



HAL
open science

L' accueil et la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs

Marine Jeanvoine

► **To cite this version:**

Marine Jeanvoine. L' accueil et la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs. Education. 2021. dumas-03938302

HAL Id: dumas-03938302

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03938302v1>

Submitted on 13 Jan 2023

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

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



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

Mémoire
Présenté pour l'obtention du grade de
Master
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

L'accueil et la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs

Présenté par
JEANVOINE Marine

Sous la direction de Kaouthar BEN ABDALLAH
Maitre de Conférences en Science du Langage – UFR SLHS

Table des matières

DECLARATION DE NON-PLAGIAT	1
Table des acronymes	4
Introduction générale	5
Partie 1 : La prise en compte des élèves allophones en France	6
I. Survol historique de l’immigration en France depuis le XIXème siècle	9
1.1 Une immigration économique	9
1.2 Une immigration politique.....	10
II. Les dispositifs mis en place par l’État pour l’accueil et la scolarisation des enfants allophones	10
2.1 Les CLIN et les CRI	10
2.2 Les CLAD.....	11
2.3 Les CLA	11
2.4 Les CEFISEM.....	12
2.5 Les CASNAV	12
2.6 La Loi Peillon, 2013	12
III. La scolarisation des élèves allophones aujourd’hui	14
3.1 Les textes organisant la scolarisation des élèves allophones.....	14
3.2 Le test de positionnement linguistique et scolaire : l’exemple de l’académie de Besançon.....	15
3.3 La scolarisation des élèves allophones	16
3.3.1 <i>Des temps distincts dans la scolarisation des élèves allophones en France</i>	17
3.3.2 <i>Les UPE2A-NSA, et UPE2A</i>	18
3.3.3 <i>Le projet BILEM dans l’académie de Besançon</i>	19
3.4 Le rôle des CASNAV	20
Partie 2 : État de la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs 23	
I. Méthodologie	24
1.1 Formulation des hypothèses	24
1.2 Choix de la méthode	24
1.3 Contexte de l’étude	25
1.4 Constitution du questionnaire	26
II. Analyse des résultats	27
2.1 L’accueil et la scolarisation des élèves allophones dans le Doubs	27

2.1.1	<i>Les répondants</i>	27
2.1.2	<i>L'école</i>	28
2.1.3	<i>La classe</i>	28
2.2	La formation des enseignants	29
2.2.1	<i>Comparaison de la formation des PES avec des enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience</i>	33
2.3	Le rôle des enseignants	34
III.	Discussion des résultats et critiques	36
IV.	Conclusion	37
	Annexe 1 : Premier entretien – Positionnement linguistique et scolaire	39
	Annexe 2 : Questionnaire	40
	Annexe 3 : Restitution des résultats	45
	Bibliographie	62
	Sitographie	64
	Résumé	68

Table des acronymes

BILEM : Bilinguisme en maternelle
CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEFISEM : Centre de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants
CIO : Centre d'Information et d'Orientation
CLA : Classe d'accueil
CLAD : Classe d'adaptation
CLA-NSA : Classe d'accueil pour les élèves nous scolarisés antérieurement
CLIN : Classe d'initiation pour non-francophone
CNED : Centre National d'Enseignement à distance
CRI : Cours de Rattrapage Intégré
DEPP : Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DOM-COM : Départements d'Outre-Mer et Collectivités d'Outre-Mer
DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé
EFIV : Enfant issu de Famille Itinérante et de Voyageur
ELCO : programme pour l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine
ENAF : Enfant Nouvellement Arrivé en France
FLE : Français Langue Étrangère
FLS : Français Langue Seconde
FLSco : Français Langue de Scolarisation
INETOP : Institut National d'Étude de Travail et d'Orientation Professionnelle
INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MEN : Ministère de l'Éducation nationale
NSA : Non Scolarisé Antérieurement
PES : Professeur des écoles stagiaire
RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP : Réseau d'Éducation Prioritaire
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
UPE2A : Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivant
UPE2A-NSA : Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivant pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement
UPS : Unité Pédagogique spécifique
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

Introduction générale

Ce projet de mémoire a émergé lors de mon cursus universitaire. Durant mes trois années de licence en Sciences de l'Éducation et Français Langue Étrangère, j'ai pu prendre connaissance du public que constituent les élèves allophones et d'un certain nombre de dispositifs mis en place au niveau national afin de favoriser leur scolarisation et leur inclusion dans le système éducatif français. Durant ma première année de Master MEEF, j'ai pu observer des élèves allophones scolarisés dans des classes ordinaires du premier degré. J'ai également pu échanger avec plusieurs enseignants, stagiaires ou plus expérimentés, accueillant des élèves allophones au sein de leur classe. En échangeant avec ces différents enseignants, j'ai constaté qu'un certain nombre d'entre eux semblait manquer de formation sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, mais également qu'ils manquaient de soutien, tout comme ces élèves. J'ai d'abord pensé que cela été dû à la situation géographique des établissements dans lesquels ces élèves étaient scolarisés.

Ainsi, j'ai souhaité orienter ce travail sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones. Dans un premier temps, j'ai pensé mener ce projet à l'échelle nationale, puis, dans un second temps, au niveau de l'académie de Besançon avant de décider de mener cette recherche en la centrant sur le département du Doubs afin de pouvoir mener une étude plus pertinente.

Ce travail tentera de répondre à la problématique suivante : qu'est-il mis en place pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones ?

Ainsi, l'étude menée repose sur les deux hypothèses ci-dessous et le questionnement suivant :

- L'accueil et la scolarisation des élèves allophones ainsi que le soutien qui leur ait apporté dépendent du lieu où ces élèves sont scolarisés ;
- Les enseignants de classes ordinaires accueillant des élèves allophones manquent de formation sur l'accueil et la scolarisation des élèves constituant ce public particulier ;
- Quel rôle les enseignants pensent avoir auprès des élèves allophones ?

De fait, ce travail s'articule autour de deux grandes parties. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la prise en compte des élèves allophones en France. Pour cela, nous ferons un bref rappel historique de l'immigration en France. Nous nous intéresserons également dans cette première partie aux dispositifs mis en place par l'État depuis 1970 ainsi qu'à la scolarisation actuelle des élèves allophones. Ici, nous exposerons, entre-autre, un projet mis en place dans l'académie de Besançon.

Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'accueil et à la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs. Dans cette partie reposant sur des données empiriques, nous exposerons tout d'abord la méthodologie employée pour collecter les données avant d'en proposer une analyse en nous centrant sur le contexte d'accueil des élèves, la formation reçue par leurs enseignants et sur le rôle que ces derniers pensent avoir auprès de ces élèves. Enfin, nous proposerons une discussion et une critique des résultats obtenus dans cette recherche avant de conclure.

Partie 1 : La prise en compte des élèves allophones en France

D'après l'estimation de population de l'Insee¹, en 2019 le nombre d'immigrés vivant en France s'élève à 6,7 millions d'individus, représentant ainsi 9,9% de la population totale du pays. Ces immigrés sont, pour 46,5% d'entre eux, nés en Afrique. 33,3% d'entre eux sont nés sur le continent Européen, 14,7% sur le continent Asiatique et 5,4% sont nés en Amérique ou en Océanie.

Entre 2006 et 2009, le nombre de personnes immigrées vivant en France est passé de 193 000 à 272 000. Plus généralement, nous pouvons observer que cette population augmente depuis les années 1920. L'immigration vers la France n'est donc pas un phénomène récent, comme nous le verrons dans la première partie de ce travail.

Plus de 7 000 langues existent dans monde (Calvet, 2007), sans compter les nombreux dialectes et patois. Un grand nombre d'immigrés arrive donc en France avec une autre langue maternelle que le Français, donnant ainsi naissance à de nouvelles problématiques, notamment concernant l'accueil et la scolarisation des élèves allophones. Dans le champ de la didactique, un allophone est « *une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve* » (Le Robert, en ligne, s.d). Selon Cécile Goi (2013)², l'appellation « allophone » est à favoriser par rapport à l'appellation « non-francophone ». En effet, l'emploi du terme « allophone » permet de ne pas mettre en avant une lacune, un manque chez la personne concernée, engendré par l'emploi du préfixe privatif « non ». Ainsi, nous considérerons comme élèves allophones tout enfant vivant en France, n'étant pas né sur le territoire et ayant pour langue maternelle une autre langue que le français.

Depuis les lois Ferry du 16 juin 1881 et de mars 1882, l'école primaire est gratuite, obligatoire et laïque. La France a donc progressivement scolarisé des enfants venant de familles itinérantes et des enfants venus d'autres pays puisque le droit à l'Éducation est un droit fondamental. La Déclaration des droits des enfants de 1959 et la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 garantissent le droit à l'éducation, de même que l'article L. 111-1 du code de l'éducation, ainsi que les engagements internationaux pris par la France qui garantissent à tous les enfants le droit à l'Instruction dès qu'ils se trouvent sur le territoire national. De plus, la Convention européenne des droits de l'Homme de 1950 ainsi que la Convention européenne contre le racisme et l'intolérance précisent que tous les Hommes disposent des mêmes droits, quelles que soient leurs origines sociales ou ethniques.

L'École française doit s'assurer de l'intégration linguistique des élèves, tant dans le cadre scolaire que dans la société. Cette École se centre sur un modèle lié à la langue. De fait, elle voit ce que les élèves ne peuvent faire, en rapport avec cette langue, en dépit de leurs autres compétences. Seuls les acquis linguistiques des élèves sont pris en compte, sans se préoccuper de leurs autres acquis scolaires.

L'intégration linguistique peut être définie comme un processus qui consiste en l'apprentissage par un individu de la langue de son pays d'accueil afin de l'utiliser dans de plus en plus de domaines de la vie sociale et surtout de la vie quotidienne. Selon le Haut Conseil à l'Intégration, l'intégration linguistique doit être conçue comme un processus spécifique. Ce processus peut se diviser en deux étapes (Ben Abdallah, 2011) :

- La première est l'appropriation de la langue du pays d'accueil. L'appropriation peut elle-même se diviser en deux parties : d'une part, l'apprentissage qui est le fait

¹ Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

² Disponible en ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

d'acquérir une connaissance, d'autre part l'acquisition qui est l'intériorisation de ce savoir.

- La deuxième étape est l'usage de la langue.

L'appropriation de la langue va se faire dans le cadre d'un apprentissage formel mais aussi en dehors de l'école, par le fait d'entendre parler la langue et de devoir l'utiliser pour communiquer. L'usage se fera par la suite, dans la sphère publique et dans la sphère privée. Lorsqu'un individu utilise une autre langue que sa langue d'origine dans le contexte privé, on parle de transfert linguistique.

L'usage est l'étape la plus importante dans le processus d'intégration linguistique. Comme l'usage de la langue dépend de son contexte d'utilisation, il serait préférable de favoriser un apprentissage de la langue en contexte.

Des facteurs propres aux individus entrent également en jeu dans leur intégration linguistique, comme la distance linguistique et culturelle entre leur langue d'origine et la langue du pays d'accueil, la scolarité antérieure et l'âge d'arrivée dans le pays puisque plus l'enfant est jeune plus il lui sera facile d'apprendre et de maîtriser une nouvelle langue.

D'autres facteurs qui n'ont pas de lien avec l'individu jouent aussi un rôle dans ce processus, comme l'ouverture de la société d'accueil face aux migrants et les politiques linguistiques mises en place sur le territoire.

Concernant les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, bien qu'ils soient majoritairement francophones et parfois plurilingues, un certain nombre d'entre eux rencontre des difficultés d'apprentissage et sont déscolarisés, notamment au collège. Ces enfants peuvent avoir connu des périodes de déscolarisation. Cette discontinuité scolaire vise à être limitée par des dispositifs comme le CNED grâce auquel les élèves peuvent suivre des cours à distance, ou encore des camions-écoles qui sont des antennes scolaires mobiles, c'est-à-dire des classes itinérantes. La plupart du temps rattachés à un établissement scolaire, ces dispositifs, à savoir un ensemble de moyens mis en place pour répondre à une problématique particulière, permettent de faire le lien avec l'école. De surcroît, ils permettent également d'éviter les périodes de déscolarisation.

On estime qu'entre 250 000 et 300 000 personnes du voyage sont présentes sur le territoire français (Di Folco, 2017)³. Cependant, aucune statistique fiable n'existant, ces chiffres sont à utiliser avec précaution.

Pour ce public particulier, la loi Peillon tend à mettre en place une continuité éducative afin de renforcer la fréquentation d'un établissement scolaire lorsque les périodes de sédentarité de la famille le permettent. Pour se faire, l'État a mis en place différentes mesures pour différents profils d'élèves itinérants :

- Des dispositifs de scolarisation spécifiques pour les élèves en situation de grande itinérance,
- Une double inscription au CNED, donc un enseignement à distance, et dans un établissement scolaire pour les élèves semi-itinérants,
- Des médiateurs scolaires qui font le lien entre les différents partenaires intervenant dans la scolarité de ces enfants afin de soutenir les familles les plus éloignées du milieu scolaire.

³ Disponible en ligne : <http://www.senat.fr/rap/117-044/117-0441.pdf>

Bien que de nombreux dispositifs en faveur des EFIV soient mis en place sur le territoire, nous nous intéresserons, dans ce travail, uniquement à la situation des élèves allophones dans les familles sont sédentarisées sur le territoire français.

I. Survol historique de l'immigration en France depuis le XIX^{ème} siècle

L'immigration de population étrangère vers la France n'est pas un phénomène récent. Il est possible d'observer plusieurs grandes vagues d'immigration au cours des derniers siècles.

Dans la majorité des cas, des personnes quittent leurs terres et leur pays d'origine dans l'espoir de trouver une vie meilleure en dehors de leurs frontières. Cette idée d'une vie meilleure à l'étranger peut être due à l'image que ces personnes se font du pays, ou bien au fait que le pays fasse appel à de la main d'œuvre étrangère afin de subvenir à une demande particulière. Ce dernier cas s'est produit en France, notamment au sortir de la guerre, mais pas uniquement.

En France, le fait migratoire est un processus ancien qui aurait débuté, selon les démographes, au début du XIX^{ème} siècle.

1.1 Une immigration économique

Lors de la première vague d'immigration au XIX^{ème} siècle, de nombreux migrants ont afflué vers la France alors en pleine révolution industrielle. Ayant un grand besoin de main d'œuvre, le pays a fait appel aux étrangers pour venir travailler sur le territoire. Lors de telles périodes de croissance économique, il est possible d'observer que les flux migratoires à destination de la France s'intensifient. Au XIX^{ème} siècle, la France fait face à une importante crise démographique. De ce fait, l'immigration sur le territoire est libre et les populations étrangères ne subissent presque aucun contrôle.

Lors de la Première Guerre Mondiale, la France a un grand besoin de renfort en termes de main d'œuvre et les accords signés entre les pays européens et les colonies lui permettent de recruter de nombreux travailleurs étrangers.

À cette période, ce sont les entreprises elles-mêmes qui gèrent le recrutement et le voyage de ces travailleurs étrangers. De fait, en 1924, les entreprises forment la Société Générale d'Immigration Agricole et Industrielle⁴. La France devient alors le premier pays européen d'immigration avec l'arrivée de populations étrangères, principalement originaires d'Europe orientale⁵.

Dans les années 1920 également, le Service Social d'aide aux Émigrants se crée en parallèle. Ce service a pour but d'aider les migrants en situation d'urgence humanitaire et sociale.

La crise économique de 1930 amène l'État à réfléchir afin d'élaborer une politique d'immigration. En conséquence, de nombreuses lois sont promulguées à l'encontre des étrangers. Cependant, ce n'est qu'en 1938 que le premier sous-secrétariat d'État à l'immigration voit le jour. Il faudra ensuite attendre la Libération de la France en 1944 pour que de nouvelles réflexions sur une politique cohérente de l'immigration puisse reprendre. Ainsi, le Général De Gaulle signe, le 2 novembre 1945, une ordonnance créant l'Office National de l'Immigration. Il s'agit du premier organisme d'État ayant le monopole sur le recrutement des travailleurs étrangers.

⁴ Office Français de l'Immigration, disponible en ligne : <http://www.ofii.fr/qui-sommes-nous/notre-histoire>

⁵ Ibid

1.2 Une immigration politique

À la suite de la crise économique de 1970, l'immigration devient un enjeu politique. L'État souhaite limiter le plus possible l'entrée des migrants sur le territoire. Seuls les demandeurs d'asile politique et les personnes arrivant sur le territoire en raison des regroupements familiaux peuvent entrer sur le territoire. De ce fait, le regroupement familial devient la principale source de l'immigration en France, faisant passer cette immigration d'une immigration de travail à une politique de regroupement familial. Cette politique devient alors le cadre légal de l'installation en France pour les personnes étrangères, leur donnant ainsi une situation juridique.

Aujourd'hui, l'immigration vers le territoire français s'explique en partie par la hausse des inégalités économiques et démographiques entre les pays, mais également par les nombreux conflits qui éclatent dans les pays du tiers-monde. Ces conflits, souvent violents, poussent les populations à quitter leur pays d'origine afin de survivre et tenter de trouver une vie meilleure en dehors de leurs frontières. La hausse du nombre de moyens de transport rapides favorise également cette immigration de divers pays, conduisant ainsi à une diversité culturelle et linguistique dans le pays d'accueil. En effet, en 2011, seulement un migrant sur sept en France est originaire d'un pays européen, contre un sur deux en 1989.

Afin d'accueillir et de scolariser les nombreux enfants allophones issus de ces populations migrantes, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place de nombreux dispositifs et programmes, notamment à partir de 1970. Nous les décrirons brièvement dans la partie suivante.

II. Les dispositifs mis en place par l'État pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones

Seulement 30% des enfants d'immigrés (c'est-à-dire les enfants de personnes vivant en France mais n'y étant pas nées) n'ont pas vu le jour en France et ont vécu l'immigration avec leurs parents. De fait, la grande majorité de ces enfants d'immigrés est née en France et n'a connu d'autre pays.

Les ENAF ne vivent pas en France depuis plus de deux ans et n'ont pas encore été scolarisés. Qu'ils soient francophones ou non, ils ne maîtrisent pas suffisamment les apprentissages scolaires pour intégrer une classe ordinaire. Les ENAF sont définis comme des élèves nouvellement arrivés sur le territoire français qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue ou les apprentissages. Sont donc regroupés sous le terme ENAF de nombreux enfants aux parcours migratoires très différents.

Les circulaires n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 et n°70-428 du 9 septembre 1970 sont les premières circulaires relatives à la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France et aux enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Depuis la parution de ces premières circulaires, l'État a mis en place plusieurs dispositifs pour scolariser et accueillir les élèves allophones.

2.1 Les CLIN et les CRI

En 1970, des Classes d'Initiation pour Non-Francophones et des Cours de Rattrapage Intégré sont créés. Cent classes de ce type sont mises en place de façon expérimentale pour

accueillir des élèves de 6 à 12 ans. En région parisienne, des CLIN avaient été ouvertes dès 1965, soit avant la parution de la circulaire officialisant leur création. Cette classe est à envisager sur une année scolaire complète. Elle a alors pour mission d'intégrer le plus rapidement possible les élèves dans le milieu scolaire ordinaire.

En revanche, le CRI se déroule sur seulement 7 à 8 heures hebdomadaires afin de proposer un travail sur la langue aux élèves qui en présentent le besoin. En dehors de ces cours de rattrapage, les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire avec des élèves francophones.

Avec ces dispositifs, on souhaite que les élèves allophones acquièrent rapidement une maîtrise du français suffisante pour pouvoir intégrer le milieu scolaire afin qu'ils aient la possibilité de suivre les mêmes enseignements que les autres élèves, l'objectif étant de donner à chacun les mêmes chances de réussir dans leurs études.

2.2 Les CLAD

En 1972, le Ministère de l'Éducation Nationale crée des classes d'adaptation (CLAD). Leur ouverture est officialisée par la circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973. Cette circulaire permet aux établissements scolaires de mettre en place des structures spécifiques afin de scolariser des élèves de 12 à 16 ans. Ces classes sont donc créées en fonction des besoins dans un lieu géographique particulier. L'objectif reste le même que pour les CLIN et le CRI, le tout sans exclure ces élèves de la communauté éducative.

En fonction de leur niveau de scolarisation avant leur arrivée en France, les élèves seront orientés soit vers une scolarisation après 16 ans, soit vers un apprentissage. Pour les élèves ayant déjà été scolarisés, l'objectif des CLAD est de leur donner une maîtrise suffisante du français et de faire le lien entre les programmes qu'ils ont suivi et ceux du système éducatif français. Leurs connaissances seront également évaluées durant une année scolaire.

Les élèves qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement, ou très peu, seront inscrits dans des CLAD et y suivront des cours durant deux années scolaires.

Malgré leurs parcours différents, les élèves sont tous inscrits dans les mêmes classes. Seule la durée de leur scolarisation dans ces dispositifs change.

En raison de la préoccupation de l'École pour la maîtrise de la langue française, certains élèves sont scolarisés plus de deux ans dans ces dispositifs, même s'ils ont de nombreuses compétences dans les autres disciplines enseignées. Garder les élèves les plus en difficultés deux ans dans ces classes, ou plus si nécessaire, ne contribue qu'à leur marginalisation et à les différencier des autres élèves, ce qui peut poser la question de l'égalité entre les élèves et de leur réelle intégration, qui était au départ les moteurs de ces dispositifs.

2.3 Les CLA

Les classes d'accueil sont définies officiellement en 1986 par la circulaire n°86-119 du 13 mars et remplacent les CLAD. On parlera alors de structures d'accueil plutôt que de structures d'adaptation, mettant ainsi l'accent sur l'aspect temporaire de la scolarisation dans ces classes. Ces structures pour élèves allophones sont souvent confondues avec des classes spécialisées dans la scolarisation des élèves ayant des difficultés psychologiques alors que les CLA sont des structures réservées aux ENAF.

L'objectif des CLA est d'apporter aux élèves une connaissance de la langue française. Ces dispositifs se basent sur les connaissances acquises lors de la scolarisation antérieure de l'élève afin de les compléter en lui apportant de nouvelles connaissances et de nouvelles méthodes qui lui seront nécessaires pour intégrer la classe correspondante à son âge.

Ce type de structures est constamment redéfini par le Ministère de l'Éducation Nationale afin de faire face à la pluralité des situations rencontrées. La circulaire de 1986 apporte de nouvelles informations sur le public des CLA ainsi que sur leur fonctionnement au niveau pédagogique. Elle met également en place une double inscription. Administrativement, les élèves sont inscrits dans une classe qui correspond à leur âge. Pédagogiquement, ils sont inscrits dans une classe d'accueil. Cette double inscription se veut favorable à une meilleure intégration linguistique et scolaire en ouvrant ces dispositifs qui étaient au départ trop fermés sur le reste du monde scolaire et en évitant d'y maintenir les élèves trop longtemps.

Des CLA spécialisées dans la scolarisation des élèves n'ayant pas, ou très peu, été scolarisés antérieurement voient le jour dans les années 1991 et 1992. Ces structures s'adressant aux élèves de 12 à 17 ans ne sont pas présentes dans toutes les académies. Le programme du cycle 3 y est enseigné puisqu'elles ont pour but de donner aux élèves les bases nécessaires à la poursuite de leurs études. L'objectif d'une intégration rapide dans le cursus scolaire ordinaire pose problème pour ces jeunes qui n'ont pas été scolarisés car ils doivent suivre une remise à niveau en langue française, mais également dans les autres matières enseignées. Même si l'on considère qu'une maîtrise rapide du français favorise l'intégration linguistique, elle doit dans ce cas être vue sur le long terme.

La circulaire du 20 mars 2002 fait la distinction entre les classes d'accueil pour les élèves scolarisés antérieurement (CLA) et les classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA). Cette circulaire marque également l'intérêt porté par l'État à la question de la scolarisation et de l'intégration des enfants étrangers nouvellement arrivés. Elle complète les dispositifs pour les élèves allophones déjà existants en y incluant deux nouveaux acteurs.

2.4 Les CEFISEM

Les Centres de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants sont des structures propres à la France et sont considérées comme exemplaires par les spécialistes étrangers. Créés dans les mêmes temps que les classes d'accueil, leur objectif premier est de répondre aux questions que pose la scolarisation des enfants migrants. Ils ont également pour mission de former le personnel chargé de la scolarisation de ce public.

En 1990, les missions des CEFISEM sont étendues aux Zones d'Éducation Prioritaire et aux Réseaux d'Éducation Prioritaire, ainsi qu'à la lutte contre la violence.

2.5 Les CASNAV

En 2002, les CEFISEM deviennent des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs et auront pour mission d'accompagner la scolarisation des ENAF et des EFIV sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages. Les CASNAV gèrent alors l'ensemble du processus d'intégration de ces élèves en plus de faire le lien entre l'école et la famille.

2.6 La Loi Peillon, 2013

La loi Peillon pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 met en avant la nécessité d'une école inclusive pour tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'objectif de cette École est de permettre la scolarisation en milieu ordinaire de ces élèves en prenant en compte leurs besoins spécifiques grâce à la mise en place de dispositifs d'accompagnement qui favorisent l'apprentissage du français.

L'école inclusive « vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019)⁶. Cependant, elle est davantage centrée sur les élèves en situation de handicap. Or, le handicap concerne les fonctions et la santé d'une personne, entraînant une « limitation d'activité ou restriction de la participation à la vie en société » (Le Robert, en ligne, s.d). Nous ne pouvons considérer les élèves allophones comme des élèves en situation de handicap du simple fait qu'ils sont confrontés à la barrière de la langue, bien qu'un certain nombre de dispositifs soient mis en place dans le but de favoriser leur inclusion.

Les enfants étrangers nés sur le sol français ou bien arrivés très jeunes en France effectuent leur scolarité dans un cursus ordinaire et les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de la langue française sont traitées comme celles des élèves natifs de la langue.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse⁷ distingue des principes pour la scolarité des élèves allophones et itinérants qui sont⁸ :

- La lutte contre les discriminations ;
- L'harmonisation des procédures d'accueil ;
- L'objectif d'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- L'apprentissage du français comme langue seconde pour les élèves allophones ;
- La garantie de la continuité éducative pour les publics itinérants.

Cette loi de 2013 se veut pour accompagner l'inclusion dans les classes ordinaires. Sa priorité est d'amener les élèves à la maîtrise du français car c'est un enjeu déterminant dans leur réussite scolaire future. Pour se faire, la loi renforce le principe de la double inscription, déjà existant depuis 1986, en lui attribuant de nouveaux objectifs qui permettent d'améliorer le passage des élèves de l'UPE2A à la classe ordinaire.

L'opération « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » est mise en place par cette loi Peillon dans les zones géographiques dans lesquelles il y a le plus de nouveaux arrivants allophones, zones qui sont significativement des zones d'éducation prioritaire. Cette opération se donne pour mission d'aider les parents à acquérir la langue française, de les accompagner dans leur connaissance des valeurs de la République ainsi que dans la compréhension du fonctionnement et des attentes de l'École.

Les équipes pédagogiques en contact avec ce public à besoins spécifiques bénéficieront également d'une formation renforcée avec l'appui CASNAV afin de leur permettre de mieux comprendre les besoins particuliers de ce public et ainsi d'adapter leurs pratiques pédagogiques.

Nous nous intéresserons maintenant à la scolarisation actuelle des élèves allophones présents sur le territoire français. Pour cela, nous aborderons dans un premier temps les textes officiels qui organisent cette scolarité particulière.

Dans un second temps, nous prendrons l'exemple de l'académie de Besançon afin de présenter le test de positionnement linguistique et scolaire passé par les élèves allophones lors de leur arrivée dans l'académie.

⁶ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-308358>

⁷ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Ensuite, nous nous intéresserons plus particulièrement à la scolarisation de ces mêmes élèves. Pour cela, nous verrons tout d'abord que cette scolarité peut se diviser en plusieurs temps. De fait, nous définirons ce que sont les dispositifs UPE2A-NSA et UPE2A. Nous présenterons également le projet BILEM, concernant le bilinguisme chez les élèves de cycle 1, développé dans l'académie de Besançon.

Enfin, nous définirons le rôle que jouent les CASNAV dans la scolarisation des élèves allophones en France.

III. La scolarisation des élèves allophones aujourd'hui

L'École française se doit d'accueillir tous les élèves et d'offrir à chacun une chance de tirer le meilleur profit possible de sa scolarité. L'école intégratrice a pour rôle d'accueillir et de socialiser dans un but d'intégrer. La socialisation est un processus qui concerne les rapports entre les individus au sein d'une société, mais aussi leurs rapports avec la société elle-même. Ainsi, pour socialiser l'élève, il faut lui donner les règles nécessaires à la vie en société dans laquelle il devra interagir avec d'autres individus. Cette socialisation ne peut se faire sans l'école qui est le deuxième lieu de socialisation des individus après la famille. A l'école, les élèves sont soumis à de nombreuses règles et contraintes qu'ils doivent respecter pour le bon fonctionnement de l'établissement et pour le bien-être de tous les acteurs de cet établissement, comme dans une société à part entière.

Les enfants qui arrivent en France n'ont, pour la plupart, aucune connaissance de la langue française. À leur arrivée, ils sont soumis à un bilan qui comprend un entretien sur leur parcours scolaire ainsi que des tests dans leur langue de scolarisation antérieure. À la suite de ce bilan, les élèves sont affectés dans un établissement. On distingue alors deux cas de scolarité pour les élèves de moins de 16 ans :

- Jusqu'à l'âge de 11 ans, les élèves sont inscrits dans une école primaire par la mairie. S'ils ont des besoins linguistiques particuliers et si l'établissement est doté du dispositif spécifique qu'est la classe d'UPE2A, ils pourront y suivre des cours grâce à un emploi du temps individualisé répondant à leurs besoins.
- De 11 ans à 16 ans, les jeunes sont orientés soit vers un CIO, soit vers un CASNAV.

3.1 Les textes organisant la scolarisation des élèves allophones

Depuis la circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, les ENAF et leur famille font l'objet d'un accueil spécifique. On tente, par cette circulaire, de faire en sorte que la connaissance des règles de fonctionnement de l'école dans laquelle est scolarisé l'élève soit facilitée pour la famille. Afin de favoriser son intégration, on tente de réduire les distances entre la famille et l'école, distances bien souvent dues à de l'incompréhension et des malentendus.

La scolarité des élèves allophones est organisée selon les circulaires n°2012-141 du 2-10-12 « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » et n°2012-142 du 2-10-12 « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ». Ces circulaires permettent à des « Brigades Français Langue Seconde » et à des « Brigades EFIV » d'intervenir auprès de ces élèves scolarisés dans des classes ordinaires. Ces circulaires restructurent les dispositifs déjà existants en deux unités distinctes :

- Des Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants, dont certaines seront conçues spécialement pour les élèves n'ayant pas été scolarisés avant leur arrivée sur le territoire français. Ces unités ont pour objectif principal l'intégration sociale des élèves. La priorité est donnée à l'apprentissage du français pour que les élèves puissent en avoir une maîtrise rapide afin de leur permettre d'intégrer le plus rapidement possible la classe

qui correspond à leur âge et de poursuivre leur scolarité. Les UPE2A répondent également à des objectifs de communication puisque les élèves y apprennent le français comme langue scolaire, mais également comme langue de communication. L'usage de la langue française dans ce dispositif répond donc à un triple objectif.

- Des Unités Pédagogiques Spécifiques pour la scolarisation des EFIV. Les UPS tendent elles aussi à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires. Pour cela, elles se donnent des objectifs en termes d'alphabétisation des élèves, d'acquisition du socle commun et de préparation d'un projet d'insertion professionnelle. Les UPS tentent également de lutter contre le décrochage scolaire.

3.2 Le test de positionnement linguistique et scolaire : l'exemple de l'académie de Besançon

Le CASNAV de l'académie de Besançon propose différents documents et outils de positionnement et d'accompagnement des EANA. En effet, l'académie propose, pour les élèves du premier degré, un document à remplir lors de l'entretien portant sur le positionnement linguistique et scolaire des élèves⁹. Cet entretien concerne les élèves allophones qui arrivent sur le territoire français y compris s'ils arrivent des DOM-COM sans avoir une maîtrise suffisante du français. Cet entretien est également mis en place lors de l'accueil d'un élève allophone venant d'une autre académie. Le document proposé par l'académie est rempli lors de l'entretien par un chargé de mission DSDEN et par un professeur d'UPE2A enseignant dans le premier degré.

Cet entretien peut se décomposer en trois temps distincts. Dans un premier temps, il portera sur le parcours scolaire antérieur de l'élève. Ainsi, si l'élève a été scolarisé dans son pays d'origine avant son arrivée en France, on renseignera s'il a été scolarisé en préélémentaire, en élémentaire, ainsi que la nature de cette scolarisation, c'est-à-dire si l'élève a suivi une scolarité continue ou discontinue.

Afin de réaliser le positionnement linguistique et scolaire de l'élève, le document relatif au premier entretien disponible sur le site du CASNAV de l'académie de Besançon propose divers outils de positionnement dans le document qu'il fournit, sans en imposer un, et laisse donc la possibilité d'utiliser une autre ressource :

<i>Outils de positionnement</i>	« Là où sont nos pairs »	<input type="checkbox"/>	« Maths sans paroles »	<input type="checkbox"/>	« MATHSENAF »	<input type="checkbox"/>
	« Passerelles en 15 langues »	<input type="checkbox"/>	« Évaluation CRAVIE »	<input type="checkbox"/>	Autres :	<input type="text"/>

Ainsi, le deuxième temps de cet entretien porte sur les compétences de l'élève dans sa langue d'origine. On s'intéressera alors à la langue (ou aux langues) qu'il utilise dans le cadre familial, à sa ou ses langues de scolarisation antérieure ainsi qu'aux autres langues que l'élève pouvait être amené à utiliser dans sa vie quotidienne. Une fois ces langues renseignées, on indiquera si elles sont comprises, parlées, lues et écrites par l'élève.

Dans un troisième temps, l'entretien portera sur les compétences linguistiques de l'élève en langue française. Les compétences observées seront renseignées en se basant sur le CECRL. On observera alors :

- Les compétences de l'élève au niveau de la langue orale, c'est-à-dire si l'élève comprend la langue française, s'il est capable de converser et de s'exprimer en continu ;

⁹ Voir annexe 1 : Premier entretien – Positionnement linguistique et scolaire

- Les compétences de l'élève concernant le passage de l'oral à l'écrit. On observera alors si l'élève est capable d'oraliser un texte, de former les lettres utilisées dans la langue française, notamment si sa langue d'origine possède un autre système d'écriture, c'est-à-dire ses compétences en termes de graphie, mais également s'il est capable de transcrire, c'est-à-dire d'écrire sous la dictée.

Afin de donner suite à de nouvelles réflexions, l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle crée, dans les années 1990, un test d'intelligence non verbal¹⁰. De fait, l'évaluation proposée aux élèves allophones en mathématiques est une évaluation non verbale qui permet d'observer les compétences de l'élève.

À la suite de cet entretien et de ce test de positionnement, une proposition pour la scolarisation de l'élève est faite. Ainsi, les personnes chargées de conduire cet entretien vont proposer un établissement et une classe d'affectation. Ils recommanderont également des dispositifs à mettre en place dans la scolarisation future de l'élève et pourront également proposer différents étayages pouvant être mis en place en classe. Ainsi, on recommandera soit une inscription dans un dispositif UPE2A, soit une inscription en classe ordinaire avec la mise en place d'un parcours inclusif individualisé permettant à l'élève de bénéficier d'un soutien dans le dispositif UPE2A. En revanche, si l'établissement dans lequel sera scolarisé l'élève allophone ne propose pas de dispositif UPE2A, l'élève sera inscrit dans une classe ordinaire et bénéficiera de l'accompagnement des chargés de mission DSDEN. Il se peut également que l'élève ne relève pas d'une prise en charge dans un dispositif UPE2A, dans ce cas suivra une décision de scolarisation.

Cependant, bien que cet entretien permette de mieux connaître l'élève et donc de mieux l'orienter dans sa scolarité, il peut poser des difficultés aux évaluateurs¹¹. En effet, il est difficile de définir ce qu'est la langue d'origine d'un élève. Ce dernier peut être bilingue à son arrivée en France, voire plurilingue. Dans ce cas, comment identifier une des langues parlées par l'enfant comme étant sa langue d'origine ? Dans ce test, les compétences de l'élève sont évaluées dans sa langue d'origine, mais que définit ce terme « d'origine » ? S'agit-il de la langue parlée par l'élève dans le cadre familial ? De la langue parlée par ses parents ? De fait, si les parents de l'élève parlent des langues différentes et qu'en conséquence l'élève est bilingue, est-ce que la langue d'origine de l'élève est définie comme étant celle de la mère ? ou bien celle du père ? Dans le cas où l'élève a été scolarisé avant son arrivée en France mais que la langue de scolarisation n'était pas la même que la langue qu'il parlait dans le cadre familial, la langue d'origine de l'élève est-elle la langue scolaire ? Enfin, si l'on considère le terme « origine » au sens de « racine », la langue d'origine de l'enfant est-elle celle parlée dans le pays ? Mais si l'enfant arrive d'un pays plurilingue, quelle est la langue du pays qui sera considérée comme la langue d'origine de l'élève ? Définir ce qu'est la langue d'origine est donc une chose complexe qui peut causer des tords à l'élève lors de la passation de ce test.

3.3 La scolarisation des élèves allophones

En France, les structures éducatives éprouvent des difficultés à s'adapter à la réalité de l'immigration et de l'itinérance, et donc à appréhender la scolarité des élèves migrants ou issus de familles itinérantes.

¹⁰ Réseau CANOPÉ (s.d)

¹¹ *ibid*

3.3.1 *Des temps distincts dans la scolarisation des élèves allophones en France*

L'accueil des élèves allophones dans une école se divise en trois étapes distinctes. La première consiste en l'accueil et l'inscription de l'élève en mairie qui délivrera alors un certificat d'inscription. La deuxième étape consiste en l'admission de l'élève dans l'école par le directeur. L'élève sera inscrit provisoirement dans une classe de son âge avant d'effectuer les tests de positionnement. Dans le premier degré, si l'élève est inscrit dans un établissement disposant d'un dispositif UPE2A, il peut passer le test de positionnement en langue française avec l'enseignant du dispositif le jour même de son inscription, ce qui est le cas pour environ les $\frac{3}{4}$ des élèves allophones durant l'année scolaire 2017-2018. La dernière étape est l'affectation de l'élève dans un dispositif spécifique ou bien son affectation dans une classe ordinaire sans soutien linguistique s'il n'en présente pas le besoin. Il pourra alors, lors de cette affectation, être inscrit dans un autre établissement en fonction de son profil et de ses besoins.

Une fois inscrit dans un établissement, nous pouvons distinguer trois temps formant un continuum (Rigolot, 2012) :

- L'accueil initial et le positionnement linguistique et langue d'origine.

Les évaluations proposées à l'élève afin de le positionner au niveau linguistique naissent dans les années 1990 à la suite d'une prise de conscience de l'Institution scolaire de la nécessité de la prise en compte des acquis antérieurs des élèves. De fait, l'INETOP crée également des tests, principalement d'intelligence non-verbale, afin d'évaluer le niveau des élèves dans leur langue d'origine¹². Ces tests donnent la possibilité de poser un diagnostic assez fin sur les compétences de l'élève. L'objectif est d'évaluer ses compétences en compréhension et expression orale ainsi qu'en compréhension et expression écrite. Cela permet de situer l'enfant, de mettre en avant ce qu'il sait faire mais également ses lacunes dans la maîtrise de ces compétences. Tout cela a pour but d'établir un projet pédagogique personnalisé, c'est-à-dire un programme de remédiation adapté à l'élève par l'observation et l'interprétation de ses compétences. L'intérêt de ce test est d'observer les compétences de l'élève au moment où il arrive dans l'établissement. Il ne s'agit ni d'une évaluation formative, ni d'une évaluation sommative. De fait, l'enseignant en charge de la passation du test doit mettre en place un étayage permettant de créer un cadre sécurisant et bienveillant afin que l'élève s'implique pleinement dans la tâche qui lui est proposée, permettant alors une observation pertinente de la pratique et des stratégies qu'il emploie, et donc de son niveau en lecture.

Les textes proposés pour l'évaluation de la lecture et de la compréhension vont dépendre du cycle dans lequel est inscrit l'élève. Cependant, il peut être pertinent de proposer à l'élève les textes des cycles 2 et 3 afin d'avoir un bilan précis de ses compétences. Quel que soit le cycle de l'élève, les textes proposés correspondent aux compétences attendues à la fin de chacune des trois années composant ce cycle, cela afin d'affiner le positionnement. De fait, en fonction du degré de réussite de l'élève, l'enseignant en charge de la passation du test lui proposera les textes suivants, correspondant au niveau de cycle supérieur.

Ce premier temps ne se limite pas au test de positionnement passé par l'élève. Il se poursuit durant les premiers mois de travail en langue française. La durée de l'accueil varie en fonction des besoins présents des élèves et de leurs acquis antérieurs. Ainsi, durant ce premier temps, l'équipe éducative prend en compte trois champs d'investigation :

- Le champ scolaire et éducatif. L'équipe éducative s'intéresse à la durée, à la nature et au(x) lieu(x) de la scolarisation antérieure de l'élève. Si l'élève n'a pas bénéficié d'une scolarisation avant son arrivée en France, elle tente d'identifier les différentes prises en

¹² Réseau CANOPÉ (S.d)

charge éducative et péri-éducative dont il a pu bénéficier ainsi que les savoirs formels et informels qui peuvent en découler. Elle fera également une observation précise du patrimoine scolaire de l'élève et de sa proximité avec les propositions et attentes de l'école française.

- Le champ linguistique. L'équipe éducative prend en compte la ou les langues parlées par l'élève ; ses acquisitions antérieures dans la langue française ; son degré d'initiation aux langues enseignées dans l'établissement dans lequel il est inscrit ; les situations linguistiques rencontrées dans son pays d'origine ; l'identité, le statut et la dynamique des langues avec lesquelles il était en contact ; son rapport à l'écriture, aux différentes graphies, à la littérature ; ses productions langagières ainsi que la proximité ou l'écart entre sa langue d'origine et la langue française.
- Le champ biographique. Même s'il est plus difficile à observer, l'équipe éducative se base sur les paroles de l'élève, de sa famille, les remarques de ses camarades de classe, les éléments apportés par le positionnement initial, et de nombreuses autres sources d'informations très variées, allant du projet migratoire d'autres compatriotes à la relation établie entre l'élève et les travailleurs sociaux et les associations par exemple. Ce champ d'observation est important dans le processus d'accueil de l'élève. En effet, avoir une bonne connaissance de l'élève permet de mieux l'accueillir et ainsi de faire les bons choix en termes de pédagogie pour l'aider à progresser et à s'intégrer.

- La scolarisation ordinaire et l'accompagnement dans la langue française.

D'une durée variable, l'appui pédagogique dépend de l'écart ou de la proximité entre la langue d'origine de l'élève et la langue française. La durée de l'accompagnement dépend également du profil scolaire et éducatif de l'élève. Plus il est éloigné des attendus du système éducatif français, plus l'accompagnement durera. De fait, il est nécessaire d'observer l'élève en classe afin de lui proposer des stratégies efficaces et adaptées à ses besoins.

- L'autonomie et la fin de la prise en charge linguistique.

Cette dernière phase correspond à la période de scolarisation en classe ordinaire. A ce stade, l'élève bénéficie d'un accompagnement linguistique individualisé d'une à deux heures hebdomadaires.

3.3.2 *Les UPE2A-NSA, et UPE2A*

Dans ces dispositifs, l'échange avec l'apprenant se construit sur sa connaissance de la langue française puisqu'une langue s'apprend en étant pratiquée. On estime qu'il faudra 3 ans à l'apprenant pour devenir autonome dans la langue française en contexte scolaire (Rigolot, 2012). La scolarisation dans ces dispositifs est organisée autour de deux grands axes que sont la lutte contre les discriminations et l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L'UPE2A-NSA est strictement réservée aux élèves allophones n'ayant pas, ou très peu, été scolarisés avant leur arrivée en France. Elle propose donc une prise en charge renforcée pour les élèves NSA. Les élèves inscrits dans ces dispositifs sont arrivés sur le territoire français depuis moins de deux ans, ont un niveau scolaire inférieur ou égal à celui d'un élève de cycle 2 et n'ont aucune maîtrise de la lecture-écriture dans leur langue d'origine.

L'UPE2A-NSA se déroule sur 21 heures hebdomadaires pouvant être divisées de la sorte (LeCocq & Bernard, 2014)¹³ :

- 15 heures d'enseignement de la langue française dont 9 heures sont dédiées à l'apprentissage de la langue orale et 6 heures dédiées à l'apprentissage de la lecture-écriture.
- 6 heures d'enseignement des autres disciplines scolaires, la priorité étant donnée aux disciplines dont les élèves auront le plus besoin dans leur scolarité.

De fait, les élèves de ces dispositifs ne sont pas inscrits en classe ordinaire. Cependant, ils peuvent y suivre certains enseignements comme l'éducation physique et sportive, les arts plastiques ou la musique afin de compléter les horaires scolaires.

Afin de perfectionner les apprentissages en langue française ainsi que les apprentissages dans les disciplines scolaires, les élèves inscrits en UPE2A-NSA peuvent effectuer une deuxième année dans une classe d'UPE2A proposant une inclusion partielle en classe ordinaire. L'inclusion sera donc plus ou moins importante selon les progrès effectués par l'élève.

L'UPE2A correspond à un cours de FLE et de FLS à destination des élèves allophones arrivés en France depuis moins de 12 mois. Ces élèves ont une maîtrise de la lecture et de l'écriture dans leur langue d'origine supérieure ou égale à celle des élèves les plus faibles de leur classe d'inscription (LeCocq & Bernard, 2014). De fait, ils sont inscrits dans une classe ordinaire et bénéficient d'une aide personnalisée en langue française en fonction de leurs besoins. Ils suivent donc la plupart des enseignements dans la classe ordinaire. Les enseignements en FLE et FLS se font dans le cadre de la classe UPE2A, de 3 heures à 12 heures hebdomadaires suivant les besoins de chacun. Dans cette classe, l'effectif est limité à 15 élèves afin d'apporter un réel soutien à chacun. En revanche, les enseignements suivis dans la classe ordinaire ne sont soumis à aucun effectif maximal. Les élèves suivent la plupart des enseignements dans cette classe, même s'ils ne suivent pas la totalité des heures. Dans ces classes, l'évaluation pour les élèves allophones est différenciée de celle des autres élèves. Il s'agit d'initier l'élève au français de la discipline. En étant plus ouverts, on considère que ces dispositifs augmentent les chances de réussite scolaire des élèves.

3.3.3 *Le projet BILEM dans l'académie de Besançon*

Le projet BILEM est développé en 2012 sur l'académie de Besançon. Il associe le CASNAV de l'académie, l'Université de Franche-Comté, l'INSPE de l'académie ainsi que divers acteurs de l'Éducation Nationale intervenant dans le 1^{er} degré.

Ce projet se donne pour but de construire des gestes professionnels les plus adaptés possibles aux élèves. Le travail des acteurs de ce projet porte donc sur¹⁴ :

- Le développement d'un réseau de mutualisation des pratiques professionnelles et des ressources ;
- La production et l'expérimentation dans chaque contexte des ressources formalisées permettant de développer des activités plurilingues en classe ;
- La prise en compte des besoins spécifiques des élèves bilingues émergents.

¹³ Disponible en ligne :

http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf

¹⁴ Académie de Besançon (s.d)

De fait, ce projet poursuit plusieurs objectifs globaux qui sont¹⁵ :

- L'amélioration des compétences langagières et linguistiques des élèves bilingues émergents en maternelle ;
- Favoriser l'entrée dans les apprentissages et dans la langue française comme langue de scolarisation, en lien avec la socialisation plurilingue des élèves ;
- Favoriser l'accueil des familles et enrichir la relation école-famille ;
- La prise en considération des langues et des cultures des élèves au sein de l'école et dans la classe ;
- Sécuriser les pratiques professionnelles des enseignants en contexte plurilingue.

Ce projet, conçu par le CASNAV de Besançon, le laboratoire CRIT de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, l'INSPE de l'académie ainsi que le réseau Canopé de Besançon propose donc diverses ressources à destination des enseignants pour faire classe, approfondir leurs connaissances et se former en FLSco, ainsi que pour l'accueil de l'élève et de sa famille¹⁶.

3.4 Le rôle des CASNAV

Le CASNAV joue également un rôle important dans la scolarisation des élèves allophones arrivants.

Le responsable académique est chargé de formaliser la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académique mise en place concernant la scolarisation des EANA et des EFIV (MEN, 2012)¹⁷, notamment les modalités d'accueil, d'évaluation, d'affectation et de scolarisation de ces élèves, les modalités d'implantation des unités pédagogiques spécifiques mais aussi les modalités de formation des enseignants. Le responsable académique veille également à fournir un appui aux équipes pédagogiques pour l'élaboration des projets d'école et des projets d'établissement, à l'identification et à la mobilisation des ressources nécessaires aux enseignants. De même, il veille à la formation de professionnels avec l'organisation de la certification complémentaire par exemple. Effectivement, les enseignants des premiers et seconds degrés peuvent compter sur le soutien du CASNAV de leur académie dans leur préparation à la certification complémentaire en FLS. Ainsi, le CASNAV assure la formation des enseignants et met à leur disposition une documentation et des outils spécialisés. Il intervient également dans leur formation continue notamment dans le cadre du plan académique de formation et dans le cadre des plans de formations départementaux.

Grâce à sa collaboration avec les différents partenaires de l'Éducation Nationale, le CASNAV contribue à repérer les situations de non-scolarisation et tente d'en analyser les causes. Il rappelle également les procédures applicables dans ce cas. Par sa collaboration avec les services académiques départementaux, les communes et les services sociaux, il tente de lutter contre la non-scolarisation et l'absentéisme et met en place des actions de médiation auprès des familles dans le but de faire évoluer les comportements. De fait, le CASNAV élabore un projet annuel d'actions à mettre en œuvre en fonction des besoins de l'académie.

Les CASNAV ont également un rôle dans la coordination des actions menées par les partenaires intervenant auprès des élèves allophones afin que ces actions leurs soient le plus bénéfiques possible. Ils facilitent donc l'accueil et la prise en charge des élèves allophones grâce à des conseils mais aussi en apportant une aide pédagogique appropriée aux équipes enseignantes par des formations, la diffusion de documents pédagogiques et d'autres ressources. Les CASNAV fonctionnent dans le cadre d'un réseau d'échanges et de

¹⁵ ibid

¹⁶ Académie de Besançon (s.d)

¹⁷ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

mutualisation des ressources pour les différents acteurs impliqués dans la scolarisation et dans le suivi des élèves allophones au sein d'une même académie ou entre académies. Ce sont des structures d'expertise sur les dossiers des EANA et des EFIV pour les recteurs et les directeurs académiques. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des élèves, sur les ressources pédagogiques et sur la formation des enseignants et des cadres (MEN, 2012)¹⁸.

Le CASNAV constitue et met à jour un tableau quantitatif et qualitatif qui regroupe les données sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Ce tableau est défini par le recteur dans un cadre national. Il comprend les effectifs, les durées hebdomadaires des enseignements spécifiques et le suivi des élèves. Une expertise de ces données sera ensuite faite avec l'appui et l'encadrement supérieur de l'académie, avec la collaboration des services statistiques et des services de scolarité des départements. Le CASNAV va également recenser tous les moyens mobilisés pour les élèves. Ainsi, il capitalise l'information nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académique en faveur de l'inclusion. Pour se faire, il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques mises en place.

Ainsi, nous avons pu observer que l'État a mis en place de nombreux dispositifs et développés différentes structures au fil des années, et qu'aujourd'hui encore, différentes structures et dispositifs peuvent intervenir dans la scolarisation des élèves allophones du premier degré.

Cependant, au collège, de nombreux élèves sont orientés vers des sections d'enseignement général et professionnel adapté alors que ces derniers n'ont que des difficultés de maîtrise de la langue. Or, les classes de SEGPA n'ont pas les mêmes vocations que les UPE2A ou que les dispositifs spécifiques pour élèves allophones. En effet, la SEGPA accueille les élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} et vise à donner aux élèves une qualification diplômante et à les amener vers une poursuite d'études. Dans son article *Erreur D'aiguillage*, Gwenaël Le Guével met en avant que cette mauvaise orientation puisse s'expliquer de différentes manières. Nous pouvons retenir de cet article que l'École française s'appuie majoritairement sur l'écrit et ce, dans toutes les disciplines. Cependant, il est plus difficile d'écrire une langue que de la parler. De fait, cela peut poser des problèmes aux élèves allophones, notamment en mathématiques. En effet, même si ces élèves ont des connaissances et des compétences dans cette matière, ils ne peuvent les exprimer puisqu'ils sont confrontés à la barrière de la langue en devant nécessairement passer par l'écrit. Les différences entre la langue écrite et la langue parlée jouent également un rôle car, en plus de devoir être capables d'écrire, les élèves doivent maîtriser les codes de l'écrit et adapter leurs écrits au contexte.

Cet article met également en avant que la France ne reconnaisse pas à l'élève la richesse qu'est pour lui le fait de maîtriser une autre langue que le français. Le plurilinguisme de l'élève devrait servir à le valoriser et à lui redonner confiance afin de favoriser ses apprentissages. De fait, même si l'élève est confronté à la barrière de la langue, cette connaissance d'une autre langue devrait être valorisée et non être vue comme une barrière.

Sur l'année scolaire 2002-2003, 762 classes d'accueil étaient recensées dans le second degré contre seulement une centaine à leur création en 1970 (Ben Abdallah, 2011). Lors de l'année 2004-2005, il y avait 781 CLA en collège et 82 en lycée (Ben Abdallah, 2011). Cependant, il y a une forte inégalité géographique en termes de répartition de ces structures. En effet, les structures dédiées à l'accueil des élèves allophones reflètent en partie les dysfonctionnements

¹⁸ ibid

académiques car elles sont plus nombreuses aux alentours des villes qui abritent les directions des services départementaux de l'Éducation Nationale et se font rares dans les zones rurales.

Sur l'année scolaire 2016-2017, il y avait, selon la Division de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, 60 700 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés, dont 90% bénéficiaient d'un soutien linguistique (Brun & Le Caignec, 2019)¹⁹. Ces 60 700 enfants et jeunes regroupent tous les profils d'élèves, allant de celui régulièrement scolarisé à celui qui n'a jamais été en contact avec un système scolaire quel qu'il soit.

Lors de l'année scolaire 2017-2018, la DEPP a recensé 64 350 EANA dont huit sur dix avaient été scolarisés avant leur arrivée en France et neuf sur dix bénéficiant d'un soutien linguistique qui se fait pour 61% d'entre eux dans un dispositif UPE2A. Sur ces 64 350 élèves, 30 385 étaient inscrits dans une école élémentaire.

Au 1^{er} juillet 2018, ils étaient encore 2 382 à attendre d'être scolarisés dans un établissement.

Selon le rapport de la DEPP de décembre 2010, 5 700 écoles accueillent des élèves allophones en France (Brun & Le Caignec, 2019). Certains départements comme la Seine-Saint-Denis, le Bas-Rhin, le Vaucluse, le Territoire de Belfort ou encore la ville de Paris accueillent plus de dix élèves allophones pour 1 000 élèves scolarisés, tandis que d'autres comme le Morbihan, la Dordogne, la Martinique et la Mayenne en accueillent moins de 350 en totalité. Il y a donc une grande disparité dans la proportion d'élèves allophones entre les différentes régions du territoire.

Ainsi, dans la seconde partie de notre travail, nous nous intéresserons à la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs en nous centrant sur leur accueil au sein des écoles et des classes, la formation dont bénéficient les enseignants les accueillant ainsi que sur le rôle que ces derniers pensent avoir auprès des élèves allophones.

¹⁹ Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-52-64350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018_1224318.pdf

Partie 2 : État de la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs

1. Méthodologie

1.1 Formulation des hypothèses

Lors de mes études universitaires, j'ai découvert le public scolaire que constitue les élèves allophones. Durant ces cinq dernières années, j'ai été amenée à réaliser différents stages dans des classes ordinaires de milieux variés et un stage dans un des dispositifs UPE2A de la ville de Besançon. Ce premier et seul stage en UPE2A m'a permis de découvrir davantage ce public particulier. Les autres stages réalisés sur mes dernières années universitaires se sont effectués dans des milieux variés dans le département de la Haute-Saône. J'ai été amenée à rencontrer des élèves allophones inscrits dans des classes ordinaires de l'école d'une petite ville classée en REP.

Avant ce dernier stage, je pensais encore que, si les élèves n'étaient pas inscrits dans des dispositifs UPE2A, les enseignants qui les accueillaient dans leurs classes bénéficiaient d'une formation et d'un soutien extérieur pour accueillir et accompagner au mieux ces élèves. À la suite de nombreux échanges, je me suis rendu compte que les formations sur l'accueil de ce public spécifique n'étaient ni obligatoires pour prétendre pouvoir accueillir de tels élèves, ni systématiques lorsqu'on accueille des élèves allophones au sein de sa classe. De même, le soutien apporté aux enseignants et aux élèves ne me semblait pas automatiquement mis en place.

En raison du contexte géographique de l'école dans laquelle j'ai pu observer des élèves allophones, je me suis demandé si le manque de formation de l'enseignant et de soutien extérieur était dû à l'éloignement de l'école avec la ville de Vesoul, préfecture du département de la Haute-Saône.

Ainsi, la première hypothèse portant ma recherche prend forme dans cette réflexion : l'accueil des élèves allophones ainsi que le soutien dont ils bénéficient, eux et les enseignants les accueillant, va dépendre du lieu de scolarisation.

Étant professeure des écoles stagiaire dans le département du Doubs cette année, j'ai pu échanger avec d'autres collègues de classes normales accueillant des élèves allophones parmi leurs élèves. Lors de ces échanges, une seconde hypothèse guidant aujourd'hui ma recherche s'est développée : les enseignants manquent de formation sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones.

Face à ces enseignants, supposés non formés à l'accueil des élèves allophones, une question est née, portant elle aussi une partie de ma recherche : quel rôle ces enseignants pensent avoir auprès des élèves allophones qu'ils accueillent ?

De fait, il est maintenant possible de lister les hypothèses et la question qui ont guidées toute ma recherche :

- L'accueil et la scolarisation des élèves allophones ainsi que le soutien qui leur ait apporté dépendent du lieu où ces élèves sont scolarisés ;
- Les enseignants de classes ordinaires accueillant des élèves allophones manquent de formation sur l'accueil et la scolarisation des élèves constituant ce public particulier.
- Quel rôle les enseignants pensent avoir auprès des élèves allophones ?

1.2 Choix de la méthode

Le contexte sanitaire actuel rendant la réalisation d'entretiens compliquée, je me suis donc logiquement tournée vers l'utilisation du questionnaire pour ma recherche. L'enquête par questionnaire me permettra de recueillir des données quantitatives dans le but de valider ou non mes hypothèses de départ. De plus, soumettre un questionnaire à des enseignants me permettra d'obtenir un plus grand nombre de données qu'en procédant uniquement par entretien. De fait,

je disposerai de plus de données pour mon analyse, rendant les résultats obtenus plus pertinents. Enfin, l'analyse des réponses données à un questionnaire, composé en grande partie de questions fermées étant plus rapide, me permettra de gérer au mieux les contraintes de temps qui me sont imposées, en comparaison aux entretiens dont la retranscription est très chronophage.

Ainsi, ma recherche se basera sur une démarche déductive visant à répondre à un manque d'informations sur la situation particulière qu'est l'accueil et la scolarisation des élèves allophones dans les classes ordinaires mais aussi dans les dispositifs UPE2A ainsi que sur la formation et le rôle des enseignants les accueillant.

1.3 Contexte de l'étude

Au début de la rédaction de ce travail, je souhaitais baser mon étude à l'échelle nationale. Cependant, à la suite de réflexions et de la prise en compte de nombreux conseils m'ayant été donnés, j'ai admis qu'il serait difficile de mener cette étude en se basant sur une échelle aussi vaste. En effet, afin d'obtenir des résultats pertinents, il aurait fallu que je réussisse à obtenir un nombre assez important de réponses venant d'enseignant de chacune des 30 académies composant le territoire national afin d'avoir une vision sur l'ensemble de la France et afin de pouvoir mettre en évidence, si cela se présentait, les différences pouvant exister entre académies. De plus, proposer un tel questionnaire à l'échelle nationale aurait engendré un travail d'analyse d'autant plus important, or il ne faut pas oublier que je suis limitée par des contraintes de temps qui me sont imposées.

Ainsi, plus tard dans l'élaboration de mon travail, j'ai recentré ma recherche au niveau académique, me situant alors au niveau de l'académie de Besançon. Cependant, j'ai réalisé que je rencontrerai des difficultés pour faire parvenir ce questionnaire à des enseignants de classes normales accueillant des élèves allophones ou de dispositifs UPE2A dans chacun des départements de l'académie afin d'avoir un nombre de réponses relativement important, me permettant ainsi une analyse pertinente des données recueillies. De fait, étant professeure des écoles dans le département du Doubs, j'ai décidé de mener mon étude en me centrant uniquement sur ce département.

En conséquence, le questionnaire élaboré pour ma recherche s'adresse aux enseignants du premier degré exerçant en classes normales et accueillant des élèves allophones au sein de leurs classes ainsi qu'aux enseignants des dispositifs UPE2A du premier degré.

À ce stade de ma recherche, ne trouvant pas de données précises sur le nombre d'élèves allophones scolarisés dans le département ainsi que sur le nombre de classes normales accueillant ces élèves, j'espérais obtenir une cinquantaine de réponses afin de mener une analyse pertinente. Seulement 4 des dispositifs UPE2A présents sur le département étant consacrés à l'accueil des élèves du premier degré (Chanet, 2018)²⁰, j'espérais obtenir au moins une réponse d'un des enseignants de ces dispositifs, même si cela ne permettrait pas une étude pertinente des résultats obtenus pour les enseignants des dispositifs.

²⁰ Disponible en ligne : https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/carte_des_formationen_rs19_arrete_2018-03-1_modificatif_upe2a_public.pdf

1.4 Constitution du questionnaire

Afin de réaliser mon questionnaire, je me suis inspirée de l'article de Jean Christophe Vilatte paru en 2007²¹ mettant en avant les différentes phases d'élaboration d'un questionnaire.

Rédigé via la plateforme *Google Forms*, le questionnaire²² élaboré est donc proposé en ligne afin d'obtenir un maximum de réponses. Le public visé par ma recherche, se composant des enseignants de classes normales du premier degré accueillant des élèves allophones ainsi que les enseignants des dispositifs UPE2A du premier degré, est précisé dans la description faite du questionnaire, constituant également son introduction.

Mes hypothèses de départ m'ont servi de fil conducteur tout au long du développement de ce questionnaire. Ainsi, le document final se compose de quatre parties complémentaires.

La première de ces parties concerne la personne répondant au questionnaire. Lui sont alors demandé son ancienneté dans le métier de professeur de écoles, la tranche d'âge dans laquelle il se situe ainsi que son genre.

La seconde partie du questionnaire se centre sur l'école dans laquelle exerce la personne répondant au questionnaire. Il est alors précisé que, si la personne est affectée à plusieurs établissements, elle doit se focaliser sur l'établissement dans lequel elle accueille un/des élève(s) allophone(s) au sein de sa classe. Dans cette partie, le répondant devra préciser s'il enseigne dans une école en milieu rural, urbain ou péri-urbain. Nous nous intéressons également au nombre de classes composant l'établissement ainsi qu'à la présence ou non d'un dispositif UPE2A dans l'école. Enfin, le répondant devra indiquer, parmi plusieurs propositions, le nombre d'élèves scolarisés dans cette école ainsi que le nombre d'élèves allophones inscrits dans l'établissement.

Dans notre troisième partie, nous nous centrons davantage sur la classe du répondant. De fait, il est demandé, selon plusieurs propositions, le nombre d'élèves accueillis dans la classe. Le répondant devra ensuite préciser s'il enseigne dans un dispositif UPE2A. Si tel n'est pas le cas, il devra indiquer s'il connaît ces dispositifs. Ensuite, l'enseignant répondant au questionnaire devra indiquer le/les niveau(x) dans le(s)quel(s) il enseigne. Les enseignants du cycle 1 seront amenés à répondre à une question concernant leur connaissance ou non du projet BILEM développé dans l'académie de Besançon. Pour faire suite, selon plusieurs réponses proposées, les enseignants devront préciser le nombre d'élèves allophones qu'ils accueillent au sein de leur classe et préciser si ces derniers bénéficient ou non d'un soutien extérieur. Enfin, si la réponse à cette dernière question est « oui », il sera demandé de préciser qui intervient et à quelle fréquence.

Les questions de ces trois premières parties sont des questions fermées, parfois à choix multiples. En effet, les questions de ce type présentent l'avantage d'être faciles à coder et à remplir, et demandent donc moins de temps à la personne qui complète le questionnaire. Ces

²¹ Disponible en ligne : https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56203038/Methodologie-enquete-questionnaire.pdf?1522499368=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFormation_Evaluation_1er_2_fevrier_2007.pdf&Expires=1618470324&Signature=HB1zRkgPnZPvhaHD8aXA6URlpyrrFQwpXgN65VTY8hkt3jzqDSeoF9XXz-Nb3zP6gYy~rrLxJVvQRr4vdHoVjtvPSV0UfO-N-JV18~aedrgzOEmGeLues2rljAW9EmmYm3QPzfl1pwAe838DRCX8B3SC3L4fSaq33g6Ui~utaucSAPcPUVU2quBvGG1Z7TBBbB9ZaL4t3YkRRwiljRlZDrrtm4HWKItaZaclRWnNfXy4yCcfBd6ki4GdvuwNFJBLDWFIQ2OGN5Q2SPTq0JXErZKBoxuGB8iI60N4WxpC8Mt35aXIC8ZLEqdQQoRkspaMbe3223RFiJiLnyZNKf9RA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

²² Voir annexe 2 : Questionnaire

questions présentent également l'avantage d'être plus simples à analyser. Dans les deux dernières questions de cette troisième partie, le répondant a la possibilité d'entrer une autre réponse que celles proposées, de manière tapuscrite.

Enfin, la quatrième et dernière partie de notre questionnaire porte sur la formation et le rôle des enseignants. Cette partie se compose de trois questions fermées et de trois questions ouvertes. Il est alors demandé si les enseignants ont bénéficié d'une formation sur l'accueil des élèves allophones. Si tel est le cas, ils devront préciser, dans une question fermée proposant divers choix, si cette formation a été suivie lors de la formation universitaire, lors des heures annuelles de formation ou bien si cela découle d'une initiative personnelle. Une question ouverte leur propose ensuite de décrire brièvement cette formation. Pour suivre, les répondants devront indiquer par « oui » ou « non » s'ils considèrent être suffisamment formés à l'accueil des élèves allophones. S'ils estiment que non, une question ouverte les invite à expliquer pourquoi. Enfin, une question ouverte sur le rôle que les enseignants pensent avoir auprès des élèves allophones clôt ce questionnaire.

Ainsi, le questionnaire mis en ligne se compose de 25 questions si le répondant n'est pas enseignant en UPE2A et de 17 questions pour les enseignants des dispositifs UPE2A qui ne répondent donc pas aux questions 12 à 19 incluses.

Sur toutes ces questions, seules les réponses aux questions ouvertes ne sont pas obligatoires. En effet, bien que ce type de question présente l'avantage d'impliquer davantage les répondants et de les faire se sentir plus concernés par la recherche en leur permettant d'exprimer plus librement leur opinion, ces questions demandent un engagement plus conséquent et donc plus de temps. Elles sont donc plus susceptibles d'être évitées. Cependant, la plateforme *Google Forms* ne permettant pas la non-réponse à une question obligatoire et ne souhaitant pas contraindre les participants à répondre à ces questions ouvertes, j'ai fait le choix de ne pas rendre les réponses à ces trois questions obligatoires. De fait, je compte sur l'implication des répondants pour obtenir un nombre de réponses suffisant à ces questions afin de pouvoir en faire une analyse pertinente.

II. Analyse des résultats

Les réponses brutes obtenues au questionnaire sont proposées dans l'annexe 3 : Restitution des résultats.

2.1 L'accueil et la scolarisation des élèves allophones dans le Doubs

2.1.1 Les répondants

Le questionnaire proposé a été complété par 66 personnes dont 4 PES et 62 enseignants ayant plus d'un an d'expérience. Ceci nous permettra de croiser les réponses des enseignants stagiaires ayant peu d'expérience avec les réponses d'enseignants plus expérimentés. Dans cet effectif, les femmes sont surreprésentées puisqu'elles correspondent à 82% des répondants tandis que les hommes n'en représentent que 18%. Dans cet échantillon, toutes les tranches d'âge sont représentées. Celle qui l'est le plus est celle des 36-45 ans puisqu'elle regroupe 35% des répondants. Les personnes ayant entre 20 et 25 ans et celles ayant plus de 55 ans sont quant à elle les moins désignées puisque nous les retrouvons respectivement rapportées à 6%.

Dans l'ensemble, le groupe des répondants est assez homogène. Toutes les tranches d'âge et toutes les tranches proposées concernant l'ancienneté dans le métier sont représentées.

Pour cette dernière catégorie, nous retrouvons principalement des enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté puisqu'ils représentent 35% des répondants.

2.1.2 L'école

Les questions relatives à la situation géographique des écoles ont leur importance dans le questionnaire proposé puisque nous nous demandons si l'accueil, la scolarisation et le soutien apporté aux élèves allophones dépendent du lieu dans lequel ils sont scolarisés.

Ainsi, les circonscriptions de Besançon 1, 2, 3, 4, 5, 7 et 8, les circonscriptions de Montbéliard 1, 2, 3 et 4 et les circonscriptions de Morteau et Pontarlier sont représentées dans notre étude. Hormis celle de Besançon 6, toutes les circonscriptions du département du Doubs sont mentionnées. Celle qui l'est le plus est la circonscription de Montbéliard 4 puisque 17% des répondants en dépendent.

La grande majorité des répondants (73%) enseigne dans une école urbaine. 41% de ces écoles sont composées de 6 à 10 classes et 50% accueillent entre 101 et 200 élèves. 48,5% des écoles représentées accueillent entre 1 et 5 élèves allophones et 20% en accueillent plus de 15. Pourtant, 65% des écoles représentées dans cette étude ne disposent pas de dispositif UPE2A.

Les écoles rurales sont représentées à 12% dans notre étude, soit 8 établissements sur les 66 totaux. Parmi ces 8 établissements, 3 sont situés dans la circonscription de Pontarlier, 2 dans celle de Morteau, 2 dans la circonscription de Besançon 2 et un dans celle de Besançon 8. Aucune de ces écoles rurales ne bénéficie d'un dispositif UPE2A, mais toutes accueillent entre 1 et 5 élèves allophones. 65,5% de ces écoles accueillent entre 101 et 200 élèves et se composent de 6 à 10 classes. Une seule école, dans la circonscription de Morteau, accueille plus de 300 élèves se répartissant dans plus de 10 classes.

En analysant plus en détail les réponses, nous observons que les écoles accueillant plus de 15 élèves allophones sont, pour 92% d'entre elles, situées en milieu urbain. Les écoles qui accueillent entre 1 et 5 élèves allophones sont également majoritairement situées en milieu urbain puisqu'elles représentent 50% de ces écoles tandis que les écoles situées en milieu rural n'en représentent que 25%. L'intégralité des écoles situées en milieu rural représentées dans cette étude accueillent au plus 5 élèves allophones. Nous pouvons donc en déduire que c'est en ville que l'accueil du public scolaire constitué par les élèves allophones est le plus important.

2.1.3 La classe

L'analyse des réponses données nous montre que 11 des répondants exercent dans des classes composées de plus de 25 élèves tandis que 27 d'entre eux en accueillent moins de 20. Les classes accueillant au minimum 26 élèves sont majoritairement situées dans des écoles urbaines (7 sur 11). Seule la classe de plus de 30 élèves se trouve dans un milieu rural.

Tous les niveaux des cycles 1, 2 et 3 sont représentés de manière égale. Au cycle 1, le niveau de la petite section est représenté à 12%, seule la moyenne section est sous représentée puisqu'elle ne concerne que 5% des réponses. Dans notre étude, il faut prendre en considération que les élèves de cycle 1 ne sont pas concernés par la double inscription dans les dispositifs UPE2A. Concernant le cycle 2, représenté à 45% dans notre étude, la majorité des élèves sont scolarisés en CE1 (17%). Quant au cycle 3, 15% des élèves sont inscrits en CM2 et 12% en CM1. Bien que la classe de 6^{ème} constitue le dernier niveau de ce cycle, elle n'est pas prise en compte dans notre étude puisque nous nous centrons sur l'enseignement primaire.

Seulement un des répondants enseigne dans un dispositif UPE2. Parmi les 65 autres enseignants, 9 ne connaissent pas ces dispositifs. 3 d'entre eux sont des enseignants avec plus

de 20 ans d'expérience dans le métier, 4 enseignent depuis 11 à 15 ans et un depuis 6 à 10 ans. Parmi ces 9 enseignants, seulement 3 sont susceptibles de ne pas accueillir d'élèves nécessitant une inclusion dans un dispositif UPE2A puisqu'ils enseignent en cycle 1.

Concernant la question portant sur la connaissance ou non du projet BILEM, 30 personnes ont répondu à cette question qui s'adressait aux enseignants du cycle 1. Cependant, seulement 18 enseignants exercent dans les classes préélémentaires. De fait, un certain nombre d'enseignants non concernés par cette question a tout de même proposé une réponse. Après analyse des réponses obtenues, nous constatons que sur l'ensemble des enseignants du cycle 1 ayant répondu au questionnaire, seulement 3 ont connaissance de ce projet, soit 17% d'entre eux.

Les élèves allophones de 44 classes ne sont pas inscrits parallèlement dans un dispositif UPE2A. Toutefois, ces chiffres sont à relativiser puisqu'ils prennent en compte 16 classes de cycle 1 dont les élèves ne sont pas concernés par cette double inscription.

Sur les 28 enseignants de classes des cycles 2 et 3 accueillant des élèves allophones non-inscrits dans des dispositifs UPE2A, seulement 9 indiquent que ces élèves bénéficient d'un soutien extérieur, soit seulement 32%.

4 des enseignants accueillant des élèves inscrits dans des dispositifs UPE2A sur les 21 totaux indiquent que ces élèves bénéficient également d'un soutien extérieur, soit seulement 19% d'entre eux. Un élève de cycle 1 scolarisé en grande section en bénéficie également.

Ce soutien peut prendre des formes variées, allant de l'intervention d'enseignant UPE2A ou d'autres personnels de l'Éducation Nationale comme les chargés de mission, les conseillers pédagogiques ou le RASED, à la municipalité par la mise en place du plan de réussite éducative, montrant ainsi l'implication des mairies de certaines communes dans la problématique de la scolarisation des élèves allophones.

Cependant, sur les 14 enseignants ayant répondu que les élèves allophones accueillis bénéficieraient d'un soutien extérieur, il existe de grandes inégalités, bien que la majorité de ces enseignants exercent dans un milieu urbain. En effet, certains élèves vont bénéficier d'un soutien plusieurs fois par mois, voire plusieurs fois par semaine, permettant ainsi une réelle continuité dans les apprentissages et un soutien pertinent et efficace, tandis que d'autres élèves vont bénéficier d'un soutien beaucoup moins régulier constitué de visites très dispersées sur l'année lorsqu'il y en a plusieurs car parfois ce « soutien » va se limiter à une seule visite, ne permettant donc pas la mise en place d'une aide bénéfique.

2.2 La formation des enseignants

Les enseignants affectés dans les dispositifs UPE2A du premier degré sont principalement des enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en FLS ou bien ayant un cursus universitaire en FLS, ce qui ne les dispensera pas de passer la certification complémentaire. Les enseignants volontaires peuvent également être affectés sur ces postes. Si les enseignants ne disposent pas de la certification complémentaire, ils sont accompagnés afin de la préparer. De même, des actions de formation spécifiques sont mises en place avec l'appui du CASNAV au niveau départemental ou académique, notamment pour la préparation de cette certification complémentaire.

Cette certification, mise en place par la note de service du 19 octobre 2004 (MEN, 2019)²³, correspond à une validation de compétences et est ouverte à tous les enseignants des premiers et seconds degrés, quelle que soit leur discipline d'enseignement. Elle permet de valider les acquis issus lors d'une réelle expérience, face à des apprenants non imaginés. Cependant, l'obtention de la certification complémentaire ne fait pas office de recrutement et il

²³ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENH1918230N.htm>

se peut que l'Institution ne fournisse pas de poste en UPE2A à l'enseignant titulaire. En effet, le recrutement se fait dans un autre cadre institutionnel que celui de la certification.

La passation de la certification se décompose en trois étapes (Adam-Maillet, 2018)²⁴ :

- La rédaction d'un dossier de cinq pages mettant en avant l'expérience acquise par la présentation d'au moins une activité mise en place avec des élèves allophones,
- Un exposé d'une dizaine de minutes sur le dossier préparé,
- Un entretien avec le jury d'une vingtaine de minutes. Lors de cet entretien le jury évalue les différentes compétences présentées lors de l'exposé. Il évalue également la capacité du candidat à écouter et à ajuster ses réponses. Le candidat sera également amené à enrichir son propos, à aborder des points non mentionnés et à observer sa capacité à réagir aux suggestions.

Le jury évalue également diverses connaissances du candidat (MEN, 2019)²⁵, notamment ses connaissances didactiques sur les processus d'acquisition d'une langue seconde. Il évaluera également la connaissance et l'expérience des principales méthodes d'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde, la connaissance de matériels pédagogiques disponibles et des démarches pédagogiques destinées aux publics d'élèves allophones. Seront également évaluées les connaissances du candidat sur les textes réglementaires pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, mais également sur l'école inclusive. De même, le candidat devra être au clair sur le traitement de la problématique des élèves allophones au niveau européen, mais également sur les problématiques de l'alphabétisme et de l'illettrisme, notamment pour les élèves se trouvant en situation de grand retard scolaire, ayant peu ou pas été scolarisés avant leur arrivée en France. Le candidat devra avoir des connaissances sur les grandes familles de langues et les principaux systèmes d'écriture afin d'être capable d'établir des comparaisons avec la langue française. Le jury évaluera également les capacités du candidat à élaborer un parcours individualisé de formation et à élaborer et coordonner des projets personnalisés d'inclusion avec les équipes pédagogiques.

La certification en FLS n'est pas la seule formation dont bénéficient les enseignants d'UPE2A (MEN, 2012)²⁶. Des formations sont également organisées par les circonscriptions, au niveau départemental ou académique comme pour tous les enseignants.

Les enseignants des dispositifs UPE2A font également l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de la circonscription pour les enseignants du premier degré, ou par un inspecteur chargé de la discipline dans le second degré.

Le CASNAV propose également des formations pour ces enseignants. De même, des parcours de formation en ligne, des ressources universitaires, des articles et des références bibliographiques sont disponibles sur le site du projet BILEM²⁷.

Le dispositif Magistère, s'adressant à l'ensemble des personnels de l'Éducation Nationale, propose également de nombreuses ressources traitant de la problématique des élèves allophones nouvellement arrivés et de l'enseignement de la langue française comme langue étrangère ou langue seconde, permettant ainsi aux enseignants de s'auto-former dans ce domaine.

²⁴ Disponible en ligne : https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/rapport_jury-certification_comple_mentaire_fls_-_2018.pdf

²⁵ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENH1918230N.htm>

²⁶ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

²⁷ Académie de Besançon (s.d)

Cependant, nous pouvons nous interroger sur la formation effective des enseignants en UPE2A et des enseignants accueillant des élèves allophones au sein de leur classe.

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux réponses fournies par l'unique enseignant de dispositif UPE2A ayant répondu au questionnaire. Afin de garantir l'anonymat de cette personne, nous ne prendrons pas en compte la partie du questionnaire sur le répondant ni la partie concernant son école. Nous nous centrerons uniquement sur les réponses données dans la partie « Formation de l'enseignant.e »

Ainsi, bien que les enseignants des dispositifs UPE2A devraient avoir bénéficié d'une formation plus soutenue sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones et détenir une certification en FLS, cette enseignante ne dispose que d'un Master FLE, lui permettant tout de même d'avoir des bases théoriques solides. Cependant, elle estime ne pas être suffisamment formée car « *chaque élève allophone est particulier aussi la connaissance des besoins particuliers est illimitée* ». Cette seule réponse met déjà en évidence un manque de formation des enseignants affectés à des dispositifs UPE2A.

Bien que cette personne ait un parcours universitaire lié à l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, elle n'a bénéficié d'aucune formation supplémentaire, contrairement à ce qui est écrit dans les textes officiels.

De fait, après avoir pris connaissance de cette réponse, il paraît logique de constater que seulement 12% des enseignants accueillant des élèves allophones aient suivi une formation et que 88% des personnes ayant répondu au questionnaire ne se considèrent pas suffisamment formées pour l'accueil de ce public particulier.

Sur un total de 66 répondants, seuls 15 d'entre eux nous indiquent avoir bénéficié d'une formation : 7 lors des heures annuelles de formation, 5 lors de leur cursus universitaire et 3 ont pris l'initiative de se former eux-mêmes.

L'ensemble des enseignants ayant bénéficié d'une formation exercent dans un établissement situé en milieu urbain. 6 d'entre eux sont rattachés à la circonscription de Montbéliard 2, 3 à la circonscription de Besançon 1, 2 à celle de Besançon 7 et 2 à Besançon 8. Enfin, un enseignant est rattaché à la circonscription de Besançon 1 et un enseignant à la circonscription de Pontarlier.

Ainsi, à partir de ces réponses données, nous pouvons dégager deux grands types de formations :

- Des formations permettant d'avoir des bases théoriques solides.

Parmi ces formations, nous retrouvons les formations suivies lors du cursus universitaire. En effet, se déroulant sur plusieurs années (entre 3 et 5 ans), ces formations permettent aux personnes qui les suivent de bénéficier d'une base théorique et d'un certain nombre de connaissances sur la question de la scolarisation des élèves allophones. Cependant, il existe des différences de qualification des personnes au sein même de cette catégorie. En effet, les personnes bénéficiant d'un Master FLE bénéficient de plus de connaissances qu'une personne possédant une licence FLE qui sera donc moins qualifiée, bien que possédant tout de même des bases solides. Cependant, il peut manquer des connaissances pratiques à ces personnes. De fait, le répondant faisant partie d'un groupe de travail sur le plurilinguisme et ayant mené des recherches au sein de classes sera peut-être plus qualifié car il bénéficiera non seulement de connaissances théoriques, mais également de connaissances pratiques qu'il pourra retransposer au sein de sa classe.

- Des formations ne permettant qu'un aperçu de la problématique de la scolarisation des élèves allophones

Nous pouvons regrouper ici toutes les personnes ayant bénéficié d'une formation se centrant sur la description des dispositifs, des activités pouvant être mises en place et sur les difficultés pouvant être rencontrées par les élèves allophones. L'élément revenant le plus souvent concerne la courte durée des formations proposées : « *ça s'est déroulé sur une journée seulement...* », « *une courte formation de 2 heures* », « *formation de quelques heures sur du temps de concertation* ». Par conséquent, une personne écrit ne plus se souvenir de la formation qu'elle a suivie en raison de cette courte durée : « *Je ne m'en souviens pas, ça s'est déroulé sur une journée seulement...* ».

Nous apprenons, par ces réponses, que de nombreux éléments peuvent être abordés lors de ces formations : « *Une courte formation de 2 heures au cours de la période 2, afin de nous faire prendre conscience des difficultés liées à la compréhension et à l'apprentissage d'une nouvelle langue* ». Il apparaît donc évident que les formations proposées sont trop courtes pour pouvoir aborder de manière pertinente et efficace les problématiques liées à l'accueil des élèves allophones, qui permettraient ainsi aux enseignants de bénéficier de connaissances théoriques et pratiques qu'ils pourraient mettre en œuvre de leur classe.

Parmi les 57 personnes ayant expliqué pourquoi elles ne se considéraient pas assez formées à l'accueil des élèves allophones, 27 évoquent le manque ou l'absence totale de formation. Certains de ces enseignants font donc le choix de se tourner vers les collègues enseignants des dispositifs UPE2A. Cependant, tous ne le peuvent pas, et plusieurs des répondants écrivent se sentir souvent seuls et démunis face à cette situation : « *Souvent démunie et seul lors des accueils (au tout début)* », « *démunie face à certaines situations (élève de CM2 non lecteur même dans leur langue d'origine par exemple...* ». D'autres choisissent, dans cette question, de dénoncer ce manque de formation et de soutien : « *Ce n'est pas la priorité de l'Education Nationale* », « *Système d ! Aucune formation spécifique* », « *#demerdentiel comme d'habitude, aucune aide ça a juste été noté sur un rapport de CPC* »

Enfin, des difficultés liées aux besoins spécifiques de ces élèves sont évoquées à plusieurs reprises. En effet, accueillir des élèves allophones au sein d'une classe normale nécessite une adaptation conséquente de la part de l'enseignant. Ce sont des élèves qui « *ont besoin d'un accueil très individualisé et d'une adaptation constante à leurs besoins* ». L'accueil de ces élèves est « *un accueil particulier qui nécessiterait au bas mot quelques notions de FLE ou FLS* ». Ces difficultés, en plus d'être la conséquence d'un manque de formation, sont liées à un manque de temps des enseignants qui ne peuvent se consacrer uniquement à ces élèves à besoins spécifiques.

Sur les 66 personnes ayant répondu au questionnaire, seulement 8 se considèrent suffisamment formées. Parmi ces 8 enseignants, 3 accueillent des élèves de cycle 1, 3 accueillent des élèves de cycles 2 et 2 exercent dans une classe de cycle 3. Il s'agit majoritairement d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans l'enseignement et exerçant dans des milieux urbains. Cependant, seulement 3 de ces enseignants exercent dans un établissement proposant un dispositif UPE2A. Sur les 15 enseignants ayant bénéficié d'une formation, seulement 5 considèrent être suffisamment formés à l'accueil d'élèves allophones. Il s'agit principalement des enseignants ayant fait le choix de se former eux-mêmes ou bien ayant suivi un cursus universitaire en lien avec la scolarisation des élèves allophones. Une seule enseignante considère être suffisamment formée en ayant suivi des formations dans le cadre des heures annuelles de formation, mais elle précise : « *il en a eu plusieurs sur ma carrière* ».

2.2.1 Comparaison de la formation des PES avec des enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience

Seulement deux des questionnaires représentant les PES peuvent être exploités puisque, sur deux autres, plusieurs réponses à la question concernant l'ancienneté dans le métier ont été proposées. De fait, ne pouvant choisir laquelle de ces réponses il fallait prendre en compte, ces questionnaires ne seront pas analysés. Nous nous intéresserons donc uniquement aux réponses 1 et 52 pour analyser la formation des PES.

Ayant obtenu 21 réponses d'enseignants ayant plus de 20 ans d'expériences, l'analyse de leur formation sera centrée sur les quatre questionnaires étant les plus pertinents par les réponses données, soit les questionnaires 2, 13, 53 et 65.

L'ensemble des personnes dont les réponses sont analysées dans cette partie exercent en milieu urbain dans les circonscriptions de Besançon 1 et 7, Montbéliard 2 et Pontarlier.

Ainsi, les deux PES considèrent ne pas être suffisamment formées. Pour cause, elles n'ont reçu aucune formation portant sur les élèves allophones à l'INSPE. Une seule de ces répondantes a pu bénéficier d'une courte formation de deux heures dans le cadre des heures annuelles de formation et a également pu bénéficier du soutien d'une enseignante d'un dispositif UPE2A afin d'accueillir au mieux les trois élèves allophones inscrits dans sa classe de CE1. Cependant, le soutien de l'enseignante du dispositif et la formation reçue ne suffisent pas à garantir une formation suffisante de l'enseignante : *« Il s'agit d'une formation qui n'est pas assez aboutie, qui n'arrive pas assez tôt dans le temps »*.

Les enseignants stagiaires ne reçoivent donc pas de formation sur l'accueil de ce public particulier à l'INSPE et les formations suivies en dehors de l'Université ne sont pas suffisantes. Cependant, ne disposant que de deux réponses à analyser pour représenter les PES, il n'est pas possible de généraliser ce fait à l'ensemble des enseignants stagiaires.

Sur les quatre questionnaires sélectionnés pour représenter les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience, un seul indique avoir reçu une formation et deux se considèrent suffisamment formés. L'une de ces deux personnes n'a donc pas reçu de formation. Il s'agit d'un coordonnateur ULIS accueillant des élèves allophones au sein de sa classe dans une école bénéficiant d'un dispositif UPE2A dans lequel ces élèves sont accueillis deux jours par semaine. Cependant, les documents relatifs (MEN, 2015)²⁸ aux dispositifs ULIS font mention d'élèves en situation de handicap, ce qui n'est pas le cas des élèves allophones confrontés à la barrière de la langue. Nous pouvons donc nous interroger sur les raisons de l'inscription de ces élèves dans un tel dispositif. L'une des missions du coordonnateur ULIS étant la conception d'activités pédagogiques en lien avec les enseignements de la classe de référence des élèves, il se peut que ce répondant ait construit des activités en coopération avec l'enseignante du dispositifs UPE2A, permettant ainsi un partage de connaissances théoriques mais également pratiques.

Le second enseignant se considérant suffisamment formé accueille cinq élèves allophones et fait partie d'un groupe de travail sur le plurilinguisme, lui permettant ainsi de bénéficier de connaissances théoriques et pratiques, transposables au sein de sa classe.

En revanche, les deux autres enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience n'ont reçu aucune formation et, de surcroît, n'exercent pas dans une école proposant un dispositif UPE2A. Ils ne peuvent donc pas s'appuyer sur les conseils de leur collègue enseignant dans le dispositif pour accueillir au mieux leurs élèves allophones. Un de ces enseignants nous précise : *« Je n'ai jamais eu de formation mais il y a 5 ans, une personne en charge des allophones m'a donné des conseils sur le temps de la récréation (pas top !). Ce sont des élèves à besoins particuliers qui nécessitent donc une formation particulière pour que l'enseignant ne se retrouve pas seul*

²⁸ Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

face aux difficultés de la barrière de la langue. Adapter les apprentissages au niveau de l'élève qui est très souvent inférieur à la classe ordinaire demande du temps. On s'investit beaucoup mais il n'y a aucune reconnaissance de la hiérarchie et pas forcément d'aide au sein même de l'école où on enseigne (décloisonnement...). ». Le second enseignant nous indique que : « [...] pour certaines nationalité, comme la nationalité turque, la langue maternelle ne fonctionnant pas comme le français, la compréhension orale des enfants est plus difficile. C'est un point que j'ai découvert par hasard, j'aurais aimé qu'on me l'enseigne dans le cadre d'une formation. ».

Ainsi, nous pouvons mettre en évidence que la seule expérience professionnelle ne suffit pas pour se former correctement à l'accueil de ce public à besoins spécifiques. Qu'il s'agisse de jeunes enseignants ou d'enseignants plus expérimentés, il existe un réel besoin de formation. En effet, c'est un point souvent mentionné dans les autres questionnaires des enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience : « aucune formation proposée dans le Plan Académique de Formation », « Il n'existe pas de dispositif de formation des enseignants à l'accueil d'élèves allophones dans ma circonscription. », ainsi qu'un « manque de support ». De fait, si les enseignants expérimentés manquent de méthodes et de supports pour accueillir au mieux ces élèves, nous pouvons facilement déduire que c'est également le cas des PES se retrouvant dans la même situation puisqu'ils débutent dans le métier, n'ont donc pas (ou peu) d'expérience et sont encore en formation.

2.3 Le rôle des enseignants

Les enseignants des dispositifs dédiés aux enfants allophones nouvellement arrivés se doivent tout d'abord de rassurer les élèves dans leurs apprentissages car à leur arrivée, les élèves sont confrontés à la barrière de la langue, en plus des traumatismes qui sont liés à leur migration. Le traumatisme vécu pendant l'immigration peut amener l'élève à s'enfermer dans le mutisme, de peur que son image et sa confiance en lui-même ne soient encore dégradées, ou encore développer un comportement violent envers les diverses personnes présentes dans l'établissement. De plus, l'intégration dans les classes est difficile car les parents ont eux-mêmes du mal à s'exprimer dans la langue française et restent souvent attachés à leur pays d'origine grâce aux différents médias et réseaux sociaux.

Dans la classe d'accueil, l'enseignant se doit d'accompagner l'élève et non pas d'opposer frontalement la culture française à sa culture d'origine. L'élève doit devenir plus riche de ses expériences et concevoir son arrivée en France comme un enrichissement de son capital culturel. La classe d'accueil doit donc fonctionner avec les diverses cultures des élèves et les amener progressivement à s'adapter à la culture française. Les cultures d'origine et la culture française doivent donc être mises à un même niveau afin que l'élève ne se sente pas dévalorisé et perde confiance en lui. De plus, il est sécurisant pour l'élève de retrouver une part de ce qu'il connaît dans son nouveau mode de vie. Ainsi, s'il reconnaît une part de sa culture en France, il sera plus en confiance et il sera donc plus facile à l'enseignant de le tirer de sa zone de confort pour l'amener vers un apprentissage qui ne sera de fait pas totalement étranger. Par exemple, la ville de Marseille a mis en place un carnet d'accueil qui permet aux nouveaux arrivants de reconnaître leur culture dans la ville. En effet, ce carnet mêle les cultures de la ville aux cultures de la France et du Monde. Afin de déconstruire l'image d'une France monolingue et d'une langue très normée, ce carnet met également en avant la diversité linguistique au niveau local ainsi que la diversité langagière au sein même du territoire français.

En effet, même si la France est considérée comme un pays monolingue et que l'article 2 de la Constitution de 1958 affirme ce point²⁹, la France reste un pays plurilingue et pluriculturel, même si cela n'est que très peu reconnu au niveau politique.

²⁹ « La langue de la République est le français »

Le Centre International d'Antibes dénombre environ 75 langues régionales sur le territoire national³⁰, dont certaines sont enseignées et font partie du patrimoine culturel de la France. Il est possible d'ajouter à ces langues régionales les langues issues de l'immigration qui contribuent elles-aussi à la richesse linguistique et culturelle du pays.

Par les 57 réponses données, il est possible de dégager 3 grands rôles que les enseignants adoptent auprès des élèves allophones :

- Les enseignants centrant leur rôle sur l'inclusion des élèves allophones ;
- Les enseignants mettant un place un cadre bienveillant ;
- Les enseignants centrant leur rôle sur les apprentissages en se posant comme personne référente.

Ces 3 rôles, bien que différents, sont complémentaires et ont tous pour but d'amener les élèves dans les apprentissages, notamment en langue.

L'inclusion et l'intégration des élèves reviennent dans un certain nombre de réponses. Cette inclusion se fait au niveau de la classe, mais pas uniquement. Certains enseignants essaient également de permettre à l'élève de s'intégrer dans sa vie quotidienne en France : « *les faire ce sentir bien en France afin qu'ils aient envie d'apprendre notre langue et d'aimer notre pays* . ». Cela se met en place de différentes manières au sein des classes, en passant par l'adaptation des contenus pédagogiques et la différenciation dans les apprentissages à l'accueil des familles au sein de la classe, ce qui, par la même occasion, va permettre de créer un cadre bienveillant dans la classe : « *Nous avons un rôle d'étayage et de guidage très important dans la compréhension du lexique. [...] Nous devons adapter les consignes afin qu'elles soient comprises. Il faut permettre à l'élève de prendre confiance en lui et le placer en situation de réussite grâce à une pédagogie très différenciée nécessitant une adaptation fine.* », « *apporter une réponse individualisée pour à terme intégrer l'élève au groupe classe* », « *Auprès des élèves allophones, l'enseignant joue un rôle de catalyseur entre les famille et l'école, certains enfants n'ont jamais été à l'école, il est donc nécessaire de créer ce lien entre l'école et les familles ainsi que de socialiser les élèves.* [...] »

En effet, impliquer les parents dans la vie de classe et les faire participer à des projets permet de créer un réel lien avec les familles des élèves allophones et ainsi de reconnaître une part de leur culture au sein de la classe, faisant en sorte que l'élève se sente reconnu et non dévalorisé en retrouvant une part de sa culture en classe : « *Accueil des familles dans les classes. Mise en place de différents projets autour des différentes langues d'origine des familles (les parents viennent chanter dans leur langue d'origine, les recettes de cuisine sont également réalisées dans différentes langues, écoute d'histoires.....) Rôle rassurant quand au fait de parler la langue d'origine au sein du foyer afin de ne pas perdre ses racines.* [...] »

Tout cela permet donc de créer un cadre favorable aux apprentissages. De nombreux enseignants mettent ce rôle centré sur les apprentissages en avant : « *Faire en sorte que l'élève s'adapte aux apprentissages tout en les adaptant et s'épanouisse en classe* », « *[...] développer les compétences langagières permettant de comprendre et de lire et écrire* », « *Lui apprendre le langage oral, le vocabulaire, lui apprendre à lire, à compter, à prendre le rythme français lui apprendre les règles en classe...* », « *leur permettre de suivre une scolarité efficace.* ».

Effectivement, l'enseignant, mais également les autres élèves de la classe, vont servir de modèle en langue à l'élève allophone. Ainsi, l'objectif principal est de faire parvenir l'élève allophone à une maîtrise suffisante de la langue française afin de lui permettre d'être autonome dans ses apprentissages le plus rapidement possible, tout en respectant son rythme et ses besoins en passant par l'adaptation des activités proposées.

³⁰ Centre International d'Antibes (2019)

III. Discussion des résultats et critiques

Les résultats obtenus dans cette recherche doivent être relativisés et peuvent être critiqués sur différents points.

En effet, les résultats de cette recherche ne permettent pas une analyse pleinement pertinente de la situation de la scolarisation des élèves allophones dans les départements du Doubs car les élèves de cycle 1 sont pris en compte, notamment dans les questions concernant la double inscription dans les dispositifs UPE2A alors que ces élèves ne sont pas concernés par cette double inscription en raison de leur jeune âge. Il aurait fallu, pour les enseignants du cycle 1, ajouter une section supplémentaire dans le questionnaire afin qu'ils n'aient pas à répondre à la question concernant la double inscription. De plus, dans la question portant sur le niveau de classe dans lequel le répondant enseigne, il y a omission du niveau de la Toute Petite Section alors que ce niveau permet lui également de lutter contre les inégalités, notamment par l'acquisition de la langue française dès le plus jeune âge. De même, afin d'obtenir des résultats plus pertinents sur cette double inscription, il aurait été judicieux de demander aux enseignants si le niveau en langue française des élèves allophones qu'ils accueillent au sein de leur classe nécessite une inscription dans un dispositif UPE2A. Dans cette partie, nous aurions également pu demander depuis combien de temps l'élève allophone est scolarisé en France et s'il avait été scolarisé avant son arrivée sur le territoire.

Enfin, afin d'avoir une vision plus précise des milieux étant davantage susceptibles d'accueillir des élèves allophones, il aurait été justifié de demander aux enseignants si l'école dans laquelle ils enseignent est classée en zone REP ou REP+.

Manquant d'informations sur les personnes pouvant intervenir auprès des élèves allophones et sur la fréquence de ce soutien, peu de réponses étaient proposées et la possibilité était laissée aux répondants de proposer leur propre réponse aux questions 18 et 19. Ainsi, de nombreuses autres réponses ont été données, ce qui est la conséquence directe du manque d'informations initial. De même, certaines questions ne nécessitant qu'une seule réponse, comme la question concernant l'ancienneté du répondant dans le métier, permettait au répondant de cocher plusieurs réponses. Par conséquent, certains questionnaires n'ont pu être pleinement exploités car nous ne pouvions déterminer laquelle des réponses cochées devaient être prise en compte. Des incohérences dans certains questionnaires rendaient également l'analyse des réponses parfois difficile. Par exemple, un des répondants indique exercer dans une école se composant d'une seule classe, mais indique par la suite que l'école dans laquelle il enseigne accueille entre 201 et 300 élèves et propose un dispositif UPE2A, alors que lui-même n'enseigne pas dans un de ces dispositifs. Ainsi, certains questionnaires n'ont pu être analysés dans leur intégralité.

Tous les points cités précédemment auraient pu être revus avant la publication du questionnaire final si la phase de prétest mentionnée par Vilatte dans son article paru en 2007 avait été réalisée de manière plus efficace et si le projet de questionnaire n'avait pas été soumis à une seule personne. Croiser les regards des personnes effectuant le prétest avant la rédaction du questionnaire définitif aurait effectivement permis de relever ces points pouvant être améliorés.

Enfin, les premières questions du questionnaire visant à créer le contact avec le répondant et à le mettre en confiance, les questions portant sur la personne du répondant auraient dû se trouver à la fin du questionnaire. En effet, en plus d'avoir un intérêt limité dans

la recherche, elles peuvent faire que certaines personnes se sentent agressées et donc n'acceptent pas de participer à la recherche.

IV. Conclusion

Ainsi, il est maintenant possible de répondre à notre questionnement et de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ, qui étaient les suivants :

- L'accueil et la scolarisation des élèves allophones ainsi que le soutien qui leur ait apporté dépendent du lieu où ces élèves sont scolarisés ;
- Les enseignants de classes ordinaires accueillant des élèves allophones manquent de formation sur l'accueil et la scolarisation de ces élèves constituant un public particulier ;
- Quel rôle les enseignants pensent avoir auprès des élèves allophones ?

L'analyse des réponses obtenues dans la dernière question nous permet de répondre à notre interrogation de départ concernant le rôle des enseignants face à ces élèves. Ainsi, les enseignants adoptent des rôles différents mais complémentaires ayant pour but de favoriser les apprentissages, notamment en langue française, tout en veillant à l'inclusion de ces élèves au sein du groupe classe.

Rappelons que 73% des répondants enseignent dans une école située en milieu urbain et que 92% des écoles accueillant plus de 15 élèves allophones sont situées dans ce même milieu tandis que les écoles rurales représentées accueillent au plus 5 élèves allophones.

Nous pouvons tout d'abord invalider la première de nos hypothèses. En effet, l'analyse des réponses obtenues nous a permis de mettre en avant que les élèves allophones scolarisés dans un milieu urbain ne bénéficient pas de plus de soutien que les élèves allophones scolarisés dans un milieu rural. Seulement six dispositifs UPE2A à destination des élèves du premier degré sont présents sur le département du Doubs : 4 dispositifs dans l'agglomération de Besançon et 2 dispositifs itinérants dans le pays de Montbéliard (MEN, 2020)³¹. De fait, seulement 35% des établissements représentés dans cette recherche proposent un dispositif UPE2A. L'ensemble des élèves allophones présents dans le département ne peut donc pas bénéficier d'une inscription dans ces dispositifs, trop peu nombreux sur le territoire. Par conséquent, seulement 32% de ces élèves bénéficient d'une double inscription dans ces dispositifs.

Seulement 21,5% des élèves allophones bénéficient d'un soutien extérieur à l'école, soutien qui est d'ailleurs très inégalitaire, quel que soit le milieu dans lequel les élèves sont scolarisés.

Ainsi, nous pouvons conclure que l'accueil et la scolarisation des élèves allophones ne va pas dépendre du milieu dans lequel ils sont scolarisés puisque, même en ville, le manque de dispositifs ne permet pas à tous les élèves de bénéficier d'une inscription dans un dispositif UPE2A même s'ils en auraient besoin compte tenu de leur niveau en langue. De même, le soutien qui leur ait apporté reste très inégalitaire, indépendamment du milieu dans lequel ces élèves sont scolarisés.

Sur les 66 enseignants du premier degré ayant répondu à ce questionnaire, ils sont 77% à n'avoir bénéficié d'aucune formation sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones alors qu'ils en accueillent au sein de leur classe. De fait, 88% des répondants ne s'estiment pas suffisamment formés. En effet, le peu de formations proposées ne permettent pas aux

³¹ Disponible en ligne : <https://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2152>

enseignants d'être correctement formés. Effectivement, ils sont seulement 33% à considérer être suffisamment formés après avoir suivi une ou plusieurs formations au cours de leur carrière, formation qui, pour la plupart de ces enseignants, a été suivie de leur propre initiative. Assurément, les quelques formations proposées ne permettent qu'un aperçu de la problématique que constitue la scolarisation des élèves allophones. Bien que les postes en dispositifs UPE2A soient des postes spécifiques nécessitant une certification complémentaire, l'unique enseignant de dispositif UPE2A ayant répondu au questionnaire indique avoir suivi, comme unique formation, un Master FLE et donc ne pas disposer de cette certification complémentaire en FLS et, par conséquent, ne pas se sentir suffisamment formé.

Par conséquent, 51% des enseignants mettent en avant un réel besoin de formation afin d'accueillir au mieux les élèves allophones au sein de leur classe, qu'ils soient enseignants en classes ordinaires ou enseignant dans un dispositif UPE2A.

Annexe 1 : Premier entretien – Positionnement linguistique et scolaire

	Premier entretien - Positionnement linguistique et scolaire 1^{er} degré – DSDEN <i>Accompagnement des élèves allophones arrivants</i> <i>Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 et Circulaire académique</i>
---	---

Destinataires	Rédaction	Publics concernés	Contenus
- Famille de l'élève et/ou référent légal - L'équipe pédagogique de l'école - IEN dossier EANA / IEN de Circonscription - CASNAV	- Chargé de mission DSDEN - Professeur UPE2A 1 ^{er} degré	- Élèves allophones arrivants sur le territoire - Élèves allophones arrivants d'autres académies (y compris DOM-COM sans maîtrise suffisante de la langue française)	- Premier entretien - Positionnement linguistique et scolaire

NOM		Prénom		M	F
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classe d'âge		Période de première prise en charge dans l'académie		Fratric	

PREMIER ENTRETIEN

1. SITUATION DE PREMIER ENTRETIEN

Date et lieu du 1^{er} entretien		Coordonnées de la famille et/ou référent	
Élève reçu(e) seul(e)	<input type="checkbox"/>	Élève reçu(e) avec sa famille et/ou famille d'accueil	<input type="checkbox"/>
		Élève et/ou famille reçu(e) avec un référent (travailleur social, éducateur, interprète...)	<input type="checkbox"/>

2. PARCOURS SCOLAIRE ANTÉRIEUR DE L'ÉLÈVE

	Oui	Non	Commentaires (nature des documents , durée, etc.)
Documents sur le parcours scolaire antérieur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Scolarisation en pré-élémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Scolarisation en école élémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Nature	Scolarité continue <input type="checkbox"/>		Scolarité discontinue <input type="checkbox"/>
			Peu ou pas de scolarisation antérieure <input type="checkbox"/>

SYNTHÈSE DE LA SCOLARISATION ANTÉRIÈRE ET INFORMATIONS APPORTÉES PAR LA FAMILLE

--

3. LANGUE(S) DE L'ÉLÈVE

	Langue(s)	comprise	parlée	lue	écrite
Langue(s) familiale(s)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Langue(s) de scolarisation antérieure		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) langue(s) de médiation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMMENTAIRES SUR LES ÉCARTS LINGUISTIQUES POTENTIELS AVEC LA LANGUE FRANÇAISE

--

Annexe 2 : Questionnaire

Introduction : présentation de la recherche et du questionnaire

Professeure des écoles stagiaire dans l'académie de Besançon, je réalise actuellement un travail de recherche sur l'accueil et la scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs afin de valider mon master MEEF premier degré. Par ce travail, je m'intéresse à l'accueil et la scolarisation du public scolaire particulier que constitue les élèves allophones dans le département ainsi qu'à la formation des enseignants les accueillant au sein de leur classe. Je m'intéresse également aux rôles que ces enseignants pensent avoir auprès de ces élèves.

Le questionnaire ci-dessous s'adresse donc à tous les professeurs des écoles du département du Doubs accueillant un ou des élèves allophones au sein de leur classe, ainsi qu'aux enseignants des dispositifs UPE2A premier degré du département.

La dernière partie de ce questionnaire se compose de trois questions ouvertes (non obligatoires). J'ai conscience que la période actuelle est chargée pour les enseignants. Cependant, vos réponses à ce questionnaire et à ces trois questions ouvertes me seraient d'une grande aide dans ma recherche.

Toutes les réponses données seront anonymes.

Je remercie par avance toutes les personnes qui accepteront de m'accorder de leur temps afin de m'aider dans ma recherche.

Partie 1 : Le répondant

- 1) Vous enseignez depuis : *³²
 - 1 – 5 ans
 - 6 – 10 ans
 - 11 – 15 ans
 - 16 – 20 ans
 - + de 20 ans
 - Vous êtes PES

- 2) Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *
 - 20 – 25 ans
 - 26 – 35 ans
 - 36 – 45 ans
 - 46 – 55 ans
 - + de 55 ans

- 3) Vous êtes : *
 - Une femme
 - Un homme
 - Autre :

³² * indique une réponse obligatoire

Partie 2 : L'école

Si vous enseignez dans plusieurs classes, focalisez-vous sur la classe dans laquelle vous accueillez des élèves allophones.

- 4) De quelle circonscription dépendez-vous ? *
- Besançon 1
 - Besançon 2
 - Besançon 3
 - Besançon 4
 - Besançon 5 (ASH)
 - Besançon 6
 - Besançon 7
 - Besançon 8
 - Montbéliard 1
 - Montbéliard 2
 - Montbéliard 3
 - Montbéliard 4
 - Morteau
 - Pontarlier
- 5) Vous enseignez dans une école : *
- Rurale
 - Péri-urbaine
 - Urbaine
- 6) De combien de classes se compose l'école dans laquelle vous enseignez ? *
- 1
 - Entre 2 et 5
 - Entre 6 et 10
 - Plus de 10
- 7) L'école dans laquelle vous enseignez bénéficie-t-elle d'un dispositif UPE2A ? *
- Oui
 - Non
- 8) Combien d'élèves sont scolarisés dans cette école ? *
- Moins de 50
 - Entre 50 et 100
 - Entre 101 et 200
 - Entre 201 et 300
 - Plus de 300
 - Je ne sais pas

- 9) Combien d'élèves allophones sont scolarisés dans cette école ? *
- Entre 1 et 5
 - Entre 6 et 10
 - Entre 11 et 15
 - Plus de 15
 - Je ne sais pas

Partie 3 : La classe

- 10) Combien d'élèves accueillez-vous dans votre classe ? *
- Moins de 20
 - Entre 20 et 25
 - Entre 26 et 30
 - Plus de 30
- 11) Enseignez-vous dans un dispositif UPE2A ? *
- Oui
 - Non

Partie 3.1. Si vous avez répondu « non »

- 12) Connaissez-vous les dispositifs UPE2A ? *
- Oui
 - Non
- 13) Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? *
- PS
 - MS
 - GS
 - CP
 - CE1
 - CE2
 - CM1
 - CM2
- 14) Si vous enseignez en cycle 1, connaissez-vous le projet "BILEM - Bilinguisme en maternelle", développé dans l'académie de Besançon ?
- Oui
 - Non
- 15) Combien d'élèves allophones accueillez-vous dans votre classe ? *
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Plus de 5

- 16) Ces élèves allophones sont-ils inscrits parallèlement dans un dispositif UPE2A ? *
- Oui
 - Non
- 17) Les élèves allophones inscrits dans votre classe bénéficient-ils d'un soutien extérieur ? (Intervention d'un conseiller pédagogique, d'un chargé de mission DSDEN, ...) *
- Oui
 - Non
- 18) Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, pouvez-vous préciser qui intervient ?
- Chargé de mission
 - Conseiller pédagogique
- Autre :
- 19) À quelle fréquence ?
- Une fois par mois
 - Plusieurs fois par mois
- Autre :

Partie 4 : Formation et rôle de l'enseignant.e

- 20) Avez-vous bénéficié d'une formation sur l'accueil des élèves allophones ? *
- Oui
 - Non
- 21) Si oui, vous avez bénéficié de cette formation : *
- Dans le cadre de votre cursus universitaire
 - Dans le cadre des heures annuelles de formation
 - De votre propre initiative
- 22) Pouvez-vous décrire brièvement cette formation ?
- 23) Estimez-vous être assez formé.e à l'accueil des élèves allophones ? *
- Oui
 - Non
- 24) Si vous avez répondu « non », pouvez-vous expliquer pourquoi ?
- 25) Pouvez-vous décrire le rôle que vous pensez avoir auprès des élèves allophones que vous accueillez ?

Conclusion du questionnaire

Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé.

Voici le lien du site "BILEM - Bilinguisme en maternelle", développé dans l'académie de Besançon pour l'accueil des élèves allophones au cycle 1 : <http://bilem.ac-besancon.fr/>

Je reste à votre disposition pour toute information ou remarque à l'adresse suivante : marine.jeanvoine@edu.univ-fcomte.fr

Bien cordialement,
Marine JEANVOINE.

Annexe 3 : Restitution des résultats

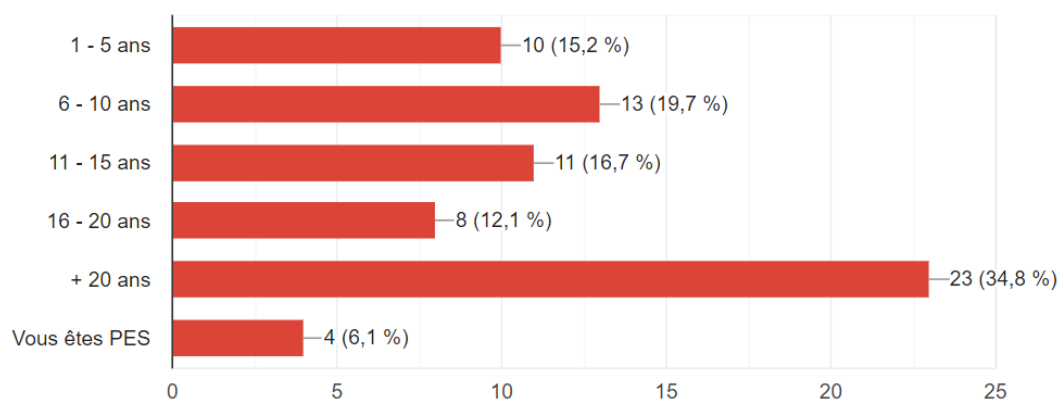
Dans un souci de lisibilité, la restitution des réponses au questionnaire se fera, pour les questions fermées, sous forme de graphiques édités par les plateformes *Google Forms* et *Google Sheets*. Les réponses aux questions ouvertes seront présentées telles qu'elles ont été rédigées par les répondants.

Disponible en ligne pendant 23 jours, 66 réponses ont été données.

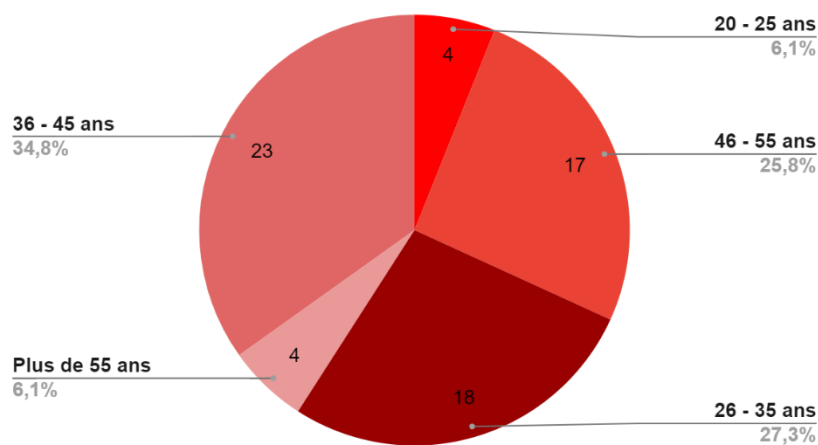
1. Partie 1 : Le répondant

Vous enseignez depuis :

66 réponses

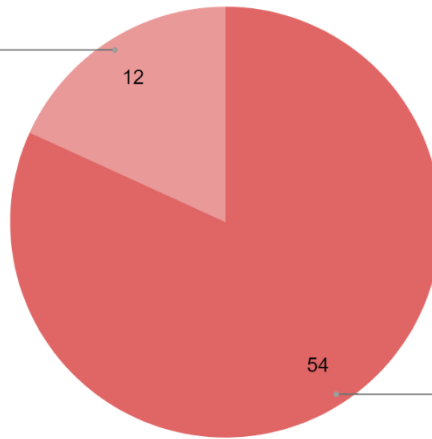


Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?



Vous êtes :

Un homme
18,2%

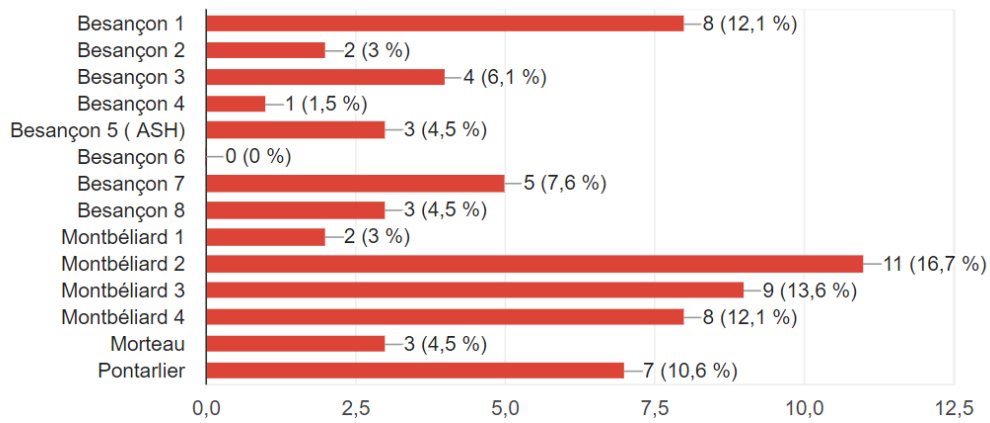


Une femme
81,8%

2. Partie 2 : L'école

De quelle circonscription dépendez-vous ?

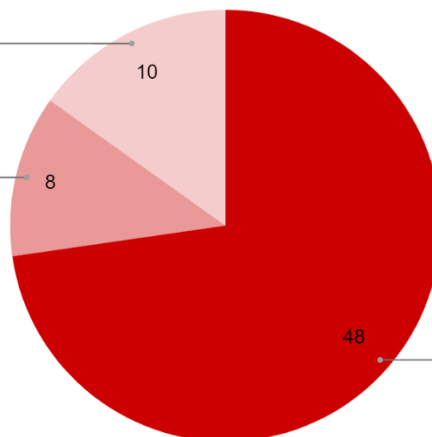
66 réponses



Vous enseignez dans une école :

Péri-urbaine
15,2%

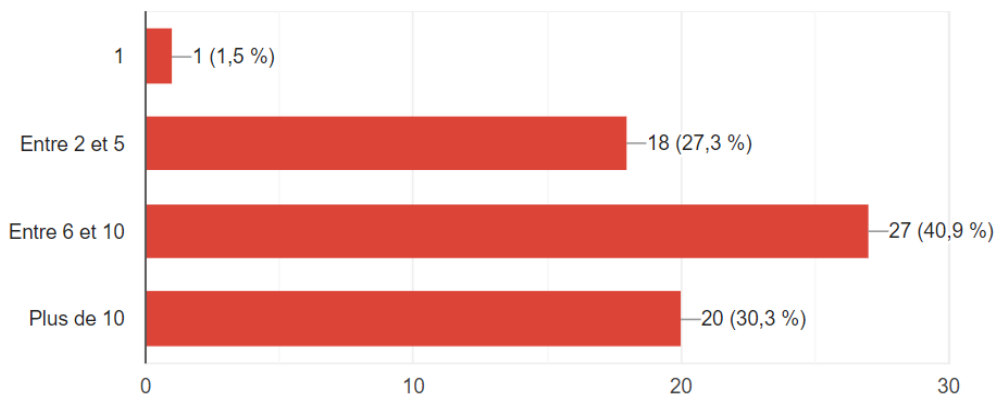
Rurale
12,1%



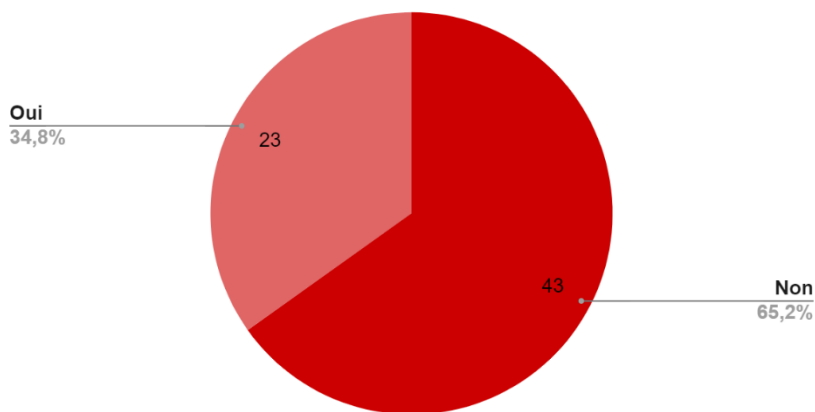
Urbaine
72,7%

De combien de classe(s) se compose l'école dans laquelle vous enseignez ?

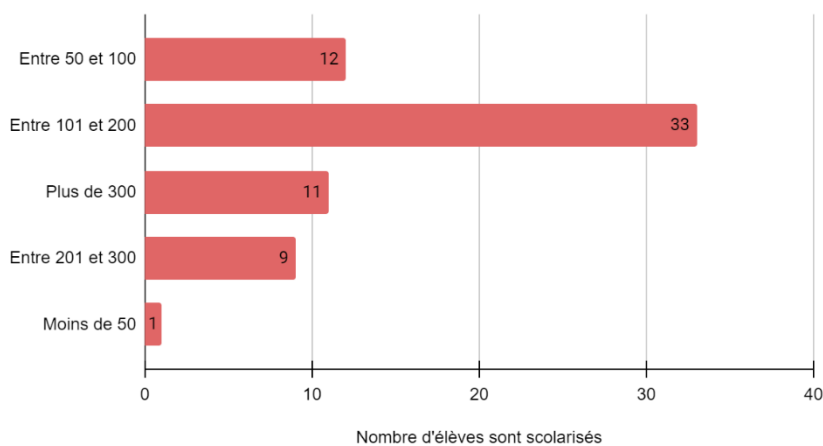
66 réponses



L'école dans laquelle vous enseignez bénéficie-t-elle d'un dispositif UPE2A ?



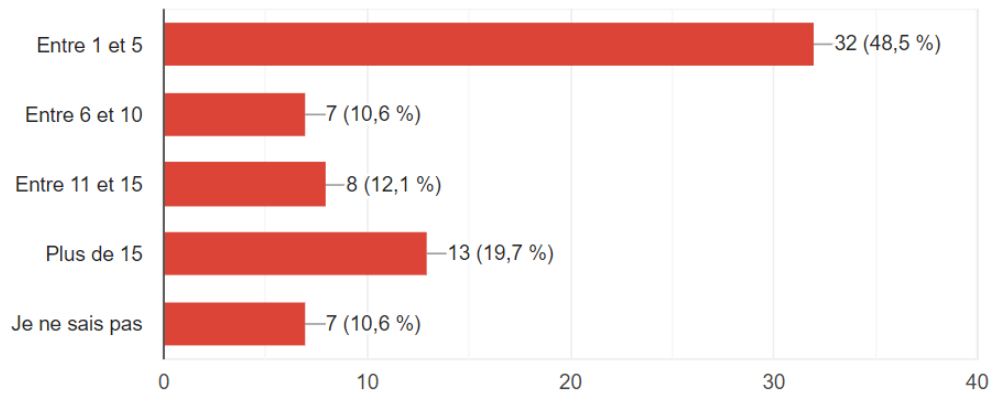
Combien d'élèves sont scolarisés dans cette école ?



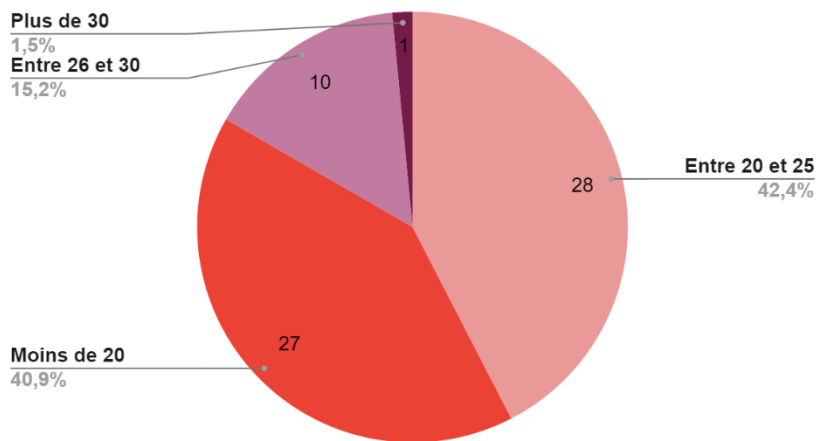
3. Partie 3 : La classe

Combien d'élèves allophones sont scolarisés dans cette école ?

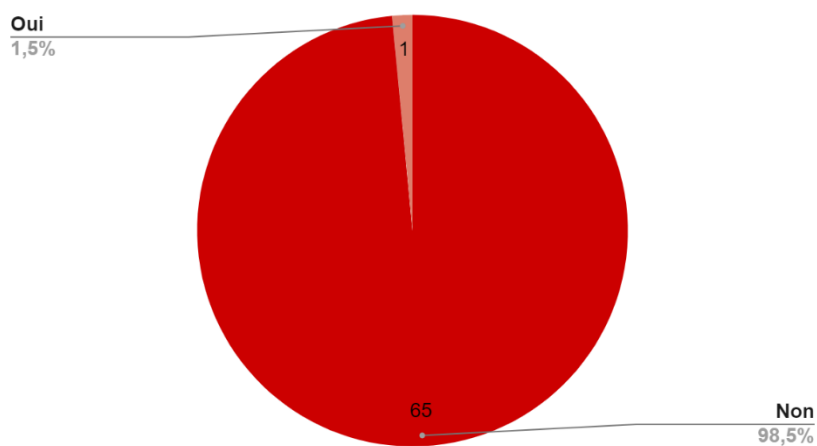
66 réponses



Combien d'élèves accueillez-vous dans votre classe ?

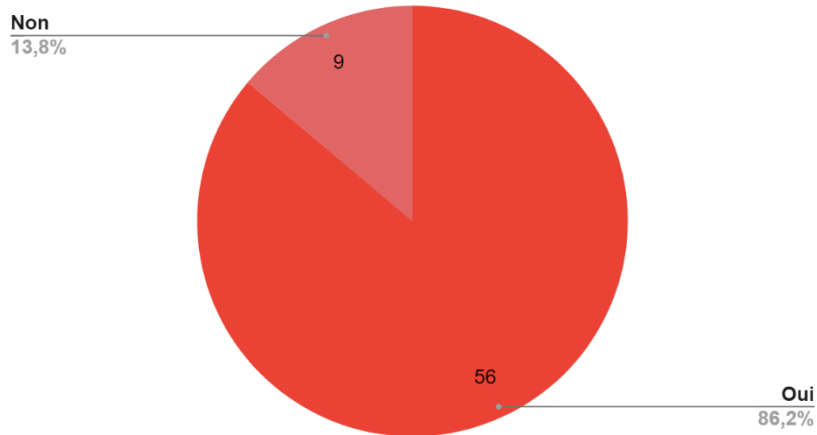


Enseignez-vous dans un dispositif UPE2A ?

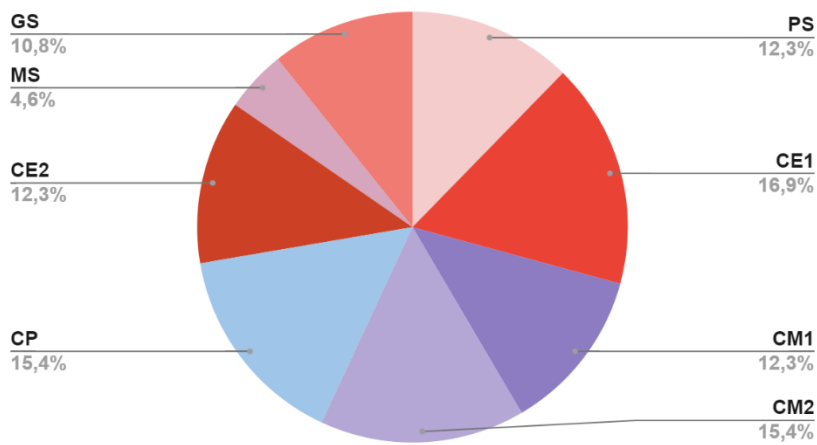


3.1. Partie 3 : La classe (si le répondant n'est pas enseignant en UPE2A)

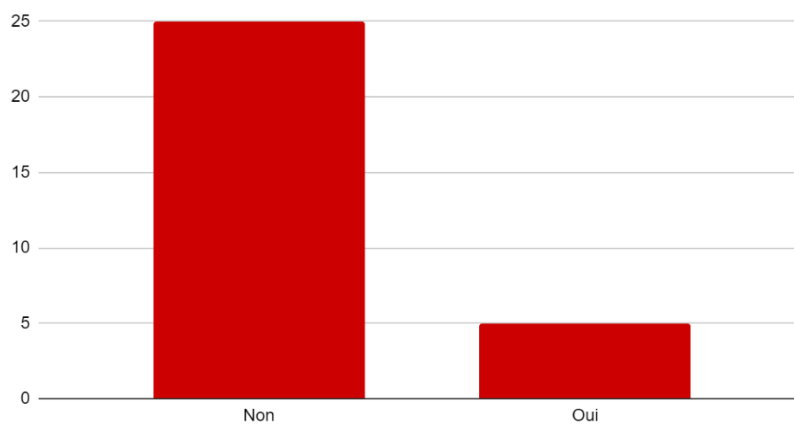
Connaissez-vous les dispositifs UPE2A ?



Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?

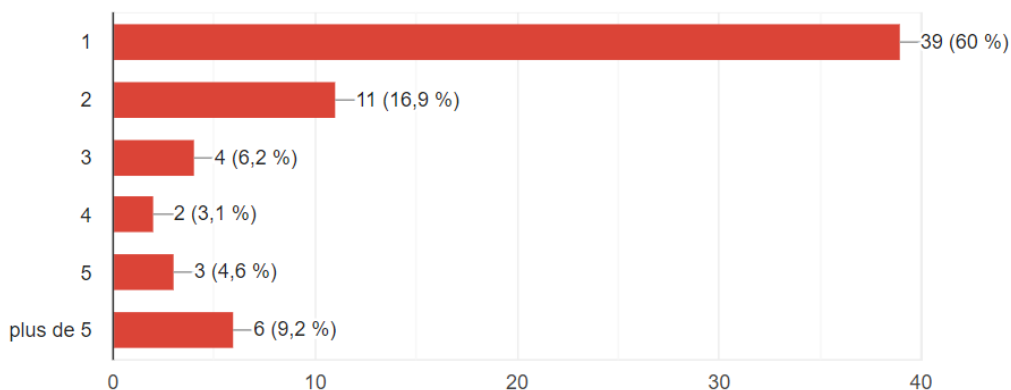


Si vous enseignez en cycle 1, connaissez-vous le projet "BILEM - Bilinguisme en maternelle", développé dans l'académie de Besançon ?

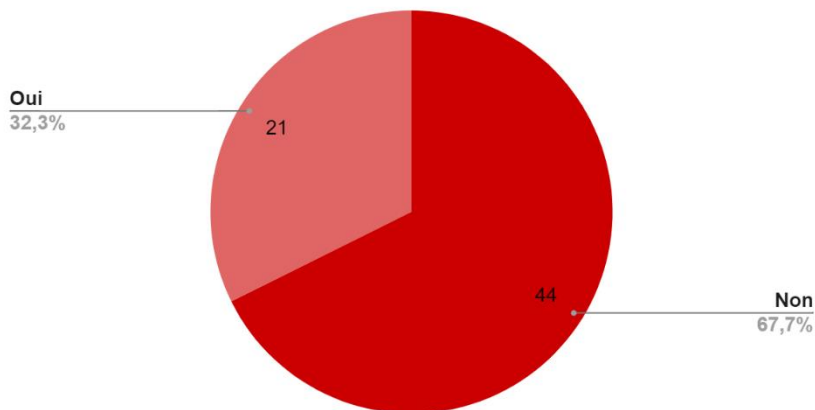


Combien d'élèves allophones accueillez-vous dans votre classe ?

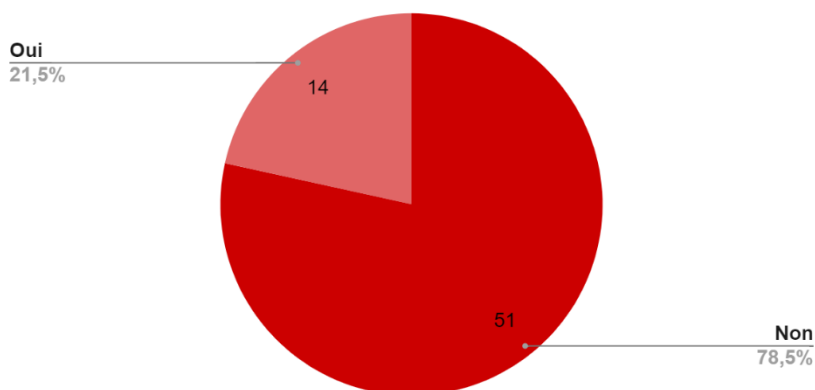
65 réponses



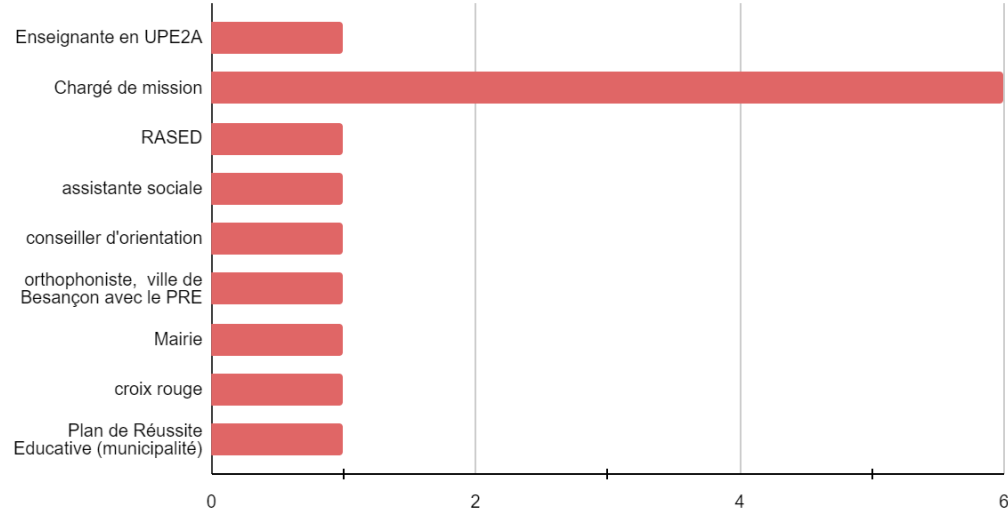
Ces élèves allophones sont-ils inscrits parallèlement dans un dispositif UPE2A ?



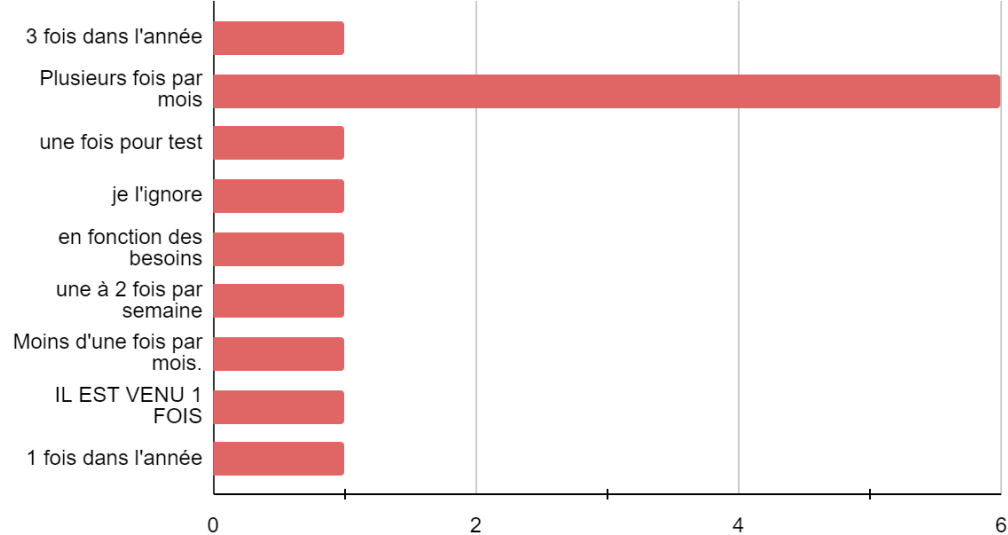
Les élèves allophones inscrits dans votre classe bénéficient-ils d'un soutien extérieur ? (intervention d'un conseiller pédagogique, d'un chargé de mission DSDEN, ...)



Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, pouvez-vous préciser qui intervient ?



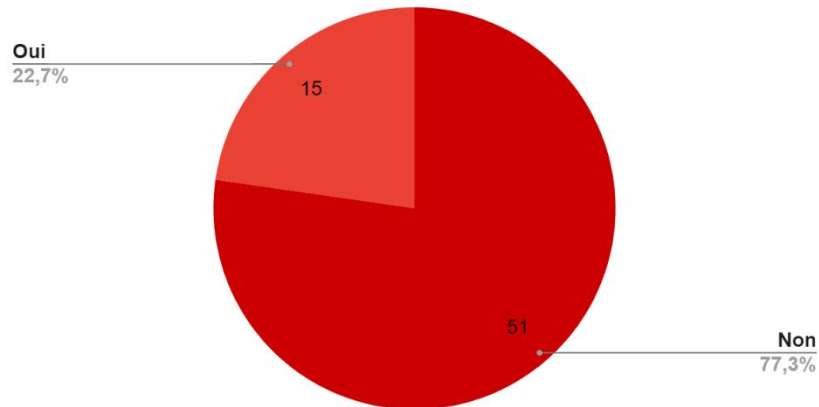
À quelle fréquence ?



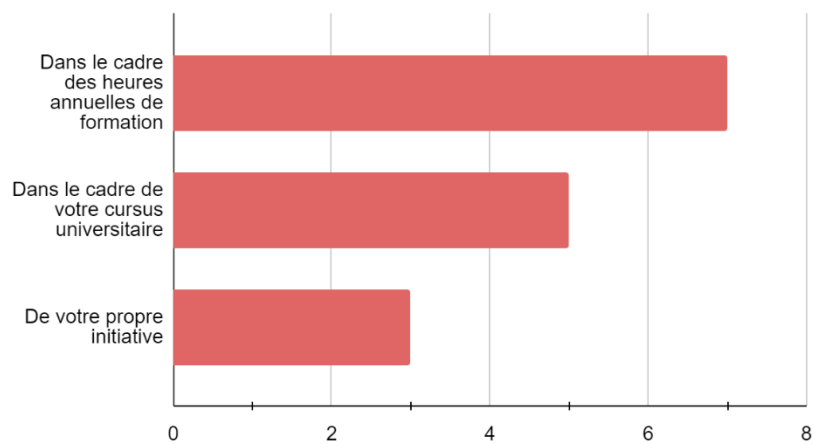
4. Formation et rôle de l'enseignant

4.1. Formation de l'enseignant

Avez-vous bénéficié d'une formation sur l'accueil des élèves allophones ?



Si oui, vous avez bénéficié de cette formation :



Pouvez-vous décrire brièvement cette formation ?

13 réponses

Description de dispositifs upe2 a
Aide à la mise en place d'activités autour des langues

Animation pédagogique il y a déjà qq années

Journée formation avec l'enseignante référente départementale

Master Français Langue Etrangère (FLE)

Licence FLE

Master fle formation continue à distance

Je sais ce qu'est un élève allophone et je connais quelques dispositifs qui sont en lien.

formation de quelques heures sur du temps de concertation par une des créatrices du site bilem

Stage école

il y en a eu plusieurs sur ma carrière

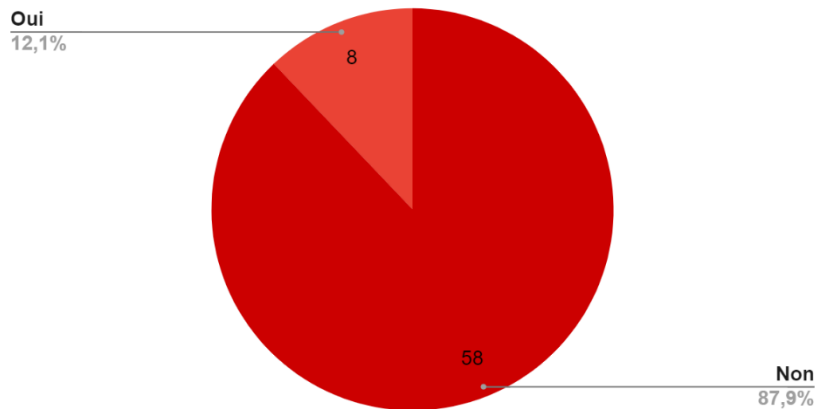
Une courte formation de 2 heures au cours de la période 2, afin de nous faire prendre conscience des difficultés liées à la compréhension et à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Je ne m'en souviens pas, ça s'est déroulé sur 1 journée seulement...

J'ai fait partie d'un groupe de travail sur le plurilinguisme. Un apport théorique, des recherches dans nos classes.

Sur 15 personnes ayant indiqué avoir reçu une formation sur l'accueil et la formation des élèves allophones, 13 ont répondu à cette question ouverte.

Estimez-vous être assez formé.e à l'accueil des élèves allophones ?



Si vous avez répondu "non", pouvez-vous expliquer pourquoi ?

53 réponses

Difficulté de communication et de prioriser les apprentissages à leur fournir tout en continuant la classe sans les laisser de côté

Je n'ai eu aucune formation, alors que je suis dans une école propice à l'accueil d'élèves allophones

Ce n'est pas toujours évident de savoir comment faire pour faire entrer l'enfant dans les apprentissages et pour communiquer avec lui

Aucune formation, une vague aide d'une enseignante upe2a

On ne m'a pas proposé de formation et elle n'existe pas dans le PAF.

Manque de supports

Nous ne recevons aucune formation.

Manque de temps et mise en place d'activités pertinentes et efficaces

Souvent démuni et seul lors des accueils (au tout début)

Démunie face à certaines situations (élève de CM2 non lecteur même dans leur langue d'origine par exemple...)

Je n'ai jamais eu de formation mais il y a 5 ans, une personne en charge des allophones m'a donné des conseils sur le temps de récréation (pas top !). Ce sont des élèves à besoins particuliers qui nécessitent donc une formation particulière pour que l'enseignant ne se retrouve pas seul face aux difficultés de la barrière de la langue. Adapter les apprentissages au niveau de l'élève qui est très souvent inférieur à la classe ordinaire demande du temps. On s'investit beaucoup mais il n'y a aucune reconnaissance de la hiérarchie et pas forcément d'aide au sein même de l'école où on enseigne (décloisonnement...).

Car je n'ai eu aucune formation

besoin de formation pour enseigner sans avoir recours à un vocabulaire spécifique en mathématiques (non compris des élèves)

Ce n'est pas la priorité de l'Education Nationale

Aucune formation ne m'a été proposée lors de mes études ou lors de mes années en tant qu'enseignante.

Intérêt pour les langues d'origine.

La langue française comme seconde langue ne s'enseigne pas de la même façon que la langue française comme langue maternelle. Le "bain de langage" même si très important n'est pas suffisant.

seul mon expérience professionnelle personnelle ainsi que celles des collègues peut aider

Problématiques liées à la prononciation des sons de la langue française.

On ne sait pas comment communiquer avec eux, sur quoi axer en priorité le travail, comment les intégrer dans les activités de la classe tout en étant conscient du problème de communication et en leur demandant le même travail que les autres

Chaque élève allophone est particulier aussi la connaissance des besoins particuliers est illimitée

Système d ! Aucune formation spécifique

C'est très compliqué de faire de la différenciation avec ces élèves (une élève est arrivée en janvier dernier dans ma classe, et c'est sa première année d'école.... il faut tout reprendre à zéro)

Aucune formation

J'aimerais évidemment avoir des formations supplémentaires.. je fais avec Bilem, mes connaissances et aussi mon expérience d'accueil d'enfant de familles demandeurs d'asile.

Ils ont besoin d'un accueil très individualisé et d'une adaptation constante à leurs besoins

manque de temps

Je n'ai pas été formée à gérer un élève allophone dans une classe, à trouver des activités pour l'inclure au maximum, à trouver un moyen de communiquer avec ses parents, etc.

La formation se fait au fil des années, entre collègues et avec l'enseignante UPE2A.

#demerentiel comme d'habitude, aucune aide ça a juste été noté sur un rapport de CPC

On ne sait pas toujours comment réussir à les aider

J'ai simplement reçu une carte mentale avec les différents supports mis à ma disposition et un logiciel à utiliser en classe

parce que je n'ai jamais eu ce genre de formation

avec les outils dont je dispose la communication quotidienne reste à mon avis trop superficielle avec les familles et trop éloignée des problématiques de ces familles . j'aimerais trouver des moyens d'améliorer cette communication afin d'amoindrir le décalage probant entre attendus institutionnels et préoccupations éducatives des parents

Adaptation difficile face à la multiplicité des élèves et le moment d'arrivée dans l'école.

C'est un accueil particulier qui nécessiterait au bas mot quelques notions de FLE ou FLS

Il est très difficile d'accueillir et surtout de rassurer un enfant qui rentre pour la première fois à l'école lorsqu'on ne peut communiquer verbalement avec lui

Manque d'outils adaptés et connaissance du processus d'apprentissage

pas formée qui tout juste partage de pratiques

Jamais aucune formation

Nous avons très peu de pistes en vue de l'accueil d'un enfant allophone

Il s'agit d'une formation qui n'est pas assez aboutie, qui n'arrive pas assez tôt dans le temps. Heureusement que j'ai reçu l'aide d'une enseignante UPE2A douée et efficace.

La plupart de nos élèves allophones apprennent le français à l'école. Mais pour certaines nationalité, comme la nationalité turque, la langue maternelle ne fonctionnant pas comme le français, la compréhension orale des enfants est plus difficile. C'est un point que j'ai découvert par hasard, j'aurais aimé qu'on me l'enseigne dans le cadre d'une formation.

Je n'ai jamais eu de formation sur ces élèves

L'apprentissage de la lecture en français est basée sur l'oral et ces enfants n'ont pas les mots . Pour les maths c'est moins difficile...

jamais aucune formation

Je n'ai eu qu'une visite et conseils du coordonnateur pour les élèves EANA.

Je suis enseignante depuis 7 ans maintenant et n'ai jamais reçu à ce jour de formation sur l'accueil des élèves allophones alors que j'enseigne en éducation prioritaire depuis 6 ans et suis titulaire de ma classe depuis 3. Je trouve cela assez hallucinant que l'on nous demande de les accueillir sans être formés pour.

comment se positionner avec eux : faut-il faire répéter, traduire dans sa langue quand on le peut ?

Aucune formation proposée dans le Plan Académique de Formation

Je n'ai reçu aucune formation et je ne savais donc pas comment m'y prendre : quelles priorités, quelles méthodes...

Il n'existe pas de dispositif de formation des enseignants à l'accueil d'élèves allophones dans ma circonscription.

Sur les 58 personnes qui considèrent ne pas être suffisamment formés à l'accueil des élèves allophones, 55 ont répondu à cette question ouverte.

4.2.Rôle de l'enseignant

Pouvez-vous décrire le rôle que vous pensez avoir auprès des élèves allophones que vous accueillez ?

57 réponses

Les aider à s'insérer dans la classe, à parler et comprendre le français sans pour qu'ils oublient pour autant leurs langues

Coordonnateur ULIS école, j'accueille 2 enfants EANA depuis leur arrivée janvier 2020, tous les jours en français et mathématiques, ils travaillent dans le groupe des apprentis lecteurs CP/CE1 et sont pris en charge deux fois par semaine par le UPE2A

Je pense que je suis là pour l'aider à s'intégrer dans la classe dans un cadre rassurant et bienveillant, tout en le faisant entrer dans les différents apprentissages.

Un rôle d'enseignante non formée à l'accueil des allophones.

Être à l'écoute de leurs besoins . Être bienveillante et les aider dans la connaissance de leur nouvel environnement. Les aider à partager leur culture pour que leur présence soit l'occasion d'un échange

Mi se en place de vocabulaire autour de le cône et des thèmes travaillés durant l'année

Familiarisation au système scolaire français

Accueil, bien être, bain de langage et culture, premiers repères

J'espère avoir un rôle de soutien, d'apprentissage de la langue française

Faire en sorte que l'élève s'adapte aux apprentissages tout en les adaptant et s'épanouisse en classe.

Apprentissage de la langue française avec adaptation au niveau des élèves. Intégration de l'élève au sein de la classe

socialisation, développer les compétences langagières permettant de comprendre et de lire et écrire

intégration au sein du groupe classe alors que ces élèves ne sont pas toute la journée dans leur classe de référence et ne peuvent faire les mêmes activités scolaires (en partie)

Inclusion

Je différencie les apprentissages, je sers d'interprètes entre la famille et la directrice de l'école. J'adapte tous les enseignements pour cet enfant qui ne maîtrise pas encore la langue française

Facilitateur d'entrée dans la langue française orale et écrite, dans la classe...

personne ressource bienveillante quant à l'explication des règles de vie en collectif, modèle de langage...

s'intégrer dans son nouveau pays, dans sa nouvelle vie. Devenir élève.

Intégration , les faire se sentir bien en France afin qu'ils aient envie d'apprendre notre langue et d'aimer notre pays .

Accueillir, rassurer, prendre en compte la culture d'origine et les besoins particuliers d'apprentissage

Réassurance et découverte de la langue de l'école française de la France

Faire le maximum pour qu'ils puissent « sauver les meubles » en CP..
Très difficile quand il n'y a pas de langage...

Lui apprendre le langage oral, le vocabulaire, lui apprendre à lire, à compter, à prendre le rythme français lui apprendre les règles en classe...

J'étais mes consignes à des gestes (ça ressemble au "parler bébé des crèches ") et tous mes élèves les utilisent (ranger, s'asseoir, faire venir le silence, c'est interdit...). Mes élèves sont très jeunes et il n'y a pas de conscience de la différence entre eux. Je valorise aussi leur langue maternelle (avec l'aide des familles). J'ai déjà utilisé Google reverse pour rassurer (et réconforter) un enfant (= ta maman vient te chercher à midi).. ça marche pour soulager les pleurs inconsolables de l'enfant qui arrive dans une classe !

Leur donner confiance me semble le rôle prépondérant

Référente scolaire

facilitateur d'accès à la langue et à la culture française

Un rôle de maîtresse (amener les élèves aux apprentissages des 5 domaines) et aussi un rôle de "référent" de la langue française.

Leur permettre de suivre une scolarité efficace.

Un rôle d'accueil, de mise en confiance et d'enseignement non seulement de la langue mais des habitudes et de la culture.

Prendre le temps de se faire comprendre, de comprendre l'enfant et l'aider à apprendre du vocabulaire pour qu'il puisse s'intégrer dans la classe puis entrer dans les apprentissages

bienveillance et accompagnement

Sentiment d'échec car mon élève allophone n'est pas entré dans la lecture et s'exprime toujours très peu en français

rôle d'enseignant individualisé, d'apprentissage des notions de base en français et maths

offrir un bain de langage et des interactions porteuses de progrès notamment dans le sens (pourquoi, quels progrès) des activités scolaires , sentiment d'appartenance à un collectif multiculturel soudé autour des acquisitions

Intégration dans le système scolaire français et ses règles et apprentissage de la langue orale

Intégration à la classe et à la culture, découverte de la langue française

accueil comme pour une 1 ère scolarisation, suivi avec les familles, pédagogie différenciée et classe flexible

J'accueille mon élève avec bienveillance en lui assurant le plus possible de l'attention. Mise en place de langue des signes pour favoriser l'acquisition du vocabulaire de base.

Nous avons un rôle d'étayage et de guidage très important dans la compréhension du lexique. Nous devons lui permettre d'accéder à la compréhension à travers des supports visuels adaptés. Nous devons adapter les consignes afin qu'elles soient comprises. Il faut permettre à l'élève de prendre confiance en lui et le placer en situation de réussite grâce à une pédagogie très différenciée nécessitant une adaptation fine.

bienveillance, attention et apprentissageS
enseignante

Intégration dans un groupe classe, apprentissage de code scolaire et de vocabulaire associé à l'école

apporter une réponse individualisée pour à terme intégrer l'élève au groupe classe

Auprès des élèves allophones, l'enseignant joue un rôle de catalyseur entre les familles et l'école, certains enfants n'ont jamais été à l'école, il est donc nécessaire de créer ce lien entre l'école et les familles ainsi que de socialiser les élèves. Il devient un référent pour l'enfant et doit l'aider à apprendre rapidement les bases de la langue française afin qu'il soit au plus vite autonome dans ses apprentissages.

Apprentissage de la langue française et de toutes les autres connaissances contenues dans le programme de maternelle. Intégration et reconnaissance de la multiculturelle.

J'ai l'impression d'être là pour les occuper le temps qu'ils trouvent un dispositif adapté

Rôle d'enrichissement du vocabulaire et des syntaxes, role d'aide à l'intégration dans la classe, adaptation du contenu pour qu'il soit compréhensible sans trop de langage...

bain de langue française

Intégration de l'élève dans le groupe classe ; S'appuyer sur les connaissances de l'élève (placé un niveau scolaire en dessous) pour acquérir le vocabulaire en français avant d'entrer dans de nouvelles connaissances l'année suivante.

Etre leur enseignante, c'est-à-dire les aider à progresser à leur rythme, tant au niveau de la langue que du reste.

un repère dans l'école, un lien entre l'école et la famille, une maîtresse

Enseignant, lien avec les autres élèves, soutien à l'éducation, personne relais, adulte référent

Les aider à se sentir à l'aise dans un premier temps, puis les accompagner à entrer dans la langue tout en leur laissant la possibilité de montrer ce qu'ils savent faire aux autres

J'essaie de lui donner les bases de langage et de vocabulaire.

Accueil des familles dans les classes. Mise en place de différents projets autour des différentes langues d'origine des familles (les parents viennent chanter dans leur langue d'origine, les recettes de cuisine sont également réalisées dans différentes langues, écoute d'histoires.....). Rôle rassurant quand au fait de parler la langue d'origine au sein du foyer afin de ne pas perdre ses racines. Lors de ma phase d'adaptation en juin, je questionnes les parents sur les langues parlées à la maison et sur le niveau de langue de l'enfant dans sa langue maternelle. En maternelle, la langue française s'acquière très rapidement.

Enseignante

Enfin, sur les 66 personnes ayant participé à ce questionnaire, 57 ont répondu à cette dernière question ouverte.

Bibliographie

Assemblée Générale des Nations Unies (1959). *Déclaration des droits de l'Enfant*

Ben Abdallah, K. (2011). *Etude de l'intégration linguistique des nouveaux arrivants en France—Une enquête sociolinguistique au collège Diderot de Besançon (Doubs)*, Editions universitaires européennes

Calvet, L.-J. (2007). La (socio)linguistique au filtre de l'inventaire des langues du monde. *Langage et société*, n°121-122, pp 259-273.

Code de l'éducation (2005). Loi n°2005-380 du 23.04.2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, article L.111-1. *Journal Officiel*, 24 mars.

Conseil de l'Europe (1950). *Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales*, 4 novembre.

Ferry, J. Ministère de l'Instruction Publique (1881). Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Loi dite « Jules Ferry et Paul Bert ». *Journal Officiel*, 17 juin, page 3313.

Ferry, J. Ministère de l'Instruction Publique (1882). Loi n°11696 du 26 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. *Journal Officiel*, 29 mars.

Gouaïch, K. (janvier 2020). Le Comorien, le Provençal, etc. *Les cahiers pédagogiques*, n°558.

Le Guével, G. (janvier 2020). Erreurs d'aiguillage. *Les cahiers pédagogiques*, n°558.

Lorcerie, F. (janvier 2020). Elmire en mode dépatouillage. *Les cahiers pédagogiques*, n°558.

Maaroufi, S. (janvier 2020). Libérer leur parole. *Les cahiers pédagogiques*, n°558.

Mendonça-Dias, C. Armagnague, M. Rigoni, I. (janvier 2020). Quelle politique d'accueil ? *Les cahiers pédagogiques*, n°558.

Ministère de l'Éducation Nationale (1970). « circulaire n°70-428 du 09.11.1970. Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°44, 19 novembre.

Ministère de l'Éducation Nationale (1970). « circulaire n°IX-70-37 du 13.01.1970. Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ». *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n°5, 29 janvier.

Ministère de l'Éducation Nationale (1973). « circulaire n°73-383 du 25.09.1973. Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°55, 29 janvier.

Ministère de l'Éducation Nationale (1986). « circulaire n°86-119 du 13.03.1986. Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°13, 3 avril.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). « circulaire n°2002-063 du 20.03.2002. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nature étrangères des premiers et seconds degré ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°13, 28 mars.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). « circulaire n°2012-141 du 02.10.12. Organisation de la scolarité des enfants allophones et nouvellement arrivés. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°37, 11 octobre.

Organisation des Nations Unies (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*, 20 novembre.

Organisation des Nations Unies (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. 20 novembre.

Peillon V. Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. *Journal Officiel*, n°0157, 9 juillet, page 11379.

Philippe Fanny, Ramirez Alexandra. Quel est le rôle de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dans leur intégration ?. Education. 2016.

Rigolot, M. (2012). Construire la connaissance autour de l'élève nouvellement arrivé en France. *In cap sur le français langue de scolarisation, le français comme langue de scolarisation*.

Sitographie

Académie Aix-Marseille (2017). *Ulis_fiche_de_poste_2017.pdf*. Consulté le 24 avril 2021, à l'adresse http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-03/ulis_fiche_de_poste_2017.pdf

Académie de Besançon (2020) *Textes de références et réglementation (CASNAV)—Rectorat de l'académie de Besançon—CASNAV*. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse <https://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4531>

Académie de Besançon (2020). *L'année scolaire en chiffres—Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Doubs*. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2152>

Académie de Besançon (s.d) *Approfondir et se former – BILEM- Bilinguisme en maternelle*. Consulté le 29 décembre 2020, à l'adresse <http://bilem.ac-besancon.fr/approfondir-et-se-former/>

Académie de Besançon (s.d) *BILEM- Bilinguisme en maternelle – UN SITE DE RESSOURCES POUR L'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES EN MATERNELLE*. (s. d.). Consulté le 28 décembre 2020, à l'adresse <http://bilem.ac-besancon.fr/>

Académie de Besançon (s.d) *Présentation du projet – BILEM- Bilinguisme en maternelle*. Consulté le 26 décembre 2020, à l'adresse <http://bilem.ac-besancon.fr/presentation-du-projet/>

Académie de Besançon (s.d). *Outils de positionnement et d'accompagnement des EANA - Rectorat de l'académie de Besançon—CASNAV*. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse <https://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2420>

Académie de Strasbourg (s.d). *Outils de positionnement2*. Consulté le 8 mai 2021, à l'adresse <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/outils-de-positionnement2/>

ADAM-MAILLET, M. (2018). *CERTIFICATION COMPLEMENTAIRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE*. Académie de Besançon. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/rapport_jury-certification_complementaire_fls_-_2018.pdf

Azaoui, B., Clavé-Mercier, A., Lanier, V., Lièvre, M., Millon-Fauré, K., Navone, L., Oller, A.-C., & Schiff, C. (2018, décembre). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseurs des Droits. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascal-num-21.12.18.pdf>

Blanco, E. (2012). *Là où sont nos paires*. Consulté le 8 mai 2020, à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_147202/fr/la-ou-sont-nos-paires

Brun, L., & Le Caignec, E. (2019). *Note d'information n°19.52*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Consulté le 1 avril 2020 à l'adresse

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-52-64350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018_1224318.pdf

Centre International d'Antibes (2019), Quelles sont les différentes langues régionales parlées en France ? Consulté le 20 mars 2021 à l'adresse : <https://www.cia-france.fr/blog/culture-traditions-francaises/dialectes-francais/>

Centre International d'Antibes (s.d). *Quelles sont les différentes langues régionales parlées en France ?* Consulté le 22 avril 2020, à l'adresse <https://www.cia-france.fr/blog/culture-traditions-francaises/dialectes-francais/>

Chanet, J-F. (2018), Arrêté modificatif n°2018-03-1 relatif aux unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), consulté le 20 avril 2021 à l'adresse : https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/carte_des_formations_rs19_arrete_2018-03-1_modificatif_upe2a_public.pdf

Collège Clermont (s.d) *Unité Pédagogique Spécifique*. Consulté le 22 avril 2020, à l'adresse <https://collegeclermont.net/unite-pedagogique-specifique/>

CRAVIE (s.d). *Evaluation_de_l_ecriture.pdf*. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_outils/Positionnement/Evaluation_de_l_ecriture.pdf

Di Folco, C. (2017). *Proposition de loi tendant à soutenir les collectivités territoriales et leurs groupements dans leur mission d'accueil dans gens du voyage*, Paris, Sénat. Consulté le 20 mars 2021 à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/117-044/117-0441.pdf>

Faivre M. (2018) *L'allophonie : le rôle des enseignants dans la réussite éducative des élèves et la prise en compte de leur langue première*. Consulté le 20 avril 2021, à l'adresse <https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02385167/document>

Goï C. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Consulté le 29 avril 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

INSEE (2021). *L'essentiel sur... Les immigrés et les étrangers*. Consulté le 29 avril 2021, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

Le Robert (s.d) Allophone. Dans *Dico en ligne*, consulté le 29 avril 2021 à l'adresse : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/allophone>

Lecocq, B., & Bernard, A. (2014). *Guide pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Consulté le 20 mars 2021 à l'adresse : http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015) *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2012) *Scolarisation des élèves*. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019*. Consulté le 29 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-308358>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (màj 2021). *La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Consulté le 2 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *Repères sur la scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs*. Eduscol. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/ecole/18/3/Reperes_scolarisation_EFIV_DGESCO_528183.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020) *L'année scolaire en chiffres—Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Doubs*. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2152>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). *Personnels enseignants des premier et second degré et maîtres contractuels et agréés des établissements privés sous contrat. Note de service n°2019-101*. Consulté le 31 mars 2021 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENH1918230N.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019) *Personnels enseignants des premier et second degré et maîtres contractuels et agréés dans établissement d'enseignement privés sous contrat*, Note de service n°2019-104. Consulté le 31 mars 2021 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENH1918230N.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (màj 2021). *La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Consulté le 3 mars 2021 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (s.d). *Notre Histoire*. Consulté le 3 mars 2020, à l'adresse <http://www.ofii.fr/qui-sommes-nous/notre-histoire>

Réseau CANOPÉ (s.d) *EANA - Outils d'évaluation en langue d'origine*. Consulté le 27 décembre 2020, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine.html>

Réseau CANOPÉ (s.d). *EANA - Outils d'évaluation en langue d'origine*. Consulté le 8 mai 2021, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/t3-mode-demploi/protocole-de-passation-comprehension-de-lecrit.html#anchor-content>

Vilatte, J.-C. (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Consulté le 15 avril 2021 à l'adresse [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56203038/Methodologie-enquete-questionnaire.pdf?1522499368=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFormation Evaluation 1er 2 fevrier 2007.pdf&Expires=1618470324&Signature=HBIzRkgPnZPvhaHD8aXA6URIpbyrrFQwpXgN65VTY8hkT3jzqDSeoF9XXz-Nb3zP6gYy~rrLxJVvQRr4vdHoVjtvPSV0UfO-N-JVl8~aedrgzOEmGeLues2rljAW9EmmYm3QPzfI1pwAe838DRCX8B3SC3L4fSaq33g6Ui~utaucSAPcPUVU2quBvGG1Z7TBBbB9ZaL4t3YkRRwiIjRlzDrrtm4HWKitaZacIRWnNfXy4yCcfBd6ki4GdvuwNFJBLDWFIQ2OGN5Q2SPTq0JXErZKBoxuGB8iI60N4WxpC8Mt35aXlC8ZLEqdQQoRkspaMbe3223RFiJiLnyZNKf9RA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56203038/Methodologie-enquete-questionnaire.pdf?1522499368=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFormation%20Evaluation%201er%202%20fevrier%202007.pdf&Expires=1618470324&Signature=HBIzRkgPnZPvhaHD8aXA6URIpbyrrFQwpXgN65VTY8hkT3jzqDSeoF9XXz-Nb3zP6gYy~rrLxJVvQRr4vdHoVjtvPSV0UfO-N-JVl8~aedrgzOEmGeLues2rljAW9EmmYm3QPzfI1pwAe838DRCX8B3SC3L4fSaq33g6Ui~utaucSAPcPUVU2quBvGG1Z7TBBbB9ZaL4t3YkRRwiIjRlzDrrtm4HWKitaZacIRWnNfXy4yCcfBd6ki4GdvuwNFJBLDWFIQ2OGN5Q2SPTq0JXErZKBoxuGB8iI60N4WxpC8Mt35aXlC8ZLEqdQQoRkspaMbe3223RFiJiLnyZNKf9RA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Résumé :

La France est un pays accueillant une population étrangère conséquente. Dans ce travail, nous nous intéressons à la scolarisation des élèves allophones sur le territoire national en présentant les différents dispositifs mis en place par l'État. Nous nous intéressons également à la scolarisation de ces élèves à une échelle plus réduite en proposant une étude centrée sur le département du Doubs. Pour se faire, nous soumettons un questionnaire à des enseignants du premier degré accueillant des élèves allophones au sein de leur classe, qu'ils soient enseignants en classe ordinaire ou dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. Ce travail vise à mettre en avant les conditions d'accueil et de scolarisation des élèves allophones dans le département du Doubs en s'intéressant au soutien qui est apporté à ces élèves, à la formation dont bénéficient les enseignants qui les accueillent ainsi qu'au rôle que ces derniers pensent avoir auprès de ces élèves à besoins particuliers.

Summary :

France is a country that welcome a substantial foreign population. In this work, we are going to study the schooling of allophones pupils on the national territory while presenting the approach applied. Furthermore we will see their schooling on a reduced scale centered on the county of the Doubs. In order to do it, we submit first degree teachers that accept allophone pupils in their classes to a questionnaire. Those teachers can either have normal classes or be in a specialized pedagogic unit for allophone pupils that just arrived. This work is made to present the conditions of welcome and schooling of the allophone pupils in the county of the Doubs while making research on the support that it's brought to them, on the formation that the teacher follows before welcoming the allophone kids and on the role that they think they have from those kids with specific needs.

Mots-clés : allophones, dispositif, école inclusive.

Keywords : allophone, device, inclusive school.