



HAL
open science

Les élèves scolarisés en UPE2A NSA : Une intégration conditionnée par l'Institution

Samantha Jacob

► **To cite this version:**

Samantha Jacob. Les élèves scolarisés en UPE2A NSA : Une intégration conditionnée par l'Institution. Linguistique. 2023. dumas-04690574

HAL Id: dumas-04690574

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04690574v1>

Submitted on 6 Sep 2024

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

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



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



UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Enseignement Numérique et à Distance

2^{ème} année du Master de Didactique du français et des langues

Domaine : Arts, lettres, langues

Mention : Didactique des langues

Parcours : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Les élèves scolarisés en UPE2A NSA : Une intégration conditionnée par l'Institution

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par Samantha Jacob

Directrice du mémoire : Emmanuelle Guerin

Seconde lectrice : Meva Razanadrakoto

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel Molinié

Année universitaire 2022-2023



UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Enseignement Numérique et à Distance

2^{ème} année du Master de Didactique du français et des langues

Domaine : Arts, lettres, langues

Mention : Didactique des langues

Parcours : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Les élèves scolarisés en UPE2A NSA : Une intégration conditionnée par l'Institution

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par Samantha Jacob

Directrice du mémoire : Emmanuelle Guerin

Seconde lectrice : Meva Razanadrakoto

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel Molinié

Année universitaire 2022-2023

Sommaire

Sommaire	2
Introduction	4
Partie 1 – La scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France	6
1. L'École et les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés	6
1.1. Descriptif historique	6
1.2. L'École inclusive	8
1.3. Des notions polysémiques et pluridisciplinaires	11
2. Les personnels de l'éducation et les EANA.....	13
2.1. L'offre de formation destinée aux enseignants	13
2.2. Mutation des enseignants et dotation des établissements	15
3. Un dispositif national remis en cause	17
Partie 2 – Une UPE2A NSA en Seine-et-Marne	19
1. La ville de Meaux	19
1.1. Généralités.....	19
1.2. La Cité Éducative	20
1.3. Les structures d'accueil des EANA à Meaux	23
2. Le collège Henri Dunant	24
2.1. Présentation générale.....	24
2.2. L'UPE2A NSA	24
Partie 3 – L'UPE2A NSA : une réflexion vers l'amélioration des conditions d'accueil des élèves	27
1. Présentation des données recueillies au collège Henri Dunant.....	27
1.1. Les entretiens.....	27
1.2. Le journal de bord et documents du quotidien	30
2. Le constat d'une intégration oscillante	30
2.1. L'inclusion et l'intégration des EANA : observations d'enseignants.....	30
2.3. L'équilibre des équipes.....	34
2.4. Tension entre le projet académique et le projet d'établissement	38
2.5. Une communication défectueuse.....	42
2.6. La question de la maîtrise de la langue	49
2.7. Un manque de formation.....	53
2.8. Une dénomination imprécise	55
3. Une scolarisation réfléchie pour une meilleure intégration	57

3.1. Une mutualisation des formations et des bons fonctionnements.....	57
3.2. Une meilleure prise en considération du plurilinguisme et du parcours des élèves	58
3.3. Une communication plus engagée.....	58
3.4. L'inclusion et l'intégration des EANA : une discussion entre pairs nécessaire	59
Conclusion	62
Bibliographie.....	64
Sitographie	68
Filmographie	70
Index des sigles utilisés	71
Table des annexes.....	72
Table des matières	124

Introduction

Le parcours d'un élève allophone arrivant en France ne s'arrête pas à son affectation en Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Il se confronte à un nouveau pays et à la découverte de l'école parfois pour la première fois. L'adolescent doit s'adapter à de nouveaux codes sociaux vis-à-vis des adultes mais aussi des autres jeunes de l'établissement. Il est accueilli dans une unité qui ne porte plus le nom d'*accueil* depuis 2012, qui tente de le préparer à son inclusion dans sa classe de rattachement à l'aide de cours de Français Langue de Scolarisation (FLSco) afin qu'il puisse suivre les enseignements des disciplines en français. Le terme d'*inclusion* fait référence à la capacité à pouvoir suivre les enseignements dans une classe du niveau de sa tranche d'âge, en bénéficiant d'aménagements pédagogiques adaptés. Elle ne renvoie cependant pas à sa capacité à interagir, à socialiser avec les autres élèves. Cette articulation entre l'inclusion dans le système scolaire français et l'intégration effective dans l'établissement scolaire n'est pas évidente et se trouve au cœur de notre recherche.

Nous proposons de limiter notre étude au fonctionnement d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants et Non Scolarisés Antérieurement (UPE2A NSA) dans un collège public d'Île-de-France. Nous avons pu observer à plusieurs reprises des situations dans lesquelles les apprenants, bien qu'inclus en classe ordinaire ne semblaient pas s'intégrer et être intégrés à la vie de l'établissement. À titre d'illustration, lors d'une récréation en décembre 2019, des élèves de l'UPE2A NSA sont pris à partie dans la cour du collège Henri Dunant par des élèves de troisième. Parmi les insultes, celle de « bledards » est redondante. *Bledard*, derrière cette appellation se cache l'isolement et la mauvaise intégration de ces élèves au sein de l'établissement. Le collège Henri Dunant de Meaux en Seine et Marne, est un collège en Éducation Prioritaire renforcée au sein du Quartier Prioritaire de la Ville (QPV), possédant une UPE2A NSA depuis 2016. Ce n'est pas une classe, les circulaires nationales depuis 2012¹ l'affirment mais dans la réalité d'un établissement scolaire, l'UPE2A peut être une classe, isolée et stigmatisée.

¹ BO n° 37 du 11 octobre 2012 ; Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Face à ce constat, nous sommes animé par le désir de comprendre le lien entre l'efficacité d'intégration des EANA dans le collège et les pratiques mises en place par les établissements, la communauté éducative et l'Institution. Nous souhaitons questionner la manière dont l'Institution scolaire régit les difficultés d'intégration des apprenants des Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants à travers l'organisation du fonctionnement du dispositif et la sensibilisation des personnels et des publics.

Si l'État se préoccupe de la scolarisation des jeunes allophones depuis les années 1970, elle reste une problématique en constante discussion. Nous supputons que l'Institution scolaire ne permet pas pleinement aux enseignants d'intégrer les apprenants en UPE2A par un manque d'information, de formation de la communauté éducative, de communication et de ressources en termes d'outils pédagogiques et de moyens, qui peuvent faire apparaître le rejet ou l'isolement chez les élèves comme chez les adultes. Pour tenter de développer cette hypothèse, nous baliserons la trajectoire des textes officiels de l'Éducation Nationale depuis 1970 jusqu'à la circulaire de 2012, abrogeant les précédentes et toujours de circonstance. Peu à peu, l'émergence de la prise en compte des besoins particuliers des élèves et la volonté de les inclure en classe ordinaire fait apparaître une prise en charge inédite qui nécessite une didactique adaptée et des aménagements pédagogiques, que les rares formations peuvent apporter. La littérature et les rapports sur l'efficacité de cette organisation est fournie et nous permet de nous attacher à des faits rencontrés dans la recherche et sur notre terrain. Le collège Henri Dunant est établi dans un quartier prioritaire de la ville de Meaux, ce qui lui permet de participer au projet des Cités Éducatives lancé en 2019 par l'Éducation Nationale. De plus, l'établissement possède des spécificités internes que nous décrirons.

Notre terrain de recherche est restreint mais riche d'informations sur le fonctionnement de l'UPE2A NSA que nous avons recueillies sous la forme d'observations de la vie de l'établissement et d'entretiens semi-directifs, de manière à rentrer dans une logique de recherche qualitative. Ces données nous permettent de croiser la réalité du terrain et le regard des membres de l'équipe éducative, d'avec les recommandations ministérielles et la hiérarchisation des besoins. Elles permettent de comprendre ce qui facilite l'intégration des élèves et ce qui n'est pas encore appliqué et permettrait d'améliorer le bien-être des élèves et des enseignants au sein des établissements possédant une UPE2A NSA.

Partie 1 – La scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France

1. L'École et les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

1.1. Descriptif historique

Les années 1970 sont marquées par un durcissement des politiques migratoires en France. La France compte cependant 3 442 000 étrangers en 1975 (chiffre du site internet du Musée de l'Histoire de l'Immigration) dont des enfants qu'il faut scolariser. En effet, l'obligation d'instruction de tous les enfants sur le sol français étrangers ou non s'applique depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 mais ces élèves ont des besoins particuliers qui nécessitent des adaptations. En 1970, une première circulaire concernant la scolarisation d'élèves allophones voit le jour. Nous notons quatre temps de réformes des circulaires sur ce sujet : 1970, 1986, 2002 et 2012, dans lesquelles nous nous intéresserons uniquement à la mention « enfants étrangers » et en particulier pour le second degré, faisant abstraction de la mention « enfants du voyage/itinérants ». Bien qu'espacées dans le temps et présentant parfois des changements radicaux de fonctionnement de l'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), elles conservent une certaine cohérence et se mettent d'accord sur le fait que :

- « La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. » (*B.O.E.N.* n° 5 du 29 janvier 1970) ;
- « La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire. » (*B.O.E.N.* n° 13 du 3 avril 1986, introduction) ;

- « L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. » (Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, introduction) ;
- « L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible [...]. » (BO n° 37 du 11 octobre 2012, p. 1).

Ces extraits proviennent de l'introduction des différentes circulaires de 1970 à 2012, ils pointent un élément similaire : l'instruction obligatoire des enfants allophones doit être adaptée afin que chacun puisse maîtriser la langue française pour entrer dans les apprentissages, s'intégrer socialement et à terme s'épanouir dans sa vie professionnelle et personnelle en France. L'accent est mis sur les heures de Français Langue de Scolarisation (FLSco).

Si chaque texte s'accorde sur la maîtrise de la langue française avant toute chose, ils diffèrent dans la mise en œuvre de cette condition. En 1970, trois formules sont envisagées, en particulier pour le premier degré – ce sera ici la seule préoccupation que l'on aura du premier degré : la classe d'initiation (CLIN) accueillant l'élève durant une année scolaire ; une classe dans laquelle les élèves restent pour une durée d'un trimestre et le « cours de rattrapage intégré »¹ (CRI) qui permet aux élèves de suivre quelques heures en classe ordinaire et de bénéficier d'heures de français dans un emploi du temps adapté. En 1986, les CLIN et les CRI sont conservés pour le premier degré, pour le second degré la circulaire préconise la classe d'accueil ou les cours spécifiques de français. En 2002, nous distinguons deux types d'accueil des EANA, proposés en fonction de l'ancienneté de scolarisation des élèves : la Classe d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement (CLA NSA) et la Classe d'Accueil ordinaire (CLA). Dans les deux cas, les élèves sont accueillis pour apprendre ou renforcer leur apprentissage de la langue française et sont inclus dans une classe de leur tranche d'âge de plus ou moins deux ans. Nous regroupons les circulaires de 1970, 1986 et 2002 car elles suggèrent un même fonctionnement. Les préconisations de 2012 amènent des éléments nouveaux, nous observons d'abord un changement lexical dû à la recherche en didactique des langues. Ainsi

¹ B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970.

apparaissent de nouveaux termes tels que *allophones, inclusion, socialisation* ; ensuite le terme CLA disparaît pour une nouvelle appellation : Unité Pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Tout comme le texte de 2002, une différence s'opère entre les élèves ayant été scolarisés antérieurement ou pas, nous avons donc l'UPE2A et l'UPE2A NSA, pour laquelle un premier temps uniquement dans l'unité est demandé, afin que les élèves puissent être accompagnés par un seul professeur dans leur découverte de l'École. L'UPE2A propose un fonctionnement plus libre que l'ancienne CLA, chaque établissement, de manière locale, envisage l'organisation de l'unité selon ses moyens et ses besoins, en discussion avec l'ensemble de l'équipe éducative, et l'inscrit dans le projet d'établissement. La circulaire de 2012 indique cependant des impératifs pédagogiques : la double inscription de l'élève dans l'unité et dans une classe correspondant à sa tranche d'âge ; l'enseignement de la langue française de douze heures minimum comme moyen de communication et d'entrée dans les apprentissages ; la participation deux autres disciplines minimum. Enfin, l'élève possède un droit d'une année scolaire dans ce dispositif, passé ce délai, un accompagnement pourra lui être proposé, à l'initiative de l'établissement.

La rotation entre classe d'accueil et classe ordinaire est constante dans chaque circulaire mais si elle est évidente dans les premières et l'est moins dans celle de 2012 où son organisation et son appellation fluctuent puisqu'apparaît également à cette période la valorisation de l'École inclusive.

1.2. L'École inclusive

1.2.1. Principes

Dans les textes, le processus consistant à ce que les EANA participent aux cours ordinaires de leur classe de rattachement, appelé *inclusion*, apparaît avant la désignation officielle pour le reste de l'Éducation Nationale (2012). Le principe de l'École inclusive émerge de manière parallèle dans le Code de l'éducation avec l'article L111-1 en 2013 : « Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. », puis en 2019 et en 2021 sous les termes : « Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. ». Pareillement, il s'affirme dans « la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République »¹ et il est à nouveau attesté à

¹ L'école inclusive | Gouvernement.fr

la rentrée 2019 dans Le Bulletin Officiel n°23 du 6 juin 2019. Le site du ministère de l'Éducation Nationale *Eduscol* définit l'École inclusive comme visant « 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. ». Cette définition appelle à mettre fin à l'exclusion en organisant différemment les structures matérielles des établissements scolaires mais aussi la manière d'enseigner : les enseignants doivent prendre en compte les besoins des élèves qui peuvent être différents d'un individu à l'autre dans un même niveau de classe en adaptant leur pédagogie et en différenciant l'accès aux apprentissages. Sans dresser une liste exhaustive des élèves à besoins particuliers, nous indiquons que les EANA sont considérés comme ayant des besoins particuliers.

1.2.2. L'École inclusive et les EANA

Le lien entre la scolarité inclusive et les élèves allophones n'est pas explicite dans les textes officiels que nous avons exposés précédemment, notamment dans le BO de la rentrée 2019 qui est le plus récent, alors même que l'article L111-1 du Code de l'éducation, depuis 2006 à ce jour déclare que : « L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. ». Les EANA ont cependant un onglet dédié sur la page de l'inclusion sur le site *Eduscol*, où nous retrouvons une explication précise du principe d'inclusion qui insiste sur les moyens nécessaires à mettre en œuvre : « l'éthique et la posture professionnelle », « la mise en œuvre d'un projet collectif au sein de l'école ou de l'établissement », « l'élaboration d'un parcours personnalisé, permettant à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire, avec ses pairs, en bénéficiant de l'accompagnement pédagogique dont il a besoin », nous reconnaissons ici l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers, « le renouvellement des pratiques pédagogiques », une « attention portée au dialogue avec les parents » et « le suivi de l'élève dans la durée ».

La page dédiée à l'inclusion sur le site *Eduscol* propose plusieurs outils d'accompagnement des professionnels de l'éducation comme la plateforme *Cap École inclusive*, l'acronyme CAP pour « Confiance, Apprentissage, Partage ». Cet outil à destination des enseignants mais ouvert aux familles propose des outils concrets et des propositions d'aménagements et de différenciation pour les élèves à besoins particuliers en fonction des domaines d'adaptation. Elle est également utile pour les EANA. Ils ne sont pas identifiés comme tels mais elle propose des aménagements pertinents gravitant autour de la maîtrise de

la langue comme par exemple l'adaptation du langage écrit et oral et l'aide à l'organisation et au repérage. Le site met également à disposition un livret de formation spécifique à l'École inclusive¹ regroupant les différentes formations proposées sur le territoire national au sujet de l'inclusion des élèves à besoins particuliers. « Ce livret de formation a été élaboré afin, d'une part, d'aider les services académiques et départementaux à mettre en place des actions de formation à l'école inclusive, et d'autre part, à assurer une cohérence dans les actions de formation qui seront proposées. » (p. 1). La scolarisation des EANA repose sur le principe d'inclusion or ce document officiel ne les nomme pas officiellement, il n'y a pas de formations proposées spécifiquement à l'inclusion des EANA. Nous le constatons dans les premières lignes du préambule : « Permettre à l'École d'être pleinement inclusive est une ambition forte du gouvernement qui s'est donné pour objectif de construire un grand service public de l'école inclusive. Un des axes premiers de cet objectif repose sur la formation de tous ceux qui interviennent auprès des élèves en situation de handicap. » (p. 1). Cela nous permet de relever que seuls les élèves en situation de handicap sont cités, ce qui est tout à fait légitime mais incomplet dans la définition de l'ensemble de élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous remarquons un manque de cohérence nationale dans les textes officiels. L'École inclusive est bien un principe qui a commencé à être mis œuvre en 2013 par la modification de l'article L111-1 du Code de l'éducation puis par les différents BO de l'Éducation Nationale. Cependant, nous nous apercevons que l'inclusion est considérée comme allant de pair avec les élèves en situation de handicap, les EANA ne sont pas nommés, ou uniquement dans les pages spécifiques. Ce désalignement rend opaque la marche à suivre par les établissements et s'il rend plus libre la mise œuvre de l'accueil et de l'inclusion des EANA, il laisse aussi la liberté de les négliger. Avant d'approfondir notre analyse, nous proposons un éclaircissement de certaines notions utilisées dans les discours sur la scolarisation des élèves allophones.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Livret de formation à une École inclusive*, 2019.

1.3. Des notions polysémiques et pluridisciplinaires

1.3.1. Inclusion et intégration

Nous distinguons les termes *inclusion* et *intégration*. Le terme *inclusion* est ici utilisé comme désignant le processus pédagogique consistant à proposer à l'élève nouvellement arrivé de participer à des heures de cours dans sa classe de rattachement. Processus propre au fonctionnement de l'UPE2A classique et plus distant dans le fonctionnement de l'UPE2A NSA. Comme nous l'avons identifié dans la section précédente, le principe d'inclusion apparaît à partir des circulaires de 2012. Une nouvelle politique éducative émerge, celle de l'inclusion des élèves à besoin particuliers. Ce terme fait également référence, par glissement de sens à l'élaboration d'une didactique inclusive, renvoyant à la différenciation pédagogique par exemple.

Le terme *intégration* est utilisé pour désigner l'acceptation sociale : la manière dont l'élève est admis dans et par le groupe d'élèves de la classe de rattachement et au sein de l'établissement plus généralement. Cette locution est polysémique et nécessite que nous en proposons une définition. Dans son article « De l'intégration comme processus à l'exigence d'intégration », BARATS Christine (2019 : 129) s'appuie sur le premier rapport du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) de 1991 qui définit l'intégration

[...] comme un processus spécifique : par ce processus il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité. Sans nier les différences, en sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaires les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre dans cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant.

De même, GOÏ Cécile et HUVER Emmanuelle (2013 : 120) dans la présentation des différents termes problématiques de leur article cite TAP Pierre (1988 : 13), « lorsqu'il exprime ce qu'il y a de réducteur à penser l'intégration uniquement dans le sens de l'adaptation à la société d'accueil : « Être intégré, c'est accepter les règles du jeu et se montrer prêt à s'adapter aux modalités de fonctionnement et aux exigences de l'organisation qui vous accueille. L'adaptation est souvent perçue sur le mode unilatéral du rite d'initiation : le groupe candidat doit s'accorder au groupe d'accueil. Une telle conception est réductrice dans la mesure où elle méconnaît le fait particulier qu'une interaction [...] implique une adaptation réciproque. » ».

L'intégration est ici définie à l'échelle de la société française, nous l'adaptions dans notre analyse à l'échelle d'un établissement scolaire. Ces deux propositions de définition rendent compte des enjeux de la scolarisation des EANA NSA : ils doivent assimiler l'apprentissage des codes de l'École, de la société française, de la langue française et du français scolaire, tout en conservant leur identité et leur culture. Ce qui est problématique c'est que les élèves EANA semblent respecter leur part du contrat mais l'Institution et l'établissement pas exactement. Nous étudierons cela plus précisément par la suite mais nous pouvons citer par exemple le peu de considération du plurilinguisme des élèves face à l'apprentissage de la langue française.

1.3.2. Le Français Langue de Scolarisation

Nous avons choisi de ne pas utiliser les distinctions opérées par CUQ Jean-Pierre et VIGNER Gérard, expliquées par GOÏ Cécile et HUVER Emmanuelle (2013 : 124) car elles ne nous conviennent pas ici et elles font appel à des références d'ordre historique et politique dont nous ne nous occuperons pas dans nos recherches. Par conséquent, nous choisissons l'appellation Français Langue de Scolarisation (FLSco) pour désigner la discipline de maîtrise de la langue française au sein de l'UPE2A. Cette dénomination permet d'englober l'apprentissage du français du quotidien et du français scolaire, c'est-à-dire utilisé dans les autres disciplines au collège par les apprenants. Elle permet également de représenter tous les niveaux de maîtrise de la langue que peuvent avoir les élèves dans l'unité : si certains ne parlent pas ni n'écrivent aucun mot de français à leur arrivée, d'autres maîtrisent l'oral ou possèdent quelques notions. Ainsi le Français Langue Étrangère (FLE) n'impliquerait que les élèves dont le français est totalement inconnu et le Français Langue Seconde (FLS) impliquerait non seulement le fait qu'ils n'ont aucune maîtrise de la langue mais que c'est aussi leur langue d'adoption en quelque sorte. En revanche le FLS a l'avantage de mettre l'accent sur le plurilinguisme des individus, ce que nous n'excluons pas et ce qui nous semble important. Le FLSco nous permet aussi de rester dans le cadre scolaire, cadre dans lequel se déroule et s'intéresse notre enquête, même si, à l'évidence, cela se répercute à l'extérieur.

Nous remarquons en outre que les termes FLE, FLS, FLSco ne sont pas véritablement utilisés par les enseignants au collège, il n'y a pas de distinction de dénomination opérée entre la discipline non spécialiste du français et celle du français enseigné en UPE2A, bien que chacun semble savoir que les deux n'impliquent pas les mêmes enseignements. De même, il est indiqué « Français » sur l'emploi du temps des élèves.

La définition de ces dénominations nous permet de clore la présentation du cadre institutionnel présentant l'organisation des unités pour nous intéresser aux acteurs de l'éducation qui évoluent au sein de celles-ci.

2. Les personnels de l'éducation et les EANA

2.1. L'offre de formation destinée aux enseignants

2.1.1. Le français langue de scolarisation

Nous nous intéressons à la formation en didactique du FLE, FLS et FLSc des enseignants depuis la circulaire de 2012. Seuls les enseignants de Lettres classiques et modernes peuvent prétendre à dispenser les heures de Français Langue de Scolarisation en UPE2A. Les enseignants des autres disciplines, y compris de langue vivante ne peuvent pas dispenser les cours de français. Pour se former, il faut compenser la formation initiale qui ne présente pas de cours spécifiques à la didactique du FLSc, hormis l'option « Français langue étrangère et français langue seconde » qui peut être présentée au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES), depuis 2013. Le rapport EDUSCOL indique page 223-224 qu'« environ la moitié des enseignants en charge des élèves allophones se déclarent formés en didactique du Français langue étrangère (FLE) que ce soit à travers une expérience professionnelle en France, voire à l'étranger et / ou une formation universitaire, du moins sont-ils ensuite repérés comme experts du fait de l'obtention de la certification complémentaire. ». Il poursuit en faisant remarquer que le moment de formation diffère : « les formations universitaires en FLE sont tantôt antérieures à la prise en charge d'élèves allophones, tantôt elles s'inscrivent dans une démarche personnelle des enseignants. Ainsi, certains reprennent une formation universitaire au niveau du diplôme universitaire (DU) ou du master 2, notamment grâce à l'enseignement à distance développé dans les filières de la didactique du FLE. Cette reprise d'étude les a parfois conduits à solliciter un congé de formation professionnelle. » (p. 224). Il existe donc une offre de formation plus ou moins étoffée en France mais elle apparaît comme une démarche personnelle de la part des enseignants qui décident avant ou après leur prise de poste de se spécialiser.

Lorsqu'ils veulent se former alors qu'ils sont en poste, les professeurs sont « [...] concernés par les actions de formation organisées en circonscription, au niveau départemental ou académique. Ils font l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de circonscription ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré. En outre, des actions de formation

spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (CASNAV), notamment pour la préparation de la certification complémentaire. » (p. 6). À l'aide du site *Eduscol*, nous ajoutons que « La certification complémentaire est un examen qui permet aux enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas nécessairement du champ de leurs concours, ou qui concernent certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement. »¹, elle existe depuis 2004.

2.1.2. Les disciplines non linguistiques

Il faut considérer également les enseignants des autres disciplines de l'établissement, accueillant une UPE2A ou une UPE2A NSA. Dans un établissement comportant une UPE2A classique, les enseignants des autres disciplines accueillent les élèves allophones dans leur classe de rattachement, ce qui les positionnent face à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et pour lesquels il faut adapter ses cours, proposer une différenciation pédagogique individuelle et peut-être aussi collective, notamment à l'oral, où l'enseignant pourra ajuster sa posture pour être davantage compris par tous les élèves. Lorsqu'il y a une UPE2A NSA, les élèves participent à des cours de disciplines non linguistiques en classe seule, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en classe ordinaire. Cette configuration implique que les enseignants en face d'eux doivent enseigner leur propre matière à des élèves allophones arrivants, tout en appuyant sur la maîtrise de la langue et notamment le discours scolaire. Exceptées les formations proposées par le CASNAV ou le Plan Académique de Formation (PAF), quand elles sont acceptées, il n'existe pas de formation initiale ou universitaire permettant de développer une didactique du FLSCO hors discipline linguistique.

Il est à noter qu'un professeur formé ou non en didactique du FLSCO ne se verra pas nécessairement attribuer un poste en UPE2A dans l'immédiat. Il devra suivre une démarche spécifique lors des mouvements annuels de mutation des personnels d'enseignement.

¹ Les certifications complémentaires | *éduscol* | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr)

2.2. Mutation des enseignants et dotation des établissements

2.2.1. Processus de mutation

Le système de mutation de l'Éducation Nationale est un système par points. Selon des critères précis, un enseignant accumule des points qui servent à pouvoir prétendre, lors du mouvement intra-académique à une commune ou un établissement choisi et lors du mouvement interacadémique à une académie, en considérant que chaque choix vaut un nombre de points fluctuants. Tous les ans, chacun peut participer aux deux mouvements et ambitionner un nouveau poste en émettant des vœux. Nous distinguons les postes d'enseignement général par discipline et les postes à profil, les postes spécifiques ou encore les postes à exigences particulières qui requièrent entre autres certains diplômes ou certifications complémentaires, une lettre de motivation et un Curriculum Vitae et dont les procédures de demande de mutation sont spécifiques.

L'affectation à un poste d'enseignement de FLSco au sein d'une UPE2A relève des postes à exigence particulières¹, la décision de nomination est prise avec l'accord du chef d'établissement. En outre, le BO de 2012 indique qu'il est « vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières. » (p. 6). Il est à noter qu'une confusion administrative apparaît dans les textes : le BO de 2012 est précis, il indique qu'enseigner en UPE2A relève des postes à exigences particulières. En revanche, dans le Bulletin officiel spécial n°6 du 28 octobre 2021, la mention des postes particuliers demandant une certification complémentaire FLS existe pour le premier degré : « postes privilégiant une certification complémentaire de type français langue seconde (FLS), disciplines non linguistiques (DNL) anglais, etc. » mais elle n'est pas stipulée dans la partie sur le second degré qui ne mentionne à aucun moment l'UPE2A. L'enseignement du FLSco pourrait éventuellement correspondre à ce qui est appelé « postes à profil (POP) » dans le cadre de la mention liée au projet d'établissement : « [...] recherche de la plus grande adéquation entre les exigences du poste et le profil du candidat (postes liés à des projets d'établissement, de coordination d'équipes, ou encore implantés dans des zones particulièrement difficiles (en particulier en zone rurale isolée, insulaire, montagneuse). ».

¹ BO n° 37 du 11 octobre 2012, p. 6.

L'ouverture d'une unité et par conséquent d'un poste dépend des besoins territoriaux, elle est discutée par un accord entre le Rectorat, le CASNAV et les services locaux comme la mairie. Elle nécessite un effort de moyens qui se répercute sur la Dotation Horaire Globale de l'établissement.

2.2.2. La Dotation Horaire Globale

La Dotation Horaire Globale (DHG) est une « enveloppe d'heures attribuées à l'établissement par l'Inspection Académique (pour les collèges) [...], en fonction des effectifs prévus ». Elle est « composée d'heures postes (HP), d'heures supplémentaires années (HSA) et d'indemnités pour mission particulière (IMP). Ceci correspond à l'ensemble des moyens d'enseignement »¹. La DHG varie d'un établissement à l'autre en fonction des moyens attribués par le ministère à l'académie ; de la répartition des moyens par le recteur entre les départements ; des structures de l'établissement ; des correctifs (éducation prioritaire, conditions particulières...)². La répartition des heures fait l'objet de concertation entre pairs et avec l'administration, elle est validée par le Conseil d'Administration (CA). Nous indiquons que dans le cadre de l'enseignement du FLSco et de la coordination de l'UPE2A est attribuée une IMP. Les vingt heures d'enseignements dispensés au sein de l'UPE2A NSA proviennent de la DHG, il est généralement commun d'octroyer entre dix et treize heures de FLSco et de proposer les heures restantes à d'autres disciplines au groupe classe UPE2A NSA. Les heures d'inclusion en classe ordinaire ne sont pas comptabilisées dans le cadre des heures de l'UPE2A NSA mais aux heures de la classe de rattachement.

La scolarisation des EANA exige la mise en relation des différents facteurs que nous avons présentés précédemment, ils sont pilotés par des textes officiels qui ne sont pas exécutés de la même manière sur tout le territoire. C'est une coordination complexe qui donne lieu à des questionnements sur son efficacité.

¹ DHG – Comment agir et à quel moment ? - SGEN-CFDT Académie de Créteil

² *Ibidem.*

3. Un dispositif national remis en cause

Les dispositifs d'accueil des EANA ont évolué depuis les années 1970, ils se sont peu à peu ouverts, leurs appellations ont changé, le principe d'inclusion est apparu, rebattant les cartes de certains principes. Ils ont évolué au fil des rapports et des recherches effectués sur leur efficacité en terme scolaire, de maîtrise de la langue et dans les autres disciplines, en terme social, de la manière dont s'intègrent les élèves à l'établissement, aux codes de l'École et plus largement de la société française.

Au-delà des circulaires nationales, des lois, des bulletins officiels que nous avons analysés précédemment, nous pouvons observer de nombreux écrits de recherche sur le sujet. Si les recherches adoptant le point de vue des élèves sur leur parcours et leur scolarisation se sont multipliées, celles sur les acteurs de ces dispositifs sont moindres. Nous pouvons cependant citer le rapport EVASCOL de 2018 qui met en lumière un panorama complet des dispositifs depuis les circulaires de 2012 instaurant l'UPE2A. Il s'intéresse aussi bien aux élèves, à leurs performances qu'aux enseignants, leur formation et l'efficacité des structures mises en place par l'Institution scolaire. À ce rapport s'ajoutent le rapport d'information n°427 du Sénat et le rapport de la Cour des comptes datant tous les deux de mars 2023. Ils explorent largement les problématiques rencontrées en UPE2A, la remise en question des recommandations de 2012, le manque d'information sur les effectifs des EANA, les défauts de leur accueil dans les établissements, le manque de formations des enseignants et les défauts de pilotages. Ils adoptent à la fois le point de vue des adultes : équipe éducative, administration, associations, parents, et le point de vue des élèves sur leur inclusion et sur les résultats scolaires. De nombreux points en commun avec notre recherche sont repérés comme la difficulté de définir l'unité, les difficultés de mise en place de l'inclusion, les difficultés d'intégration des enseignants et donc des élèves. Or, nous prenons le parti d'étudier ces problématiques sous le prisme de l'efficacité de l'intégration sociale des élèves à partir de rencontres et d'observations des adultes d'un établissement possédant une UPE2A NSA, à travers une démarche qualitative.

L'intérêt d'avoir exposé les notions précédentes réside dans le fait que nous pensons qu'elles ont un impact sur l'intégration des EANA dans les établissements scolaires. Afin de le démontrer, nous ne pouvons dans cette présente recherche nous intéresser à l'ensemble du territoire national pour des raisons de temps et de moyens. C'est pourquoi nous limiterons notre recherche à l'établissement dans lequel nous travaillons, un collège public de la ville de Meaux,

en Seine-et-Marne, appartenant à l'académie de Créteil. Ce terrain va nous permettre de mettre en relation les manques observés en matière de moyens financiers et humains, de respect des textes officiels, de formations de l'ensemble des équipes éducatives, de communication interne et externe entre les différents partenaires, associatifs et communaux, de sensibilisation des adultes et des enfants, avec l'observation des difficultés d'intégration des élèves de l'UPE2A NSA.

Notre souhait de recherche est contraint d'une part géographiquement car nous travaillons sur un terrain unique dans une ville qui possède deux autres UPE2A, d'autre part matériellement car si l'observation quotidienne et au plus près du terrain est un avantage, une enquête quantitative aurait pu compléter les données que nous possédons.

Partie 2 – Une UPE2A NSA en Seine-et-Marne

Notre première partie nous a permis d'établir un état des lieux de l'accueil des EANA en France. Ici, nous poursuivons la présentation du tableau en décrivant notre terrain de recherche qui est spécifique : un collège appartenant à la ville de Meaux.

1. La ville de Meaux

1.1. Généralités

La ville de Meaux appartient au département de la Seine-et-Marne dans la région Île-de-France, son maire est Jean-François Copé, en fonction depuis le 1er décembre 2005. En 2018, la ville comptait 55 416 habitants (Annexe 10, p. 109) parmi lesquels 12 785 vivaient dans le Quartier Prioritaire de la politique de la Ville (QPV) « Beauval-Dunant ». Au recensement de la population en 2017, nous pouvions compter un pourcentage de 23.9% d'individus ayant une nationalité étrangère dans ce quartier. Concernant la jeunesse, la commune compte 36.8% d'individus de moins de vingt-cinq ans, dont 41.8% dans le quartier prioritaire. Si nous nous restreignons à la scolarisation des enfants dans le secondaire, la ville dénombre 3 232 élèves scolarisés dans une formation au collège dont 835 dans le QPV, soit 25.8%, ce qui démontre une demande de scolarisation importante en son sein (Annexe 11, p. 110-111).

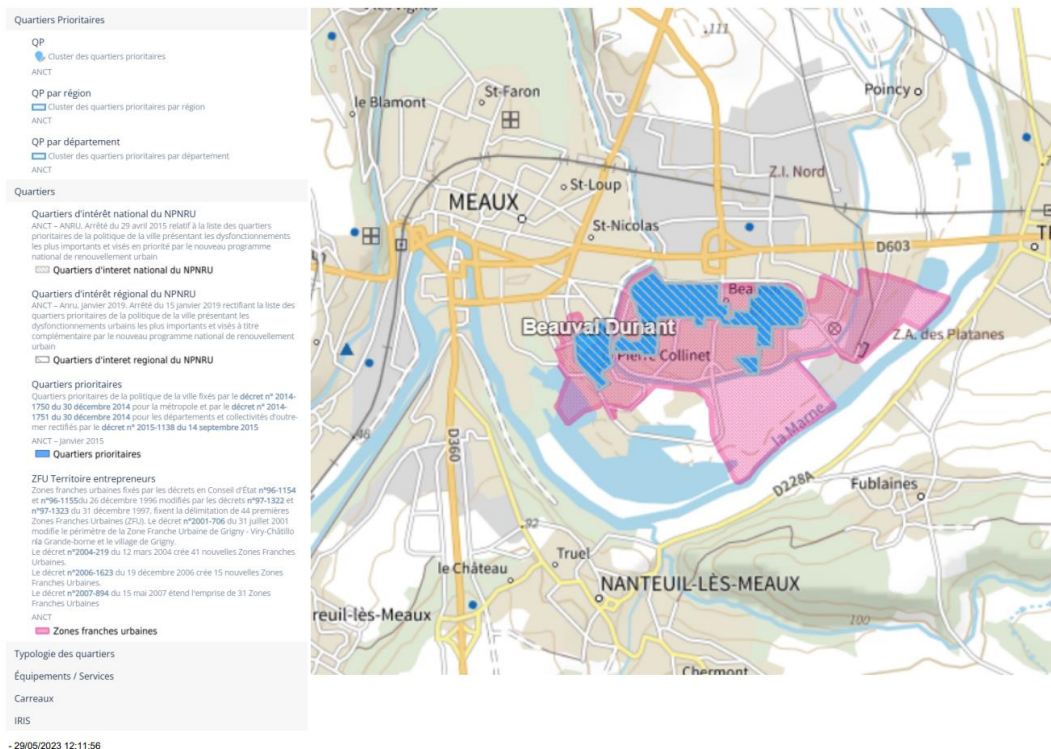


Figure 1 : Quartier prioritaire, Beauval-Dunant, Meaux.

Source : Quartier Prioritaire Beauval Dunant - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Meaux - SIG Politique de la Ville

1.2. La Cité Éducative

1.2.1. Le projet national

Nous présentons ce quartier en particulier puisqu'il va nous intéresser quant à l'implantation du projet national nommé « Cité Éducative », initié depuis la rentrée 2019 dans certains établissements pilotes de France, dont le collège que nous allons étudier. Ce projet « vise à intensifier les prises en charges éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l'insertion professionnelle, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Elles consistent en une grande alliance des acteurs éducatifs dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville : parents, services de l'État, des collectivités, associations, habitants. À travers les Cités éducatives, le Gouvernement veut ainsi fédérer tous les acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire, dans les territoires qui en ont le plus besoin et où seront concentrés les moyens publics. »¹.

¹ Les Cités éducatives | Cités éducatives (citeseducatives.fr)

Sa création intervient en réponse aux difficultés constatées dans les quartiers prioritaires des communes, dans le but de venir compléter les Réseaux d'Éducation Prioritaire, car le « cadre scolaire ne peut à lui seul compenser un environnement familial et social défavorisé. »¹. L'Éducation Prioritaire « vise à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas »². Elle est régie par six principes essentiels, développés dans un référentiel national : « Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun », « Conforter une école bienveillante et exigeante », « Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire », « Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative », « Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels », « Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux »³. Nous retrouvons les mêmes principes que ceux de la Cité Éducative que nous allons découvrir par la suite et ce référentiel ne mentionne pas explicitement les EANA. Cependant, il indique que la coopération, le travail en équipe et la formation sont essentiels dans les établissements correspondants. Le site dédié du Ministère de l'Éducation Nationale précise également que le travail en équipe est « nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés ». Cette précision est intéressante puisqu'elle renvoie à l'importance de la communication, de la sensibilisation des équipes dans le but de travailler ensemble et les EANA font partis des élèves à besoins particuliers.

Le territoire français compte actuellement deux cents Cités Éducatives. Le projet prend concrètement forme par l'obtention de plus de moyens financiers et humains, une ingénierie de formation plus développée et une coordination consacrée uniquement à ce sujet. Ses objectifs nationaux se découpent en trois axes : conforter le rôle de l'École qui propose des actions de coopération entre les tous les partenaires, une mixité sociale accrue et une formation visant des innovations pédagogiques ; promouvoir la continuité éducative en mettant en avant un accompagnement social, sanitaire, culturel en dehors de l'École ; ouvrir le champ des possibles, en lien avec l'orientation, la maîtrise des savoir fondamentaux et l'ouverture culturelle. Parmi ces ambitions nationales figurent uniquement deux composantes concernant les personnes en situation d'allophonie : « Encourager la coopération avec les parents : étendre l'opération "ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants" (OEPRE) », « Favoriser la maîtrise de

¹ *Ibidem.*

² La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+ | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr)

³ L'éducation prioritaire | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

la langue et lutter contre l'illettrisme et l'illectronisme : ateliers socio-linguistiques, réseaux de traducteurs, formations,... » et « Promouvoir l'ouverture culturelle et citoyenne : service civique, action d'entraide scolaire ou de solidarité, participation à la vie de la cité », dernier élément qui se situe davantage du côté des autres acteurs pour plus de sensibilisation des publics.¹ Nous y reviendrons plus après mais nous pouvons déjà noter que ce projet d'envergure nationale propose peu d'items concernant l'accueil et l'intégration des élèves nouvellement arrivés, ce qui paraît problématique car ces structures sont implantées dans les zones prioritaires des villes qui accueillent généralement davantage d'étrangers. Cela apparaît dommageable étant donné que la Cité Éducative dans laquelle nous évoluons compte deux UPE2A.

1.2.2. Le projet développé à Meaux

La Cité Éducative de Meaux se constitue de trois établissements du secondaire, les collèges en réseau d'éducation prioritaire Henri Dunant, Beaumarchais et Albert Camus, situés tous trois dans le QPV. Elle propose « de mobiliser les énergies et moyens autour du devenir de la jeunesse du quartier Beauval Dunant. L'objectif majeur est d'encourager les alliances éducatives afin d'atteindre un objectif commun et d'aller plus loin dans le défi éducatif, tout en permettant aux enfants et aux jeunes de s'épanouir et de s'insérer socialement. »².

Au-delà des objectifs nationaux expliqués plus haut, la Cité éducative de Meaux possède cinq thèmes fondateurs : prévention santé, parentalité, orientation scolaire et professionnelle, développement des savoirs, accompagnement à la réussite des élèves³. Tout comme le projet national, seuls quelques items sont en lien avec la scolarisation des EANA et l'apprentissage du FLSco. L'unité « Favoriser la mise en œuvre de l'école inclusive » se trouve dans le pôle santé. Cela nous remémore l'observation réalisée en première partie sur le fait que les EANA ne sont pas considérés de manière toujours explicite comme des élèves à besoins particuliers dans les textes, à l'inverse des élèves en situation de handicap. Dans le pôle « parentalité », nous trouvons « Consolider le rôle et le savoir-faire des parents (OEPRE) », si nous ne pouvons généraliser le lien fait entre les parents ne communiquant pas en français et les élèves en UPE2A, cet item révèle une sensibilité à l'apprentissage de la langue. Dans le thème « développement des savoirs » deux points sont consacrés à la langue : « Garantir l'acquisition

¹ [Les grands objectifs | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#)

² [Meaux | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#)

³ [Thèmes fédérateurs | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#)

du Lire Écrire Parler et Compter ainsi que l'égalité des chances », « Consolider l'apprentissage des langues ». Enfin nous pouvons inclure la composante « Diversifier les activités péri et extrascolaires » du thème « Accompagnement à la réussite des élèves » dans l'objectif de renforcer le lien existant entre le collège et les structures associatives proposant des ateliers linguistiques ou de l'aide à l'orientation par exemple. Comme nous l'avons dit à propos du projet national, nous retrouvons la problématique de la négligence du renforcement de l'accueil des EANA par rapports aux autres élèves à l'échelle locale, en dehors de l'école, alors même que sur les trois collèges participant à la Cité, deux possèdent une UPE2A.

1.3. Les structures d'accueil des EANA à Meaux

L'académie de Créteil qui se situe en région Île-de-France, contient trois départements : la Seine-Saint-Denis, la Seine-et-Marne et le Val-de-Marne. Pour l'année scolaire 2020-2021 dans le second degré, elle compte 183 dispositifs d'accueil des élèves allophones, dont 38 en Seine-et-Marne (CASNAV de Créteil). C'est ce dernier département qui nous intéresse puisque la ville de Meaux en fait partie. La ville de Meaux compte quatre structures d'accueil des EANA dans le secondaire : les collèges Albert Camus et Henri Dunant en REP+ comptent une UPE2A NSA, le collège Parc Frot et le collège de centre-ville Henri IV possèdent une UPE2A classique.

Dans le cadre de nos recherches nous nous sommes rendu aux archives de la commune afin de trouver des documents nous permettant de comprendre la politique de carte scolaire des établissements du secondaire à Meaux et donc de mixité sociale puisque la carte décide de l'affectation d'un élève en fonction de son lieu de résidence ; également les décisions d'implantation des structures d'accueil des élèves allophones ainsi que les décisions prises vis-à-vis de l'immigration dans la ville. Les documents recherchés n'existent simplement pas. Cette recherche aura cependant permis de le savoir et le résultat est significatif, la politique d'immigration et d'inclusion de la ville est finalement celle de l'État. Les communes suivent les directives nationales en travaillant avec la Maison des Solidarités et les structures locales mais il n'y a pas de texte officiel de la mairie, de circulaire locale sur la manière dont sont menées les actions d'inclusion des habitants issus de l'immigration. La décision de l'implantation semble être décidée en concertation entre le conseil municipal, le rectorat et le CASNAV avec l'avis d'un formateur et la décision finale de l'IA-IPR chargé de mission.

2. Le collège Henri Dunant

2.1. Présentation générale

Le collège public Henri Dunant a été ouvert au public pour la première fois en 1965. C'est un collège appartenant à un Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée, participant au projet Cité éducative et résidant au sein du quartier prioritaire de la ville de Meaux. Il possède actuellement 712 élèves, répartis sur quatre niveaux. Il compte cinquante-cinq professeurs et dix-neuf personnels administratifs, de vie scolaire et médical. Il propose plusieurs spécialités : une classe à horaires aménagés musique (CHAM), une Section sportive Football et une UPE2A NSA. Les langues enseignées sont le FLSco, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le latin.

Cette année scolaire 2022-2023 accueille un nouveau chef d'établissement, ce qui nous semble important de noter puisque avec sa venue, de nouveaux projets sont en cours, notamment l'obtention de la labellisation « maîtrise de la langue » avec son lot de réunions et de formations à destination des personnels de l'établissement. En effet, en REP+, trois heures toutes les deux semaines sont consacrées à la concertation entre pairs, un temps qui sert à la réalisation de projet, à des formations, des réunions d'information. Or, le sujet de la maîtrise de la langue a pris beaucoup de place cette année, sans de réelle concertation justement avec le reste de l'équipe éducative. Nous reviendrons sur ce manque de communication dans l'analyse des données récoltées.

2.2. L'UPE2A NSA

L'UPE2A NSA existe depuis le mois de février 2016 dans le collège Henri Dunant, l'unité a exceptionnellement vu le jour en cours d'année la ville manquait de places d'accueils pour les élèves allophones arrivants. L'enseignante coordinatrice et de FLSco est Mme B. qui a été remplacée cette année par L.B.. L'unité compte actuellement quatorze élèves de douze à dix-sept ans, dont trois ayant été inclus définitivement dans leur classe de rattachement au cours de l'année. Les élèves bénéficient de cours d'une demi-heure de technologie et physique chimie ; d'une heure d'anglais, d'arts plastiques, de Sciences de la Vie et de la Terre ainsi qu'une heure de suivi ; de deux heures d'Éducation Physique et Sportive (EPS), d'histoire-géographie, de mathématiques ; et de douze heures de FLSco, dont une dispensée par le professeur documentaliste sous la forme d'une séance de lecture à voix haute. Ce sont donc douze enseignants qui sont mobilisés sur cette unité, ce ne sont pas toujours les mêmes personnes, certains y enseignent de manière constante, d'autres ont la classe pour la première

fois cette année. Cette unité fonctionne sur le mode de la classe, c'est-à-dire que les élèves ont leur propre classe, les enseignements suivis ne sont pas en inclusion avec d'autres élèves. Ils changent de salle selon la discipline enseignée mais ils gardent la même salle pour le FLSco, à la porte de laquelle est indiquée « UPE2A ».



Ils ont la possibilité d'être inclus ponctuellement dans leur classe de rattachement sous le format d'une à deux semaines. Lorsqu'ils arrivent à la fin de leur droit ou que l'équipe enseignante estime qu'ils sont prêts à suivre les cours dans leur classe de rattachement de manière constante, ils sont alors inclus définitivement.

Comme nous l'avons exposé précédemment, les élèves allophones sont considérés comme des élèves à besoins particuliers lorsqu'ils sont inclus dans leur classe de rattachement. La gestion de l'inclusion dans les classes est un objet de discussion au sein de l'équipe éducative dont les conclusions doivent être inscrites dans le projet d'établissement, lui-même correspondant au projet académique de Créteil. Le projet se positionne en réponse aux problématiques observées sur le territoire et propose une trajectoire sur quatre ans. Le projet d'établissement se construit à l'aide de fiches-actions renseignées par l'équipe éducative sur les différentes activités accomplies ou en cours de réalisation. Il possède six axes d'actions envisagés, corrélés au projet académique de Créteil s'étendant sur les années scolaires 2020-2024. L'actuel projet d'établissement a été voté par le CA en juin 2021 et mis à jour en juillet 2022.

Étant enseignante de Lettres Modernes à temps plein depuis trois ans au sein du collège Henri Dunant, la possibilité d'observer la vie quotidienne de l'établissement, les documents, les discussions entre pairs de manière informelle ou lors de réunions et d'interroger des collègues s'est présentée. C'est l'occasion de récolter des données à propos de la gestion des EANA au sein de l'établissement dans les documents officiels, dans les communications orales et écrites ; également de recueillir le point de vue de professeurs sur leur expérience d'enseignement avec les élèves allophones, sur leurs besoins, les manques en matière d'outils, de formations, de communication. Grâce aux données récoltées, nous essayons de comprendre comment la gestion administrative au niveau académique, communal et local dans l'établissement, et la gestion de l'enseignement aux EANA peut interférer dans leur intégration socio-scolaire (RIGONI, 2020 : 37). Notre dernier axe de recherche présente l'analyse de ces données et les perspectives d'amélioration envisagées ou déjà en cours de réalisation.

Partie 3 – L’UPE2A NSA : une réflexion vers l’amélioration des conditions d’accueil des élèves

1. Présentation des données recueillies au collège Henri Dunant

1.1. Les entretiens

1.1.1. Présentation

Nous avons mené une enquête par entretiens semi-directifs individuels au nombre de six, ce sont des entretiens de recherche qualitative. Nous avons préféré la recherche qualitative pour ce qu’elle s’intéresse davantage aux individus et à leur pensée. Les entretiens nous ont permis d’approfondir certains points quand nous le désirions, ce que la recherche quantitative ne nous aurait pas permis. Nous choisissons de décrire les entretiens d’après la présentation de LOUBET DEL BAYLE Jean-Louis dans son *Initiation aux méthodes des sciences sociales* (2001) qui propose une classification claire et concise. Cette catégorisation nous a permis de conserver l’objectif fixé durant la réalisation du canevas, la passation des entretiens et leur analyse. Nous considérons que ce sont des « entretiens en profondeur » car ils sont « orientés sur un thème fixé au préalable et présentés par l’enquêteur et ne sont pas centrés sur la personne du sujet, mais sur les rapports entre la personne et le thème. » qui est l’intégration sociale des élèves de l’UPE2A à travers le regard des enseignants interrogés. Nous avons adopté « une stratégie directe », les réponses recueillies devront souvent être interprétées pour « découvrir les informations recherchées ».

Les entretiens se déroulent en un seul temps qui comporte deux parties : la première porte sur le parcours personnel et professionnel des enseignants interrogés, ce sont des entretiens de personnalité, nous cherchons à savoir ce que les enquêtés sont. La deuxième partie concerne uniquement les connaissances et les représentations des interrogés sur l’UPE2A, ce sont des entretiens documentaires, nous cherchons à savoir ce que les enquêtés savent. Durant les entretiens nous avons un canevas des questions à poser à l’interrogé. Nous considérons que c’est une approche semi-directive puisque l’entretien suit le canevas (Annexe 2, p. 74) mais en

fonction des réponses apportées puisque la majorité des questions sont ouvertes. Nous sélectionnons le terme « canevas » d'après DE SARDAN (1995 : 8) qui indique que « Le guide d'entretien risque de ce fait d'enfermer l'enquêteur dans une liste de questions standards préprogrammées aux dépens de l'improvisation que réclame toute véritable discussion. [...] Le *canevas d'entretien*, lui, relève du « pense-bête » personnel, qui permet, tout en respectant la dynamique propre d'une discussion, de ne pas oublier les thèmes importants. ».

Les personnes interrogées sont des enseignants et des enseignantes du collège en Éducation Prioritaire renforcée Henri Dunant à Meaux en Seine-et-Marne, possédant une UPE2A-NSA. Ces enseignants sont sélectionnés selon plusieurs profils : l'enseignant remplaçant de FLSco, des enseignants ayant des cours en classe restreinte avec les élèves d'UPE2A, des enseignants ayant ponctuellement des élèves de l'unité en inclusion en classe dite « standard », des enseignants n'ayant jamais eu d'élève de l'UPE2A. Ce sont des entretiens d'individualités, c'est-à-dire « des personnes précisément identifiées, choisies pour leurs caractéristiques individuelles et personnelles » (LOUBET DEL BAYLE, 2001). Nous leur avons présenté les entretiens en leur disant qu'ils interviennent dans le cadre d'un mémoire sur l'UPE2A, nous n'avons pas donné plus d'informations en amont de l'entretien sur le sujet exact du mémoire, cela aurait pu être un biais possible et influencer leurs réponses.

1.1.2. Biais observés

En amont des entrevues, nous avons établi les biais éventuels que nous pourrions rencontrer : à propos du canevas, il y aurait pu y avoir une influence des réponses au sujet de l'UPE2A par rapport à ce qu'ils auraient dit avant dans leur parcours professionnel ; à propos des individus sélectionnés nous avons des inquiétudes vis-à-vis de la proximité amicale avec les interrogés, qui sont des collègues depuis plusieurs années pour certains. Finalement, nous nous sommes rendu compte d'autres biais au fil des conversations :

- Une grande subjectivité :

Lors de la transcription nous avons pris conscience que nous validions certaines réponses ou points de vue. Par exemple dans l'entretien 1 (Annexe 3, p. 76-81) sur la gestion des contractuels selon les académies, ce qui n'influe pas spécifiquement sur l'UPE2A mais qui montre à l'interrogé que nous avons le même point de vue que lui. Nous notons l'utilisation de modalisateurs tels que « tout ça » manière de dénigrer inconsciemment un élément (entretien 1, p. 77), « quand même » (entretien 5, p. 101), utilisation du terme « cloisonnés » (entretien 4, p.

97) à propos de l'organisation en classe de l'UPE2A. Il y a également une tendance à formuler les conclusions à voix haute ce qui peut influencer sur les réponses de l'interrogé. De plus, lors du dernier entretien avec T., nous avons parlé de l'unité avant l'entretien, ce qui a influencé l'entretien car T. a commencé par se présenter en rapport avec cela.

- La gestion du temps :

Lors de certains entretiens, nous avons pu être un petit peu pressé par le temps, il aurait été plus commode de prendre rendez-vous et de bloquer un créneau défini à l'avance car il y a des questions que nous n'avons pas osé poser par crainte de déranger l'emploi du temps de l'interrogé.

1.1.3. Convention de transcription

Nous utilisons l'orthographe classique, nous n'avons pas cherché à transcrire les marques d'oralité puisque ce sont les informations amenées par les réponses aux questions qui nous intéressent ici. Nous avons conservé le vocabulaire utilisé et n'avons pas cherché à relever le registre de langue utilisé. Seules les marques d'oralité telles que « euh », « euhm », « beh », « hm », « quoi », ont été supprimées pour plus de lisibilité, nous n'analysons pas l'hésitation des interrogés.

[] : Pour ajouter une information nécessaire à la compréhension.

Italique : Mots étrangers, lettre seule, titre, site internet.

« » : Lorsque l'interrogé cite un élément.

* : Complément d'informations apporté par l'interrogé en dehors de l'entretien.

... : Les points de suspension en fin de prise de parole montre que l'interrogé a pris la parole entre temps.

1.2. Le journal de bord et documents du quotidien

Travailler sur son lieu de recherche à l'avantage de nous positionner au cœur des interactions : des discussions entre pairs informelles, des discours formels en réunion d'équipe ou avec l'administration, l'accès aux discussions sur l'espace numérique de travail, l'accès aux documents. De plus, étant implantée dans l'établissement depuis trois ans, la recherche d'informations se fait plus aisément, la peur de déranger, qu'une demande soit rejetée, est moindre. En revanche, nous pensons que certains moments qui auraient pu être intéressants pour la recherche sont passés inaperçus par le fait justement de travailler au même instant, le fait de se concentrer sur les indices d'un discours sur l'acceptation, l'inclusion et l'intégration des EANA a pu parfois être négligé voire oublié. Nous avons cependant pu recueillir quelques informations et documents pertinents à l'égard de notre problématique.

2. Le constat d'une intégration oscillante

La présentation du contexte national de l'accueil des EANA et du terrain local sur lequel nous travaillons nous permet de pouvoir utiliser des notions clefs dans l'analyse de données recueillies sur le terrain et dans les diverses recherches traitant de l'accueil et de l'intégration de ces élèves dans les établissements scolaires, vis-à-vis de l'efficacité des mesures mises en place, des textes de guidage et de leur application réelle. Avant d'examiner les indications formelles, nous souhaitons d'abord exposer les observations faites par les enseignants interrogés quant à l'intégration des EANA en classe et hors-classe ainsi que leur avis sur le fonctionnement actuel de l'inclusion en classe ordinaire. Cela nous permettra de dérouler notre étude en ayant en perspective le constat fait des difficultés d'intégration des EANA.

2.1. L'inclusion et l'intégration des EANA : observations d'enseignants

L'intégration au groupe classe varie d'une inclusion à l'autre, selon plusieurs facteurs comme le moment de l'inclusion dans la scolarité de l'élève, le moment de l'année, le climat scolaire dans la classe d'inclusion par exemple. Certaines inclusions auraient mérité une plus ample discussion, T.S. indique que « ça a été très difficile au niveau social pour une des élèves qui a été incluse, qui a été pas mal harcelée, enfin pas au point d'être harcelée mais qui a eu du mal à s'intégrer, dont les autres élèves pouvaient éventuellement se moquer. » (Annexe 8, entretien 6, p. 106).

En dehors de la classe, les professeurs s'avèrent d'accord sur le fait que les élèves allophones restent majoritairement entre eux dans la cour de récréation et lors des événements hors-classe. A.F. remarque « qu'ils sont assez souvent ensemble, déjà parce qu'il y a un petit côté communautaire et beaucoup ont connu les mêmes choses, donc c'est logique qu'ils se rapprochent, d'autant plus quand il y a des différences d'âge qui fait que forcément les gens plus âgés ont envie d'être avec des gens plus âgés. Le fait qu'ils arrivent de façon très perlée sur l'année, il y en a qui sont arrivés très tard, ce qui fait qu'en fait ça n'aide pas à socialiser » (Annexe 5, entretien 3, p. 92). A.D. fait le constat des limites du fonctionnement de la classe d'accueil en UPE2A NSA, où les élèves ont nécessairement un temps en classe unique, entre eux « je trouve qu'il y a des limites parce qu'une fois qu'ils sont entre eux, quand on les a laissés trop longtemps et qu'on leur a pas donné l'habitude d'être inclus, ils ont cultivé un vivre-ensemble entre eux et l'ouverture vers les autres élèves du collège est très compliquée. Ça se voit encore cette année où on a des inclusions qui se passent pas super bien où on les retrouve toujours entre eux ensuite. Je trouve qu'on arrive pas à faire ça correctement ici, c'est de vraiment les mélanger avec le reste du collège, et c'est les UPE2A à part et on les voit en groupe, ils sont à part dans le collège. » (Annexe 4, entretien 2, p. 85). É.B. partage la même opinion l'inclusion ne serait efficace que si les élèves réussissent à suivre le cours or « Ils ne suivent pas que le français, ils suivent les cours de maths, les cours d'anglais, les cours d'histoire, donc c'est pas que la langue française, c'est toutes les connaissances propres à la matière. Donc je pense que c'est bien mais après est-ce que là le faire comme ça, comme on faut aujourd'hui, je ne sais pas si c'est la meilleure des solutions. » (Annexe 6, entretien 4, p. 97).

Nous pouvons consolider ces constatations par celles de ARMAGNAGUE Maïtena, CLAVÉ-MERCIER Alexandra, LIÈVRE Marion et OLLER Anne-Claudine dans leur article « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes" » (2019), dans lequel elles indiquent « La relégation spatiale de ces élèves, notamment due à la ségrégation dont ils font parfois l'objet au sein même des institutions scolaires (Bertucci, 2013 ; Goï & Huver, 2013 ; Payet, 1998), se reflète aussi dans leurs manières d'investir les espaces communs, comme les cours de récréation et les réfectoires. Dans la plupart des établissements scolaires observés, les élèves d'UPE2A restent entre eux hors des temps de cours, parfois regroupés en fonction de leurs pays et/ou villes d'origine et n'ont aucune interaction régulière avec les autres élèves. Ils se sentent peu inclus dans l'établissement, voire craignent les autres élèves. » (p. 160).

En revanche, L.B. l'enseignant de FLSco ne semble pas totalement en accord avec les observations précédentes : « à chaque fois que je vais dans la cour les UPE2A sont pas forcément qu'ensemble, sauf éventuellement L. et C. qui sont tout le temps ensemble mais sinon tous les grands traînent avec d'autres grands et le fait qu'on les intègre à des classes ordinaires, qu'on fasse des classes ainsi de suite, ils créent des liens avec d'autres élèves et coup à chaque fois que je passe dans la cour, je les vois parler à d'autres personnes mais c'est beaucoup plus facile oui pour ceux qui ont, entre guillemets connaissaient le français avant. » (Annexe 3, entretien 1, p. 80).

2.2. La décision d'implantation du dispositif

S'agissant de notre terrain de recherche nous n'avons pas trouvé de documents officiels concernant la décision de mise en place d'une unité pédagogique d'accueil des élèves allophones. Nous savons que c'est une mesure prise suite à l'étude de la carte scolaire, c'est-à-dire après l'analyse des besoins éducatifs d'un territoire. La procédure d'implantation d'un dispositif a cependant été traitée par la recherche. En effet, dans son article « L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve » (2019), LE PETITCORPS Colette questionne le fonctionnement institutionnel du CASNAV d'une académie à travers une étude de cas, menée de septembre 2016 à janvier 2017. Elle cherche à comprendre comment l'inclusion des EANA peut être entravée par des « procédures bureaucratiques de l'Éducation nationale, de l'organisation du travail et des relations interprofessionnelles, des enjeux politiques, ainsi que des catégories de représentation qui animent les décisions portant sur l'organisation de la scolarité de ces élèves au niveau de l'administration d'une académie. » (LE PETITCORPS, 2019 : 67). Dans son article, nous nous intéresserons particulièrement à un exemple de désaccord sur l'implantation d'une unité, qui est discutée par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) chargé de mission au sein du CASNAV et un formateur CASNAV du même territoire, et décidée par le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN), les deux corps ayant des comptes à rendre différents même s'ils ont le même objectif : l'inclusion des élèves.

L'inspecteur refuse le déplacement de l'UEP2A dans une ville où il y a plus de demande, cependant « Le formateur [CASNAV] souligne que le déplacement d'une UPE2A dans le département est pourtant possible et ne coûte rien à l'Éducation nationale. De plus, selon lui, le maintien de la situation en l'état pénalise la mise en œuvre concrète du principe de l'inclusion

scolaire, car les établissements qui accueillent les élèves allophones dans la commune limitrophe sont de plus en plus surchargés. » (LE PETITCORPS, 2019 : 70). L'inspecteur propose donc « de transformer le poste en UPE2A mobile, c'est-à-dire que l'enseignant devrait donc se déplacer, au sein d'une circonscription, dans différents établissements scolaires ayant des élèves allophones. » (LE PETITCORPS, 2019 : 70). Or, cela pose ici le problème de l'intégration de l'enseignant de l'UPE2A, sur plusieurs établissements, la communication avec les équipes pédagogiques risque d'être dégradée. Dans la suite de ses recherches, l'auteure nous démontre deux raisonnements : « Pour le formateur CASNAV, il faut scolariser les élèves allophones dans une école proche de leur lieu d'habitat, tout en équilibrant davantage les effectifs d'élèves allophones dans les établissements afin de créer des conditions pédagogiques favorables à l'inclusion scolaire. À l'inverse, pour l'inspecteur de l'Éducation nationale, la priorité se trouve dans une affectation efficiente des postes UPE2A qui ne soit pas à perte pour l'Éducation nationale. » (p. 71). Pour l'IEN, nous sommes dans une logique de rentabilité, dont il devra rendre compte à sa hiérarchie, tandis que le formateur pense à l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

Pour clôturer ce sujet, nous pouvons ajouter une autre difficulté majeure observée par LE PETITCORPS Colette qui indique qu'une « organisation du travail a de plus été mise en place au sein du CASNAV de l'académie pour écarter les formateurs des discussions collectives sur la carte scolaire des UPE2A. Les inspecteurs responsables du dossier EANA se réunissent en effet au CASNAV, sans les formateurs, pour discuter des cartes scolaires des départements. L'effort de l'inspection académique pour préserver un fonctionnement hiérarchique dans le processus décisionnel peut s'avérer pourtant préjudiciable à l'objectif d'inclusion scolaire des EANA. » (p. 72). Ce témoignage montre un problème de communication indéniable qui peut nuire de manière conséquente au bon déroulement de la scolarité des élèves allophone arrivants mais également aux conditions de travail des enseignants. Les formateurs du CASNAV sont théoriquement considérés comme des experts de la question de l'enseignement aux EANA, or ils sont peu à peu écartés du processus de confection de la carte scolaire ce qui peut entraîner un défaut d'efficacité des dispositifs et donc de l'intégration sociale des élèves.

2.3. L'équilibre des équipes

2.3.1. Stabilité de poste et mutation

2.3.1.1. Le poste de FLSco

Nous revenons sur les conditions de mutation des enseignants de FLSco, précédemment décrites. Nous rappelons que les professeurs peuvent participer aux mouvements inter et intra académiques pour pouvoir muter, selon les points qu'ils possèdent. Le poste de l'UPE2A est, dans la plupart des cas, considéré comme un poste à exigences particulières et nécessitant l'acquisition de la Certification Complémentaire en Français Langue Seconde. Cependant, dans les faits, cette certification n'est pas obligatoire, puisque tout enseignant de Lettres est sensé pouvoir prendre en charge l'unité. Ce qui nous porte à notre premier écart : la formation n'est pas le seul levier pour enseigner à des élèves allophones, ce qui demande pourtant des connaissances particulières. Ensuite, ce n'est pas parce qu'un professeur obtient la certification qu'il va automatiquement être muté au sein d'un établissement accueillant une unité, cela peut prendre plusieurs années.

À l'inverse, des postes peuvent ne pas être pourvus dans certaines académies où il manque des personnels. C'est une situation que nous avons vécue cette année : l'enseignante et coordinatrice de l'UPE2A étant en arrêt, les chefs d'établissement ont par conséquent fait des demandes de remplacement. Or, c'est Monsieur L. B. qui a été appelé pour ce poste à partir de la rentrée de janvier 2023. Chose particulière, L. B. est étudiant en master 1 MEEF et contractuel n'ayant pas de formation en FLSco et il a été engagé sans savoir qu'il enseignerait en UPE2A : « j'étais un petit peu surpris puisque j'étais pas au courant que j'allais avoir des UPE2A, donc au début un peu surpris mais agréablement. » (Annexe 3, Entretien 1, p. 77). Il explique qu'il était à la recherche d'un emploi lui permettant d'allier les études et l'enseignement, le fait d'être professeur contractuel s'est présenté, il a commencé par postuler dans l'académie de Paris : « j'ai commencé dans Paris, j'ai passé un entretien, j'ai été pris et on m'a jamais rappelé. Versailles j'ai passé un entretien, ça s'est bien passé, jamais rappelé. Créteil je les ai appelé, j'ai pas passé d'entretien et ils m'ont pris. » (*Ibidem.*, p. 77). Cet enchaînement nous montre combien les procédures d'affectation pour l'enseignement du FLSco sont incertaines et nous pouvons dire ici quelque peu hâtives. Au-delà de l'anecdote, cela pose la question de la qualité de l'enseignement proposé en termes de contenu mais aussi de connaissances sur le public particulier que constitue les EANA et par conséquent de leur accueil et de leur intégration. Heureux hasard, L.B. a déjà enseigné le français à l'étranger durant ses

études, il compte se diriger vers l'enseignement du FLE et il est assez renseigné sur le public que constitue une UPE2A.

En outre, comme nous l'avons décrit plus haut, la décision de ne pas accepter que les enseignants des disciplines non linguistique puissent prendre en charge les cours de FLSCO au sein d'une unité apparaît parfois comme illogique et injuste. Dans notre établissement, Mme B. enseignante référente de l'UPE2A, souhaite retrouver un emploi du temps où elle n'aurait que des classes ordinaires à la rentrée prochaine. C'est une situation problématique car cela implique qu'un des autres professeurs de Lettres s'en occupe, sans cela, le poste spécifique de FLSCO passerait au mouvement des mutations internes à l'académie et ferait perdre un poste à l'un d'entre nous. Des discussions ont eu lieu et nous avons construit ensemble la possibilité de partager les heures de FLSCO à deux enseignants, un de Lettres et un d'anglais. Or, cette solution n'a pu être acceptée par le chef d'établissement, bloqué par les textes qui ne rendent pas cette configuration possible. Cette contrainte engendre un manque de liberté et dégrade la notion de volontariat.

Cependant, nous pouvons rencontrer des exemples contraires, en marge et à l'initiative de l'équipe éducative de l'établissement lors de la création d'une Unité, comme mentionné au sujet d'une Unité dans un collège de la Marne : « Concernant l'UPE2A, trois professeurs se partagent le temps d'enseignement dans une combinaison originale répondant à leur analyse des besoins des apprenants et à leurs spécialités. Ils sont à l'origine de la création de cette cellule d'accueil et en ont pensé l'organisation. [...] À la question « Quels sont les points forts du dispositif que vous souhaiteriez absolument conserver ? », les trois enseignants soulignent « l'organisation pluridisciplinaire à conserver », pour reprendre les propos du professeur d'allemand. » (CASTAINGTS, 2022 : 27). La combinaison proposée ici s'avère adéquate pour le bon fonctionnement de l'unité et de la scolarisation des élèves, il est donc dommage que la liberté laissée aux équipes éducatives quant à l'organisation de l'inclusion des élèves ne s'applique pas à la formation d'une équipe pédagogique dynamique et volontaire.

2.3.1.2. Les autres enseignements

Nous rappelons que l'unité d'accueil des EANA dans notre collège est une UPE2A NSA, elle reçoit des élèves qui n'ont pas été ou peu scolarisés antérieurement. Cette particularité implique un fonctionnement différent d'une UPE2A classique dans le sens où les élèves doivent suivre des enseignements avec le groupe UPE2A avant de rejoindre leur classe de rattachement. Ils assistent à plusieurs disciplines avec des enseignants différents de leur enseignant de FLSco. Ces professeurs sont parfois volontaires et présents dans l'unité de manière constante comme nous l'avons indiqué. C'est le cas de A.D. qui nous explique qu'elle a connu les élèves du dispositif lors d'heures de « devoirs-faits » : « tout de suite le profil m'a plu, j'ai vu avec Mme B. qu'il n'y avait pas d'histoire-géographie dans leur emploi du temps, elle cherchait aussi des professeurs et des matières à inclure dans leur emploi du temps et donc j'étais volontaire pour faire une heure. » (Annexe 4, entretien 2, p. 82). Il en est de même pour A.F. qui s'est porté volontaire lors de son arrivée en poste fixe au collège Henri Dunant pour prendre en charge l'unité en Éducation Physique et Sportive : « c'est un public l'UPE2A que j'aime beaucoup, parce que je m'en étais un petit peu occupé quand, l'arrivée en 2015 tu sais des réfugiés, j'avais travaillé dans un CAO » (Annexe 5, entretien 3, p. 89). Nous remarquons une certaine sensibilité sociale dans ces deux entretiens.

En revanche, d'autres enseignants de l'équipe de l'unité sont désignés à la rentrée scolaire. Ce fonctionnement ne laisse pas d'une part la possibilité d'avoir un avis ni la possibilité de se former en amont. C'est la situation de T.S. qui non seulement n'avait pas été prévenu en amont mais qui ne connaissait pas le dispositif : « c'était vraiment la découverte ici, je ne savais même pas ce que c'était, ce que ça voulait dire. Quand on m'a dit "Tu vas avoir des UPE2A" j'étais étonné. » (Annexe 8, entretien 6, p. 103). Il ajoute « je n'ai pas eu le choix et d'ailleurs je ne redemanderai pas l'an prochain, pas forcément parce que ça ne m'a pas intéressé mais c'est un travail particulier pour lequel je ne suis pas formé et que je ne cherche pas forcément » (*Ibidem.*, p. 105). Plus tard, T.S. confie qu'il a déjà travaillé avec un public d'élèves à besoins particuliers à l'APAJH de Bondy. Ce n'est pas du tout le même profil d'élève mais cela révèle la nécessité d'une adaptation des enseignements, d'une remise en question de ses pratiques, d'une ouverture vers l'autre et la différence.

Nous sommes tenté de faire remarquer que les enseignants cités possèdent tous une certaine sensibilité à l'égard d'un public d'élève différent et ils sont enclins à trouver de nouvelles manières d'enseigner. L'Institution semble ici gagnante dans son tirage au sort puisqu'un professeur peut parfois être désigné sans information préalable, sans formation mais

qui par chance possède une sensibilité, une formation autre qui lui permet d'aider ce public, d'être bienveillant, engagé, impliqué, malgré le manque de considération du rectorat, de l'Institution qui semble avoir pour but de placer un adulte devant les élèves en cas de besoin, peu importe son parcours professionnel. Cependant, cette différence d'envie et de véritable volontariat cache une autre problématique, celle de l'adaptation des enseignements. En effet, les EANA sont des élèves à besoins particuliers, leur enseigner une discipline non linguistique ne relève pas seulement d'elle-même, mais bien de la langue. D'autre part, cela peut impliquer un manque de motivation, d'implication dans les enseignements et dans l'accueil des élèves.

2.3.2. Exclusion

La communication entre les membres de la communauté éducative au sens large peut apparaître défectueuse, nous l'analyserons plus après. À cela peut s'ajouter l'exclusion de l'enseignant de FLSco. Nous l'avons observé à petite échelle dans notre établissement mais c'est une problématique pointée par plusieurs articles. Ainsi, dans son article « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire », MENDONÇA DIAS Catherine (2020) prend l'exemple de la décision de l'inclusion d'un élève en classe ordinaire qui est « négociée par l'enseignant référent (encore qu'il n'ait pas le statut de coordinateur et vient de perdre son statut de professeur principal avec la circulaire de 2012) avec ses collègues, en salle des professeurs, de façon informelle et parfois assujettie aux relations interpersonnelles, avec l'implication variable du personnel de direction, qui prend le relais administratif à une proposition pédagogique. De ce fait, un enseignant marginalisé risque de marginaliser les élèves de l'UPE2A. » (p. 55). L'enseignant responsable de l'unité se confronte parfois au manque d'intérêt et d'implication du reste de l'équipe éducative lorsqu'il s'agit de discuter des EANA et l'unité en général. Ici, l'intégration sociale de l'enseignant est mise en cause et par conséquent, celle des élèves peut également l'être.

Cette observation est confortée par RIGONI Isabelle, dans son article « Évolution des politiques scolaires pour les élèves allophones. La longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours » (2020) dans lequel elle rend compte de l'exclusion possible du futur enseignant de FLSco, dont la passation de la certification complémentaire ne forme pas à ce type de situation :

Encore moins prévient-elle le risque d'isolement professionnel auquel sont confrontés certains enseignants face à des collègues de classe ordinaire qui ont du mal à accepter l'inclusion dans leur classe d'élèves allophones dont ils ne savent que faire. Les représentations du métier couramment véhiculées par l'institution scolaire, montrant un corps enseignant tendu vers la mise en œuvre de l'inclusion, sont malmenées par les réalités du terrain, souvent complexes et multifactorielles. Souvent, les relations professionnelles apaisées sont rendues possibles par des affinités personnelles ainsi que par des cultures d'établissement qui favorisent les échanges et la collaboration, au service des élèves. (RIGONI, 2020 : 43)

La relation de l'enseignant avec ses collègues semble être un des facteurs des difficultés d'inclusion et d'intégration des élèves allophones arrivants puisqu'elle peut engendrer une mise à l'écart de la vie de l'établissement et des activités extra-professionnelles, par conséquent un potentiel mal-être ; l'abstraction des aménagements pédagogiques à entreprendre pour ses élèves par des collègues réticents et dont la politique d'établissement n'encourage pas la remise en question.

2.4. Tension entre le projet académique et le projet d'établissement

Lorsque nous mentionnons l'expression de *politique d'établissement*, nous entendons d'abord la culture de l'établissement, c'est-à-dire les habitudes des personnels. Cela peut englober les liens sociaux qui se tissent de manière informelle lors d'événements conviviaux ; la dynamique de travail entre les personnels, coopération ou individualisme ; les relations entre l'administration, à comprendre les chefs d'établissement, et l'équipe enseignante et de vie scolaire ; l'élaboration du projet d'établissement.

Le projet d'établissement est un document formel valable quatre ans, qui se conforme au projet académique. Le projet actuel correspond aux années 2020-2024, il a été voté par le CA en juin 2021 et mis à jour en juillet 2022. Dans notre collège, chaque personnel de l'établissement est invité à rédiger une fiche projet, sur laquelle il décrit un ou plusieurs projets qu'il a mis en place ou qu'il souhaite mettre en place. Chaque projet devant correspondre à un des grands axes du projet académique. Afin de rendre plus claire la corrélation entre le projet d'établissement et le projet académique, nous proposons la synthèse suivante, le projet d'établissement au complet étant en annexe (Annexe 12, p. 112-117) :

Axes du projet académique de Créteil	Axe 1 : Maîtriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite	Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde : citoyenneté, culture, sport, mobilités internationales	Axe 4 : Accroître la qualité de vie des personnels dans leur travail par une autonomie renforcée et des mobilités plus souples
Axes et objectifs du projet d'établissement du collège Henri Dunant correspondants au projet académique	<i>Axe 1 : Améliorer la réussite scolaire des élèves – Réduire les écarts et favoriser la réussite de chacun</i> Objectifs : - Favoriser le travail autrement - Renforcer la maîtrise de l'expression orale - Accompagner le travail à la maison - Valoriser les compétences non scolaires - Obtention de l'Attestation Scolaire de Savoir Nager (ASSN)	<i>Axe 1 : Améliorer la réussite scolaire des élèves – Réduire les écarts et favoriser la réussite de chacun</i> Objectif : - Ouvrir les élèves au monde	<i>Axe 1 : Améliorer la réussite scolaire des élèves – Réduire les écarts et favoriser la réussite de chacun</i> Objectif : - Informer les parents des attentes des enseignants	<i>Axe 1 : Améliorer la réussite scolaire des élèves – Réduire les écarts et favoriser la réussite de chacun</i> Objectif : - Accueillir et former les personnels
	<i>Axe 2 : Ouvrir le collège sur son environnement proche et éloigné</i> Objectif : - Favoriser le développement du numérique		<i>Axe 2 : Ouvrir le collège sur son environnement proche et éloigné</i> Objectif : - Favoriser l'ouverture culturelle et sociétale et internationale	
	<i>Axe 3 : Construire chez l'élève une posture citoyenne – Former des citoyens responsables-Éco-Responsable</i> Objectif : - Développer un climat de confiance et de respect entre les différentes générations d'élèves	<i>Axe 3 : Construire chez l'élève une posture citoyenne – Former des citoyens responsables-Éco-Responsable</i> Objectif : - Sensibiliser à la santé et à la sécurité	<i>Axe 3 : Construire chez l'élève une posture citoyenne – Former des citoyens responsables-Éco-Responsable</i> Objectifs : - Former les délégués et Éco-Délégués - Connaître l'Institution, son environnement, le rôle, les Droits et Devoirs de chacun - Favoriser la communication - Vivre et faire ensemble - Sensibiliser au Développement Durable - Développer les actions du Conseil Vie Collégienne (CVC) - Placer les élèves en situation d'exercer des responsabilités	

			- Former à des attitudes respectueuses lors des activités scolaires internes et externes	
		<i>Axe 4 : Accompagner la construction d'un projet personnel d'orientation et favoriser la coéducation</i> Objectifs : - Proposer dès la 4 ^{ème} un dispositif ou une action pour les élèves en difficulté d'insertion scolaire - Informer sur les métiers avec des témoignages vécus - Accompagner les élèves dans leurs démarches - Maintenir les relations avec les parents d'élèves et renforcer le concept d'éducation partagée		
	<i>Axe 5 : Prendre en compte les besoins particuliers des élèves</i> Objectifs : - Prise en compte des élèves présentant un handicap ou des difficultés particulières - Favoriser la prise en charge des élèves en grande difficulté - Encourager l'excellence - Soutenir les élèves faibles lecteurs et transmettre le goût de la lecture de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème}			
	<i>Axe 6 : Projet Vie scolaire</i> Objectifs : - Accompagner le travail personnel - Valoriser les différentes compétences	<i>Axe 6 : Projet Vie scolaire</i> Objectifs : - Un service Vie scolaire structuré - Accompagner les élèves dans leur démarche - Accompagner le handicap - Accompagner la grande difficulté	<i>Axe 6 : Projet Vie scolaire</i> Objectifs : - Une politique éducative clairement définie - Former les délégués - Favoriser les attitudes responsables	

Tableau 1 : Synthèse de la corrélation entre le projet académique de Créteil et le projet de l'établissement Henri Dunant

Le travail de lecture des deux projets est orienté sur la présence de la mention de l'accueil des EANA, de la prise en compte des besoins particuliers des élèves et la mise en place de l'École inclusive. Ce sont des éléments primordiaux puisque les circulaires nationales, académiques et départementales sur les conditions d'accueil et de scolarisation des EANA indiquent que leur accueil doit être inscrit dans le projet d'établissement :

- Circulaire nationale de 2012 : « Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. » (p. 4).
- Circulaire académique de 2017 : « Dans la perspective de l'acquisition du français langue de scolarisation et d'une inclusion efficiente, la construction du parcours de l'élève relève de la responsabilité de la communauté pédagogique et éducative d'une école ou d'un établissement et doit, à ce titre, figurer dans le projet d'école ou d'établissement. » (p. 2).
- Circulaire départementale de 2015 : « Par ailleurs, il contribue, aux côtés de l'équipe pédagogique, à l'accueil des élèves et de leur famille, à leur arrivée dans le dispositif, cet accueil étant inscrit dans le projet d'établissement. » (p. 6).

Le projet académique de Créteil dont la trame est « Autonomie et mobilité : une ambition partagée – Donner à tous les élèves les outils pour devenir autonome et mobile » s'inscrit dans cette ambition et cette exigence avec l'objectif « Construire une école pleinement inclusive » :

Chaque élève doit pouvoir trouver sa place, accéder aux apprentissages et construire un projet de vie cohérent. Parmi les jeunes concernés se trouvent les élèves porteurs de handicap (3 % des effectifs) mais aussi les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), mineurs accompagnés ou non, et les enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Pour tous, lire, écrire, s'exprimer, compter, comprendre les disciplines et les attendus scolaires sont les clefs de l'autonomie. S'ajoutent, pour les EANA et les EFIV, la prise en compte de difficultés liées à l'accès au logement, aux soins, au droit de séjour, ainsi qu'à l'adaptation à un nouvel environnement. Les directeurs d'école et les chefs d'établissement, les enseignants, les psychologues de l'Éducation nationale et les personnels médico-sociaux se mobilisent déjà. Il convient d'aller plus loin en se concertant davantage. (p. 15)

La dernière phrase laisse penser que la scolarisation et l'intégration des EANA ne sont pas parfaites et qu'il y a des manques, des difficultés à surmonter. Le constat est donc fait et conscient ici.

En outre, nous nous apercevons que le projet d'établissement du collège Henri Dunant ne répond pas à la requête des différentes circulaires, ni du projet académique. Il n'y pas de réelle politique d'établissement au sujet de l'accueil des EANA, de leur intégration dans l'établissement et dans la valorisation de leur scolarité, alors que l'UPE2A existe depuis 2016. Il n'est pas vain pour autant, certains éléments sont préservés mais il conviendrait de les développer. À titre d'illustration, l'axe « Favoriser la prise en compte des besoins particuliers » existe mais sans mention du terme *inclusion* ni des EANA. Certaines fiches actions concernent directement les élèves de l'UPE2A, comme un projet de correspondance écrite ou encore un projet autour du vélo dans la ville, mais elles sont réalisées uniquement par Mme B. coordinatrice de l'unité et par A.F. enseignant l'EPS depuis plusieurs années aux EANA. Nous remarquons également que certaines fiches-actions se dédoublent, elles sont rédigées par des enseignants différents, par exemple la fiche action n°24 (Annexe 13, p. 118-121) « Web radio et web TV Henri Dunant » initiée par plusieurs enseignants de diverses disciplines et la fiche action n°24 bis (Annexe 14, p. 122) intitulée « Chaîne *Youtube* » menée par la professeure d'UPE2A. Dans la fiche n°24 il n'y a pas de mention directe des élèves de l'UPE2A-NSA, tandis que dans la n°24 bis, nous trouvons une mention directe « valoriser et promouvoir les filières (CHAM, Section Foot, UPE2A-NSA) ». C'est problématique car cela montre qu'il n'y a pas ou peu de communication et de coopération dans l'équipe. La fusion des deux projets permettrait de toucher un plus large public et indiquerait une meilleure sensibilisation vis-à-vis des élèves à besoins particuliers de l'établissement.

Nous pensons que ces divers manques sont des éléments en cause dans les difficultés d'intégration des EANA. La constitution du projet est l'occasion d'une discussion commune entre tous les personnels de l'établissement, ce qui permet à la fois d'ouvrir la communication et de sensibiliser le plus grand nombre à ce thème.

2.5. Une communication défectueuse

2.5.1. Liaison entre le collège et les structures associatives et communales

Nous pouvons ici parler du « Programme de Réussite Éducative » (PRE), projet porté par la mairie et piloté par le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS). Il intervient en dehors du temps scolaire auprès des familles avec sept objectifs dont le soutien à la prise de responsabilité éducative, l'accélération du processus du « devenir élève » et l'ouverture culturelle. La participation à ce programme est conditionnée notamment par la prescription à la famille par l'Éducation Nationale¹. Les enseignants du collège ont participé à une réunion de présentation et d'informations animées par les acteurs du Dispositif de Réussite Éducative. Ce fut une réunion utile puisque de nombreux collègues n'en avait pas connaissance. C'est un dispositif avec lequel le service de vie scolaire et les membres du Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) travaillent, mais les autres enseignants n'en ont pas le réflexe. Or, parmi les objectifs nationaux de la Cité Éducative dont notre établissement fait partie, nous pouvons noter l'item « Favoriser la persévérance scolaire et la lutte contre le décrochage : renforcement du programme de réussite éducative »². Il serait par conséquent intéressant et utile d'étendre et de multiplier la correspondance entre les membres de ce dispositif et les membres de la communauté éducative.

La commune de Meaux et en particulier le QPV dans lequel se trouve notre collège dispose de plusieurs centres sociaux proposant des ateliers socio-linguistiques : les centres sociaux Louis Aragon et Louis Braille. Ce sont des ateliers qui pourraient intervenir en complément de l'UPE2A, cependant nous n'avons pas de contacts directs avec ces centres, ou s'il y en a pas, ils ne sont pas connus du plus grand nombre.

2.5.2. L'organisation des inclusions des EANA dans leur classe de rattachement

Comme nous l'avons vu précédemment, l'UPE2A NSA du collège fonctionne comme une classe à part entière, du fait notamment de la non scolarisation antérieure de certains élèves (NSA). Les élèves peuvent être inclus dans leur classe de rattachement de manière ponctuelle puis à terme, de manière définitive. C'est l'enseignant coordinateur qui s'occupe d'en informer les équipes pédagogiques des classes de rattachement. Or, nous pouvons nous apercevoir, et cela est compléter dans les entretiens, que cette communication fait parfois défaut ou arrive trop

¹ Réussite éducative - Ville de Meaux (ville-meaux.fr)

² [Les grands objectifs](http://Lesgrandsobjectifs.com) | Cités éducatives (citeseducatives.fr)

tardivement. A.P. qui enseigne l'espagnol et accueille les EANA en inclusion ponctuelle dans leur classe de rattachement confie qu'il peut découvrir l'inclusion d'un élève le jour-même « sans même savoir qu'il va arriver. Non j'ai pas l'impression, il n'y a pas beaucoup de communication, on nous dit telle journée il va arriver, il est en UPE2A et du coup c'est pour ça qu'il y a des difficultés, on continue notre cours classique, on a du mal à aménager... » (Annexe 7, entretien 5, p. 101-102). Ce manque d'anticipation entraîne une mise à distance de l'élève puisque le professeur n'a pas le temps de préparer d'aménagement. De plus, le fait de ne pas savoir qu'il sera présent détériore l'accueil de cet élève dès le pas de la porte, qui peut se sentir négligé ou rejeté.

Autrement, L.B. enseignant remplaçant de FLSCO semble aussi être en défaut de communication concernant les inclusions de ses propres élèves. En effet, Mme B. étant en arrêt, c'est un professeur plus expérimenté qui a pris le relais de la coordination de l'unité et L.B. se charge des cours de FLSCO. Or, dans l'urgence ce fonctionnement ne s'avère pas efficace puisqu'il ne semble avoir son mot à dire sur l'inclusion des élèves. Ainsi, il explique qu'un des élèves de l'unité, âgé et prêt pour l'inclusion définitive, a été placé dans sa classe de rattachement puis est revenu sans qu'il sache pourquoi ni pour combien de temps : « il a essayé en troisième, ça s'est bien passé, il est revenu, j'ai pas compris pourquoi et il va repartir du coup. » (Annexe 3, entretien 1, p. 81). Cette anecdote nous montre encore l'importance de la transmission des informations essentielles, ici l'enseignant de FLSCO est en porte-à-faux car il n'est pas dans la mesure d'apporter des réponses à l'élève qui est lui-même dans une situation indéterminée. T.S. appuie sur la nécessité d'une bonne communication, il indique que cela pourrait permettre d'éviter des inclusions qui déroulent mal par exemple : « Peut-être voir aussi le profil des élèves, en parler entre équipe pédagogique plutôt que de seulement consulter voir s'il y a de la place dans la classe ou juste voir le professeur principal, comme ça a pu être le cas. » (Annexe 8, entretien 6, p. 106).

2.5.3. Les outils disponibles

L'enseignement du FLSco et l'enseignement des disciplines non linguistiques aux EANA demandent des aménagements particuliers qui ne sont pas simples à concevoir et appellent une expertise que tout le monde ne possède pas, notamment en début de carrière. Au-delà des formations qui peuvent être proposées, il existe des outils commodes réalisés par des professionnels de la formation ou par des pairs. Cependant, nous nous rendons compte que le partage de ces outils n'est pas une évidence et qu'elle peut engendrer une inquiétude de la part d'enseignants n'ayant jamais accueilli d'EANA, comme É.L. : « Je ne serais pas réfractaire d'en avoir mais j'appréhenderais un peu pour la mise en place de tout pour eux [...] est-ce que c'est encore des trucs en plus qu'on prépare pour eux ? Est-ce qu'on leur faut vraiment suivre le cours à nous, c'est toujours toutes les adaptations qui sont un peu compliquées. » (Annexe 6, entretien 4, p. 98-99).

La mise en commun de ressources semble beaucoup s'effectuer entre collègues de l'équipe pédagogique de l'UPE2A comme l'indique A.D. : « Mme B., m'a donné quand même pas mal de ressources », « on a une base d'outils, on s'aide » (Annexe 4, entretien 2, p. 84), et A.F. : « H. m'a envoyé pas mal de documents » (Annexe 5, entretien 3, p. 91). Les deux professeurs semblent également d'accord sur le fait que les outils s'acquièrent au fur et à mesure par expérience et essais : « pour le coup c'est vraiment de l'apprentissage de terrain » (p. 84), « c'est quand même pas mal de débrouille », « du tâtonnement » (p. 91).

De manière plus institutionnel, il existe la plateforme Cap École inclusive, qui est un outil pertinent dans la mise en œuvre de différenciation pédagogique que nous avons présenté en première partie, nous était inconnu jusqu'à aujourd'hui. Or le Bulletin Officiel n°23 du 6 juin 2019, où figure la note de rentrée 2019 sur l'École inclusive indique que : « Les IEN et chefs d'établissement bénéficieront d'une présentation de cet outil en académie avec l'objectif d'en assurer la diffusion auprès de leurs équipes. ». Après un questionnement informel auprès de six de nos collègues, aucun n'en avait connaissance. L'harmonisation des pratiques et la mutualisation des outils s'avèrent être primordiales pour la progression des EANA en termes d'apprentissage de la langue mais aussi d'adaptation à la vie en France et dans l'école française, pourtant cela n'est pas encore automatique.

2.5.4. La communication sur et pour l'UPE2A entre les personnels

L'UPE2A est parfois dans une situation d'invisibilisation, des informations importantes concernant la scolarité des élèves sont manquées par un oubli, une négligence. Par exemple, nous avons surpris une conversation en salle des professeurs en janvier entre l'enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et celle de mathématiques, toutes deux ayant les EANA en classe, sur l'intervention du planning familial. L'enseignante de SVT avait précisé en décembre que cette intervention devrait avoir lieu en janvier, afin de lui laisser le temps de faire le chapitre sur la reproduction avec les élèves. Or, ce délai n'a pas été respecté, par conséquent les élèves n'avaient pas le vocabulaire spécifique en tête ni l'explication du contexte de l'intervention. Nous pouvons nous demandons la pertinence et l'impact de cette intervention qui est d'une grande importance. Le témoignage d'A.D. confirme ce manque d'égard, ici à propos du Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) : « souvent on se rend compte quand il y a des discussions comme ça “ah bah mince on a pas mis les UPE2A”. » (Annexe 4, entretien 2, p. 87).

De plus, la communication sur l'orientation a pu paraître défectueuse dans certains cas comme pour l'organisation des visites de Centre de Formation d'Apprentis (CFA) du district de Meaux, où les enseignants de l'unité n'avaient pas été ajouté à la boucle des messages électroniques sur ce sujet. C'est un manque marquant si nous considérons les élèves les plus âgés de l'unité, scolarisés en troisième mais en âge de travailler. Cette situation a permis de ne pas réitérer l'erreur, ainsi Mme L. professeure de SVT du dispositif est intervenue rapidement lorsqu'il s'agissait de l'organisation de la Semaine de l'Orientation afin que les élèves puissent y participer. Nous notons davantage de réceptivité des enseignants de l'unité par rapport aux autres. Nous indiquons tout de même que c'est une situation intensifiée par l'absence de Mme B., même si M. O. s'occupe de la coordination de l'unité provisoirement.

2.5.5. Sensibilisation de tous les publics : élèves et personnels

2.5.5.1. Entre les personnels de l'établissement

L'unité est normalement présentée par une brève intervention de Mme B. lors de la réunion plénière de début d'année, cette année cela n'a pas eu lieu. Ajouté à cela, une fiche de présentation et de conseils est distribuée à chaque personnels à la rentrée. Ce document (Annexe 15, p. 123-124) présente l'unité en dix points, il donne quelques informations essentielles pour comprendre ce qu'est le dispositif mais surtout des pistes de réflexion sur les adaptations à mettre en œuvre, les évaluations et quelques conseils. Il est intitulé « Document d'accueil pour les nouveaux arrivants personnels en UPE2A NSA » mais il est distribué à chaque rentrée, à tous les enseignants quels que soient leur ancienneté et leur statut, ce qui permet une remise à niveau. Lors de l'arrivée de nouveaux personnels, une réunion spécifique est tenue où la possibilité d'accueillir un élève de l'UPE2A en inclusion est expliquée. De même ici, nous pensons qu'il serait nécessaire de rappeler régulièrement l'existence de l'unité, de partager les projets réalisés, les pratiques pédagogiques et de présenter cette didactique particulière de l'enseignement du FLSc, afin de sensibiliser de manière régulière à ce sujet et de faire s'imposer l'existence de cette unité qui est parfois mise à mal.

Le Projet Académique de Créteil met en avant cette problématique dans son premier axe « Maîtriser et partager les savoirs condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous » avec l'objectif n°3 « Construire une école pleinement inclusive » : « Améliorer la connaissance de la lettre de mission des professeurs et coordonnateurs d'UPE2A auprès des chefs d'établissement et des équipes éducatives pour favoriser l'inclusion par la coordination, avec l'appui du CASNAV. » (p. 17). Cette proposition amène à plus de sensibilisation des adultes de l'établissement pour favoriser l'inclusion en classe dite ordinaire des élèves de l'UPE2A par plus de communication, et par extension pour une meilleure intégration des professeurs et des EANA.

2.5.5.2. Présentation du dispositif aux publics

Nous avons interrogé les professeurs principaux des sept classes de sixième cette année, sur sept professeurs, quatre ont répondu à la question suivante : « Présentez-vous les sections CHAM et Sport, ainsi que l'UPE2A en début d'année à votre classe principale de 6ème et aux parents ? », qui a été posée de manière informelle sur la messagerie électronique de l'établissement. Nous remarquons que les sections CHAM et Foot sont présentées et déjà connues par les élèves, ce n'est pas le cas de l'UPE2A qui est abordée lors de la venue en inclusion d'un élève de l'unité ou à l'occasion de questionnement d'élèves de la classe en cours d'année. Concernant les parents d'élèves de futurs sixième, tous les dispositifs du collège leur sont présentés lors des réunions de présentation qui ont lieu en juin. Le site internet du collège possède plusieurs onglets pour chaque section, l'UPE2A en fait partie mais la page est vide. Si les parents en sont informés par une réunion ou via la visite du site du collège, ce n'est pas forcément le cas des élèves, qui découvrent l'UPE2A parfois plus tard dans leur scolarité dans l'établissement. Nous pensons que ce manque d'information et de sensibilisation dessert l'intégration des élèves de l'unité puisque d'une part, avant leur venue, une présentation est réalisée par le professeur, ce qui peut impliquer, du fait de la courte durée entre la nouvelle et la venue de l'élève, une sorte de stigmatisation. D'autre part, la méconnaissance dans la vie quotidienne de l'établissement peut provoquer des événements fâcheux lors de la découverte de l'allophonie d'un élève.

2.5.5.3. Sensibilisation à la *glottophobie*

La *glottophobie* est un terme introduit par Philippe Blanchet à partir de 1998, qu'il a utilisé et diffusé plus récemment en 2008¹ et 2010². Il en donne la définition suivante :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes)³.

¹ BLANCHET Philippe, ARDITTY Jo, « La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Asylons*, n°3, 2008 [en ligne].

² BLANCHET Philippe, « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », *Cahiers de Linguistique*, n°35/2, 2009, pp. 165-183.

³ BLANCHET, 2019 : 44.

Dans son ouvrage *Discriminations : Combattre la glottophobie* (2019), Philippe Blanchet cherche à sensibiliser un large public de l'impact que peuvent avoir les discriminations dues au langage. Or, nous constatons à différents niveaux qu'il n'y a pas mention de prohibition de discriminations glottophobes dans la loi et par conséquent dans les règlements intérieurs des établissements scolaires en France.

La circulaire 2011-112 du 1^{er} août 2011 sur la rédaction du règlement intérieur des établissements publics indique que « Le respect de l'autre et de tous les personnels, la politesse, sont autant d'obligations inscrites au règlement intérieur. Il en est de même pour toutes les formes de discriminations qui portent atteinte à la dignité de la personne. Le refus de tout propos ou comportement à caractère raciste, antisémite, xénophobe, sexiste et homophobe ou réduisant l'autre à une apparence physique ou à un handicap nécessite d'être explicité dans le règlement intérieur. ». Le règlement intérieur du collège Henri Dunant stipule : « De même, toutes formes de discriminations sociales, raciales, antisémites, xénophobes, homophobes ou sexistes seront prohibées catégoriquement selon la circulaire 2011-112 du 1^{er} août 2011. » (p. 1). De même, dans la Charte de civilité de l'élève, figurant également dans le carnet de correspondance de l'élève, nous relevons : « Je suis respectueux et poli avec les adultes et les élèves ; J'accepte les autres comme ils sont avec leurs différences (physique, sexe, origines, religions...) et je ne moque pas d'eux ; Je suis attentif et solidaire aux autres et n'hésite pas à briser la loi du silence. » (p. 12).

Selon le projet académique en vigueur de 2020 à 2024, dans l'introduction de l'axe 3, priorité 1 « Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République » (p. 30), il est indiqué que l'École doit transmettre les « valeurs d'égalité, de liberté, de fraternité, de laïcité et de lutte contre toutes les formes de discrimination énoncées dans l'article 225-1 du Code pénal. ». Or, dans cet article du code pénal listant les discriminations punies par la loi (version en vigueur depuis novembre 2016), apparaît la mention « de la capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français », qui est une discrimination au sujet de la ou les langues parlées autres que le français mais elle n'inclut pas les discriminations du langage, de l'accent, de la non maîtrise de la langue française. Il nous paraît important ici de préciser que nous nous intéressons en particulier aux discriminations, aux moqueries introduites par la non maîtrise du français. Le fait de parler une autre langue ne semble pas poser problème dans notre collège, de nombreux élèves parlant une autre langue et montrant une certaine fierté à pouvoir l'affirmer. Nous pouvons peut-être en déduire que ce genre de discrimination n'est pas encore considérée comme une atteinte à la dignité de la personne, cela va dans le sens du désir de conservation de

la « pureté » de la langue française, visible dans les débats médiatisés à propos des réformes de l'orthographe, de l'écriture inclusive par exemple.

Le manque de positionnement face à ce genre de discrimination pose problème. Il apparaît difficile pour les élèves de l'unité mais aussi pour les élèves n'ayant pas l'opportunité d'y être admis mais qui présente le même profil langagier, de s'intégrer socialement si cela n'est même pas considéré comme une discrimination, s'il n'y a pas l'idée de mal agir lorsqu'on discrimine un individu parce qu'il parle différemment. Se pose la question également de l'enseignement de la variété du français, des registres de langue, de la variation du français propre aux adolescents pour ainsi dire, qui serait un manque pour les jeunes devant apprendre le français de la scolarisation pour réussir leur inclusion en classe ordinaire et suivre les enseignements mais qui doivent aussi apprendre à s'intégrer au groupe d'élèves en échangeant sur des sujets non scolaires du quotidien. « Les pratiques linguistiques jouent un rôle central dans l'identité individuelle et collective, dans l'interprétation du monde, dans la socialisation de la personne et dans ses relations aux autres et au monde, à la base même de la vie sociale. » (BLANCHET, 2019 : 66).

2.6. La question de la maîtrise de la langue

2.6.1. Constat d'un double discours

Si la société tend à évoluer en considérant comme réelle les discriminations linguistiques, la question de la maîtrise de la langue n'en est pas moins pressante et contradictoire. Durant l'entretien, T.S. « trouve qu'on en demande peut-être un peu trop par rapport au fait que les situations changent, que le langage change. On reste sur un langage qui est un peu trop soutenu et que même [lui] ne maîtrise pas [...]. Mais on est peut-être un peu trop exigeant et par rapport à ce qu'eux parlent, notamment ici, dans la cité tout ça, à Dunant ils ont leur langage et nous on a pas le même donc pour les raccrocher c'est un peu délicat. Donc non je ne suis pas trop regardant sur langage. » (Annexe 8, entretien 6, p. 104) Cependant, lorsqu'il s'agit des élèves allophones, il confie être plus exigeant : « on travaille beaucoup sur le vocabulaire parce que nos élèves qui arrivent en sixième ont déjà le vocabulaire vu en primaire, alors qu'eux c'est vraiment tout un processus à remettre en place donc on est peut-être un peu plus regardant par rapport aux autres élèves mais je sais pas trop, c'est vraiment leur apprendre la base » (p. 106), il ajoute qu'il « insiste plus sur la prononciation notamment des nombres parce que, ou des chiffres d'ailleurs parce qu'en général ils décomposent, leur

façon de dire et leur façon d'écrire aussi, j'insiste beaucoup plus qu'avec les autres. Un élève dans le classique s'il me fait un neuf qui est moche je m'en fiche mais là non, j'insiste un peu plus et à l'oral on répète. » (p. 106). Son discours est significatif de la complexité de la didactique du FLSco et des représentations que les enseignants peuvent avoir sur la maîtrise de la langue et la société dans laquelle nous évoluons. Cet enseignant est partagé entre le fait d'accepter voire presque d'enseigner la variation linguistique en classe ordinaire or cela ne lui semble pas envisageable avec les EANA avec qui il est plus exigeant sur la maîtrise de la norme.

Nous ne pensons pas que ce soit un discours illogique puisqu'il apparaît probable que la société sera plus exigeante avec ces élèves vis-à-vis de leur manière de parler le français, ils risquent d'être stigmatisés par une prononciation jugée anormale, un accent trop prononcé, une syntaxe ne respectant pas la norme. Mais c'est en même temps une décision qui fait face à un problème de société discriminatoire qui devrait être traité. Dans son ouvrage *Discriminations : combattre la glottophobie*, Philippe Blanchet décrit les actes de réduction de la langue comme relevant de la « glottopolitique » (p. 61) ou encore de la politique linguistique, pouvant se manifester à deux niveaux. Le niveau « microsociolinguistique, des actes du quotidien (reprendre un enfant, juger une forme linguistiquement même implicitement par le rire ou l'admiration, choisir telle forme linguistique ou privilégier l'usage d'une langue, etc.) et, au niveau macrosociolinguistique, des interventions du pouvoir politique sur les langues » (p. 62) dont il cite par exemple les programmes de l'Éducation Nationale. Au collège, tous les élèves subissent les deux niveaux de contrôle : celui des autres adolescents et des adultes, et celui des programmes scolaires, qui n'ont de cesse de leur faire remarquer lorsqu'ils n'emploient pas la « bonne » langue. Face à cette fatalité, il nous semble nécessaire de communiquer à ce propos avec les élèves, c'est une réalité qu'ils ignorent parfois et qui perdure pourtant en France, une sélection effective sur leur maîtrise de la langue s'opère malgré eux par la société. L'ignorer semblerait mensonger, la norme se maintient par le pouvoir dominant qui la maîtrise : « L'école joue à ce sujet un rôle clé de "bras armé" (comme disait Foucault) dans l'"appareil idéologique de l'État" (comme disait Althusser) puisqu'elle prescrit cette norme linguistique (par exemple du français dans la quasi-totalité de l'espace francophone), filtre les élèves qui auront accès à des formations de niveaux supérieurs sur une base avant tout linguistique, et reproduit ainsi l'idéologie et les élites qui la pilotent (Baudelot et Establet 2009). » (p. 68).

Les enseignants interrogés exposent des avis divers sur le sujet de la maîtrise de la langue et parfois même au sein de leur propre discours, en admettant d'un côté la nécessité de maîtrise de la norme avec des expressions comme : « ça reste important de bien parler une

langue » (Annexe 6, entretien 4, p. 96), « français correct » (Annexe 7, entretien 5, p. 100), à l'écrit il faut que ce soit « une maîtrise totale et formelle » (Annexe 3, entretien 1, p. 78), qui sont caractéristiques de la préoccupation d'un apprentissage d'une langue standardisée. D'une autre manière, il leur semble nécessaire d'axer leur enseignement par rapport à des objectifs de communication, faisant presque abstraction du reste. L.B. l'enseignant de FLSco indique que « la différence avec les UPE2A, c'est qu'ici on n'est pas dans un objectif de maîtriser la langue d'une façon académique, c'est vraiment, l'objectif est de devenir quasiment oui, c'est au-delà de parler français, c'est le devenir en même temps. C'est pour créer un lien social avec tous les autres, sans parler français, ils pourront pas, ils pourront rien faire ici » (Annexe 3, entretien 1, p. 80). En EPS, A.F. pense que « le but c'est vraiment de sociabiliser et de rencontrer aussi » (Annexe 5, entretien 3, p. 89). L'enseignant d'histoire-géographie explique qu'elle tente de décomplexer les élèves : « parce qu'ils ont toujours les a priori "c'est difficile" etc., donc on essaie de passer au-dessus des a priori. » (Annexe 4, entretien 2, p. 83).

2.6.2. L'insécurité linguistique

Le fait de sacrifier la langue peut aussi créer une insécurité linguistique chez les apprenants qui peuvent se sentir jugés par les adultes et les autres élèves de l'établissement vis-à-vis de leur français. Philippe Blanchet la définit comme suit : « *L'insécurité linguistique* est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle des classes sociales dominantes, parce qu'elle est perçue comme "pure" (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime) ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme prescrite par l'institution scolaire (Francard 1993). » (BLANCHET, 2019 : 71). L'auteur poursuit en indiquant que l'« école joue un rôle particulier et important dans l'instauration de l'insécurité linguistique "en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (Francard 1989 : 13). [...] (la langue de scolarisation étant le moyen d'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines, elle fait l'objet d'une évaluation constante). » (p. 72).

2.6.3. Maîtrise de la langue et Éducation Nationale : la labellisation « Maîtrise de la langue »

Philippe Blanchet traite de la question de la maîtrise de la langue dont il pense qu'« une langue ne se “maîtrise” pas : elle est infinie, infiniment variée et renouvelée, et aucun humain ne peut se l'approprier dans sa totalité, non seulement parce que ça dépasse les capacités humaines, mais surtout parce que cette totalité n'existe pas ; une langue n'est pas un animal sauvage qu'on dominerait pour le domestiquer (autre connotation de “maîtriser” où l'on voit percer la glottophobie contre les pratiques spontanées, populaires, vives, créatives, pour tout dire : sauvages, et la volonté de contrôle social de cette sauvagerie supposée). » (BLANCHET, 2019 : 53). Il indique que c'est pourtant une notion répandue en France et notamment au sein de l'Éducation Nationale, qui encourage l'emploi d'un français « standardisé, scolaire, normalisé » (BLANCHET, 2019 : 56). Il ajoute que « La seule façon de rendre une langue “maîtrisable”, c'est de la réduire artificiellement à une partie, circonscrite et sélective, de ses formes et ses usages » (p. 56) et que cette « “réduction” engendre [...] une diminution des compétences sociolinguistiques et des capacités relationnelles par l'école. » (p. 57).

Nous pouvons citer l'exemple de la labellisation « Maîtrise de la langue » attribuée à certains établissements en fonction de critères préétablis et dont il faut parvenir pour obtenir ladite labellisation. Au collège Henri Dunant, le nouveau principal en a fait un des objectifs de cette année scolaire. Les enseignants ont participé à plusieurs réunions et formations à ce sujet, se clôturant sur une réunion à effectif réduit avec deux IA-IPR de l'académie de Créteil afin que nous réfléchissions ensemble aux critères déjà atteints et à ce que nous pourrions faire pour conserver cette labellisation autour d'un projet fédérateur et explicite autour de la maîtrise de la langue.

Cette labellisation possède des avantages : une meilleure visibilité de l'établissement et du travail des élèves, une priorité sur les formations des personnels sur le sujet et une priorité sur les rencontres culturelles. Elle permet en outre d'accentuer le travail en équipe au sein de l'établissement et une harmonisation des pratiques. La grille temporaire d'évaluation (Annexe 9, p. 108) du label fait également mention des EANA dans la partie « Engagement » / « Élèves » : « Une attention particulière est accordée à tous les élèves (faibles lecteurs, faibles scripteurs, dyslexiques, allophones...). ». Elle appuie également sur le développement des compétences langagières ce qui peut promettre une ouverture sur une didactique des langues en harmonie avec la recherche et la mise en place d'outils utiles dans la prise en compte du plurilinguisme des élèves avec le porte-folio des langues par exemple. Il est dommage qu'elle

n'accentue pas sur ce dernier point et qu'elle n'ouvre pas sur une maîtrise ouverte, consciente de la diversité linguistique, de la variation linguistique. Nous pensons qu'il est nécessaire d'acquérir une certaine aisance dans l'emploi de la langue française en particulier pour les élèves qui proviennent de milieux défavorisés, pour trouver un stage, un emploi, pour s'émanciper du territoire urbain dans lequel ils vivent. Nous pensons également qu'il serait judicieux et bénéfique d'explicitier le concept de variation et de déculpabiliser l'emploi des sociolectes, cela serait avantageux du point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue et apporterait peut-être plus de tolérance vis-à-vis de l'emploi ou le non-emploi des variations et par conséquent aurait un impact sur l'intégration des EANA au sein de l'établissement.

2.7. Un manque de formation

2.7.1. Des enseignants de FLSco

La circulaire de 2012 déterminant la scolarisation des EANA indique que seuls les enseignants de Lettres classiques et modernes peuvent prétendre à dispenser les heures de Français Langue de Scolarisation en UPE2A, page 6 : « tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. ». Cette affirmation pose le problème de la formation initiale des enseignants étant donné qu'il n'y pas de cours spécifiques liés à l'enseignement proposé dans le master de préparation au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES), ni dans les épreuves du CAPES lui-même, excepté si le candidat présente l'option « Français langue étrangère et français langue seconde » au concours, existant depuis 2013. De plus, la formulation « doit pouvoir » semble sous-entendre un impératif et laisse peu de place au volontariat.

La certification complémentaire est une possibilité de formation accessible aux enseignants de lettres afin de se spécialiser et d'intégrer une UPE2A. Néanmoins, le rapport EVASCOL pointe que : « dans chacune des académies, un tiers des enseignants en charge des élèves allophones a obtenu la certification complémentaire de FLES, mise en place depuis 2004. Or, il ne s'agit presque jamais des « jeunes » enseignants qui ont des élèves allophones pour la première année, mais bien davantage des enseignants expérimentés depuis plus de cinq, voire souvent plus de dix et 15 ans. Ainsi, cette certification, inégalement préparée d'une académie à

l'autre, apparaît davantage comme la validation des acquis et la reconnaissance de l'expérience. » (p. 224-225).

2.7.2. De l'ensemble des personnels de l'établissement

Depuis au moins l'année scolaire 2020, il n'y a pas eu de Formation d'Initiative Locale (FIL, anciennement Aides Négociées de Territoire, ANT) sur la scolarité des élèves allophones au collège Henri Dunant. Seule la formatrice du CASNAV P. J. vient ponctuellement rencontrer des collègues dans le besoin. Certains enseignants ont la possibilité de suivre une des formations individuelles proposée par le CASNAV de Créteil. Or l'intérêt des FIL est que tous les adultes de l'établissement puissent bénéficier d'une sensibilisation et d'une formation sur un sujet précis et défini collectivement. Cela permettrait d'impliquer tout le monde dans le processus d'intégration des élèves issus de l'UPE2A à travers une connaissance de la section, de ses élèves et des enjeux socio-linguistiques qu'elle implique. De plus, une formation collective fournirait des pistes d'aménagements didactiques et de mises en confiance des enseignants accueillant les élèves allophones dans leur classe en inclusion. C'est ce que met en évidence FAUPIN Elisabeth dans son article « Les marques transcodiques dans les disciplines non linguistiques » (2018) : « parmi les quatre-vingt-dix-sept enseignants d'autres disciplines consultés, seuls 10 % ont déjà participé à une formation sur la scolarisation des EANA. Les professeurs accueillent donc des élèves allophones dans les classes ordinaires sans avoir été formés pour le faire [...] » (p. 53-54). Nous ajoutons que sur les six enseignants interrogés, trois font partie de l'équipe pédagogique de l'UPE2A, seule A.D. a participé à une formation sur les élèves allophones. Le professeur de FLSc L.B. est étudiant en première année de Master MEEF et n'a donc pas de formation en FLSc mais a pu participer de manière automatique à des formations, avec le soutien de la coordinatrice du CASNAV de Créteil. Les deux autres enseignants qui ont ou peuvent accueillir dans leur classe un EANA en inclusion n'ont pas eu de formation sur thème.

Le besoin de formation des personnels est une composante souvent manifesté dans la recherche comme un appel au changement dont l'Institution est visée. Ainsi, pour conclure leur recherche GOÏ et HUVER indiquent qu'il faudrait revoir la formation de l'ensemble des acteurs éducatifs pour une intégration des EANA plus efficiente :

Nous insistons donc ici sur la nécessité de penser une formation, théorique, réflexive et expérientielle qui permette, d'une part, de réfléchir aux enjeux (y compris dans leur dimension conflictuelle) liés à l'altérité / diversité linguistique et culturelle dans l'espace scolaire et sociétal, et, d'autre part, de penser une didactisation de celles-ci dans une perspective inclusive. Cette formation doit concerner l'ensemble des enseignants et pas seulement ceux qui se destineraient à devenir enseignant « spécifique ». Elle doit aussi être conjointement pensée comme transversale (car concernant l'ensemble des enseignants) et à géométrie variable (car les concernant selon des modalités partiellement différentes). Soulignons pour finir que les enseignants ne sont pas les seuls concernés : la place des dispositifs, l'influence des catégorisations et ce que cela dit des représentations de l'altérité oblige aussi à penser une formation des acteurs décisionnaires. (GOÏ, HUVER, 2013 : 134)

2.8. Une dénomination imprécise

Pour reprendre les derniers mots de GOÏ et HUVER (2013 : 134), nous pensons qu'il est essentiel de réfléchir à « l'influence des catégorisations et de ce que cela dit des représentations de l'altérité ». Les circulaires nationales sur la scolarisation des élèves allophones exposées en première partie fonctionnent de la même manière, elles suggèrent également une même dualité officielle : celle de la classe où l'on apprend le français opposée à la classe dite ordinaire. L'alternance entre le dispositif et la classe de l'élève apparaît tantôt comme un élément positif dans son apprentissage de la langue et de la vie en société : « Ce dispositif fait du passage d'une classe à l'autre un élément constitutif de leur apprentissage du français, et met en perspective chacune des classes comme “une instance de socialisation qui doit faciliter tout à la fois l'autonomie de l'individu tout en le situant dans un groupe collectif et développer sa capacité à penser et à agir en fonction de ses besoins individuels et en rapport à ceux des autres. (Moore et Sabatier, 2012 : 14).” » (MIGUEL ADDISU, 2014 : 176) ; tantôt comme un frein, un élément non maîtrisé qui fait apparaître des difficultés d'intégration.

La dénomination *unité* de la circulaire de 2012 permet de supprimer l'opposition entre classe ordinaire et classe spécifique puisque le terme n'est plus utilisé. Cependant, dans la suite de la circulaire, cette différence réapparaît page 2 : « Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. ». Cette tension entre l'accueil des EANA et la classe ordinaire tend à s'effacer mais nous remarquons qu'il est difficile de trouver les termes qui expliqueraient le fonctionnement de l'UPE2A sur le terrain. Dans les textes institutionnels, les articles de recherches et sur le terrain, nommer l'unité sans l'opposer au reste des classes d'un établissement se montre difficile. Plusieurs expressions sont utilisées pour indiquer la double inscription des élèves, en UPE2A,

nommée également « classe spécifique »¹, pour les enseignement de FLSco et en : « classe mère » (FAUPIN, 2018 : 59), « classe “de référence” (appelée aussi « classe ordinaire ») » (MIGUEL ADDISU, 2014 : 177), « la classe d’inclusion, enfin la classe ordinaire » (DEBRAY, TERSIGNI, 2019 : 149), termes utilisés par la réalisatrice Julie Bertuccelli interrogée sur son documentaire *La Cour de Babel* (2013), dans ce même documentaire, les élèves de la classe d’accueil utilisent les termes « classe ordinaire » ou encore « classe normale ».

Par ailleurs, nommer les élèves de l’UPE2A semble aussi rentrer en compte dans cette difficulté de dénomination, la volonté de ne pas les mettre en marge se sent mais il est difficile de les nommer sans désigner l’unité. L’expressions « les UPE2A » (Annexe 3, entretien 1, p. 79) est souvent utilisée, bien qu’elle ne soit pas stigmatisante de cette section en particulier puisque c’est une dénomination que l’on retrouve pour d’autres niveaux : « les troisièmes » (Annexe 3, entretien 1, p. 81), « des secondes » (Annexe 4, entretien 2, p. 82). Cet élément est remarqué par Colette LE PETITCORPS sur la différence de nommer les élèves selon le statut professionnel de l’énonciateur et des représentations qu’il peut avoir sur ce public : « L’on note cependant que dans les discours des inspecteurs interrogés, les termes « migrant » et « nouveau migrant » reviennent plus souvent que « enfant » ou « élève allophone », alors que les formateurs CASNAV enquêtés les utilisent davantage. » (2019 : 76). En outre, dans l’entretien 3 (Annexe 5), l’enseignant nous explique la période où il a travaillé dans un CAO dans lequel il s’occupait de jeunes migrants et il utilise l’occurrence « que des UPE2A » alors que nous sommes hors du cadre scolaire et des appellations de l’Éducation Nationale. Ici le terme *UPE2A* n’est plus une unité d’accueil propre à l’École mais devient une catégorie, celles de mineurs migrants allophones.

¹ *Bulletin Officiel* n° 37 du 11 octobre 2012 ; Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ; NOR : REDE1236612C circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 RED - DGESCO A1-1, p. 2.

3. Une scolarisation réfléchie pour une meilleure intégration

3.1. Une mutualisation des formations et des bons fonctionnements

Si le constat est fait qu'il y a des manques importants dans l'accueil et l'enseignement aux EANA, nous constatons néanmoins que des éléments positifs et qui fonctionnent sont observables. Les équipes enseignantes et le CASNAV sont majoritairement constitués d'individus volontaires, bienveillants et ayant l'envie d'accueillir ce type de public. Une entraide est visible malgré la difficulté d'accès aux formations, comme l'indique L.B. (annexe 3, entretien 1) : « elle [la référente CASNAV] est venue me voir, pas tout de suite, mais très vite on a pu échanger sur beaucoup de choses, donc là elle m'a donné tout ce qu'il fallait faire, enfin, oui. Mais tout ce que je fais actuellement, elle me l'a soufflé, elle m'a donné des axes sur lesquels je devais travailler. » (p. 79). Des solutions pour un élargissement pourraient être mises en place à l'aide d'une impulsion des équipes et d'un investissement plus important pour l'UPE2A et ses enjeux, au même titre que les autres spécialités du collège Henri Dunant.

Lors de la table ronde 2 « Quelles formations pour une réelle inclusion des EANA en classe ordinaire de l'école au lycée ? », du séminaire « La scolarisation des élèves allophones EANA, Enseignement du français FLE, FLS, FLSco » organisé par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, l'IA-IPR de lettres Frédéric Miquel, chargé du dossier académique FLE-FLS de l'académie de Montpellier indique que l'académie a mis en place un séminaire académique à destination de tous les personnels, enseignants spécialistes ou non, personnels de direction. Il précise l'importance de former davantage encore les personnels non spécialistes : la direction car elle va impulser une dynamique d'inclusion dans l'établissement et les enseignants des classes ordinaires pour ne pas mettre en cause le rapport de légitimité qu'il peut y avoir, causé par le manque de formation, et pouvant impliquer un refus ou du moins une appréhension à accueillir en inclusion des EANA. Il souhaite proposer des formations sur l'inclusion non plus de manière individualisée mais de manière territorialisée afin que les professeurs spécialisés sortent « de leur zone d'exclusion ou de spécialisation, ce qui revient à dire la même chose. ». Ces séminaires se veulent multi-niveaux, multidisciplinaires et faisant se rencontrer des personnels de corps différents (enseignants, personnels de directions, universitaires, personnels d'inspection) de toute une académie, à l'occasion d'une formation commune, qui permet de sortir de la marginalisation. Il insiste aussi sur la valeur symbolique de cette formation pour que « dans un deuxième temps les collègues puissent avoir une meilleure parole, une parole davantage écoutée dès leur retour dans leurs communautés éducatives ». Nous pensons que ce dernier point est essentiel car il permettrait une meilleure

considération de l'UPE2A, un intérêt accru, une meilleure communication et donc une intégration réelle des enseignants et des élèves allophones.

3.2. Une meilleure prise en considération du plurilinguisme et du parcours des élèves

Durant la Semaine des Langues au collège, un seul enseignant s'est préoccupé des langues des EANA et leur a permis de réaliser quelque chose. Cependant, à la différence des autres élèves, ils n'ont présenté leur travail qu'aux adultes de l'établissement, ce qui est dommage car cela aurait été bénéfique de créer un projet entre tous les élèves par exemple. Il nous semble important d'une part de multiplier les actions de partage des langues et pas seulement les langues vivantes enseignées dans l'établissement. D'autre part, de créer des projets entre plusieurs classes pour mettre en valeur le plurilinguisme de tous les élèves.

Le collège Parc Frot à Meaux qui possède également une UPE2A depuis 2018 a publié un clip vidéo intitulé « Je vis ici, je viens d'ailleurs », réalisé avec les élèves de l'unité et en partenariat avec l'Association Départementale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (ADSEA77)¹. Ce projet a pu créer une cohésion entre les élèves de l'unité et une sensibilisation des autres élèves de l'établissement au plurilinguisme et à la différence des parcours de vie.

3.3. Une communication plus engagée

D'après l'analyse des données recueillies, un des points essentiels et pourtant un des plus négligés est celui de la communication. Nous pensons qu'il faudrait sensibiliser les parents en accentuant la présentation de l'unité lors des réunions durant l'année scolaire, au même titre que les autres sections de l'établissement. Ce serait également l'occasion d'encourager les parents ont des difficultés de compréhension du français de participer à l'OEPRE, notamment pour les parents d'enfants allophones. Cela faciliterait peut-être l'intégration des élèves dans le sens où les parents ayant connaissance des codes de l'école puissent pousser leurs enfants vers une activité, une association par exemple. Il faudrait également mettre à jour le site internet de l'établissement qui est une fenêtre pour les futurs élèves et parents d'élèves. De plus, la notion de projet entre différents enseignants, différentes classes et différents élèves faciliterait le partage et le vivre ensemble. Il serait intéressant d'encourager les élèves allophones à participer aux ateliers et aux clubs du collège. Tout comme pour le dispositif « École ouverte » qui prévoit

¹ [DSDEN 77 - Académie de Créteil \(ac-creteil.fr\)](http://DSDEN77-Académie.de.Créteil(ac-creteil.fr))

un programme d'activités ludiques et pédagogiques durant les vacances scolaires, animés par des enseignants ou des Assistants d'Éducation (AED). Il est proposé à tous élèves, certains EANA y ont participé mais souvent ils ont peur d'y aller car ils connaissent peu d'enseignants et d'élèves, « Ils restent entre eux généralement » (Mme D. professeure d'anglais).

Indépendamment de la vie de l'établissement, une meilleure communication entre pairs à propos de l'inclusion des élèves peut être envisagée. En effet, en temps normal, l'enseignante en charge de l'UPE2A dispense treize heures de cours de FLSco et une heure de « suivi » : gestion administrative, suivi des élèves dans leur apprentissage de la langue française, de leur intégration, de leur inclusion en classe, de leur orientation. Cela demande beaucoup de travail et l'enseignante est seule. Nous pouvons constater cette année, Mme B. étant en arrêt, son remplaçant L.B. est épaulé par M. O., enseignant d'anglais qui prend en charge la partie gestion. C'est une modalité qui fonctionne, la communication est fluide, les inclusions ponctuelles sont indiquées, l'avis est demandé aux professeurs des classes. Une des solutions seraient d'envisager le partage du travail pour une meilleure coordination donc un meilleur accueil des élèves et espérons une meilleure intégration de l'enseignant de FLSco accompagné par un coordinateur, et une meilleure gestion des inclusions et de la communication interne permettrait un accueil plus réfléchi des EANA dans les classes.

3.4. L'inclusion et l'intégration des EANA : une discussion entre pairs nécessaire

3.4.1. L'inclusion en classe ordinaire

Parmi les enseignants interrogés, les avis divergent quant au fonctionnement de l'inclusion en classe ordinaire des EANA. Si certains pensent que c'est la clef de leur intégration sociale, d'autres ont d'autres idées en tête, qui ont fonctionné par le passé.

L'enseignant de FLSco (Annexe 3, entretien 1) confie « au niveau de l'intégration je trouve que c'est le meilleur lien qu'on puisse faire, c'est les envoyer en classe normale. » (p. 81-82). Pour lui l'inclusion est essentielle mais « Il y a des élèves qui vont absolument rien faire en classe normale, à la limite une classe où, je trouve ça très intéressant de les mélanger directement ce serait le sport où là bon malheureusement ils ont pas, ou musique. Mais oui le sport, je pense que le cours de sport avec une classe normale, vu que c'est pas un trop gros effectif, si on les met avec une autre classe avec un petit effectif, ça fonctionnerait très bien je pense. », « parce que techniquement, enfin, C. qui parle pas un mot de français, le week-end elle va au parc, elle joue au basket avec d'autres gens. » (p. 82). L'enseignant d'EPS pense

également que le sport et les arts permettent d'inclure les élèves dans des enseignements où la maîtrise de la langue n'est pas la priorité finalement « ça leur permet de rentrer dans cet environnement. » (Annexe 5, entretien 3, p. 93), celui de la classe ordinaire avec d'autres élèves.

En revanche, il pose le problème de la discordance entre l'âge et le niveau scolaire de certains élèves en grande difficulté « si un élève qui a quinze ans minimum, on peut pas l'inclure avec des sixièmes et pourtant son niveau se rapporte peut-être davantage à un niveau de sixième. Donc on est un petit peu aussi freiné par ça, parce que les grands costauds qui nous arrivent, on est obligé de les mettre en troisième et il faut qu'il voie absolument de l'inclusion avant d'arriver sur, souvent orienté en CAP faible. ».

Autrement, il s'entend à dire que c'est l'occasion d'une mise en accord entre les membres de l'équipe éducative : « il faut se poser la question je pense de savoir si l'inclusion elle est positive, elle sert à quelque chose. Pour un élève qui arrive, déjà c'est violent de le mettre dans une classe dans laquelle il ne connaît personne. » (p. 92). Cette réflexion est reprise par A.P. professeur d'espagnol qui indique « que c'est bien qu'ils soient entre eux au départ, déjà pour acquérir des bases et non les mélanger aux autres je pense que ça les exclurait davantage que ne pas les inclure, ils seraient tellement en décalage avec les autres au niveau de la langue, ils ne pourraient pas communiquer avec les autres je pense que ce serait un peu les montrer du doigt [...] Et aussi c'est important qu'ils soient entre eux au début pour sentir qu'ils sont avec des gens qui sont dans la même situation qu'eux, qu'ils ont quelqu'un sur qui s'appuyer, par contre c'est essentiel en effet de ne pas les marginaliser sur le trop long terme et de vraiment le but final c'est de les inclure aux autres. » (Annexe 7, entretien 5, p. 102). Pour conclure sur les avis des enseignants, nous retrouvons les paroles de T.S., professeur de mathématiques qui indique qu'un « passage en douceur plutôt qu'une intégration comme on a pu le faire, sur la longue durée. [...] Je pense qu'une bonne réunion d'équipe pourrait être pas mal » (Annexe 8, entretien 6, p. 106).

La divergence d'avis peut être considérée comme une problématique supplémentaire mais nous pensons au contraire qu'elle amène la discussion, la réflexion et la prise de conscience de l'existence des élèves allophones nouvellement arrivés.

3.4.2. Des pistes vers une intégration efficiente

A.D. raconte que l'année où elle avait réalisé un projet interclasse durant l'année scolaire 2017-2018 avec les élèves allophones et une autre classe, non seulement cela c'était bien déroulé mais en plus les élèves de l'unité ont continué de fréquenter les autres élèves après le projet : « c'était super bien et là ça a vraiment créé une cohésion et c'est vrai qu'à part ça... C'est ce qu'il faudrait peut-être faire d'ailleurs, c'est un projet avec une autre classe à chaque fois. » (Annexe 4, entretien 2, p. 85). La piste du projet serait pour le moment la plus évidente puisqu'elle permet à la fois la cohésion des équipes éducatives et de l'ensemble des élèves.

Conclusion

Les circulaires conditionnant l'organisation de l'accueil des EANA dans les établissements scolaires publics français ont été revues environs tous les quinze ou dix ans (1970, 1986, 2002 et 2012) suite aux changements migratoires, sociaux et démographiques du territoire. Nous pouvons questionner la nécessité de revenir sur les mesures prises en 2012 et de considérer les changements opérés dans la population, la société et l'Institution scolaire depuis. Cette prise en compte des évolutions sociales et des manquements de l'actuel fonctionnement de l'unité a été analysé par le rapport EVASCOL en 2019, puis en mars 2023 par le rapport d'information n°427 du Sénat et par la Cour des comptes. S'ils montrent des dysfonctionnements, ils établissent également le constat des accomplissements positifs dans l'accueil des EANA, tout comme nous pensons que le parcours de vie, la volonté, la bienveillance et le professionnalisme des enseignants en charge de l'unité au collège Henri Dunant permettent une scolarité sereine à ces jeunes. La communication, la formation et la sensibilisation des publics permettraient une considération de l'UPE2A comme une unité remarquable, promouvant le plurilinguisme et valorisant les compétences langagières des élèves, ce qui pourraient s'étendre à tout l'établissement. L'inclusion dont nous avons démontré l'organisation complexe et parfois inefficace semble être également une des pistes vers une intégration accrue.

Nous pensons que les conclusions apportées par ces différents rapports pourraient permettre une évolution positive de la scolarisation des EANA. GOÏ et HUVER proposent trois configurations que peuvent embrasser les dispositifs d'accueil en reliant le degré d'ouverture du dispositif, le type de français enseigné et la représentation de l'autre établit dans le dispositif et l'établissement. Parmi celles-ci, nous embrassons le souhait de pouvoir atteindre la troisième configuration dans une perspective d'amélioration du fonctionnement de l'UPE2A NSA dans notre établissement et de l'accueil des EANA en France :

« Une cristallisation contextuelle à horizon intégratif conjuguant :

- Un dispositif “ouvert”, articulant inscription effective en classe ordinaire et accompagnement à l’appropriation du français et de la langue des autres disciplines enseignées ;
- Une catégorisation du français comme langue seconde ;
- Une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de l’ensemble des élèves, ENA et autres. » (GOÏ, HUVER, 2013 : 133).

Nous avons débuté notre étude grâce au constat d’une insuffisance d’intégration des jeunes de l’UPE2A. Nous voulions comprendre comment l’organisation de ce dispositif pouvait interférer dans ce processus social, c’est pourquoi le point de vue de l’adulte a été adopté. Nous avons décidé de ne pas interroger les élèves afin de nous préoccuper que du regard adulte, de l’enseignant d’une part et du regard de l’Institution. Cette exploration pourrait être avantageusement complétée par une analyse quantitative à l’aide d’un questionnaire destiné à tous les adultes de l’établissement afin d’obtenir des statistiques sur la vision, les connaissances et la compréhension qu’ils peuvent avoir sur l’unité. Il serait également pertinent d’observer des heures de cours d’enseignements hors FLSco de la classe UPE2A et des heures de cours où les EANA sont en inclusion, en axant l’analyse sur le contenu du cours, les aménagements proposés et les postures professionnelles adoptées. Cela rendrait possible de croiser davantage de données de notre terrain.

Le thème de l’intégration sociale et linguistique pourrait être abordée par le biais de l’OEPRE, dispositif ouvert aux parents d’élèves qui souhaitent améliorer leur niveau de compréhension et d’expression en français, dans le but notamment de comprendre plus finement les codes et les enjeux de l’École en France mais aussi dans le but concret de pouvoir répondre à un mot de professeur, de participer à une réunion parents-professeurs, d’apprécier les annotations des professeurs dans le bulletin de leur enfant par exemple. Nous reconnaissons le tandem *inclusion* et *intégration*, inclusion dans le système éducatif français et intégration dans la vie de l’établissement.

Bibliographie

Académie de Créteil, *Projet Académique 2020-2024*, « Autonomie et mobilité : une ambition partagée »

ARMAGNAGUE Maïtena, CLAVÉ-MERCIER Alexandra, LIÈVRE Marion, OLLER Anne-Claudine, « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 18 | 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 11 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/cres/4104>

BARATS Christine, « De l'intégration comme processus à l'exigence d'intégration », *Penser les mots, dire la migration*, Academia-L'Harmattan, Pixels, 2019. pp. 125-132

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *L'Élitisme républicain*, Paris, Seuil, 2009

BERTUCCI Marie-Madeleine, « La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances », *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, 2013, n° 21, pp. 80-97

BLANCHET Philippe, « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », *Cahiers de Linguistique*, n°35/2, 2009, pp. 165-183

BLANCHET Phillippe, *Discriminations : Combattre la glottophobie*, Lambert-Lucas, 2019

BLANCHET Philippe, ARDITTY Jo, « La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Asylons*, n°3, 2008

B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970 ; Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ; Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970

B.O.E.N. n° 13 du 3 avril 1986 ; *R.L.R.* 501-2 ; Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France : Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 (Abrogée et remplacée par la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002)

Bulletin Officiel n° 37 du 11 octobre 2012 ; Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ; NOR : REDE1236612C circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 RED - DGESCO A1-1

CALABRESE Laura, VENIARD Marie, *Penser les mots, dire la migration*, Academia-L'Harmattan, Pixels, 2019

CASTAINGTS Élodie, « UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école », *Hommes & migrations* [En ligne], 1339 | 2022, mis en ligne le 06 janvier 2023, consulté le 05 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/14514> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.14514>

Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 ; Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages

Circulaire n°2011-112 du 1-8-2011 ; Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement

Circulaire académique, 27 juin 2017, « Modalités d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) »

Circulaire départementale, 2 février 2015, « Accueil et scolarisation des élèves allophones arrivant en Seine-et-Marne »

Code de l'éducation, article L111-1, version en vigueur depuis le 26 août 2021, [Article L111-1 - Code de l'éducation - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Code pénal, article 225-1, version du 20 novembre 2016 au 01 septembre 2022, [Article 225-1 - Code pénal - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Cour des comptes, *La scolarisation des élèves allophones*, Communication à la commission des finances du Sénat, mars 2023

DEBRAY Eva, TERSIGNI Simona, « Accueillir l'inattendu au sein d'un lieu refuge : La Cour de Babel (2014) », entretien avec Julie Bertuccelli, *Migrations Société*, 2019/2 (N° 176), p. 145-159, consulté le 26/03/2023, DOI : 10.3917/migra.176.0145, URL : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2019-2-page-145.htm>

DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, « La politique du terrain », *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 12 mars 2023. URL : <http://enquete.revues.org/263>; DOI : 10.4000/enquete.263 ; p. 7-8

FAUPIN Elisabeth, « Les marques transcodiques dans les disciplines non linguistiques », *Essais* [En ligne], 14 | 2018, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 12 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/essais/315> ; DOI : 10.4000/essais.315

FRANCARD Michel (dir.), « L'Insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, n°19/3-4, 1993

FRANCARD Michel, « Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas des Ardennes belges », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n°8/2, p. 133-163, 1989

GOÏ Cécile, HUVER Emmanuelle, « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? », *Glottopol*, « Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? », n°21, janvier 2013, pp. 117-137

Haut Conseil à l'Intégration, « Pour un modèle français d'intégration », Premier rapport annuel du HCI, mars 1991, Paris, La Documentation française

LE PETITCORPS Colette, « L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve », *Migrations Société*, n°176 2019/2, p. 65-78, consulté le 26/03/2023. DOI: 10.3917/migra.176.0065. URL : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2019-2-page-65.htm>

LOUBET DEL BAYLE Jean-Louis, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, L'Harmattan, 2001

MENDONÇA DIAS Catherine, « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°197 2020/1, p. 43-60, consulté le 26/03/2023. DOI : 10.3917/ela.197.0043. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2020-1-page-43.htm>

MIGUEL ADDISU Véronique, « Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment « s'y apprennent-ils » ? Recherche ethnographique à l'école primaire », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2014/2 (n° 174), p. 175-185, consulté le 26/03/2023. DOI : 10.3917/ela.174.0175. URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-ela-2014-2-page-175.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, *Livret de formation à une École inclusive*, 2019

PAYET Jean-Paul, 1998, « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, 123, pp. 21-34

RIGONI Isabelle, « Évolution des politiques scolaires pour les élèves allophones. La longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours », *Administration & Éducation*, 2020/2 (N° 166), p. 35-44, consulté le 26/03/2023. DOI : 10.3917/admed.166.0035. URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-administration-et-education-2020-2-page-35.htm>

Sénat, *Rapport d'information*, n°427, enregistré à la Présidence du Sénat le 15 mars 2023 par M. LONGUET Gérard, Sénateur

TAP Pierre, *La société Pygmalion*, 1988, Dunod, Paris

Sitographie

[Première partie : L'histoire de l'immigration en France après 1945 | Musée de l'histoire de l'immigration \(histoire-immigration.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Les certifications complémentaires | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[L'école inclusive | Gouvernement.fr](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[École inclusive | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Confiance, apprentissages, partage - Cap école inclusive - Réseau Canopé \(reseau-canope.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[DHG – Comment agir et à quel moment ? - SGEN-CFDT Académie de Créteil](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Les Cités éducatives | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Les grands objectifs | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Meaux | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Thèmes fédérateurs | Cités éducatives \(citeseducatives.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Quartier Prioritaire Beauval Dunant - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Meaux - SIG Politique de la Ville](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[CASNAV de l'académie de Créteil - Des données nationales, académiques et départementales \(ac-creteil.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP + | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[L'éducation prioritaire | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Réussite éducative - Ville de Meaux \(ville-meaux.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[Séminaire « La scolarisation des élèves allophones EANA, Enseignement du français FLE, FLS, FLESCO » | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

[DSDEN 77 - Académie de Créteil \(ac-creteil.fr\)](#) [Dernière consultation 14/06/2023, site actif]

Filmographie

BERTUCCELLI Julie, *La Cour de Babel*, Les Films du Poisson, Pyramide Distribution, 2013

Index des sigles utilisés

BO : Bulletin Officiel

CA : Conseil d'Administration

CAO : Centre d'Accueil et d'Orientation

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

CLA : Classe d'Accueil

CRI : Cours de Rattrapage Intégré

DHG : Dotation Horaire Globale

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ex-INSPE)

FLE : Français Langue Étrangère

FLSco : Français Langue de Scolarisation

GPDS : Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (remplace l'ESPE)

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants

PAF : Plan Académique de Formation

REP+ : Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé

UPE2A NSA : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants et Non Scolarisés Antérieurement

Table des annexes

Annexe 1 : Déclaration anti-plagiat

Documents sous droits non diffusables

Entretiens semi-directifs – Canevas

1^{er} temps : parcours personnel et professionnel

(Plus libre, rebondir en fonction des réponses des interrogés.)

Présentation :

- Pouvez-vous vous présenter ? En fonction de ce qui a été dit, compléter avec l'âge, lieu d'habitation, etc..
- Quel est votre parcours scolaire et professionnel ? En fonction de ce qui a été dit, compléter avec l'ancienneté dans l'Éducation Nationale, au collège Henri Dunant, ancien établissement.
- Comment se passe votre année scolaire ? Y aurait-il des éléments que vous voudriez changer ?
- Avez-vous des loisirs en dehors de vos heures de cours au collège ? Association, cours particuliers, sport, etc..

Rapport à la langue :

- Parlez-vous d'autres langues que le français ?
- Que pouvez-vous dire de vos rapports avec la langue française ?
- Avez-vous tendance à reprendre les gens quand ils se trompent dans votre vie quotidienne ? Le faites-vous en classe régulièrement ?

2nd temps : Connaissances et représentations sur l'UPE2A

L'UPE2A-NSA, de manière étendue :

- Nous commencerons avec une question assez large : que pouvez-vous me dire sur l'UPE2A au collège ? Sur votre rapport avec cette unité ?
- Que veut dire le sigle UPE2A ?
- Avez-vous eu des formations concernant les élèves allophones, le FLE ou l'inclusion d'élèves à besoin particulier ?
- Quel terme employez-vous pour désigner les élèves de l'UPE2A ?
- Avez-vous déjà travaillé dans un établissement contenant une UPE2A ?
- Avez-vous déjà accueilli un élève allophone dans votre classe dans un établissement ne possédant pas d'UPE2A ? Constatez-vous une différence de traitement, de progression de l'élève, d'intégration, de votre regard sur l'élève ?

L'UPE2A-NSA dans l'établissement (selon ce qui a été dit précédemment et selon le statut de l'interrogé) :

Professeurs ayant les élèves de l'UPE2A en classe unique :

- Comment s'est passé votre prise en charge des élèves de l'UPE2A en classe ? Était-ce un choix de votre part ou une proposition forcée ? Comment avez-vous vécu le changement d'enseignement et de didactique entre les cours dits standards et ceux plus adaptés aux élèves de l'UPE2A ?
- Avez-vous eu de l'aide pour la préparation des cours ? Des informations et/ou formations complémentaires ?
- Pouvez-vous en parler facilement avec tous vos collègues ?
- Quelles activités avez-vous déjà effectuées avec les UPE2A ? Lesquelles ont fonctionné ? Avez-vous observé des éléments particuliers négatifs ou positifs ?
- Que pensez-vous de l'intérêt et de l'efficacité de la classe UPE2A ?
- Que pensez-vous de l'intérêt et de l'efficacité des inclusions ponctuelles sur la progression scolaire de l'élève et sur les liens sociaux qu'il tisse avec les autres élèves ?

Professeurs ayant les élèves en inclusion ponctuelles :

- Comment avez-vous été informé de l'inclusion de l'élève ? Quels aménagements faites-vous en amont dans la préparation des cours et en classe ? Avez-vous eu de l'aide pour la préparation des cours ? Des informations et/ou formations complémentaires ?
- Comment avez-vous vécu cette inclusion ? Que pensez-vous de l'intérêt et de l'efficacité des inclusions ponctuelles sur la progression scolaire de l'élève et sur les liens sociaux qu'il tisse avec les autres élèves ?
- Comment vous sentez-vous dans l'adaptation de vos cours ? Comment vous sentez-vous par rapport à la communication sur ce sujet avec l'équipe pédagogique de la classe ?

Vie de l'établissement :

- Comment vous sentez-vous dans le groupe des enseignants du collège ?
- Avez-vous participé à l'élaboration du projet d'établissement ? Les consignes données étaient-elles claires ? Avez-vous eu connaissance en amont du projet académique de Créteil ?
- Participez-vous aux instances administratives de l'établissement (Conseil d'administration) ? Si oui, quelle est la place donnée à l'inclusion des élèves et en particulier des élèves allophones ?

Pour conclure (si l'entretien va dans ce sens) :

- Que pensez-vous de l'intégration sociale des élèves de l'UPE2A ?
- Auriez-vous des solutions pour améliorer l'intégration des élèves de l'UPE2A-NSA dans l'établissement ?

Annexe 3 : Entretien 1

Interrogé : L. B. enseignant contractuel en UPE2A, en remplacement de Mme B.

Date de l'entretien : mercredi 29 mars 2023, 12h30.

Contexte : L'entretien s'est déroulé au collège dans la salle de L., nous avons convenu de nous rencontrer après nos heures de classes respectives, vers 12h30.

Samantha : Alors donc un premier temps sur ton parcours personnel et professionnel et après c'est plus axé sur l'UPE2A.

L : D'accord.

S : Et donc c'est dans le cadre de mon mémoire, je suis en master FLE, à côté en fait, en plus du Master MEEF. Donc voilà. Alors est-ce que tu peux d'abord te présenter ?

L : Alors moi c'est Louis Barat, j'ai vingt-huit ans, je sors de... Je remonte au bac aussi ou pas ?

S : Tu peux.

L : Bac S, licence de socio, après j'ai travaillé en tant que RH dans le domaine touristique, enfin j'ai fait plein de petits boulots. Là j'arrive, depuis un an je suis en M1 de MEEF Lettres.

S : D'accord, et c'est ton premier, tu es contractuel du coup ?

L : Oui je suis contractuel.

S : Et c'est ton premier poste dans l'Éducation Nationale ?

L : Premier poste dans l'Éducation Nationale oui.

S : Et tu avais déjà enseigné avant ?

L : Non, enfin jamais des classes entières, j'ai donné j'ai fait six mois d'Erasmus pendant six mois, payé en donnant des cours de français et avant ça j'étais coach handball et tennis pendant dix ans.

S : D'accord, avec des enfants ?

L : Avec des enfants, ça allait de, le plus jeune avait cinq et au plus vieux dix-neuf.

S : D'accord

L : Et avec des adultes aussi.

S : D'accord et en socio, qu'est-ce qui t'intéressait dans la socio ?

L : En fait je suis parti, j'ai fait une de fac de Lettres et j'ai rencontré beaucoup de soucis avec l'administration.

S : D'accord.

L : En gros ils m'ont pas validé la mineure parce qu'ils avaient perdu les copies donc j'ai voulu partir de Paris et la seule formation qui me donnait envie c'était socio-éco à Lille.

S : Ok.

L : Je suis monté, j'ai fait un an de socio-éco et après j'ai que gardé la socio et ce qui m'intéressait c'était justement l'étude entre guillemets empirique du monde et des gens principalement.

S : D'accord, et du coup comment ça se passe ton année ici, tu es arrivé en quel...

L : Je suis arrivé en janvier, à la reprise à la rentrée en janvier et ça se passe plutôt pas mal, j'étais un petit peu surpris puisque j'étais pas au courant que j'allais avoir des UPE2A, donc au début un peu surpris mais agréablement. De base je voulais m'orienter vers le FLE aussi. Je trouve que c'est une branche qui est proche, enfin c'est différent mais ça reste dans cette idée et c'est très satisfaisant en tant que professeur d'avoir des classes d'UPE2A je trouve.

S : Est-ce que tu peux développer ?

L : Les progrès on les voit très vite et on a affaire à un public qui est, qui a envie d'apprendre, parce qu'il a l'obligation de le faire et du coup les progrès sont constants et même si bon là on commence à arriver sur une période où ça fatigue, où ils sont moins attentifs, il y a toujours l'envie de réussir parce que derrière c'est concret. C'est les plus vieux vont commencer les lettres de motivation, travailler leur rapport avec l'autorité, avec les gens pour se comporter, et les plus jeunes c'est vraiment découverte de la langue. Par exemple sur les quatre Afghans, qui sont arrivés je crois deux semaines avant moi, trois semaines avant moi, les progrès sont incroyables à mesurer par rapport à une autre classe. Par exemple des troisièmes j'ai du mal à leur faire entrer dans le ciboulot les figures de style...

S : Oui...

L : Bah là J. et P., ils enfin, dans trois mois ils parlent français. C'est hyper satisfaisant à observer.

S : D'accord. Et comment ça se fait que tu es contractuel en fait, tu fais master MEEF et c'est un stage ? enfin c'est dans quel ?

L : J'avais absolument besoin d'argent, du coup je voulais absolument avoir un poste pour pouvoir être payé et en même temps ne pas avoir à faire le stage et compenser par le contractuel.

S : D'accord.

L : Du coup j'ai postulé, moi je suis académie de Versailles et je passe mon MEEF à Paris et au final j'ai, je suis allé dans l'ordre concentrique, j'ai commencé dans Paris, j'ai passé un entretien, j'ai été pris et on m'a jamais rappelé. Versailles j'ai passé un entretien, ça s'est bien passé, jamais rappelé. Créteil je les ai appelé, j'ai pas passé d'entretien et ils m'ont pris.

S : D'accord, c'est significatif qu'il manque du monde. Alors plus généralement du coup est-ce qu'en dehors du travail, qu'est-ce que tu fais comme loisirs, qu'est-ce que tu fais, donc j'ai compris le sport...

L : Ouais enfin, plus maintenant du coup, enfin je me suis, je me suis blessé ouais j'ai les croisés sur un genou du coup, c'était juste avant le confinement, toujours pas opéré, ça fait trois ans que je végète, donc j'ai continué à coacher un peu mais sinon en ce moment toujours le cinéma, en plaisir, pas non plus cinéphile incroyable mais j'adore le cinéma, tout, n'importe quoi et la

gastronomie, j'aime bien manger, aller au resto en ce moment, j'ai compensé le sport par la nourriture !

S : Et le cinéma !

L : Je m'encroûte !

S : Et du coup tu as travaillé dans une agence de voyage non c'est ça ?

L : Guide touristique.

S : Donc tu parles d'autres langues ?

L : Je parle l'anglais un petit peu, enfin je me débrouille en anglais et espagnol moyen. Mais l'anglais, je peux aller n'importe où, l'anglais.

S : Et si on rebondit sur les langues, qu'est-ce que tu peux dire sur ton rapport à la langue française ?

L : C'est pas très objectif mais de ce que j'ai pu voir on a quand même la chance d'avoir l'un des, si ce n'est pas plus belle langue du monde, non mais c'est hyper chauvin, non je trouve c'est la seule langue qui arrive à mettre des mots sur quasiment tout, de ce qu'on vit au quotidien. Donc oui on a pas comme en Islande soixante mots pour la *neige* mais on a une très belle langue, que j'apprécie, enfin j'ai passé enfin je suis prof de Lettres parce que c'est ça qui me plaît et la littérature, oui j'ai pas parlé de littérature en passion mais oui quand même un petit peu et ce rapport là c'est aussi le plaisir de l'apprendre aux gens. J'ai commencé en *Erasmus* a donné des cours de français et tout de suite ça m'est apparu comme vraiment comme un truc hyper important à faire.

S : D'accord.

L : J'ai pas spécialement plus d'explications que ça, c'est vraiment, c'est comme ça.

S : Dans tes cours avec les élèves qui sont en UPE2A, est-ce que tu es plutôt dans l'axe de communication ou c'est vraiment l'axe de la maîtrise de la langue, du bien parler et tout ça ?

L : On est sûr, d'abord on vise la compréhension mutuelle si tu arrives à te faire comprendre à l'oral c'est déjà bien, objectif numéro un l'oral et à côté de ça justement à l'écrit travailler vraiment sur des bases. Donc on va voir le verbe *être* et *avoir* sous toutes ses formes, par exemple typiquement à l'écrit il faut que ce soit, enfin vraiment écrit, une maîtrise totale et formelle pour les plus vieux, on va écrire une lettre de motivation, se dépatouiller avec et pour ceux qui arrivent déjà essayer de se faire comprendre, beaucoup plus d'oral. En vrai dans la classe je pense que je suis à soixante-quinze pour cent à l'oral.

S : D'accord, pour qu'ils puissent se débrouiller dans l'établissement ?

L : C'est ça, même en dehors.

S : D'accord, est-ce que tu veux rajouter autre chose par rapport à ta vie personnelle ?

L : Non c'est bon.

S : Ok, du coup on va passer dans un deuxième temps plus sur l'UPE2A même si on a commencé à en parler. Est-ce que tu connaissais avant ?

L : Pas du tout.

S : Tu n'en avais pas entendu parler ?

L : Non pas du tout, je suis en première année de master.

S : Ils en avaient pas parlé ?

L : Non quasiment pas parlé, on est plus sur le programme de classe ordinaire, des choses comme ça, pas du tout l'UPE2A.

S : Et comment tu l'as appris ? Tu m'as déjà un peu dit mais comment tu l'as pris quand tu es arrivé ici et qu'ils t'ont dit ?

L : J'avais rendez-vous avec Monsieur M. [le principal du collège], « bonjour euh bon bah vous allez avoir deux classes » au début j'ai pas compris, je pensais être à temps plein et il m'a dit « mais si si vous avez bien dix-sept heures, vous avez les UPE2A pendant treize heures ». Donc je suis rentré, je suis allé voir ce que c'était les UPE2A, parce que je ne savais pas.

S : Ok et du coup j'imagine que tu as quand même dû fournir un travail considérable pour pouvoir te mettre...

L : La chance que j'avais entre guillemets c'est que j'avais pas préparé, commencé à préparer des cours de la sixième à la troisième mais étant donné que je suis nouveau, j'étais pas bloqué dessus donc très vite avec P. J. [Référente CASNAV de l'académie de Créteil] qui est responsable des UPE2A.

S : Elle est venue te voir ?

L : Oui elle est venue me voir, pas tout de suite, mais très vite on a pu échanger sur beaucoup de choses, donc là elle m'a donné tout ce qu'il fallait faire, enfin, oui. Mais tout ce que je fais actuellement, elle me l'a soufflé, elle m'a donné des axes sur lesquels je devais travailler. Donc oui, beaucoup de boulot très vite mais j'en aurais eu beaucoup aussi si j'avais eu une classe de sixième.

S : Oui bien sûr, ok. Et tu as eu d'autres formations, parce que P. J. du coup elle est...

L : Oui j'ai eu une formation euh avec l'académie de Créteil.

S : Sur l'UPE2A ?

L : Sur l'UPE2A qui a duré trois fois, trois jours du coup et là j'en ai une autre qui arrive en avril.

S : D'accord, et tu es inscrit automatiquement.

L : Oui automatiquement je suis inscrit dessus et je dois y aller.

S : Du coup tu vois, parce que tu as, tu étais où en *Erasmus* ?

L : J'étais à Valence, en Espagne.

S : Ok et tu donnais des cours de français aussi là-bas et quelles différences tu vois, t' observes entre les deux ?

L : Alors les cours de français que je donnais là-bas c'était soit des collégiens soit des lycéens ou des adultes. C'était quelque chose de très scolaire, on attaquait grammaire, verbes, conjugaison. Après c'était plus des personnes, des jeunes étudiants qui devaient se débrouiller à Paris, donc là c'était euh concrètement le cours c'était « tu m'emmènes dans un bar tu me payes une bière et on va discuter en français ». Et la différence avec les UPE2A c'est qu'ici on est pas dans un objectif de maîtriser une langue de façon académique c'est vraiment, l'objectif c'est de devenir quasiment oui, c'est au-delà de parler français c'est le devenir en même temps, c'est pour créer un lien social avec tous les autres, sans parler français, ils pourront pas, ils pourront rien faire ici, donc y'a une pression et la pression elle est partagée par les deux camps, donc en soi, ça force tout le monde, ça se passe bien.

S : Et justement par rapport, est-ce que t' observes un peu leurs liens avec les autres élèves ou est-ce qu'ils t'en parlent des fois ?

L : Non ils m'en parlent pas spécialement. Au début j'ai vu par exemple C., la plus petite des deux Afghanes, que je voyais très seule au début, même dans la cour et qui traînait que avec A. qui était aussi UPE2A qui est partie mais maintenant depuis un petit moment je la vois, parce qu'à chaque fois que je vais dans la cour les UPE2A sont pas forcément qu'ensemble, sauf éventuellement L. et C. qui sont tout le temps ensemble mais sinon tous les grands traînent avec d'autres grands et le fait qu'on les intègre à des classes ordinaires, qu'on fasse des classes ainsi de suite, ils créent des liens avec d'autres élèves et du coup à chaque fois que je passe dans la cour je les vois parler à d'autres personnes mais c'est beaucoup plus facile oui pour ceux qui ont, qui entre guillemets connaissaient le français avant.

S : Et au niveau toi de ton intégration dans l'établissement comment tu te sens par rapport aux autres collègues, l'aide qu'on peut t'apporter, l'accueil tout ça ?

L : Somme toute un bon accueil, je n'ai pas senti de froid ni d'inconsidération je dirai. C'est tout de suite beaucoup de collègues ont proposé de l'aide, ça soit autant sur les UPE2A, enfin plus sur les troisièmes que sur les UPE2A. Beaucoup de collègues ont dit « parce que toute façon UPE2A je sais pas faire donc je pourrai pas t'aider » mais non bon accueil, la prise en charge ça a pas été trop compliqué, il y avait monsieur O. qui m'a beaucoup aidé sur la relation avec les UPE2A par exemple et en terme sur les professeurs de français oui quasiment tout le monde m'a proposé son aide. Je l'ai pas forcément demandé mais tout le monde me l'a gentiment proposé, j'étais vraiment bien accueilli.

S : Ok donc tu me disais finalement les UPE2A, les élèves d'UPE2A, ils sont petit à petit, au fur et à mesure dans l'année tu vois qu'ils parlent à d'autres élèves, que les inclusions ponctuelles finalement, même si c'est que deux semaines ça fait beaucoup de bien parce que finalement ils vont dans plusieurs classes...

L : Ils font une classe qu'on considère à leur niveau, qu'on espère être à leur niveau et leur objectif eux c'est qu'ils quittent l'UPE2A. L'UPE2A pour eux c'est une rampe de lancement et ils veulent pas rester ici trop longtemps.

S : Ils te le disent, ils ne veulent pas ?

L : Par exemple on a A., je sais pas si tu vois, A. qui est partie en quatrième, elle ça s'est mal passé avec les autres élèves du coup elle est revenue ici mais là elle va y retourner parce qu'elle a pas envie d'être UPE2A. Elle, elle veut pouvoir continuer, faire autre chose. Et au niveau de

l'intégration je trouve que c'est le meilleur lien qu'on puisse faire, c'est les envoyer en classe normale.

S : Et tu penses que ça devrait être plus ou ce rythme-là c'est bien ?

L : Il y a des élèves qui vont absolument rien faire en classe normale, à la limite une classe où, je trouve ça très intéressant de les mélanger directement, ce serait le sport où là bon malheureusement ils ont pas mais ou musique. Mais oui le sport, je pense que le cours de sport avec une classe normale vu que c'est pas un trop gros effectif si on les met avec une autre classe avec un petit effectif ça fonctionnerait très bien je pense.

S : Mais tous les élèves de l'UPE2A ?

L : Tous les élèves. Parce que techniquement pour jouer au basket enfin C. qui parle pas un mot de français, le week-end elle va au parc elle joue au basket avec d'autres gens.

S : Ouais donc le sport comme lien, même la musique...

L : Toutes les activités qui ne nécessitent pas forcément un vocabulaire enfin de l'interaction si ce n'est physique, même l'art plastique. Mais oui pour les autres matières, plus compliqué mais dès qu'ils ont le niveau oui, il faut les forcer à partir même un peu plus. Là par exemple j'ai M. qui est ici, je l'utilise comme prof maintenant avec moi, c'est lui qui va aider certains parce qu'il n'a rien à faire avec moi, il lisait *L'Odyssee* la dernière fois...

S : Ah oui donc il est...

L : Oui ça sert plus à rien.

S : Lui il a déjà acquis les bases nécessaires pour...

L : Oui il a deux trois fautes dans sa façon de parler parce que, à cause de l'accent ou des petites failles à l'écrit de temps en temps mais il a rien à faire avec moi.

S : Il devrait déjà être inclus définitivement...

L : Oui il a essayé en troisième, ça s'est bien passé, il est revenu, j'ai pas compris pourquoi et il va repartir du coup.

S : Pour conclure l'entretien est-ce qu'après ton M1 tu aimerais bien finalement passer la certif FLE pour continuer là-dedans ou c'est juste une expérience d'un an et...

L : Non j'aimerais bien passer la certif FLE, beaucoup. De base je voulais devenir prof de français à l'étranger, c'était l'objectif principal, au final ça a un peu bougé parce qu'au niveau personnel, j'ai plus d'attache ici maintenant mais non toute façon ça a toujours été l'objectif c'était d'apprendre le français à des personnes non francophones

S : D'accord, c'est quelque chose qui t'a toujours attiré ?

L : Oui même si au final même les troisièmes ça se passe très bien aussi, alors bon ça se passe bien, c'est d'autres problématiques, mais non ça fonctionne, deux trois têtes de mule mais ça se passe bien.

L : Je sais pas si j'ai répondu bien à tes questions.

S : Si, merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à tout ça.

Annexe 4 : Entretien 2

Interrogée : A. D., professeure certifiée d'histoire géographique, ayant les UPE2A en classe seule 2h par semaine.

Date de l'entretien : jeudi 30 mars 2023, 13h00.

Contexte : L'entretien s'est déroulé au collège dans la salle de A., à la pause déjeuner, après que nous ayons mangé.

Samantha : Alors ça va se passer en deux temps, premier temps sur ta vie privée enfin ta vie personnelle, ton parcours personnel et professionnel et après plus axé sur l'UPE2A et tes pratiques en UPE2A. Est-ce que tu peux juste commencer par te présenter ?

A : Je m'appelle A. D., je suis professeure d'histoire géographique au collège Henri Dunant depuis la rentrée 2016 et j'ai les UPE2A en charge depuis cinq ans en cours d'histoire-géographie. Dans un premier temps je ne les avais qu'une heure et la deuxième année où je les ai eus on m'a donné deux heures. Des fois j'assure les deux heures toute seule et certaines années on est en binôme.

S : D'accord. Donc tu les as, comment dire, en classe UPE2A en fait ?

A : Ouais, tous ouais.

S : Toute l'unité. Et c'était un choix à la base ?

A : Oui, c'est avec Mme B., au tout début j'ai connu les élèves du dispositif en devoirs faits, enfin à l'époque c'était pas devoirs faits, aide aux devoirs, tout de suite le profil m'a plu, j'ai vu avec Mme B. qu'il n'y avait pas d'histoire-géographie dans leur emploi du temps, elle cherchait aussi des professeurs et des matières à inclure dans leurs emplois du temps et donc j'étais volontaire pour faire une heure.

S : D'accord et après petit à petit ça s'est...

A : Et après oui voilà on a mis deux heures.

S : D'accord, on va revenir sur les UPE2A mais ça fait depuis 2016 que tu es au collège Henri Dunant, tu étais où avant tu...

A : J'étais stagiaire en lycée à Châlons-en-Champagne.

S : Et tu avais quels niveaux ?

A : Des Secondes et c'est tout.

S : D'accord et tu avais connaissance à l'époque des UPE2A ?

A : Il y avait des élèves UPE2A qui étaient inclus dans une des classes de seconde où j'étais, sans vraiment avoir eu de connaissances sur le dispositif avant, en formation ni rien.

S : D'accord, et tu étais où en formation, c'est quoi ton parcours scolaire du coup ?

A : Ah ! Ah oui d'accord, il fallait que je dise ça, j'ai fait une licence histoire-géographie à l'université de Toulouse au Mirail, ensuite j'ai fait master MEEF histoire-géographie à Toulouse, avec l'ESPE de Toulouse et j'ai eu mon master donc à Toulouse et mon concours à la fin de M2 et j'étais stagiaire et j'ai fait un DU à Reims en même temps.

S : Ok, un DU sur quoi ?

A : Un DU péda, c'était l'année où c'était un peu bâtarde, ils avaient pas prévu que ceux qui auraient leur concours en M2 et avaient déjà validé leur master, fallait bien les inscrire quelque part.

S : Ah oui d'accord.

A : Donc il a fallu que je fasse un DU.

S : Pour le stage pour pas être complètement livrés à vous-même ?

A : C'est ça, puis on était payé à temps plein donc il fallait bien compléter.

S : Ok ça marche, et est-ce que tu as fait des séjours *Erasmus* ou des choses comme ça ?

A : Non. Des voyages personnellement mais j'ai fait tout d'un coup.

S : D'accord et tu voyages beaucoup ? Tu as fait beaucoup de voyages ?

A : Oui j'essaye depuis que je gagne de l'argent depuis que j'ai un salaire de partir à l'étranger en Europe ou même ailleurs.

S : D'accord, on va se rapprocher un petit peu plus de la langue française, est-ce que tu parles d'autres langues que le français ?

A : Niveau amateur ?

S : Je ne sais pas des langues, est-ce que tu parles d'autres langues, peu importe les niveaux.

A : J'aime l'anglais et j'essaye de parler un peu anglais quand je peux et après de base espagnol et allemand.

S : D'accord.

A : J'aime apprendre des langues mais après dans la vie de tous les jours je ne les pratique quasiment pas.

S : Ok et qu'est-ce que tu peux dire du coup de ton rapport à la langue française, comment est-ce que tu vois le français, la langue française, la maîtrise de la langue tout ça ?

A : J'ai toujours bien aimé la matière en tous cas enseignée au collège, oui j'ai toujours aimé lire aussi et écrire aussi beaucoup et ensuite je ne suis pas une pro de la conjugaison, pas une pro de la grammaire mais je me débrouille pas mal non plus et c'est vraiment quelque chose que j'aime bien et que j'essaie de transmettre aussi aux élèves tous les jours. Parce qu'ils ont toujours les *a priori* « c'est difficile » etc., donc on essaie de passer au-dessus des *a priori*.

S : Ok, merci beaucoup, est-ce que tu as quelque chose à rajouter par rapport à ça ?

A : Non je sais pas du tout si je suis hors-sujet !

S : Non pas du tout t'inquiète, du coup on va essayer de parler un petit plus de l'UPE2A même si on en a déjà parlé, tu m'as dit comment tu as pris en charge les UPE2A, c'est une envie de toi et tu en as parlé avec Mme B. et c'était pas un choix forcé.

A : Non.

S : D'accord et est-ce que tu as vu comment ça s'est passé, parce que j'imagine qu'il y a un changement didactique, pédagogique aussi lié.

A : Oui alors...

S : Comment ça s'est passé pour toi ?

A : Alors, Mme B., m'a donné quand même pas mal de ressources, j'ai eu des formations assurées aussi dès ma première année où j'ai eu les UPE2A j'avais demandé une formation au PAF [Plan académique de formation] que j'avais eue, qui arrive pas forcément à la rentrée, il y a toujours un temps où on tâte et puis pour le coup c'est vraiment de l'apprentissage de terrain parce que c'est pas du tout d'où on sort,

S : Avec les élèves ?

A : D'où on part c'est ça donc après c'est un travail aussi de préparation savoir, je leur apprend pas forcément l'histoire-géographie mais je suis obligée de leur apporter des notions pour travailler la langue française donc c'est qu'est-ce que j'ai envie qu'ils retiennent en histoire-géographie pour ensuite comprendre notre vie en société en France. Donc c'est ça le gros travail préparatoire et ensuite par rapport aux compétences aussi ciblées du cycle 3 pour les UPE2A au collège, ça aide quand même à faire des choix didactiques et pédagogiques.

S : Et tu as trouvé ça difficile au début ?

A : Chaque année c'est difficile, chaque année c'est complètement différent parce que c'est pas les mêmes élèves, c'est pas les mêmes histoires, c'est pas les mêmes profils. On a des très bons lecteurs et des fois il y en a qui parle pas du tout bien, on a des élèves eux qui parlent très bien mais qui au contraire maîtrisent à peine l'alphabet français, donc en fait chaque année c'est compliqué et, de repartir, après on a une base d'outils et on s'aide mais c'est complètement différent d'une année à l'autre.

S : D'accord, et du coup en formation ou en aide tu n'as eu que cette formation du PAF et tu n'as pas eu d'autres formations ou outils ?

A : Alors je l'ai faite je crois deux fois, une où j'avais demandé et une autre année, peut-être l'année d'après où j'avais été convoquée et au final c'était à peu près la même chose, mais la première c'était vraiment ciblé histoire-géographie, la deuxième j'étais mélangée avec des professeurs de SVT, d'autres professeurs, c'était vraiment sur comment on inclut des élèves, comment on travaille avec eux. Et sinon j'ai rien eu d'autre après, c'est moi des fois qui essaye de trouver des ressources sur Internet.

S : Un peu par toi-même.

A : C'est ça.

S : D'accord, par rapport à cette unité pédagogique donc il y a d'autres enseignants qui les ont plutôt en inclusion ponctuelle, une fois qu'ils sont sortis de l'unité toi tu les as en classe séparés

des autres, comment est-ce que tu vois cette séparation justement ? Est-ce que c'est une bonne idée, est-ce que c'est bénéfique pour eux, est-ce que dans leur intégration ça peut être bénéfique ?

A : Moi je trouve qu'il y a quand même des limites parce que une fois qu'ils sont entre eux, quand on les a laissés trop longtemps et qu'on leur a pas donné l'habitude d'être inclus, ils ont cultivé un vivre-ensemble entre eux et l'ouverture vers les autres élèves du collège est très compliquée. Ça se voit encore cette année où on a des inclusions qui se passent pas super bien où on les retrouve toujours entre eux ensuite. Je trouve qu'on n'arrive pas à faire ça correctement ici, c'est de vraiment les mélanger avec le reste du collège, et c'est les UPE2A à part et on les voit en groupe, ils sont à part dans le collège.

S : Et est-ce que tu as des solutions, des idées là-dessus, est-ce que tu as pensé à des trucs ?

A : Alors on avait fait un projet, c'était en quelle année ? En 2017 je pense, 2017-2018, où avec, j'avais fait, j'étais PP [professeure principale] d'une classe de cinquième et on avait fait tout un projet citoyenneté et avec les UPE2A on avait participé au concours sur les valeurs de la laïcité et ils s'étaient assemblés les deux classes. On avait fait une sculpture et on était parti en voyage ensemble de trois jours dans des jourtes.

S : Stylé !

A : Ouais ! Et c'était super bien et là ça avait vraiment créé une cohésion et c'est vrai qu'à part ça... C'est ce qu'il faudrait peut-être faire d'ailleurs, c'est un projet avec une autre classe à chaque fois.

S : Ok, et cette cohésion elle a duré dans le temps ou c'était juste le temps de la sortie ?

A : Oui si si, parce que même après dans la récréation ils se disaient bonjour etc. Oui oui, c'était avec F. et tout.

S : Ok, donc oui plus aller vers les projets ?

A : Ouais ça peut être des facteurs de cohésion, c'est pas forcé parce que, c'est pas forcé entre guillemets, on les jette pas par exemple « bah vas-y va parler à lui, va parler à lui, regarde ils ont ton âge ». Là il y en a une qui vient de Guinée-Conakry, on a reçu une autre élève qui est en sixième mais elle qui est pas en UPE2A, qui vient aussi de Guinée-Conakry et donc là j'ai fait le lien, parce que la maman s'inquiétait de la fille, elle avait pas trop d'amis donc je lui en ai parlé tout à l'heure, elle avait l'air contente. Mais bon ça c'est pareil, c'est des informations que tu as ...

S : Oui comme ça, tu tombes dessus. Merci beaucoup, j'ai juste encore quelques petites questions mais plus sur ton statut d'enseignante. Par rapport justement à l'unité comment est-ce que tu, est-ce que tu arrives facilement à en parler avec les collègues ou tu en parles juste avec les collègues qui les ont aussi et comment ça se passe là-dessus ?

A : J'en parle peut-être plus, alors oui qu'avec les collègues qui les ont en classe en UPE2A et sinon j'en parle souvent avec l'équipe d'histoire-géographie pour faire la transition entre leur niveau, ce que j'ai vu d'eux et quand ils sont inclus mais j'avoue que j'en parle pas aux autres professeurs ou très peu.

S : Et toi tu es là depuis longtemps, est-ce que tu as participé à la période, en 2020, au projet d'établissement ?

A : Euh oui, il me semble ouais que j'étais dans le truc.

S : Est-ce que les consignes étaient claires ? Les consignes données par rapport à la construction du projet d'établissement, est-ce que tu te souviens un peu comment ça s'est passé ?

A : Non parce qu'il me semble, c'est pas l'année où on a dû, je sais plus... Fallait que toutes nos fiches elles aillent après là-dedans.

S : C'est ça, les fiches projets, ça a été fait sur deux ans, vous aviez terminé l'année dernière.

A : Non c'était pas super clair.

S : Et est-ce qu'avant du coup, vous avez eu connaissance par l'administration du projet académique ?

A : Il me semble que oui, ça me dit quelque chose oui oui.

S : Ok.

A : Et il fallait forcément du coup qu'on rentre dans les clous.

S : Et tu l'as lu du coup ?

A : Non.

S : D'accord et est-ce que toi par exemple tu avais mis des choses en rapport l'unité ou pas spécialement ? Est-ce que tu as souvenir de choses comme ça ?

A : Non il ne me semble pas. Non moi j'ai que fait pour le tutorat.

S : D'accord, autre question administrative, est-ce que tu participes au CA [Conseil d'Administration] ?

A : Au CA ? Non plus depuis deux ans.

S : Ok, et depuis deux ans, enfin y'a deux ans est-ce que justement y'avait une place qui était donnée vraiment à l'inclusion, aux élèves allophones.

A : Non ça a jamais été vraiment à l'ordre du jour. J'avais essayé de mettre en place, de faire en sorte que des élèves qui sont inclus aient du tutorat mais pareil ça a jamais été suivi ou ça n'a jamais été mis en place.

S : Donc les élèves en inclusion, ils ont pas forcément, ils pourraient avoir accès au tutorat ?

A : Oui, moi je trouvais ça cohérent de voilà, qu'ils aient un espace de parole soit pour dire comment ils se sentaient eux dans cette inclusion ou même pédagogiquement d'avoir quelqu'un qui puisse regarder s'ils arrivent à suivre, si tout avait été compris quoi. Mais ça n'a jamais été fait.

S : Et par exemple tu fais partie de l'équipe de suivi avec Mme L. il me semble ?

A : Le GPDS [Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire] ? Oui.

S : Et est-ce qu'il y a la possibilité de nommer justement des élèves ex-UPE2A ou en UPE2A ?

A : Ça a été le cas ouais, il y en a certains.

S : D'accord donc c'est possible, c'est pas fermé c'est juste que.

A : Non c'est pas fermé, mais tu vois même moi la première il me semble que sur le fil de discussion, faudrait que je revérifie mais je sais même pas si j'avais mis Mme B.. Normalement, j'ai envie de dire que normalement oui, mais souvent on se rend compte quand il y a des discussions comme ça « ah bah mince on a pas mis les UPE2A ». [Après vérification, oui les professeurs de l'UPE2A étaient dans la boucle.]

S : Est-ce que tu veux rajouter autre chose ?

A : Non.

S : Et bien merci beaucoup !

Annexe 5 : Entretien 3

Interrogé : A.F., enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS), il a la classe UPE2A seule deux heures par semaine.

Date de l'entretien : Jeudi 06 avril 2023, 13h15.

Contexte : Bureau des professeurs d'EPS, pause déjeuner.

Samantha : Alors du coup c'est dans le cadre de mon mémoire de fin d'études pour le M2. Je travaille sur les UPE2A. L'entretien se déroule en deux temps, un premier temps plus personnel, sur ton parcours personnel et professionnel et ensuite plus sur les UPE2A.

A : Ok.

S : Alors est-ce que tu peux te présenter ?

A : Oui bien sûr, « Bonjour ». Je m'appelle A. F., je suis professeur d'EPS au collège Henri Dunant, je vais passer échelon 6, ça fait, c'est ma sixième année d'enseignement après le concours, donc en gros ça fait sept ans que j'enseigne. Je suis originaire de Roanne dans le département de la Loire. J'ai fait mon STAPS [Sciences et techniques des activités physiques et sportives] à Saint-Étienne en grande partie. J'ai eu mon concours, je suis parti sur Lyon dans un collège pour faire mon stage et ensuite je suis arrivé, j'ai été muté dans la zone de Meaux en TZR [Titulaire sur zone de remplacement], j'ai fait deux ans de TZR, mon premier poste c'était Dunant puis Coulommiers puis Montfermeil puis la deuxième année Crouy-Sur-Ourcq, Baudelaire et Coubertin et ensuite j'ai eu mon poste fixe à Henri Dunant et je vais finir ma quatrième année.

S : D'accord, donc tu as quand même fait pas mal de bahuts. Et ton année scolaire là en ce moment, est-ce que ça se passe bien ?

A : Oui oui ça va, j'ai eu un peu de chance au tirage cette année et le fait que je sois là maintenant depuis quelques années et depuis que je m'occupe un petit peu des activités extra-scolaires avec les gosses, ça fait que je connais pas mal de familles, pas mal de gamins et ça se passe relativement bien.

S : D'accord, tu fais quoi du coup en dehors comme activité ?

A : Je fais du basket avec des jeunes filles et puis l'association sportive et je traîne pas mal dans le quartier donc je vois beaucoup de gamins, voilà.

S : Tu fais des rondes ?

A : Oui je suis souvent ici et j'en croise beaucoup des anciens élèves ou des élèves actuels et ce qui fait que ça fait, j'ai l'impression qu'ils sont plutôt contents de me voir.

S : Et du coup quand tu étais TZR dans les différents bahuts que tu as faits, il y avait des UPE2A ?

A : Alors j'en ai jamais eus, la seule chose c'est que j'ai eu des anciens ou des ex-UPE2A. Alors quand je suis arrivé à Dunant, si j'avais les UPE2A, pendant pratiquement la moitié de l'année en remplacement de T.. À Mouroux, à côté de Coulommiers, il n'y avait pas d'UPE2A, à

Montfermeil j'avais des SEGPA [Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté] mais pas d'UPE2A. La deuxième année à Crouy j'avais pas d'UPE2A et à Baudelaire et à Coubertin, on retrouve surtout dans les CAP faibles des ex-UPE2A. Voilà, et lorsque je suis revenu à Dunant, comme c'est un public l'UPE2A que j'aime beaucoup, parce que je m'en étais un petit peu occupé quand, l'arrivée en 2015 tu sais des réfugiés, j'avais travaillé dans un CAO [Centre d'accueil et d'orientation des mineurs] parce qu'ils en ont installé un dans mon petit village, ce qui avait fait pas mal de remous, dans un village perdu au milieu de la campagne. Voilà donc je leur fais faire d'abord du sport et mon *deal* quand je suis arrivé à Henri Dunant c'est « J'accepte de prendre les troisième prépa-métier si en contrepartie vous me donnez les UPE2A ». Voilà c'était un petit deal qu'on a avec les collègues et comme ils ne se battaient pas non plus pour les avoir et que moi j'adore ça voilà, j'ai décidé de les garder.

S : Qu'est-ce qui t'a poussé déjà à te rendre dans cette association dans ton village et ensuite qu'est-ce que tu aimes chez ce public-là ?

A : En fait, ce qui s'est passé c'est qu'à l'image d'un tout petit village, quand on a annoncé ça, donc il y a eu une réunion avec le maire encadrée par les gendarmes parce que c'était chaud, très tendu et en fait ils étaient logés dans une ancienne colo EDF, un château, à côté de chez nous et ma mère étant infirmière au conseil municipal et nous qui étions dans le sport on avait un petit peu l'habitude, voilà, on s'est proposé avec plusieurs à venir. Donc c'était que des mineurs, il y avait une quarantaine de jeunes, au départ parce que certains sont repartis en Angleterre et d'autres, en fait ils étaient à Calais et ils ont à la suite de Calais, ils ont été dispatchés entre guillemets dans les différents CAO en France sauf que donc les anglais sont venus pour en récupérer quelques-uns sauf que les autres voulaient absolument passer en Angleterre, ils avaient soit de la famille soit la possibilité de travailler. Et ce qui veut dire qu'une fois qu'ils ont vu que la situation n'évoluait pas et que de Calais il y a 700km et qu'il fallait refaire 700km, la plupart sont repartis, ce qui fait que ça a été pas simple... Pas simple mais voilà, que des UPE2A, grande majorité d'Érythréens et quelques Soudanais, Érythréens et Soudanais.

S : D'accord.

A : Un ou deux Afghans mais pas plus et sinon c'était que d'Afrique Sud.

S : Ok, et qu'est-ce qui te plaît du coup ? Parce que c'est vrai que, du coup tu as dit que c'était, si tu prenais les prépa-métier, tu voulais les UPE2A, qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement avec eux ?

A : Déjà, en fait c'est la seule classe où l'éducation physique n'est pas un but en soit, le but c'est vraiment de sociabiliser et de rencontrer aussi. Il y a plusieurs choses, je vais essayer d'être synthétique. En gros, ces sont des jeunes qui viennent de pays vraiment différents, un peu l'auberge espagnol avec eux, même si c'est récemment on a eu pas mal d'Afghans et c'est plutôt aussi orienté Afrique chez nous mais voilà, on a eu des Égyptiens, on a eu un petit brésilien, on a aussi des parcours un petit peu différents avec des gamins qui sont pas mal cabossés ou du moins qui ont un vécu qui est beaucoup plus important que nos petits, qui soi-disant viennent des quartiers mais qui n'ont pas vécu le dixième de ce qu'ont pu vivre la majorité. Ensuite parce que j'aime beaucoup l'apprentissage de la langue française et j'avoue que c'est un thème qui me tient moi à cœur, de faire en sorte, comment essayer de leur faire apprendre le plus rapidement possible. Deux parce que, trois parce que c'est un public avec qui on a très peu de

difficultés de comportement, parce que très respectueux, parce que d'autres règles, je pense que ceux qui étaient scolarisés dans leur pays d'origine n'avaient pas du tout le même rapport à l'école et je pense qu'il y avait beaucoup plus d'autorité au sein de l'école, même si je vois une différence malgré tout avec les profils des plus grands UPE2A, donc qui ont théoriquement seize ans au moins mais qui en fait en ont plus voire beaucoup plus et qui malheureusement là, c'est difficile parce qu'on leur impose un cadre scolaire d'adolescent de quatorze-quinze ans alors qu'ils en ont certainement cinq ou six de plus pour certains, voilà donc ça c'est la difficulté mais c'est assez intéressant de les accompagner.

S : D'accord.

A : Et une belle équipe en général quand on prend les UPE2A, on a une belle équipe d'enseignants qui, on les impose pas les UPE2A aux collègues, c'est vraiment ceux qui le souhaitent. En général, on est très motivés pour faire des choses.

S : Vous êtes soudés

A : Exactement et puis on a H., qui s'en est occupée comme pas possible pendant sept-huit ans, qui a fait un *taff* extraordinaire.

S : Du coup je vais rebondir sur ce que tu as dit sur la langue française, c'est quoi ton rapport à la langue, est-ce que toi tu parles d'autres langues ? Par rapport à la langue française et par rapport aux autres langues comment est-ce que tu...

A : Alors moi je suis un lecteur sur le tard, en gros j'ai jamais trop lu jusqu'à ce que je passe mon concours et c'est vrai qu'après j'ai découvert un vrai appétit pour les langues. J'avais beaucoup mis les langues étrangères aussi de côté, parce que je n'y voyais pas l'intérêt à l'école et puis après je suis parti un an en *Erasmus* en Finlande dans mes études et ce qui fait que j'ai débarqué dans un pays étranger où sans parler, je baragouinai deux trois mots en anglais et en fait il a fallu que j'apprenne sur le tas et je pense qu'il y a une chose intéressante, importante c'est que tu ne peux apprendre une langue étrangère correctement que si tu maîtrises déjà ta langue d'origine de façon correcte. Ça c'est super important et plus ça va, plus on essaye de, donc je parle oui anglais, bon français évidemment, là je suis sur *Duolingo* en espagnol, j'ai quasi fini et je me débrouille plutôt bien et j'espère au moins tous les un ou deux ans d'apprendre. C'est de plus en plus facile au fur et à mesure que l'on progresse en français et en langue étrangère, les progrès amènent les progrès.

S : D'accord, et justement dans ton souhait de partager et de les faire progresser en langue française, qu'est-ce que tu fais en classe en fait pour...

A : Alors ce que j'essaie de faire, on est beaucoup sur, en gros il faut qu'on arrive, la complexité avec les UPE2A c'est que tu arrives avec des niveaux très hétérogènes, les trois par exemple, les trois derniers petits afghans, même s'ils apprennent très vite, ne parlent pas du tout un mot de français. Par exemple, j'ai eu la chance d'avoir une autre élève, F., qui parlait pachto, qui parle aussi parfaitement français et qui par exemple au départ m'a aidé en servant de traductrice. Après on essaye, par communauté, on arrive soit moi j'arrive à leur faire comprendre, donc j'ai des ardoises, on apprend des mots spécifiques, on les répète, on les écrit, pour s'entraîner à les vocaliser et après on essaye de passer si on peut autrement par l'apprentissage par la méthode visuelle donc la démonstration, en gros tu reproduis et puis tu essayes de comprendre, de faire le lien entre ce que tu as fait et les mots que moi j'ai employés. En gros on commence par faire,

par exemple sauter, donc on leur montre « et voilà ça c'est *sauter* » donc voilà on utilise le mot sur toute la séance *sauter/saut*, avec l'objectif qu'à chaque séance on essaye d'apprendre un, deux, trois, quatre mots et de savoir l'écrire, on a toujours des *Velledas*, des ardoises. Voilà, *sauter*, *passer*, *dribler*, là on est sur du basket et c'est ce qu'on fait avec eux. Et après pour certains on va dire qu'on a quelques profils, notamment d'anciennes colonies françaises, donc qui eux maîtrisent plutôt la langue même s'ils ont des difficultés à l'écrire, et avec eux on essaye vraiment de, bien sûr d'utiliser des mots simples, de faire les choses simplement et le but de ces élèves-là c'est aussi eux pour le coup de les préparer plus à l'inclusion dans des classes ordinaires. Donc avec eux c'est plutôt donner des consignes comme s'ils étaient dans une classe entre guillemets classique. Voilà, mais on peut pas demander à des petits qui arrivent de parler comme, il faut, on prend du temps s'il faut, c'est difficile de faire avancer tout le monde au même rythme parce que finalement l'un peut avancer très vite et l'autre beaucoup plus lentement.

S : D'accord, et tu as eu des formations sur l'UPE2A ou c'est vraiment de l'entraide entre collègues ?

A : Non pas de formation, j'en ai demandé deux, les deux dernières années, je les ai pas eues.

S : D'accord.

A : Donc je les ai demandées. Après non c'est quand même pas mal de débrouille, je suis allé voir H. plusieurs fois en cours pour voir un petit peu comment elle s'y prenait. Après bah il y a essai/erreur, on essaye, on voit que ça a totalement raté donc on se dit « qu'est-ce qui a raté ? ». On essaye de faire mieux la prochaine fois avec certains. Puis après il y a l'habitude, en fait, parfois, même de façon entre guillemets inconsciente, en fonction de, à quel élève tu t'adresses, tu essayes de t'adresser à lui d'une façon dont tu sais qu'il peut la comprendre.

S : D'accord.

A : Voilà et parfois tu pensais que tu avais bien expliqué et en fait non. Donc c'est pas grave on reprend mais voilà. Mais pas de formation spécifique mise à part ce que j'ai pu lire, notamment sur, H. m'a envoyé pas mal de documents et après du tâtonnement, des erreurs et puis on, ouais. Mais c'est pas parfait parce que chaque élève qui arrive on sait pas trop. Moi je suis incapable de savoir et comme je ne passe pas non plus, le but c'est pas de leur faire passer du temps à écrire, même si on y passe un petit peu de temps quand même mais il faut aussi qu'ils se dépensent et puis on fait confiance aussi à eux leur intelligence, notamment à ils arrivent vraiment bien à voir ce que les autres font et dans ce cas-là à adapter leur comportement.

S : Donc c'est un travail de terrain, tu t'adaptes en fonction des élèves que tu vas avoir ?

A : Ouais, tu sais jamais, il y a des petits qui n'ont jamais mis un pied à l'école, c'est comme on avait A., la petite mauritanienne qui n'a jamais été à l'école, voilà, c'est du tâtonnement quoi. Et après les informations passent plutôt bien au sein de l'équipe, même si ça a été compliqué cette année de par l'absence de H. mais en général les infos passaient plutôt bien.

S : D'accord, par rapport aux inclusions, est-ce que toi tu penses, parce que du coup tu les as en classe, on va dire en classe UPE2A ils sont tout seul, qu'est-ce que tu penses de ce rythme-là ? Donc tu me disais que pour ceux qui ne parlent pas du tout la langue, c'est quand même primordial qu'ils le soient, et pour les autres est-ce que tu penses qu'il devrait y avoir plus d'inclusions ponctuelles, comment tu vois ça ?

A : En fait l'inclusion c'est comme les élèves en situation de handicap, il faut que l'inclusion, c'est pas une fin en soi, en fait l'inclusion, il faut se poser la question je pense de savoir si l'inclusion elle est positive, elle sert à quelque chose. Pour un élève qui arrive, déjà c'est violent de le mettre dans une classe dans laquelle il ne connaît personne, surtout que ce n'est pas les plus, ils sont pas toujours hyper agréables même si je mettrais un bémol, parce que quand on fait cours avec les autres collègues en général, on leur explique et ils en prennent plutôt soin mais par contre s'ils sont isolés dans une classe et qu'ils ne connaissent personne, c'est compliqué. Donc l'inclusion oui si c'est positif, alors après il y a les inclusions dont on a pas le choix, c'est notamment les élèves qui arrivent en fin de droits, donc eux il faut à tout prix les inclure parce que de toute façon ils n'auront plus le droit d'UPE2A, et ensuite les inclusions ce qui marche bien c'est, il y a deux choses : soit inclure dans certains cours, alors je vais caricaturer mais les cours un peu moins intellectualisés, les arts, l'EPS, la musique, tout ça c'est des choses sur lesquelles on peut assez facilement inclure, de manière générale ça ne pose pas beaucoup de problèmes et même ça leur permet de rentrer dans cet environnement. Maintenant, les inclusions, certains élèves sont quand même en grande difficulté, parce qu'on a aussi le problème de l'âge et que parfois si un élève qui a quinze ans minimum, on peut pas l'inclure avec des sixièmes et pourtant son niveau se rapporte peut-être davantage à un niveau de sixième. Donc on est un petit peu aussi freiné par ça, parce que les grands costauds qui nous arrivent, on est obligé de les mettre en troisième et il faut qu'il voie absolument de l'inclusion avant d'arriver sur, souvent orienté en CAP faible.

S : Pour rentrer sur le marché du travail rapidement ?

A : Exactement. Voilà, donc l'inclusion oui et on essaye de le faire de plus en plus, surtout quand on voit que la jeune fille ou le jeune homme il est conscient que c'est bon, on y va quoi.

S : Ok.

A : Après c'est compliqué, la seule chose à faire qui est difficile c'est que là par contre ils sont mis avec des collègues qui n'ont pas forcément d'UPE2A et faut avouer que oui ça prend du temps, c'est difficile quand vous avez une autre classe à gérer et que parfois on a quand même des élèves qui ne s'y retrouvent pas parce qu'ils ne comprennent rien et c'est vrai que l'enseignant fait son cours et c'est pas toujours simple, voilà. Sans rejeter la faute sur l'enseignant mais dire que ça crée une énorme, déjà que c'est très hétérogène à Dunant, mais ça crée encore plus d'hétérogénéité.

S : D'accord. Alors juste pour finir qu'est-ce que tu penses du coup, pour finir sur le sujet, qu'est-ce que tu penses de l'intégration sociale des UPE2A dans le collège ? Est-ce que tu as des choses à dire dessus ?

A : C'est pas simple. C'est pas simple. On remarque qu'ils sont assez souvent ensemble, déjà parce qu'il y a un petit côté communautaire et beaucoup ont connu les mêmes choses, donc c'est logique qu'ils se rapprochent, d'autant plus quand il y a des différences d'âge qui fait que forcément les gens qui sont plus âgés ont envie d'être avec des gens plus âgés. Le fait qu'ils arrivent de façon très perlée sur l'année, il y en a qui sont arrivés très tard, ce qui fait qu'en fait ça n'aide pas à socialiser, on est peut-être à sept arrivées en quatre semaines, c'est très compliqué. Beaucoup d'UPE2A par contre se connaissent bien entre eux puisqu'ils fréquentent soit les mêmes foyers soit se voient en dehors, faut pas se cacher que beaucoup aussi travaillent

manuellement le week-end, ce qui fait qu'ils sont, qu'ils se connaissent plutôt, ils sont assez solidaires entre eux.

S : Entre eux.

A : Voilà, mais le lien avec les élèves du collège où là c'est très compliqué même s'ils sont, dans l'ensemble ils sont assez bien acceptés quand même. Ils se rendent qu'au niveau du gabarit, ils ont plutôt intérêt à...

S : À être gentils.

A : Voilà.

S : Ok, écoute merci beaucoup pour toutes tes réponses, c'était intéressant !

Annexe 6 : Entretien 4

Date de l'entretien : vendredi 07 avril 2023, 13h00, pause déjeuner.

Interrogée : É. B., enseignante néo-titulaire d'anglais, 1^{ère} année à Dunant.

Contexte : Pause déjeuner, salle close et calme.

Samantha : Alors du coup ça va se passer en deux parties, une partie plutôt personnelle sur ton parcours personnel et professionnel et après plus sur l'UPE2A. Est-ce que tu peux te présenter assez largement ?

É : Ok, je m'appelle É, j'ai 27 ans, j'ai fait master MEEF [Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation] anglais, j'ai eu le CAPES et avant ça j'ai fait licence LEA [Langues Étrangères appliquées] anglais/chinois et entre la licence et le master j'ai fait un an à l'étranger en tant que prof de français dans une école bilingue, en primaire aux États-Unis sinon je ne vois pas autre chose.

S : Tu étais dans quelle ville aux États-Unis ?

É : J'étais à Salt Lake City, en Utah, au niveau des Rocheuses.

S : Et tu as quel âge ?

É : J'ai 27 ans.

S : Ok, c'est ton premier établissement ? Tu étais où avant ?

É : Non avant j'étais, c'était mon année de stage, j'étais à Marmande, en lycée, c'est à côté d'Agen, dans le sud-ouest. Et là oui, c'est mon poste de titularisation.

S : D'accord, tu avais quelles classes ?

É : Alors j'avais première générale, première STMG [Sciences et Technologie du Management et de la Gestion] et terminale générale.

S : D'accord, et est-ce qu'il y avait des élèves ex-UPE2A ou est-ce qu'il y avait une UPE2A dans le lycée ?

É : Non, alors s'il y en avait dans le lycée, je ne sais pas. Je crois pas, j'en ai jamais entendu parler. En plus c'était une cité scolaire donc c'était énorme, on était 5000 avec le lycée pro et tout et le collège donc voilà.

S : C'est possible qu'il y ait eu un dispositif et que tu n'en aies pas entendu parler.

É : Peut-être qu'au collège il y en avait. Je réfléchis parce que j'ai fait une semaine d'insertion au collège un peu pour voir mais franchement je sais pas. [Après vérification sur le site de la Cité Scolaire de Marmande, il ne semble pas y avoir de dispositif pour les élèves allophones arrivants.]

S : Ok. Et comment se passe ton année scolaire à Henri Dunant ?

É : Ça se passe globalement bien, avec les élèves globalement ça va même si en ce moment c'est difficile et la période fait que, mais sinon ça va. Le boulot ça se passe bien, beaucoup de boulot, des journées interminables, le soir le matin... On a une bonne équipe, on est quand même bien entouré, donc globalement ça va. 7 sur 10 !

S : D'accord. Et du coup malgré tout ce travail, est-ce que tu trouves du temps pour faire des activités en dehors du travail, des choses que tu aimes ?

É : Alors la semaine pas trop parce que les journées sont épuisantes et que moi quand je suis fatiguée je n'arrive à rien faire, donc je dors à 18h30 à peu près mais les week-ends ça va, je me force à faire un *break* aussi parce que sinon ça m'énerve de travailler, de faire des trucs nuls parce que je n'ai pas, je suis pas dedans parce que je suis trop fatiguée, du coup je me force vraiment à faire des *breaks*. Donc j'arrive à sortir un peu, à bouger, à Paris, dans les alentours. Ça va.

S : Ok, donc tu es profs en anglais ?

É : Oui.

S : Est-ce que tu parles d'autres langues que le français et l'anglais ?

É : Parlées vraiment couramment ?

S : Non peu importe le niveau.

É : J'ai fait espagnol collège lycée et je pense que je dois avoir des restes quand même. Et du coup ma licence c'était anglais chinois donc bon faudrait que je retravaille un peu le truc mais j'avais un petit niveau de chinois.

S : Ok et pourquoi tu as fait LEA chinois ?

É : En fait j'ai fait une première année de LLCE anglais donc que anglais après le lycée parce que je ne savais pas trop quoi faire, un de mes profs du lycée m'a un peu poussée vers ça et j'aimais pas du tout parce que j'avais l'impression de ne pas apprendre grand-chose. La ville ne me plaisait pas, j'étais à Limoges en première année, c'était un tout en fait, je m'ennuyais en classe du coup je n'y allais plus. Donc je voulais bien garder une partie d'anglais mais rester dans les langues et avoir d'autres matières autour parce que je ne savais pas ce que je voulais faire en fait. Donc LEA c'est bien parce qu'il y a de tout, il y a de l'économie, du droit, de la traduction, de l'anglais, de la littérature, c'était bon au final à la fin on est spécialisé en rien donc ça ne vaut rien mais on avait plein de trucs et c'était bien.

S : D'accord, et par rapport au français, à la langue française, qu'est-ce que tu peux, comment est-ce que tu vois le fait de parler français, parler la langue française, la maîtrise de la langue, qu'est-ce que tu en penses ?

É : Que c'est une langue extrêmement difficile à apprendre et à maîtriser. Pour avoir essayé de l'enseigner du coup un peu à des petits à l'étranger, donc ils avaient entre, les *kinde* ils avaient six ans, donc ils avaient de six à je crois que c'est neuf ou dix ans que ça s'arrêtait. Non n'importe quoi dix ans, c'était dix ans. Ils étaient très bons au niveau du vocabulaire parce qu'en classe on réutilise beaucoup mais au niveau de la grammaire, pourtant ils faisaient la moitié de la journée en anglais, en français. Toutes les matières confondues en français donc c'était des maths, de l'histoire, arts-plastiques, tout en français et la grammaire ça restait quand même

hyper compliqué. C'est une langue... Je ne sais pas si c'est ça que tu attends comme réponse ou...

S : Non non c'est ta réponse, j'attends toi ton point de vue dessus.

É : L'anglais à côté c'est une langue qui est tellement simple. Quand on doit faire des traductions par exemple du français à l'anglais, les élèves se rendent bien compte qu'on enlève la moitié d'une phrase en français en anglais. Ça se traduit en un mot ce qui va se dire en trois mots en français. Donc je trouve que c'est une langue compliquée, voilà.

S : Est-ce que tu es exigeante par rapport à justement à la maîtrise du français ou est-ce que tu...

É : En classe ?

S : Ouais en classe.

É : Quand même oui, on essaye, parce que quand même c'est la base. On ne peut pas construire de l'anglais si le français n'est pas un minimum acquis derrière. Bon on connaît les élèves, c'est pas top mais si je vois des grosses erreurs de français oui non je vais les corriger quand même.

S : Et dans ta vie de tous les jours est-ce que tu fais attention, avec les autres aussi ?

É : J'ai envie de dire oui mais en fait je me connais, je parle très vite, alors du coup je sais que le français du coup c'est... Mais ça reste important de bien parler une langue quand même.

S : D'accord. Merci beaucoup. Alors maintenant par rapport aux UPE2A, qu'est-ce que tu connais toi de l'UPE2A, est-ce que tu en avais déjà entendu parler avant d'arriver dans ce collège ?

É : Alors j'en avais entendu un petit parler durant la deuxième année de master quand on était beaucoup à l'INSPE, parce que vu que moi j'étais en stage en lycée, ils nous ont fait une ou deux journées de formation dans l'autre site pour qu'on voit. Et du coup là on a vu, c'était très court et en condensé dont un petit topo sur les UPE2A, que c'était des élèves allophones et puis voilà, ils étaient, alors je ne sais plus exactement du coup, je ne sais pas si c'est, comment, si ça a un peu influencé le truc mais que normalement ils étaient intégrés dans des classes à peu près de leur âge pas forcément selon leur niveau si j'ai bien compris, à peu près de leur âge. Mais par contre c'est vrai que c'était pas dans toutes les matières, je sais pas si c'était ça ou pas... Alors après, c'était en fin d'année, donc bon ça ne me concernait pas trop parce que j'en avais pas mais du coup cette année on en entend quand même pas mal parler. On sait qu'il y avait H. qui était référente de tout ça, on sait qu'il y a pas mal de profs qui sont assez investis et que du coup ça se pourrait qu'on ait des élèves dans nos classes, mais moi j'en ai pas eus.

S : Tu n'en as pas eus du coup cette année, est-ce que tu serais réfractaire au fait d'en avoir ou est-ce que tu appréhendes ou ?

É : Je ne serais pas réfractaire d'en avoir mais j'appréhenderais un peu pour la mise en place de tout pour eux, parce que là moi j'ai eu des nouveaux élèves en cours d'année, des troisièmes qui ne sont pas UPE2A mais voilà là ils arrivent de Côte-d'Ivoire les deux, c'est compliqué, parce que le français ça va un peu mais du coup pour construire par-dessus une autre langue en plus c'est assez compliqué je trouve. Mais après non je ne refuserais jamais au contraire mais

est-ce que c'est encore des trucs en plus qu'on prépare pour eux ? Est-ce qu'on leur fait vraiment suivre notre cours à nous, c'est toujours toutes les adaptations qui sont un peu compliquées.

S : D'accord. Et quand tu es arrivée au collège, à la réunion des nouveaux arrivants, est-ce qu'ils vous en ont parlé un petit peu ou pas ?

É : Je crois que oui, on a pas eu le document mais il me semble que oui. Que c'était possible, qu'il y avait en tous cas des classes dédiées et que c'était possible qu'au cours de l'année on en ait qui soient intégrés dans nos classes.

S : Et tu as suivi des formations ? Enfin tu n'as pas eu de formation cette année par rapport à ça ?

É : Non rien du tout.

S : Ok. Du coup comme tu n'as pas eu d'UPE2A, il y a des questions que je ne te pose pas mais par rapport au groupe enseignants du collège, comment est-ce que tu te sens, est-ce que tu trouves que tout le monde est intégré pareil ? Est-ce que tu as observé des différences d'intégration par rapport justement aux collègues qui ont les UPE2A ou pas spécialement ?

É : Alors attends je réfléchis deux secondes. Je pense savoir à peu près qui s'occupe plus des UPE2A, je crois qu'il y avait H., il y a J. et il me semble qu'il y en a d'autres si je ne dis pas de bêtises mais je ne sais pas trop quoi te répondre. Plus intégrés tu dis ?

S : Oui, est-ce que tu as remarqué des choses par rapport à je sais pas, des anecdotes ou des choses comme ça par rapport à l'ambiance entre enseignants.

É : Non pas par rapport à l'UPE2A.

S : Ok. D'un point de vue extérieur est-ce que tu penses que c'est une bonne chose que les élèves en UPE2A soient cloisonnés un petit peu dans cette unité, est-ce que tu penses de ce que tu vois en observatrice est-ce que tu penses qu'ils devraient être un peu plus inclus dans les classes ? Ou plus dans certains cours ?

É : Je n'ai pas de réponse bien tranchée, je pense que s'ils restent toute leur scolarité entre UPE2A, ils vont être au bout d'un moment bloqués, il me semble que dans les UPE2A déjà il y a des différences du niveau de français, puisqu'il y en a qui parle un peu et d'autres pas du tout je crois. Donc déjà ceux qui parlent pas du tout comparé à ceux qui parlent un petit peu ça doit être compliqué. C'est toujours la différence de niveau en fait. Après je pense que ça peut être bien de les intégrer petit à petit dans une classe mais est-ce que c'est pas un peu plus les noyer dans le français ? Parce que en fait, il faut aussi qu'ils suivent. Ils ne suivent pas que le français, ils suivent les cours de maths, les cours d'anglais, les cours d'histoire donc c'est pas que la langue française, c'est toutes les connaissances propres à la matière. Donc je pense que c'est bien mais après est-ce que là le faire comme ça, comme on fait aujourd'hui, je ne sais pas si c'est la meilleure des solutions. Je ne sais pas après, quels sont les résultats à la fin de l'année des UPE2A qui sont intégrés, est-ce que vraiment ils ont beaucoup progressé ? Est-ce qu'ils ont progressé dans toutes les matières où ils étaient intégrés ou pas. Je ne sais pas trop, comme je débarque, je ne sais pas trop les autres années s'il y avait eu des supers progrès d'UPE2A.

S : Ok, merci beaucoup, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

É : Non.

S : Et bien merci beaucoup É !

É : De rien, Samantha !

Annexe 7 : Entretien 5

Interrogé : A. P., professeur d'espagnol.

Date de l'entretien : 13 avril 2023, 13h10.

Contexte : Salle de travail calme en salle des professeurs, lors de la pause déjeuner à 13h10.

Samantha : Est-ce que tu peux commencer par te présenter assez largement ?

A : Alors au niveau professionnel ou les deux ?

S : Les deux oui.

A : Alors P. A., professeur d'espagnol depuis quatre ans ici en REP+, donc voilà...

S : Tu as quel âge ?

A : J'ai 28 ans.

S : Ok, tu as fait quoi comme études, c'est quoi ton parcours scolaire ?

A : Alors, j'ai fait une année d'Hypokhâgne avant d'aller sur une licence LLCE, master MEEF classique et CAPES, que j'ai passé deux fois. Originaire d'Auvergne et arrivé à Meaux par mutation.

S : D'accord c'est ton premier poste ?

A : Mon premier poste de titulaire oui.

S : Et en stage tu étais où ?

A : Dans l'académie de Dijon, dans un collège classique.

S : D'accord, ça s'est bien passé ?

A : Moyennement...

S : Qu'est-ce qui t'a posé problème ?

A : Gestion de classe surtout et l'ambiance au sein de l'ESPE.

S : D'accord, donc tu étais à l'ESPE de Dijon ?

A : C'est ça.

S : Comment ça se passe ton année scolaire là cette année ?

A : Plutôt pas mal, je pense que ma réputation est faite du coup avec les classes ça va, j'ai plus de manque de respect mais toujours le problème du manque de travail des élèves, j'ai du mal à les motiver et au niveau de la faiblesse du niveau.

S : Ok, donc tu travailles ici depuis quatre ans, tu ne viens pas de la région, est-ce que tu as quand même des activités extra-scolaires justement ou des passions, des choses que tu fais en dehors des cours ?

A : Je suis inscrit à un club de badminton auquel je vais trois fois par semaine et après c'est tout à part des promenades un peu touristiques pour découvrir la région sinon je n'ai pas d'autres activités.

S : D'accord. Donc tu es professeur d'espagnol et pourquoi ? Pourquoi tu as choisi l'espagnol ?

A : Alors j'ai pas de raisons particulières, c'est une matière avec laquelle j'ai tout de suite accroché quand je l'ai étudiée en quatrième. J'ai aucune attache, personne ne parle espagnol dans ma famille, personne n'a déjà été en Espagne. Donc non ça m'est tombé dessus en quatrième et depuis ça ne m'a jamais lâché. Au début je voulais surtout avoir un métier qui me permettait de parler espagnol, pas forcément prof et petit à petit c'est venu, l'enseignement m'a plu.

S : D'accord, et tu parles d'autres langues que français et espagnol ?

A : Vaguement anglais mais sinon j'ai perdu, j'avais un bon niveau en sortant de fac mais maintenant j'ai perdu.

S : Sans pratiquer du coup ?

A : Oui c'est ça.

S : Donc tu parles trois langues on va dire anglais, français et espagnol et par rapport au français comment est-ce que tu vois ton, est-ce que tu trouves que tu es exigeant par rapport à la langue française, avec les gens autour de toi mais aussi au travail, avec les élèves, ou est-ce que tu es un peu souple ? Comment est-ce que tu vois ça ?

A : En fait ça dépend des gens avec lesquels je suis, ici on a tous un français correct, mais c'est vrai que ma famille qui n'a pas fait d'études en fait, je suis sans cesse en train de les reprendre sur des choses qui me paraissent basiques et qui me paraissent essentielles dans une bonne communication. Voilà les élèves je suis sans cesse en train de les reprendre également sur l'emploi du subjonctif. Donc oui je pense que je suis assez exigeant là-dessus. Après ça dépend, je pense que les collègues ne le perçoivent pas, ça dépend du public.

S : Et qu'est-ce que, par exemple en Espagnol qu'est-ce que tu considères comme important pour la communication ? Qu'est-ce qui selon toi peut biaiser la communication justement par rapport à la grammaire ou des choses comme ça, sur quoi est-ce que tu reprendrais plus facilement ?

A : Sur le fait de croire que l'espagnol c'est un calque du français avec un *o* à la fin. Voilà ça c'est une erreur classique. Aussi le manque d'intonation, quand ils sont en train de lire une phrase ou un texte sans aucune intonation en fait on en perd le sens. J'ai eu la preuve en exposé cette semaine, ils étaient en train de lire quelque chose de *Wikipédia* et du coup même moi, enfin l'espagnol était parfait, c'était du *Google Trad*, mais je ne comprenais plus rien.

S : D'accord. Donc moi mon mémoire c'est sur les UPE2A, donc mon terrain de recherche c'est le collègue du coup et je voulais t'interviewer toi parce que je sais que tu n'en as pas forcément eus. Qu'est-ce que tu connais sur les UPE2A, est-ce que tu as eu des formations à l'ESPE sur ça, est-ce que tu as eu des formations ici sur l'unité ? Qu'est-ce que tu peux dire ?

A : Alors aucune formation, la première fois que j'ai entendu le terme UPE2A c'est à ma rentrée ici à Dunant il y a quatre ans, sinon je n'avais jamais entendu ce terme. Ce que je sais maintenant c'est ça ?

S : Oui, un peu l'état des lieux de ce que tu...

A : C'est un dispositif, H. nous l'a bien rappelé, c'est pas une classe, c'est un dispositif qui vise à intégrer de manière scolaire les élèves allophones, ne maîtrisant pas la langue française. Donc dispositif qui est plutôt sur le plus court terme possible j'ai l'impression pour essayer d'intégrer les élèves dans des classes classiques.

S : D'accord et dans le collège où tu étais à Dijon, il n'y avait pas d'unité, non ? Et à l'ESPE on ne t'en a pas parlé non plus ? Non, d'accord.

A : Je pense que c'est une chose très Île-de-France, on a quand même un public, je pense, il y a beaucoup de migration ici et je pense que c'est lié. Je pense qu'il y a plus de dispositifs UPE2A, je ne sais pas si tu as des chiffres au niveau national ? Je ne sais pas si c'est concentré.

S : Non mais dans les zones urbaines où il y a besoin oui. Ok, qu'est-ce que tu en as pensé quand tu as appris qu'il y avait des UPE2A ici, du coup comme c'était nouveau pour toi ce dispositif, qu'est-ce que...

A : Honnêtement, je n'ai pas fait montre de beaucoup de curiosité. Je me suis dit « ok, le dispositif existe très bien », vu que ça ne me concernait pas directement, j'ai eu d'autres priorités quand je suis arrivé, c'est pas quelque chose qui m'a plus alerté que ça.

S : D'accord, et tu n'as jamais eu des ex-UPE2A ou des élèves en inclusion ponctuelle dans tes classes ?

A : Alors justement, c'est très ponctuel.

S : D'accord donc tu en as de temps en temps et comment ça se passe ? Qu'est-ce que tu peux en dire ?

A : Je pense que ce sont des élèves qui sont gentils, polis et qui ont envie de réussir, ils sont en très grande difficulté, il y en a qui ont le français à assimiler et l'espagnol n'est pas leur priorité. Mais ils essayent parce qu'ils savent pourquoi ils sont là contrairement à d'autres.

S : D'accord, et la communication avec les collègues par rapport à ça ?

A : L'UPE2A on essaye de le faire vivre pendant la Semaine des Langues un petit peu, il y a J. qui fait un gros travail là-dessus, H. qui est là aussi qui, déjà elle nous présente le dispositif à chaque rentrée donc c'est important, comme ça on n'oublie pas quand même qu'il existe. Après moi j'en parle pas trop, je vois que l'équipe UPE2A se parle beaucoup entre elle j'ai l'impression mais c'est vraiment que quand on est hors, on a pas beaucoup d'informations sur ce qui s'y passe.

S : Et tu as eu de l'aide un petit peu quand même, tu sais pour les inclusions ponctuelles est-ce qu'on t'a donné des consignes ?

A : Non des fois on découvre l'élève sans même savoir qu'il va arriver. Non j'ai pas l'impression, il n'y a pas beaucoup de communication, on nous dit telle journée il va arriver, il

est en UPE2A et du coup c'est pour ça qu'il y a des difficultés, on continue notre cours classique, on a du mal à aménager...

S : Sur le coup quoi...

A : Voilà.

S : D'accord, est-ce que tu as participé, du coup je change un petit peu, je passe au niveau administratif, pour aller un peu plus vite, est-ce que toi tu as participé au projet d'établissement à l'élaboration ?

A : Non

S. Non, d'accord, est-ce que tu participes au CA ?

A : Non.

S : Non plus d'accord, pas du tout au projet d'établissement, tu n'as pas fait de fiches ?

A : Non.

S : Si on revient, pour une dernière question au niveau des UPE2A, comment est-ce que tu vois le fait qu'il y ait le dispositif donc ils sont entre eux et les inclusions ponctuelles, est-ce que tu penses que, de ton point de vue extérieur, d'observateur, est-ce que tu penses que ce serait mieux qu'il y ait plus d'inclusions ponctuelles ou qui durent plus longtemps, ou est-ce que tu trouves que c'est bien qu'ils soient dans le dispositif ? D'un point de vue extérieur qu'est-ce que tu en penses ?

A : Déjà je pense que c'est bien qu'ils soient entre eux au départ, déjà pour acquérir des bases et non les mélanger aux autres je pense que ça les exclurait davantage que ne pas les inclure, ils seraient tellement en décalage avec les autres au niveau de la langue, ils ne pourraient pas communiquer avec les autres, je pense que ce serait un peu les montrer du doigt donc je pense qu'il faut qu'ils aient une certaine base de la langue pour pouvoir échanger avec les camarades. Et aussi, c'est important qu'ils soient entre eux au début pour sentir qu'ils sont avec des gens qui sont dans la même situation qu'eux, qu'ils ont quelqu'un sur qui s'appuyer, par contre c'est essentiel en effet de ne pas les marginaliser sur le trop long terme et de vraiment le but final c'est de les inclure aux autres.

S : D'accord, est-ce que tu as autre chose à rajouter ?

A : Non, bon courage pour ton mémoire !

Annexe 8 : Entretien 6

Date de l'entretien : 18 avril 2023, 13h10.

Interrogé : T. S., professeur de mathématiques, première année au collège, 1h UPE2A classe.

Contexte : Salle de travail, salle des professeurs, pause déjeuner.

Samantha : Alors, est-ce que tu veux bien commencer par te présenter s'il te plaît, très généralement.

T : Ok, donc T. S., professeur de mathématiques et donc j'ai une heure avec les UPE2A par semaine, et sinon des quatrièmes et des cinquièmes.

S : Est-ce que tu peux me parler un peu de ton parcours scolaire, professionnel, qu'est-ce que tu as fait ?

T : J'ai eu un master en mathématiques générales après j'ai passé le concours, j'ai préparé l'Agrégation, pendant ma préparation à l'Agrégation j'ai eu le CAPES et après je n'ai pas eu l'Agrégation donc j'ai enseigné et voilà après j'ai été stagiaire académie de Créteil et là c'est mon deuxième établissement.

S : D'accord, tu étais où avant, ton ancien établissement ?

T : J'étais à Rozay-en-Brie.

S : C'était un lycée général ?

T : Un collège classique.

S : Et il y avait des UPE2A ?

T : Non pas du tout.

S : Tu en avais entendu parler de cette unité avant ?

T : Non, c'était vraiment la découverte ici, je ne savais même pas ce que c'était, ce que ça voulait dire. Quand on m'a dit « Tu vas avoir des UPE2A » j'étais étonné

S : Même en formation, tu n'as pas eu, à l'ESPE et tout ça ?

T : Non la formation c'était un peu léger, j'allais en formation toutes les deux-trois semaines, avec le distanciel c'était compliqué.

S : Tu as fait un master recherche du coup ?

T : Non pas master recherche, master général.

S : Et du coup depuis que tu es ici, comment ça se passe ton année scolaire, avec les collègues, les élèves, toi personnellement ?

T : Ça se passe bien, des classes plus difficiles que d'autres mais c'est à peu près équilibré. Les quatrièmes j'ai deux classes, une classe ça se passe très bien, une classe où il y a plus de

problèmes de discipline et pareil en cinquième. C'est assez similaire et les UPE2A sont assez gentils et petit effectif donc c'est cool. Très bien.

S : Et avec les collègues dans l'ensemble ça va ? Comment ça se passe en fait, sans rentrer dans les détails, vraiment d'ordre général comment est-ce que tu t'es senti accueilli ?

T : Accueilli, un peu, je m'attendais à, on m'avait dit « Tu vas voir, la REP+, une équipe très soudée et tout », ce n'est pas forcément ce que j'ai ressenti par rapport à ce qu'on m'avait dit mais sinon oui très bonne ambiance quand même parmi ceux qui t'intègrent, il y a toujours ceux qui restent dans leur salle et tout donc eux je n'ai pas appris à les connaître mais sinon ceux qui nous ont accueillis nous ont bien accueillis et puis voilà. L'année se passe plutôt bien dans l'ensemble.

S : Donc là c'est très général, personnel, quels sont, en dehors du travail, est-ce que tu as des passions, est-ce que tu donnes d'autres cours, est-ce que tu travailles dans une association, est-ce que tu fais d'autres choses ?

T : Quand j'étais en Normandie, avant d'être ici j'étais en Normandie, je donnais des cours en dehors, mais ici hormis des passions type sport, danse ou autre, non pas d'association pas de choses en particulier en rapport avec l'éducation ou autre. J'aimerais donner des cours mais ça ne s'est pas présenté.

S : Et sans rapport avec l'éducation, est-ce que tu fais ?

T : Je fais du *pilates* en ce moment.

S : Ok, et est-ce que tu parles d'autres langues que le français ?

T : Couramment non.

S : Peu importe le niveau.

T : Des bases en anglais, sinon non, j'ai appris l'allemand au collège et au lycée mais c'est parti. Non l'anglais et le français, c'est tout.

S : Ok, et par rapport à la langue française est-ce que tu dirais que tu es plutôt exigeant avec les gens qui t'entourent, que ce soit au travail ou dans le cercle privé, qu'est-ce que tu pourrais dire sur ton rapport à la langue ?

T : Alors justement, je trouve qu'on en demande peut-être un peu trop par rapport au fait que les situations changent, que le langage change. On reste sur un langage qui est un peu trop soutenu et que même moi je ne maîtrise pas, je fais plein de fautes, je le dis aux élèves, je ne devrais pas mais voilà, mais parfois, c'est rare mais on me corrige parce qu'en général ils en font plus que moi. Mais on est peut-être un peu trop exigeant et par rapport à ce qu'eux parlent, notamment ici, dans la cité tout ça, à Dunant ils ont leur langage et nous on a pas le même donc pour les raccrocher, c'est un peu délicat. Donc non je ne suis pas trop regardant sur le langage.

S : D'accord, du moment que la communication...

T : C'est ça du moment que la communication se passe et que ça reste quand même pas soutenu mais que ça reste correct, pas vulgaire et respectueux.

S : D'accord et avec les UPE2A, du coup comment ça se passe tes cours de mathématiques déjà au niveau du langage, est-ce que tu es plus exigeant avec eux ?

T : Alors déjà on partage la classe en deux profs, l'autre collègue de maths est peut-être un peu plus regardante et on travaille beaucoup sur le vocabulaire parce que nos élèves qui arrivent en sixième ont déjà le vocabulaire vu en primaire, alors qu'eux c'est vraiment tout un processus à remettre en place donc on est peut-être un peu plus regardant par rapport aux autres élèves mais je sais pas trop, c'est vraiment leur apprendre la base, donc oui, on est plus regardant quand même.

S : D'accord, merci beaucoup. Alors on va s'intéresser plus spécifiquement à l'unité. Est-ce que tu as eu le choix d'avoir ou non l'UPE2A en début d'année ?

T : Non je n'ai pas eu le choix et d'ailleurs je ne redemanderai pas l'an prochain, pas forcément parce que ça ne m'a pas intéressé mais c'est un travail particulier pour lequel je pense que je ne suis pas formé et que je ne cherche pas forcément, j'ai d'autres priorités au niveau formation. Je laisse ma collègue qui partage la classe avec moi les prendre l'an prochain, qui elle a envie de les avoir. Non moi je, c'était très intéressant mais ce n'était pas une volonté et ce ne sera pas une volonté de les avoir.

S : D'accord, et tu as eu des formations, parce que tu es quand même néo-titulaire, T2, est-ce que tu as eu des formations quand tu as appris que tu les aurais ?

T : Pas du tout, on nous a rapidement montré des sites qui pouvaient éventuellement nous aider ou autre et non c'était un peu délicat, le premier cours a été un peu délicat de se dire « qu'est-ce que je vais avoir en face de moi ? » parce qu'on est sur une unité avec des élèves qui potentiellement ne parlent pas du tout français, d'ailleurs on en a eus, des élèves qui ne parlaient pas du tout français et avec lesquels c'était très délicat de parler, parce que quand on se raccroche pas au français, ni à l'anglais parce qu'ils ne savaient pas parler en anglais, là c'était... Les rames. Mais non pas de formation de base.

S : Et est-ce que dans tes autres classes tu as des élèves qui sont en inclusion ponctuelle qui viennent d'UPE2A ?

T : Alors j'en ai, j'avais dans mes quatre classes, en cinquième un ancien élève d'UPE2A qui avait été mis cette année en cinquième et après dans chacune de mes autres classes, j'ai une insertion donc une en cinquième et deux en quatrième. Ça ne se passe pas très bien en maths parce que forcément on ne leur demande pas du tout la même chose et ils sont en difficulté, parce qu'en UPE2A on leur apprend à avoir les bases et finalement en quatrième ou en cinquième on ne leur demande plus d'avoir les bases, ils les ont et puis voilà, et c'est vraiment les bases qu'on leur apprend, des choses qui datent et qu'on ne retravaille pas en cinquième et quatrième donc... Parler de fraction alors qu'on a même pas parlé de fraction avec les UPE2A c'est un peu délicat, alors les additions et les soustractions.

S : D'accord. Quand tu les as en classe unique, enfin que UPE2A, comment est-ce que tu fais tes cours est-ce qu'il y a des choses au niveau de la didactique que tu changes par rapport à tes autres classes ?

T : Alors ce n'est pas forcément moi qui prépare les cours, c'est l'autre prof qui prépare et après on se met d'accord sur ce qu'on doit faire à tel moment et tout ? On y réfléchit un petit peu ensemble, on essaye d'avoir le même cadre tout le temps et le même cours, que les leçons soient avec les exercices sur une même feuille et que ce soit cohérent.

S : Et peut-être à l'oral, est-ce que tu sens que toi dans ta pratique, il y a des choses qui changent naturellement ?

T : Oui j'insiste plus sur la prononciation notamment des nombres parce que, ou des chiffres d'ailleurs parce qu'en général ils décomposent, leur façon de dire et leur façon d'écrire aussi, j'insiste beaucoup plus qu'avec les autres. Un élève dans le classique s'il me fait un neuf qui est moche je m'en fiche mais là non j'insiste un peu plus et à l'oral on répète.

S : D'accord, est-ce qu'avec les collègues qui ont la classe, enfin la classe entre guillemets UPE2A, est-ce que vous communiquez beaucoup, est-ce que l'autre professeure qui fait les cours de maths avec toi a plus ce côté-là, comment ça se passe au niveau de la communication dans cette équipe-là ?

T : On ne communique pas forcément beaucoup, on n'a pas de lien entre les discussions, après on a dû s'adapter à un moment suite au départ de leur prof de français mais c'était le seul moment où on a essayé, en particulier pour les élèves qui ne parlaient pas du tout français, de leur faire des cours autres que les mathématiques parce que ça ne servait à rien et là vraiment on avait un esprit plus de groupe mais sinon non quasiment pas de communication autre que « tel élève, comment ça se passe ? » ou autre.

S : D'accord. Quelques dernières questions, d'un point de vue d'observateur qu'est-ce que tu penses de cette dualité entre le fait qu'ils soient dans l'unité, seuls et les inclusions ponctuelles, qu'est-ce que tu peux en dire, sur leur efficacité dans l'apprentissage, dans leur intégration ?

T : On a eu des inclusions qui sont plus importantes que d'autres, c'est-à-dire que nous en maths j'ai du mal à comprendre l'utilité de l'insertion parce qu'il y a un tel fossé entre ce qu'on demande au UPE2A et aux élèves de quatrième ou même en troisième, que j'arrive pas à voir le lien. Après oui en français ça leur apporte beaucoup, d'autres matières aussi mais c'est vrai que dans ma discipline, les insertions, les inclusions c'est difficile. Je pense que c'est intéressant pour eux de voir autre chose, que de se dire « on est en UPE2A, on nous apprend des choses un peu "bébé" » ou autre mais c'est vrai que le pas est tellement énorme que les inclusions à longue durée sont un peu plus difficiles à supporter même si dans mes classes ça se passe plutôt bien, ils ont été pour la plupart bien accueillis mais voilà c'est un peu plus délicat et je n'ai pas réussi vraiment à les raccrocher là depuis un ou deux mois qu'ils y sont.

S : D'accord. Une dernière question, très générale. Je ne sais pas si tu as pu observer des choses comme ça, qu'est-ce que tu penses justement de l'intégration sociale des élèves appartenant à l'UPE2A ? Est-ce que tu aurais des améliorations à suggérer ?

T : Alors ça a été très difficile au niveau social pour une des élèves qui a été incluse, qui a été pas mal harcelée, enfin pas au point d'être harcelée mais qui a eu du mal à s'intégrer, dont les autres élèves pouvaient éventuellement se moquer. Donc peut-être un passage en douceur plutôt qu'une intégration comme on a pu faire, sur la longue durée. Peut-être aussi voir le profil des élèves, en parler entre équipe pédagogique plutôt que de seulement consulter voir s'il y a de la place dans la classe ou juste voir le professeur principal, comme ça a pu être le cas. Je pense qu'une bonne réunion d'équipe pourrait être pas mal parce qu'on n'aurait peut-être pas fait les mêmes erreurs avec cette élève-là. Après quand ça se passe bien c'est très bien, le lien social c'est hyper intéressant pour eux mais c'est vrai que quand ça se passe mal, peut-être qu'on aurait pu réfléchir avant et voir les solutions.

S : D'accord, merci beaucoup, est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

T : Non (rire)

S : Merci beaucoup !

Complément hors entretien, volonté de l'interrogé, par SMS, le soir-même :

« Du coup pour compléter ce que je t'ai dit, j'ai travaillé à l'APAJH [Établissement d'Enseignement Spécialisé et de Rééducation pour Handicapés Moteurs] de Bondy avec des élèves en situation de handicap moteur, j'avais six heures par semaine en parallèle de mon autre établissement. C'était hyper intéressant mais assez troublant au niveau psychologique et même au niveau pédagogique. En effet, j'avais des élèves de sixième, des élèves de quatrième et des élèves de bac pro (mélange de seconde et de première dans la même classe).

Première chose qui m'a perturbé c'est que les gamins, pas tous mais beaucoup, ne suivent pas tous les apprentissages car ils ont en même temps de la kinésithérapie ou des thérapeutes à aller consulter. Ensuite il y a aussi le côté difficile de Bondy et du 93. J'ai eu aussi un décès d'élève durant l'année qui m'a cassé pendant quelques semaines (assez traumatisant). Il fallait aussi prendre le pli que tous les élèves ne réussiront pas, que la différence d'âge est impressionnante (des élèves de seize ans en sixième avec ceux qui ont onze, douze et treize ans). J'ai eu ma classe de sixième (six ou sept élèves) qui a entièrement redoublée.

Je t'ai dit qu'un an ça m'avait suffi mais ce n'est pas tout à fait vrai, je voulais redemander ça pour cette année car c'est super intéressant au niveau social mais c'est à une heure quinze voire trente de route donc impossible à tenir sur vingt-quatre heures par semaine sur cinq jours.

Mais voir des gamins qui commencent mal leur vie et qui ont la niaque pour être comme tout le monde ! C'est trop beau et j'ai eu parfois les larmes. Les voir jouer au basket en fauteuil c'est impressionnant ! Et au niveau langage, il faut aussi faire avec des élèves qui ne peuvent pas parler du tout, plutôt des cris.

Annexe 9 : Critères de labellisation « maîtrise de la langue »

critère
critères de labellisation
lire | écrire | dire

		Enseignants		Famille		Etablissement	
Inscription	Pilotage	Elèves	L'établissement a déposé un dossier mais n'atteint pas les objectifs du niveau 1				
Engagement	Un axe du projet d'établissement est consacré à la maîtrise de la Langue, il repose sur un diagnostic précis et envisage les moyens d'évaluer les progrès des élèves.	Une attention est accordée à tous les élèves (faibles lecteurs, faibles scripteurs, dyslexiques, allophones...).	La politique de l'établissement en faveur de la MDL est partagée avec tous les enseignants (réunions de début d'année...).	Les parents sont invités à la valorisation des réalisations de leurs enfants dans le cadre du lire, écrire, parler.	Le CDI est un lieu de ressources variées pour tous, offrant des lieux de lecture autonome, valorisant les réalisations en lien avec le développement des compétences langagières.		
Approfondissement	Cet axe du projet d'établissement tisse des liens solides avec les parcours des élèves (E.A.C., Avenir...).	Les activités de lecture (documentaire, littéraire, numérique, multimodale...), d'écriture (dans le cours ordinaire, écriture longue, numérique, collaborative...), d'oral (lecture à voix haute, théâtre, éloquence...) sont variées.	Les professeurs de toutes les disciplines s'engagent dans le développement de leurs compétences dans le domaine de la MDL : formations individuelles, ANT, ressources didactiques au CDI permettant aux enseignants de développer leurs compétences.	Une information est donnée aux parents sur la MDL et les moyens d'accompagner leurs enfants dans le cadre du développement de leurs compétences langagières.	L'établissement recherche des moyens et des occasions de favoriser la lecture autonome de tous et de valoriser les réalisations visant le développement des compétences langagières.		
Déploiement	L'établissement veille à mettre en œuvre une politique en faveur de la MDL en lien avec son environnement (établissements scolaires du secteur, partenariats...)	Les élèves prennent conscience de l'importance de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans et hors l'école : ils sont encouragés à disposer d'outils de mémoire de leurs pratiques de lecture, d'écriture et d'oral ; ils découvrent les métiers, les lieux de lecture, d'écriture et de parole ; les pratiques sociales de la lecture, de l'écriture et de l'oral sont recherchées.	Les apports de la formation sont intégrés à la pratique de tous les enseignants, l'engagement en faveur de la MDL est pluridisciplinaire	Une action est proposée à destination des parents rencontrant des difficultés avec la maîtrise de la langue.	La communication de l'établissement est soignée ; les élèves sont responsabilisés dans le cadre de la politique de l'établissement en faveur du développement des compétences langagières de tous.		

Annexe 10 : Démographie du QP Beauval Dunant, Meaux (source : Système d'information géographique de la politique de la ville, Fiches thématiques « démographie »¹)



Démographie

Zone étudiée
 QP Beauval Dunant (QP077013)
Zones de comparaison
 Commune 2020 : Meaux
 EPCI 2015 : CA Pays de Meaux
 EPCI 2020 : CA du Pays de Meaux



En raison de l'évolution de certaines limites territoriales, les contours des zones de comparaison communale ou EPCI en dernière géographie peuvent différer de ceux de la fiche de l'année précédente.

Fiche mise à jour le 24/11/2021
 Version : 2021

Population

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Population municipale au 1 ^{er} janvier 2018	12 785	55 416	94 019	106 448

Commune	Part de la population du QP dans la commune ¹ (%)	Part de la population de la commune dans le QP ² (%)
Meaux	100,0	23,1

¹Population du QP dans la commune sur population du QP
²Population du QP dans la commune sur population de la commune
 Source : Insee, Recensement de la Population 2018

Répartition de la population par sexe et âge

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Hommes (%)	48,6	47,8	48,7	48,7
Femmes (%)	51,4	52,2	51,3	51,3
Moins de 25 ans (%)	41,8	36,8	35,7	35,4
Femmes de moins de 25 ans parmi les femmes (%)	38,5	33,9	33,5	33,4
60 ans ou plus (%)	14,4	17,3	17,4	17,6
Femmes de 60 ans ou plus parmi les femmes (%)	16,2	19,7	19,4	19,4
Indice de jeunesse (- de 20 ans / 60 ans ou +)	2,4	1,7	1,7	1,7

Source : Insee, Recensement de la Population 2017

Ménages

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Ménages de 1 personne (%)	29,4	36,4	31,2	30,1
Ménages de 6 personnes ou plus (%)	7,7	4,0	3,4	3,3

Source : Insee, Recensement de la Population 2017

Nationalité

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Étrangers (%)	23,9	15,1	11,6	10,7
Étrangères parmi les femmes (%)	23,2	14,3	11,1	10,2

Source : Insee, Recensement de la Population 2017

Familles percevant les allocations CAF

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre de foyers allocataires percevant au moins une prestation CAF	3 652	14 013	20 430	22 440
Population couverte par au moins une prestation CAF	9 026	34 966	54 097	60 280
Part parmi les foyers allocataires :				
Allocataires de moins de 25 ans non étudiants (%)	4,2	8,2	8,3	8,4
Allocataires étudiants (%)	0,4	1,3	1,1	1,0
Familles monoparentales (%)	22,2	21,0	20,5	20,1
Allocataires isolés (%)	44,5	41,9	37,1	36,0
Couples sans enfant (%)	6,5	5,3	4,5	4,4
Couples avec enfant(s) (%)	26,8	31,8	37,9	39,5
Couples avec 3 enfants ou plus (%)	12,2	11,6	12,0	12,2
Répartition par tranche d'âge des enfants couverts par au moins une prestation CAF :				
Enfants de moins de 3 ans (%)	14,5	16,7	16,6	16,4
Enfants de 3 à moins de 6 ans (%)	15,4	16,2	15,7	15,5
Enfants de 6 à moins de 11 ans (%)	27,1	26,5	27,0	27,1
Enfants de 11 à moins de 15 ans (%)	19,8	19,2	19,8	20,1
Enfants de 15 à moins de 18 ans (%)	13,1	12,5	12,6	12,7
Enfants de 18 à moins de 25 ans (%)	10,1	8,9	8,3	8,2

Source : Cnaf, Fichiers des allocataires des CAF au 31/12/2019

Signes conventionnels utilisés

s : secret statistique (y compris entre indicateurs et entre zones géographiques)
 nd : donnée non disponible ou non diffusable (ex. mauvaise qualité de géolocalisation)
 // : donnée non calculable (ex. pas d'EPCI 2015)

¹ Quartier Prioritaire Beauval Dunant - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Meaux - SIG Politique de la Ville

Annexe 11 : Les chiffres concernant l'éducation, QP Beauval Dunant, Meaux (source : Système d'information géographique de la politique de la ville, Fiches thématiques « éducation »¹)



Éducation (1/2)

Zone étudiée
QP Beauval Dunant (QP077013)
Zones de comparaison
 Commune 2020 : Meaux
 EPCI 2015 : CA Pays de Meaux
 EPCI 2020 : CA du Pays de Meaux



En raison de l'évolution de certaines limites territoriales, les contours des zones de comparaison communale ou EPCI en dernière géographie peuvent différer de ceux de la fiche de l'année précédente.

Fiche mise à jour le 25/02/2022
 Version : 2021

Premier degré

Écoles

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre d'écoles maternelles ¹	11	17	24	27
<i>dont en Rep</i>	4	4	4	4
<i>dont en Rep+</i>	7	8	8	8
<i>dont privées</i>	0	0	0	0
Nombre d'écoles élémentaires ¹	7	18	38	47
<i>dont en Rep</i>	2	3	3	3
<i>dont en Rep+</i>	5	8	8	8
<i>dont privées</i>	0	1	1	2

¹Les écoles concernées par le QP sont celles situées dans le QP ou à moins de 100 mètres du QP.
 Note de lecture : 17 écoles maternelles sont situées dans la commune dans laquelle se situe le QP.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Écoliers (lieu où est située l'école)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre d'écoliers	2 697	7 217	11 566	13 107
<i>dont en école maternelle²</i>	1 155	2 115	3 066	3 373
<i>dont moins de 3 ans</i>	14	18	18	29

²Les écoles maternelles n'ont que des élèves de niveau de maternelle, les écoles élémentaires ont des élèves de niveau élémentaire mais peuvent aussi avoir des élèves de niveau de maternelle. Les effectifs de maternelle ne sont donc pas complètement exhaustifs (il s'agit uniquement des élèves scolarisés dans une école « strictement = maternelle »).
 Note de lecture : 7 217 écoliers sont scolarisés dans une école située dans la commune dans laquelle se situe le QP. Parmi ces élèves, 2 115 fréquentent une école maternelle.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Second degré : les formations au collège

Établissements

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre de collèges ³	2	6	9	10
<i>dont en Rep</i>	1	1	1	1
<i>dont en Rep+</i>	1	2	2	2
<i>dont privés</i>	0	1	1	1

³Les collèges concernés par le QP sont ceux situés dans le QP ou à moins de 300 mètres du QP.
 Note de lecture : 6 collèges sont situés dans la commune dans laquelle se situe le QP.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Élèves (lieu de résidence de l'élève)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre d'élèves scolarisés dans une formation au collège	835	3 232	5 475	6 270
<i>dont filles</i>	397	1 563	2 619	3 010
<i>dont en Rep</i>	271	542	s	557
<i>dont en Rep+</i>	450	1 132	s	1 169
<i>dont en établissement privé</i>	40	553	897	1 015
<i>dont SEGPA, ULIS, UPE2A, 3^e prépa-pro</i>	74	198	278	315

Note de lecture : À la rentrée 2019, 3 232 élèves inscrits dans une formation de niveau collège résident dans la commune dans laquelle se situe le QP.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

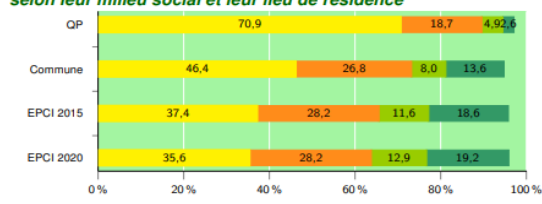
Les deux tableaux suivants concernent les collégiens hors SEGPA, ULIS, UPE2A et troisième préparatoire aux formations professionnelles

Retard scolaire dans les formations collège (lieu de résidence de l'élève)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Taux de retard en 6 ^e (%)	4,8	5,2	s	4,1
Taux de retard des filles, parmi les filles en 6 ^e (%)	s	s	s	2,7
Taux de retard en 3 ^e (%)	18,8	15,4	12,6	11,8
Taux de retard des filles, parmi les filles en 3 ^e (%)	19,0	16,2	11,4	10,6

Note de lecture : À la rentrée 2019, parmi l'ensemble des collégiens résidant dans la commune dans laquelle se situe le QP (hors SEGPA, ULIS, UPE2A, 3^e prépa-pro), 5,2 % sont en retard en sixième. Pour les seules collégiennes de cette commune, le taux de retard est s %.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Répartition des élèves inscrits dans une formation au collège selon leur milieu social et leur lieu de résidence



PCS : ■ Défavorisée ■ Moyenne ■ Favorisée ■ Très favorisée ■ s
⁴Le total de la ventilation selon la PCS du représentant légal peut ne pas être égal à 100 s'il y a des non renseignés.
 Note de lecture : À la rentrée 2019, parmi l'ensemble des collégiens résidant dans la commune dans laquelle se situe le QP (hors SEGPA, ULIS, UPE2A, 3^e prépa-pro), 46,4 % sont issus d'un milieu social défavorisé.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Taux de réussite au brevet (série générale) selon le type d'établissement⁵ et le sexe de l'élève (lieu où est situé le collège)



⁵Les collèges concernés par le QP sont ceux situés dans le QP ou à moins de 300 mètres du QP.
 Note de lecture : À la session 2020, le taux de réussite au DNB est de 90,2 % pour les collèges publics situés dans la commune dans laquelle se situe le QP.
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

¹ Quartier Prioritaire Beauval Dunant - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Meaux - SIG Politique de la Ville



Tous les chiffres et leur documentation disponibles sur Insee.fr

Éducation (2/2)

Zone étudiée
QP Beauval Dunant (QP077013)

Zones de comparaison
Commune 2020 : Meaux
EPCI 2015 : CA Pays de Meaux
EPCI 2020 : CA du Pays de Meaux

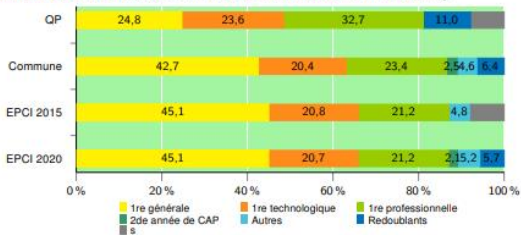
En raison de l'évolution de certaines limites territoriales, les contours des zones de comparaison communale ou EPCI en dernière géographie peuvent différer de ceux de la fiche de l'année précédente.



Fiche mise à jour le 25/02/2022
Version : 2021

Second degré : parcours à l'issue du collège

Orientation des élèves scolarisés deux ans après la troisième (lieu où est situé l'établissement de scolarisation en troisième)



Note de lecture : 42,7 % des élèves qui sont scolarisés en troisième à la rentrée 2017 au sein d'un collège situé dans la commune dans laquelle se situe le QP se retrouvent en première générale à la rentrée 2019.
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Scolarisation (lieu de résidence)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Part des 16 à 25 ans non scolarisés et sans emploi (%)	28,7	21,1	21,1	20,2

Note de lecture : Parmi les jeunes de 16 à 25 ans résidant dans la commune dans laquelle se situe le QP, 21,1 % sont non scolarisés et sans emploi.
Source : Insee, Recensement de la Population 2017

Centre de formation d'apprentis (CFA)

	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre de centres de formation d'apprentis (y compris agriculture)	2	3	3
dont privés	2	3	3

Note de lecture : La commune dans laquelle se situe le QP compte 2 CFA.
Source : Insee, Base Permanente des Équipements 2019

Second degré : les formations au lycée

Établissements

	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Nombre de lycées	7	7	7
Nombre de lycées d'enseignement général et technologique ⁵	5	5	5
dont privés	2	2	2
Nombre de lycées d'enseignement professionnel	2	2	2
dont privés	0	0	0

⁵Les lycées généraux et technologiques incluent les lycées polyvalents.
Note de lecture : La commune dans laquelle se situe le QP compte 7 lycée(s) d'enseignement général et technologique.
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Élèves (lieu de résidence de l'élève)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Élèves scolarisés dans une formation générale ou technologique des lycées	321	1 503	2 636	3 033
dont filles	190	832	1 437	1 662
dont en établissement privé	13	264	459	545
Élèves scolarisés dans une formation professionnelle des lycées	251	699	1 071	1 197
dont filles	106	309	465	513

Note de lecture : Parmi les élèves résidant dans la commune dans laquelle se situe le QP, 1 503 sont scolarisés dans une formation générale et technologique en lycée.
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Retard scolaire dans les formations générales ou technologiques en lycées (lieu de résidence de l'élève)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Taux de retard en 2 ^{de} (%)	21,5	16,4	12,7	12,0
Taux de retard des filles, parmi les filles en 2 ^{de} (%)	17,4	15,3	11,1	10,5
Taux de retard en terminale (%)	37,1	25,4	25,6	24,8
Taux de retard des filles, parmi les filles en terminale (%)	39,3	26,7	25,6	24,3

Note de lecture : Parmi les élèves résidant dans la commune dans laquelle se situe le QP, 16,4 % sont en retard en seconde générale et technologique.
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

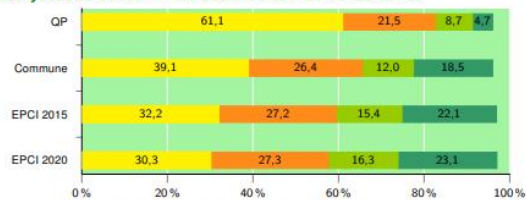
Retard scolaire dans les formations professionnelles en lycée (lieu de résidence de l'élève)

	QP	Commune	EPCI 2015	EPCI 2020
Taux de retard en 2 ^{de} (%)	32,8	40,1	37,0	37,9
Taux de retard des filles, parmi les filles en 2 ^{de} (%)	46,2	39,8	40,2	40,8
Taux de retard en terminale (%)	52,1	53,6	49,6	50,8
Taux de retard des filles, parmi les filles en terminale (%)	45,7	48,9	46,1	48,2

Note de lecture : Parmi les élèves résidant dans la commune dans laquelle se situe le QP, 40,1 % sont en retard en seconde professionnelle.
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

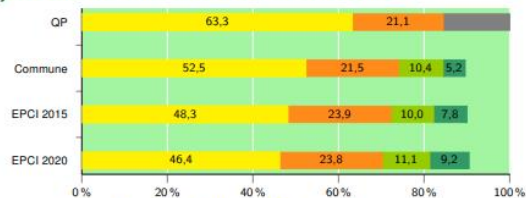
Signes conventionnels utilisés
s : secret statistique (y compris entre indicateurs et entre zones géographiques)
nd : donnée non disponible ou non diffusable
// : donnée non calculable (ex. pas d'EPCI 2015)

Répartition des élèves inscrits dans une formation générale ou technologique des lycées selon leur milieu social et leur lieu de résidence



PCS* :
 *Le total de la ventilation selon la PCS du représentant légal peut ne pas être égal à 100 s'il y a des non renseignés.
Note de lecture : Dans la commune dans laquelle se situe le QP, 39,1 % des élèves scolarisés dans une formation générale et technologique en lycée sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs (PCS défavorisée).
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Répartition des élèves inscrits dans une formation professionnelle des lycées selon leur milieu social et leur lieu de résidence



PCS* :
 *Le total de la ventilation selon la PCS du représentant légal peut ne pas être égal à 100 s'il y a des non renseignés.
Note de lecture : Dans la commune dans laquelle se situe le QP, 52,5 % des élèves scolarisés dans une formation professionnelle en lycée sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs (PCS défavorisée).
Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp 2019-2020

Annexe 12 : Projet d'établissement 2020-2024 – Collège Henri Dunant – Meaux

*Projet d'établissement 2020-2024 – Collège Henri Dunant – Meaux
(Réalisé en 2020-2024 - Voté le 29/06/2021 - Mise à jour le 04/07/2022)*

Actions envisagées

Axe 1 : Améliorer la réussite scolaire des élèves - Réduire les écarts et favoriser la réussite de chacun.		
Objectifs	Actions	Corrélation Projet Académique 2020-2024 : AXES CORRESPONDANTS
-Favoriser le travail autrement :	<ul style="list-style-type: none"> Poursuivre les EPI (Svt-Maths N°1 & Bis / Eps-Maths N°2), ou Maths-Techno N° 62, L' Astrolabe - Français-Maths N° 67 Pratiquer la classe inversée, Ilots Bonifiés N° 69 Mise en place de la Cogna' classe N°3 Développer l'autonomie grâce au plan de travail (Carte Mentale N° 4, Cahier activité N°5) Apprentissage ludique avec les Escapes games, Genially, Merge cube, et autres outils numériques (GéoBra Scratch N°6 & Bis), Maths à lire N° 47, Maths en vie N° 53 Participation à des concours, à la certification Pix N°7 Renforcer les interactions avec le 1^{er} Degré (avec le CDI, en langues N°8, Ecrire un Conte N° 28) Favoriser la Fluence N° 46 	<p>Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux</p> <p>Objectif n°3 : Aiguiser la curiosité, développer l'esprit critique</p>
-Renforcer la maîtrise de l'expression orale	<ul style="list-style-type: none"> Oraux de stage Préparation à l'épreuve orale du DNB Oraux de langues 4è Développer les prises de parole en continu 5è et 6è (exposés, théâtre,...) Atelier doublage Web radio Concours éloquence, Slam dans le cadre des Cités éducatives Club Théâtre N° 9 	<p>Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 2 : faire progresser tous les élèves pour réduire les écarts</p> <p>Objectif 1 : Contribuer à lutter contre les difficultés sociales et renforcer le travail personnel de l'élève</p>
-Ouvrir les élèves au monde	<p>-Proposer des actions extérieures avec des partenaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> Centre social (à l'interno Projet Habiter N°10 ou Dunant Tour N° 45). Médiathèque de Meaux. Collège au Cinéma, Club Cinéma N° 57 Collège Nature CHAM N° 51 Partenariat police municipale sortie vélo UPE2A MDL (travailler avec les auteurs) Ligue foot adapté Interventions des animateurs de la Ville pour présenter leurs activités (BIJ). Théâtre du Luxembourg 	<p>Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite</p> <p>Priorité 2 : ouvrir à tous les élèves des expériences culturelles, artistiques, sportives et internationales</p> <p>Objectif 3 : s'appuyer sur la complémentarité des associations pour développer des expériences formatrices et solidaires</p>
	<ul style="list-style-type: none"> L'atelier des Lumières N° 11 Découvrir l'Architecture en Arts Plastiques N°12 Mélee des Chœurs 2022-23 N° 64 Aéronautique N° 65 <p>-Participer à des sorties éducatives dans des institutions culturelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> Salon du livre. Musées. Cités des Sciences N° 13 Association Métais Section football Ville de Meaux (Meaux au Moyen-Age N° 44 & bis & Ter) Philharmonie, Opéra Garnier N° 58 Louvre Le Grand Tour N° 68 <p>-Participer à des séjours éducatifs ou sportifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> Séjours à l'Etranger : Allemagne N° 42 - Angleterre - Irlande N° 14 - Espagne. Séjour en France. <p>-Enrichir le site du collège par l'accès à des liens multiples (disciplinaires, orientation, culturels ...).</p>	
-Accueillir et former les personnels	<ul style="list-style-type: none"> Groupe d'accueil ANT Auto-formations Formations internes avec les personnes ressources 	<p>Axe 4 : Accroître la qualité de vie des personnels dans leur travail</p> <p>Priorité 1 : favoriser l'attractivité des carrières au sein de l'académie</p> <p>Objectif 1 : Etayer l'arrivée des néo-titulaires et néo-contractuels</p>
-Informers les parents des attentes des enseignants :	<ul style="list-style-type: none"> Optimiser la réunion trimestrielle (bilan, objectifs suite au conseil de classe) Mise en place par l'équipe pédagogique de réunions de rentrée avec les parents (présentation des attendus et des méthodes de travail, Pronote, ENT77 et calendrier, l'orientation / le Brevet en 3^{ème}, les missions de la vie scolaire) 	<p>Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite</p> <p>Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves</p> <p>Objectif 1 : Approfondir les relations avec les familles ou les responsables légaux</p>
-Accompagner le travail à la maison :	<ul style="list-style-type: none"> Poursuivre le dispositif des Devoirs Faits N° 15 et mise en place de la classe « Prépa-Lycée N° 16» Organiser des épreuves de DNB Blanc ou des devoirs communs (favoriser les révisions) en 3ème et en 4ème. 	<p>Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 2 : faire progresser tous les élèves pour</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Organiser sur une semaine les révisions des disciplines proposées à l'écrit du Brevet des Collèges. 	<p align="center">réduire les écarts</p> <p>Objectif 1 : contribuer à lutter contre les difficultés sociales et renforcer le travail personnel de l'élève</p> <p>Axe 1 : Maîtriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux</p> <p>objectif n°3 : Aiguiser la curiosité, développer l'esprit critique</p>
-Valoriser les compétences non scolaires :	<ul style="list-style-type: none"> Etre attentif aux productions personnelles des élèves. Proposer une participation à divers concours (Spelling Be N°17 & Bis & Ter, Mathématiques, Big Challenge, Campeonato N° 18, concours Sciences...). Club Basketball N°19, N° 19 Bis, N° 19 Ter Promouvoir le Sport (En route pour les JO N° 20 & Bis & Ter, Basket et St Ex N° 59, Sport à Compayré 1 N° 49) Promouvoir les jeux d'esprit (Club Echecs N° 21) Comédie musicale N° 60 & Bis 	
-Obtention de l'Attestation Scolaire de Savoir Nager (ASSN) :	<ul style="list-style-type: none"> Savoir Nager : Aller à la piscine par groupe de niveau pour permettre aux non-nageurs d'apprendre à nager. 	<p>Axe 1 : Maîtriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux</p> <p>objectif n°2 : poser des diagnostics pour aider les élèves à progresser</p>

Axe 2 : Ouvrir le collège sur son environnement proche et éloigné.

Objectifs	Actions	Corrélation Projet Académique 2020-2024 : AXES CORRESPONDANTS
-Favoriser l'ouverture culturelle, sociétale et internationale :	<ul style="list-style-type: none"> A travers des sorties pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> -Sortie dans le cadre du programme d'histoire liée à la Première Guerre Mondiale / Seconde Guerre (transdisciplinaire: Histoire, Français, Allemand) : Auschwitz ; -Sortie au Musée de la Grande Guerre à Meaux. -Sortie à l'Assemblée Nationale et au tribunal de Meaux dans le cadre du programme d'éducation civique ou de la formation des délégués ; -Sortie de découverte de l'environnement et des paysages pour les 6èmes : Le Parc du Patis (transdisciplinaire: Géographie et SVT) ; -Sortie à la Médiathèque ; -Sortie au Cinéma ; 	<p>Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 2 : ouvrir à tous les élèves des expériences culturelles, artistiques, sportives et internationales</p> <p>Objectif 2 : Renforcer l'ouverture européenne et internationale</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Sortie sur les sites d'ENS -Ecole ouverte N° 22 -CHAM, Tioma N° 66 <ul style="list-style-type: none"> A travers des séjours linguistiques ou sorties sportives et des actions diverses -Séjours à l'Etranger : Allemagne – Irlande - Angleterre - Espagne. -Séjour immersif à Port-Bail en Octobre 2022 -Sorties en France : Balade à vélo. -Théâtre en Anglais N° 23 et Atelier Anglais N° 50 -Echanges Epistolaires Espagne N° 52 & Bis & Ter -Correspondance Upe2a N°63 -Semaine des langues N ° 54, Présente ton quartier en langue étrangère N° 56 -Guernica N° 61 -Exposition « The world of Banksy » N° 70 	
-Favoriser le développement du Numérique :	<ul style="list-style-type: none"> -Chaîne You Tube HDunant N° 24 & Bis et web radio N° 25 & Bis -Atelier doublage N° 26 & Bis -Visite virtuelle du collège N° 27 -Utilisation Merge cube -6 armoires mobiles pour une utilisation plus soutenue du numérique. - Utilisation de l'ENT 77 (Espace Numérique de Travail) : cahier de textes, notes, absences et blog, pour les personnels, les parents et les élèves / PRONOTE. - Utilisation des TNI (Tableaux Numériques Interactifs) : utilisation par les professeurs et manipulation par les élèves (cartographie géographique, figures géométriques, création de textes à trous...). - Développement des PADLET (devoirs faits, orientation, révisions, matières disciplinaires) - Genially 	<p>Axe 1 : Maîtriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 2 : faire progresser tous les élèves pour réduire les écarts</p> <p>Objectif 1 : contribuer à lutter contre les difficultés sociales et renforcer le travail personnel de l'élève</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverture sur les nouveaux moyens de conception et de production industrielle : logiciels de dessin 3D, imprimante 3D. - Participation à la Réalisation d'un petit film et d'affiche sur les dangers du harcèlement avec l'ADSEA. - «Meaux au Moyen-Age » - Cahier Multimédia N° 44 & Bis. -Year Book Upe2a N° 73 -Le livre de l'Académie N° 74 	
--	---	--

Axe 3 : Construire chez l'élève une posture citoyenne - Former des citoyens responsables-Eco-Responsable

Objectifs	Actions	Corrélation Projet Académique 2016-2019 : AXES CORRESPONDANTS
<ul style="list-style-type: none"> -Former les délégués et Eco-Délégués : -Connaitre l'Institution, son environnement, le rôle, les Droits et Devoirs de chacun : -Favoriser la communication : -Vivre et faire ensemble : -Sensibiliser au Développement Durable : -Développer les actions du Conseil Vie collégienne (C.V.C) : 	<ul style="list-style-type: none"> -Apporter des informations avant les élections puis former les élèves élus. -Formation : Acquisition de techniques de communication. -Organiser des actions dans l'établissement et participer aux différentes étapes (préparation, prospection, déroulement, encadrement) : Actions dans le cadre du CVC, valorisant les initiatives et la créativité : Tombola, animations festives lors des réunions de parents (associant élèves, parents et personnels enseignants et de Vie scolaire). -Journée de l'élégance et des talents -élection d'éco-délégués par niveau 	<p style="text-align: center;">Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 1 : Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République</p> <p>Objectif 1 : Assurer le respect et la protection des droits et de la dignité de chacun</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Sensibiliser à la Santé / Sécurité : 	<ul style="list-style-type: none"> -Proposer des actions favorisant la prise de conscience, l'éducation à la santé (EPI, conférences, forums, etc). -La Formation des Assistants de Sécurité (ASSESEC). -Plan Particulier de Mise en Sécurité (PPMS). -Formation aux gestes de premiers secours. -Le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) -Prévention des risques dans les transports scolaires. -Prévention et lutte contre le SIDA, contre les Addictions N° 40 & Bis. -Prévention Sexualité N° 41 & Bis & Ter. -Information sur le droit (travail avec la déléguée du Procureur ou le Tribunal de Meaux), visite du tribunal, exposition « moi, jeune citoyen » -Lutte contre le Harcèlement N° 28 ou cyber- 	<p style="text-align: center;">Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite</p> <p>Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves</p> <p>Objectif 2 : Veiller ensemble à la santé et la sécurité des élèves</p>

	<ul style="list-style-type: none"> harcèlement : méthode PIKAS N° 29 & Bis -L'ASSR (Attestation Scolaire de Sécurité Routière) en 5^{ème} et 3^{ème}. -Savoir Rouler (Cit Educative et UPE2A) 	
<ul style="list-style-type: none"> -Placer les élèves en situation d'exercer des responsabilités : 	<ul style="list-style-type: none"> -Participer à l'Atelier Eco- Délégué N° 30, N° 31, N° 32. -Etre délégué de classe ou du C.V.C -Etre Arbitre ou le devenir. -Club Solidaire N° 33 	<p style="text-align: center;">Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 1 : Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République</p> <p>Objectif 2 : Associer les élèves au projet de chaque école et chaque établissement</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Former à des attitudes respectueuses lors des activités scolaires internes et externes (conférences, sorties, etc) : 	<ul style="list-style-type: none"> -Apprendre des règles de civilité, de savoir-vivre élémentaire (C.V.C N° 71, Heure de Vie de Classe, EMC...). -Participer à l'Association sportive (UNSS). -Concours Affiche sur les violences envers les femmes N° 72 	<p style="text-align: center;">Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 1 : Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République</p> <p>Objectif 1 : Assurer le respect et la protection des droits et de la dignité de chacun</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Favoriser les attitudes responsables : 	<ul style="list-style-type: none"> -Etre arbitre, évaluateur. -Etre Eco-Collégien (Eco-Gestes / Actions « Collège Nature » / Tri des déchets) et participer au club E3D N° 48 & Bis -Développer des actions au profit d'organisation humanitaire (Croix Rouge) et boîtes solidaires de Noël -Travail sur le Harcèlement (C.V.C. H.V.C. avec l'ADESEA, méthode Pikas). -intervention « les mots qui fâchent » -Tutorat : Avoir des entretiens avec les élèves après les incidents. -Proposer des mesures alternatives aux sanctions, des TIG. 	<p style="text-align: center;">Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 2 : ouvrir à tous les élèves des expériences culturelles, artistiques, sportives et internationales</p> <p>Objectif 3 : Engager des démarches durables, en lien avec la responsabilité sociale</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Informers des élèves sur leurs droits et devoirs : 	<ul style="list-style-type: none"> -Programmer des moments d'information sur le droit à l'image, l'internet, la protection de l'enfance (Compagnie Masquarades). -Utiliser le règlement intérieur comme support de cet apprentissage, les chartes de vie de classe ou la Charte Informatique. -Optimiser les heures de vie de classe pour ces moments d'information ou l'EMC. -EMI 	<p style="text-align: center;">Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 1 : Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République</p> <p>Objectif 1 : Assurer le respect et la protection des droits et de la dignité de chacun</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Développer un climat de confiance et de respect entre les différentes générations d'élèves : 	<ul style="list-style-type: none"> -Favoriser le tutorat entre élèves. -Visite des élèves de 6^{ème} en CM2 : Ambassadeurs du Collège. -Le Foyer Socio-Educatif peut engendrer ce climat. -L'Association Sportive (UNSS) peut également engendrer ce climat. -Foot Cup pour les demi-pensionnaires 	<p style="text-align: center;">Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 2 : faire progresser tous les élèves pour réduire les écarts</p> <p>Objectif 3 : Construire une école pleinement inclusive</p>

	-Club Basket (Collège et 1 ^{er} degré) N° 34 -Concours Respect (Egalité filles-garçons) N° 35 -Exposition Moi jeunes citoyens N° 55	
--	--	--

Axe 4 : Accompagner la construction d'un projet personnel d'orientation et favoriser la Coéducation.

Objectifs	Actions	Corrélation Projet Académique 2020-2024 : AXES CORRESPONDANTS
-Proposer dès la 4 ^e un dispositif ou une action pour les élèves en difficulté d'insertion scolaire :	-Repérer les élèves, identifier leurs points faibles et leurs compétences, les informer sur les métiers et formations. -Découvrir des formations et des métiers lors de séances de vie de classe en petits groupes. -Mini-stage en CFA -Visites d'entreprises ou de salons, orientation en Classe Prépa-Métiers.	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite Priorité 2 : Amener chaque élève à se projeter dans son avenir professionnel par des expériences concrètes Objectif 2 : Valoriser la voie professionnelle, clé de la mobilité
-Informer sur les métiers avec des témoignages vécus :	-Forum 3 ^{ème} & 4 ^{ème} : Recevoir des adultes qui présentent leur métier. -Concours « Je filme le métier qui me plaît » -Sortie au Salon des Métiers à Meaux -Mise à disposition d'exemplaires de rapports de stage au CDI. -Portes ouvertes dans les lycées. -Visite d'Entreprise en lien avec l'Allemagne N°43.	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite Priorité 2 : Amener chaque élève à se projeter dans son avenir professionnel par des expériences concrètes Objectif 1 : Développer les liens entre les élèves et les milieux professionnels
-Accompagner les élèves dans leurs démarches :	-En 4 ^e : Sur la découverte des métiers, proposer une action d'accompagnement pour les élèves en grandes difficultés, tutorat professeur-élève, stages, salons. -En 3 ^e , valoriser la découverte des métiers. -En 3 ^e : La Semaine de l'Orientation avec la venue d'anciens élèves qui témoignent de leurs expériences. -Mémoriser les lieux d'accueil des élèves et disposer d'une banque d'adresses.	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves Objectif 3 : Permettre à chacun d'agir sur sa propre trajectoire, travailler l'orientation
-Maintenir les relations avec les parents d'élèves et renforcer le concept d'éducation partagée.	-Rendre le collège accessible aux parents et développer des relations de confiance et de respect entre nous. Ouvrir le collège aux parents d'élèves à d'autres réunions que la remise des bulletins et de développer une forme de convivialité avec eux dans le respect de nos missions : communiquer et informer. -Atelier OEPRE le vendredi Après-Midi. -Diverses actions au collège Henri Dunant : Nous faisons plusieurs réunions pour favoriser le contact et la communication en direction des familles : -Les projets sont mis en avant lors des réunions de remise des bulletins afin de valoriser le travail des élèves, cela attire de plus en plus de parents (exposition en fin d'année).	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves Objectif 1 : Approfondir les relations avec les familles ou les responsables légaux

	-Cérémonie de remise des diplômes (DNB - CFG - DELF) est un moment très attendu des familles : Remise officielle par les Professeurs Principaux et l'Equipe de Direction, avec en fin une petite collation en lien avec les élus. -La communication avec les parents est favorisée par la mise à jour de l'ENT / PRONOTE du collège et par l'affichage régulier. -Faire vivre les instances : CESC, Commission numérique, Comité EDD... qui permet d'associer les parents aux différentes avancées.	
--	---	--

Axe 5 : Prendre en compte les besoins particuliers des élèves.

Objectifs	Actions	Corrélation Projet Académique 2020-2024 : AXES CORRESPONDANTS
-Prise en compte des élèves présentant un handicap ou des difficultés particulières :	-Poursuivre le travail initié par le 1 ^{er} degré (PPRE Passerelle, GEVASCO ...) et les préconisations impulsées par l'Equipe de Suivi et de scolarisation (ESS). -Rencontre entre enseignants du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} degré.	Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous Priorité 2 : faire progresser tous les élèves pour réduire les écarts Objectif 3 : Construire une école pleinement inclusive
-Favoriser la prise en charge des élèves en grande difficulté :	-Repérer et proposer des actions de remédiation (Devoirs faits, Tutorat N° 36 & Bis...). -Rôle de repérage du GPDS. -Equipe Infirmière, Assistante sociale, Equipe de direction).	Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux objectif n°2 : poser des diagnostics pour aider les élèves à progresser
-Encourager l'excellence :	-Favoriser l'ouverture culturelle, sportive, artistique et linguistique : Bilangue Allemand, option Langue et culture de l'Antiquité (LCA), CHAM (Classe à Horaire Aménagé Musique), UNSS (Association Sportive) : Participation aux compétitions de District, du Département ou de l'Académique. -Proposer la participation à des concours dans différentes disciplines (Anglais : Spelling Be, Big Challenge, Campeonato,SVT, Mathématiques : Kangourou, Sciences : « C'est génial » aux élèves volontaires. -Sorties culturelles sous la direction de la C.P.E. -Découverte de l'équitation N° 37	Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux objectif n°3 : Aiguiser la curiosité, développer l'esprit
-Soutenir les élèves faibles lecteurs et transmettre le	*Partenariat avec la médiathèque de Meaux :	Axe 1 : Maitriser et partager les savoirs, condition de

goût de la lecture de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} :	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves de 6^e visitent la médiathèque -Inscription de tous les élèves, présentation des lieux, fonctionnement, comparaison avec le CDI. -Présentation d'ouvrages sur un thème ou « coup de cœur » des bibliothécaires, emprunts libres -Atelier fluence -mallette « les incorruptibles » - Pour tous les niveaux Intervention des bibliothécaires au collège. Certaines années, rencontre avec un auteur. *Club Lecture hebdomadaire (élèves volontaires) *Sortie au Salon du Livre (Club Lecture) *Temps de lecture journalier au sein des classes * Défi lecture (fictions ou documentaires) *Présentation de livres en classe par le professeur-documentaliste * Semaine de la Presse 	<p>L'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux</p> <p>objectif n°1 : Renforcer la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et des mathématiques, de la maternelle au lycée</p>
---	---	---

Axe 6 : «Projet Vie Scolaire»		
Objectifs	Actions	Corrélation Projet Académique 2020-2024 : AXES CORRESPONDANTS
Un Service Vie scolaire structuré :	<ul style="list-style-type: none"> - Informations et communications aux familles (Règlement Intérieur, Notes, affichages, absences, retards, gestion des conflits). -Des protocoles en place – Enseignants et Personnels Vie scolaire (règles de fonctionnement, interaction en Conseil de Classe ou EN Heure de Vie de Classe). -Une organisation du Service Vie scolaire (Mémento, fiches de poste, modalités de contrôle des retards et des absences (logiciel utilisé), gestion des absences et des retards, encadrement des permanences, etc., circulation des élèves (gestion des entrées et sorties), contrôle des carnets de correspondance, gestion des punitions (par exemple heures de retenue), gestion des sanctions (exclusions temporaires, commissions éducatives, TIG...), gestion des exclusions de cours, encadrement du temps de demi-pension et des activités périscolaires. 	<p>Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite</p> <p>Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves</p> <p>Objectif 1 : Approfondir les relations avec les familles ou les responsables légaux</p>
Une politique éducative clairement définie :	<ul style="list-style-type: none"> -Une gradation des sanctions favorisant la gestion de tous les incidents et générant la diminution des conseils de discipline. 	<p>Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 1 : Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Un suivi rigoureux des absences et retards, et des différents indicateurs permettant d'éviter le décrochage scolaire. -Un Module Relais avec un Adulte Relais & une Assistante de Prévention de Sécurité (A.P.S) -Un Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) actif, facilitant le repérage et le traitement des situations à risques, N° 38 -Un dispositif «DPS», apportant une remédiation supplémentaire. -Un Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), permettant une sensibilisation et une prévention. -Un Conseil de Vie Collégienne (C.V.C) favorisant l'implication des élèves dans leur établissement à travers des actions éducatives ou citoyennes. N° 39 -Un Conseil Ecole-collège matérialisant la liaison dans le cadre du Cycle 3 avec le Primaire. 	<p>Objectif 1 : Assurer le respect et la protection des droits et de la dignité de chacun</p> <p>Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite</p> <p>Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves</p>
Accompagner le travail personnel :	<ul style="list-style-type: none"> -Assurer la continuité des enseignements lors de sanctions (travail donné par les enseignants et la C.P.E). -Privilégier les sanctions à l'Interne (au sein du collège) pour un meilleur suivi. 	<p>Axe 1 : Maîtriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous</p> <p>Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux</p>
Valoriser les différentes compétences :	<ul style="list-style-type: none"> -Regrouper et valoriser en fin d'année les «célébrations» des différents lauréats des concours, compétitions sportives. A cela s'ajoute la cérémonie des lauréats du D.N.B et C.F.G. 	<p>Objectif n°1 : Renforcer la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et des mathématiques, de la maternelle au lycée</p>
Former les délégués :	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en avant les actions des délégués lors d'événements festifs. -Rendre les délégués acteurs de la vie de classe (organisation de l'heure de vie de classe sous la direction du P.P, aide à la notion de médiation dans la vie du collège). -Formation spécifique des délégués en amont des actions CESC (dans le cadre du harcèlement, des dangers d'internet, mixité garçons-filles) ou du C.V.C. -Généraliser les entretiens de médiation lors de la gestion des conflits : Rendre les élèves concernés acteurs de la réparation (TIG, lettre d'excuses, engagement sous forme de 	<p>Axe 3 : Engager les élèves à s'ouvrir au monde</p> <p>Priorité 1 : Former des citoyens éclairés et solidaires partageant les valeurs de la République</p> <p>Objectif 1 : Assurer le respect et la protection des droits et de la dignité de chacun</p> <p>Objectif 2 : Associer les élèves aux projets de chaque école et chaque établissement</p>
Favoriser les attitudes responsables :		

	contrat, etc.).	
Accompagner les élèves dans leurs démarches :	-Collaborer avec les Professeurs Principaux et les Enseignants : Aide aux contacts, rédaction de la lettre de motivation, préparation d'un entretien, passation d'oraux.	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite
Accompagner le Handicap : Accompagner la grande difficulté :	-Participation de la C.P.E aux réunions de synthèse (ESS) pour assurer le lien avec les familles, les équipes et diffuser les informations et entretien avec les différents acteurs extérieurs. -Prise en charge individuelle pour la mise en place du travail personnel en lien avec l'équipe pédagogique.	Axe 2 : Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite Priorité 1 : dialoguer avec les familles pour une prise en compte globale des élèves Objectif 2 : Veiller ensemble à la Santé et à la sécurité des élèves

Mise au vote au CA du 29/06/2021 & Mise à jour le 04/07/2022.

Annexe 13 : Fiche action n°24 attendant au projet d'établissement du collège Henri Dunant

FICHE ACTION-PROJET

PROJET D'ETABLISSEMENT 2021 - 2024

Année scolaire 2021 - 2022

COMMUNE : MEAUX

COLLEGE : HENRI DUNANT

ACTION / PROJET N° 24 - « La WebRadio et WebTV Henri Dunant »

La Fiche-Action est une condition normalement obligatoire, permettant la prise en compte de l'Action ou du Projet dans le cadre d'un vote en conseil d'Administration, et justifie une intégration Projet d'Etablissement.

Délai de retour : 23 juin 2021.

REFERENCES DE L'ACTION

<p>Domaine</p> <p><u>Cocher un ou plusieurs domaines de référence</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Actions pédagogiques <input type="checkbox"/> Actions de lutte contre le décrochage scolaire <input checked="" type="checkbox"/> Actions artistiques/culturelles/scientifiques/sportives <input type="checkbox"/> Actions internationales <input checked="" type="checkbox"/> Actions TICE <input type="checkbox"/> Actions d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) <input type="checkbox"/> Orientation et sensibilisation au milieu professionnel <input checked="" type="checkbox"/> Sorties scolaires <input type="checkbox"/> Séjours en France ou à l'Etranger <input type="checkbox"/> Actions Vie scolaire / FSE <input checked="" type="checkbox"/> Actions CDI <input checked="" type="checkbox"/> Actions diverses <p>[Double cliquer sur la case choisie puis, dans la fenêtre « Options de champ : case à cocher », cocher « case activée » puis OK.]</p>
<p>Particularités éventuelles de l'action :</p> <p><u>Lien avec le programme :</u></p>	<p>Mettre en place un espace Webradio et WebTV au collège qui a pour but de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoriser les projets des élèves en créant un espace de média numérique dédié à l'information et la communication de leurs productions ou actions ; - Initier les élèves aux pratiques numériques leur permettant de valoriser leurs productions vers des supports multimédia. - Apprendre à organiser et proposer un contenu d'informations et d'actualités concernant le collège ou autres en images (Dunant TV-News) et en sons (Radio Dunant).
<p>Objectif :</p> <p><u>Lien Projet Etablissement</u></p> <p><i>Contribution à l'objectif</i></p>	<p><u>AXE 1 Améliorer la réussite scolaire des élèves - Réduire les écarts et favoriser la réussite de chacun :</u></p> <p><u>Objectif Renforcer la maîtrise de l'expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux élèves de développer des compétences orales : présenter un contenu ; interroger des interlocuteurs ; répondre à des questions et exposer un

	point de vue etc. ... AXE 1. Objectif Valoriser les compétences non scolaires : - Leur apprendre à utiliser le matériel ainsi que l'environnement numérique dans lequel il s'inscrit. AXE 1. Ouvrir les élèves au monde pour les former dans l'utilisation des médias. AXE 3. Construire chez l'élève une posture citoyenne « former des citoyens responsables » - Proposer des actions extérieures avec des partenaires (plateaux TV ou radio dans le cadre local). - Permettre aux élèves l'apprentissage d'une « cyber-citoyenneté » : connaître les chartres et la législation en vigueur pour la création et la diffusion d'images, de sons et de contenus numériques sur le Net.		
Intitulé de l'action	« LA WEBRADIO ET WEBTV HENRI DUNANT »		
Année scolaire	2021 – 2022		
CARACTERISTIQUES DE L'ACTION			
Programme(s) du Projet académique Cocher 1 ou plusieurs programmes, si nécessaire	<input checked="" type="checkbox"/> Socle commun de connaissances et de compétences et de culture <input checked="" type="checkbox"/> Promouvoir les pratiques pédagogiques pertinentes et innovantes <input type="checkbox"/> Orientation - Affectation / Vecteurs d'Equité <input checked="" type="checkbox"/> Citoyenneté / Valeurs de la République / Participation <input type="checkbox"/> Relations européennes et internationales <input checked="" type="checkbox"/> Numérique (TICE) <input checked="" type="checkbox"/> Coopérer : Partenariats / Coéducation <input type="checkbox"/> Accompagnement éducatif <input type="checkbox"/> Autres : _____		
	[Double cliquer sur la case choisie puis, dans la fenêtre « Options de champ : case à cocher », cocher « case activée » puis OK. Répéter éventuellement l'opération]		
Contexte <i>Constat appuyé sur quel(s) indicateur(s)</i>	- Impliquer les élèves dans leur production ; - Leur accorder davantage d'autonomie. - L'univers numérique suscite chez les jeunes publics un attrait particulier. Utiliser cette appétence pour les investir dans des productions pédagogiques.		
Publics visés et nombre de bénéficiaires <i>Public concerné]</i>	Niveaux : 6 ^{ème} / 5 ^{ème} / 4 ^{ème} / 3 ^{ème}	Nombre de classes : à définir en fonction des projets	Effectifs : Selon les projets et environ 10 élèves pour le club
Acteurs (statut et champ d'intervention) <i>Equipe impliquée (indiquer le nom du coordinateur ou de la coordinatrice</i>	Professeur d'Anglais [REDACTED] Médiateur scolaire [REDACTED] Professeur documentaliste [REDACTED] Professeure d'histoire [REDACTED] D'autres disciplines peuvent s'intégrer au projet.		

<p><i>de l'équipe)</i></p> <p>Contenu, organisation (lieu) et calendrier de l'action (dates), répercussion sur l'EDT</p> <p><i>Description succincte</i></p>	<p>Les partenaires au collège :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le centre social Louise Michel dans le partenariat avec le projet « habiter mon quartier Dunant » en 6^e (Géographie-Technologie). - Radio Fort Eclair pour la diffusion sur son site des émissions podcast. - Le groupe TRIBU gérée par [REDACTED] pour relayer la diffusion sur le REP+ Dunant et éventuellement engager des partenariats avec le primaire. - Essayer d'autres partenariats avec notamment Radio 77 basée à Crégy-les-Meaux ou les partenaires de la cité éducative ! 	<p>Les lieux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salles de cours et CDI au collège ; - D'autres locaux extérieurs au collège peuvent être envisagés notamment dans le cadre d'une mutualisation des ressources et dispositifs sur la cité éducative. - <u>Le blog de l'ENT77</u> permettra également de diffuser les émissions en podcast et accessible aux familles. <p>Les moyens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du matériel Webradio et du fond vert pour les bulletins de la WebTV ; - Salle CDI ou autres pour enregistrements ; - Classes mobiles. 	<p>Les productions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - émissions en podcast par les élèves de 6^e ; - Interview des « artistes du club théâtre » sur leurs représentations et travail sur scène ; - audio-guides touristiques sur la ville de Meaux (action Meaux une ville du Moyen âge) - Un « Dunant News » mensuel préparé avec le soutien de [REDACTED] au CDI. - D'autres interviews pour mettre en valeur les projets pédagogiques du collège
<p>Effets attendus (critères et modalités d'évaluation)</p> <p><i>Finalités spécifiques de l'Action - Projet</i> <i>Critères retenus pour une Evaluation / Bilan</i></p>	<p>Acquisition des élèves grâce au projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gagner en assurance dans ses prises de parole. - Utiliser et manipuler les différents outils numériques. - Planifier et organiser les étapes de son travail. 		
<p>Complément éventuel inférieur à</p>	<p>[Joindre un document (Word, Excel, pdf par ex.) comportant un titre explicite et fournissant un descriptif plus détaillé de l'action <u>si souhaité</u>]</p>		

Besoins (éventuels) en formation			
MOYENS (humains et matériels) A ENGAGER			
Coût global	En Euros :	En HSE (ou HSA) :	En Moyens humains : - Professeure d'anglais [REDACTED] - Professeur documentaliste [REDACTED] - Médiateur scolaire [REDACTED] - Professeure d'histoire [REDACTED]
	Précisez autres :		
Autres financements	En euros :		
	Informations complémentaires (organisme accordant une subvention complémentaire) :		

Annexe 14 : Fiche action n°24 bis attendant au projet d'établissement du collège Henri Dunant



Fiche Bilan Action - Projet Année scolaire : 2020 / 2021

Professeur(s) impliqué(s) : Madame B [REDACTED]

COLLEGE Henri DUNANT
67, Avenue Henri Dunant – 77100 MEAUX.

Titre de l'action : Chaîne Youtube – N° 24 BIS

Objectifs de l'action et critères d'évaluation	Bilan
Objectifs (3 max.): <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en valeur des projets pédagogiques - Valoriser et promouvoir les filières (CHAM, Section Foot, UPE2A-NSA) - Mettre en lumière des projets innovants 	Le travail de cette année a consisté à accompagner les collègues dans leur projet en pensant et en montant les pistes et les photos données quand c'était possible et exploitable. Je me suis aussi déplacée pour filmer des projets quand on me prévenait à l'avance et que c'était compatible avec mon EDT.

Modalités organisationnelles et calendrier

EDT, déroulement, lieu, dates ...	Bilan
Hors EDT	La plupart des collègues ont compris le principe mais je regrette que certains ne respectent pas le cadre donné sous prétexte d'urgence. Je refuse de fournir un travail qui ne soit pas soigné et pensé avec les collègues.

BILAN Général

C'est un projet qui continue d'évoluer, je continue à valoriser les projets du collège en accompagnant les collègues et en réalisant le travail inhérent à une publication régulière. J'aurai publié 16 vidéos au total (dont 4 que je n'ai pas complètement monté)

Nous continuons à gagner des abonnés (357) et à nous faire connaître auprès des parents et de la communauté éducative.

NB : Cette fiche n'est qu'un support et peut être adaptée afin d'intégrer toutes les facettes

Document d'accueil pour les nouveaux personnels en UPE2A-NS.
Par H. B. coordinatrice UPE2A-NSA au collège Dunant à Meau

Enseigner en UPE2A-NSA en 10 points

- 1. Qu'est-ce qu'une Upe2a-nsa ?** Ce n'est pas une classe mais un **dispositif où les élèves allophones (parlant une autre langue que le français)** sont intégrés le temps de développer un bagage linguistique et social suffisant pour être intégré en classe ordinaire en stage de découverte ou d'inclusion progressive.
- 2. Comment enseigner aux élèves allophones ?** Différencier n'est pas uniquement simplifier ou supprimer des questions. Il y a une **réflexion à mener sur les objectifs** que vous souhaitez atteindre progressivement.
- 3. Comment évaluer ?** **Par compétences**, à l'oral, à l'écrit (QCM, fléchage, texte ou schéma à trous...) les consignes peuvent être accompagnées d'un exemple.
- 4. Quel est le programme ?** Tout dépend du niveau de l'élève. L'apprentissage du français de scolarisation (celui de chaque matière) est essentiel puis **viser le cycle 3** avant d'envisager le cycle 4.
- 5. Qui les prend en charge ?** La responsable mais aussi toute l'équipe pédagogique. Il ne faut pas hésiter à parler de vos doutes, poser des questions : il n'y a pas de questions inutiles ou dites « bêtes ».
- 6. Est-ce normal si je n'arrive pas à faire ce que j'ai prévu ?**
Oui, comme avec d'autres classes banales, enseigner en rep + **demande une adaptation** comme en upe2a-nsa. Prendre son temps sera bénéfique pour construire vos cours mais n'hésitez

pas quand vous le sentez, à aller plus vite. **MAIS** assurez-vous toujours de la bonne compréhension en les faisant reformuler ce qu'ils ont compris.

7. **Que faire si un élève ne me comprend pas ? Être patient**, réexpliquer ou faire expliquer à l'oral par un élève qui a compris mais ne pas s'acharner. Reformuler, accompagner de gestes quand c'est possible et faire un exemple avec la classe puis interroger un volontaire avant de leur laisser des temps d'autonomie, de réflexion, d'exercice...
8. **Comment gérer l'hétérogénéité des niveaux ?** En préparant ses cours, en différenciant aussi à l'oral, en accompagnant l'élève dans ses progrès.
9. **Comment gérer un manque de respect ou une moquerie ?** **Faire remarquer le fait oralement devant tout le groupe** puis dire que vous n'approuvez pas en raison des règles (classe, règlement intérieur, politesse...), juger la gravité du fait pour rapporter le manquement (mot dans le carnet, fiche incident, rapport, heure de colle, TIG...)
10. **Puis-je faire des projets ?** OUI la pédagogie de projet a tout son sens avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ne vous bridez pas mais **soyez réaliste** pour vous faciliter le travail et rendre le travail plus clair pour les élèves.

Table des matières

Sommaire	2
Introduction	4
Partie 1 – La scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France	6
1. L'École et les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés	6
1.1. Descriptif historique	6
1.2. L'École inclusive	8
1.3. Des notions polysémiques et pluridisciplinaires	11
2. Les personnels de l'éducation et les EANA.....	13
2.1. L'offre de formation destinée aux enseignants	13
2.1.1. Le français langue de scolarisation.....	13
2.1.2. Les disciplines non linguistiques.....	14
2.2. Mutation des enseignants et dotation des établissements	15
2.2.1. Processus de mutation	15
3. Un dispositif national remis en cause	17
Partie 2 – Une UPE2A NSA en Seine-et-Marne	19
1. La ville de Meaux	19
1.1. Généralités.....	19
1.2. La Cité Éducative	20
1.2.2. Le projet développé à Meaux	22
1.3. Les structures d'accueil des EANA à Meaux	23
2. Le collège Henri Dunant	24
2.1. Présentation générale.....	24
2.2. L'UPE2A NSA	24
Partie 3 – L'UPE2A NSA : une réflexion vers l'amélioration des conditions d'accueil des élèves	27
1. Présentation des données recueillies au collège Henri Dunant.....	27
1.1. Les entretiens.....	27
1.1.1. Présentation	27
1.1.2. Biais observés.....	28
1.1.3. Convention de transcription	29
1.2. Le journal de bord et documents du quotidien	30
2. Le constat d'une intégration oscillante	30
2.1. L'inclusion et l'intégration des EANA : observations d'enseignants.....	30

2.3.	L'équilibre des équipes.....	34
2.3.1.	Stabilité de poste et mutation	34
2.3.1.1.	Le poste de FLSco	34
2.3.1.2.	Les autres enseignements	36
2.3.2.	Exclusion	37
2.4.	Tension entre le projet académique et le projet d'établissement	38
2.5.	Une communication défectueuse.....	42
2.5.1.	Liaison entre le collège et les structures associatives et communales	42
2.5.2.	L'organisation des inclusions des EANA dans leur classe de rattachement	42
2.5.3.	Les outils disponibles	44
2.5.5.	Sensibilisation de tous les publics : élèves et personnels	46
2.5.5.1.	Entre les personnels de l'établissement	46
2.5.5.2.	Présentation du dispositif aux publics	47
2.5.5.3.	Sensibilisation à la <i>glottophobie</i>	47
2.6.	La question de la maîtrise de la langue	49
2.6.1.	Constat d'un double discours	49
2.6.2.	L'insécurité linguistique	51
2.6.3.	Maîtrise de la langue et Éducation Nationale : la labellisation « Maîtrise de la langue » 52	
2.7.	Un manque de formation.....	53
2.7.1.	Des enseignants de FLSco.....	53
2.7.2.	De l'ensemble des personnels de l'établissement.....	54
2.8.	Une dénomination imprécise	55
3.	Une scolarisation réfléchie pour une meilleure intégration	57
3.1.	Une mutualisation des formations et des bons fonctionnements.....	57
3.2.	Une meilleure prise en considération du plurilinguisme et du parcours des élèves	58
3.3.	Une communication plus engagée.....	58
3.4.	L'inclusion et l'intégration des EANA : une discussion entre pairs nécessaire	59
3.4.1.	L'inclusion en classe ordinaire	59
3.4.2.	Des pistes vers une intégration efficiente	61
	Conclusion	62
	Bibliographie	64
	Sitographie	68
	Filmographie	70
	Index des sigles utilisés	71
	Table des annexes	72

Annexe 1 : Déclaration anti-plagiat.....	72
Annexe 2 : Canevas des entretiens semi-directifs	73
Annexe 3 : Entretien 1	75
Annexe 4 : Entretien 2.....	81
Annexe 5 : Entretien 3.....	87
Annexe 6 : Entretien 4.....	93
Annexe 7 : Entretien 5.....	98
Annexe 8 : Entretien 6.....	102
Annexe 9 : Critères de labellisation « maîtrise de la langue »	107
Annexe 10 : Démographie du QP Beauval Dunant, Meaux (source : Système d'information géographique de la politique de la ville, Fiches thématiques « démographie »).....	108
.....	108
Annexe 11 : Les chiffres concernant l'éducation, QP Beauval Dunant, Meaux (source : Système d'information géographique de la politique de la ville, Fiches thématiques « éducation »).....	109
Annexe 12 : Projet d'établissement 2020-2024 – Collège Henri Dunant – Meaux	111
.....	112
Annexe 13 : Fiche action n°24 attendant au projet d'établissement du collège Henri Dunant	117
Annexe 14 : Fiche action n°24 bis attendant au projet d'établissement du collège Henri Dunant....	121
Annexe 15 : Document d'accueil pour les nouveaux personnels en UPE2A NSA	122
Table des matières	124

Depuis 2012, l'accueil des élèves allophones en France s'effectue dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Ces unités permettent aux EANA de suivre des heures de Français Langue de Scolarisation (FLSco) les préparant à l'inclusion dans les autres disciplines. Dans leur classe de rattachement, ils sont confrontés aux autres élèves, ils doivent trouver leur place dans la classe et dans l'établissement. Leur intégration est conditionnée par le fonctionnement du dispositif d'accueil organisé à un niveau local, académique et national. Étude de cas d'une UPE2A NSA en Seine-et-Marne.

Mots clefs : enseignement, intégration, inclusion, UPE2A NSA

Since 2012, allophone pupils in France have been welcomed in an Educational Unit for Newcomers Allophone Pupils (UPE2A). These units enable students to follow courses in French as a language of instruction (FLSco) getting them ready for inclusion in other school subjects. In their home class, they are exposed to other students. They need to find their place both in the classroom and at school. Their integration depends on how the reception system works, which is organised at a local, academic and national level. Case study of a system in Seine-et-Marne.

Keywords : teaching, integration, inclusion, UPE2A NSA

