

UNIVERSITE DE ROUEN
Faculté des lettres et sciences humaines
Département des sciences du langage
Ecole doctorale savoir, critique et expertises

MASTER 2 SCIENCES HUMAINES, SCIENCES SOCIALES
Mention langage, diffusion, francophonie, échanges
Spécialité « Diffusion du français »,
A finalité professionnelle

L'intégration scolaire des grands adolescents nouvellement arrivés.

Comment améliorer un dispositif d'accueil de lycée professionnel dans le but de favoriser l'intégration d'un public de grands adolescents nouvellement arrivés dans le système scolaire traditionnel français ?

Rapport de stage présenté par

Céline PILLON

N° étudiant : 20507439

Juin 2008

AAR/FLS du lycée professionnel
Romain Rolland Amiens

Sous la direction de M. Philippe LANE
Equipe d'accueil :
Laboratoire DYALANG FRE CNRS 2787

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les nombreux collègues qui ont accepté de me recevoir dans leurs classes ainsi que ceux qui ont eu la gentillesse de répondre, avec beaucoup d'application, à mes différents questionnaires.

Merci à Catherine pour ses relectures attentives et ses précieuses remarques.

Ma reconnaissance va également à la coordinatrice de l'AAR-FLS du lycée professionnel Romain Rolland, avec qui j'ai grand plaisir à travailler, ainsi qu'à toute l'équipe éducative qui s'investit depuis déjà deux années auprès des élèves de la classe.

J'adresse également un grand merci aux anciens élèves que j'ai apprécié de retrouver le temps d'un entretien.

Et enfin à M. Philippe Lane qui a suivi la construction de ce présent mémoire en m'apportant ses conseils.

S O M M A I R E

INTRODUCTION.....	5
L'intégration aujourd'hui	5
L'intégration scolaire : dispositifs et fonctionnement.....	5
Dispositifs existant pour un public plus âgé.....	6
Le public de L'AAR-FLS d'Amiens	8
1 LA PROBLEMATIQUE CHOISIE, LE CADRE CONCEPTUEL ET LES HYPOTHESES.....	10
1.1 L'intégration	10
1.1.1 Définition du concept	10
1.1.2 L'intégration en milieu scolaire	11
1.1.3 Le public ciblé.....	12
1.1.4 Un poste d'enseignement à exigences particulières	15
1.1.5 La structure d'accueil	16
1.2 Émergence d'une problématique.....	17
1.2.1 Née d'un intérêt pour l'écrit... ..	17
1.2.2 Transformée et orientée en fonction des stages complémentaires	19
1.2.3 Recentrée en fonction de mon lieu d'exercice :	19
1.3 Les hypothèses de recherche	19
1.3.1 Hypothèse centrale	19
1.3.2 Hypothèse de travail.....	20
1.4 Choix d'un stage complémentaire : les différents terrains d'étude.....	20
1.4.1 Les différents dispositifs d'accueil.....	21
1.4.2 Les lieux de stage	25
1.5 Le corpus choisi	26
1.5.1 Les éléments constitutifs du corpus	26
1.5.2 Les limites du corpus.....	26
1.5.3 Les données construites à partir du corpus et le plan choisi	28
2 L'INTEGRATION SOCIALE ET CULTURELLE DES ELEVES.....	30
2.1 Regards sur l'intégration en milieu scolaire:.....	30
2.2 Des efforts pour intégrer socialement et culturellement les ENA.....	32
2.2.1 L'intégration sociale au sein de l'établissement :	32
2.2.2 Une intégration sociale et culturelle qui dépasse le cadre de l'établissement..	36
2.3 L'intégration dans notre classe passerelle	37
2.3.1 Tenter l'ouverture.....	38
2.3.2 Faire place au culturel et à l'interculturel.....	39
2.3.3 Rendre la structure plus stable	41
2.3.4 Aller vers une reconnaissance	42
2.4 L'intégration après la CLA	44
2.4.1 Les constats	44
2.4.2 Les solutions.....	47
2.5 L'intégration en milieu associatif.....	54
2.6 En guise de conclusion sur l'intégration sociale	56

3	L'INTEGRATION LINGUISTIQUE ET SCOLAIRE	58
3.1	Le français enseigné	58
3.2	Les disciplines enseignées	62
3.2.1	En structure ouverte	62
3.2.2	En structure fermée	64
3.2.3	L'enseignement des DNL dans la classe passerelle	67
3.3	Les objectifs généraux.....	68
3.3.1	Permettre l'acquisition linguistique : un objectif prioritaire	68
3.3.2	Rendre les élèves autonomes.....	72
3.3.3	Familiariser les élèves aux discours et aux pratiques scolaires en usage en France	74
3.4	Les pédagogies adaptées	78
3.4.1	La centration sur l'apprenant et la pédagogie de projet	78
3.4.2	Une pédagogie nécessairement différenciée	81
3.4.3	Une pédagogie interdisciplinaire, transversale et interculturelle	84
4	LE CAS DE LA DISCIPLINE « FRANÇAIS »	89
4.1	Des repères flous.....	89
4.1.1	Une absence de programme	89
4.1.2	Des horaires inégaux et des groupes d'enseignement variables	91
4.2	Supports et mise en pratique des apprentissages	92
4.2.1	Les supports utilisés	92
4.2.2	La mise en place de progressions	94
4.2.3	La prise en compte de la langue des disciplines.....	95
4.2.4	Ce que le terrain laisse paraître	97
4.2.5	Les difficultés rencontrées	99
4.3	Les divergences entre la didactique du FLE et celle du FLM.....	102
4.3.1	L'enseignement de l'oral.....	102
4.3.2	L'enseignement linguistique	103
4.4	La question de l'écrit.....	108
4.4.1	L'entrée dans l'écrit	109
4.4.2	L'entrée dans l'écrit scolaire	111
4.5	Aborder le culturel	117
4.5.1	Que prendre en charge en discipline français ?.....	117
4.5.2	Etablir des liens avec la discipline histoire-géographie	119
	CONCLUSION.....	123

INTRODUCTION

L'intégration aujourd'hui

Dans notre société actuelle, la question de l'intégration des individus migrants est une question épineuse. En effet, l'accueil des populations migrantes n'est pas facilité par les politiques en place et ne se fait plus sans une sélection importante. Malgré cela, les frontières restent perméables et de plus en plus nombreux sont les enfants venus d'ailleurs, légalement ou pas. Comme le rappelle la circulaire du Bulletin Officiel n°10 du 25 avril 2002¹, la France, au même titre que la quasi-totalité des pays européens, a fait vœu de scolariser tout élève étranger, quelque soit sa situation administrative, sans se préoccuper de la légalité de son séjour sur le territoire national² mais cela ne se fait pas sans difficultés.

En effet, si les enfants migrants étaient auparavant le plus souvent rejoignants³ et plutôt jeunes, aujourd'hui, on constate une évolution : «Les jeunes qui arrivent, tout au long de l'année scolaire, sont plus nombreux et souvent plus âgés, leur scolarisation antérieure est parfois faible et leurs conditions de vie familiale sont plus souvent précaires.⁴». Ainsi, le système éducatif se doit de rechercher des solutions pour venir en aide à une population qui ne saurait, assez souvent, s'insérer d'elle-même sans aucun secours.

L'intégration scolaire : dispositifs et fonctionnement

Depuis le milieu des années 70, des dispositifs sont mis en place. Les CEFISEM, aujourd'hui devenus CASNAV⁵, sont là pour faciliter l'accueil. Ce sont eux qui, en étroite

¹ Le Bulletin Officiel spécial n°10 du 25 avril 2002 présente en fait trois circulaires. La circulaire. n° 2002-063 du 20-3-2002 évoque les « modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés » (C'est une reprise de la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 publiée au B.O. n° 13 du 28-3-2002.). La circulaire. n° 2002-100 du 25-4-2002 se préoccupe pour sa part de « l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». La troisième circulaire (n° 2002-101 du 25-4-2002) porte sur « la scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires » et la dernière circulaire (n° 2002-102 du 25-4-2002), rend compte des « missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » et présente les CASNAV. Deux annexes sont également insérées : la première consiste en un discours d'ouverture de Jack Lang aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, le 29 mai 2001. La seconde présente la convention-cadre relative à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés de l'étranger en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires pour intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire.

² « La convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle. » (Bulletin Officiel spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002, p.3.)

³ Les enfants rejoignants sont des enfants qui arrivent en France dans le cadre du regroupement familial. Le plus souvent le père de famille travaille en France depuis quelques années et fait venir sa famille dès qu'il le peut.

⁴ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002, p.21.

⁵Tous les sigles sont explicités dans l'index thématique présenté en annexe 2.

collaboration avec les Centres d'Information et d'Orientation (C.I.O) et l'Inspection Académique (I.A), font le lien entre les familles, les établissements, les associations et les éventuels traducteurs pour mettre en place un accueil de qualité. Il leur incombe également de tester les élèves de manière à les scolariser dans le lieu le plus propice à leur épanouissement scolaire et personnel.

Les premières classes d'accueil ont vu le jour à la même époque : les CLIN ou Classes d'Initiation ont permis et permettent encore la prise en charge des plus jeunes, dans le premier degré. Les cours de rattrapage intégré (CRI) sont une alternative pour ces jeunes enfants : un soutien linguistique est donné plusieurs heures par semaine par un professeur des écoles, le plus souvent formé à la pédagogie des langues étrangères, et le reste du temps le ou les enfants sont en immersion avec un groupe d'élèves de même classe d'âge.

Dans le second degré, le dispositif le plus fréquent est la classe d'accueil (CLA). Il existe cependant de nombreuses variables d'un établissement à l'autre. Certaines CLA fonctionnent de manière isolée et accueillent les élèves pour une année dans un dispositif assez fermé. D'autres, les plus fréquentes, permettent aux élèves inscrits de suivre plusieurs matières en immersion. La circulaire de 2002 préconise une double inscription des Élèves Nouvellement Arrivés (ENA)⁶. Ils doivent logiquement être inscrits à la fois dans un dispositif d'accueil et dans une classe regroupant des élèves de leur âge (à deux ans près). Si la directive est de manière générale suivie, il est des cas où la double inscription est assez symbolique. C'est ce qui arrive par exemple quand les élèves ont été très peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Dans ce cas de figure, c'est plus souvent un dispositif fermé ou semi fermé qui est mis en place, l'immersion n'étant pas facilement envisageable.

Dispositifs existant pour un public plus âgé

Pour les plus âgés, des classes d'accueil existent aussi en lycée mais elles sont moins nombreuses. Dans les académies d'Amiens et de Paris, elles voient plus souvent le jour dans des lycées professionnels (LP) et dépendent du nombre d'élèves à intégrer. Ainsi, à Amiens, le nombre d'ENA grands adolescents étant faible, les élèves bien scolarisés antérieurement sont inscrits dans une classe en fonction de leur âge (avec une tolérance d'un ou deux ans

⁶ Cette information ne figure pas dans la circulaire « Modalité d'inscription et de scolarisation [...] » comme on pourrait l'attendre mais dans celle intitulée « Organisation de la scolarisation » du 25/04/2002 : dans le premier degré, « Les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. ». Pour les NSA du second degré, c'est plutôt conseillé : « Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale » et pour les ENA qui bénéficient d'enseignement en CLA : « On veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence ».

d'écart) et rejoignent plusieurs fois par semaine, pour un horaire total de 8, 6, 4 ou 2h30 selon leur niveau, le collège Auguste Janvier où ils suivent, en compagnie d'élèves plus jeunes, un enseignement en langue française dispensé par un enseignant du Dispositif d'Accompagnement et d'Aide Linguistique (DAAL)⁷.

En Picardie, il existe d'autres structures pour les grands adolescents pas ou peu scolarisés⁸, ou dont la scolarité a été perturbée dans leur pays d'origine. Titulaire sur zone de remplacement (TZR) en Lettres Modernes dans l'académie d'Amiens depuis quelques années, je me suis vu confier en septembre 2005 un poste d'enseignement du FLS (français langue seconde et/ou de scolarisation) dans une structure gérée par la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN)⁹ nommée Action d'Accueil et de Remotivation Français Langue Seconde (AAR-FLS). Ce dispositif est implanté dans le lycée professionnel Romain Rolland du quartier nord à Amiens. Sous cette appellation barbare se cache une structure dont l'objectif est d'accueillir des jeunes de plus de 16 ans nouvellement arrivés sur le territoire français¹⁰ et dont la scolarité antérieure n'a pas permis de rallier une classe type du système éducatif français. A l'origine, les Actions d'Accueil et de Remotivation sont des actions mises en place pour les élèves de plus de 16 ans ayant décroché du système éducatif traditionnel¹¹. Le but est de faire en sorte que ces élèves retrouvent le chemin de la formation grâce à un soutien adapté.

Trois dispositifs AAR-FLS ont été créés dans la région. Le public accueilli dans ces structures se distingue du public habituel des AAR dans la mesure où dans les AAR-FLS, seuls les ENA peuvent être inscrits. Les adolescents qui rejoignent notre action ont donc un parcours singulier et une approche de l'enseignement très différente de celle des élèves ayant réalisé toute leur scolarité en France. Pour cette raison, et par commodité, je parlerai de ma classe en utilisant le terme de « Classe Passerelle ». Ce terme me semble plus adapté dans la mesure où l'objectif de l'équipe éducative est de faire en sorte que ces élèves, qui viennent d'ailleurs, puissent intégrer le système classique sans trop de difficultés.

⁷Le DAAL est un dispositif propre à l'académie d'Amiens. On le retrouve à Beauvais et à Laon.

⁸ On les appelle les ENSA (élèves non scolarisés antérieurement) ou les EPSA (élèves peu scolarisés antérieurement).

⁹ La MGI est une structure qui dépend du rectorat et qui prend traditionnellement en charge les élèves de plus de 16 ans qui ont « décroché » dans l'objectif de les réinsérer dans un cursus scolaire adapté. Cf. l'Index thématique pour plus de détails.

¹⁰ En langage administrative, on les appelle les ENAF : enfants nouvellement arrivés en France.

¹¹ Cette action est présentée de manière détaillée en annexe 3.

Le public de L'AAR-FLS d'Amiens

Les élèves que nous accueillons ont été reçus par un formateur du CASNAV, qui a pour mission d'évaluer leur niveau afin de les orienter vers une structure adaptée, après avoir eu au préalable un entretien avec un membre du CIO d'Amiens¹². Après concertation entre le CASNAV et le CIO, c'est à l'Inspection Académique en dernier ressort d'affecter les élèves dans la classe ou dans la structure la plus indiquée. Les adolescents inscrits dans notre dispositif sont non francophones ou partiellement francophones. Ils viennent de différentes régions du monde même si le continent africain est le plus représenté. Ainsi, depuis septembre 2005, au lycée professionnel Romain Rolland d'Amiens, nous avons accueilli des Algériens, des Angolais, des Congolais (RDC), des Éthiopiens, des Guinéens (Guinée Conakry), des Marocains, des Sierra Léonais, des Soudanais, une Camerounaise, un Cap Verdien, une Kenyane, un Nigérien, mais aussi quelques élèves afghans, albanais, arméniens, géorgiens, hollandais, kosovars, roumains, russes et turcs...

Les profils scolaires des élèves sont très variés. Si certains n'ont jamais été scolarisés, d'autres ont eu une scolarité perturbée pour diverses raisons. Il arrive aussi qu'un élève normalement/raisonnablement scolarisé intègre notre action en cours d'année car il est trop tard pour le diriger vers un BEP ou bien parce qu'il n'a pu former de projet professionnel. Les profils linguistiques des élèves sont eux aussi très divers. Les langues d'origines sont nombreuses, certains élèves sont polyglottes, d'autres pas. Certains venant de régions francophones ont le français comme langue seconde (c'est le cas de la majorité des Congolais) d'autres ont l'anglais ou le portugais comme langue seconde ou première. Si quelques uns ont un répertoire langagier oral satisfaisant en français et peuvent ainsi se débrouiller dans leurs tâches quotidiennes, l'écrit pose de sérieuses difficultés. La culture orale de la plupart, certaines situations socioculturelles et/ou une fréquentation scolaire parfois très sommaire sont des raisons à évoquer.

A une problématique scolaire difficile à appréhender s'ajoutent d'autres facteurs à prendre en compte. Les élèves que nous intégrons ont le plus souvent un passé personnel douloureux. Ils ont, en majorité, fui leurs pays et se retrouvent, pour la plupart, seuls en France. Nombreux sont les « mineurs isolés »¹³ ou jeunes majeurs pris en charge par l'Aide

¹² Le compte-rendu du formateur du CASNAV comprend une proposition d'orientation discutée avec le responsable au C.I.O. qui envoie sa décision au DISCOL et une fois qu'il obtient la confirmation de l'orientation, le COP informe le jeune de la décision retenue.

¹³ Les mineurs isolés étrangers (MIE) sont des mineurs non accompagnés et sans protection. « Le Conseil de l'Union européenne, dans l'article 1 de sa Résolution du 26 juillet 1997, les définit comme "tous les nationaux de pays tiers de moins de 18 ans qui entrent dans le territoire des Etats membres sans être accompagnés d'un adulte

Sociale à l'Enfance (ASE) et placés dans des foyers ou, plus tard, dans un logement en autonomie. Évidemment, cette situation récurrente ne peut pas être laissée pour compte dans la mesure où elle a des répercussions importantes. Signalons également que les élèves sont en majorité futurs demandeurs d'asile ou demandeurs d'asile¹⁴ et que cette situation compliquée n'est pas des plus rassurantes à notre époque.

qui soit responsable d'eux, par effet de la loi ou de fait, et tant qu'ils ne sont pas effectivement à charge d'une telle personne" ». Il y aurait 100 000 enfants non accompagnés en Europe. Sources : GILDAS Simon (Dir.), « Migrants et migrations du monde » in Documentation photographique, Edition La Documentation Française, Dossier n°8063, Paris, mai juin 2008, pp.40-41.

¹⁴ Les élèves mineurs isolés ne sont pas en situation illégale sur le territoire français, ils bénéficient de mesures de protection au titre de l'enfance en danger. « [Ils] ne sont pas tenus d'avoir un titre de séjour avant l'âge de 18 ans. Un mineur étranger ne peut donc jamais être considéré comme étant en situation irrégulière ni être éloigné du territoire. » (Source : *Jeunes scolarisés sans papiers, Régularisation, mode d'emploi*. Guide pratique et juridique, réalisé par des militants et associations du Réseau Education Sans Frontières, juin 2006.). Lorsque l'élève devient majeur, ce qui arrive fréquemment en cours d'année, tout se complexifie.

1 La problématique choisie, le cadre conceptuel et les hypothèses

1.1 L'intégration

1.1.1 Définition du concept

« Il faut concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique : par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la société des 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 nationale 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 constituant¹⁵. »

Cette définition du Haut Conseil à l'intégration prouve qu'aujourd'hui, on ne peut plus opposer « un modèle d'intégration des immigrés durablement installés "à la française", qui serait inspiré par une volonté d'assimilation à un modèle de type anglo-saxon (ou encore néerlandais) qui respecterait l'épanouissement d'un "multi-culturalisme"¹⁶. L'intégration est un processus complexe, individuel autant que social, où les problématiques migratoires rencontrent celles des dynamiques de la société d'accueil. « Ainsi conçue, une politique d'intégration ne concerne pas seulement les immigrés [...] L'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire toutes les différences. L'intégration n'est pas non plus l'insertion car elle ne se limite pas à aider les individus à atteindre des standards socio-économiques. L'intégration demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion¹⁷. » (C'est moi qui souligne).

L'époque où les étrangers devaient fournir tous les efforts pour s'assimiler à la population souche en toute discrétion est révolue. Aujourd'hui, la politique d'intégration ne vise plus l'unification par l'appauvrissement du capital culturel. Elle cherche au contraire à

¹⁵ Haut Conseil à l'intégration, *L'intégration à la française*, Paris, UGE, 1993, pp.34-35.

¹⁶ Haut Conseil à l'intégration, définition du modèle d'intégration, http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19.

¹⁷ Haut Conseil à l'intégration. Définition d'intégration, http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19.

valoriser le pluriculturalisme de la nation et à faire en sorte que chaque individu le reconnaisse de manière à créer de l'harmonie dans un respect mutuel.

Il est évident que l'école, de par le rôle qui lui est assigné, se doit de favoriser cette politique en accueillant les nouveaux venus comme il se doit.

1.1.2 L'intégration en milieu scolaire

« 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. »¹⁸

Bien souvent, la première intégration scolaire envisagée est l'intégration linguistique. Pourtant, Jack Lang l'affirme : « Si le français est la carte d'accès aux autres disciplines et savoirs, il ne faut pas faire de sa maîtrise parfaite, un préalable infranchissable à [l'] intégration [des élèves nouvellement arrivés] dans les classes du cursus ordinaire¹⁹. » Selon la circulaire déjà évoquée, l'objectif est bien de « conduire au plus tôt les enfants [...] à une intégration complète dans les classes ordinaires²⁰. » Dans un article évoquant l'évaluation, Pierre Yves Roux ajoute cependant qu'« une école responsable et citoyenne ne peut ignorer la finalité d'une intégration sociale efficace et peu traumatisante »²¹ et Cécile Goï exprime la même opinion lorsqu'elle affirme que l'intégration sociale prime sur l'intégration rapide du système ordinaire.²² C'est donc le bien être des élèves qui attire prioritairement l'attention des praticiens. La plupart des enseignants interrogés ont mis en évidence cette préoccupation et font beaucoup pour que le nouvel élève puisse trouver ses marques et ses repères dans une société qu'il ne connaît pas et qui déborde du cadre strictement scolaire.

De ce fait, l'école est bien le lieu d'une intégration à diverses facettes. Linguistique puisqu'on y enseigne le français. Sociale, par nécessité et par bon sens. Scolaire également, car c'est prioritairement l'univers scolaire, son fonctionnement et le « métier » d'élève qui sont visés. Culturelle, dans la mesure où l'un des objectifs des instructions officielles et des programmes est de faire accéder les élèves à une culture commune et diversifiée. Enfin, dans le cas des grands adolescents, l'intégration est également pré-professionnelle puisqu'il faut

¹⁸ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 p.8.

¹⁹ B.O. spécial du 25 avril 2002, Annexe 1 p.28.

²⁰ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 p.9.

²¹ Roux Pierre-Yves, « Elaboration du matériel pour l'évaluation » in GRIMALDI Claire (Dir.) *Accueillir les élèves étrangers* coll. Villes plurielles, Ed. Licorne-L'Harmattan, Amiens, 1998, p.136.

²² GOÏ Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Coll. Les Cahiers Ville Ecole Intégration, Ed. SCEREN CRDP Académie d'Orléans-Tours, 2005, p.12.

aider les élèves à trouver une orientation et leur permettre d'envisager un nouveau projet professionnel. Cela suppose que les jeunes puissent connaître différentes filières, différents métiers, rencontrer des professionnels et participer à des mini stages dans les milieux de leur choix.

1.1.3 Le public ciblé

Le public des 16-18 ans est un public particulier qui interpelle beaucoup les politiques éducatives actuelles comme en témoigne le colloque européen « Les 16-18 ans en France et en Europe » qui se tiendra à l'université Paris X Nanterre les 16 et 17 octobre prochains. Ceci tient en parti au fait qu'en France la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et que, passée cette limite d'âge, certains jeunes restent sans projets professionnels alors qu'ils ont quitté les rangs de l'école ou qu'ils sont en voie de le faire.

La situation de l'élève nouvel arrivant de plus de 16 ans est plus difficile encore. En effet, l'adolescent a d'abord été confronté à un déracinement familial, social et culturel plus ou moins brutal à un âge où il a besoin de repères et il se retrouve de fait dans une situation plus précaire et plus complexe que son petit frère de 13 ou 14 ans puisque « la quasi-totalité des structures adressées aux ENA du secondaire se trouve dans les collèges.²³ » Or, s'il y a lieu de veiller à la scolarisation des mineurs âgés de 16 à 18 ans en prenant en compte leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire, selon la circulaire du 24 avril 2002²⁴, ces derniers ne sont pas soumis à l'obligation scolaire et, à l'heure des restrictions budgétaires et des fermetures de classes, peu de moyens sont rendus disponibles. Il est précisé que « le refus de scolariser un jeune [de plus de 16 ans] doit être motivé [...] [éventuellement] par un motif pédagogique.²⁵ » Ce qui rend ce refus tout à fait possible.

De nombreux grands adolescents sont « en attente » de scolarisation. Compte tenu de l'impossibilité à prévoir les besoins en structure, les dispositifs mis en place relèvent de la « politique du coup par coup²⁶ » et il arrive que des choix soient faits parmi les élèves susceptibles d'intégrer un dispositif pour grands adolescents. L'âge - la majorité bien souvent - peut être un critère de sélection. Dans certaines académies, « les besoins des moins de 16 ans rend [ou a rendu ?] tout à fait impossible la prise en compte des plus de 16 ans qui arrivent

²³ LAMARCHE Juliette, « L'Education nationale ouvre ses portes aux ENA de plus de 16 ans » in *Enfants Nouvellement Arrivés en France, Le rendez-vous avec l'école*. Ecart d'Identité n°110/2007, p.23.

²⁴ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, pp.11-12.

²⁵ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002, p.4.

²⁶ SCHIFF Claire, « Les conditions d'accès et d'intégration scolaire des primo-arrivants » in *La déscolarisation*, Ed. La dispute, Août 2004, p.174.

hors regroupement familial²⁷ » et qui sont pourtant les plus vulnérables. Les structures adéquates ne sont pas toujours accessibles à un public qui tend pourtant à s'accroître au fil des années. Le « vide institutionnel²⁸ » n'empêche pas que, sur le terrain, à force de bonnes volontés, des solutions soient trouvées. Cependant, il arrive parfois qu'elles ne soient pas toujours adéquates et qu'elles ne coïncident pas aux besoins réels des apprenants nouveaux venus. Ceux-ci peuvent alors se décourager et accroître les taux de déscolarisation précoce finissant encore plus en marge de la société qu'ils ne le sont déjà.

Il reste à signaler que ces grands adolescents arrivent trop tardivement en France pour pouvoir mener à bien de longues études. En effet, ils ne viennent que rarement de milieux favorisés et lorsqu'ils sont pris en charge par l'ASE²⁹, ne le sont que pour une période assez brève. En conséquence, certaines voies leurs sont inaccessibles même s'ils étaient bien scolarisés dans leur pays d'origine et c'est parfois un grand sujet de déception comme le mettent en évidence les auteurs d'*Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel* en laissant la parole à Enisa Kolic, jeune Yougoslave qui fait le récit de son histoire personnelle³⁰. Cette jeune femme déclare : « En Yougoslavie, j'étais en terminale de BAC de sciences, physique et mathématiques. Mon projet consistait à obtenir mon BAC et à continuer mes études à l'université. Malgré mes rêves extraordinaires, je savais par avance qu'ils ne seraient pas réalisables. »

En France, Enisa a eu du mal à trouver une place en lycée car elle avait juste 18 ans. Finalement, après avoir été acceptée en classe d'accueil dans un LP, à force de travail, elle a pu décrocher un BEP et un BAC Pro des métiers du secrétariat. Elle est désormais satisfaite de son devenir mais a dû faire des choix et renoncer à des études longues. Elle précise : « Après beaucoup d'hésitations, entre un BAC pro et un BAC STT, j'ai décidé de poursuivre mes études vers un BAC Pro car c'est mon âge qui a tranché³¹ » A la lecture de ce témoignage, on ne peut s'empêcher de penser qu'à l'heure actuelle, sans la guerre, Enisa serait diplômée d'une université yougoslave. Cette jeune femme n'est pas un exemple isolé. Les grands adolescents nouvellement arrivés sont souvent orientés dans des filières professionnelles afin de pouvoir plus rapidement gagner leur indépendance, subvenir à leurs besoins et éventuellement à ceux de leur famille. Par ailleurs, si la plupart des élèves français

²⁷ Op. Cit. p.174.

²⁸ LAMARCHE Juliette, L'Education nationale ouvre ses portes aux ENA de plus de 16 ans » in Enfants Nouvellement Arrivés en France, Le rendez-vous avec l'école. Ecarts d'Identité n° 110/2007, p.24.

²⁹ Se référer à l'index des notions et des sigles.

³⁰ JALLERAT P, MIRY A et FOREST G, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel, un enjeu pour tous*, coll. Les Cahiers Ville Ecole Intégration Ed SCEREN CRDP Académie de Créteil, 2005, p.8.

³¹ Op.Cit, p.8.

suivent un enseignement jusqu'à vingt ou vingt deux ans, les mêmes possibilités ne sont pas toujours offertes aux ENA. En classe passerelle, alors que nous accueillions pour l'instant des élèves de 18 ans révolus, la question s'est posée en cours d'année au sein de la MGI, du fait d'un effectif devenu important, de n'accueillir que les mineurs. Elle est à ce jour restée en suspens.

Une partie des nouveaux arrivants interroge davantage encore. Il s'agit des élèves peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origines. Peu de possibilités d'insertion s'ouvrent à ces derniers car il est très difficile pour eux de s'intégrer socialement après un choc culturel évident et de mener en un an ou deux³², à un âge très avancé, des apprentissages que les enfants français construisent progressivement en cinq années d'école primaire ou plus... Dans leur cas, une entrée en CAP n'est pas toujours facile à envisager et les enseignants se trouvent souvent à court de solution.

Le dernier problème à évoquer concernant ce public est celui des demandeurs d'asile. Dans notre structure, beaucoup d'élèves pourtant mineurs, doivent multiplier des démarches complexes auprès de la préfecture et de l'OFPRA³³ pour régulariser leur situation. Inutile de préciser que ces démarches longues, fastidieuses, difficilement compréhensibles, angoissantes - puisque leur devenir est en jeu - et trop souvent vaines ne favorisent pas toujours le travail scolaire du fait des absences occasionnées et des troubles causés. Le 3 juillet dernier, l'UNICEF a attiré l'attention sur les mineurs isolés étrangers en rendant public un appel signé par de nombreux acteurs de la protection de l'enfance, réclamant un statut réellement protecteur pour ces adolescents en Europe³⁴. Il y est mis en évidence que les MIE sont écartelé[s] entre la législation relative à la protection de l'enfance et [la législation] sur le séjour et l'entrée des étrangers en France.[...] On prend [en effet] trop peu en compte la situation particulière de ces enfants : absence de tutelle et de représentation légale, insuffisance de l'assistance juridique, absence d'accompagnement psychologique adapté à un parcours parfois traumatisant, inadéquation des dispositifs éducatifs, manque de formation spécifique des travailleurs. » Au final, on constate que ces enfants n'ont droit qu'à une protection précaire et brève alors même qu'ils relèvent de l'enfance en danger.

Si l'Education Nationale n'a pas de regard sur la légalité du séjour des élèves, il n'en est pas de même pour les employeurs. Quand les démarches pour obtenir des papiers en règle n'aboutissent pas avant la fin de leur année en classe passerelle, les ENA passent à côté

³² Une dérogation peut être demandée à l'inspection académique afin qu'ils soient maintenus une année de plus en structure d'accueil.

³³ Office Français pour la Protection des Réfugiés et des Apatrides.

³⁴ Cet appel diffusé par la lettre d'information électronique n°4 de la CIMADE a été inséré en annexe 4.

d'orientations envisageables. En effet, les centres de formations d'apprentis (CFA), par exemple, ne peuvent les scolariser dans la mesure où « les apprentis étrangers doivent être titulaires d'une autorisation de travail et donc du titre de séjour qui l'accompagne. Seuls les jeunes ressortissants d'un pays de l'Union Européenne ou de l'espace économique européen en sont dispensés³⁵. » A leur majorité, le même problème se pose aux demandeurs d'asile avec les GRETA³⁶ et la Mission Locale qui n'ont pas pour mission de les accepter au sein de leurs structures. En revanche, le problème ne se pose pas quand l'élève demande à intégrer une classe du lycée professionnel car, lors des stages, « l'entreprise n'a pas à contrôler la régularité de [la situation des élèves] au regard du séjour³⁷ » tout au moins tant que l'élève n'est pas majeur...

Pour résumer, on peut donc dire que les élèves de la classe passerelle sont dans une situation d'urgence et qu'ils doivent se construire un projet professionnel au plus vite quitte à renoncer à certains rêves accessibles dans le pays d'origine pour les mieux scolarisés.

1.1.4 Un poste d'enseignement à exigences particulières

Avant d'enseigner dans une classe passerelle, j'enseignais le français et la littérature au lycée. C'est un peu par hasard, faute de poste à pourvoir en Lettres Modernes dans ma zone de rattachement et du fait de ma bonne volonté, que j'en suis venue à connaître le public des élèves nouvellement arrivés. Dans un premier temps, il n'était pas question que j'intègre une structure d'accueil. Je devais initialement apporter un soutien disciplinaire en français à des ENA inscrites en lycée général et éventuellement assurer un mi-temps administratif au CASNAV afin d'évaluer les nouveaux arrivants pour mieux les intégrer dans des classes adaptées à leurs profils. Finalement, les besoins en professeurs de français dans les structures d'accueil ont été plus importants que prévus et je me suis retrouvée affectée dans l'Action d'Accueil et de Remotivation en Français Langue Seconde d'Amiens. Evidemment, l'entrée en matière ne fut pas des plus simples, je n'étais pas formée pour enseigner au public de CLA et il m'a paru essentiel de m'inscrire immédiatement dans un cursus universitaire en FLE. J'ai rapidement pu constater que mon inscription simultanée en DU et en première année de Master Diffusion du français à l'université de Rouen ne comblait pas toutes mes attentes loin s'en faut. La boîte de Pandore était à peine entrouverte. Les questions étaient plus promptes à surgir que les réponses car la situation d'enseignement était complexe. J'avais affaire à un

³⁵ *Jeunes scolarisés sans papiers, Régularisation, mode d'emploi*. Guide pratique et juridique, réalisé par des militants et associations du Réseau Education Sans Frontières, juin 2006, p.46.

³⁶ Cf. l'annexe des sigles.

³⁷ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002, p.5.

public qui m'était inconnu et dont les besoins variés allaient du domaine de l'alphabétisation à celui de l'enseignement du français plus traditionnel en passant par le français langue étrangère et les besoins en remédiation pédagogique. Difficile de savoir sur quoi se focaliser en priorité. Au final, les seuls éléments auxquels j'étais familiarisée étaient la discipline enseignée et l'âge du public ce qui était, somme toute, assez maigre dans ce cas de figure précis. Au fil du temps, les questionnements, les erreurs, les nombreuses remises en cause, les heures de formations³⁸ et les discussions entre collègues ont eu raison de mon désarroi initial et de ma sensation de ne rien maîtriser et j'ai pu avancer petit à petit vers des solutions dans ma nouvelle discipline : le FLS.

En définitive, enseigner auprès du public d'élèves nouvellement arrivés est un enrichissement de chaque instant tant sur un plan pédagogique et méthodologique que sur un plan humain et culturel d'où la volonté de choisir un sujet de master portant sur ces élèves.

1.1.5 La structure d'accueil

L'Action d'Accueil et de Remotivation Français Langue Seconde a la particularité de n'être pas une structure pérennisée. C'est une action reconductible d'une année à l'autre si le projet est retenu comme prioritaire par les décisionnaires de la MGI. Tous les ans, l'enseignante coordinatrice doit rendre un projet qui sera ou non validé. Pour que la classe passerelle ouvre, il faut qu'un établissement accepte de lui faire de la place dans ses locaux. En 2005-2006, c'est le collège Arthur Rimbaud qui nous a ouvert ses portes dans la mesure où le lycée professionnel qui nous accueille depuis deux ans était en rénovation. La classe fonctionne grâce à la présence d'une Enseignante Coordinatrice Pédagogique Ingénieur de Formation (ECPIF) dont le rôle est de construire, d'organiser et d'animer l'action de formation ainsi que de recruter, encadrer ou former une équipe pédagogique au profil adapté. Cette enseignante assure également six heures d'enseignement en mathématiques et deux heures en VSP principalement sur la connaissance des entreprises et des institutions françaises. C'est également elle qui prépare les élèves à l'ASR (Attestation de sécurité routière) devenue indispensable pour passer le code de la route.

L'équipe pédagogique se compose de deux enseignantes exerçant à temps complet en français. J'ai été la première à être nommée et une collègue a été appelée en renfort en janvier dernier. A l'heure actuelle, elle ne sait pas encore si elle interviendra sur le dispositif en septembre prochain. Deux professeurs d'anglais, une enseignante de bureautique et une

³⁸ En plus de ma formation universitaire, j'ai eu l'opportunité de participer à des stages du PAF et au stage BELC hiver 2006 sur le Français Langue de Scolarisation organisé par le CIEP.

enseignante de sport assurent des HSE (heures supplémentaires effectives) l'année durant auprès des ENA. Depuis la dernière rentrée, j'assure les cours d'histoire-géographie à raison de deux heures par groupe et par semaine. Deux groupes ont été constitués. Les élèves participent également à un atelier de céramique à la suite d'une convention passée avec un centre culturel voisin, le SAFRAN.

L'AAR-FLS est une structure originellement fermée qui accueille les ENA pour une durée de un an sauf exception³⁹ et qui prévoit des temps de stages en entreprise. Les élèves y suivent des cours spécifiques leur assurant une remise à niveau dans le but d'intégrer le LP. Pour favoriser les apprentissages, deux groupes de niveaux différents sont créés chaque année en mathématiques et en français. Dans la mesure où les emplois du temps de ses deux matières se chevauchent les profils de chacun des deux groupes ne sont pas parfaits dans une matière comme dans l'autre. Depuis cette année, deux groupes différents ont été également créés en anglais. De plus, en cours d'année, l'arrivée massive de nouveaux élèves a entraîné la mise en place d'un nouveau groupe en français et les élèves ont pu bénéficier d'un horaire plus important pour cette matière du fait de l'arrivée de ma collègue.

L'équipe pédagogique dispose d'une grande autonomie et il est possible de concevoir et de réaliser différents projets dans la mesure où une enveloppe budgétaire nous est accordée par le fond social européen (FSE) et l'Etat pour mener à bien l'action dans sa globalité. Par ailleurs, toute l'équipe éducative s'efforce, depuis trois ans, de trouver des solutions pour rendre la structure d'accueil plus efficace et pour la faire évoluer petit à petit de manière à favoriser l'accueil et l'intégration des élèves inscrits.

1.2 Émergence d'une problématique

1.2.1 Née d'un intérêt pour l'écrit

Dans la mesure où j'avais l'opportunité de valider ma deuxième année de Master en deux ans, j'ai eu le temps de bien réfléchir au sujet que je voulais traiter. J'ai tout d'abord souhaité aborder la thématique de l'écrit car très rapidement je me suis rendue compte que la difficulté majeure des élèves était l'entrée dans l'écrit. D'autre part, il était évident qu'un

³⁹ Les élèves très peu ou pas scolarisés peuvent être maintenus une deuxième année tout comme les élèves arrivés en cours d'année. Dans ce dernier cas, l'équipe pédagogique se concerta pour savoir si un passage en classe type est envisageable dès septembre ou pas.

fossé séparait les progressions proposées en FLE du programme de FLM⁴⁰ et que de manière quasi générale, les enseignants se trouvaient démunis.

En effet, la production écrite (PE) est quasi absente des méthodes de FLE qui sont désormais fonctionnelles et prennent en compte la réalité. Une langue est faite avant tout pour s'exprimer dans la vie de tous les jours et l'écrit n'est pas au menu de tous. S'il nous arrive fréquemment de lire le journal, un magazine, un livre ou une notice explicative dans le cadre professionnel ou personnel, finalement la production écrite est rare pour une majorité d'individus. En dehors du petit mot que l'on adresse à son conjoint pour expliquer son absence ou son retard, de la liste de courses (simple énumération de mots), de formulaires à remplir et d'éventuelles lettres administratives ou de cartes de vœux et d'anniversaire, une grande partie de la population ne rédige pas ou peu. Certes, les emails et les chats ont récemment redonné vie à l'écrit et les SMS sont d'usage, même chez les très jeunes. Cependant, on conviendra que le langage utilisé dans ces trois pratiques est beaucoup moins normé et qu'il est évident qu'on apprend d'abord une langue pour la parler.

Partant de ces constats, il apparaît évident que les concepteurs des méthodes de FLE n'aient pas accordé énormément de place à l'écrit. Pourtant, l'enseignant de CLA devra pallier cette déconvenue car le système éducatif français fait la part belle à l'écrit. On a beau dire et faire, la plupart des apprentissages des élèves portent sur cette compétence. En France, les enseignants ont souvent des difficultés à évaluer l'oral : ils n'y ont pas été spécialement formés. Par ailleurs, l'effectif des groupes et le temps à consacrer à une évaluation individuelle orale ne leur permet pas de bien prendre en compte cette compétence qui n'est de toute façon que très peu reconnue lors des examens de fin de cycles d'études. C'est en effet l'écrit, de l'avis général, qui le plus souvent discrimine. Alors que faire en classe d'accueil ? Comment passer à l'écrit rapidement avec des élèves qui parfois n'ont aucune culture écrite ? Comment rendre l'enjeu intéressant auprès d'élèves qui n'ont pas bien conscience de ce qui les attend dans leurs futures classes ? Ce questionnement est vaste et il m'a rapidement semblé qu'il l'était trop pour un mémoire de Master 2 et qu'il aurait mieux convenu comme sujet de thèse de doctorat.

⁴⁰ Je reviendrai sur ces notions plus longuement par la suite.

1.2.2 Transformée et orientée en fonction des stages complémentaires

De ce fait, j'ai mis de côté mes lectures sur l'écrit et je me suis davantage orientée vers la question de l'intégration. Je voulais en effet étudier dans quelle mesure il était possible de favoriser l'intégration scolaire des nouveaux arrivants. Finalement, cette problématique que je jugeais plus pragmatique dans la mesure où elle pouvait avoir des répercussions immédiates sur la structure dans laquelle j'exerce n'était pas moins vaste que la première. Les nombreux dispositifs d'accueil rencontrés rendaient son traitement complexe car les solutions trouvées, toutes fonction d'une situation de terrain particulière, n'étaient pas transposables dans l'état ailleurs.

1.2.3 Recentrée en fonction de mon lieu d'exercice

Etant donné que mes découvertes lors de la visite des différentes structures d'accueil constituaient un enrichissement en me permettant une réflexion sur ce qui pouvait être mis en place dans un cadre bien précis, je me suis dit que la problématique choisie pouvaient être recentrée de manière à limiter le sujet et à l'adapter à une structure en particulier. Ma problématique se résume donc finalement à la question suivante :

Comment améliorer un dispositif d'accueil de lycée professionnel dans le but de favoriser l'intégration d'un public de grands adolescents nouvellement arrivés dans le système scolaire traditionnel français ?

1.3 Les hypothèses de recherche

1.3.1 Hypothèse centrale

Le dispositif actuel peut être optimisé de manière à favoriser l'intégration scolaire, sociale, culturelle et professionnelle des élèves.

En effet, le dispositif initial n'est pas le dispositif le plus à même de favoriser l'intégration. C'est une classe fermée or, cette dernière a mauvaise presse. Selon Claire Grimaldi, « elle n'est jamais préconisée mais est en fonctionnement effectif dans de nombreux établissements tant en primaire que dans le second degré [même si elle est] pédagogiquement condamnable [...] [alors que] la classe d'accueil « ouverte » [...] permet

d'offrir aux élèves [...] des moments d'intégration réelle en classe normale.⁴¹ ». Cela étant, il n'est pas toujours possible de mettre en place un dispositif ouvert, mais nous y reviendrons.

Le fait de travailler depuis trois ans sur cette même structure avec une équipe qui se stabilise favorise les idées et leur expérimentation. Le concept de base est évolutif et des changements concernant la structure et son fonctionnement ont été opérés au fil des années.

1.3.2 Hypothèse de travail

Je pars du principe que l'observation d'autres structures permet d'avoir un regard plus objectif sur le dispositif central et que cela aura pour conséquence d'améliorer ce dernier en tenant compte de sa spécificité et en adaptant les solutions mises en oeuvre ailleurs quand elles s'avèrent bénéfiques.

Les entretiens et les sondages menés auprès d'enseignants de CLA, d'anciens élèves (« ex-ENA ») et d'enseignants de LP ainsi que ma participation à des journées d'études sur la thématique de l'intégration devraient de même être matière à réflexion.

1.4 Choix d'un stage complémentaire : les différents terrains d'étude.

Comme j'enseignais déjà à plein temps auprès d'un public « Français langue Etrangère », j'ai pu bénéficier d'une dispense partielle de stage. Il ne me restait plus qu'à trouver un complément de stage en lien avec ma pratique professionnelle et mon objet d'étude. Il m'a donc semblé intéressant de multiplier les minis stages dans différentes structures d'accueil de l'Education Nationale de manière à mener à bien mon analyse. Pour restreindre la recherche, j'ai décidé de m'intéresser au public des adolescents en accordant plus d'intérêt aux « grands adolescents », c'est-à-dire à ceux qui approchent de la majorité, voire qui l'ont dépassée. Partant de là, j'ai multiplié les demandes de stages d'observations auprès de différents établissements du second degré de l'académie d'Amiens, de celle de Créteil et de celle de Paris. Les deux dernières académies avaient le mérite de n'être pas trop éloignées et d'être en « zone C » alors que mon académie est en « zone B »⁴² ; cela m'a permis de profiter de mon temps libre pour organiser mes visites.

⁴¹ GRIMALDI Claire « Elèves étrangers et institution scolaire » in GRIMALDI Claire (Dir.) *Accueillir les élèves étrangers*, Coll. Villes plurielles Ed La Licorne, L'Harmattan, pp. 36-37.

⁴² Les zones A, B et C sont les périodes de vacances scolaires. Elles diffèrent d'une académie à l'autre à partir de février.

1.4.1 Les différents dispositifs d'accueil

Nombreuses sont les structures d'accueil et il est rare qu'elles soient très similaires. En effet, comme le précise Madeleine Rebaudière,⁴³ chaque académie fait ses choix dans la mesure où il n'y a aucune directive nationale stricte. Ce constat a beau dater de juin 2001, rien n'a changé aujourd'hui. Ainsi, j'ai pu me rendre compte en effectuant mes compléments de stage que les dispositifs d'accueil étaient souvent fonction de l'environnement dans lesquels ils étaient implantés. Je vais donc tâcher de rendre compte au mieux des différentes structures existantes dans mon bassin d'étude. Tout d'abord, il est important de préciser qu'elles résultent de la combinaison de trois critères : le premier est le nombre d'élèves à intégrer, le deuxième leur âge et le troisième leur niveau de scolarisation. Les solutions mises en place pour favoriser une bonne intégration des élèves découlent souvent de ces 3 paramètres. En effet, la « politique » d'intégration sera moins formalisée dans un établissement où le nombre d'ENA est faible que dans un autre où il est élevé. Dans ce second cas, des moyens seront plus facilement débloqués. Par ailleurs, l'âge de n'importe quel élève, venant de l'étranger ou pas, est pris en compte lorsqu'on le scolarise pour des raisons évidentes. En dernier lieu, il sera beaucoup plus facile d'intégrer un élève bien scolarisé dans une classe type qu'un élève qui l'a peu été.

La première grande divergence entre les lieux d'enseignement visités concerne le fonctionnement du dispositif d'accueil. Une enquête sur l'intégration scolaire des enfants en Europe⁴⁴ révèle qu'il existe deux grands types de dispositifs d'accueil : le « modèle intégré » encore appelé « structure ouverte » et le « modèle séparé » ou « structure fermée ». Dans le premier modèle, les enfants migrants sont placés dans des classes de leur âge (ou plus jeune, selon les cas) de l'enseignement ordinaire. Ils suivent les méthodes et les contenus du programme d'études adressé aux élèves autochtones. Les mesures de soutien (notamment linguistique) sont mises en pratique de façon ad hoc pour l'élève pendant l'horaire scolaire normal. Un enseignement extracurriculaire, en plus de l'enseignement ordinaire, peut aussi exister. Dans le second modèle, les enfants sont regroupés et séparés de leurs pairs pendant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement spécifique à leurs besoins. C'est ce que l'on appelle le « modèle séparé transitoire ». Le modèle séparé peut être de « longue durée » : des classes spéciales sont constituées pour une ou plusieurs années scolaires. Les élèves

⁴³ REBAUDIÈRES Madeleine, « La Cellule d'accueil de l'académie de Paris » in *Accueillir les migrants VEI Enjeu Migrants –Formation* n° 125 juin 2001, p.218.

⁴⁴ Enquête Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* Direction générale de l'éducation et de la culture Commission européenne, Belgique, 2004, pp. 41-42.

immigrants sont alors regroupés selon leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement (cours de base, moyens, avancés). Les contenus et les méthodes didactiques du programme d'études sont adaptés à leurs besoins. L'enquête met en évidence que, dans une grande majorité des cas, ces deux modèles se côtoient dans un pays donné. La France n'échappe pas à la règle. On peut cependant y observer des structures « semi-fermées » qui représentent un compromis entre ces deux options.

Je vais maintenant tâcher de différencier les grands types de structures observées. J'ai distingué sept grands groupes :

▪ **Les classes d'accueil « basiques » fermées ou ouvertes**

La majorité des CLA sont intégrées dans les collèges. Les fonctionnements d'un établissement à l'autre peuvent être assez différents.

- Certaines CLA, parfois appelées CLA I à Paris (I pour intensif), sont des dispositifs fermés qui fonctionnent comme un sas d'accueil où l'enseignement du français domine. Dès que l'équipe pédagogique le juge raisonnable, les élèves de la classe sont intégrés au sein d'une autre classe pour suivre les mêmes cours que leurs petits camarades français en totale immersion. Des dispositifs de soutien permettent parfois de mieux effectuer le relais entre les deux classes.
- D'autres CLA prévoient d'emblée une immersion dans certaines matières en fonction du niveau de l'élève et de ses capacités à suivre. D'un avis général, les matières les plus abordables sont la musique, les arts plastiques et le sport. Si l'élève devient plus autonome, il peut suivre plus de matières en classe type ou bien l'intégrer définitivement.

▪ **Les dispositifs d'intégration au sein d'un collège**

Ce sont des structures plus complexes que les simples CLA. Fatima Davin-Chnane en présente une en détail dans sa thèse de doctorat⁴⁵. Il s'agit du DAI : Dispositif d'Accueil et d'Intégration. Ce type de dispositif comprend des modules de FLE et de FLS⁴⁶. L'enseignement du FLE varie de 15 à 12 heures. Deux niveaux 6^e/5^e et 4^e/3^e sont instaurés pour éviter les problèmes psychologiques dus aux décalages d'âges. Des passerelles sont

⁴⁵ DAVIN-CHNANE Fatima, *Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, p.149.

⁴⁶ Les notions de FLE, FLS et FLM sont explicitées pages 58 à 62 du présent mémoire et sont présentes dans l'annexe des sigles et des notions (annexe 2).

mises en place entre les classes de FLE, de FLS et de FLM de manière à suivre au plus près les besoins et la progression des élèves. Par ailleurs, des cours de disciplines non linguistiques (DNL) sont adaptés au public d'ENA de manière à favoriser leur entrée dans les différentes matières. Les élèves, en immersion dès le début de leur scolarité dans l'établissement, sont amenés à l'être de plus en plus en fonction de leur progrès personnels.

- **Les dispositifs d'accueil et d'accompagnement linguistique**

Ce type de dispositif est propre à l'académie d'Amiens. Quand les ENA sont peu nombreux, la solution adoptée dans certaines villes, notamment à Amiens, est de les scolariser en immersion dans les collèges et les lycées de rattachement administratif. Les élèves ont la possibilité de suivre un soutien linguistique de type FLS d'un maximum de huit ou neuf heures par semaine en se rendant dans un collège de la ville où est dispensé cet enseignement. L'un des enseignants du DAAL exerçant à Amiens se déplace également dans certains lycées généraux et professionnels de manière à apporter un soutien linguistique aux ENA isolés et aux ENA fraîchement sortis des dispositifs d'accueil.

- **Les classes d'accueil NSA et PSA**

Ces classes accueillent des élèves nouvellement arrivés peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine au collège ou au lycée professionnel. De telles structures sont fermées ou semi-fermées car le décalage entre les besoins en enseignement des élèves et les cours des classes types est grand.

- **Les classes d'accueil de lycée général**

Elles sont rares. Dans l'académie d'Amiens, il n'y en a que deux : l'une se trouve à Montataire et l'autre à Beauvais. J'ai pu visiter la seconde qui a un statut de DAAL (voire plus bas) mais qui n'accueille que des élèves de l'établissement. L'enseignant de FLS réalise des groupes en fonction du niveau des élèves (débutant, intermédiaire, avancé) et effectue en plus d'un soutien linguistique en FLS une préparation méthodologique au BAC français.

- **Les classes d'accueil de LP et les AAR-FLS**

Ce sont des classes dont le but explicite est d'assurer auprès des jeunes ENA « les premiers enseignements nécessaires » à « une intégration sociale, culturelle et à terme

professionnelle⁴⁷ » au LP. « Le premier objectif est donc l'adaptation : par la pratique de la langue, par la découverte du système scolaire, de la culture et du monde professionnel.⁴⁸ » Il n'y a pas de réel programme à suivre, seulement des recommandations. De telles structures accueillent normalement un maximum de 15/20 élèves.

Les AAR-FLS sont des structures qui ont pour visée une remise à niveau de manière à trouver une orientation adaptée aux élèves. Comme cette orientation est presque toujours en LP et que des stages sont prévus au cours de l'année, il y a de fortes ressemblances entre les CLA de LP et les AAR du point de vue du public et de la finalité. Les CLA de LP, inexistantes dans l'académie d'Amiens mais visitées, pour deux d'entre-elles, dans celle de Paris, ont cependant l'avantage, du fait de leur statut, de ne pas être remises en cause tous les ans.

▪ **Les classes d'accueil FLER de Paris**

Ces classes sont des dispositifs pilotes mis en place par le CASNAV de Paris dans six établissements (des collèges et des lycées professionnels). Le Français Langue Etrangère Renforcée s'adresse à un public d'ENA qui a le français comme langue seconde. La langue française est, dans leur pays, voire leur département pour les DOM et les TOM, la ou l'une des langues administratives. Ces élèves ont le point commun de s'exprimer en français aisément à l'oral et de pouvoir aborder avec facilité toute conversation qui touche à leur quotidien. En revanche, l'entrée dans l'écrit n'est pas aussi évidente et nécessite un travail approfondi. Les méthodes de FLE sont inadaptées du fait du grand décalage entre la maîtrise de l'oral et celle de l'écrit. Ce sont aux enseignants de concevoir un curriculum valable et de fabriquer leurs propres outils pédagogiques en s'inspirant des méthodes de FLE et en mettant en place une progression de type FLM réalisable et plus « raisonnable » axée sur les besoins prioritaires. Les enseignants de français de ces six classes travaillent en réseau et ont établi des curricula à partir d'une réflexion commune et d'un travail de concertation.

▪ **Les dispositifs de soutien**

Certains établissements parviennent à mettre en place des heures de soutien auprès d'un public d'ENA isolés ou d'ex ENA. Le soutien peut consister en un apport linguistique - dans ce cas, on parlera de Modules d'Intégration Linguistique (MIL)- ou bien peut être lié aux

⁴⁷ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.12.

⁴⁸ JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous*, Coll. Les Cahiers Ville Ecole Intégration, Ed. SCEREN CRDP, académie de Créteil, 2005, p.11.

besoins immédiats des élèves et prendre pour point de départ leurs travaux en classe type ce qui se rapproche alors plus du soutien traditionnel et de l'aide individualisée par exemple.

1.4.2 Les lieux de stage

Les dispositifs d'accueil visités en 2007 et en 2008 sont les suivants :

- La classe d'accueil du lycée général Jeanne Hachette de Beauvais. J'ai assisté aux cours niveau débutant, intermédiaire et avancé de l'enseignant de FLS.
- La classe d'accueil du collège Charles Fauqueux de Beauvais et le dispositif de soutien post-CLA mis en place pour permettre une meilleure intégration des élèves. Les deux enseignantes m'ont accueillie dans leurs cours.
- La classe d'accueil du collège Pulitzer de La Courneuve. J'y ai rencontré l'enseignante de français, le professeur de mathématiques ainsi que le professeur d'histoire géographie qui m'a permis d'assister à son cours spécifique et d'accéder à un compte rendu de formation de la discipline histoire et géographie en classe d'accueil.
- La classe d'accueil du collège de Bobigny. Les deux enseignants de FLE m'ont acceptée dans leur classe et m'ont présenté la structure.
- La classe d'accueil du collège République de la Courneuve. J'ai pu assister aux cours de français et d'histoire géographie.
- Le dispositif d'accueil du collège Gabriel Havez de Creil. Les quatre enseignants m'ont accueillie dans leurs classes à trois reprises, j'ai suivi des séances d'enseignement de FLE et de FLS.
- Le dispositif d'aide et d'accompagnement linguistique (DAAL) d'Amiens. J'ai pu suivre les cours de trois niveaux différents dispensés par deux enseignants.
- L'une des deux classes d'accueil du lycée professionnel René Cassin de Paris (XVIe). J'ai pu assister à des cours de français et rencontrer l'équipe pédagogique lors d'une réunion de formation mise en place par le CASNAV de Paris qui avait pour objet de favoriser le travail interdisciplinaire en classe d'accueil.
- La classe d'accueil du lycée professionnel Erik Satie. J'ai assisté à un cours d'anglais et à un cours de français suivi d'un entretien avec l'enseignante coordinatrice.
- Le dispositif FLER du lycée professionnel Turquetil de Paris. L'enseignante de français m'a permis d'assister à ses cours et j'ai pu participer à une réunion

BILAN FLER au CASNAV de Paris qui rassemblait tous les enseignants des dispositifs FLER.

Afin de mieux mettre en évidence la spécificité de chaque structure visitée ou connue, j'ai inséré en annexe un tableau présentant les différents dispositifs évoqués⁴⁹. J'ai pu évoquer des dispositifs dans lesquels je ne m'étais pas rendue dans la mesure où un échange avec les enseignants me permettait de bien les connaître. C'est le cas par exemple pour les deux AAR-FLS de l'académie et pour les classes et dispositifs amiénois non visités. Par ailleurs un stage au BELC hiver sur le français langue de scolarisation, différents colloques⁵⁰ et des formations continues mises en place par le CASNAV sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS et sur la prise en compte de l'interculturalité m'ont permis d'approfondir mon enquête, d'affiner et de relativiser les propos récoltés.

1.5 Le corpus choisi

1.5.1 Les éléments constitutifs du corpus

Mon corpus est constitué des éléments suivants :

- Un questionnaire soumis à 14 enseignants du lycée professionnel Romain Rolland ayant en charge des ex-ENA dans leurs classes.
- Un questionnaire soumis à 18 enseignants de CLA que j'ai rencontrés en allant visiter leurs classes ou lors de formations académiques animées par le CASNAV.
- Un entretien guidé soumis à 14 anciens élèves nouvellement arrivés qui ont, à deux exceptions près, la particularité d'avoir été scolarisés en AAR-FLS entre 2005 et 2008.
- Des observations de classe et des visites d'établissements accueillant des ENA

1.5.2 Les limites du corpus

Plusieurs précisions doivent être apportées sur ce corpus. D'une part, une recherche quantitative aurait été trop longue et aurait dépassé le cadre temporel imposé par une étude de deuxième année de Master ; c'est pourquoi mon corpus est strictement qualitatif.

⁴⁹ Ce tableau apparaît dans l'annexe n°5.

⁵⁰ Il s'agit du colloque « Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactique et méthodologiques d'apprentissage » qui s'est tenu à l'Université d'Artois d'Arras les 21, 22 et 23 mai derniers et de la journée professionnelle Inter-Services « L'éducation des 16-18 ans : Réussir l'accueil et l'intégration des 16-18 ans étrangers et immigrés : quelles stratégies locales face à la diversité ? » organisé à la cité nationale de l'histoire de l'Immigration à Paris le 18 juin.

Contrainte par le facteur temps, j'ai pris le parti de n'interroger que des enseignants du LP où j'exerce. Ceci étant, je considère que pousser la recherche plus loin en prenant un panel de sujets plus large serait souhaitable dans la mesure où les ENA ne représentent pas une population importante à Amiens. Les enseignants du lycée tertiaire Romain Rolland n'ont eu dans leurs classes, cette année et l'année dernière, que peu d'élèves correspondant au profil recherché. De plus comme l'établissement prépare uniquement aux métiers du tertiaire, seul un type d'orientation est représenté ce qui manque d'objectivité. L'enquête demanderait donc à être menée au sein des autres établissements professionnels amiénois accueillant d'ex ENA.

En ce qui concerne les enseignants des classes d'accueil, j'ai visé l'exhaustivité en soumettant mes questionnaires à tous les enseignants travaillant avec un public d'ENA adolescents de ma connaissance c'est-à-dire tous ceux de l'académie d'Amiens ainsi que les quelques enseignants rencontrés en région parisienne et à Paris. Mon questionnaire⁵¹ avait cependant le défaut d'être particulièrement long à renseigner et si je n'ai obtenu l'intégralité des réponses souhaitées de la part des collègues, j'ai pu redessiner une bonne partie des structures de mon académie dans la mesure où au moins un enseignant de chaque dispositif s'est prêté au jeu. Pour ce qui est de mes visites en région parisienne et à Paris, les enseignants ont répondu volontiers à toutes mes questions soit lors d'entretiens en face à face quand ils en avaient la possibilité soit par courrier électronique le cas échéant. Dans ce second cas de figure, un entretien téléphonique ou une correspondance ont permis de préciser certains points qui demandaient à l'être.

Le choix des élèves à interroger est resté longtemps en suspens. Je ne savais pas quels critères retenir. Finalement j'ai jugé plus simple mais également plus logique d'interroger les élèves qui étaient passés par la structure d'accueil dans laquelle j'enseigne. En effet, à partir du moment où je décidais de travailler sur ce dispositif en particulier, le choix se justifiait car ces élèves étaient les mieux placés pour apporter un regard critique sur la classe passerelle, évoquer ses dysfonctionnements et donner leur avis sur ce qui pourrait être aménagé pour améliorer l'action. Pour autant, on ne peut pas exclure une certaine subjectivité dans leurs réponses dans la mesure où elles étaient faites à leur ancien professeur de français. Certains propos ont ainsi pu être tenus ou retenus pour me faire plaisir ou ne pas me froisser et cela même si j'avais expliqué avec clarté le sens de ma démarche.

Le manque d'objectivité peut apparaître ailleurs. Ma position endo-groupe⁵² me donne une bonne connaissance des terrains d'étude mais peut engendrer des représentations

⁵¹ Consultable en annexe 6.

⁵² Le chercheur dans une position « endo-groupe » est membre du groupe sur lequel il effectue une recherche.

faussant l'analyse des données. De plus, mon étude se fonde en grande partie sur ma pratique professionnelle et, si j'ai appris à me décentrer, il est évident que l'auto observation est délicate et ne peut faire preuve de neutralité. Le manque de recul doit donc être corrigé par une prise de distance pas toujours facile puisque personne ne peut accéder à l'auto objectivité. D'autre part, mes différents stages d'observation ne peuvent être que faussés par mon intrusion qui a obligatoirement eu un effet sur le comportement des enseignants et des élèves des différentes classes. En effet, la présence d'un chercheur dans un groupe modifie ce qui s'y passe en son absence. C'est ce que William Labov a appelé le « paradoxe de l'observateur⁵³ » Toutefois, dans la mesure où j'étais familiarisée avec le terrain d'étude du fait de ma pratique personnelle, il est probable que ma présence a eu moins d'influence sur les enseignants à qui j'avais au préalable précisé qui j'étais et quel était le sens de ma démarche. Lors de chaque visite de classes, je me suis présentée aux élèves et leur ai expliqué le pourquoi de ma venue. Cela a souvent été l'occasion pour eux de se présenter à leur tour et de me demander des détails sur mes élèves et sur mon travail. Après cela, ma présence faisait sens et leur paraissait plus naturelle. Dans l'une des structures visitées je suis passée presque inaperçue dans la mesure où les enseignants, également formateurs au CASNAV, avaient l'habitude de recevoir des collègues dans leurs classes.

Il me semble important de préciser ici que je n'ai pas eu d'exigences particulières vis-à-vis d'enseignants que je ne connaissais le plus souvent pas au sujet des cours auxquels j'allais assister. Au vu de mes objectifs, je voulais observer différentes structures en peu de temps et il me semblait déplacé d'avoir des demandes précises quant aux activités menées les jours où j'étais présente. Mes visites chez les collègues ont été l'occasion de découvrir l'espace de travail, la progression suivie en français (à l'aide des cahiers d'élèves et du cahier de texte), de recueillir des documents pédagogiques et des idées en fonction des objectifs et des activités menées lors de séances prises au hasard du calendrier.

1.5.3 Les données construites à partir du corpus et le plan choisi

Pour rendre mon corpus exploitable, j'ai construit les données suivantes présentées pour la plupart en annexe :

- Un tableau mettant en évidence la variété des structures. (annexe n°5)
- Un tableau sur les pratiques d'enseignement de la discipline « français » des enseignants de CLA. (annexe n°8)

⁵³ William LABOV, *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris, 1976.

- Un tableau présentant les profils des élèves interrogés, leur orientation, leurs difficultés, leurs opinions. (annexe n°10)

Afin de rendre compte de ma recherche, j'ai choisi d'aborder trois axes. Tout d'abord, j'étudierai la question de l'intégration sociale des ENA dans un contexte scolaire et périscolaire. Puis, je me pencherai sur l'intégration linguistique et disciplinaire des élèves en précisant le français à enseigner, les objectifs, les moyens à mettre en œuvre et la question des disciplines non linguistiques. Enfin je me focaliserai sur un cas particulier, celui de la discipline « français ».

2 L'intégration sociale et culturelle des élèves.

Les instructions officielles ne négligent pas l'importance de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au sein d'un établissement :

« Une bonne intégration dans l'établissement est un facteur de réussite. [Il faut apporter une attention particulière à la participation des élèves nouvellement arrivés] à la vie de l'école ou de l'établissement, ainsi qu'à la vie associative liée à l'établissement. Toutes les activités scolaires et péri-scolaires (conseil de classe, coopération scolaire, études dirigées ou surveillées, foyer socio-éducatif, activités culturelles et sportives) doivent être accessibles à ces élèves comme aux autres. Le cas échéant, un effort particulier d'incitation des élèves et d'information des familles doit être fait pour permettre cette participation.⁵⁴ »

2.1 Regards sur l'intégration en milieu scolaire:

Lors de mes entretiens avec les élèves, j'ai pu me rendre compte que les difficultés d'adaptation étaient variées mais que certaines d'entre elles étaient récurrentes. D'un avis quasi général les journées scolaires en France sont très longues. Huit des quatorze élèves interrogés bénéficiait d'une scolarité d'une demi-journée cinq fois par semaine dans leur pays d'origine. En outre, beaucoup ont eu du mal à se familiariser avec de nouvelles matières et le manque de repères culturels sur la France s'est fait sentir. Trois des élèves ont été frustrés de n'avoir pas suivi le même enseignement antérieur que les autres en histoire géographie notamment. Le travail personnel a pu sembler lourd ou difficile à comprendre surtout dans le premier temps de l'insertion en classe type. Des élèves studieux déplorent leur niveau scolaire en France surtout lorsqu'ils le comparent avec leurs résultats antérieurs, dans leur pays d'origine ou en classe d'accueil.

Le règlement intérieur et les justifications à apporter en cas d'absence ou de retard ont souvent semblé absurdes. Sept élèves disent avoir rencontré des difficultés à s'adapter aux nouvelles règles. Les élèves ont fréquemment émis des opinions très tranchées concernant le rôle des enseignants et le comportement des élèves français. Selon cinq des sondés, les enseignants ne sont pas assez sévères et le manque de respect de certains élèves n'est pas tolérable. Plusieurs ne comprennent pas pourquoi des élèves irrespectueux sont acceptés en cours. Cinq évoquent le racisme, les moqueries ou la jalousie auxquels ils ont dû faire face. L'immaturation d'une partie des élèves français du lycée professionnel a été mise en évidence.

⁵⁴ BO spécial n°13 du 3 avril 1986. Circulaire n°86-120 du 13 mars 1986 Accueil et intégration des ENA dans les écoles, collèges et lycées, p 14.

A la question : « *Selon vous, le fonctionnement de votre structure permet-il une bonne intégration scolaire des élèves à court terme (c'est-à-dire dans votre établissement)? Pourquoi ?* », les enseignants ont fait part de leurs doutes. Si les points positifs existent, de nombreux problèmes sont évoqués. Beaucoup pensent que les élèves sont plus facilement intégrés quand ils sont arrivés jeunes. Les enseignants des structures ouvertes sont en majorité satisfaits du dispositif mis en place mais le manque de concertation entre le professeur de FLS et l'équipe pédagogique a parfois été signalé. Une enseignante a précisé que cela rendait « la coopération et le suivi un peu difficiles ». La plupart du temps, les efforts sont faits de part et d'autre mais dans des temps informels car aucun créneau, en dehors des conseils de classe trimestriels, n'est mis en place pour que l'équipe éducative puisse évoquer les difficultés rencontrées. Un enseignant a également précisé « Je ne pense pas que l'intégration soit très bonne. S'il est évident que la structure DAAL est indispensable, celle-ci est trop isolée au sein de l'établissement pour qu'une véritable intégration ait lieu. Trop peu de collègues ont une idée des réalités rencontrées par les élèves primo arrivants tant du point de vue social que de celui des apprentissages et du passé scolaire des élèves. Les élèves qui aujourd'hui connaissent une intégration scolaire « normale » dans l'établissement sont ceux qui ont eu une scolarisation antérieure suivie et qui font preuve d'une grande motivation : autant dire qu'ils sont peu nombreux. »

Une autre observation a été récurrente dans les propos des enseignants de FLS et dans ceux de leurs collègues du LP : le chahut en classe banale défavorise une bonne intégration. « Avec des classes difficiles, les ENA ont du mal à participer aux cours. » C'est un constat que j'ai pu moi-même faire cette année. J'avais en effet aligné certaines de mes heures sur celles d'une enseignante de BEP volontaire afin de mettre en place une immersion ponctuelle dans les disciplines français et histoire-géographie. L'objectif était que les élèves de la classe passerelle puissent se rendre compte du travail à fournir dans ces deux matières en classe type. Nos efforts sont restés vains, la collègue s'étant rapidement rendu compte que sa classe posait trop de problèmes disciplinaires pour imaginer y intégrer des nouveaux arrivants. Il a été dit à deux reprises que les élèves étaient parfois marginalisés et stigmatisés par d'autres qui les appellent « les blédards » voire les « sans papiers ». Ces manifestations xénophobes ont pour effet la constitution de clans. Une enseignante explique que « la tendance est de rester entre élèves de classe d'accueil »

Dans un cas de figure, l'intégration de grands adolescents auprès d'un public de collégiens bloque les entreprises d'autant que les professeurs ne se montrent pas très volontaires pour enseigner auprès d'un public jugé trop différent de celui auquel ils sont

habitué. Une autre collègue fait remarquer que les élèves ne sont pas inscrits sur les listes des enseignants lorsqu'ils sont en immersion. « On a [donc] tendance à les oublier : oublier de noter leur absence, de les encourager, de les intégrer réellement dans des activités où ils seraient en situation de réussite. » Une autre encore met en évidence que le niveau du LP tertiaire dans lequel elle enseigne ne favorise pas l'intégration car ses élèves ont un niveau bien inférieur à celui requis. Elle affirme : « un cinquième seulement de ma classe se sentirait à l'aise à la fin de l'année en 2nde BEP »

Malgré ces nombreuses déconvenues, les volontés d'intégrer sont fortes et les efforts déployés constants.

2.2 Des efforts pour intégrer socialement et culturellement les ENA

2.2.1 L'intégration sociale au sein de l'établissement :

Le témoignage de Laurence Derrey, enseignante en classe d'accueil au collège Jean Vilar de la Courneuve est assez révélateur des projets mis en place par les équipes pédagogiques pour favoriser l'accueil et l'intégration des ENA. Elle explique :

« Nous avons tenté de favoriser, depuis sa création, l'intégration la meilleure possible des élèves et de la structure dans le collège. L'une des mesures prises pour favoriser cette intégration est de maintenir les élèves sortant de la structure dans l'établissement (même pour les élèves hors secteur) chaque fois que la famille le demande. C'est un gros effort de l'ensemble de l'établissement car à leur sortie de la classe, ils ne sont pas prévus et viennent donc alourdir les effectifs des classes ordinaires. Ceci permet aux élèves de ne pas perdre leurs repères relationnels avec les autres élèves et les adultes et de connaître le fonctionnement de l'institution. L'autre piste est de favoriser l'inscription des élèves de cette classe dans des activités du collège (chorale, UNSS, clubs divers). Leur goût pour l'école fait qu'ils sont en général nombreux à s'y inscrire. Les « stages » en classes ordinaires ont aussi pour but de « désenclaver » la structure. Par le passé, il est également arrivé que des élèves de classe d'accueil, volontaires et motivés, interviennent dans les classes de langue du collège comme « assistants étrangers » en anglais et en espagnol. Cela a permis à tous de s'enrichir et d'apprendre et a changé (au moins pour un temps) l'image de ces élèves auprès de leurs camarades des autres classes. »

Les propos de cette enseignante mettent en évidence des pratiques souvent rencontrées. Dans les collèges, un effort est fait presque systématiquement pour que les élèves suivent leur scolarité jusqu'à la fin de la troisième dans l'établissement où la classe d'accueil est implantée. Ceci n'est en revanche pas possible dans les lycées professionnels dans la mesure où chaque LP a ses spécialités : le tertiaire, les métiers du bâtiment, la mécanique etc.

Il n'est donc pas concevable d'affecter les élèves dans le même établissement sans tenir compte de leurs souhaits professionnels et le suivi est donc plus délicat.

▪ **Accueillir :**

« Dans [le] contexte scolaire [de la classe d'accueil], il est [...] fondamental que l'enseignant, au-delà des fonctions traditionnelles qu'on lui reconnaît [...] assume une fonction d'accueil. En effet, il doit accueillir l'enfant, le respecter dans son identité et dans son développement, tout en l'engageant dans un processus d'apprentissage. La présence de l'ENA est ainsi un appel à l'ouverture et à la compréhension de l'autre, de son nouveau statut au sein de l'école de la République, de sa langue, de sa culture et de l'ensemble de ses apprentissages antérieurs [...]»⁵⁵ »

La majorité des enseignants cherchent à sécuriser les élèves nouvellement arrivés et prennent le temps de bien présenter l'établissement, c'est-à-dire le personnel (conseiller principal d'éducation, assistants d'éducation, infirmière, assistante sociale, conseillère d'orientation psychologue, chef d'établissement, adjoints, secrétaires, personnels d'accueil etc.) et les lieux de vie (cantine, foyer, intendance, salle des professeurs, reprographie, salles de classe, gymnase etc.), aux élèves de la classe d'accueil. En effet, « La compréhension et la connaissance du milieu scolaire, voire du système éducatif, est primordiale et doit figurer dans les activités des premières semaines de scolarisation : découverte des lieux et de leurs fonctions, des personnels, des règlements, des droits et des devoirs de l'élève, des formes et modes de communication⁵⁶. » Les élèves sont incités à s'inscrire à l'UNSS, au foyer ou à des clubs divers dans l'optique de favoriser leur relationnel et les contacts en français avec les adultes et les élèves de l'établissement. Plusieurs enseignants leur font très vite découvrir le CDI pour favoriser l'accès aux documents et permettre de satisfaire les différentes curiosités en toute autonomie.

Des actions sont menées pour accueillir l'élève et sa famille. Une toute nouvelle circulaire relative à une opération expérimentale intitulée "ouvrir l'Ecole aux parents pour réussir l'intégration", signée conjointement par le ministre de l'Education nationale et le ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du développement solidaire, vient de paraître. Elle a pour objet d'accueillir les parents afin de leur dispenser un enseignement linguistique lorsqu'ils ne bénéficient pas des prestations proposées dans le

⁵⁵ GALIGANI Stéphanie, « Entre accueil des ENA et écueil de la formation des enseignants » in *Enfants Nouvellement Arrivés en France, Le rendez-vous avec l'école*. Ecarts d'Identité n°110/2007, p.17.

⁵⁶ GORTIER C, « Accueillir et scolariser des élèves allophones à l'école française » in *Ville Ecole Intégration Diversité* n°151 Décembre 2007, p.150.

cadre du contrat d'accueil et d'intégration (CAI). L'objectif est de familiariser les parents avec l'institution scolaire et de leur permettre de maîtriser la langue française afin de faciliter leur intégration et celle de leurs enfants dans la société française⁵⁷. En attendant de voir ce que donnera cette expérimentation, plusieurs établissements (celui de Noyon, ceux de Creil, notre classe passerelle à l'occasion, etc.) ont recours à des traducteurs pour expliquer le fonctionnement éducatif français aux parents. La plupart des équipes prennent le soin de bien accueillir les familles et de se rendre disponibles lorsqu'on les sollicite. Des réunions sont parfois mises en place. Au collège Jean Vilar, «des rencontres individuelles sont organisées au minimum une fois par trimestre pour remettre le bulletin, plus une fois en début d'année pour la présentation du collège et une fois en fin d'année avant le conseil de classe du 3^{ème} trimestre pour préparer l'orientation. Nous nous voyons donc environ 5 fois par an, plus des rendez-vous demandés à l'occasion par les familles en cas de besoin.⁵⁸» Par ailleurs, pour simplifier les démarches pratiques, il arrive que le matériel scolaire soit fourni en début d'année afin que l'élève et les siens ne soient pas confrontés à une tâche, qui peut s'avérer complexe, dès leur arrivée.

▪ **Favoriser la connaissance du système scolaire et l'entrée en classe type:**

Si d'un avis général la classe ouverte est plus adaptée, dans les cas où elle n'est pas envisageable, c'est-à-dire dans les structures fermées, des stages en classes ordinaires sont fréquemment mis en place. Parfois, il s'agit d'une immersion à l'année, en langue par exemple, quand l'élève nouvellement arrivé a une bonne maîtrise de la discipline. C'est souvent le cas en anglais pour les élèves qui viennent de pays dans lesquels cette langue est en position de langue seconde. Parfois, l'immersion en classe type a lieu ponctuellement, de quelques jours à une ou deux semaines. Cela peut permettre un passage en douceur dans la classe type du niveau de l'élève si l'enseignant de français et/ou l'équipe pédagogique pense(nt) qu'il est prêt. Au LP, l'objectif peut être de faire découvrir les différentes filières et niveaux de manière à ce que le jeune puisse mieux choisir sa future orientation. En effet, souvent « le problème [...] des nouveaux venus est qu'ils ne comprennent pas le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble – ni la signification des différentes filières et des classes adaptées – qui est très complexe et opaque en France.⁵⁹ »

⁵⁷ Cette initiative concerne plusieurs académies pilotes entre autre celle d'Amiens pour le département de l'Oise et celle de Paris (département de Paris). Elle débutera dès novembre 2008 et est présentée dans la circulaire DGESCO/B3/DAIC/SDA/1 « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». pas encore parue au B.O.

⁵⁸ Je cite les propos de la collègue en charge de la classe d'accueil Laurence Derrey.

⁵⁹Entretien avec Claire Schiff, « *Diversité des cadres de socialisation des enfants et jeunes nouvellement arrivés* », in GINER Clotilde et MANGADA Eunice (Coord.) *Guide de l'accompagnement éducatif*, JEUNESSE

Dans les structures ouvertes, il arrive que les élèves, au fil du temps, puissent intégrer de plus en plus de cours en classe type avant l'intégration définitive. Les professeurs de français s'efforcent généralement de créer des liens avec les autres disciplines. Certains travaillent en collaboration avec leurs collègues afin que les élèves se sentent moins perdus à leur entrée en classe type. Un enseignant précise : « Ce travail débute, il implique un engagement des collègues à penser ou à préparer une progression spécifique qui est pour l'instant timoré. ». Une autre enseignante explique qu'elle récolte des documents auprès des enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) afin de les retravailler avec les ENA. Certains ont mis en place ou cherchent à mettre en place un « soutien aux matières » ou des aides individualisées dans le but notamment d'aider les élèves à faire leurs devoirs et à mieux comprendre les leçons.

- **Valoriser les élèves de la classe d'accueil**

Les projets développés n'ont pas tous une visée strictement scolaire. Les enseignants ont conscience que les élèves nouvellement arrivés ont besoin d'être valorisés pour s'intégrer dans de bonnes conditions. Un bon nombre d'initiatives évoquées par les enseignants vont dans ce sens. L'objectif est de faire connaître la classe et ses élèves aux autres élèves ainsi qu'aux enseignants de l'établissement. Des expositions sur des sujets variés tels que les pôles, la présentation de héros, celle des pays d'origine, ou encore des projets théâtraux ou d'écriture autobiographique sont mis en place. Les expositions sont destinées à être montrées aux autres classes, lors de la journée porte ouverte par exemple, ou parfois à être exposées dans les différentes bibliothèques de la ville pour toucher un public plus large. Les projets théâtraux et les travaux d'écriture sont également présentés en fin d'année lors d'un spectacle où beaucoup de monde est convié (parents, équipe éducative, élèves) et cela contribue aussi à valoriser les élèves, y compris aux yeux des enseignants qui ne les connaissent pas.

Il est important que les élèves soient considérés de la même manière que les autres élèves de l'établissement. Passer des examens tels que le DELF scolaire, en vigueur depuis trois ans pour l'Académie d'Amiens, l'ASR ou encore le B2I⁶⁰ contribue à donner aux ENA une bonne estime de soi et apparaît aux yeux de beaucoup comme une reconnaissance de l'institution à leur égard.

EDUCATION TERRITOIRES, cahier de l'action n°12, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Paris, 2007, p.28.

⁶⁰ Le DELF, l'ASR et le B2I sont des sigles explicités en annexe.

2.2.2 Une intégration sociale et culturelle qui dépasse le cadre de l'établissement

La volonté de sécuriser les nouveaux venus dépasse le cadre de l'établissement scolaire. Certains enseignants mettent en place divers projets pour favoriser la création de repères, la socialisation des élèves et leur accès aux différentes cultures en présence⁶¹.

▪ Les sorties scolaires :

Les enseignants forment souvent des projets pédagogiques pour faire sortir les élèves de leur cadre habituel. C'est là une occasion de les faire rencontrer autre chose, de mettre en pratique les apprentissages fondamentaux tels que « se présenter » ou « demander son chemin ». C'est aussi un moment qui peut être partagé avec une autre classe de l'établissement de manière à favoriser les relations entre pairs et permettre la rencontre avec les adultes accompagnateurs, c'est-à-dire des membres de l'établissement, professeurs ou autres, pas forcément connus des élèves. La visée de la sortie peut être sociale ou culturelle selon les cas et en fonction des projets de la classe. Au collège Jean Vilar, les ENA participent depuis de nombreuses années à « la classe dans la ville », un projet mis en place avec le ministère de la ville.

« C'est une sorte de voyage scolaire, qui dure deux fois une semaine dans l'année, pendant lesquelles les élèves vont visiter les différents services publics de la ville (pompiers, centre de santé, mairie, bibliothèques publiques, transports,...) et les lieux remarquables (espaces verts, monuments, industries, quartiers historiques, acteurs associatifs et leurs espaces, lieux de spectacles, conservatoire de musique). C'est une formidable occasion de pratiquer et d'entendre la langue, de moissonner des « documents authentiques » et aussi de revenir à la maison en étant « celui qui sait » ce qu'il faut faire pour aider la famille (c'est un plaisir quand un élève nous annonce tout fier par exemple qu'il a indiqué quelque chose à ses parents). Cela pose parfois le problème de faire de ces petits des « guides » pour les grands de la famille (inversion problématique des rôles) mais cela permet à certains enfants de grandir aux yeux de leurs parents et de se voir eux-mêmes comme des grands. Dans la mise en œuvre des activités de ces deux

⁶¹ J'utilise ici un pluriel car il me semble difficile d'évoquer « la culture » et de la définir comme quelque chose d'unifié. Je préfère parler de cultures et reprendre la définition donnée par JP CUQ à la page 63 du *Dictionnaire de didactique du français*. Selon lui, « le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle ». Les cultures que nous souhaitons faire découvrir peuvent être tour à tour considérées comme « savantes », « historiques », anthropologiques » etc. le tout est de permettre aux élèves de construire du sens dans leur lieu de vie.

semaines, l'ensemble des disciplines est mis à contribution et des exploitations sont réalisées dans les différents cours, au plus grand plaisir et bénéfice des élèves⁶². »

▪ **L'orientation et la découverte du monde du travail**

Des mesures particulières sont prises par les enseignants qui ont à charge de grands adolescents. A partir de la troisième, un travail important doit être effectué pour que les jeunes sachent vers quelle filière se diriger. En effet, « Il [est] utile de leur expliquer précisément quelles sont les possibilités d'orientation en classes professionnelles et technologiques, de décrire comment se prennent les décisions d'orientation, de faire valoir la possibilité pour les parents d'intervenir⁶³. » Les professeurs principaux font souvent appel au conseiller d'orientation psychologue (COP) et organisent des temps de discussion sur l'avenir des élèves et leurs possibles choix. La circulaire précise que « les chefs d'établissements, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation psychologue [doivent être] particulièrement attentifs aux situations [des jeunes ENA] au regard des procédures habituelles d'orientation. [Il faut veiller] en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française [...] [Il faudra aider] les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté⁶⁴. »

Dans les CLA de LP et les AAR-FLS, des sorties en entreprises (usines, entreprises de services etc.) et sur des chantiers (bâtiment, travaux publics) sont organisées. Les élèves se rendent au forum des métiers et on les incite à aller aux journées portes ouvertes des lycées professionnels. Des visites en ateliers sont organisées ainsi que des stages en entreprise de manière à ce que les jeunes découvrent différents milieux professionnels avant de prendre une décision d'orientation. L'AAR-FLS d'Amiens met également en place des cours portant sur « la connaissance des institutions et de l'entreprise » dans le cadre de la VSP.

2.3 L'intégration dans notre classe passerelle

Comme je l'ai annoncé plus haut, depuis sa création, nous avons fait en sorte que la structure dans laquelle nous travaillons, mes collègues et moi, évolue.

⁶² Je cite la réponse de Laurence DERREY à la question suivante : « *Quels sont les actions ou les projets que vous avez menés/ que vous menez pour favoriser l'intégration scolaire de vos élèves ? (Projets interdisciplinaires compris.)* »

⁶³ Entretien avec Claire Schiff, « *Diversité des cadres de socialisation des enfants et jeunes nouvellement arrivés* », in GINER Clotilde et MANGADA Eunice (Coord.) *Guide de l'accompagnement éducatif*, JEUNESSE EDUCATION TERRITOIRES, cahier de l'action n°12, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Paris, 2007, p.28.

⁶⁴ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.12.

2.3.1 Tenter l'ouverture

L'AAR-FLS est un dispositif fermé qui ne peut être ouvert du fait du contexte : il serait ridicule d'intégrer les élèves dans des classes du LP tertiaire sans relation avec leurs désirs d'orientation. Par ailleurs, certains élèves ont été très peu scolarisés, déscolarisés plusieurs années, voire pas scolarisés du tout. De ce fait, il est difficile de trouver une matière accessible en immersion en dehors de l'éducation physique et sportive (EPS) au LP et, de fait, la structure fermée est la seule alternative possible. Toutefois, nous avons cherché à l'ouvrir autant que faire se peut pour diverses raisons. D'une part, il nous semblait important que les élèves aient une idée de ce qui les attendait par la suite. D'autre part, certains enseignements en groupe classe n'étaient pas possibles du fait du nombre important des élèves cette année mais surtout à cause de l'hétérogénéité des niveaux. Ainsi, depuis la rentrée 2007, nous avons créé deux groupes en anglais. Les anglophones rejoignent une classe de Bac Pro et suivent les cours en immersion ce qui, de l'avis de l'enseignante, a été un réel enrichissement pour l'ensemble des élèves l'année durant. Le deuxième groupe appelé « groupe des francophones » (assez injustement dans la mesure où certains élèves encore non francophones l'ont rejoint) est un groupe pour lequel l'immersion n'est pas permise. En dehors de cette création de groupes favorisant une certaine immersion, certains élèves ont suivi les enseignements de classes de LP lors d'un « mini stage ». Deux jeunes filles ont pu être intégrées dans une classe de seconde comptabilité secrétariat courant 2007- 2008 car elles en avaient le niveau et cela correspondait à leur choix d'orientation.

Nous souhaiterions aller plus loin dans l'ouverture. Une bonne partie de nos élèves effectue quatre semaines de stages en entreprise dans l'année. Il leur est parfois difficile de trouver ce stage de manière autonome et dans la mesure où certains y gagneraient, il leur sera proposé de réduire le temps en entreprise pour faire un stage en lycée professionnel s'ils le souhaitent. Cela pourrait aider les élèves qui hésitent à choisir entre un CAP et un BEP d'une même discipline, cuisine par exemple, ou bien à d'autres de découvrir une filière en particulier qui les intéresse mais qu'ils se représentent mal. Cette initiative est assez complexe à mettre en place car il faut prendre contact avec trois autres lycées professionnels de la ville et obtenir un accord de principe de la part de la direction et des enseignants.

Par ailleurs nous voudrions que les cours d'EPS aient lieu sur un créneau en partage avec une ou plusieurs autres classes du LP. Ainsi, les enseignants d'éducation physique et sportive pourraient tout au long de l'année mettre en place une dynamique entre les différents groupes de manière à favoriser l'intégration et les échanges entre les uns et les autres. Depuis

septembre 2007, un grand nombre de nos élèves sont inscrits à l'UNSS le mardi midi et le mercredi après-midi et cela a pu favoriser une telle dynamique car ils ont participé avec d'autres à des rencontres sportives dans tout le département. Je voudrais également retenir l'expérience qui a échoué cette année, c'est-à-dire faire en sorte que certains élèves puissent accéder aux cours de BEP en histoire-géographie et en français. Cela les aiderait certainement à comprendre ce qu'il leur faut approfondir afin de mieux appréhender les cours du LP tout en me permettant de me rendre compte plus précisément de leurs besoins. Je connais en effet les programmes du LP mais pas la réalité des classes.

Chaque année, dans le but de favoriser la bonne intégration des élèves dans leur nouveau cadre de vie, nous organisons une sortie d'une journée pour découvrir les lieux importants d'Amiens. L'objectif est de repérer ces lieux au préalable en interrogeant les élèves sur ce qu'ils connaissent et en leur demandant de pointer les différents sites sur une carte de la ville. Puis, nous nous rendons sur place pour faire découvrir les différents emplacements à ceux qui ne les connaissent pas. Ainsi, les élèves peuvent localiser au plus vite l'hôtel de ville, la préfecture, la gare, la maison de la culture, les cinémas, la bibliothèque municipale, le cirque, les lieux historiques etc. C'est l'occasion également de découvrir le centre culturel le SAFRAN avec lequel nous travaillons dans le cadre d'un projet autour de la céramique et l'ALCO⁶⁵, une association qui organise du soutien scolaire, de l'aide aux devoirs et divers projets interculturels et qui se trouve dans le même quartier que le lycée. En 2005-2006, nous avons profité d'une autre sortie pour visiter la bibliothèque du quartier hébergée par le SAFRAN et y emprunter des livres. Cela avait permis à certains élèves de faire des démarches auprès de leurs éducateurs pour s'inscrire et de venir emprunter des livres en toute autonomie.

2.3.2 Faire place au culturel et à l'interculturel

En 2007-2008, la visite de la ville s'est inscrite dans un projet plus grand. L'un de nos objectifs était en effet de faire découvrir les lieux culturels amiénois de manière à ce que les élèves puissent s'y rendre plus facilement. Ainsi, nous avons monté un projet avec le Musée de Picardie et deux visites ont été organisées. La première visait à faire découvrir le lieu, les circonstances de sa construction et son fonctionnement. L'objectif était aussi que les élèves prennent conscience de l'intérêt et de l'utilité des musées. La seconde visite était plus thématique et en lien avec les activités de la classe d'histoire et de géographie. L'objectif était

⁶⁵ L'ALCO est un centre interculturel de documentation, d'animation et de formation du quartier nord d'Amiens.

de comparer les rites funéraires de plusieurs civilisations afin de mettre en évidence similitudes et divergences. Ce projet avait une visée d'ouverture interculturelle et permettait par ailleurs d'aborder plusieurs époques et plusieurs civilisations renommées. Ces deux visites ont permis l'élaboration d'une frise chronologique où ont été reportées les dates importantes évoquées au musée ainsi que d'autres abordées dans l'année.

En dehors de ces deux visites au musée, la double inscription des élèves au foyer socio-éducatif et au dispositif du « passeport culturel⁶⁶ » nous a permis de proposer à titre obligatoire ou optionnel différents spectacles tout au long de l'année. Ainsi, des sorties au cirque, au cinéma et à un spectacle de contes ont été organisées et plusieurs places de concert ont été distribuées aux élèves en fonction de leurs goûts. Les sorties en groupe classe ont à chaque fois été évoquées en cours de manière à ce que les élèves expriment leurs émotions et leur opinion. Elles ont parfois été des supports à des activités linguistiques notamment autour des compétences écrites.

Un dernier projet a été mis en place en fin d'année, il s'agissait d'une initiation au vélo. Nous avons pu constater, notamment en début d'année, lors d'une journée thématique organisée sur la sécurité routière, qu'un tiers des élèves inscrits ne savaient pas faire de vélo, il nous a dès lors semblé utile de mettre en place un apprentissage de manière à rendre les élèves plus autonomes dans leurs déplacements. A Amiens, il leur est en effet possible de louer un vélo à la ville pour une somme modique durant toute l'année scolaire. Trois groupes ont été mis en place. Ceux qui savaient faire du vélo ont approfondi la technique sur des VTT avec l'association locale « Roue libre » et les autres ont pu suivre un apprentissage avec deux enseignants du LP. Tous les élèves ont été invités à se rendre à la maison de la sécurité routière pour apprendre à se déplacer sans danger en respectant les autres utilisateurs de la route. Un travail sur l'entretien du vélo a également été mené et les élèves ont notamment appris à changer un pneu. Cette activité a eu beaucoup de succès et a permis à dix élèves débutantes sur onze de faire de réels progrès en motricité. Dans la mesure où il peut favoriser l'autonomie et l'estime de soi, nous souhaitons reconduire ce projet l'année prochaine d'autant qu'il a eu une influence positive sur les séances de préparation à l'ASR qui avaient lieu à la même période. Il serait également intéressant de mener un tel travail en natation car une partie des élèves ne savent pas nager⁶⁷. Les élèves ont eu l'opportunité de suivre des cours de natation en 2005-2006. Depuis, le déplacement de notre structure dans un autre

⁶⁶ Se reporter à l'annexe des sigles et notions.

⁶⁷ Le socle commun des connaissances et des compétences de l'éducation nationale paru en 2006 préconise, dans la septième partie qui porte sur l'autonomie et l'initiative, d'« avoir une bonne maîtrise de son corps et [de] savoir nager. », p.24.

établissement et des travaux de réaménagement au sein des piscines amiénoises n'ont pu permettre de renouveler l'expérience faute de créneaux réservés. Nous espérons avoir plus de chance l'année prochaine.

2.3.3 Rendre la structure plus stable

Le fonctionnement de l'AAR est assez singulier. La difficulté principale est due au fait que la structure n'est pas pérennisée. Il n'est donc jamais certain que l'action va rouvrir d'une année à l'autre. Il faut attendre le mois de juin pour prendre connaissance des choix des décisionnaires. En 2006-2007, l'action a failli ne pas être reconduite. Un doute a été émis quant à sa « rentabilité » dans la mesure où l'effectif prévu était faible. Nous avons finalement commencé l'année avec sept élèves et à la fin du troisième trimestre, nous en recevions dix-huit. L'effectif n'étant pas prévisible, il semble peu logique d'ouvrir ou de fermer ce type de structure brutalement. C'est pourtant monnaie courante à l'heure actuelle.

Par ailleurs, le déplacement de la structure après une année d'enseignement ne nous a pas permis de conserver la première équipe pédagogique en place. L'enseignante coordinatrice a dû rechercher de nouveaux collègues prêts à intervenir auprès de nos élèves au LP. Il est évident qu'une équipe stable donne de meilleurs résultats. Chacun a besoin de trouver ses marques, surtout auprès d'un public inhabituel. L'équipe actuelle est composée de deux enseignants intervenant depuis 2006-2007. L'enseignant d'EPS malgré sa volonté n'a pas pu retravailler auprès des ENA cette année pour cause d'incompatibilité d'emploi du temps et une deuxième enseignante en anglais a été recrutée car le volume horaire de l'enseignement dans cette matière avait évolué. Les collègues qui ont travaillé avec les élèves de la classe passerelle sont prêts à recommencer et d'autres, en anglais notamment, se montrent enthousiastes à l'idée de donner des cours aux ENA ou à les intégrer dans leurs classes.

En français, la situation devrait être plus stable cependant elle ne l'est pas. Pour le démontrer, je développerai mon cas de figure personnel. J'ai été recrutée sur l'action pour enseigner 18 heures par semaine auprès des élèves de l'AAR-FLS. Comme ces dispositifs sont ouverts chaque année après analyse du projet présenté et des besoins de terrain, aucun poste ne peut être créé. De ce fait, je mets à profit mon statut de TZR pour demander, tous les ans, à retravailler pour la MGI. Si ce souhait est exaucé pour la troisième fois, cela ne se fait pas sans mal. Courant 2006, il m'a été demandé d'aller faire un remplacement dans un lycée technologique quatre semaines après la rentrée. Ce remplacement était prioritaire puisque sur ma lettre de mission annuelle on m'indique que « Tout remplacement ou suppléance sera

prioritaire sur la présente mise à disposition. ». Il a fallu quatre jours pour que le recteur tranche et accepte de me laisser poursuivre mon enseignement auprès des ENA qui, si mon départ était confirmé, n'avaient plus d'enseignant de français ! Cette instabilité n'est pas propre à mon poste, elle concerne également deux enseignants affectés en AAR-FLS et d'autres travaillant dans les DAAL. Par ailleurs, certaines structures recrutent des professeurs contractuels. C'est le cas des dispositifs FLER parisiens. Les enseignants exerçant dans ces dispositifs n'ont aucune garantie que leur contrat soit reconduit après les trois années d'expérimentations qu'ils mènent actuellement. Pour en revenir aux problèmes qui touchent l'académie d'Amiens, en mai dernier, il nous a été dit, aux deux autres TZR intervenant en AAR-FLS et à moi-même, que nos missions ne seraient probablement pas reconduites et que nous serions certainement remplacés par des contractuels. Quand on sait que des vacataires ont été employés puis licenciés avant que la MGI ne se décide à « utiliser » des TZR pour réaliser des économies, on peut trouver la situation cocasse ou ridicule. Ces exemples peuvent sembler anecdotiques, mais dans la mesure où on déplore trop souvent dans les ouvrages et les articles sur les classes d'accueil le manque de formation des enseignants, on peut tout de même se demander à quoi bon se former si l'Education Nationale fait le choix par la suite de ne pas mettre à profit les compétences de son personnel... En tout cas, ces doutes continuels ne sont pas favorables aux bonnes marches des actions. En ce qui concerne l'AAR-FLS d'Amiens, si ma candidature a été reconduite pour l'année prochaine dans les mêmes conditions que les années précédentes, la collègue arrivée en renfort en janvier pour enseigner également 18 heures de français, du fait de la croissance de l'effectif, n'est pas encore assurée de retravailler avec nous. Si aucune réponse claire ne lui est donnée prochainement, cela ne va pas simplifier le démarrage de l'année scolaire et la constitution de l'emploi du temps des élèves qui se fera obligatoirement en deux temps.

2.3.4 Aller vers une reconnaissance

Pour bien faire, il faudrait que la classe passerelle soit reconnue et qu'elle apparaisse clairement dans le projet d'établissement. Or, « le projet d'établissement reste souvent allusif, lorsqu'il évoque le dispositif ENA, et aucune équipe pédagogique ne se constitue autour du projet d'intégration⁶⁸. » Pour l'instant, malgré les efforts de l'ensemble de la communauté éducative travaillant avec les ENA, elle reste détachée, conjoncturelle. Une meilleure visibilité et une meilleure connaissance de son rôle seraient pourtant favorables aux élèves

⁶⁸ DE NUCHEZE Violaine, « L'Académie de Grenoble à l'épreuve des ENA(F) » in *Enfants Nouvellement Arrivés en France, Le rendez-vous avec l'école*. Ecarts d'Identité n°110/2007, p.50.

accueillis et permettraient de mettre en place des actions pour mieux prendre en compte les anciens ENA de l'établissement certes peu nombreux. La structure demeure encore méconnue d'une partie des enseignants qui nous considèrent plutôt comme des formateurs du GRETA. Ma présence, en tant que professeur de français, n'est, par exemple, pas sollicitée lors des conseils d'enseignements qui réunissent les professeurs d'une même matière dans un établissement. Cela peut paraître significatif et prouve que les efforts sont à poursuivre. « Une première mesure de remédiation consisterait minimalement en une réunion de rentrée convoquée par [...] les proviseurs à laquelle assisteraient l'enseignant du dispositif CLA [ou l'équipe pédagogique de la classe] et les professeurs principaux du lycée. Les enseignants des classes ordinaires (non certifiés FLS) recevraient alors les informations qui leur manquent sur ce public si particulier [...] Des mesures simples pourraient être décidées au sein de cette équipe, telle que le « parrainage » de l'ENA par un élève de la classe ordinaire (sur la base du volontariat) ou pourquoi pas d'un enseignant et/ou la désignation d'une personne ressource dans l'établissement pour l'aide aux démarches⁶⁹. »

L'intégration des élèves au sein de l'établissement se fait progressivement. Une prise de repères est nécessaire quand on installe un dispositif quelque part. En 2007-2008, beaucoup de projets ont été concrétisés : le règlement intérieur dans une version simplifiée a été lu en début d'année avec les élèves susceptibles de le comprendre de manière à mieux les inclure dans leur établissement. Une explication des points essentiels a été faite auprès des autres. Les premières élections de délégués ont eu lieu cette année courant décembre. Un travail suivi a été mis en place avec l'une des documentalistes qui nous a aidés à préparer la première visite dans la ville et qui nous a accompagnés au musée après avoir participé à l'élaboration d'une « fiche élève » qui constituait une trace écrite de la visite. Nous avons également travaillé au CDI sur un projet visant à représenter les différents pays d'origine des élèves. Malheureusement, des soucis d'emplois du temps incompatibles et un manque de disponibilité du fait de formations et de jours fériés, ainsi qu'une réorganisation des groupes en fin d'année ont stoppé notre avancée. D'autres initiatives pourraient voir le jour comme la mise en place d'une exposition qui serait par exemple présentée lors de la journée porte ouverte pour faire connaître et valoriser les élèves (c'était ce qui était initialement prévu dans le projet « Présenter nos pays d'origine » qui n'a pu être finalisé.) ou encore un échange autour d'un projet interculturel (sortie ou autre) avec une classe du LP. Bien entendu, ce type

⁶⁹ Op. Cit. p.50.

d'entreprises doit être porté par l'ensemble de l'équipe pédagogique pour pouvoir fonctionner.

2.4 L'intégration après la CLA

2.4.1 Les constats

Dans ma première sous partie (2.1), j'ai évoqué les difficultés d'adaptation ressenties par les élèves en France. Elles pouvaient concerner, selon les cas, le passage en classe passerelle ou la scolarité en classe type. Je voudrais à présent rendre compte du point de vue des enseignants du LP Romain Rolland au sujet des élèves nouvellement arrivés et de leur intégration. Je souhaite avant tout préciser que n'ayant pu obtenir que quatorze réponses à mon questionnaire, les données qui suivent mériteraient d'être vérifiées sur un échantillon plus large d'autant que les ex-ENA sont peu nombreux dans mon établissement.

▪ Un public apprécié des enseignants...

A ma question « *Les ENA sont-ils, selon vous, bien intégrés au sein de leur classe ?* » dix sur quatorze des enseignants interrogés ont répondu qu'ils étaient plutôt bien intégrés. Les problèmes évoqués concernent le racisme d'autres élèves, les différences d'âge et de culture et l'absentéisme. Dans l'ensemble, les ENA prennent autant la parole en classe que les autres élèves. Leur présence peut poser des difficultés de gestion aux enseignants mais ce n'est pas toujours le cas. En effet six enseignants n'éprouvent aucun problème à gérer la présence de ces élèves dans leur classe, un ne se prononce pas et sept ont des difficultés d'ordre pédagogique sur lesquelles nous reviendrons. Les seuls problèmes évoqués concernant l'intégration sociale au sein de la classe mettent en cause l'attitude des autres élèves. D'après deux enseignants, « le regard des autres élèves » et leur attitude immature perturbe les ENA.

A ma question : « *Les élèves nouvellement arrivés vous semblent-ils s'être épanouis et/ou avoir progressé ?* », dix enseignants ont répondu oui. L'un en précisant que « la progression paraît lente en raison de tout ce qu'il y a à assimiler » deux ont eu une réponse moins tranchée et voient un épanouissement personnel plus qu'un épanouissement scolaire. Deux autres ont répondu « non » ou « pas vraiment » et un ne s'est pas prononcé. Bien entendu, il est difficile de généraliser ces propos dans la mesure où les élèves allophones sont aussi différents les uns des autres que tout un chacun mais on voit bien ici qu'ils sont capables de suivre les cours dans une classe type sans se faire remarquer et qu'ils ne posent pas de problèmes de discipline particuliers. Par ailleurs, les enseignants du LP, habitués à des élèves

d'un niveau modeste, jugent que les difficultés scolaires des ENA ne sont pas forcément plus grandes que celles des autres élèves. Quatre enseignants pensent qu'elles sont nettement supérieures, cinq qu'elles le sont à peine, trois qu'elles sont équivalentes et deux autres disent avoir rencontré tous les cas de figure. Un sondé a précisé que les difficultés étaient « différentes » et un autre qu'elles étaient compensées par « une volonté beaucoup plus grande. »

Les enseignants font part d'une opinion positive sur ces élèves. Les ENA sont majoritairement appréciés et les qualités de ceux qui réussissent le mieux sont, par ordre d'importance: la motivation et la volonté pour huit enseignants, le sérieux, l'attention et la persévérance pour six d'entre eux ou encore la ponctualité et l'assiduité cités quatre fois. (Les réponses pouvaient être multiples.) Viennent ensuite des qualités telles que la maturité, la rigueur, une bonne éducation, l'intelligence ou l'autonomie. On conviendra donc avec Claire Schiff que les adolescents nouveaux arrivants se distinguent positivement. Ils sont :

« Plus enfantin[s] parce qu'ils ont été socialisés dans un mode d'éducation traditionnel et qu'ils ont intériorisé la morale du strict respect des règles et des figures de l'autorité. Plus adulte[s], en raison de leur position de migrants qui les incite à percevoir l'école française comme le moyen d'accomplir leurs ambitions professionnelles, parfois irréalistes mais qui donnent un sens à leurs efforts.[...] Chez ces jeunes, la logique de la subjectivation adolescente semble faible. Pour autant qu'elle existe, elle ne se constitue pas « contre » l'école comme cela est le cas pour nombre des adolescents des banlieues défavorisées. [...] [leurs propos] révèlent une croyance profonde en l'efficacité de l'effort individuel dans la réussite tant scolaire que professionnelle⁷⁰. »

▪ **Mais trop peu connu**

Si ces adolescents se distinguent par leur bonne volonté et leur discrétion, je me suis rendu compte, en interrogeant les collègues, que la plupart ne savaient pas s'ils avaient d'anciens ENA au sein de leurs classes. Ce flou s'est confirmé lorsque j'ai analysé les questionnaires. Peu connaissent le parcours personnel⁷¹ de ces élèves. Huit enseignants sur quatorze ne le connaissent que rarement ou jamais. Quatre autres le connaissent le plus souvent et deux parfois. Le parcours scolaire antérieur en France n'est pas mieux appréhendé : une moitié seulement a des indications sur la question, l'autre partie des enseignants ne sait pas si les élèves ont bénéficié de cours spécifiques. On peut se demander s'il est souhaitable

⁷⁰ SCHIFF Claire « Les adolescents primo-arrivants au collège, les contradictions de l'intégration dans un univers en tension » in *Accueillir les migrants VEI Enjeux Migrants Formation* n° 125, juin 2001, pp.188-189.

⁷¹ J'entends par parcours personnel des données neutres et très générales comme le pays d'origine et la date de l'arrivée en France.

ou pas que les enseignants aient des informations sur le parcours scolaire, et surtout personnel, des élèves. Cela pourrait en effet les stigmatiser et c'est là le contraire de ce que l'on recherche quand on vise à intégrer. Cependant, il me semble qu'un minimum de renseignements pourrait permettre aux professeurs de prendre conscience des problématiques de certains élèves et de chercher des solutions pour transmettre plus efficacement les savoirs liés à la discipline qu'ils enseignent⁷². Par ailleurs, une meilleure connaissance des élèves ex-ENA permettrait aux établissements de mettre en place des actions de soutien adaptées. Ces dernières ne sont en effet pas légions comme le souligne Fatima Davin-Chnane qui déclare : « Quant au suivi post-classe d'accueil, il demeure une utopie.⁷³ ».

▪ **La question du soutien post-CLA**

« Chaque collègue devrait avoir un spécialiste du soutien en français pour les "ex-non francophones" », c'est du moins ce que préconise Madeleine Rebaudière avant de préciser « [qu']Il faudrait que [les ENA] puissent rester une année de plus dans [l'établissement] de leur classe d'accueil afin d'avoir un soutien adapté soit auprès du professeur de la classe d'accueil soit grâce à un dispositif mis en place spécialement à cet effet⁷⁴. ». Dans les faits, la mise en place d'une telle action est bien problématique au niveau du LP. Ces établissements ne sont pas des lycées généraux et le maintien dans le même LP deux années n'est pas souvent réalisable. D'autre part, des dispositifs ne sont pas toujours organisés dans les établissements d'affectation : sur les quatorze anciens nouveaux arrivants interrogés, six bénéficient ou ont bénéficié d'un soutien FLS d'une durée de deux à six heures par semaine. Pour l'une, ce soutien a été mis en place en cours d'année. Deux jeunes profitent du soutien de droit commun une heure par semaine ou ponctuellement en fonction de leur intérêt. Une autre, scolarisée dans un établissement privé, a droit à cinq heures de soutien traditionnel. Une dernière élève a trouvé un soutien qui lui convenait en milieu associatif. Dix élèves sur quatorze ne refusent pas une aide ponctuelle ou plus poussée. Trois des autres élèves sont plutôt autonomes et l'une souhaiterait avoir des cours de soutien mais n'est jamais venue nous voir (c'est une élève du LP Romain Rolland).

⁷² Si ces informations sont normalement transmises par le CASNAV aux chefs d'établissements concernés, elles ne sont apparemment pas toujours relayées auprès de toute l'équipe pédagogique.

⁷³ DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, Orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS J-L (Dir.), *Immigration, Ecole et Didactique du français*, Didier, janvier 2008, p.36.

⁷⁴ REBAUDIÈRE Madeleine « La Cellule d'accueil de l'Académie de Paris » in *Accueillir les migrants VEI Enjeux Migrants formation n°125 juin 2001*, pp. 224-225.

A la question « *Vos élèves bénéficient-ils d'un soutien spécifique après avoir quitté votre classe ? Si oui, de quel type de soutien s'agit-il et qui les aide ?* » les professeurs de CLA de dix établissements sur quatorze ont évoqué l'existence d'une forme de soutien. Dans quatre cas, il s'agit d'un soutien de droit commun accessible à tout élève en difficulté. Dans six cas, il s'agit d'un soutien de type FLS. Certains dispositifs sont plus satisfaisants que d'autres : au collège Jean Vilar, quatre heures sont réservées au français de type FLS (une heure pour chaque niveau) et par ailleurs quatre enseignants interviennent ensemble sur l'aide aux devoirs le mercredi après-midi auprès d'un public qui, au fil des années, n'est plus exclusivement celui des anciens ENA d'où, certainement, la transformation prochaine de l'action en un dispositif de droit commun appelé « L'école après l'école » qui risque de complexifier la donne. Dans le collège Gabriel Havez, des heures de soutien en FLS au sein de l'établissement ont disparu mais une meilleure coordination avec les lycées environnants permet de cibler les élèves affectés ayant besoin d'un soutien FLS. Dans notre AAR, nous ne sommes pas encore parvenus à une action satisfaisante : le soutien de droit commun existe et certains élèves s'y inscrivent. D'autres assistent aux cours de français du mercredi mais la situation n'est pas toujours très profitable : les cours du moment ne leur sont pas toujours utiles et il est parfois difficile de mettre en place des activités différentes pour quelques élèves qui se retrouvent alors le plus souvent en autonomie, ce qui n'est pas le but. Pour la préparation au DELF⁷⁵, le fonctionnement fut plus acceptable. En effet, les élèves concernés ont pu rejoindre pour un temps leurs camarades de CLA qui préparaient le DELF du même niveau qu'eux. Deux heures supplémentaires par semaine sont allouées au soutien post-CLA mais dans la mesure où l'effectif de cette année était très important et qu'il m'a fallu accepter des heures supplémentaires pour m'acquitter de ma tâche, je ne pouvais pas assurer ces deux heures de soutien en plus et aucun enseignant du LP n'est intéressé par un soutien difficile à mettre en place. Une solution reste à trouver d'autant que les élèves qui quittent l'établissement sont parfois dirigés vers un LP où l'aide est inexistante.

2.4.2 Les solutions

▪ Le point de vue des enseignants du LP

A la question « *Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour aider les ENA ? (Plusieurs réponses sont possibles.)* », cinq enseignants du LP ont répondu qu'un soutien « régulier », « obligatoire », « particulier » ou « touchant uniquement certaines matières », leur paraissait intéressant. Cinq évoquent la mise en place d'un tutorat élève/adulte

⁷⁵ Voir l'index des sigles et des notions.

avec dans le rôle du tuteur un enseignant ou un étudiant. Trois pensent qu'une année de remédiation ou qu'une remise à niveau serait souhaitable. Certains ont également évoqué le parrainage d'un élève francophone ou le tutorat entre pairs, une aide « plaisir découverte » et un approfondissement linguistique « par le biais de la presse, de films, de bandes dessinées etc. » Un autre a évoqué un travail de remotivation. Il faut savoir que certaines de ces actions existent déjà au sein du lycée et que si certains en ont conscience et disent qu'il faut « cadrer davantage les actions existantes » d'autres ne savent pas à qui adresser les élèves et ne connaissent pas notre classe passerelle.

Par ailleurs, l'idée de soutien renvoie à des actions très diversifiées et il faudrait s'interroger sur ce qui doit réellement être mis en place et avec quels moyens. Faut-il aux ENA une aide linguistique sous la forme de cours supplémentaires ou bien une aide individuelle en fonction de ce qui a été fait avec les enseignants du LP ? Dans le deuxième cas, un tutorat pourrait se révéler aussi efficace qu'un cours avec un spécialiste du FLS. Les élèves ne tireraient-ils pas également profit de conseils et d'aides ponctuels apportés par un pair ou un référent ?⁷⁶ Dans tous les cas, les différentes initiatives doivent être évoquées dans le projet d'établissement pour qu'elles aient une répercussion réelle et il me semble que l'attribution de deux heures par semaine pour réaliser un soutien auprès d'élèves dispersés dans différentes classes n'a que peu d'intérêt.

▪ Des outils et des pistes à partager

Les formations du CASNAV et mes discussions avec les collègues de FLS m'ont permis de prendre connaissance de certains outils mis en place pour favoriser l'entrée en classe type. Lors d'une réunion au CASNAV, l'enseignant du Lycée Jeanne Hachette de Beauvais a présenté « **le protocole d'accueil** » et « **le livret de suivi** » qu'il a créés avec la formatrice du CASNAV du département en suivant les recommandations de la circulaire du 25 avril 2002. Le protocole vise à informer les enseignants de l'établissement du fonctionnement de la CLA. Il y est fait part de la volonté d'un suivi individuel des élèves par le biais de la mise en place d'un tutorat impliquant les enseignants de la classe d'accueil. De plus, des précisions sont apportées au sujet de l'immersion en classes de lycée et de ses objectifs. Le livret de suivi est un petit carnet remis à l'élève lors de son passage en CLA. Il est une version simplifiée du portfolio européen des langues conçu par le conseil de

⁷⁶ Dans l'article précité, Juliette LAMARCHE apporte quelques solutions envisageables particulièrement pour les établissements hébergeant une CLA, p.26.

l'Europe⁷⁷ et a pour visée de renseigner les enseignants sur les pratiques langagières de l'élève, sa scolarité antérieure et ses projets. Par ailleurs, il constitue, tout comme le portfolio, un outil d'autoévaluation en français et dans les autres matières. L'usage d'un tel outil permet donc à l'élève de s'évaluer et aux pédagogues de suivre sa progression et son parcours notamment en cas de changement d'établissement. Reste que cet outil pour être vraiment profitable devrait être généralisé et qu'il ne l'est pas. En dehors des enseignants de langue, les enseignants français, toutes disciplines confondues, ne sont pas familiarisés au portfolio et si l'élève ne montre pas son carnet, surtout dans un autre établissement, il y a peu de chance qu'on le lui réclame.

Une formation au CASNAV d'Amiens a initié un groupe de travail sur un « **Vademecum à l'usage des enseignants accueillant en classe type des ENA isolés** ». Cet aide mémoire a pour visée d'informer l'enseignant sur ce qu'il doit faire lorsqu'un élève nouvellement arrivé franchit sa salle de classe d'un point de vue administratif et pratique. Sont évoqués l'accueil, l'attitude à avoir avec l'élève en immersion et les manières de faire en ce qui concerne l'évaluation. Evidemment, cet outil est d'un secours limité et une réflexion plus vaste devrait être menée pour informer les enseignants sur ce qui peut être adapté. L'ouvrage *L'Enseignement du français aux enfants d'origine étrangère* donne des pistes au sujet de l'accueil des ENA isolés en primaire mais ces dernières ne sont pas toujours d'un grand secours pour ce qui est du second degré, et en outre, un matériel assez conséquent est nécessaire⁷⁸.

Dans un article portant sur la formation des enseignants prenant en charge les ENA, Natalie Francols apporte également quelques indications à suivre pour venir en aide aux élèves⁷⁹. Selon ses dires, « l'hétérogénéité que l'on occulte parfois dans certaines situations d'enseignement rend le passage par la différenciation pédagogique incontournable dès qu'un ENAF est présent dans la classe. » (p. 174) Il est important de distinguer « les temps pendant lesquels il est plus judicieux de proposer à l'ENAF un travail en autonomie des temps pendant lesquels il peut suivre quasiment comme les autres élèves, avec quelques aménagements. » (p. 174) Les propositions qu'elle retient sont les suivantes : différencier les degrés de réussite

⁷⁷ *Portfolio européen des langues collège* Ed Didier CIEP et *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Ed. Didier CNDP, Basse Normandie, 2001.

⁷⁸ HAEFFELE Henri et WEISS Marlise, *L'Enseignement du français aux enfants d'origine étrangère Guide pratique de l'enseignant* ED. CEFISEM/CRDP, Alsace, 1996.

L'outil évoqué pour venir en aide aux ENA isolés du primaire s'appelle l'outil Hexagone. Il est décrit précisément pages 51 à 54.

⁷⁹ FRANCOLS Natalie. « Scolariser des ENAF, former les enseignants du primaire au lycée » in Diversité, ville école intégration n°151, décembre 2007, pp.172-176.

d'une même activité, augmenter progressivement la quantité de travail demandée à l'ENA surtout en ce qui concerne l'expression écrite et avoir recours aux supports visuels accompagnés de légendes pour faciliter la compréhension de l'élève. Une organisation pédagogique un peu différente des cours lui semble bénéfique : elle préconise une présentation des objectifs en début de cours, des temps de travail permettant de multiplier les interactions entre les élèves et des « pauses de compréhension » où les élèves peuvent, par exemple, rédiger en binôme une ou deux phrases sur ce qu'ils ont compris. Un temps court de reprise magistrale et une communication privilégiée entre l'ENAF et l'enseignant lui paraissent également souhaitables.

Le dernier outil dont on m'a parlé a été réalisé par l'équipe de la CLA NSA du collège Jean Jacques Rousseau de Creil. Il s'agit d'une **feuille d'orientation jointe au dernier bulletin de la CLA**⁸⁰ et envoyée aux établissements, le plus souvent des LP, lors de l'inscription des anciens ENA dans leurs classes. Ce document, créé pour répondre à l'attente et aux besoins des établissements concernés, a pour but d'informer succinctement l'équipe pédagogique, en priorité le professeur principal qui doit relayer l'information, sur le parcours et le niveau, notamment en français, de l'élève accueilli. Des outils présentés, il me semble être le plus facile à concevoir et à généraliser. En effet, il ne donne pas, comme c'est souvent le cas, une surcharge de travail au professeur de CLA et il renseigne un peu les enseignants du LP ou de l'établissement d'accueil qui ne le sont pas toujours.

▪ **Des tentatives d'action non relayées et un flou institutionnel**

Au final, nous ne pouvons que déplorer le fait que les efforts des enseignants de CLA ne soient pas plus reconnus et relayés auprès de la communauté éducative. Comme le déclare Fatima Davin-Chnane⁸¹ :

« Des expériences sont menées dans différentes académies mais ne sont pas exploitées, ni généralisées, ni transférées alors qu'il suffit pour les faire connaître :

- d'organiser des rencontres de mutualisation des pratiques [...] ;
- de diffuser les informations au niveau national ;
- d'impliquer les enseignants dans des équipes de réflexion et de les former au FLE/FLS ;

⁸⁰ Les quatre outils évoqués (le protocole d'accueil, le carnet de suivi, le vade-mecum et la feuille d'orientation jointe au bulletin se trouvent en annexe n°10. La feuille d'orientation est également utilisée au collège Gabriel Havez.

⁸¹ DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, Orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS J-L (Dir.), *Immigration, Ecole et Didactique du français*, Didier, janvier 2008, p.36.

- d'articuler la recherche universitaire et la formation initiale et continue des enseignants.

[...] Se préoccuper de la scolarisation des nouveaux arrivants n'est pas seulement une responsabilité de l'institution qui crée les structures d'accueil mais relève aussi de la responsabilité du prescripteur des programmes, du didacticien et du praticien dans un souci d'harmonisation et de concertation entre les acteurs du système éducatif. »

Il est vrai que les innovations et les efforts sont quasi exclusivement le fruit des enseignants exerçant en CLA alors que l'insertion des élèves nouvellement arrivés concerne toute la communauté éducative. L'absence de coordination nationale depuis 1989, signalée par Jacques Lang, peut en partie expliquer cette situation. « Les efforts de chaque centre apparaissent parfois isolés ou dispersés ; l'absence d'harmonisation peut alors affaiblir leur action voire entraîner des confusions quant aux objectifs poursuivis⁸². » Ce sont souvent dans les établissements hébergeant une classe d'accueil que des initiatives et des suivis sont mis en place, quand des moyens sont débloqués. En effet, dans les autres établissements, la question est problématique. La circulaire de 2002 a beau préciser que « pour assurer un suivi personnalisé [des anciens élèves de classe d'accueil], des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de la classe d'accueil et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement de rattachement, quand celui-ci est différent de l'établissement où se trouve la classe d'accueil⁸³ », on imagine mal comment l'enseignant de CLA pourrait procéder. Tout porte à croire qu'il s'agit d'un vœu pieu dans la mesure où aucun moyen n'est mis en œuvre pour réaliser un tel travail.

Les textes de 1986 prévoient l'attribution de dotations horaires supplémentaires pour les ENAF isolés, ou qui nécessitent un soutien post CLA, mais, comme le remarque à juste titre Danielle Boyzon-Fradet, aucune directive méthodologique n'est donnée. On ne sait rien du nombre d'heures à y consacrer, ni même comment procéder ou quelles disciplines traiter : « Chaque équipe éducative doit faire ses choix en fonction de la situation spécifique à laquelle elle est confrontée.⁸⁴ » Autant dire que les élèves orientés vers de nouveaux établissements se retrouvent le plus souvent démunis⁸⁵. Les professeurs ne savent pas forcément quoi mettre en

⁸² B.O. spécial du 25 avril 2002, Annexe 1 p.30.

⁸³ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.13.

⁸⁴ BOYZON-FRADET Danielle « L'Accueil des élèves non francophones à l'école, un problème complexe » in BOYZON-FRADET Danielle et CHISS Jean Louis (Dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Ed Nathan pédagogie, p.25.

⁸⁵ Le CASNAV d'Amiens met à disposition un enseignant itinérant qui a pour rôle de former des groupes de soutien dans différents établissements. Cependant son statut est précaire, il est TZR et il peut donc éventuellement être appelé à réaliser une autre mission si la DPE fait pression. Par ailleurs, ses dix-huit heures ne

place : les besoins sont nombreux et ils ne sont pas formés à la problématique du FLS. A titre indicatif, treize des quatorze enseignants du LP Romain Rolland n'ont suivi aucune formation préparant à accueillir les ENA. Le quatorzième enseignant ne se prononce pas. Sur l'ensemble des sondés, huit souhaiteraient une formation leur permettant de « connaître la situation générale des ENA », « leur psychologie », « ce qui est mis en place pour eux », « les thèmes permettant de mieux les intégrer », « les manuels adaptés à ce public » ou tout simplement pour répondre à la question « Comment les aider ? ». Trois enseignants ne ressentent pas de besoins particuliers car ils ont eu peu d'ENA dans leurs cours et les trois derniers ne se prononcent pas.

Autant dire qu'une rupture sera ressentie par les élèves entre le passage dans la classe d'accueil, qui apparaît comme une sorte de cocon et dans laquelle leurs besoins spécifiques sont le plus souvent bien pris en compte, et leur entrée dans le système « ordinaire » où ils seront généralement livrés à eux-mêmes.

▪ **Accompagner et reconnaître**

Lors de leur arrivée en classes types, les élèves ne sont plus distingués des autres. Marceline Laparra évoque « le principe d'égalité qui nie absolument toute différence.⁸⁶ » Les ENA ne sont plus valorisés, ils se retrouvent face à des difficultés quasi insurmontables et tout se passe parfois comme si leur statut de « non francophone » - alors même qu'ils le sont moins - avait annihilé leurs acquis antérieurs aux yeux des enseignants. Il n'est jamais fait référence à leur plurilinguisme par exemple et cela est dommageable. Dans ces conditions, le manque d'estime de soi et le sentiment de n'être pas reconnu peuvent voir le jour, entraînant un relâchement et une démotivation face à des obstacles jugés infranchissables. Dans un article évoquant les difficultés rencontrées par les enfants issus de cultures multiples, l'ethnopsychiatre Marie Rose Moro met en évidence que le système scolaire ne cerne pas les caractéristiques des migrants⁸⁷. Le bilinguisme est parfois vu comme une tare alors qu'on sait qu'il est favorable au développement langagier lorsqu'il est additif⁸⁸ et les difficultés de l'entrée dans une langue seconde ne sont pas prises en compte. Marie Rose Moro exprime la nécessité de l'existence, dans le parcours de l'enfant, d'une figure de « passeur ». Un adulte

lui permettent pas de suivre tous les élèves même s'ils sont relativement peu nombreux. Un faible effectif d'ENA est plus facilement négligé qu'un effectif important, c'est un fait.

⁸⁶ LAPARRA Marceline « La Langue des apprentissages » in *L'école de tous les élèves* Ed. Corps Puce, Licorne CRDP Amiens novembre 1993, p.96.

⁸⁷ MORO Marie Rose « Passer d'une rive à l'autre » in *LE MONDE DE L'EDUCATION* Juillet Août 2006, pp. 77-79.

⁸⁸ Se reporter à l'index des sigles et des notions.

avec lequel l'enfant aurait une relation privilégiée doit veiller sur lui et l'initier dans « l'apprentissage du nouveau monde »

Par ailleurs, elle précise qu'il serait de bon ton que l'histoire migratoire des parents soit valorisée et que les enseignants se forment à l'anthropologie et apprennent à « se décentrer » en en faisant au moins une fois l'expérience de manière à « laisser la place au savoir de l'autre ». Elle conclut : « reconnaître [les] différences [des enfants migrants] et par là même être capable de les transcender permettrait d'aboutir à une égalité de fait. Ces enfants, singuliers en première lecture, préfigurent en réalité tous les enfants des sociétés actuelles où les échanges sont nombreux et les rencontres plurielles. (C'est moi qui souligne) Les enfants de demain seront tous métis... » (p.79) Autant dire que tout ce qui sera fait pour reconnaître les différences sera profitable à l'ensemble de la communauté éducative. Il faudrait donc que les efforts réalisés ne soient plus unidirectionnels (de la CLA vers les autres classes). En effet, « trop souvent, les actions interculturelles n'existent que là où sont présents des enfants étrangers avec le risque de les enfermer dans une identité culturelle dans laquelle ils ne se reconnaissent pas forcément. Dans tous les projets d'établissements, quelque soit leur lieu d'implantation, devrait figurer une ouverture à la diversité culturelle à travers l'art, la littérature mais aussi les sciences. Cette ouverture à la diversité culturelle participe à la citoyenneté⁸⁹. » Il serait également bienvenu que les didacticiens prennent conscience des marques d'ethnocentrisme des manuels scolaires et de leurs lacunes en ce qui concerne les enseignements portant sur les différents pays et qu'ils tâchent d'y remédier comme on cherche à le faire, par exemple, en Catalogne⁹⁰. Des formations sur l'interculturel seraient, qui plus est, bienvenues. A l'heure actuelle, elles sont facultatives en formation continue et ne réunissent que rarement toute une équipe pédagogique. En formation initiale, elles sont à peine existantes⁹¹. La création de réseaux d'entraide, le développement de formations d'initiative locale (FIL) et une meilleure communication au niveau national pourraient avoir

⁸⁹ REGRAIN Raymond, « La Formation continue au service de l'intégration scolaire des jeunes d'origine étrangère », in *L'école de tous les élèves*, Ed. Corps Puce, CRDP Amiens, novembre 1993, p.204.

⁹⁰ GARRETA-BOCHACA Jordi et LLEVOT CALVET Nuria « Immigration, éducation et intégration en Catalogne » in *Accueillir les migrants VEI Enjeux Migrants Formation n° 125 Juin 2001 pp.129-130*. Les deux auteurs expliquent dans cet article qu'un travail est en cours sur les manuels qui comportent des marques d'ethnocentrisme. Lors de formations, les enseignants sont amenés à réfléchir sur des thématiques telles que : « L'Afrique avant la colonisation », « Qui sont les arabes ? », « Egalité pour vivre, diversité pour vivre ensemble », « le mode musulman et le monde chrétien », « les droits de l'homme et la citoyenneté » etc.

⁹¹ A titre indicatif, dans l'Académie d'Amiens, il n'existe qu'un module optionnel de six heures en formation initiale sur les ENA et la problématique de leur scolarisation. En formation continue, les formations sont plus nombreuses et diversifiées. On trouve par exemple « Mieux connaître le monde arabo-berbère » formation sur 2 niveaux de deux fois cinq jours, « Cultures d'ici et d'ailleurs » formation également sur deux niveaux qui évoque les réalités sociales, culturelles et scolaires de différents pays tels que le Pakistan, la Turquie, le Maghreb et l'Afrique subsaharienne qui sont tous deux traités globalement. Toutes ces formations sont optionnelles et ne touchent donc pas tout le corps professoral.

une répercussion et faire évoluer la situation. Et pour finir, une plus grande coopération avec les réseaux associatifs serait profitable à tous en permettant un suivi des jeunes plus efficace et une répartition des tâches.

2.5 L'intégration en milieu associatif

Les dispositifs d'accueil et le système éducatif dans sa globalité gagneraient à faire plus souvent appel aux partenaires sociaux. En effet, les efforts et les initiatives sont moins lourds lorsqu'ils sont répartis entre plusieurs instances. Dans la synthèse réalisée sur l'éducation des 16-18 ans en France et en Europe, Clotilde GINER et Eunice MANGADO reprennent la figure du passeur évoquée par Marie Rose Moro et proposent une piste pour l'accompagnement des ENA⁹². L'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV) se propose d'intervenir auprès des publics d'ENA avec pour objectif non pas « d'acquérir le niveau scolaire exigé à leur âge, mais de les accompagner dans la découverte de la langue et de la culture de la société d'accueil⁹³. » Les formes d'accueil proposées sont diversifiées, « elles se concentrent sur l'individualisation de l'accompagnement [et] sont particulièrement favorables au développement d'une relation interpersonnelle profonde, basée sur la confiance et l'envie de connaître l'autre⁹⁴. » Les objectifs de l'association sont nombreux et similaires à ceux définis par les Instructions Officielles de l'Education Nationale. Il s'agit d'aider l'enfant à trouver sa place dans le monde de l'école et dans son environnement mais également de le valoriser, lui et sa famille. De surcroît, le considérer comme un acteur des projets éducatifs le concernant et faire une place à la question de la mixité est prévu. Des exemples d'actions sont rapportés dans *Le guide de l'accompagnement éducatif*⁹⁵. Elles mettent toutes en valeur la dimension interculturelle de projets qui favorisent la création d'un lien social entre un étudiant et un jeune. L'étudiant a pour rôle d'aider le jeune à « se projeter dans un parcours éducatif, une insertion sociale et in fine concourir à la formation du citoyen qu'il va devenir⁹⁶. » De ce fait, il revêt donc bien le rôle du passeur qui va aider un plus jeune que lui à découvrir son environnement vital dans un enrichissement mutuel. Aucune formation en FLS n'est requise,

⁹² GINER Clotilde et MANGADO Eunice, « Les élèves nouvellement arrivés en France » pistes pour l'accompagnement in Synthèse groupe de travail interministériel « L'éducation des 16-18 ans en France et en Europe. Ed. Sceren/CRDP, juin 2008.

⁹³ Op. Cit. p.50.

⁹⁴ Op. Cit. p.50.

⁹⁵ GINER Clotilde et MANGADA Eunice (coord.) « Guide de l'accompagnement éducatif », in **Jeunesse éducation territoires**, cahier de l'action n°12, Ed. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Paris, 2007.

⁹⁶ Op. Cit. p.46.

les compétences recherchées sont « le dynamisme, l'empathie, l'écoute, la capacité d'animation et la gestion de projets. Il n'est [en effet] pas nécessaire pour l'accompagnateur d'être un spécialiste, mais de savoir s'intéresser à ce qui se passe, dans la famille et à l'école⁹⁷ » de manière à créer des liens entre deux univers hétérogènes et parfois en tension. Les rencontres ont lieu une à deux fois par semaines au sein de l'établissement scolaire, du domicile familial ou d'une autre structure d'accueil. Les objectifs sont personnalisés en fonction des besoins des enfants et des projets spécifiques sont parfois montés⁹⁸.

L'association cherche à développer ses activités. Elle s'efforce de débiter l'accompagnement le plus tôt possible lors de l'arrivée d'un enfant ou au moment où il quitte le dispositif d'accueil puisque c'est une étape difficile. Ses membres essaient également de mieux prendre en compte le public des 16-18 ans du fait de sa vulnérabilité et cherchent à concevoir « des actions d'accompagnement axées sur l'aide à l'insertion et/ou l'orientation scolaire et professionnelle ce que le Contrat d'accueil et d'Intégration [maintenant ouvert aux 16-18 ans] ne propose pas⁹⁹. » Des actions ont également été initiées en direction de groupes d'élèves et en partenariat avec des enseignants. Cela a permis un enrichissement de part et d'autre. Dans l'académie de Paris, de jeunes nouveaux arrivants ont pu concevoir une étude ethnographique sur la vie quotidienne dans leur quartier¹⁰⁰. Cela leur a permis d'aller rechercher l'information et de la traiter sous la forme de dessins, de listes, de textes, de photos légendées, de schémas, d'interviews pour aboutir à « un carnet de voyage (collectif) dans le quartier » diffusé par la suite sur Internet. Les activités ont été menées de paire avec un groupe d'étudiants et un enseignant qui a assuré le relais et la continuité en dehors des temps de sortie. Ces ateliers « jeunes ethnologues » accueillis dans une vingtaine de classes depuis 2003 ont permis aux élèves de mener un projet complexe et de se sentir valorisés. On peut imaginer toutes sortes d'autres actions sur ce modèle y compris avec un public plus âgé. La participation d'une association est préconisée car elle présente l'intérêt de faire découvrir un autre environnement, de multiplier les contacts, de travailler moins « scolairement » et d'alléger le travail des enseignants qui trouvent éventuellement là une occasion de sortir de leur isolement et de faire connaître leur classe.

⁹⁷ Op. Cit. p.134.

⁹⁸ L'annexe 14 donne à lire une présentation générale de l'accompagnement éducatif.

⁹⁹ Op. Cit. p.137.

¹⁰⁰ Op. Cit. pp.100-103.

2.6 En guise de conclusion sur l'intégration sociale

Finalement, les réponses des enseignants, les moments de concertation et les différents ouvrages sur la question de l'intégration sociale des ENA, en milieu scolaire ou au-delà, mettent en évidence une réelle dynamique de recherche. Les solutions pour mieux intégrer les élèves nouvellement arrivés au sein des établissements scolaires sont nombreuses et ne manquent pas d'intérêt. La difficulté est de les communiquer. Il y a « un sentiment très fort d'isolement chez les acteurs, [une] absence de lien institutionnel entre eux, [des] informations parcellaires, ponctuelles, souvent peu claires, [une] marginalisation éventuelle dans l'établissement d'exercice, [des] relations hiérarchiques [parfois] tendues et bien peu constructives, [de] fortes disparités d'un établissement à l'autre et d'un département à l'autre [et] une absence évidente de cohésion d'ensemble¹⁰¹. » comme le souligne Violaine de Nucheze qui a réalisé une étude de terrain dans les environs de Grenoble.

Par ailleurs, il reste à combler un fossé parfois très important entre le « cocon d'accueil » et les classes d'affectations, surtout dans le cas des dispositifs fermés. Pour se faire, il faudrait mettre plus en avant, dans les temps de formation notamment, la nécessité d'une globalisation de l'éducation interculturelle. En effet, l'ouverture à l'altérité n'est pas le domaine exclusif des dispositifs d'accueil. Les projets interculturels gagneraient à être adoptés par l'ensemble de la communauté éducative de manière à faire évoluer les représentations et à favoriser l'intégration des populations marginalisées. Des efforts sont faits en ce sens mais mériteraient d'être généralisés et de toucher les établissements qui ne sont pas en contact direct avec la problématique de l'intégration. Il serait de bon ton également que ce soit l'institution, à divers niveaux, qui fasse des efforts pour mieux intégrer les élèves. De nouvelles recommandations officielles, à destination des enseignants accueillant des ENAF de manière isolée, pourraient voir le jour et des projets d'établissement favorisant l'intégration seraient une autre démarche souhaitable. Les enseignants de CLA ne doivent pas rester isolés car les préoccupations qui sont les leurs ne sont finalement pas propres aux seuls ENA et peuvent être évoqués par ailleurs. En effet, « les ENAF produisent un effet de loupe sur des problématiques du métier d'enseignant car la plupart des problèmes posés par [eux] sont les mêmes que ceux qui se posent à l'ensemble des élèves mais d'une manière accrue¹⁰². » Cette remarque de Natalie Francols me semble justifiée et il me paraît dommage que jusqu'à ce

¹⁰¹ DE NUCHEZE Violaine « L'Académie de Grenoble à l'épreuve des ENAF » in *Enfants Nouvellement Arrivés en France, Le rendez-vous avec l'école*. Ecart d'Identité n°110/2007, p.50.

¹⁰² FRANCOLS Natalie. « Scolariser des ENAF, former les enseignants du primaire au lycée » in **Diversité, ville école intégration** n°151 décembre 2007 p. 174.

jour, les suivis de cohorte se fassent rares. La synthèse du groupe de travail interministériel « l'éducation des 16-18 ans en France et en Europe » précitée évoque un suivi déjà ancien puisqu'il remonte à l'année 1998. Des tentatives de suivis sont demeurées infructueuses dans l'Académie d'Amiens en 2006-2007 et dans celle de Paris. Conformément à ce que préconise la CNIL, les données ne sont pas rendues disponibles pour préserver l'anonymat des élèves. Il faudrait donc anonymiser les données en ayant recours à un NUMEN ce qui semble délicat. Par ailleurs, l'absence de coordination académique et nationale sur ce point ne simplifie pas la donne et les anciens ENA sont difficilement localisables. Trouver une manière fiable de procéder sans exposer les élèves serait propice à un meilleur fonctionnement global puisqu'on pourrait tirer des conclusions d'une telle étude et améliorer les dispositifs et les actions en conséquence. Cela permettrait, par exemple, de développer de nouvelles initiatives visant à favoriser les enseignements linguistiques et disciplinaires sur lesquels nous allons nous pencher désormais.

3 L'intégration linguistique et scolaire

« L'ignorance de la langue française ne constitue pas, en elle-même, un facteur d'homogénéité¹⁰³. »

Comme le remarque à juste titre Danielle Boyzon-Fradet dans un chapitre sur les élèves issus de l'immigration¹⁰⁴, il existe trois grandes catégories d'élèves nouvellement arrivés sur le territoire français. Il y a d'abord ceux qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine dans une autre langue de scolarisation que le français. Il y a également ceux qui n'ont pas été scolarisés ou qui l'ont très peu été et enfin il y a ceux qui ont été scolarisés en français plus ou moins longtemps. A ces trois profils distincts correspondent différents enjeux de l'enseignement du français. En effet, les premiers vont avoir le besoin urgent de maîtriser la langue de communication. Les non scolarisés antérieurement (NSA) auront ce même besoin, s'ils ne sont pas francophones, mais devront par ailleurs entrer dans la culture de l'écrit. En revanche, les élèves ayant le français comme langue seconde maîtrisent déjà les codes de la communication orale et il faudra donc leur permettre de mieux appréhender la langue en usage à l'école voire les y initier s'ils n'ont jamais été scolarisés. Partant de là, il est évident que les réponses pédagogiques qui s'offrent aux enseignants sont multiples et que ceux-ci peuvent se sentir déstabilisés et ne pas savoir, par exemple, comment appréhender l'enseignement du français et des autres disciplines pour répondre aux besoins des élèves.

3.1 Le français enseigné

A la question « *Quel français enseignez vous ?* », les réponses des enseignants de CLA interrogés ont été le plus souvent en partie similaires. Tous ont déclaré enseigner le FLE et le FLS. Selon les dispositifs, certains ont également précisé qu'ils enseignaient le FLM ou le français d'alphabétisation. Il est donc maintenant temps d'explicitier toutes ces notions.

Le Français Langue Etrangère (FLE) est une didactique du français en usage à l'étranger pour enseigner la langue et la culture françaises. Il est d'usage en France auprès d'un public allophone de débutants complets en français puisque le premier objectif visé est de permettre aux élèves de communiquer. Les méthodes de FLE sont les plus valables pour enseigner aux élèves un français dit de communication afin de leur permettre de s'exprimer

¹⁰³ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, p.8.

¹⁰⁴ BOYZON-FRADET Danielle et CHISS Jean-Louis (Dirs.), *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Coll. « Perspectives didactiques », Ed. Nathan Pédagogie, 1997, pp. 93-94.

dans la classe et en dehors de celle-ci, dans leur vie quotidienne en France. Ainsi, les enseignants mis face à des élèves ne parlant pas le français peuvent exploiter les méthodes de FLE en usage dans les pays étrangers jusqu'à un certain point, raison pour laquelle certains d'entre eux ont précisé utiliser ces méthodes avec un public de non francophones ou de débutants absolus. La brochure éditée par le MEN en 2000 sur le français langue seconde préconise l'emploi de manuels de FLE mais précise ce qui doit être ajouté ou omis pour rendre l'enseignement plus adéquat au public ciblé¹⁰⁵.

Le Français Langue Maternelle (FLM) renvoie au français tel qu'il est enseigné traditionnellement en France. Il s'est en quelque sorte défini par contrecoup à partir des années 1970. Depuis l'influence de la sociolinguistique, il s'intéresse aux registres et aux niveaux de langue. Les capacités expressives à l'oral et à l'écrit sont évoquées mais on raisonne souvent en terme d'écart par rapport à une norme. Il s'appuie beaucoup sur les pratiques spontanées de l'élève et constitue essentiellement un travail sur le code même si les pratiques évoluent. Les supports d'apprentissage sont généralement écrits et littéraires. Les dominantes telles que la lecture, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe doivent être étudiées dans des séquences pédagogiques qui laissent paraître un fil conducteur de manière à donner du sens à l'enseignement. Une grande place est accordée à l'étude des formes de discours et des genres littéraires.

Le Français Langue Seconde (FLS) est une notion beaucoup plus problématique à définir. Il n'est pas « une discipline distincte du français telle qu'elle est définie dans les programmes officiels du collège, mais une modalité d'accès à cette discipline pour les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation. Il s'agit d'un enseignement intensif du français à destination d'élèves qui doivent acquérir le français comme langue de scolarisation et comme langue de communication avec leur environnement¹⁰⁶. » Il est précisé également que c'est un « domaine pédagogique de transition¹⁰⁷ », une passerelle amenée à disparaître lorsque l'élève se retrouve dans une classe du cursus ordinaire, et que le rythme d'apprentissage est plus rapide qu'en FLE car les besoins de formation sont beaucoup plus importants que lorsque l'on apprend une langue étrangère uniquement pour communiquer. C'est une méthode d'apprentissage qui a pour objectif principal de parer à « l'urgence ». Pour résumer, on peut dire que le FLS se place sur un continuum entre FLE et FLM. « [II] part [en effet] des apprentissages initiaux organisés selon une démarche caractéristique du FLE pour

¹⁰⁵ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, p.16.

¹⁰⁶ Op. Cit. p.5.

¹⁰⁷ Op. Cit. p.5.

évoluer progressivement vers une approche et un traitement des contenus relevant du FLM¹⁰⁸ »

Il est également utile de préciser que l'enseignement en contexte FLS - c'est-à-dire auprès d'un public donc la langue d'apprentissage n'est pas la langue première mais une langue possédant un statut important et dominant dans le lieu de vie de l'apprenant - a un impact fort sur le développement cognitif et psychologique des élèves. La langue enseignée est seconde sur le plan psycholinguistique puisqu'elle intervient après la langue première mais, dans la mesure où « on ne peut pas apprendre une langue comme simple instrument sans qu'elle soit aussi un lieu de construction de l'identité¹⁰⁹ » elle exerce un rôle essentiel sur le sujet. Ainsi, l'élève va se trouver dans une position ambiguë : il va apprendre à conceptualiser sa pensée et à développer son esprit d'analyse dans une langue qui n'est pas originellement la sienne. Cela va être difficile à gérer notamment si sa langue première est dépréciée. Dans le cas des ENA, la LS va devenir une langue première sur le plan sociolinguistique puisque les élèves doivent utiliser cette nouvelle langue pour s'insérer dans la sphère sociale et professionnelle de leur nouvel environnement.

Certains auteurs utilisent également la notion de « langue d'intégration scolaire » ou de Français Langue de Scolarisation (FLSco) qui a l'intérêt d'être moins polysémique que le FLS, utilisé pour évoquer d'autres réalités. C'est le cas de Michèle Verdelhan-Bourgade qui définit le Français Langue de Scolarisation dans l'ouvrage portant précisément ce titre¹¹⁰. Selon ses propos, Le FLSco est à la fois la langue enseignée à l'élève et la langue d'enseignement. C'est d'ailleurs ce qui fait sa particularité. C'est une langue qui a un triple rôle. Elle est une matière d'enseignement, elle permet d'aborder les différentes disciplines enseignées et elle est également la langue de la communication scolaire. C'est une langue normalisée, plus complexe que la langue utilisée quotidiennement dans la mesure où l'écrit y a un rôle très important et aussi parce qu'elle permet d'aborder les types de discours scolaires, les vocabulaires disciplinaires et les pratiques langagières complexes de l'école. D'après Jean Pierre Cuq, elle joue un rôle fondamental dans « le développement psychologique, cognitif et informatif¹¹¹ » des apprenants. Elle permet en effet à l'élève d'apprendre son « métier d'élève » et les compétences à acquérir ; c'est-à-dire les savoirs déclaratifs, les savoirs faire et

¹⁰⁸ Op. Cit. p.20.

¹⁰⁹ DAVIN-CHNANE Fatima, *Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, p.121.

¹¹⁰ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le Français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Ed. PUF, Paris, 2002.

¹¹¹ CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Ed. Clé Internationale, Paris, 2003, p.139.

les savoirs être. Grâce à elle, l'élève accumulera des connaissances sur le monde et sur la langue, il accèdera à l'écrit et saura mettre en pratique des apprentissages. Il parviendra à raisonner, à acquérir de la méthode et à adopter un comportement favorisant la relation au savoir.

Le français d'alphabétisation ne concerne pas seulement les migrants. Il est en usage auprès d'un public « âgé » qui n'a pas été alphabétisé, ou très peu. Les progressions généralement mises en place par les méthodes s'adaptent à un public pour lequel l'apprentissage doit faire immédiatement sens en étant en lien avec les expériences de la vie quotidienne. Un recours à une pédagogie différenciée est quasi-incontournable car les besoins et les centres d'intérêt des uns et des autres diffèrent. Les méthodes d'alphabétisation sont souvent utilisées avec des adultes en milieu associatif mais elles permettent aussi d'engager un apprentissage avec des élèves adolescents non ou peu scolarisés antérieurement (NSA et PSA). Actuellement, il n'existe aucune méthode d'alphabétisation spécifique pour adolescents. Tout se passe un peu comme si les jeunes migrants peu ou pas scolarisés étaient ignorés alors que ce sont eux qui ont le plus de besoins.

L'enseignant en poste dans un dispositif accueillant des migrants doit avoir conscience de toutes ces distinctions pour tenter de mener à bien sa tâche en choisissant une didactique adaptée au public enseigné. Je tiens à préciser ici que les professeurs rencontrés étaient pour la plupart expérimentés et formés en didactique du FLE-FLS. Sur vingt et un enseignants sondés, dix-sept ont au minimum une mention ou un DU de FLE. Quinze ont passé la certification FLS en vigueur depuis 2005¹¹². Quatorze ont suivi ou suivent régulièrement des formations sur le FLS dans le cadre du plan académique de formation (PAF) et parmi eux sept ont pu suivre un stage BELC sur le FLS au CIEP. La plupart des enseignants sont titularisés de l'Education Nationale et ont une bonne connaissance des programmes et des directives officielles. Quatorze ont une formation en lettres modernes, quatre en langues vivantes (anglais), une en lettres/anglais au LP et deux sont formés en linguistique. L'expérience en classe d'accueil est variable: elle va de un an à dix-sept ans. Les moins expérimentés ne rechignent pas à se former. Certains ont des parcours professionnels singuliers et une expérience de l'enseignement du français à l'étranger. Il me semble donc que la critique récurrente des chercheurs sur le manque de formation des enseignants n'est plus d'actualité ou

¹¹² La certification FLS a été mise en place à titre expérimental en 2002-2003. Son application effective a eu lieu en 2005. Pour plus de renseignements, consulter le BO n°39 du 28 octobre 2004.

exagérée, en tout cas, elle est en inadéquation avec ce que j'ai pu constater sur mon terrain d'étude¹¹³.

3.2 Les disciplines enseignées

Les structures d'accueil sont, nous l'avons vu, très variées. Le choix des disciplines à enseigner n'est pas toujours similaire d'une structure à l'autre. Un état des lieux disciplinaire est nécessaire pour mieux se rendre compte des réalités du terrain.

3.2.1 En structure ouverte

Lorsque les élèves bénéficient d'une immersion, l'intégration disciplinaire, aussi difficile soit-elle, soulève moins de problèmes. En effet, en dehors des cours spécifiques en français, les élèves vont suivre le programme de leur classe d'âge avec les élèves de la classe type. Aucune règle n'est mise en place, il n'y a pas de directives particulières. Les enseignants de français apportent parfois des conseils mais ne peuvent faire davantage car ce serait empiéter sur les domaines de leurs collègues. En l'absence de recommandations officielles, on imagine que le bon sens prédomine. En général, il est d'usage de faire participer les ENA, même brièvement, de manière à leur faire sentir qu'ils sont intégrés dans la classe. L'objectif dans un premier temps est que l'élève puisse prendre en note son cours. Les enseignants des classes types exerçant dans les établissements qui abritent une classe d'accueil sont, pour certains, habitués aux ENA.

Six enseignants exerçant dans des structures ouvertes ont fait part de leurs recommandations. L'une précise :

« Il est avant tout préconisé de considérer les ENA comme des élèves à besoins particuliers, mais pas nécessairement en difficulté. Des pistes sont données pour faciliter l'arrivée en classe ordinaire : il est souhaitable d'annoncer l'arrivée du ou des élèves, de trouver un ou plusieurs « tuteurs » parmi les élèves de la classe. La plupart du temps, une fois le niveau choisi par le conseil de classe, la division est choisie en tenant compte de la présence d'enseignants de la CLA dans l'équipe de la classe ordinaire et des affinités déclarées par l'élève avec des élèves des classes ordinaires. Dans le cours, il est conseillé aux enseignants de fournir à l'avance, si possible, une liste des mots-clefs du cours suivant pour que l'élève puisse les étudier (idem avec les textes et documents si possible). Il est aussi conseillé que l'élève puisse repartir avec une trace écrite

¹¹³ Dans « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. *Langues et didactique*, Ed. Didier, Paris 2008, Fatima Davin-Chnane affirme en parlant des enseignants des dispositifs d'accueil : « Ces enseignants, pour la plupart d'entre eux, ont peu, voire pas de formation dans le domaine du français langue étrangère et seconde. [...] Rares sont les enseignants titulaires. » (p.32.)

(fournie par l'enseignant) du cours, en particulier au début de la période d'intégration. Il est également indiqué à l'enseignant qu'une attention particulière est à porter sur les écrits (prises de cours) de ces élèves pour les corriger au besoin. De même, il est dit qu'il est souhaitable de prévoir pour eux des possibilités de correction de leurs travaux guidées par des notes écrites des enseignants. Bref : faire avec eux comme il serait bien aussi de faire avec tous les autres élèves de façon systématique si les moyens le permettaient¹¹⁴. »

Trois autres évoquent des aménagements concernant les devoirs. Deux enseignants préconisent de ne pas noter ces élèves, du moins pendant un temps. Certains reprennent l'idée d'élève tuteur et tous insistent sur la prise de note qui doit être autant que possible contrôlée pour s'assurer que l'élève copie un écrit qui fasse sens. D'autres enseignants préfèrent donner des conseils lorsqu'un collègue les sollicite.

Dans les faits, les enseignants des DNL tâchent de s'adapter autant que faire se peut. La tâche leur semble parfois ardue dans la mesure où les pratiques de différenciation et d'individualisation n'ont pas vraiment cours dans le second degré. D'autre part, les formations sur l'accueil des ENA en classe type ne sont que trop rarement proposées¹¹⁵. Seulement quatre enseignants de CLA déclarent que certains de leurs collègues des DNL ont reçu une formation sur la gestion d'un ENA en classe « banale ». A titre informatif, les six enseignants du LP Romain Rolland qui reconnaissent éprouver des difficultés à gérer la présence des ENA dans leurs cours donnent plusieurs raisons. La progression de l'élève « différente des autres » peut être mise en cause. Certains déclarent avoir du mal à intégrer les ENA et à répondre à leurs besoins. Un autre est gêné par « le manque d'autonomie dans la prise en note du cours et dans la compréhension des consignes. » Deux enseignants mettent en évidence le besoin d'une présence plus grande auprès de l'élève et un manque de temps pour répondre aux difficultés. Les arrivées en cours d'année sont jugées problématiques et difficiles à gérer du fait du « rattrapage des programmes qu'elles impliquent ».

Les dispositifs d'accueil et d'intégration (DAI) ou dispositifs assimilés des collèges parviennent, comme le recommandent les directives, à mettre en place des cours spécifiques pour les ENA en FLS. L'objectif est de familiariser l'élève avec la discipline, son vocabulaire et ses particularités et d'établir une passerelle avec la classe de rattachement en travaillant sur son programme. Il est évident que cette initiative aide grandement les élèves et qu'il serait

¹¹⁴Je cite les propos de Laurence Derrey enseignante en CLA à la Courneuve.

¹¹⁵ Pour l'Académie d'Amiens, il existe une formation de 24 heures intitulée « Accueillir un élève non francophone isolé dans une classe ordinaire », les enseignants s'y inscrivent s'ils sont volontaires ; Par ailleurs, les chefs d'établissements ont la possibilité de solliciter une FIL.

souhaitable qu'elle soit pratiquée partout même si cela n'est malheureusement pas envisageable dans les établissements où l'effectif des ENA est trop faible.

3.2.2 En structure fermée

L'enseignement disciplinaire est plus problématique en classe fermée. L'objectif est clair : il faut faire en sorte que les élèves puissent intégrer le plus aisément possible leur future classe. Un problème se pose cependant : les orientations diffèrent d'un jeune à l'autre et les élèves ne suivront pas forcément les mêmes enseignements dans les filières qu'ils rejoindront. Les disciplines choisies sont en général fonction des moyens (nombre d'heures dont la structure dispose) et des matières à privilégier. Pour les CLA de LP et les AAR-FLS, le plus souvent, les matières choisies sont les matières du tronc commun, enseignées dans tous les CAP et BEP même si les programmes et les exigences ne sont pas les mêmes. Ainsi, en dehors du français, les élèves ont souvent droit à 2 ou 3 heures de mathématiques, à 1 ou 2 heures d'anglais, à une ou deux heures d'histoire-géographie et à 2 heures d'EPS. Certaines structures sont parvenues à faire des groupes de niveaux occasionnels ou permanents pour ces matières. D'autres disciplines peuvent être abordées de manière plus aléatoire en fonction des choix des équipes et du potentiel du terrain. Les autres enseignements rencontrés sont l'informatique (la bureautique), l'enseignement technique en atelier (la métallerie en ce qui concerne l'AAR de Beauvais), la vie socio-professionnelle (VSP), les sciences (SVT et physiques) et les arts appliqués ou autres activités artistiques.

Différents problèmes peuvent être soulevés ici. Le cas de la langue vivante choisie en est un. L'anglais est la langue la plus enseignée, voire la seule enseignée, au LP. Cela favorise les anglophones et leur permettra peut-être d'obtenir une excellente note lors de leurs examens de fin d'étude¹¹⁶. En revanche, de nombreux élèves, par ailleurs plurilingues, ne maîtrisent pas l'anglais. Ce nouvel apprentissage les handicape grandement puisqu'ils doivent rattraper sans soutien et en très peu de temps le niveau de la classe qu'ils vont rejoindre alors qu'ils partent souvent de zéro. La circulaire de 2002¹¹⁷ stipule que les ENA peuvent, lors d'un examen de fin d'études, présenter en LV1 leur langue d'origine pour peu

¹¹⁶ Pour preuve : nos élèves qui ont su suivre des cours en immersion avec une classe de Bac Pro première année. S'ils se démarquaient des autres, c'est par le fait qu'ils maîtrisaient souvent mieux l'anglais à l'oral qu'à l'écrit alors que les jeunes français étaient dans une position inverse.

¹¹⁷ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, pp.12-13. « On encouragera pour ces élèves la poursuite de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre des enseignements des langues et cultures d'origine. Dans le second degré, tout élève peut bénéficier d'une inscription au centre national d'enseignement à distance (CNED) prise en charge par l'établissement, si cette langue n'est pas enseignée dans l'établissement ou dans un établissement voisin. »

qu'elle soit enseignée au CNED. Dans ce cas de figure, l'établissement doit prendre en charge les frais d'inscription au cours de manière à ce que l'élève puisse suivre les enseignements gratuitement comme il est d'usage dans l'enseignement public français. L'initiative est bonne mais quand les élèves ne sont pas autonomes et n'ont pas de bonnes bases à l'écrit en L1, il leur est difficile de travailler les cours du CNED en autonomie et il est rare que des dispositions soient prises pour qu'ils soient accompagnés dans cet apprentissage. Par ailleurs, la majorité des langues d'origine des élèves sont des langues orales ou rares qui ne sont pas proposées par le CNED. Les élèves arabophones ne sont pas plus favorisés car ils parlent un arabe dialectal souvent fort éloigné de l'arabe littéraire enseigné en France et choisir cette langue reviendrait donc à choisir une langue étrangère inconnue. De toute façon, cette mesure n'est pas valable assez longtemps pour que les élèves en profitent réellement. Les adolescents arrivés tardivement en France ne peuvent pas tous préparer un diplôme en deux ans et c'est pourtant pendant deux années seulement qu'ils peuvent profiter de l'enseignement dispensé par le CNED. Pour finir sur ce point, les programmes de CAP précisent que l'orientation vers certaines filières rend facultative la présentation d'une LV1, ce qui peut résoudre le problème d'une partie des élèves¹¹⁸.

Concernant les enseignements en informatique, en atelier de métallerie, en sciences voire en art appliqué, le problème qui se pose est d'un autre ordre. Il n'est pas du tout certain que les élèves retrouvent ces matières dans la filière qu'ils ont choisi ou vont choisir. De ce fait, certains enseignements n'ont pas de finalité précise et on peut se demander si l'élève n'aurait pas plus à gagner à étudier davantage le français ou les mathématiques par exemple. C'est d'ailleurs une réflexion parfois formulée par certains d'entre eux quand la matière leur déplaît. L'art appliqué est enseigné au LP mais il se décline sous différentes formes. Ainsi, certains feront du dessin technique alors que d'autres bénéficieront d'un enseignement en arts appliqué adapté à leur filière. Les sciences enseignées d'une filière à l'autre sont également distinctes. Certains auraient besoin de bases en électricité, d'autres de connaissances en biologie et au final, il est difficile de savoir quel programme mettre en place et comment travailler, d'autant que les enseignants de ces disciplines n'interviennent pas toujours dans tous les LP. Est-il nécessaire que les élèves suivent toutes les parties d'un programme aménagé alors qu'ils ne sont concernés que par certains aspects de celui-ci ? C'est une question complexe. Les enseignants de FLER de Paris se demandaient lors de leur réunion de bilan s'ils n'allaient pas tout simplement convertir ces heures d'enseignement scientifique en

¹¹⁸ B.O. n°29 du 17 juillet 2003. Annexe 1, p8.

heures supplémentaires de mathématiques pour tâcher de résoudre un problème qui ne peut véritablement l'être à moins de bouleverser les techniques d'enseignement traditionnelles et de demander beaucoup à un intervenant occasionnel.

Le plus souvent les moyens octroyés n'ont pas permis de constituer des groupes de niveaux dans des matières autres que le français. Par endroit, il y a un dédoublement en mathématiques, en anglais, en histoire-géographie ou en sport (pour venir en aide à des élèves ayant des problèmes de motricité) mais ce n'est pas une règle générale¹¹⁹. Parfois des élèves NSA sont dispensés de certains apprentissages qui seraient trop complexes ou risqueraient d'interférer (l'anglais par exemple) ou qui demanderaient des aménagements difficiles à réaliser par un enseignant non initié à l'alphabétisation. C'est le cas dans notre LP pour l'enseignement de l'informatique qui n'est pas proposé aux élèves en cours d'alphabétisation même si nous souhaitons pouvoir initier ces adolescents au traitement de texte quand notre classe aura été équipée en matériel informatique à la rentrée. L'enseignant des DNL doit donc faire au mieux pour que chaque élève puisse aller le plus loin possible dans ses apprentissages. Ce n'est pas toujours simple surtout si l'effectif est important.

Il faut signaler également qu'il n'y a aucun programme officiel et donc aucun manuel pour ce type de classe. Les enseignants de CLA interrogés à ce sujet parlent de « rattraper le niveau CM, 6^e ou 5^e », « d'initier » les élèves et de leur faire « découvrir » certaines matières. D'autres s'appuient sur les pré-requis du LP. Une enseignante de CLA de collège apporte plus de précisions : « En règle générale et dans l'absolu, l'objectif est l'acquisition du vocabulaire de la discipline, des démarches propres à cette discipline et enfin les savoirs scolaires qui correspondent à la classe d'âge de l'élève. Le contenu précis est fixé en fonction des élèves. Ceci est un objectif, un axe, ce n'est malheureusement pas toujours possible¹²⁰. »

L'absence de directives est à la fois une grande liberté et une source d'interrogations que l'enseignant ne peut pas toujours résoudre seul compte tenu de la complexité de la classe dans laquelle il intervient. Il est rare qu'il utilise un support fixe. Cela est possible en anglais même si le passage par la langue française peut être contraignant. En mathématiques, il est plus souvent d'usage d'avoir recours à des fiches photocopiables et à des fichiers autocorrectifs pour permettre une meilleure individualisation des parcours. Les enseignants de mathématique peuvent également s'aider d'un ouvrage édité par le CRDP de l'Académie

¹¹⁹ Des groupes de niveaux ont été créés dans six établissements pour les mathématiques, dans trois pour l'anglais, dans deux pour l'informatique et dans un seul pour l'EPS, les sciences physiques et l'histoire géographie.

¹²⁰ Laurence Derrey, enseignante en CLA de collège.

de Créteil qui a pour titre *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones ?*¹²¹ et qui propose notamment des fiches pour enseigner la géométrie et le vocabulaire de la discipline en tenant compte de niveaux.

3.2.3 L'enseignement des DNL dans la classe passerelle.

Dans l'AAR-FLS d'Amiens, les objectifs sont souvent déterminés en fonction des programmes du LP. En mathématiques, comme dans une AAR classique, il est d'usage de revoir les quatre opérations et les grandes bases telles que la proportionnalité, les pourcentages et quelques notions de géométrie. En anglais, il s'agit de rendre les élèves capables de suivre le programme du LP. Le professeur ayant en charge les débutants a choisi de travailler sur un manuel qui favorise la langue de communication quotidienne et qui est destiné à un public adulte de niveau A1¹²². Les élèves qui suivent les cours en immersion utilisent un livre de première année BAC PRO. En informatique, l'enseignante construit des fiches d'exercices ayant pour but de familiariser les élèves avec le traitement de texte. Des fiches sur le vocabulaire spécifique sont également travaillées dès le début de l'année. Un travail différent est prévu chaque semaine. Les élèves plus rapides reçoivent d'autres tâches à effectuer pour approfondir. En histoire-géographie, la tâche est ardue. Il est évident que même les élèves les plus scolarisés n'ont pas suivi les programmes français mais les programmes d'histoire-géographie officiels de leur pays qui peuvent être très différents de ceux qui ont cours en France. Pour les élèves des CLA LP, il est difficile de faire des choix dans un programme qui s'étend sur huit années du CE1 à la troisième. Les programmes de BEP et du CAP font la part belle au vingtième siècle. Alors que faire ? Anticiper et voir quelques événements importants ? Et si oui, lesquels ? Choisir de travailler plus largement sur les repères chronologiques en privilégiant certaines dates ou certains personnages en fonction des activités culturelles menées par ailleurs ? C'est pour ma part ce pourquoi j'ai opté après m'être inspirée d'une formation que l'on m'avait transmise sur la question et que j'évoquerai ultérieurement. En géographie, je m'efforce surtout de donner des repères et de travailler la lecture des documents propres à cette matière. J'utilise des manuels de

¹²¹BLANCHARD Martine, DESMOTTES Denis, GABRY Josianne, L'HOTELLIER Nicolas, VARLOT Evelyne, *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones, Des outils français-maths*, Coll. Les Cahiers Ville Ecole Intégration, Ed. SCEREN CRDP Académie de Créteil, mars 2007.

¹²² Liz et John Soars, *New Headway Elementary Student's Book*, Ed. Oxford University Press, Oxford, 2006, 159p.

civilisation FLE pour présenter la France et sa société¹²³ ainsi qu'un manuel de BEP pour travailler sur la macrostructure et la microstructure. Un manuel d'histoire-géographie à l'usage des classes de CLA qui aurait pour tâche de récapituler les grands axes des programmes français serait, il me semble, d'un grand secours. En EPS, la priorité est donnée à un fonctionnement de groupe qui permet aux élèves de communiquer entre eux plus souvent qu'en classe. Le professeur en charge de la classe passerelle l'année passée faisait noter le lexique spécifique qu'il utilisait sur un petit carnet. Cette année, les cours ont été perturbés car l'enseignante en charge de la classe a eu un accident du travail. C'est donc l'UNSS qui a permis aux élèves d'avoir une pratique sportive même si cela a engendré des confusions sur le statut de la matière : elle n'apparaissait plus comme obligatoire pour certains élèves qui confondaient EPS et UNSS.

3.3 Les objectifs généraux

3.3.1 Permettre l'acquisition linguistique : un objectif prioritaire

- Favoriser la communication

« Si le français est langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics, sa maîtrise s'impose à tous et ce, dès les premiers contacts avec le système éducatif¹²⁴. »

Le premier besoin ressenti par les ENA est un besoin de communication et d'intercompréhension et donc un besoin phonétique, grammatical et sémantique. L'essentiel pour l'apprenant est de comprendre ce qu'on lui demande, ce que l'on attend de lui et de pouvoir exprimer ses interrogations et ses attentes. Ainsi, toute l'équipe pédagogique devra, dans un premier temps, faire un effort de manière à ce que les élèves débutants absolus puissent être pris en compte et comprendre l'essentiel de ce qui doit l'être en développant divers stratégies. Fatima Davin-Chnane explique « [qu']en plaçant la « langue » au centre de l'organisation pédagogique et didactique, les enseignants de toutes les disciplines sont appelés à élaborer des outils tels que progression annuelle, séquences didactiques et séances adaptées au niveau des élèves¹²⁵. » afin de satisfaire ce point. Une importance plus grande qu'en classe

¹²³ CARLO C, CAUSA M, STEELE R et PECHEUR J *Civilisation progressive du français niveau débutant et intermédiaire*, Ed. Clé international.

¹²⁴ POCHARD, Jean-Charles, « Méthodes d'apprentissage du FLE en ZEP : quelques réflexions autour d'une expérience » Les cahiers de l'ASDIFLE n° 8, « *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuité?* » Actes du colloque de septembre 1996, p.118.

¹²⁵ DAVIN-CHNANE Fatima, *Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, pp.152-153.

type doit être accordée à la verbalisation car son absence s'avère problématique pour les élèves¹²⁶.

- **Entrer dans la langue de scolarisation**

« Les discours disciplinaires se différencient des discours ordinaires [...] par des énoncés à forte densité informative. Ils ont aussi la particularité d'éviter la redondance qui caractérise par ailleurs le français parlé. Ils opèrent dans un mouvement croissant d'objectivation et d'abstraction, proportionnel à la pyramide scolaire. Par ailleurs l'absence d'énonciation leur confère une forme désincarnée qui semble ne renvoyer qu'à un univers scolaire, ne référant qu'à lui-même, détaché des pratiques sociales de référence¹²⁷. »

Si les enseignants des différentes matières parviennent à se construire des visées spécifiques, la particularité de l'enseignement en CLA est que toute discipline a prioritairement un objectif qui est d'ordre linguistique. En effet, « L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par [...] le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante¹²⁸. » Autrement dit, pour reprendre l'analyse de Fatima Davin-Chnane « lors des activités issues de chaque discipline, il s'agit d'exploiter les situations de communication dans la discipline elle-même [...] pour permettre à l'élève d'apprendre LE français et d'apprendre EN français. C'est ce que nous désignons par l'apprentissage de la langue en contexte. [...] L'apprentissage [...] se trouve bien présent dans toutes les situations langagières auxquelles l'élève sera confronté¹²⁹. » Les enseignants se retrouvent donc avec une responsabilité à laquelle ils ne sont pas habitués et cela demande des capacités d'adaptation. Ils devront par exemple exploiter les textes de leurs disciplines pour aborder explicitement les consignes, les concepts et le lexique propre à cette dernière. Les auteurs d'*Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones* donnent quelques indications sur la démarche à suivre :

« Chaque séance comprend une partie orale et une partie écrite. Le travail à l'écrit sur les fiches ne peut intervenir qu'après un temps consacré à l'oral. Le travail oral permet de faire vivre le groupe classe, d'introduire le thème, de vérifier les acquis des élèves dans leur langue maternelle, de mettre en place le vocabulaire spécifique (prononciation, orthographe...) Chaque élève s'exprime et construit des phrases en français en utilisant des tournures mathématiques mais aussi

¹²⁶ Op. Cit. p.343.

¹²⁷ SPAËTH Valérie, « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, pp.92-97.

¹²⁸ B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.12.

¹²⁹ DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.45.

de la vie courante. Il est important, alors, d'être très vigilant sur la qualité linguistique autant que mathématique des phrases produites par les élèves. Pendant le travail oral, on peut utiliser un répertoire commun à toutes les matières pour noter les mots nouveaux (d'ordre mathématique ou non¹³⁰). » (p 11)

On se rend bien compte que l'enseignant de mathématique assume à la fois son rôle ordinaire mais aussi - lorsqu'il travaille sur la prononciation, le vocabulaire ou les tournures de phrases - celui de professeur de langue auquel il n'est pas habitué. Il devrait en être ainsi pour toutes les matières enseignées aux ENA. Dans la mesure où les chercheurs et les didacticiens n'ont pas encore fait de grandes avancées dans le domaine, un effort doit être réalisé par les enseignants pour cibler le vocabulaire et les pratiques propres à chacune des disciplines¹³¹. En effet, « chaque discipline a développé au sein de la culture scolaire une spécificité où les univers de référence, les pratiques langagières, les logiques d'organisation du savoir [...] ainsi que la gestion de l'abstraction se mettent réellement en place, dans toutes leur diversité graphique et discursive au collège¹³². » Par ailleurs, la mise en place d'un répertoire commun aux matières est une pratique intéressante qu'il n'est pas difficile de mettre en place, puisqu'elle ne demande pas une concertation très importante, et qui peut s'avérer très profitable aux élèves en leur permettant notamment de mettre en évidence le vocabulaire de leur scolarisation¹³³.

Dans le cadre des dispositifs d'accueil, il est souvent souhaitable de travailler en équipe et la présence conjointe de deux enseignants lors d'une même séance d'enseignement, quand elle est possible, permet parfois de renforcer les liens interdisciplinaires entre différentes matières comme par exemple les mathématiques et le français. Un travail sur la polysémie du lexique employé dans une matière sera profitable aux élèves. Tout en leur permettant d'élargir leur vocabulaire, une telle tâche aura pour effet de souligner les similitudes et les différences entre les disciplines et d'aborder la spécificité de l'une d'entre elles : les mathématiques, l'histoire-géographie, l'EPS ou l'informatique. Le site Nénuphar¹³⁴

¹³⁰ BLANCHARD, Martine, DESMOTTES, Denis, GABRY, Josianne, L'HOTELLIER, Nicolas, VARLOT, Evelyne, *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones, Des outils français-maths*, coll. Les Cahiers Ville Ecole Intégration, Ed. SCEREN CRDP Académie de Créteil mars 2007, p 11.

¹³¹ Dans « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.87, Valérie SPAËTH déclare que « la langue des disciplines scolaires constitue encore un point aveugle du dispositif scolaire » et met en évidence qu'un travail sur la question, qui commence à voir le jour avec la problématique du FLS, sera favorable à tout élève en difficulté à l'écrit.

¹³² Op. Cit. p.84.

¹³³ « Construire un outil commun, le répertoire » in Pratiques pédagogiques au collège Langages et disciplines CDDP Seine Saint Denis, Janvier 1999.

¹³⁴ <http://nenuphar.cfeditions.com/index.php>

propose des fiches de mots ou d'expressions polysémiques à l'usage des enseignants. Des fiches sur « Appartenir à », « la figure », « l'origine », « l'extrémité », « le point » et « le milieu, le centre, la moitié » sont intégrées dans l'ouvrage sur les mathématiques précité (p.71 à 94). Dans chaque fiche, une rubrique permet d'observer « les différents sens du mot dans les disciplines scolaires ». Une telle rubrique me paraît exploitable par toute l'équipe pédagogique, notamment par l'enseignant de français dans le cadre d'un travail sur la langue disciplinaire.

Un travail sur les consignes est également souhaitable. En français, les consignes qu'elles soient orales ou écrites s'expriment de diverses manières et le jeune non francophone a de grosses difficultés à les repérer si un travail n'est pas réalisé par ses enseignants. En effet, l'impératif aux deuxièmes personnes du singulier et du pluriel, le présent ou le futur de l'indicatif, l'infinitif et un bon nombre de phrases interrogatives ont à l'oral comme à l'écrit l'objectif de faire interagir l'élève¹³⁵. Les enseignants du LP ont souvent constaté que les ENA qui rejoignaient leurs cours avaient des difficultés à prendre en compte les consignes. Sur quatorze enseignants interrogés, onze pensent que les consignes posent problème. Pour huit d'entre eux, la compréhension des consignes est l'une des trois plus grosses difficultés des anciens ENA. Autant dire que seul un travail régulier mené de front dans toutes les disciplines permettra à l'élève de mieux aborder la suite de sa scolarité. Certaines équipes effectuent un travail commun pour favoriser une meilleure cohésion et un meilleur suivi des actions entreprises. Ainsi, lors de ma visite au lycée René Cassin, l'équipe pédagogique réunie autour d'une formatrice du CASNAV menait une réflexion dans le but que les élèves parviennent à mieux repérer les consignes que chaque enseignant était amené à utiliser régulièrement dans sa matière. Un cahier commun était sur le point d'être mis en place. Il semble que la diffusion de telles pratiques pourrait, sur la durée, apporter des solutions aux élèves et aux enseignants démunis. Bien entendu, elle demande un investissement important car chaque enseignant assume son rôle habituel et un autre qu'il maîtrise moins bien. Le professeur de français ne fait pas exception, il doit s'intéresser à un vocabulaire qu'il n'a pas l'habitude de manipuler de manière à renforcer le travail de ses collègues et à rendre les élèves plus autonomes.

¹³⁵ Une illustration apparaît dans *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones, Des outils français-maths*, coll. Les Cahiers Ville Ecole Intégration, Ed. SCEREN CRDP Académie de Créteil mars 2007, p.21.

3.3.2 Rendre les élèves autonomes

« [En classe d'accueil,] les élèves sont divers et hétérogènes par l'âge, par l'origine linguistique, et culturelle et par le niveau scolaire ainsi que par leurs motivations et/ou leurs stratégies d'apprentissage. Ils ont besoin tout à la fois de l'oral et de l'écrit, de la pratique de la langue, des savoirs sur la langue et de repères culturels pour comprendre cette nouvelle langue. Gérer cette hétérogénéité relève alors du défi. Ajoutons à cela les arrivées, échelonnées au cours de l'année, des nouveaux avec qui il faut, à chaque fois, tout recommencer¹³⁶ »

Le constat dressé par Fatima Davin-Chnane permet de comprendre la difficulté qu'il y a à organiser un cours valable pour tous. Les enseignants remarquent rapidement que les méthodes pédagogiques traditionnelles sont inadéquates et qu'il va leur falloir développer une adaptabilité à toute épreuve.

Rendre l'élève autonome est l'une des finalités de l'enseignement présentée dans *Le Socle commun des connaissances et des compétences*. Être autonome est « une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de [la] vie personnelle et sociale. [Qui plus est,] il est également essentiel que l'Ecole développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de leur vie¹³⁷. » Ce qui vaut pour l'ensemble des élèves est applicable à l'enseignement en structure d'accueil. En effet, l'autonomie des uns et des autres a plusieurs avantages : elle permet d'une part un meilleur fonctionnement de la classe en autorisant la mise en place d'un système modulable plus souple et cela permet de résoudre certains problèmes d'organisation temporelle fréquents tels que les chevauchements d'emploi du temps évoqués à plusieurs reprises par les enseignants de CLA. D'autre part, sur le plan des enseignements, l'élève qui a fini avant les autres ne s'ennuie pas et peut poursuivre son travail seul, en commencer un autre ou choisir une activité différente si les objectifs de la séance sont atteints. En outre, le professeur parvient plus facilement à répondre aux besoins de chacun en allant d'un groupe d'élèves à l'autre. Si les objectifs sont éclaircis, personne ne perd son temps et chacun a les moyens d'aller à son rythme ce qui n'est pas toujours permis dans le cadre d'un enseignement plus classique.

L'autonomie des élèves sera favorisée si l'enseignant parvient à réunir certaines conditions. Tout d'abord, le travail en autonomie n'est pas évident pour tous. Il doit être

¹³⁶ DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.35.

¹³⁷ *Le socle commun des connaissances et des compétences*, « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire », décret du 11 juillet 2006, Ed. Directeur général de l'enseignement scolaire, novembre 2006, p.24.

explicité et permis par une initiation. L'enseignant devra au préalable et au fil de l'année apprendre aux élèves à utiliser un dictionnaire, un Bescherelle, à se référer à la leçon qui précède les exercices sur le manuel ou qui a été vue pendant un cours, également à montrer à l'élève comment il peut apprendre sa leçon en tenant compte des différents « modes d'apprentissage¹³⁸ » Tous les élèves ne sont pas armés à leur arrivée ; l'apprentissage en autonomie n'est pas inné et n'est pas forcément encouragé partout.

Il est utile de créer une « banque de données » dans la classe. Des fichiers autocorrectifs et des fiches à travailler individuellement sont nécessaires. La mise à dispositions d'ouvrages de référence tels que des dictionnaires bilingues, de langue, d'apprentissage, visuels, des grammaires ou des précis de conjugaison sera une aide précieuse. Par ailleurs, la présence d'une petite bibliothèque interculturelle - comportant notamment des ouvrages en français facile avec ou sans CD, de la littérature pour la jeunesse, des livres bilingues, des bandes dessinées, des magazines et des ouvrages en langues étrangères - rendra possible l'accès aux livres, permettra à certains de garder contact avec leur langue d'origine et incitera à la lecture cursive.

L'informatique peut-être d'un secours précieux si l'enseignant a un ou deux postes disponibles dans un coin de sa classe. Les ordinateurs exercent souvent une fascination et une motivation sur les publics d'ENA et facilitent l'apprentissage individuel. Des logiciels sont exploitables dans de nombreuses matières (mathématiques, géographie, français, etc.) et favorisent des révisions ou des apprentissages divers. Le traitement de texte s'avère utile, il valorise les écrits et incite leur diffusion. Le réseau Internet propose de nombreux exercices gratuits dans le domaine du FLE et permet des échanges (correspondances, découvertes) au quatre coins de la planète. Les activités envisageables sont adaptables au niveau du public. Dans un article présentant les usages possibles de l'informatique et les différents logiciels utilisables auprès d'un public d'ENA, Monique Huot-Marchand met en évidence l'intérêt de cet outil avec des élèves NSA. Une fois familiarisé à l'outil, l'élève qui apprend à écrire pourra, par exemple, s'exercer sur traitement de texte. Selon elle, « Le clavier peut [...] jouer le rôle de médiateur neutre entre une main maladroite et le support de l'écriture, un blocage face au stylo et à la page blanche peut être levé par cette situation nouvelle qui n'est pas synonyme d'échec [...] [et] l'ordinateur incite la personne à interioriser une notion abstraite souvent moins perceptible dans la communication sur papier¹³⁹ ».

¹³⁸ L'expression est empruntée à Antoine de La Garanderie.

¹³⁹ HUOT-MARCHAND, Monique, « Multimédia et publics migrants primo-arrivants » in **Ville-Ecole-Intégration**, n°119, décembre 1999, p 176.

Quelque soit les moyens mis en œuvre et les outils employés, il faut toujours avoir à l'esprit que rendre l'élève autonome est le seul moyen de lui permettre d'affronter les difficultés de la classe type. En effet, « favoriser l'adaptation autonome d'un jeune migrant au système éducatif du pays d'accueil, ce n'est pas l'abandonner à une quête hasardeuse d'un chemin solitaire, c'est au contraire le guider, lui montrer des choix possibles et – selon les connaissances, les valeurs et la représentation du monde déjà acquises – engager avec lui une « reconversion » nécessaire sans rien renier de son capital initial¹⁴⁰. » Comme le fait valoir Bernard André, l'adolescent sera ainsi plus armé et saura mieux pallier le manque de suivi ultérieur... Pour bien faire, les enseignants de la classe d'accueil ne devront pas se contenter de faciliter les apprentissages autonomes, ils devront également préparer l'élève aux spécificités du système éducatif français et aux pratiques scolaires qui ont cours.

3.3.3 Familiariser les élèves aux discours et aux pratiques scolaires en usage en France

Les grands adolescents ont besoin de références pour suivre de la meilleure manière possible les enseignements du LP. Le fait d'être déjà dans un LP est un atout puisque cela leur permettra d'avoir dans les DNL des enseignants du lycée et ceux-là sont les mieux placés pour réaliser une passerelle franchissable en fonction de ce qui est demandé au LP dans les matières générales.

Dans l'ouvrage *Enseigner le français en classe hétérogène*, Jean-Louis Chiss insiste dès l'introduction sur l'importance à accorder à la langue des manuels scolaires. Il explique que cette langue « revêt des caractères qui la distinguent de la langue de communication courante et de celle de l'enseignement en classe [et précise que] les manuels scolaires [...] semblent être d'excellents outils d'autonomisation¹⁴¹ ». L'enseignant de CLA de LP a donc tout intérêt à se procurer des manuels de secondes CAP et BEP de manière à familiariser ses élèves avec ce qu'ils rencontreront lors de leur entrée en classe type. Il sera intéressant de travailler sur la macrostructure de l'ouvrage afin que les élèves puissent savoir comment s'approprier le manuel et où trouver des explications ou des informations supplémentaires. Par ailleurs, la découverte de la microstructure les initiera à l'organisation des leçons et leur permettra d'apprendre à lire divers documents tels que des tableaux, des graphiques, des

¹⁴⁰ ANDRE Bernard, « Une expérience d'autonomisation des apprenants d'une classe d'accueil » in **Migrants formation** n°73, juin 88, p.24.

¹⁴¹ BOYZON-FRADET Danielle et CHISS Jean-Louis (dirs.), 1997 : *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Edition Nathan Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », p.3.

schémas ou des extraits de documents authentiques joints pour illustrer la leçon et qui peuvent très vite sembler hermétiques si l'élève y est confronté sans initiation d'autant que ces méthodes pédagogiques n'ont pas forcément d'équivalent dans sa culture, j'ai pu m'en rendre compte en dispensant du soutien à d'anciens ENA pour qui les tâches demandées en français ou en histoire géographies étaient du domaine de l'impossible.

Michèle Verdelhan-Bourgade souligne lors d'une table ronde sur la maîtrise de la langue d'apprentissage¹⁴² qu'il est « regrettable que [les énoncés des manuels] soient rédigés dans une langue excessivement complexe. ». Danielle Boyzon-Fradet explique quant à elle qu'une leçon est un type d'écrit particulier, pluricodé, dont l'organisation non linéaire, du fait de composantes variées, est difficile à saisir. Les photos, les cartes, les graphiques, les encadrés, les lexiques, les légendes, les textes didactiques, de consignes et les résumés entretiennent des liens de complémentarité, de redondances, d'illustration ou d'explication pas forcément évidents à appréhender par un élève, migrant ou pas, qui n'y est pas habitué. Plusieurs compétences sont requises telles que l'identification des éléments, leur décodage, leur mise en relation ainsi que la construction de concepts. De ce fait, des compétences textuelles, linguistiques et culturelles doivent être mobilisées alors qu'elles font souvent défaut et que l'exercice n'est pas aisé si l'élève est en surcharge cognitive et qu'il n'a pas les moyens d'effectuer toutes ces tâches simultanément.

Les auteurs d'*Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel* évoquent le problème en cherchant à mettre en place une nouvelle compétence qu'ils nomment le Français Langue d'Adaptation. « Le FLA est essentiellement centré sur le raisonnement, sur la compétence de réflexion, soutenu par ce qu'on appellerait une certaine mise en forme « à la française ». Il [...] constitue un apprentissage qui permettrait à l'élève de raisonner immédiatement en français selon les attentes de tout développement écrit et oral, que ce soit en mathématiques, littérature [ou dans d'autres domaines]¹⁴³... » Les moyens mis en œuvre visent à pallier les difficultés de reformulation en langue étrangère et à développer des compétences d'écriture liées aux raisonnements (dissertation, synthèse, analyse de documents, problématique...). Une méthodologie de raisonnement adaptée au français apparaît nécessaire pour « amener les élèves à travailler sur l'abstraction, sur la logique et sur

¹⁴² *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* Les actes de la DESCO SCEREN CRDP Académie de Versailles, Juin 2005, p.88.

¹⁴³ JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, 2005, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous*, Coll. Les Cahiers Ville école intégration, Ed. SCEREN CRDP Académie de Créteil, p.21.

la rationalisation afin de développer leur capacité d'adaptation à une nouvelle culture [scolaire] sans pour autant renier ni repousser leur culture d'origine¹⁴⁴. »

Il faut encore préciser que le texte didactique en soi est un texte d'une grande difficulté du fait de l'hétérogénéité des discours qui le constituent. On y trouve en effet de l'argumentation, des explications, des définitions, des descriptions, des injonctions voire de la narration. De plus la langue utilisée est largement décontextualisée, abstraite, concentrée et présente des structures complexes. Il est fait en sorte de donner un maximum d'informations en un minimum de mots ce qui est excessivement difficile à appréhender pour un ENA. Les connecteurs, les anaphores, les hypéronymes, les tournures passives, le vocabulaire polysémique voire les figures de style abondent. Pour cette raison, Danielle Boyzon-Fradet donne des directives intéressantes à suivre pour faire comprendre ou produire un tel texte en classe d'accueil¹⁴⁵.

La brochure éditée par l'Education Nationale sur le FLS met en évidence une particularité des manuels : leur conceptualisation et leur abstraction. Un travail sur la reformulation est nécessaire sinon souhaitable pour que les élèves puissent passer de la connaissance commune à la connaissance conceptualisée en « se détach[ant] de l'expérience immédiate des choses.¹⁴⁶ » En effet, « savoir varier les niveaux de formulation, c'est [...] pouvoir modifier la forme des énoncés, pour généraliser, abstraire ou au contraire revenir à une vision plus globale, plus empirique ou plus sensible des faits. Ainsi, en SVT, la notion de respiration peut-être appréhendée sous la forme de l'énoncé : "respirer, c'est de l'air qui entre, c'est de l'air qui sort", ou être reformulée en : " la respiration est un échange gazeux". De même, en géographie, le constat "les gens sont très pauvres, ils habitent dans des bidonvilles" peut-être reformulé en "la faiblesse des revenus explique la précarité de l'habitat."¹⁴⁷ » Pour passer de l'une à l'autre de ces formules, l'élève a besoin de travailler sur les niveaux successifs de formulation en construisant une chaîne de reformulations de manière à rendre la dernière phrase moins hermétique et à accéder à la conceptualisation et à l'abstraction. « Cette capacité à reformuler constitue un aspect essentiel de la compétence linguistique, plus particulièrement en milieu scolaire¹⁴⁸. » Des chercheurs tels que Gérard Vigner ou André

¹⁴⁴ Op. Cit. p.21.

¹⁴⁵ BOYZON-FRADET Danielle et CHISS Jean-Louis, 1997 : *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Edition Nathan Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », pp.105-107.

¹⁴⁶ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, p.9.

¹⁴⁷ Op. Cit. p.9.

¹⁴⁸ Op. Cit. p.9.

Giordan¹⁴⁹ ont prouvé qu'un travail suivi dans ce domaine permettait aux ENA de mieux appréhender, par la suite, les phrases des manuels scolaires et de se sentir plus en confiance face aux écrits.

Les enseignants gagneront également à travailler sur quelques sujets types du LP de manière à familiariser les élèves avec ce qu'on leur demandera par la suite. Une annonce peut être diffusée en salle des professeurs pour collecter des devoirs ou des exercices dans différentes disciplines. Pour ce qui est de la discipline français, les sujets d'écriture du CAP¹⁵⁰ sont abordables et leur réalisation en trois temps a un intérêt pédagogique. L'élève peut s'auto corriger, améliorer sa production et lors de la troisième étape la saisir à l'aide d'un traitement de texte. Les textes des examens du BEP peuvent être étudiés en classe puis, après avoir donné des consignes d'ordre méthodologique, l'enseignant peut laisser les élèves répondre aux questions posées. Souvent ces activités sont plébiscitées par des élèves curieux à qui il tarde d'affronter la classe type

Ces différentes pistes de travail permettent de révéler la suprématie de l'écrit dans le système d'enseignement français. En France, l'écrit discrimine - ce n'est pas une découverte - et l'ENA se doit de développer des stratégies pour l'affronter. Or, il semblerait que les difficultés persistent même après un année d'enseignement (spécifique, le plus souvent). De leur aveu et de celui des enseignants du LP, les compétences écrites sont celles qui posent le plus de problèmes aux élèves anciens ENA. Six des élèves interrogés éprouvent des difficultés à rédiger en français, quatre ont du mal à prendre en note, quatre à comprendre les écrits, trois à répondre aux questions sur les textes alors que l'oral n'est quasiment jamais ressenti comme problématique. De l'avis des enseignants, les ENA ont surtout des difficultés en compréhension et en expression écrite (CE et PE) notamment lorsqu'ils sont face à une consigne où qu'ils doivent répondre à une question. Sur quatorze réponses collectées, un seul enseignant ne remarque pas de problème en CE et en PE. Pour neuf enseignants l'expression écrite est l'un des trois problèmes les plus importants rencontrés. On peut se demander ce qui favoriserait un travail efficace sur l'écrit dans un contexte hétérogène alors que le temps est compté.

¹⁴⁹ Ces deux auteurs sont cités par Michèle Verdelhan-Bourgade dans *Le Français de scolarisation* à la page 228.

¹⁵⁰ Ce sont les sujets proposés et évalués dans le cadre du CCF (contrôle en cours de formation) et présentés dans les programmes officiels et notamment dans une fiche à l'attention des enseignants consultable sur la page : <http://lettres-histoire.ac-rouen.fr/francais/cap/Questions.doc#questions>.

3.4 Les pédagogies adaptées

Nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les adolescents scolarisés dans les classes d'accueil de LP ont rarement eu une excellente scolarisation. S'ils sont accueillis en AAR-FLS, c'est que leur parcours antérieur a été chaotique. De ce fait, on ne peut pas partir du principe qu'ils seront capables de transférer des acquis qu'ils auraient en langue d'origine puisque c'est loin d'être toujours possible. Il y a évidemment plusieurs cas de figure. Si certains d'entre eux ont véritablement assimilé des savoirs faire - lire par exemple - en L1 et vont pouvoir avec plus ou moins de facilité effectuer un transfert, d'autres ne pourront réaliser un tel exercice aisément. Il se peut que leur scolarité ait été trop courte ou que l'entrée dans la littérature en langue seconde les ait déstabilisés. Le statut de leur langue première, parfois dévalorisée, a pu également entraîner une résistance, consciente ou pas, envers la langue cible. Par ailleurs, certains jeunes, du fait de leur récent vécu, ne sont pas toujours dès leur arrivée disponibles pour un travail scolaire. Un temps d'adaptation plus ou moins long s'avère souvent nécessaire. L'enseignant devra donc tenir compte de ces facteurs pour élaborer des méthodes d'enseignement et une progression adaptée à son public. Par ailleurs, l'adolescence est un âge sensible où l'autorité est mise à mal, il faudra donc savoir entrer dans les apprentissages avec justesse pour ne pas détruire la grande motivation quasi générale des élèves à leur arrivée. Bien prendre en compte les besoins des apprenants semble donc primordial.

3.4.1 La centration sur l'apprenant et la pédagogie de projet

Proverbe Touareg : « Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver »¹⁵¹

Les adolescents que nous recevons sont très volontaires et motivés, mais devant des tâches dépourvues de sens pour eux ou jugées trop scolaires, il y a des chances que leur intérêt s'émeuse, ce qui est toujours dommage. Les dernières didactiques du FLE comme l'approche communicative insistent sur la nécessité d'une centration sur l'apprenant. L'enseignant va donc devoir prendre en compte les besoins exprimés des élèves pour concevoir ses activités. Au cours de ces trois dernières années, nous avons pu constater que toutes les activités qui faisaient immédiatement sens remportaient le suffrage de nos élèves. Ainsi, les préparations de l'ASR ou du DELF ont été facilitées par une bonne volonté globale tout comme l'initiation au vélo. Evidemment, toutes les matières et tous les apprentissages ne

¹⁵¹ Proverbe cité dans GRIMALDI Claire (Dir.) *Accueillir les élèves étrangers* coll. Villes plurielles, Ed. Licorne-L'Harmattan, 1998, Amiens, p.89.

rendent pas toujours les élèves aussi enthousiastes. L'activité artistique proposée, par exemple, ne suscite pas que de l'intérêt. Pour certain, « Ca ne sert à rien. » ou « C'est n'importe quoi. » et il en est de même pour tout enseignement qui ne fait pas assez sens pour eux ou qu'ils jugent trop scolaire. Il sera alors du ressort de l'enseignant de mettre en place des projets qui emporteront l'adhésion. L'objectif est de mettre l'apprenant au cœur du système éducatif et de le rendre acteur de sa propre formation. Le rôle de l'enseignant s'en trouve transformé puisqu'il devient un accompagnateur des apprentissages dont l'objectif est un peu plus centré sur l'acquisition des méthodes de travail et de nouvelles compétences que sur des connaissances, les savoirs faire et savoirs être de l'élève étant mieux mis en relief. Sur ces bases, l'élève est plus responsabilisé et peut prendre part, par exemple, à son évaluation. En outre, des travaux sur ses écrits peuvent également être mis en place au profit de toute la classe. Les pratiques de correction des erreurs peuvent ainsi mener à une meilleure conscientisation des spécificités de l'écrit et de ses difficultés.

La pédagogie de projet repose sur le principe que les apprentissages doivent mener à un résultat concret qui peut se traduire par une réalisation ou une production. L'organisation d'une exposition culturelle, d'une fête, d'un journal de classe, d'un recueil de recettes, de contes ou de poèmes de différents pays, peut être envisagée. L'apprentissage, de par sa finalité, est rendu signifiant et permet, en outre, de valoriser les élèves. De nombreux enseignants de classes d'accueil y ont recours. En 2006-2007, l'enseignant du lycée Jeanne Hachette de Beauvais a fait travailler sa classe sur des contes et des récits des pays d'origine des élèves. Les élèves devaient écrire un conte dans leur langue puis le traduire en français. La finalité était de réaliser une exposition présentée au CDI. Cette année, ce sont les poèmes de différents horizons qui ont retenu l'attention des ENA lycéens. Une autre collègue, exerçant dans l'AAR-FLS de Beauvais, a organisé une exposition sur les héros des pays d'origine de ses élèves. Ce travail est destiné à être exposé dans les bibliothèques de la ville. A Paris, les élèves de la CLA LP du lycée Erik Satie ont, pour leur part, construit avec leur équipe d'enseignants le journal de la classe. Il s'agit d'un journal attractif présentant une section internationale, la présentation de visites, de recettes, de la littérature, une section sports et arts avec des comptes rendus de spectacle, des pages de publicité et des devinettes. A Creil, l'une des enseignantes de FLS du collège Gabriel Havez a fait réaliser des comptes rendus de lecture illustrés et commentés qui furent exposés au CDI de manière à donner envie aux autres élèves de lire les livres. La liste est longue. Pour notre part, cette année, nous avons le projet d'organiser un repas interculturel avec la classe passerelle. Si le projet n'a pu être finalisé faute d'avoir trouvé une cuisine adaptée, les élèves sont cependant repartis avec

un livret comportant des recettes qu'ils avaient au préalable écrites en cours de français et saisies sur traitement de texte en bureautique. Un goûter a quand même pu être organisé en partenariat avec l'association interculturelle l'ALCO mais les élèves n'ont cependant pu réaliser leurs propres recettes ce qui est dommage. Ce semi échec nous a donné l'envie de retravailler sur un tel projet l'année prochaine mais de manière plus suivie et en impliquant davantage de monde : des enseignants et des éducateurs culturels de l'ALCO. Au lycée professionnel comme au lycée général, depuis quelques années, les temps réservés aux TPE (travaux personnels encadrés) et aux PPCP (projets pluridisciplinaires à caractère professionnel¹⁵²) permettent aux élèves de travailler durant une période assez longue en semi autonomie sur un projet de leur choix le plus souvent en groupe. Nous aimerions, de manière à familiariser les élèves avec ce concept, réserver un créneau horaire pour ce type de travail, des intervenants pourraient venir rendre compte de leurs expériences et les enseignants interviendraient en fonction des besoins exprimés.

Il est une approche pédagogique souvent citée qui permet de travailler sur une période donnée, ou lors de séances balisées, en suivant une démarche de pédagogie de projet. Il s'agit de la simulation globale. Une seule des enseignantes rencontrées a recours, de temps à autre, à cette méthode. Il s'agit de l'enseignante du collège Jean Vilar de la Courneuve. La simulation globale, plus ambitieuse que le jeu de rôle, « consiste à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence – par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise, etc. - , à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements, et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir : productions orales et écrites, interactions verbales et jeux de rôles, pratiques d'écriture diverses allant de la phrase simple au texte long. Les simulations globales se prêtent particulièrement bien à des animations à distance sur réseau Internet¹⁵³. » Le concept est intéressant même si, pour ma part, le besoin d'observer une mise en pratique se fait sentir avant de tenter l'expérience. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de retourner voir l'enseignante qui pratiquait cette pédagogie lors de mes visites sur le terrain. Un exemple de pratique adaptée à des collégiens est décrite dans le Monde de l'éducation du mois de janvier 2005¹⁵⁴. Il s'agit de la création d'un village avec des élèves de CLA de collège. La matrice du

¹⁵² Cf. l'index des notions en annexe.

¹⁵³ CUQ Jean-Pierre, (dir.) 2003 : *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Ed. Clé Internationale, Paris, p.221.

¹⁵⁴ GALBAUD Diane, « Bienvenue au village ! » in *Le Monde de l'éducation* janvier 2005 p.76-77.

projet apparaît dans le manuel pour nouveaux arrivants : *Entrée en matière*¹⁵⁵. Dans le cadre du lycée professionnel une simulation sur le monde de l'entreprise me paraît propice dans la mesure où elle aborderait des réalités que l'on cherche à présenter à l'élève : les offres d'emploi (CE et PE), la conception d'un CV (PE), l'ANPE (compétence culturelle), les visites d'entreprise (CC) le répertoire des métiers (CE), le vocabulaire en lien avec différentes activités professionnelles (CE), la recherche d'un stage en entreprise, le compte rendu de stage (PE), l'entretien d'embauche (CO et PO) etc. Cette pratique me semble particulièrement intéressante pour aborder l'écrit. En effet, j'ai pu me rendre compte que les élèves de la classe passerelle avaient des difficultés à produire un écrit décontextualisé, sans lien avec leur réalité. Les plonger dans un autre univers devrait pouvoir leur faire entreprendre plus facilement des écrits narratifs (compte rendu d'activités), épistolaires ou professionnels surtout si le recours aux technologies informatiques et à Internet est permis pour mettre en forme les correspondances. Par ailleurs, le fait d'être dans la réalisation d'un projet, même d'ordre fictionnel, peut accroître la motivation. On pourra s'inspirer de l'ouvrage *L'immeuble* de Francis Debyser¹⁵⁶ pour bien comprendre le fonctionnement d'une simulation ainsi que des propositions d'activités développées sur « la page pédagogique des internautes » de l'université de San Diego¹⁵⁷.

S'il est important de demander à l'élève d'exprimer ses besoins et ses envies, il serait contraignant et problématique de ne développer des activités qu'en fonction de son point de vue. La pédagogie de projet, aussi intéressante soit-elle, ne peut pas être au fondement de toutes les activités menées avec les élèves. L'enseignant peut y avoir recours pour faciliter les apprentissages et créer une motivation plus forte mais il devra aussi concevoir des projets pédagogiques ou didactiques en fonction des besoins qu'il repère de son côté chez les apprenants tous différents les uns des autres.

3.4.2 Une pédagogie nécessairement différenciée

« Les élèves sont différents parce que :

- ils n'ont pas tous les mêmes acquis scolaires ;
- ils n'ont pas les mêmes codes culturels,
- ils n'ont pas les mêmes expériences vécues ;
- ils n'ont pas les mêmes habitudes éducatives,
- ils n'ont pas tous même style cognitif, les mêmes stratégies d'apprentissage ;

¹⁵⁵ CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela, *Entrée en matière*, Coll. Français Langue Etrangère, Ed. Hachette, Paris 2005, 224 p.

¹⁵⁶ DEBYSER Francis, *L'Immeuble*, Ed. Hachette FLE, 1996, 95 p.

¹⁵⁷ <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/affaires.html>

- ils ne sont pas- c'est une évidence - du même sexe ;
- ils ne sont pas motivés de la même manière ;
- ils ont chacun leur histoire personnelle¹⁵⁸. »

Jean-Michel Zakhartchouk révèle la richesse en hétérogénéité de toute classe. Cette variété se trouve exacerbée en classe d'accueil du fait des origines diverses des élèves. Difficile, avec des profils si variés, de faire tous la même chose en même temps d'autant que l'hétérogénéité des niveaux est grande puisque dans notre classe passerelle par exemple, nous recevons aussi bien des élèves jamais alphabétisés que des élèves approchant le niveau seuil en français et qui par ailleurs ont eu une scolarité assez correcte. Evidemment, il est fréquent de faire des groupes de niveau. Les DAI ont l'avantage d'être d'assez grosses structures, ce qui leur permet de rendre les sous divisions assez homogènes. Dans les autres cas de figure, il arrive fréquemment que la classe soit divisée en sous groupes mais pour autant, on n'atteint qu'exceptionnellement l'homogénéité d'autant que les arrivées sont échelonnées tout au long de l'année. A la question « *Avez-vous recours à la pédagogie différenciée ?* » quinze des dix sept enseignants ayant répondu ont dit que oui. Certains ont précisé qu'ils essayaient de répondre « aux besoins spécifiques de chaque élève », que la pédagogie différenciée était surtout d'usage pour eux avec un public de NSA, qu'il était nécessaire de mettre en place une banque de données et d'utiliser des livres d'exercices et des fichiers autocorrectifs. Un enseignant précise qu'il répartit les élèves par « groupes de besoins ou de niveaux, [que] les synthèses sont réalisées devant l'ensemble du groupe, [qu'il opère] une différenciation des contenus d'apprentissage mais qu'il [lui] reste à faire des progrès pour bien adapter les activités au niveau supposé des élèves. » Certains font la réflexion que c'est « essentiel » ou que c'est « difficile ».

La réponse à ma question : « *Avez-vous la possibilité ou les moyens de mettre en place une progression personnalisée/ individualisée ?* » a souvent été positive (Treize sur dix-sept ont recours à une individualisation) En revanche, les enseignants ont exprimé une plus grande difficulté à mettre en place une telle pratique et plus de doutes quant à leurs initiatives. Les réponses vont de « Je bidouille » à « C'est très difficile mais j'essaie de réfléchir au cas par cas. » en passant par « Oui, plus ou moins même si je n'ai rien fixé clairement. ». L'une des enseignantes précise qu'elle a recours à cette pratique « exceptionnellement par exemple pour une élève non lectrice ». Une autre déclare que « Ce n'est pas formalisé mais de fait l'élève

¹⁵⁸ Zakhartchouk Jean-Michel, « Pédagogie différenciée : une indispensable clarification » in **Les langues modernes** n°4 décembre 2001, p.34.

effectue un parcours personnel au sein d'un groupe de besoin ou d'un groupe à l'autre. ». Un enseignant affirme « [qu'il] travaille dans ce sens sans bien saisir encore comment établir des progressions individuelles efficaces et que les heures d'accompagnement éducatif qui réunissent 2 ou 3 élèves 2 heures par semaine pendant 3 à 4 semaines [lui] sont utiles. » Une enseignante met en place une progression personnalisée lorsque l'élève est suffisamment autonome et une dernière enseignante explique qu'elle procède ainsi « quand il le faut, particulièrement lorsque l'élève est NSA ou qu'il est intégré dans une autre classe du LP et revient en soutien quelques heures ». Autant dire que les pratiques sont variées.

Une recherche affinée permettrait de savoir comment les enseignants s'y prennent. En effet, si la différenciation et les parcours individualisés sont préconisés et habituels dans les formations pour adulte, ces pratiques n'ont pas souvent cours dans le second degré. Les enseignants ont la nécessité de s'auto-former dans la mesure où le PAF¹⁵⁹ ne propose que des initiations rares et sommaires. Christian Puren¹⁶⁰ dévoile que les parcours possibles sont variés et fonction des objectifs que se donne l'enseignant. Ainsi, les objectifs, les contenus, les supports, les tâches, les dispositifs, les aides, les guidages, les méthodes, l'évaluation ou la remédiation peuvent différer et le champ des possibles est donc très vaste. Il explique que les groupes doivent constamment changer de manière à assurer une dynamique et se veut rassurant en expliquant qu'une telle pédagogie peut être utilisée de temps à autre en appoint et pas inconditionnellement comme certains pourraient le penser. L'objectif n'est pas de révolutionner les pratiques de l'école française mais d'avancer pas à pas et de trouver des solutions pour être plus efficace avec un public pluriel. Les enseignants peuvent donc dans leurs classes, au quotidien, varier les formules allant de l'enseignement en grand groupe quand c'est possible au recours à une pédagogie différenciée ou encore à des parcours clairement individualisés dans certains cas. L'essentiel est que chaque élève y trouve son compte et ne se sente pas enfermé dans un seul mode d'enseignement qui serait en toute logique insatisfaisant.

Dans son ouvrage *Former en langue seconde, une pédagogie active*¹⁶¹, Catherine Launay décrit sa pratique afin de partager son expérience. Travaillant avec un groupe de stagiaires très hétérogènes, elle commence toujours par une activité orale en grand groupe par exemple « l'atelier-monde » qui permet de présenter un nouveau pays à chaque séance et de mettre au point des repères culturels et spatio-temporels. Ensuite, elle assigne des tâches

¹⁵⁹ Voir l'index des sigles.

¹⁶⁰ PUREN Christian, « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée » in **Les Langues modernes** n°4 décembre 2004, pp.10-20.

¹⁶¹ LAUNAY Catherine, *Former en langue seconde, une pédagogie active*, Ed. L'Harmattan, 2006.

différentes à des élèves répartis en groupes de niveaux. Elle peut ainsi laisser travailler en quasi autonomie les plus avancés et passer plus de temps avec le public qui relève de l'alphabétisation. La séance se termine toujours par une présentation et un échange entre stagiaires au sujet des travaux effectués. Cette manière de procéder me paraît intéressante dans la mesure où elle répond aux besoins de chacun tout en valorisant les apprenants qui ont toujours la possibilité de s'exprimer pour faire part de leurs avancées. D'autre part, la pédagogie collective mise en place en parallèle permet de conserver une dynamique de groupe. En effet, « La différenciation de la pédagogie ne peut réussir qu'au prix de la permanence d'une pédagogie collective : le maintien de la fonction cadrante du contrat didactique est à ce prix. L'une des difficultés du professeur tient à ce phénomène¹⁶². » comme l'exprime Fatima Davin-Chnane. Toutefois, il faut reconnaître que cette démarche est plus aisée lorsque le nombre d'apprenants est restreint. Les effectifs en CLA bloquent parfois de telles entreprises.

3.4.3 Une pédagogie interdisciplinaire, transversale et interculturelle

- **Interdisciplinarité et transversalité :**

Outre la pédagogie différenciée, le recours à l'interdisciplinarité et à des activités transversales est préconisé par les instructions officielles du collège et du lycée français qui utilisent le terme de « décloisonnement » pour exprimer l'idée. Les programmes de français et d'histoire-géographie du collège ont été alignés pour favoriser un échange entre les deux disciplines. L'objectif est le même que celui de la pédagogie de projet : il faut renforcer le sens des apprentissages et révéler leur intérêt global. Une telle démarche apparaît très intéressante en CLA car elle met en évidence ce qu'est le français de scolarisation. Un travail transversal permettra à l'élève d'effectuer des liens entre les différentes matières tout en les distinguant. L'adolescent prendra de surcroît plus facilement conscience des spécificités de chacune des disciplines enseignées. Certaines des suggestions proposées dans la brochure de l'Education Nationale sur *Le français de scolarisation* tendent à favoriser un tel travail. La suggestion n°5 par exemple propose de « lire les manuels du collège dans différentes disciplines¹⁶³ ». Une telle séquence peut s'adapter au lycée professionnel et on voit bien que l'enseignant de français aura tout à gagner s'il mène ce projet avec ses collègues. Une autre

¹⁶² DAVIN-CHNANE Fatima, Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, p.307.

¹⁶³ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, p.30.

séquence sur « l'énonciation scientifique »¹⁶⁴ (la n°13) peut être le fruit d'une concertation entre le professeur de sciences et le professeur de français. Les variables possibles sont nombreuses.

Les auteurs d'*Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel* révèlent que la concertation en CLA est « incontournable ». En effet les objectifs généraux que sont l'acquisition linguistique, le développement de l'autonomie et la volonté de faire intégrer le LP plus facilement sont communs aux différentes matières et peuvent être travaillés par toute l'équipe. Qui plus est, les passerelles entre les apprentissages rassurent les ENA et ont donc un effet positif. L'équipe rédactionnelle précise que « Beaucoup d'enseignants de CLA forment des projets en transversalité afin de mettre les élèves face à des situations réelles où l'apprentissage de la langue s'avère être un moyen fédérateur pour réaliser un projet. ». La pédagogie transversale rejoint ici la pédagogie de projet. Ils ajoutent plus loin : « mettre les objectifs en commun, au-delà des disciplines elles-mêmes, c'est assurer la réussite puisque c'est proposer tout un panel d'activités à des élèves qui pourront aborder la langue par différentes voies et selon leurs capacités et leurs origines¹⁶⁵. » L'ouvrage présente différentes séquences transversales possibles avec de grands adolescents. Le projet « Cuisine du monde » que nous souhaitons reprendre et améliorer et que j'ai évoqué plus haut nous a été inspiré par un travail assez similaire présenté ici et qui a la particularité de mettre en contact des disciplines telles que la VSP, les mathématiques, la bureautique et le français. Le recours aux mathématiques ou à la VSP pour réaliser des recettes se justifie dans la mesure où les mathématiques permettent un travail sur l'expression des quantités et où l'enseignant de VSP est apte à mener le projet puisqu'il travaille sur l'alimentation et la recherche d'un équilibre alimentaire¹⁶⁶.

Certaines équipes s'efforcent de travailler ensemble et de définir précisément leurs objectifs communs. Lors de ma visite au LP René Cassin à Paris, j'ai pu assister à un travail d'équipe mené avec une formatrice du CASNAV qui portait notamment sur les consignes -je l'ai évoqué par ailleurs- mais aussi sur l'usage collectif d'un agenda européen. Les enseignantes réfléchissaient à ce qui pouvait être mis en place pour faciliter l'usage autonome de l'agenda. L'agenda en usage dans l'établissement est celui offert par la commission européenne dans le but de présenter l'Union européenne et d'informer les élèves

¹⁶⁴ Op. Cit. p.36.

¹⁶⁵ JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, 2005, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous*, Coll. Les Cahiers Ville école intégration, Ed. SCEREN CRDP Académie de Créteil, p.44.

¹⁶⁶ Op. Cit. les fiches sont présentées de la page 44 à la page 51. La fiche sur le projet cuisine apparaît pp 46-49.

sur différents aspects civiques¹⁶⁷. Les professeurs ont décidé d'aborder certains des thèmes présentés par ce support et de se les répartir. Dès la rentrée prochaine, le professeur d'histoire géographique pourra utiliser l'agenda pour évoquer la construction de la communauté européenne, le professeur d'anglais aura à charge de travailler sur les drapeaux et les couleurs, l'enseignante de mathématiques d'évoquer le calendrier et son mode de repérage ainsi que les unités présentées dans l'agenda. L'enseignante de VSP interviendra pour expliquer le rôle et le fonctionnement de la table des matières ainsi que quelques mots clés du programme sur la santé et la consommation. Celle de français profitera d'heures de méthodologie pour remplir la page de garde et expliquer aux élèves comment utiliser l'agenda. Et l'enseignante d'arts appliqués comptait travailler sur la couverture et les logos. L'intérêt pour les élèves est double : d'une part, ils pourront aborder des aspects de leur programme à partir de documents inscrits dans une réalité culturelle qui est devenue la leur et prendre conscience de l'unité de l'équipe pédagogique. D'autre part, travailler sur ce support leur permettra de ne pas l'oublier chez eux, de s'y familiariser et en conséquence d'optimiser son utilisation en prenant conscience de son intérêt méthodologique.

Ce travail m'a semblé très intéressant car les adolescents nouvellement arrivés ne sont pas forcément habitués à l'usage d'un tel outil. Nous avons pu le remarquer cette année dans notre classe passerelle : les agendas mis à disposition des élèves ont été très peu employés malgré nos efforts et nos initiatives. De tels échanges, en outre, ont l'avantage de créer un esprit de groupe, d'améliorer la concertation dans l'équipe et de trouver des solutions pour que les élèves soient le mieux intégrés possible et qu'ils puissent suivre plus facilement dans les différentes matières. Malheureusement, ces entreprises ne sont pas souvent menées. Il est rare de disposer d'un temps de réunion officiel et l'équipe est souvent trop grande pour qu'une rencontre informelle puisse être organisée facilement. Les liens entre les disciplines mériteraient d'être renforcés mais l'institution ne fait pas grand-chose en ce sens. Les FIL ne sont pas nombreuses et les formations sur le public ENA rassemblent le plus souvent les enseignants de français des académies. Elles sont rarement proposées au reste de l'équipe pédagogique et pour cette raison les enseignants des DNL ne sont pas au fait des conseils et des recommandations données, des réflexions partagées et des initiatives prises ce qui est regrettable d'autant que ces enseignants ne sont pas spécialisés en FLS et qu'ils ne peuvent donc compter que sur leur bon sens. Sur le terrain, on constate une bonne volonté d'enseignants sans directives qui font au mieux et cernent plus justement les besoins, comme

¹⁶⁷ *Agenda Europa*, Communauté européenne, 2008 pour la dernière édition. Les agendas sont mis à la disposition des enseignants avec un livret pédagogiques permettant de mieux tirer profit des documents insérés.

tout un chacun, au fil du temps avec l'expérience. Il faut donc encore une fois souligner qu'une structure stable reposant sur les mêmes intervenants d'une année à l'autre donnera de meilleurs résultats et qu'une implication de la hiérarchie pour souder l'équipe en lui accordant des heures de concertation voire une FIL serait un bénéfice non négligeable.

▪ **L'interculturalité :**

A ma question : « *Quels sont les actions ou les projets que vous avez menés/ que vous menez pour favoriser l'intégration scolaire de vos élèves ? (Projets interdisciplinaires compris.)* », les enseignants de CLA ont choisi d'évoquer des sujets d'un ordre culturel qu'ils menaient sans l'aide de leur collègue. Il faut dire que l'enseignant de français en CLA a de nombreuses heures avec sa classe et que c'est souvent lui qui prend en charge l'enseignement de l'histoire-géographie, même s'il n'a pas suivi de formation dans cette discipline. De ce fait, il se met d'accord avec lui-même... pour assurer des décloisonnements entre ces deux matières. Je ne reviens pas sur les initiatives des uns et des autres que j'ai déjà évoquées en abordant la pédagogie de projet. Dans le cas de notre classe passerelle, les activités interculturelles, en lien avec le musée notamment, visaient à créer un lien plus fort au sein de la classe et à favoriser des valeurs telles que la tolérance et le respect. Nous envisageons l'année prochaine de travailler dès la rentrée sur les écoles des différentes pays représentés dans la classe de manière à mettre en évidence les différences éducatives d'un pays à l'autre et pour faire en sorte que les élèves appréhendent plus facilement le système scolaire français et de ses particularités. Ce travail devrait être mené avec l'enseignante de VSP/ connaissance des institutions ainsi qu'avec la documentaliste. Les visées en français et en histoire géographie concernent la rédaction de comptes rendus, l'identification des pays d'origine des uns et des autres et la mise en place de repères spatiaux pour ce qui concerne la géographie.

Il est intéressant de remarquer que les projets menés ou prévus dans les dispositifs FLS sont à la fois culturels et interculturels. De part leur formation et de part leur métier, les enseignants de FLS cherchent à mettre en valeur les différentes sociétés et font en sorte d'aborder et de faire voir les aspects culturels des civilisations avec un regard distancié sinon bienveillant. Il me semble que par ailleurs, l'interculturalisme, qui « repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel¹⁶⁸ » n'est pas assez présent dans le second degré en France. En effet, les programmes stipulent, en littérature par exemple, d'étudier la

¹⁶⁸ CUQ Jean-Pierre, (dir.) 2003 : *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Ed. Clé Internationale, Paris, p137.

littérature française et de s'ouvrir (notamment en classe de terminale) à la littérature européenne. Si par ailleurs des efforts sont faits pour introduire des auteurs francophones - comme le mettent en évidence les listes d'ouvrages cités dans les accompagnements des programmes - ceux-ci sont encore assez timides et c'est dommage car les anciens ENA comme les élèves « issus de l'immigration » ont besoin de repères sur leurs cultures d'origine ainsi que sur le phénomène de l'immigration (qui semble être un thème tabou en France) Une reconnaissance serait souhaitable car elle permettrait aux adolescents de mieux vivre leur expérience migratoire et de se sentir pris en considération et acceptés. Il est toujours possible d'aborder des œuvres francophones, étrangères ou des récits de migrations, en cours de français le plus souvent, mais la décision relève de l'enseignant de la classe qui n'a pas forcément été sensibilisé à la décentration et aux problématiques de l'interculturel évoquées en deuxième partie. Or, n'aborder l'interculturel qu'en CLA ou auprès d'un public dit « étranger », comme c'est souvent le cas, est problématique. Les élèves peuvent se sentir stigmatisés et cela donne l'idée que l'intégration n'est faite que dans un sens et qu'elle ne concerne que les arrivants alors que des efforts doivent être réalisés par la société d'accueil, comme nous l'avons vu en définissant le concept en première partie.

L'intégration linguistique et scolaire est un sujet vaste qui mériterait une analyse plus détaillée pour chacune des disciplines enseignées. Les méthodes pédagogiques employées et les efforts des équipes ont pour objet de faciliter l'objectif central qui est de permettre un apprentissage linguistique renforcé. Je tâcherai dès maintenant de développer plus en détail le cas de la discipline « français ».

4 Le cas de la discipline « français »

« Savoir lire, écrire et parler français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. »¹⁶⁹

Quelque soit le dispositif, lorsqu'il s'agit d'accueillir des adolescents nouvellement arrivés, c'est toujours la discipline « français » qui est mise à l'honneur. En effet même si tout le monde s'entend pour dire que l'intégration linguistique n'est pas le seul aspect à prendre en compte, il est évident qu'elle a un rôle essentiel. Cependant, il serait réducteur de considérer que la discipline « français » ne concerne que l'apprentissage de la langue française. « Une part du programme est consacrée également à l'acquisition de tout un héritage culturel à travers l'étude des textes issus des œuvres littéraires à la fois classiques et de jeunesse¹⁷⁰. » comme le signale Fatima Davin-Chnane.

4.1 Des repères flous

4.1.1 Une absence de programme

Le flou évoqué précédemment en ce qui concerne les enseignements à dispenser aux ENA apparaît également pour tout ce qui touche à la discipline « français ». Les structures les mieux loties, les DAI ou dispositifs assimilés, parviennent à mettre en place des heures de FLE et des heures de FLS. C'est le cas dans les classes d'accueil du collège Gabriel Havez de Creil. Les élèves ont droit à 6 heures de FLE et à 5 heures de FLS quelque soit leur niveau. De fait, dans la pratique, la tâche des enseignants est simplifiée car deux enseignants se partagent le travail : l'un suit la méthode de FLE et l'autre met en place une progression séquentielle de type FLM. Dans les dispositifs d'accueil plus modestes il n'est pas fait de distinction entre les deux matières et le nombre d'heures peut parfois varier d'une année à l'autre en fonction des effectifs. Chaque enseignant décide, sans réelle directive, de ce qu'il va mettre en place. Les instructions officielles évoquent les publics d'ENA depuis 1996. Pour

¹⁶⁹ *Le socle commun des connaissances et des compétences*, « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire », décret du 11 juillet 2006, Ed. Directeur général de l'enseignement scolaire, novembre 2006, p.6.

¹⁷⁰ DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. *Langues et didactique*, Ed. Didier, Paris 2008, p.48.

autant, elles demeurent imprécises. Ainsi les accompagnements des programmes annoncent en 1996 : « En l'absence de méthodes constituées pour le FLS, l'enseignant dispose de méthodes de FLE [et] d'outils pédagogiques de FLM [...].¹⁷¹ » En 2000, une brochure sur le FLS est publiée mais elle n'est pas beaucoup plus informative. Elle se contente de donner des directives et des suggestions d'activités possibles. Les enseignants sont toujours face à un « vide didactique¹⁷² » et c'est à eux « d'élaborer, en fonction du profil propre à chacune de [leurs] classes, des outils de formation linguistique adaptés¹⁷³ ».

Des grandes lignes sont tout de même données. Le fascicule rappelle l'importance que les programmes de collège accordent à « la maîtrise des discours¹⁷⁴ » et à l'organisation des savoirs en séquences. Le professeur de FLS est donc censé aborder les notions de narration, de description, d'explication et d'argumentation à ses élèves (en fonction de leur âge) tout en respectant les consignes méthodologiques qui préconisent de travailler en séquences décloisonnées organisées autour d'un objectif dominant. Il lui incombe également de prendre en charge « l'apprentissage, transversal, de la langue des enseignements spécifiques. » (p.14) Un programme est ensuite détaillé (pp.25-27). Deux niveaux sont évoqués : le niveau débutant et le niveau avancé, il n'est bizarrement pas fait référence à un niveau intermédiaire. Les compétences attendues sont décrites en reprenant les classifications du FLE c'est-à-dire les compétence de communication (CO, PO, CE et PE), les compétences linguistiques et les compétences culturelles. Des listes succinctes sont établies pour les deux niveaux, le tout tient sur deux pages, ce qui est relativement bref. On peut dire que les consignes s'arrêtent là. Les méthodologies et outils décrits ensuite sont ceux du FLE et du FLM. Ainsi, chaque cours de FLS se doit d'être « une construction originale, adaptée au profil de la classe, » qui nous l'avons vu, est varié.

On conviendra avec Fatima Davin-Chnane que la brochure FLS ne prend pas en compte certains profils. Les enfants analphabètes, illettrés et très peu scolarisés ne sont pas évoqués. En outre, il n'est pas réellement fait place à l'interculturel et à l'interdisciplinarité. Le curriculum du CECR, pour sa part, ne convient qu'en tout début d'apprentissage et les recommandations faites par les programmes de 1996 au sujet des ENA, si elles permettent en

¹⁷¹ Direction de l'enseignement secondaire, Enseigner au collège, Français, programme et accompagnements, CNDP, Paris, 2005, p.33.

¹⁷² L'expression est de Fatima Davin-Chnane « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. *Langues et didactique*, Ed. Didier, Paris 2008, p.41.

¹⁷³ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, p.5.

¹⁷⁴ Op. Cit. p.13.

théorie l'intégration en classe type et la prise en compte du FLM, sont, en réalité, pour le moins ambitieuses¹⁷⁵.

4.1.2 Des horaires inégaux et des groupes d'enseignement variables

Le nombre d'heures d'enseignement du français est très variable d'une structure à l'autre. Même la structure plus développée de l'académie d'Amiens, celle de Creil, connaît des aménagements, en ce qui concerne le soutien, en fonction des effectifs de l'année. Pour les autres, ce phénomène est souvent accentué ou bien les heures d'enseignement du FLE/FLS sont en deçà de ce qui est recommandé faute de moyens. Les élèves les mieux lotis ont droit à 18 heures d'enseignement du français et de l'histoire-géographie. 12 heures sont destinées au français comme le préconise la circulaire du 25 avril 2002 et 6 à l'histoire géographique. Il s'agit des 6 classes pilotes de FLER (FLE Renforcé) de l'académie de Paris qui s'adressent à un public francophone à l'oral mais dont les apprentissages à l'écrit sont peu ou pas structurés. L'enseignante rencontrée a fait des aménagements de manière à privilégier le français sur l'histoire géographique et à l'enseigner 15 heures. Dans les autres structures, les heures d'enseignement dépendent des groupes formés et peuvent être variables en fonction du niveau des élèves. Le nombre maximum d'heures observé s'élève à 18 (civilisation et/ou histoire géographique comprises) dans une CLA de LP où le nombre restreint des élèves permet de travailler en effectif complet et dans une structure CLA-NSA où le français est enseigné « de 10 à 18 heures en fonction des niveaux et des cours en immersion ». 2 sous-groupes de NSA ont droit à 13 ou 14 heures de français, les élèves d'une autre CLA de LP ont 14 heures à se partager entre le français et l'HG et dans la plupart des autres cas, l'horaire tombe en dessous de 12 heures. A titre indicatif, à Gabriel Havez ou au collège Jean Vilar les heures de français s'élèvent à 11 heures pour tous sans distinctions de niveaux, dans les DAAL les élèves d'un niveau A1 ont 8 ou 9 heures de français par semaine, ceux de niveau A2 ont entre 6 et 4 heures et ceux d'un niveau supérieur bénéficient de 2h30 à 4h00 de cours selon les établissements. Ces heures sont complétées à Amiens dans un seul collège, par une enseignante sur place formée également au FLE/FLS, de manière à atteindre les 12 heures préconisées ou plus. Dans notre AAR, les élèves au profil FLER ont été défavorisés jusqu'en janvier puisqu'il n'avaient que 7 heures d'enseignement en français et HG (2 heures étant réservées à cette discipline). L'arrivée d'une nouvelle enseignante a permis de passer de 5 heures de français à 10. Les autres élèves ont bénéficié de 11 à 15 heures de français en

¹⁷⁵ DAVIN-CHNANE Fatima, Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, p.240.

fonction de leur scolarisation antérieure. Les élèves débutants déjà scolarisés avaient en fait 9 heures de français et deux heures d'histoire géographie. Pour les NSA, la civilisation était traitée pendant les cours de français. Ces élèves avaient 15 heures d'enseignements dont 11 avec le groupe de non francophones antérieurement scolarisés jusqu'en décembre. En janvier, l'arrivée de ma collègue a permis la prise en charge de ces élèves en groupe unique beaucoup plus fréquemment. Les cas de figure sont donc très variables d'un établissement à l'autre et pour avoir un tableau clair de la situation, il faudrait prendre en compte les heures d'enseignement dispensées en grand groupe à des élèves de différents niveaux et celles où les élèves d'un niveau plus homogène sont rassemblés. En effet on pourrait s'interroger sur ce qu'il est préférable de mettre en place : est-ce que 8 heures d'enseignement en groupe « homogène » sont plus efficaces que 12 en grand groupe avec des niveaux très différents à gérer ? Tout dépend de la pédagogie adoptée et du savoir faire de l'enseignant. Il serait difficile de trancher de manière générale, d'autant que d'autres facteurs entrent en compte, mais on aura remarqué, en tout cas, que les heures d'enseignement sont souvent en deçà de ce qu'elles devraient être par manque de moyens alloués et certainement aussi, par endroit, du fait d'un faible effectif. Le nombre d'élèves est évidemment un point important à prendre en compte dans une telle équation. A noter aussi, les LP présentent la particularité de travailler davantage en grands groupes. L'enseignement a plutôt tendance à être mené avec l'ensemble des élèves et cela pour permettre aux adolescents affectés de bénéficier d'un temps d'enseignement plus long car l'immersion n'est pas souvent possible et les budgets ne permettent pas de multiplier les cours spécifiques à l'infini. Dans notre classe passerelle, nous sommes toutefois parvenus à former deux groupes. Celui de profil FLER plus homogène et un autre qui rassemblait les débutants absolus sans prendre en compte leurs acquis scolaires antérieurs. Autant dire que dans ce dernier groupe il existait des sous groupes et qu'un travail différencié a été privilégié.

4.2 Supports et mise en pratique des apprentissages

4.2.1 Les supports utilisés

Une fois les groupes formés et l'emploi du temps organisé, l'enseignant va devoir mettre en place son enseignement. L'absence d'instructions précises s'accompagne, en toute logique, d'une absence de manuels adaptés. En effet, les manuels scolaires sont fabriqués à partir d'un programme. Si le programme fait défaut les didacticiens ne peuvent pas réaliser

d'ouvrage adapté. Il a longtemps été d'usage de s'appuyer sur une méthode FLE même si les objectifs ne sont pas tout à fait similaires et que la progression est trop lente pour des élèves en immersion au quotidien. Depuis peu, ont paru quelques méthodes ou ouvrages qui prennent mieux compte du public des classes d'accueil. Par exemple, la méthode *Trait d'union*¹⁷⁶ s'adresse très clairement à un public d'adultes migrants peu scolarisés. Les repères donnés sur la vie en France et les aspects interculturels sont intéressants parce qu'ils évoquent la problématique de la migration et du déracinement. La méthode *Entrée en matières*¹⁷⁷, quant à elle, est conçue pour un public de CLA de collège et a l'avantage de présenter des pages intitulées « d'une matière à l'autre » qui concernent le français disciplinaire. Par ailleurs, les personnages sont des élèves qui découvrent un système scolaire. Cela permet donc une intégration plus efficace au sein de l'établissement et une meilleure compréhension du « métier d'élève ». Evidemment aucune des deux n'est tout à fait adaptée à un public de LP. La première a une progression lente qui demeure en deçà de ce qui est demandé pour intégrer un CAP ou un BEP, en revanche elle sied bien à un public NSA ou très peu scolarisé. L'autre méthode a une progression très rapide qui semble plus adaptée à un public régulièrement scolarisé dans son pays d'origine et en tout cas à des enfants plus jeunes.

Les réponses à mes questionnaires montrent que sur les dix-sept enseignants interrogés à ce sujet, six utilisent une méthode FLE dont ils suivent la progression (L'une utilise *Entrée en matières*). Deux enseignantes précisent cependant qu'elles l'utilisent en cours de FLE (il s'agit de l'enseignante qui intervient dans un DAI) ou avec un public de débutants absolus. Trois autres utilisent une méthode en appoint ou s'en inspirent et huit enseignants n'utilisent pas de méthode FLE comme support principal. Les autres supports évoqués sont variés. Les manuels de FLE, qu'ils permettent un travail sur les compétences (CO, PO, CE, PE) et la préparation au DELF ou qu'ils aient une visée linguistique (vocabulaire et grammaire principalement) ou culturelle, sont très souvent utilisés. Leur usage est complété par le recours à des manuels de FLM de différents niveaux (du cours moyen au lycée général ou professionnel selon les publics), des livres de lecture (bandes dessinées, littérature de jeunesse, nouvelles, livres en français facile etc.), des documents authentiques (prospectus, photos, articles de journaux, notices, modes d'emploi, plans, chansons, pages Internet etc.), des supports audio ou vidéo (authentiques ou didactisés) et des documents fabriqués par les enseignants en fonction de leurs besoins. Le recours à l'informatique (traitement de texte et

¹⁷⁶ IGLESIS Thomas, VERDIER Claire, DE FERRARI Mariela, MOTRON Annie-Claude, CHARLIAC Lucile, *Trait d'Union Méthode de français pour migrants* Ed. Clé international Paris 2004, 127 p.

¹⁷⁷ CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela, *Entrée en matière*, Coll. Français Langue Etrangère, Ed. Hachette, Paris 2005, 224 p.

exercices du réseau Internet le plus souvent) est fréquent. La pratique la plus en vogue est de « piocher » à droite et à gauche en fonction des besoins et de la séquence à construire un peu comme on le fait dans l'enseignement du FLM, pour fabriquer sa séquence personnalisée, mais ici, les outils sont plus hétéroclites et il est impossible de trouver des progressions ou des séquences préfabriquées adaptables dans les manuels scolaires comme c'est le cas en FLM.

4.2.2 La mise en place de progressions

Les progressions des enseignants sont réalisées en fonction des objectifs du CECR, auxquels les méthodes de FLE se réfèrent, et également en fonction des directives en FLM (programmes des collèges et lycées de 1996, brochure FLS de 2000, et parfois même programmes de l'école primaire.) La plupart des professeurs déclarent travailler en séquences, comme le préconisent les instructions, ou bien en unités, ce qui est plus proche des méthodes de langue même si dans les faits les deux organisations sont assez semblables. L'une précise que ses séquences (ou unités) comportent les quatre compétences de FLE (CO, CE, PO et PE), une autre qu'elle « tente de concilier le niveau en français de l'élève avec les exigences de sa classe de rattachement ». D'autres expliquent qu'ils ont plusieurs progressions différentes en fonction du niveau des élèves. L'une parle d'une progression en unités comprenant « une base linguistique, de la civilisation et une heure de littérature » tandis qu'une autre déclare que ses séquences sont thématiques ; donc plus proches des séquences de LM que des unités de FLE qui reposent normalement sur des compétences à acquérir. Les enseignants exerçant dans des LP ou avec un public de grands adolescents sont « vigilant[s] aux attentes du LP » et essaient de prendre en compte l'affectation prochaine de leurs élèves. Une dernière enseignante indique encore : « Pour les débutants, je suis une méthode de FLE en accélérant le rythme, je finis par m'en détacher en milieu d'année lorsque les élèves ont atteint le niveau A2 pour aller plus à l'essentiel et entreprendre une progression de type FLM. Pour les élèves NSA (qui sont peu nombreux), j'utilise une méthode d'alphabétisation et ils sont par ailleurs en immersion dans le groupe des débutants. Pour les élèves francophones à l'oral j'essaie de fabriquer des séquences de type FLM dès le début de l'année... mais les besoins sont plus difficiles à cerner même s'ils sont essentiellement liés à l'écrit. » Ces témoignages nous permettent de constater que si les enseignants « bricolent » comme ils peuvent, c'est avec bon sens.

4.2.3 La prise en compte de la langue des disciplines

Pour ce qui est de « l'apprentissage, transversal, de la langue des enseignements spécifiques¹⁷⁸ », mes questionnaires ont révélé que dans quinze cas sur dix sept, les enseignants abordaient le vocabulaire des disciplines. Je constate cependant que la plupart des sondés nuancent leur réponse positive en y accolant des adverbes tels que « occasionnellement », ou « rarement ». Certains précisent qu'ils répondent au besoin des élèves le plus souvent pendant un temps aménagé de « soutien aux matières » et que le vocabulaire étudié est souvent en lien avec la discipline histoire-géographie. Trois enseignants travaillent plus systématiquement le vocabulaire et la langue disciplinaire. L'une a précisé qu'elle consacrait une heure par semaine à cet enseignement et réservait une pochette rouge à cet effet afin que les élèves se repèrent. Une autre fait constituer des dossiers informatiques de vocabulaire personnel relevés une fois par semaine. Les élèves ont accès à une boîte à vocabulaire informatisée sur laquelle ils peuvent copier les mots qui leur posent problème. L'enseignante met ces mots en commun, en ajoute d'autres à l'occasion, si elle souhaite travailler sur une thématique précise (lexique des matières, lexique thématique en français etc.), et prépare un cours en fonction des besoins exprimés par ses élèves. Il apparaît ici que la bonne volonté est présente mais que les enseignants ne parviennent pas à intégrer convenablement ce travail dans leur progression. Les études sont réalisées « en fonction des besoins », au coup par coup, et donc, logiquement, moins souvent. Celles qui travaillent le vocabulaire des disciplines systématiquement le font de manière « décrochée ». On voit de toute façon mal comment intégrer cette tâche dans les séquences didactiques que préconisent les instructions officielles de la discipline « français ». Ce n'est pas évident. D'ailleurs, l'état de la recherche n'est pas clair sur le sujet. Fatima Davin-Chnane met en évidence que le travail sur la langue de scolarisation n'est a priori pas du ressort de l'enseignant de FLS et qu'un travail d'équipe est nécessaire quand d'autres déclarent que l'on doit former l'enseignant de français afin qu'il accomplisse cette tâche. Michèle Verdelhan-Bourgade, pour sa part, préconise d'accorder un traitement spécifique à la langue de scolarisation en l'abordant dans « un moment identifiable dans l'emploi du temps qui permette à l'apprenant de situer dans sa représentation du travail scolaire la langue comme matière d'étude spécifique¹⁷⁹ ». Une chose est sûre, l'enseignant de FLS a beau avoir bénéficié le plus souvent d'une double formation, il n'existe pas actuellement de références synthétiques et accessibles

¹⁷⁸ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, p.14.

¹⁷⁹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, Paris, 2002, p.209.

sur la langue et le vocabulaire des disciplines. Si une collecte de documents est toujours possible, la masse de travail s'en trouve accrue et il n'est pas dit pour autant que l'enseignant sache employer les formules propres aux mathématiques ou à la physique chimie par exemple. Cela explique certainement en partie pourquoi c'est le vocabulaire de l'histoire et de la géographie qui est le plus souvent abordé. En effet, les travaux croisés entre les disciplines français/histoire-géographie sont assez fréquents et les enseignants jugent certainement la langue de ces deux matières plus proche de leur domaine de compétences que les autres langues disciplinaires. Pour qu'il y ait une véritable avancée, il faudrait que des directives claires soient données à l'ensemble des équipes : aux professeurs de français et à ceux des autres matières afin que le travail soit mieux réparti. Il paraît difficile de parvenir à quelque chose de cohérent et de suffisant sans concertation dans l'état actuel des choses. Les didacticiens n'ont pas proposé d'outils à ce sujet ou trop peu. Les Cahiers¹⁸⁰ ont effectué un travail au niveau du primaire et si quelques listes de mots et de constructions propres à tel ou tel enseignement apparaissent çà et là, rien n'est préconisé et aucune méthodologie n'est donnée même s'il semble évident de privilégier la mise en contexte du vocabulaire dans le but de donner rapidement à l'élève le moyen de désigner, de classer, d'analyser le monde qui l'entoure et de lui faire comprendre que le vocabulaire change de sens en fonction de son environnement et évolue. En outre, un travail sur les structures paraît indispensable pour éviter que l'apprentissage du vocabulaire ne se résume à une liste de mots. L'enseignement doit conserver son côté pragmatique mais tout reste à concevoir¹⁸¹. Pour caractériser les langues des disciplines, il faudrait qu'un projet d'ampleur soit mené, éventuellement par des spécialistes du FOS qui ont l'habitude de ce genre de travail. Il me paraît opportun de préciser ici qu'une tâche d'une telle envergure serait profitable à l'ensemble de la communauté éducative puisque les ENA ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés en lien avec la maîtrise des « langues » disciplinaires. A ce sujet, Delphine Späeth déclare :

« La langue des disciplines scolaires constitue encore un point aveugle du dispositif scolaire. [Pourtant] loin de ne concerner que des publics scolaires allophones, [elle] apparaît comme une difficulté majeure dans l'accès aux disciplines. [...] L'installation d'une transversalité

¹⁸⁰ Deux des Cahiers Ville école intégration évoquent le vocabulaire des disciplines : il s'agit de *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones*, *Des outils français-maths* et de *La langue des apprentissages - Premiers pas dans le français à l'école* dont les références sont données en bibliographie.

¹⁸¹ Le manuel *Entrée en matière* présente des pages interdisciplinaire, Delphine Späeth a, pour sa part, constitué un relevé de lexique des matières pour les classes de fin de primaire (CM1 et CM2) et la classe de sixième afin de mettre en évidence l'accroissement du vocabulaire abstrait.

SPAËTH Valérie, « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, pp.93-94.

ayant pour objet la mise en évidence de la langue des disciplines scolaires aura à terme des effets extrêmement positifs sur les classes ordinaires¹⁸². »

4.2.4 Ce que le terrain laisse paraître

Dans la mesure où j'ai renoncé à mener un travail sur l'écrit en particulier, je n'ai pas poussé très loin ma recherche concernant les dominantes enseignées en français. J'ai pu noter d'après les questionnaires que dans leurs cours, les professeurs tiennent compte des quatre compétences (CO, CE, PO, PE) évoquées en didactiques des langues ainsi que de la compétence culturelle. Par ailleurs, en ce qui concerne le domaine linguistique : le lexique (et/ou vocabulaire), la conjugaison, la grammaire et l'orthographe ont été cités. L'étude des textes est aussi mise en avant. Si elle est inexistante en FLE aux niveaux qui nous intéressent, la plupart des enseignants ont bien conscience qu'il s'agit là d'une activité incontournable pour intégrer une classe de FLM. En outre, les grandes directives du programme du collège sont suivies et les enseignants font place à divers enseignements de FLM tels que les types de discours, les types de textes, le lexique et sa formation, les registres de langue, les discours directs et rapportés etc. Le problème le plus fréquemment évoqué au sujet de la mise en place d'une progression est que l'année est courte et que plus l'élève est âgé, plus il est censé accumulé les savoir-faire et connaissances.

▪ Les influences de la didactique du FLE

Sur le terrain, j'ai pu assister à différents cours. Certains répondaient à une logique très proche du FLE. Ainsi, un enseignant suit la progression d'une méthode FLE adaptée à un public de collégiens en insérant dès que faire se peut des éléments permettant de mieux aborder la classe de FLM tels que la définition de l'ironie, le métalangage utilisé lors de l'étude des différents systèmes verbaux (l'indicatif et sa signification dans l'exemple précis) l'origine d'un mot (le mot alcool) lors d'une activité portant sur les correspondances phonie/graphie, le concept d'homonymie lors d'une dictée fabriquée dans laquelle des homophones ont été insérés etc. Dans un autre cours, les compétences travaillées étaient les deux compétences orales. Les élèves devaient s'exprimer sur des sujets en rapport avec la compétence pragmatique et les aspects linguistiques travaillés dans la semaine (inviter, accepter et refuser). En binôme, ils avaient cinq minutes pour imaginer un canevas en rapport avec la situation tirée au sort et ensuite devaient présenter leur point de vue à la classe en

¹⁸² SPAËTH Valérie, « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires » in CHISS Jean-Louis, (dir.) Immigration, école et didactique du français, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.87.

jouant la scène. Chaque semi-improvisation était ensuite commentée par l'enseignante et la classe dans le but de mettre en évidence les réussites et les maladroites des uns et des autres afin d'aller plus loin dans l'apprentissage tout en corrigeant les erreurs et les imperfections. Ailleurs, des élèves de CLA collègue, le jour de ma visite, ont travaillé sur les photographies de l'exposition de Yann Arthus-Bertrand sur le développement durable. Les élèves répartis par groupes de deux devaient choisir une image et la décrire ou la commenter selon leurs niveaux. Les plus avancés pouvaient travailler sur le texte et expliquer pourquoi et pour qui il était écrit. A la première étape orale succédait une prise de notes mettant en évidence un vocabulaire utilisable pour décrire ou pour exprimer ses sentiments. Un autre enseignant, travaillant en CLA de lycée général a abordé un poème de Prévert « Le message » en demandant aux élèves d'émettre des hypothèses quant au contenu du poème. Ensuite, il leur a distribué le texte sous une forme tronquée et leur a fait inventer une fin. L'un des objectifs était de travailler sur les accords du participe passé avec l'auxiliaire « avoir », le texte s'y prêtant. La séance s'est poursuivie par un travail individuel à l'écrit pendant lequel le professeur allait de table en table pour venir en aide aux uns et aux autres. Ensuite, les productions ont été lues et l'une d'entre elle a été choisie pour être recopiée par tous. Le poème initial a finalement été découvert et explicité dans son intégralité à la manière des cours de littérature en FLM.

- **Et celles de la didactique du FLM**

Les contenus abordés dans d'autres cours évoquaient plus encore les méthodes employées en FLM. Une enseignante travaillant avec des élèves d'un niveau A2 commençait une séquence sur le dialogue lors de ma venue. Ce jour là, elle a abordé les règles et les marques du dialogue à partir d'un dialogue improvisé avec la classe et écrit au tableau. Ensuite, les élèves eurent pour tâche de reconstituer un dialogue transcrit dans le désordre et, une fois l'exercice fini, il leur a été demandé de le lire tour à tour en binôme, en adoptant la bonne tonalité. A l'issue de cette première heure, l'enseignante projetait de mettre en évidence les différences existant entre le dialogue « classique », le dialogue théâtral et le dialogue romanesque. L'objectif, en expression écrite, était d'aborder le passage d'une forme à l'autre après avoir initié un travail sur les discours rapportés. La littérature a souvent été choisie comme objet d'étude. La poésie, déjà évoquée, a en fait été rencontrée à six reprises. Une enseignante de CLA 3/4 (niveaux A2 et A2+), travaillant sur un groupement poétique, avait comme objectif culturel de faire découvrir des formes poétiques et quelques poètes français. Elle souhaitait aussi, pour ce qui est de l'aspect pragmatique, permettre l'usage de

dictionnaires, le travail sur la mise en voix et sur l'expression des sentiments. Le lexique était la priorité linguistique de sa séquence puisqu'elle comptait étudier la présence de la polysémie dans les poèmes choisis, le vocabulaire des sentiments et des sensations ainsi que quelques figures de styles comme les comparaisons, les métaphores ou la personnification. Tout cela en suivant la plus pure tradition FLM mais en s'adaptant au niveau des élèves et en prenant bien soin d'explicitier toutes les notions rencontrées et de les réinvestir fréquemment. Une autre collègue menait depuis quelques séances un travail sur le conte. Les trois premières séances avaient été consacrées à un travail sur le repérage des personnages et des verbes ainsi qu'à une initiation aux notions de récit, de narrateur et de narration. En ma présence, les temps du récit et le schéma narratif du conte (schéma de Greimas) ont été abordés. D'autres séances allaient compléter le travail en mettant en évidence, entre autre, le schéma actanciel et les discours rapportés. Une enseignante de CLA de LP cette fois a commencé son cours en faisant réciter différents poèmes et en insistant sur les manières de dire face à un public (tonalité, gestes, regards, débit etc.). Ensuite, elle a fait réaliser différentes tâches (linguistiques ou rédactionnelles) à ses élèves en fonction de leurs niveaux. Les exercices réalisés ont été repris et corrigés en commun à la fin de la séance. Chaque élève est parti en sachant ce qu'il devait travailler pour le cours suivant. Ces quelques exemples prouvent que les professeurs de FLS ont recours à la didactique du FLE et aux contenus préconisés en FLM pour élaborer leurs séquences. Par ailleurs, les ambiances de classes sont bonnes et les travaux collectifs et différenciés fréquents. Bien sûr, il m'aurait fallu des périodes d'observation plus longues pour obtenir plus de précisions quant aux démarches choisies. Il m'a semblé toutefois que dans les pratiques, on tendait vers ce qui était préconisé par les instructions officielles aussi floues soient elles.

4.2.5 Les difficultés rencontrées

Si mon observation m'a révélé des pratiques intéressantes et maîtrisées, les enseignants ne sont pas tous enchantés de leur travail. A ma question : « *Etes-vous satisfait(e) de votre progression ? Pourquoi ?* », les enseignants ont fait part de leurs difficultés. Sur dix-sept réponses exprimées, deux sondés seulement se déclarent satisfaits. Pour les autres, les motifs d'insatisfactions, plus ou moins importants, sont variés mais se recoupent souvent. La progression est apparue difficile à mettre en place à dix reprises. Les causes peuvent être diverses. Pour quatre enseignants, il est difficile de choisir, parmi la masse des apprentissages possibles, des priorités. Trois autres mettent en cause l'hétérogénéité des élèves. Trois remarques ont été faites sur la difficulté qu'il y a à gérer les absences, du fait de périodes de

stages, de chevauchements de matières dans l'emploi du temps de l'élève, et d'arrivées en cours d'année dans la classe. Un décalage entre le rythme des apprentissages souhaité et le rythme réel, beaucoup plus lent, a été évoqué à quatre reprises. Par ailleurs, le public d'élève type FLER (francophone à l'oral mais pas tellement à l'écrit) dérouté. Une enseignante ne sait pas comment aborder l'oral avec les élèves de ce profil et une autre précise qu'il est difficile de les « mélanger aux autres ». Voilà pour les points les plus récurrents.

Il me semble que ces propos révèlent avec clarté la complexité de la tâche des enseignants. En effet, il faudrait être un enseignant idéal pour réussir à la fois à gérer l'hétérogénéité en établissant divers parcours personnalisés, à intégrer de nouveaux élèves sans mal régulièrement, à adapter les pédagogies et les contenus aux besoins des uns et des autres, à prendre en compte les langues des DNL et à fabriquer des séquences captivantes et adaptées sans matériel de référence. A ma connaissance, un seul ouvrage organise des séquences thématiques faisant place à la littérature utilisables en FLS. Il s'agit de *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés* qui propose à l'enseignant une progression annuelle et séquentielle adaptée aux élèves étant donné que le degré de difficulté est progressif¹⁸³. Le fascicule *Le français langue seconde* pour sa part donne des suggestions mais en reste aux grandes lignes et ne joint pas d'illustrations¹⁸⁴.

Dans sa thèse, Fatima Davin-Chnane retient comme éléments à inclure dans la progression de la discipline « français » : la maîtrise des discours, la transmission d'un héritage culturel, la mise en place de 8 séquences durant l'année, le recours au groupement de textes et l'adaptation du temps d'enseignement à celui de l'apprentissage. Elle préconise également d'adopter une démarche « spiralaire » avec des retours fréquents sur les notions déjà abordées ainsi qu'une évaluation formative adaptée au niveau des élèves¹⁸⁵. Dans le collège Edgar Quinet de Marseille, après concertation avec toute l'équipe d'enseignants travaillant avec les ENA, il a été décidé d'adopter en matière « français » la progression suivante pour une classe de sixième. « Le premier trimestre est consacré à "la communication et la relation". En d'autres termes, ce qui est visé est de fournir à l'élève les outils indispensables pour lui permettre d'entrer en relation avec des interlocuteurs, de comprendre un message ou un document à l'école et hors de l'école, de se familiariser avec le métier

¹⁸³ FAUPIN Elisabeth, THERON Catherine, *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*, Coll. ville école intégration Les Cahiers, Ed. SCEREN CRDP Académie de Nice, janvier 2007, 150 p.

¹⁸⁴ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, pp. 27-39.

¹⁸⁵ DAVIN-CHNANE Fatima, *Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, p.171.

d'élève et de savoir se repérer dans les pratiques langagières spécifiques à la discipline. [...] Vient ensuite le deuxième trimestre, moment d'initiation au travail scolaire lui-même avec ses exigences orales, les consignes, les conseils, les ordres, les interactions professeur/élève et élève/élève(s), avec les documents écrits, les manuels, les livres, les consignes écrites, etc. [...] Au cours des deuxièmes et troisième trimestres, le travail donne une grande place à l'écrit. [...] Ainsi, en « français » en classe de FLS, si le premier trimestre est centré sur l'initiation à des formes de discours dans un but de familiarisation et de maîtrise des pratiques langagières, les autres trimestres insistent particulièrement sur les formes exigées par le programme pour chaque niveau au collège, à savoir les formes narrative (6^e), descriptive (6^e-5^e), explicative (5^e-4^e) et argumentative (3^e). Il convient, dès lors d'en approfondir l'étude pour inscrire la discipline dans un cadre assez riche en objets de savoir spécifiques tels que le récit, le conte, le texte documentaire, la poésie, le dialogue, la nouvelle, l'étude d'une œuvre.¹⁸⁶ »

Finalement, dans le cas où il assure les enseignements de FLE et de FLS, l'enseignant sera le plus souvent obligé de partir d'une méthode de FLE qu'il adaptera afin de fabriquer une progression acceptable pour son public. Avec l'expérience, il saura distinguer l'essentiel de l'accessoire pour un enfant en situation d'immersion, il reverra la progression linguistique de manière à la rendre plus efficace et plus rapide et fera des ajouts méthodologiques et textuels afin que les élèves soient mieux préparés à intégrer la classe type. Eventuellement, l'habitude aidant, il se détachera de la méthode choisie et fabriquera ses propres séquences intégralement ce qui sera un avantage certain pour les élèves qui se sentiront moins perdus l'année suivante devant l'organisation des cours en discipline français¹⁸⁷. Reste que le problème de l'hétérogénéité complexifie la donne et que les élèves francophones à l'oral mais pas à l'écrit sont difficiles à intégrer dans les cours car la problématique à laquelle ils renvoient est autre. Ce profil a été reconnu par l'académie de Paris qui a constitué des classes pilotes de FLER.

En conclusion, il s'avère difficile de fabriquer une séquence très aboutie et de gérer à la fois différents apprentissages de différents niveaux, d'autant « [qu'] une séquence en classe d'accueil est aussi fondée sur l'apprentissage en situation réelle. On étudie ainsi des contes à Noël, le vocabulaire de la famille quand on remplit les dossiers de bourse, les métiers quand

¹⁸⁶ Fatima Davin-Chnane « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. *Langues et didactique*, Ed. Didier, Paris 2008, pp.54-55.

¹⁸⁷ Parmi les 21 enseignants sondés, 9 utilisent régulièrement une méthode (deux l'utilisent en appoint et deux autres avec un public de débutants absolus seulement), 6 s'inspirent de différentes méthodes pour élaborer leur progression et 6 autres n'utilisent pas ou plus de méthodes. (Annexe 8)

on aborde le projet professionnel ou encore le lexique abstrait lors d'une exposition artistique et le lexique lié à la réflexion dès que l'élève est en situation de justifier une démarche de pensée¹⁸⁸ ». Certains enseignants font donc le choix de favoriser les besoins (le fond) plutôt qu'une belle organisation (la forme) ce qui peut être légitime et louable. Par ailleurs, il est fréquent que l'enseignant doive faire des compromis entre les didactiques du FLE et du FLS lorsqu'elles ne se rencontrent pas, c'est ce que nous allons évoquer à présent.

4.3 Les divergences entre la didactique du FLE et celle du FLM

Les dernières avancées en didactique du FLE préconisent aux enseignants de se centrer sur les besoins de l'apprenant et de le rendre acteur de sa formation. En FLM, ce ne sont pas les méthodes pédagogiques qui priment mais les objectifs à atteindre et leur importance est telle qu'ils ont tendance à être pressentis comme étant prioritaires sur les autres composantes de la situation d'enseignement/apprentissage. Je tâcherai de mettre en évidence ici, en ayant recours à une approche comparative, les différences essentielles entre les deux didactiques et les choix que l'enseignant de FLS peut faire pour rendre sa pédagogie la plus adaptée possible.

4.3.1 L'enseignement de l'oral

Dans le domaine du FLE, depuis les années 90, il est d'usage de permettre à l'apprenant d'exprimer ses besoins et d'en tenir compte. Par ailleurs, l'enseignement se doit d'être pragmatique et immédiatement réutilisable. C'est la raison pour laquelle la primauté est accordée aux compétences orales. Ce sont en effet ces compétences-là qui sont le plus en usage dans les échanges quotidiens. L'oral est bien « le socle sur lequel vont se construire la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires et les comportements¹⁸⁹. » En dispositif d'accueil, le travail sur l'oral doit donc se poursuivre tout au long de l'année et ne pas être pris en compte uniquement en début d'apprentissage. Pourtant, l'enseignant ne doit pas perdre de vue qu'à l'école française, l'oral est le parent pauvre des compétences travaillées. Les programmes officiels recommandent de travailler et d'évaluer la production orale mais tout se passe comme s'il était implicitement reconnu que l'élève apprenait la langue avant son entrée à l'école et que l'Education Nationale avait le rôle de développer les apprentissages cognitifs et méthodiques à partir d'une compétence langagière déjà bien acquise. Autrement dit,

¹⁸⁸ JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, 2005, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous*, Edition Ville école intégration SCEREN CRDP Académie de Créteil, coll. Les cahiers, p.12.

¹⁸⁹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, Paris, 2002, p.103.

l'apprentissage par imprégnation en FLM se fait « hors champ scolaire pour ce qui est de la dimension sociale de l'échange et dans le champ scolaire pour ce qui relève de la maîtrise des discours¹⁹⁰. » De ce fait, les enseignants, en dehors de ceux qui enseignent les langues vivantes, n'ont pas l'habitude de réellement prendre en compte l'expression orale dans leurs cours autrement que pour interroger les élèves et leur demander de reformuler ce qu'ils ont compris. Il faut reconnaître que les supports proposés sont toujours écrits et que l'évaluation de l'oral, individuelle le plus souvent, demande un temps rarement permis par la durée des séances de 55 minutes. L'enseignant de FLS va s'efforcer de jouer le rôle d'enseignant de langue et remédier à cette singularité du système français car ses élèves ont le besoin prioritaire d'apprendre à s'exprimer. Pourtant, l'élève se retrouvera pris au dépourvu en classe type. Il n'aura plus ni l'occasion de s'exprimer ni celle de répéter pour fixer ses acquis et d'autre part, on ne l'évaluera que sur sa compréhension orale et sur d'autres compétences jugées moins accessibles encore alors que l'on sait qu'il est plus aisé de comprendre une langue étrangère que de la parler. Partant de ce constat, on se rend bien compte que « c'est le sens de l'apprentissage qui est différent entre langue étrangère et langue de scolarisation. Il y a pour les apprenants une sorte de gageure : un peu comme si, avant même de maîtriser la langue pour communiquer, parler de soi, de son monde, il fallait savoir s'en servir pour apprendre¹⁹¹. » L'enseignant de FLS se retrouve donc face à un dilemme : il doit faire la part belle à l'oral et faire en sorte, au fil de l'année, de préparer l'élève à être évalué sur sa compréhension générale et sur sa production écrite. Cela nécessite un travail linguistique important d'autant qu'en FLS, on ne peut pas prendre appui sur une connaissance intuitive du système de la langue qu'aurait l'apprenant.

4.3.2 L'enseignement linguistique

« Le travail de la langue doit en FLS permettre à l'élève d'entrer dans des démarches métalinguistiques éloignées de l'usage ordinaire du langage mais requises par son usage scolaire qui sera caractéristique de la classe de FLM¹⁹²»

Ce constat de L. Le Ferrec prouve qu'en FLS, on s'éloigne des concepts développés par les DDLE. En effet, si du point de vue du FLE, les enseignements de la grammaire, du

¹⁹⁰ VIGNER Gérard. « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français Langue Seconde ? » in Martinez « Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum ». Maisonneuve & Larose, 2002, p.137.

¹⁹¹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, 2002, p.80.

¹⁹² LE FERREC L « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.134.

vocabulaire ou de la conjugaison doivent avoir une visée communicative, dans le cas du FLS, il importe que l'apprenant puisse étudier la langue et la décrire car c'est ce qu'on lui demandera plus tard en FLM. Dans la mesure où l'élève ne peut avoir de « sentiment linguistique », la tâche est ardue. En outre, « les activités prenant la langue pour objet d'observation et de réflexion peuvent sembler dépourvues de sens et de finalité dès lors qu'un minimum d'automatismes n'a pas été acquis dans la pratique orale de la langue¹⁹³ », l'enseignant de français en structure d'accueil s'efforce d'opter pour un savant mélange entre la didactique du FLE et celle du FLM afin de permettre à l'élève de parler la langue et de savoir l'analyser suffisamment pour rejoindre une classe de FLM. Michèle Verdelhan-Bourgade précise : « On sait grâce aux travaux des psychologues qu'un apprentissage efficace nécessite de la part de l'apprenant la conscience de ce qu'il apprend. Cette "clarté cognitive" suppose, dans l'apprentissage de la langue, la connaissance de ce qu'est la langue, de son fonctionnement, de ses articulations. En FLSco [...] elle passe par un apprentissage métaphysique [...] qui devra toujours rester animé par l'absence de maîtrise de la communication¹⁹⁴. » Pour cette auteur, l'enseignement linguistique, les structures syntaxiques, lexicales et orthographiques représentent « l'ossature sur laquelle peut se développer le tâtonnement langagier¹⁹⁵ »

▪ **L'enseignement de la grammaire :**

En FLE, toute notion grammaticale est appréhendée parce qu'elle fait sens, dans la mesure où l'apprenant en a besoin pour exprimer des propos. On va apprendre à l'élève à saluer, à se présenter, à décrire quelque chose ou quelqu'un, à parler de lui, à inviter, refuser ou accepter, à demander quelque chose etc. La grammaire enseignée est donc une grammaire à la fois notionnelle et fonctionnelle qui repose sur des actes de langage. En didactique du FLM, la grammaire est appréhendée bien différemment. Elle est descriptive et normative. En effet, comme l'indique Gérard Vigner, « Le français est une langue qui s'inscrit dans une très longue tradition grammaticalisante et qui, pour cette raison, a induit des pratiques d'apprentissage fondées sur un traitement savant de la langue¹⁹⁶. » L'usage est d'enseigner les manières de bien s'exprimer, c'est-à-dire la norme acceptable dans l'univers scolaire. La langue de la maison et celle de la rue ne doivent pas interférer. Certains élèves parviennent

¹⁹³ Op. Cit. p.134.

¹⁹⁴ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, Paris, 2002, p.89.

¹⁹⁵ Op. Cit. p.212.

¹⁹⁶ VIGNER Gérard in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* Les actes de la DESCO, Ed. SCEREN CRDP Académie de Versailles, Juin 2005, p.85.

tout à fait à se repérer dans ces emplois variés, la langue enseignée à l'école étant proche de la langue parlée chez eux. Pour d'autres, la situation est beaucoup plus problématique et l'enseignement sera plus difficile dans la mesure où il existe un écart important entre les deux langues en usage. Evidemment les élèves migrants se trouvent eux aussi dans une situation complexe puisqu'on cherche à leur inculquer une norme et un métalangage destiné à savoir décrire les manières de dire, et surtout d'écrire, à un stade où leur priorité est de découvrir une nouvelle langue. Par ailleurs, ils n'ont peut-être jamais été habitués à de telles pratiques d'enseignement et il ne sera donc pas aisé d'entrer dans un tel apprentissage. Il ne faut pas non plus négliger l'insécurité linguistique que la relation à la norme peut entraîner chez eux. En effet, lors de la prise de conscience de la distance existant entre son interlangue¹⁹⁷ et la langue cible légitimée et idéalisée, l'élève risque d'être déstabilisé et l'enseignant devra compenser cela par la mise en place d'une stratégie de renforcement et de sécurisation. A ce sujet, Michèle Verdelhan-Bourgade explique que le FLS est soumis à un poids institutionnel et social important qui en renforce le caractère normatif. Toujours selon elle, « Pour l'élève, la conscience de l'enjeu et son acceptation conditionnent sans doute son attitude vis-à-vis de cette norme nouvelle bien plus que sa propre origine linguistique¹⁹⁸. »

C'est dire si le professeur de FLS se trouve dans une situation délicate. Il est évident qu'il lui faut chercher avant tout à donner du sens aux apprentissages linguistiques abordés en adoptant une perspective de communication. « La visée communicative doit [en effet] motiver et guider l'apprentissage linguistique. La notion à travailler sera [ainsi] présentée sous l'angle de son usage communicatif et pragmatique [...] ce qui permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il va apprendre, ainsi que de ce qu'il sait déjà dans ce domaine¹⁹⁹. » En outre, il devra aller plus loin et aborder le métalangage (ce qui n'est pas préconisé en didactique du FLE) afin que les apprenants soient moins perdus lorsqu'ils aborderont la discipline « français ». Comme l'exprime Michèle Verdelhan-Bourgade, « Appuyer les savoirs linguistiques sur la pratique du langage apparaît indispensable en langue de scolarisation. Mais cela conduit à une confrontation automatique entre une pratique langagière orale et une description grammaticale faite pour l'écrit et non pour l'oral²⁰⁰. » Le rythme, du fait de la complexité de la tâche, s'en trouvera ralenti et « l'enseignant devra se concentrer sur les faits linguistiques majeurs dont la connaissance est nécessaire au développement du langage

¹⁹⁷ Cf. l'index des notions en annexe.

¹⁹⁸ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, 2002, p.73.

¹⁹⁹ Op. Cit. p.215.

²⁰⁰ Op. Cit. p.216.

écrit²⁰¹. » Ainsi, « Si le système linguistique doit, en début d'apprentissage, être abordé selon une démarche implicite, le passage à une grammaire explicite devra dans tous les cas s'opérer en vue de l'intégration en classe ordinaire comme le suggère le document du CNDP, LE FLS, il est préférable de choisir des supports ne séparant pas usage de la langue et grammaire car ils vont permettre, en accord avec les instructions officielles concernant le FLM, de partir du texte pour aller au discours et du discours à la phrase et aux mots²⁰². »

L'élève pourra alors appréhender la textualité et sa mise en œuvre et il faudra faire en sorte, afin de se conformer aux instructions, qu'il soit initié à l'énonciation, à la reconnaissance des différents discours et aux paroles rapportées pour ce qui est de la grammaire de discours. L'organisation textuelle, les substituts et les reprises devront être également abordés de manière à ce que l'apprenant puisse écrire et structurer un texte (grammaire de texte). Des éléments variés seront étudiés au niveau de la phrase en fonction du niveau de l'élève. La décomposition de la phrase doit être appréhendée en insistant sur le groupe verbal et les pronoms au niveau débutant. Les types et formes de phrases, les expansions du nom, les compléments de phrases, les phrases simples et complexes (etc.) seront travaillées au niveau avancé²⁰³.

Gérard Vigner insiste sur le besoin d'une intériorisation préalable des règles de langue. En temps normal, le jeune enfant intériorise au contact de ses parents mais dans le contexte de l'enseignement en FLS, il est nécessaire de passer par des jeux, des dialogues et des simulations d'échanges pour développer cette intériorisation. « L'acquisition d'une grammaire intériorisée est la première étape de l'apprentissage dans laquelle le locuteur met en relation ce qu'il croit percevoir en termes de régularité et de structure dans la nouvelle langue, par rapport à ce qu'il connaît dans sa langue d'origine²⁰⁴. » Le recours aux descriptions grammaticales vient ensuite. En effet, « Les élèves nouvellement arrivés [...] vont devoir passer, en l'espace d'une année, d'une approche de la langue fondée sur l'intériorisation des règles par le simple recours à l'usage à la maîtrise des descriptions grammaticales propres à la langue du pays d'accueil. Or ces dernières se révèlent particulièrement difficiles à faire acquérir²⁰⁵. » Des activités ludiques, telles que la création de

²⁰¹ Op. Cit. p.218.

²⁰² LE FERREC L « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, pp.134-135.

²⁰³ C'est ce qui est préconisé dans la brochure *Le Français Langue Seconde*.

²⁰⁴ VIGNER Gérard in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* Les actes de la DESCO SCEREN CRDP Académie de Versailles, Juin 2005, p.83.

²⁰⁵ Op. Cit. p.84.

« cadavres exquis » ou des transpositions sur l'axe paradigmatique peuvent faire acquérir la structure de la langue plus aisément lors d'exercices de réinvestissement. Pour ce qui est de l'approche des mots, un enseignement de l'orthographe, initié par une approche phonétique et lexicale s'avère nécessaire.

- **L'enseignement de la phonétique, de l'orthographe, du vocabulaire et du lexique**

La phonétique, qui n'est pas enseignée en discipline « français » l'est bien évidemment en FLS. L'élève a besoin de se repérer dans les systèmes phonique et graphique et de les mettre en relation. Ainsi, c'est par un travail sur les sons et leur correspondance graphique que l'apprenant va être amené à découvrir l'orthographe.

Cette « écriture correcte » du français pour reprendre l'étymologie du mot « orthographe » s'avère difficile d'accès. Danièle Cogis préconise une démarche précise. Selon elle, « C'est d'abord une compréhension du fonctionnement du système graphique français qui doit être visée [...] tout en étant replacée dans l'histoire culturelle des systèmes d'écriture. Les élèves devront en effet progressivement prendre conscience de la mixité du système (phonographique et sémiographique), en découvrant le principe phonographique, puis le principe morphographique (impliquant une compréhension du système de la langue : identifier des classes et des relations syntaxiques, repérer les variables oral/écrit, etc.), et le principe logographique²⁰⁶. » Gérard Vigner précise pour sa part que : « L'orthographe grammaticale ne peut être acquise qu'au terme d'une analyse du fonctionnement de la langue²⁰⁷. ». C'est dire si la tâche est ardue lorsque le temps didactique est compté.

Le lexique, selon les directives données en 2000 dans *Le Français Langue Seconde* doit être travaillé au niveau avancé. En FLE, seul le vocabulaire, essentiel pour communiquer, est enseigné. La progression mise en place est souvent thématique. En FLM, c'est le lexique et sa construction (étymologie, dérivés, composition) qui sont mis à l'honneur. De ce fait, l'enseignant de FLS va devoir aborder et le vocabulaire et le lexique. L'étude doit avoir lieu, autant que faire se peut, en contexte car les mots prennent tout leur sens dans la situation de communication dans laquelle ils apparaissent. Il est à souligner qu'une analyse du lexique rendue systématique permet aux élèves de devenir plus autonomes, notamment devant les

²⁰⁶ Les propos de Danièle COGIS (2005) sont cités par LE FERREC L dans « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.135.

²⁰⁷ VIGNER Gérard, *La grammaire en FLE*, Coll. F, Ed. Hachette, Vanves, 2004, p.13.

textes littéraires, car elle les rend capables de pratiquer l'inférence²⁰⁸ et, de ce fait, d'accéder à une meilleure compréhension.

Les spécialistes des didactiques des langues soulignent l'importance à accorder aux registres de langue car il faut que l'élève conscientise rapidement les différents usages et les circonstances dans lesquels ils sont utilisables pour ne pas commettre de maladresses culturelles préjudiciables. Généralement, l'élève parvient à distinguer assez facilement les registres des langues quotidienne et familière et l'enseignant doit favoriser l'entrée dans les registres utilisés en milieu scolaire. Par ailleurs, il semble essentiel de faire en sorte que l'apprenant exerce une rétroaction sur ses productions écrites de manière à les améliorer. Le recours à la linguistique contrastive²⁰⁹ peut s'avérer intéressant car il permet de valoriser la L1 et de développer une conscience linguistique comme le met en évidence Nathalie Auger dans la démarche pédagogique qu'elle nous donne à voir filmée.²¹⁰ Les élèves verbalisent leurs connaissances et avancent dans leur apprentissage personnel. Au collège Gabriel Havez, l'une des enseignantes de FLS a travaillé, lors de ma visite, sur une copie d'élève volontaire. L'objectif était que la classe, par sa réflexion et ses propositions, puisse améliorer l'écrit de la copie initiale et en corriger les maladresses tant du point de vue de la grammaire et de l'orthographe que de celui du lexique. Des apartés ont permis l'analyse lexicale de quelques mots à insérer dans le répertoire ainsi que la révision des notions de « préfixe » et de « suffixe » et l'explication du sens à attribuer à certains d'entre eux. Ainsi, les besoins de la discipline « français » en classe type ont bien été pris en compte.

Dans tous les cas de figure, lors des séances d'apprentissage linguistique, l'enseignant ne devra pas perdre de vue la finalité de l'étude de la langue : cette dernière doit avoir pour visée une meilleure expression oral ou écrite des apprenants.

4.4 La question de l'écrit

D'un commun accord, les chercheurs, les acteurs de terrain et les élèves eux même décernent la palme de la difficulté à l'écrit qu'il s'agisse de la compréhension ou de la production. Les quatorze élèves sondés expriment des difficultés à l'écrit : comprendre, prendre en notes, répondre ou rédiger posent problème. Les professeurs du LP interrogés confirment le plus souvent ces difficultés. Comprendre (notamment les consignes) et

²⁰⁸ Cf. l'index des sigles et des notions.

²⁰⁹ Cf. index des notions.

²¹⁰ AUGER Nathalie, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, CRDP académie de Montpellier, 2005. (DVD + livret 31p)

s'exprimer à l'écrit (pour répondre à des questions écrites par exemple) sont les difficultés les plus souvent remarquées. Les enseignants de CLA ou de dispositifs assimilés, quant à eux, mettent en évidence que l'abord de l'écrit en classe d'accueil est malaisé du fait du peu de temps imparti aux ENA et de la diversité des publics des dispositifs d'accueil. En effet, la compréhension et la production écrites ne peuvent pas être appréhendées de la même manière par un élève allophone bien scolarisé dans son pays, un élève allophone non scolarisé ou très peu et un élève relevant de la problématique du FLER.

4.4.1 L'entrée dans l'écrit

D'après Michèle Verdelhan-Bourgade : « Tout apprentissage en langue seconde ou langue de scolarisation devrait pouvoir être précédé d'un an au moins de travail intensif sur le langage oral²¹¹. » de manière à faire comprendre à l'apprenant que l'écrit est une manifestation du langage et une notation de l'oral, pour créer la conscience linguistique et phonémique par un travail systématique sur le phonème et la prosodie et pour mettre en place les attitudes intellectuelles qui préparent à la compréhension de l'écrit. Malheureusement, ce n'est ni la méthode retenue en France avec les publics d'ENA ni celle en usage en Afrique lorsque l'enseignement a lieu en FLS. L'entrée dans la littératie ne se fait pas facilement surtout si l'écrit n'est pas jugé essentiel et fonctionnel. Comme le souligne Lev Semionovitch Vygotski, « l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale, mais n'a qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général²¹². » Par conséquent, « il n'existe encore chez l'élève qui n'a pas été scolarisé antérieurement ni prise de conscience de l'exigence de l'écriture ni motivation²¹³. » Sans compter que l'entrée dans l'écrit peut devenir le lieu d'un conflit culturel ou symbolique si l'apprenant est très éloigné des pratiques écrites ou s'il se sent socialement dominé par la LE comme le met en évidence L. Le Ferrec²¹⁴. Dans les deux cas, l'initiation à l'écrit sera perturbée. En revanche, on constate souvent chez les grands adolescents, que la maturité et le vécu engendrent une grande volonté et font réaliser des progrès rapides à certains élèves.

²¹¹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, Paris, 2002, p.177.

²¹² VYGOTSKI Lev Semionovitch, *Pensée et langage* suivi de " Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski", Editions sociales/Paris, 1985, p.261.

²¹³ DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.47.

²¹⁴ LE FERREC L « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.122.

Pour autant, « la gestion simultanée [de] contraintes textuelles, linguistiques, pragmatiques et graphiques constitue une des difficultés majeures chez les apprentis scripteurs. Ceux-ci se trouvent dans une situation de surcharge cognitive²¹⁵. » C'est souvent ce que l'on constate pour le public d'adolescents de zone francophone peu scolarisé ou souvent déscolarisé, lors de l'arrivée en France. Ces élèves n'ont pas de besoins apparents à l'oral dans l'usage du français au quotidien mais on s'aperçoit très vite que le passage à l'écrit témoigne de difficultés compliquées à retravailler à l'adolescence. La lecture, très souvent, est problématique. Si l'élève parvient à déchiffrer, l'effort est parfois tel qu'il n'a pas accès au sens à moins d'effectuer de nombreuses relectures. De fait, le moindre travail à l'écrit, la moindre lecture de texte, prennent un temps conséquent et sont jugés fastidieux voire inaccessibles. « Il y a un déséquilibre de traitement entre les procédures de bas niveau – automatisées chez le lecteur habile en langue maternelle – et les procédures de haut niveau. Le lecteur en langue étrangère [de manière générale] a tendance à être freiné dans sa compréhension par l'attention excessive qu'il porte aux unités du premier niveau (décodage graphémique, reconnaissance des mots), au détriment d'unités plus vastes ayant trait à l'organisation syntaxique et textuelle des énoncés²¹⁶. » L'enseignant ne peut pas partir du principe qu'il suffit de transférer des habilités. « L'acquisition de la littératie en LS est un processus long et complexe²¹⁷. » Pour cette raison, Mohamed Miled préconise de fragmenter la tâche d'écriture de façon provisoire pour amener progressivement l'apprenant à des activités de plus en plus intégratives. Cette technique dite de « facilitation procédurale » consiste à alléger la tâche du scripteur en circonscrivant sa tâche rédactionnelle à certains aspects avant de réintégrer ces pratiques dans des activités plus globales comme le rapportent Corinne Cordier Gauthier et Chantal Dion²¹⁸.

Les élèves assez bien scolarisés antérieurement en langue étrangère accueillis dans notre classe passerelle répondent à une problématique encore différente. Ils peuvent, dans une certaine mesure, transférer des acquis construits en langue première mais la tâche n'est pas toujours facilitée : En effet, plus la langue première est éloignée du français, plus les

²¹⁵ MILED, Mohamed, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Didier Erudition, Mons, 1998, p.75.

²¹⁶ LE FERREC L « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.130.

²¹⁷ Op. Cit. p.133.

²¹⁸ CORDIER GAUTHIER Corinne et DION Chantal « FLS, université et recherche au Canada, en Belgique, en Suisse et en France » in MichèleVerdelhan-Bourgade (dir.) *Le français langue seconde un concept et des pratiques en évolution*, Coll. Perspectives en éducation et formation, Ed. De Boeck, 2007, p.56.

différences sont importantes. D'autre part, la non correspondance entre la phonie et la graphie en français est jugée déroutante par un très grand nombre.

Il reste à préciser que, dans tous les cas, en France, les spécificités de la langue font que l'écart est important entre les pratiques orales et écrites. Cela crée des difficultés aux apprenants, surtout si ce sont des élèves nouvellement arrivés. Selon les rédacteurs de la synthèse du groupe de travail interministériel *L'éducation des 16-18 ans en France et en Europe*, « l'éducation dispensée aux jeunes élèves devrait notamment tendre à leur permettre d'identifier plusieurs registres de langue, orale ou écrite, de façon à pouvoir les utiliser à bon escient selon les contextes et les situations rencontrées. Il ne s'agit pas ainsi de renoncer à sa propre «culture» mais d'acquérir des outils pour identifier les situations et pouvoir s'y adapter²¹⁹. » Par ailleurs, l'écrit de manière générale présente une forte décontextualisation à laquelle l'élève de CLA a du mal à faire face. J'ai pu constater à plusieurs reprises qu'un écrit d'invention, par exemple, pouvait être l'équivalent, pour eux, d'un mensonge dont la visée demeurerait incompréhensible et que d'une manière quasi générale, les élèves avaient besoin de trouver un sens dépassant le cadre purement scolaire pour réaliser l'activité. Comme le précise L. Le Ferrec, « [La décontextualisation] implique de la part du scripteur une capacité à sortir de son propre point de vue et à poser des repères pour le lecteur, capacités qui ne s'acquièrent que [...] sous l'effet d'un apprentissage²²⁰. »

On comprend bien là que l'entrée dans l'écrit en général et dans l'écrit français en particulier n'est pas facilitée. Les publics sont différents et n'ont pas les mêmes besoins. Et l'enseignant doit donc tenir compte des facteurs cognitifs des apprenants et de ceux liés au développement de la personnalité à un âge où l'apprenant a besoin de distance. La flexibilité procédurale est de mise même si les enseignants n'ont pas reçu de formation particulière sur l'entrée dans l'écrit et que les processus d'apprentissage auprès d'un public étranger d'un âge avancé demeurent méconnus comme le remarque Michèle Verdelhan-Bourgade²²¹.

4.4.2 L'entrée dans l'écrit scolaire

« L'autre grand choc de la scolarisation, c'est la forte présence de l'écrit²²². »

²¹⁹ Synthèse groupe de travail interministériel « L'éducation des 16-18 ans en France et en Europe », Ed. Sceren/CRDP juin 2008, p.16.

²²⁰ LE FERREC L « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.133.

²²¹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Enseigner le français langue seconde » in *Diagonales*, La revue de la francophonie, linguistique, culture, éducation, n°43, août 1997, pp13-33.

²²² VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, Paris, 2002, p.59.

Dans le système scolaire français, ce sont les compétences écrites qui priment sur les compétences orales. Tout le monde s'accorde à reconnaître que l'écrit joue un rôle de discriminateur social fort puisque l'élève ne le maîtrisant pas ne pourra réaliser une bonne scolarité.

▪ **Aborder la lecture**

En FLM, la priorité est donnée aux écrits littéraires qui sont soit des « classiques » soit de la « littérature pour la jeunesse ». En FLE, les manuels présentent souvent des écrits réalisés pour leurs besoins ou des extraits d'écrits authentiques « médiatiques », « épistolaires », « professionnels » ou portant sur l'environnement quotidien comme en rend compte Sophie Moirand²²³. Les méthodes ne présentent des textes littéraires qu'à un niveau avancé (B1 ou plus). En dispositif d'accueil, il est difficile, dans un premier temps, de savoir ce qu'on peut faire lire. Si une compréhension globale puis affinée est préconisée en DDLE car elle permet de mieux faire cerner le sens, on ne peut se contenter d'écrits non littéraires. Il est finalement d'usage de favoriser les textes authentiques, qu'ils soient fonctionnels, surtout dans un premier temps, ou littéraires, et de former des projets de lecture clairs : lire pour se distraire, obtenir des explications, s'informer, raconter une histoire à des plus petits etc. Par ailleurs, il est souhaitable de présenter des textes qui parlent aux élèves. La littérature de la francophonie, la littérature étrangère, les ouvrages bilingues ont l'avantage d'intéresser des élèves qui y retrouvent probablement des échos de leur vécu, de leurs problématiques et une certaine reconnaissance selon les choix effectués par les enseignants²²⁴.

Proposer des supports variés et accessibles facilite l'entrée dans le texte des ENA. Les contes, les chansons, les poèmes, les classiques adaptés en bandes dessinées²²⁵ relativisent l'effort réalisé pour accéder au texte. Il en est de même pour les œuvres découvertes par le biais d'un enregistrement. Les groupements de textes sont évidemment plus abordables en classe que les œuvres intégrales qui peuvent être réservées à une lecture suivie à la maison ou être abordées par l'intermédiaire d'un support filmique.

D'une manière générale, le film facilite la compréhension et l'entrée dans l'écrit du fait des redondances rendues possibles par la présence simultanée des images et du texte prononcé. Il est comparable à une œuvre intégrale écrite car il permet le même type

²²³ MOIRAND Sophie, *Situation d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. Clé International, 1979, p.21.

²²⁴ MARCUS Catherine (cf. bibliographie) propose des extraits de textes littéraires abordables avec des ENAF et des pistes d'études bien utiles. Les accompagnements au programme proposent pour leur part depuis quelques années des livres de la littérature étrangère et francophone ainsi que des récits sur la migration.

²²⁵ Des exemples d'ouvrages exploitables ont été insérés en bibliographie.

d'activités : travail sur l'écrit, mais également sur l'oral et les aspects linguistiques. Un film animé tel que *Kirikou* de Michel Ocelot, par exemple, permet d'aborder de manière plus aisée les temps du récit et le schéma narratif du conte. Même si ses compétences textuelles et sa compréhension sont moindres, l'élève pourra percevoir les étapes de l'action et les intégrer si l'enseignant décide d'effectuer un travail sur le sujet. En outre, dans n'importe quel film, le vocabulaire apparaît en contexte, même à l'élève qui n'est pas capable de déchiffrer. Cela peut permettre de travailler cet aspect linguistique plus facilement que sur un support écrit, du moins dans les premiers temps des apprentissages de type disciplinaire. Un enseignant du DAAL de Laon a monté toute une séquence sur le film *Titanic* de James Cameron. Cela a permis à sa classe de mener des recherches sur l'événement, de lire et d'expliciter différents types de documents annexes (coupes longitudinale et transversale du bateau, schémas reproduisant les étapes de son naufrage, tableaux présentant les quantités de provisions à prévoir pour le voyage, textes explicatifs sur le quotidien à bord, textes descriptifs présentant les différentes parties du bateau, narrations, témoignages etc.) et de réaliser la maquette d'une salle de bal de bateau en arts plastiques. Une production écrite a également été proposée aux élèves, il s'agissait de décrire heure par heure les actions et le devenir d'un personnage au choix. Dans tous les cas, il est bon de choisir des textes ou des supports capables tout à la fois de faire naître l'envie de lire et d'illustrer des enseignements linguistiques, culturels et interdisciplinaires comme cela est préconisé dans les programmes du collège et du lycée français.

Au niveau des stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre, une démarche allant du texte global à l'étude de ses détails, telle que la préconise Sophie Moirand, peut-être doublée d'un travail sur l'inférence de manière à donner aux apprenants les moyens de devenir plus autonomes, de ne pas se limiter aux textes faciles, d'enrichir leur vocabulaire et d'être plus en confiance face à l'écrit. En effet, le manque de vocabulaire est l'un des obstacles qui empêche la lecture car « la rencontre de mots inconnus induit une rupture dans la construction de la représentation mentale associée au texte²²⁶. » Inférer, c'est-à-dire induire le sens en fonction du contexte et/ou des connaissances générales ou lexicales antérieures y compris parfois en L1 quand les langues sont voisines, est une stratégie compensatoire, « une béquille » qui facilitera l'accès au texte et permettra à l'élève de gagner en confiance même si pour un ENA, il n'est pas toujours simple de reconnaître à l'écrit un mot connu à l'oral dans le cas où les

²²⁶ THEOPHANOUS Olga et DREYFUS Martine « Attitudes d'inférence lexicale lors d'une tâche de lecture en FLS » in Les cahiers de l'asdifle « français et insertion » actes des 31^e et 32^e rencontres mars 2003, Paris octobre 2004, Montpellier, pp.173-191.

relations entre la phonie et la graphie ne sont pas totalement acquises. En outre, l'inférence n'est pas permise si le lexique connu n'est pas suffisamment large ou si les références culturelles évoquées dans le texte ne sont pas partagées par l'apprenant. C'est donc certainement une stratégie à mettre en œuvre avec des élèves d'un niveau intermédiaire ou plus avancé. D'autres stratégies peuvent être mises en place pour faciliter la lecture : une quête d'informations, ou « rallye » sur des pages d'Internet peut permettre de rendre les apprenants plus conscients de ce qu'est une lecture ciblée/ balayage par exemple. Le travail sur le repérage des correspondances entre graphie et phonie peut être approfondi individuellement à l'aide des livres en français faciles vendus avec CD etc.

- **Aborder l'écriture**

- Entrer dans l'écrit par le biais du transfert et de l'imitation.

Dans sa thèse, Fatima Davin-Chnane cite le propos de Bakhtine qui suit :

« Notre pensée elle-même - que ce soit dans les domaines de la philosophie, des sciences, des arts – naît et se forme en interaction et en lutte avec la pensée d'autrui, ce qui ne peut pas ne pas trouver son reflet dans les formes d'expression verbale de notre pensée²²⁷ »

Autant dire que les rapports d'intertextualité sont inévitables en matière de créativité - que l'auteur le souhaite ou pas - puisqu'il est obligatoirement influencé par ce qui a été fait ou dit avant lui. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français, il est évident que l'élève, et plus particulièrement l'ENA, a besoin d'un modèle à imiter pour parvenir à se familiariser avec la forme écrite travaillée et éviter l'angoisse de la page blanche. Il est ainsi préconisé, avant de produire un texte complet, d'initier l'apprenant scripteur à la résolution de problèmes d'écriture qui peuvent être « d'ordre discursif (réécrire un texte en modifiant ses caractéristiques discursives), textuel (remettre dans l'ordre des phrases ou des paragraphes), énonciatif (réécrire un texte en changeant le point de vue) ou phrastique (réécrire une phrase en fonction de contraintes liées au genre ou au nombre ou à des catégories grammaticales)²²⁸. » Au fil du temps, l'aisance lui permettra de se détacher de ces modèles, de devenir de plus en plus autonome et de plus en plus inventif. Ainsi, on peut être d'accord avec Dominique Bucheton et Jean Charles Chabanne et admettre que « l'écrivain est un apprenti

²²⁷ Mikhaïl Bakhtine cité par Fatima Davin-Chnane dans *Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse Aix-Marseille octobre 2005, p.300.

²²⁸ LE FERREC L « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.133.

[qui] est d'abord un imitateur, un copiste et un compilateur.²²⁹ » Partant de ce principe, la lecture précède l'écriture et un recours à des « textes sources » se fait sentir. L'entraînement à l'écriture se fera donc par le biais d'une familiarisation progressive avec les types d'écrits et les travaux sur les textes narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs ou discursifs seront réalisés de manière de plus en plus autonome au fil de l'année.

- Favoriser les activités ludiques, motivantes ou créatives

Nous l'avons vu, les enseignants utilisent des supports différents et originaux pour varier les approches de la lecture et de l'écriture. Le tout est de parvenir à l'adhésion des élèves au projet proposé. La production écrite est une compétence difficile à travailler, surtout dans les premiers temps, et l'élève a besoin de soutien et d'activités facilitant l'entrée dans la tâche. Ainsi, Amor Séoud plaide pour une didactique de la créativité littéraire. Son approche qui s'appuie sur la littérarité du texte littéraire manifeste que celui-ci n'est pas un monument inapprochable, et que s'il est admirable, on peut aussi le déconstruire pour le reconstruire à sa manière. L'auteur décrit la mise en place de pratiques de réécritures telles que le réinvestissement de structures formelles (d'ordre lexical, grammatical ou sonore) présentes dans des poèmes pour susciter l'écriture afin de favoriser « le passage d'une compétence linguistique à une compétence discursive de lecteur et de rédacteur²³⁰. » Yak Rivais dans ses ouvrages propose, de même, de petits exercices créatifs exploitables avec des élèves en cours d'alphabétisation puisque certains permettent un travail sur l'alphabet et sa mémorisation²³¹. D'autres exercices d'écriture proposés ont pour objet la fabrication de calligrammes ou, pour un niveau supérieur, de courts textes acrostiches²³², de poèmes comportant un nombre précis de syllabes ou réinvestissant la fin de chaque vers dans le début du vers suivant. De telles approches apportent une meilleure conscience de ce qu'est le texte poétique et les contraintes imposées contribuent à éviter les blocages causés par l'angoisse de ne pas avoir d'idées. Fatima Davin-Chnane évoque, pour sa part, dans sa thèse, la création de courts textes libres pendant cinq minutes tous les lundis, lors de l'une des séquences annuelles, de manière à favoriser la pratique de l'écrit et l'expression personnelle.

²²⁹ BUCHETON, Dominique et CHABANNE Jean Charles (Dir.), *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, CRDP de l'Académie de Versailles, Delagrave, 2002, p.27.

²³⁰ SEUD Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Coll. Langues et apprentissages des langues, Ed. Credif- Hatier- Didier, Paris, 1997, 249 p.

²³¹ RIVAIS Yak, *Pratique de jeux littéraires en classe*, Coll. Pédagogie pratique, Ed. Retz, Paris, 1993, 127 p. D'autres ouvrages sont évoqués en bibliographie.

²³² Un acrostiche est un poème ou une strophe où les initiales de chaque vers, lues dans le sens vertical, composent un nom ou un mot clé. (Dictionnaire Le Petit Robert)

Le travail sur un film ou une bande dessinée peut être prétexte à écrire. Pour reprendre des exemples cités par des collègues, on peut demander aux élèves de faire parler une séquence de film muet de Charlie Chaplin ou de Buster Keaton ou bien aborder l'écriture à l'imparfait grâce à un film comme *Retour vers le futur n°1*. Écrire la fin d'une planche de bande dessinée ou d'une séquence filmique est également possible ainsi que raconter une histoire recomposée au préalable à partir de vignettes de bandes dessinées découpées par l'enseignant et ordonnées par les élèves. Le recours à la pédagogie de projet peut également donner une dynamique à la classe et favoriser la création écrite. S'il est intéressant de faire écrire un récit en partant d'une chute choisie, il est essentiel de donner une visée générale et claire à l'exercice. Par exemple : écrire une histoire que l'on lira à une classe de primaire. Ensuite, lors d'une première séance on expliquera aux élèves comment procéder. Dans une vidéo pédagogique de la MAFPEN de Toulouse, l'enseignant filmé explique qu'il a travaillé avec sa classe sur l'écriture d'un conte²³³. Ce travail fait suite à l'étude du schéma narratif et du schéma actantiel lors d'activités de lecture et à la découverte des temps du récit. Lors de la première séance, les élèves ont dû choisir un animal possédant une caractéristique particulière, tel qu'un long cou dans le cas de la girafe, l'enseignant leur donne ensuite la phrase finale du conte : dans notre exemple « Et c'est depuis ce temps-là que la girafe a un long cou. » et explicite la grille qui lui servira à évaluer la production finale et qui porte sur la prise en compte des pré-requis et le respect de la consigne. Il met donc en place ce que la psychologie cognitive nomme un travail de planification des tâches. La deuxième séance est réservée à une première étape d'écriture pendant laquelle les élèves peuvent se servir d'outils divers (dictionnaires, grammaires etc.), c'est la phase de textualisation. La troisième séance a pour objet la réécriture ou la révision. Un premier temps est réservé à la correction d'erreurs récurrentes en classe entière. Ensuite, l'enseignant constitue différents groupes et distribue des fiches portant sur des aspects linguistiques ou textuels, élaborées au préalable, pour répondre aux besoins des élèves. Les élèves peuvent ainsi travailler par paires en se faisant aider par leur professeur. Le travail est mené par étapes sans que la difficulté soit beaucoup ressentie. D'autres projets différenciés peuvent permettre d'aborder l'écrit sans encombre comme ceux évoqués dans la partie sur la pédagogie de projet ou la pédagogie différenciée. Une correspondance avec une autre classe peut être motivante pour les élèves si une rencontre est prévue. Un tel échange a été mis en place en 2006-2007 entre notre classes passerelle et l'AAR-FLS de Beauvais et cela a permis aux apprenants, entre autre, de travailler sur la lettre en situation réelle en invitant, en

²³³ *Au bout du conte* CRDP Toulouse Vidéothèque pédagogique MAFPEN CRDP de Midi-Pyrénées (Toulouse), 1991. Support vidéo.

acceptant une invitation, en présentant leur ville et une visite prévue etc. Dans ce cas de figure, le recours aux technologies modernes et tout ce qu'il permet (discussions en temps réel, échanges de photos, correspondance plus personnelle etc.) peut également susciter l'intérêt des élèves.

- Favoriser l'accès à des outils pour pouvoir progresser

Lors des séances sur la lecture et l'écriture, il est toujours profitable de permettre l'accès à des adjuvants variés tels que les dictionnaires (de langue, d'apprentissage, visuels, de synonymes), des listes de vocabulaire ciblées ou pas, des grammaires ou des précis de conjugaison. Par ailleurs, l'aide de l'enseignant ou d'un pair lors de la phase d'écriture est toujours souhaitable et profitable si elle est systématique et que l'élève l'utilise pour s'améliorer. Des travaux guidés par une grille d'évaluation précise et bien comprise ainsi que des travaux collectifs de correction d'une copie d'élèves peuvent également permettre aux apprenants de développer leurs esprit linguistique et une rétroaction entraînant une amélioration de leurs écrits au fil du temps. Dans tous les cas, il ne faut pas perdre de vue que « la langue écrite n'est pas réduite à un instrument de communication mais est également conçue comme un vecteur de culture²³⁴. »

4.5 Aborder le culturel

« Le nouvel arrivant a besoin d'un capital linguistique mais également d'un capital culturel pour faire face aux exigences de l'école et de la société d'adoption²³⁵. »

4.5.1 Que prendre en charge en discipline français ?

En France, la culture enseignée à l'école est une culture dite « savante », « cultivée » ou « humaniste ». Il n'est pas fait place à la culture anthropologique car on part implicitement du principe que cette culture là est partagée par tous, ce qui manque de réalisme de manière générale, surtout en ce qui concerne les populations nouvellement arrivées ou certaines populations immigrées qui n'ont pas été totalement assimilées et qui ont su garder certaines de leurs caractéristiques culturelles premières. Quoi qu'il en soit, la culture « cultivée » ne doit pas être négligée car elle est une passerelle nécessaire entre le dispositif d'accueil et la classe type. Le texte littéraire, par exemple, peut être vu comme un moyen d'acculturation

²³⁴ LE FERREC L « Littérature, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » in CHISS Jean-Louis, (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Coll. Langues et didactique, Ed. Didier, Paris 2008, p.104.

²³⁵ DAVIN-CHNANE Fatima, *Didactique du français langue seconde en France, le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse, Aix-Marseille octobre 2005, p.213.

littéraire. Il introduit une médiation au monde nouveau et permet l'accès à la critique, surtout s'il est bien choisi. Geneviève Zarate recommande particulièrement les textes présentant des situations conflictuelles, des points de vue différents, un regard distancié, une focalisation sur les usages culturels et la présence d'indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou d'un autre²³⁶. Les oeuvres filmiques et les ouvrages évoqués dans la partie sur l'écrit contribuent à faire accéder à une culture française, francophone et étrangère selon les cas et constituent autant de repères.

Si les programmes du FLM et la brochure sur le FLS n'évoquent pas en revanche la culture anthropologique, les enseignants y consacrent du temps car ils en constatent la nécessité. Pour autant, aucune progression concernant le culturel n'existe, ni en FLE ni en FLM, et c'est à chaque enseignant de faire la sienne en abordant ce qui lui semble indispensable et utile d'où la nécessité d'un « apprentissage en situation réelle²³⁷ » c'est-à-dire d'une progression qui tient compte du calendrier et des événements de l'année. Plusieurs pistes m'ont été suggérées - par les pratiques des enseignants et par mes lectures - pour favoriser l'abord de la culture anthropologique. Marie José Barbot propose pour sa part la réalisation d'un « journal d'étonnement » qui offre l'intérêt de saisir l'environnement à travers les éléments qui surprennent. « Cette technique [...] permet aux apprenants de prendre conscience de leurs filtres socioculturels et, par là même, développe de façon implicite la distance cognitive et langagière. Croiser les observations étonnées au sein d'un groupe d'apprenants en contexte de diversité culturelle fait prendre conscience à chacun de comment la même réalité peut-être perçue et fixée de façon différente en fonction des regards et des fonctionnements personnels²³⁸. » On n'est pas loin ici du travail préconisé en FLM lors de l'étude d'oeuvres philosophiques telles que *Les Lettres Persanes* ou *L'Ingénu* en passant par *Candide*, qui favorisent, lors d'étude de textes notamment, la mise en jeu d'un regard étranger afin d'élaborer une critique de la société d'accueil qu'elle soit une Perse imaginaire bien semblable à la France ou une autre contrée.

Un collègue de l'Académie d'Amiens, lors d'une journée de formation au CASNAV, a présenté ses activités autour du film. Si le film peut amener à l'écrit, comme nous l'avons vu, il est aussi un accès à la culture anthropologique et à la culture commune. En effet, certains

²³⁶ ZARATE Geneviève *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, 1993 citée par DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, Coll. Didactique des Langues Etrangères, Ed. Clé International, 1999, pp.64-65.

²³⁷ JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, 2005, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous*, Edition Ville école intégration SCEREN CRDP Académie de Créteil, coll. Les cahiers, p.12.

²³⁸ BARBOT Marie-José (Coord.), DEBON Claude (Coord.), GLIKMAN Viviane (Coord.), *Pédagogie et numérique : contradictions ? convergences ?* Dossier Education permanente n° 169, 2006/12, Québec, p.53.

films qui se veulent réalistes font appréhender la vie des gens et donnent une certaine vision de la réalité. *Marius et Jeannette* de Robert Guédiguan par exemple peut donner à voir le mode de vie dans les quartiers populaires de Marseille et certaines réalités socio-économiques de notre temps telles que le chômage, la recherche d'un emploi, les relations patronat/salariés, les systèmes capitalistes et communistes, les réalités politiques ainsi que des repères historiques sur le XXe siècle (les camps de la seconde guerre mondiale notamment) Par ailleurs, les films, s'ils sont empruntables par les élèves comme c'est parfois le cas, ont le pouvoir de toucher le cercle familial et ont donc un impact plus important.

Les documentaires peuvent également faire connaître des réalités présentes ou passées. Le film réalisé par André Citroën sur la croisière noire, c'est-à-dire la traversée de certains pays d'Afrique le 28 octobre 1924, permet d'aborder les rapports France Afrique et d'exercer un regard critique face à une vision voyeuriste et pittoresque mais nous touchons ici davantage au domaine de la discipline histoire-géographie.

4.5.2 Etablir des liens avec la discipline histoire-géographie

Je ne traiterai pas ici les cultures scientifiques ou disciplinaires qui sont abordées ou pas lors des enseignements disciplinaires en fonction des différents cas de figure. Cela étant, la culture d'ordre général ou anthropologique est vaste et il est impossible d'en esquisser ne serait-ce que les contours en discipline « français ». Les méthodes de FLE abordent certains aspects culturels tels que le calendrier, les lieux touristiques en France, quelques rudiments de géographie, les habitudes des Français ou des Européens mais lorsque les cours de FLE et de FLS sont pris en charge par le même enseignant, ce qui est le cas le plus courant en LP, il est parfois problématique de savoir comment aborder ces aspects. Certains enseignants réservent une heure ou plus à la civilisation, d'autres parviennent à traiter des aspects civilisationnels dans leurs séquences. D'autres encore évoquent ces points de manière plus informelle quand la curiosité des élèves ou le cours des choses les y conduisent. Les enseignants qui assurent des cours d'histoire-géographie utilisent souvent ce créneau pour aborder ces différents aspects. Pouvoir mener de front les deux enseignements a l'avantage de mettre en place des échos de l'un à l'autre et d'aborder plus rapidement les repères spatio-temporels qui sont évoqués bien tardivement dans les méthodes de FLE alors qu'ils constituent les premiers apprentissages culturels nécessaires. L'espace permet de mettre en évidence les différences de représentations selon le lieu de l'habitat et l'histoire favorise la bonne compréhension de l'origine des phénomènes actuels.

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire-géographie permet d'aborder la question des origines et de faire en sorte que l'élève connaisse mieux les richesses de sa culture d'origine et notamment sa ville, son pays, ses traditions, son continent, les langues qui y sont parlées tout cela en adoptant le plus souvent une démarche comparative/ contrastive qui permet en parallèle de bien présenter le pays d'accueil et ses particularités. Se créer des repères est essentiel et a l'avantage de conforter l'élève dans son identité et de le sécuriser d'un point de vue psychologique puisque aborder ces points est une forme de reconnaissance. En outre, cela met en évidence la richesse due au brassage culturel et favorise l'entrée dans l'interculturel. En effet, comme l'exprime Robert Galisson, « [La culture] sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en sociabilisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine²³⁹. »

Lors de mes stages en classes d'accueil, j'ai pu assister à deux reprises à des cours d'histoire-géographie. J'ai ainsi observé les activités menées ce jour là et pris connaissance de la progression mise en oeuvre par les enseignantes. L'enseignante du collège Jean Vilar travaillait le jour de ma visite, sur l'histoire de France et abordait « le roi soleil » et son emploi du temps journalier grâce à une frise à compléter. L'un des objectifs du cours était de mettre en évidence les liens entre Louis XIV et Kangxi surnommé le « Louis XIV chinois ». Les élèves de la CLA étant majoritairement chinois, l'intention était d'accroître leur motivation en montrant un intérêt pour leur culture d'origine. Une sortie au musée Guimet avait eu lieu précédemment de manière à étudier les cultures asiatiques et la visite d'une exposition au Château de Versailles était programmée dans le but notamment d'observer la chambre des rois. Ces deux projets avaient des visées transversales en histoire-géographie et en français tout comme les journées « l'école dans la ville » qui concernaient cette fois tous les enseignants et qui a permis en HG un travail sur les monuments de La Courneuve, un parcours d'orientation dans la ville, la découverte des symboles de la République et celle de la démocratie locale lors d'une visite au maire adjoint. Au collège République, les élèves avaient un contrôle en histoire-géographie lors de mon passage. Deux évaluations avaient été préparées en fonction des niveaux des élèves et elles portaient notamment sur le manuel en usage (un livre de quatrième) et son utilisation. Des questions abordaient la macrostructure : « Quelles sont les pages du manuel qui facilitent son utilisation ? » D'autres la microstructure et la lecture de documents : « Recherche un texte explicatif, une carte, un graphique (etc.) et

²³⁹ GALISSON Robert, « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » **E.L.A.**, 100 p.89.

précise le chapitre et la page du manuel où ils se trouvent. » L'enseignante suivait la progression proposée lors d'une formation sur l'enseignement de l'histoire-géographie en classe d'accueil organisée par l'antenne académique du CASNAV et dispensée par Fabienne Vadrot enseignante dans ces matières. Cette formation préconise de donner des repères spatiaux en géographie (pays, continents, océans, relief, points cardinaux etc.) et temporels en histoire (savoir lire ou construire un axe chronologique, aborder le calendrier grégorien en le comparant à d'autres etc.). En outre, un travail sur la maîtrise de la langue est mis en place. Les élèves apprennent à se présenter et à présenter des camarades en partant des origines, ils doivent également savoir exprimer des trajectoires en français et réaliser correctement diverses phrases du type « Il habite en France, à Paris et il vient de la ville de Dakar au Sénégal. »

Le programme d'histoire-géographie a également été évoqué lors de la réunion bilan des structures FLER au CASNAV de Paris à laquelle j'ai pu assister. Les enseignants convenaient que les possibilités d'enseignement dans ces matières étaient nombreuses compte tenu de l'importance du programme français d'histoire et de géographie du CE1 à la troisième. Après un travail mené en commun sur les choix à effectuer, chaque enseignant a rédigé sa progression personnelle de manière à l'intégrer dans un compte rendu sur l'action pilote FLER. J'ai inséré en annexe les progressions de deux enseignantes rencontrées pour en donner un aperçu. Par ailleurs, il m'a semblé intéressant de partager un outil pédagogique du CDDP de Seine Saint Denis qui propose une piste pour travailler sur « la maîtrise de la langue en histoire-géographie²⁴⁰ » en mettant en place un travail rédactionnel guidé. Il me reste à souligner que les ex-ENA ont souvent fait part de leurs difficultés à appréhender les cours d'histoire et de géographie. Certains regrettent de ne pas avoir travaillé sur les programmes du collège et estiment manquer de repères. Par ailleurs, de nombreux documents étudiés en classe type leur apparaissent opaques ou illisibles. J'ai pu constater que c'était souvent le cas des tableaux et des graphiques présentés et que les adolescents avaient besoins d'une aide méthodologique et d'une prise de confiance pour parvenir à lire et à comprendre de tels documents. Si l'on peut déplorer le manque d'outils conçus pour les élèves des CLA en histoire-géographie, comme ailleurs, il n'est pas impossible de travailler la macrostructure et la microstructure en utilisant un manuel de collège ou de LP lors d'une des séquences annuelle et de découvrir tout au long de l'année les différentes composantes de l'ouvrage. L'interdisciplinarité peut être un enrichissement : par exemple, une visite au musée sera

²⁴⁰ L'annexe 15 rassemble tous les documents concernant l'enseignement de l'histoire-géographie.

facilement préparée ou réinvestie conjointement par les enseignants de français et d'histoire-géographie.

Le cas de la discipline « français » et celui de l'histoire-géographie, mettent bien en évidence les particularités de l'enseignement en dispositif d'accueil. Les enseignants doivent concilier l'apprentissage linguistique en lien avec leur matière et enseigner les rudiments de cette dernière - c'est à dire la méthodologie, le vocabulaire en usage et les savoirs de base pour pouvoir suivre en classe type - ou davantage, en fonction des possibilités des apprenants. Les exemples de pratiques observés illustrent l'intérêt d'un recours aux pédagogies de projet, interculturelles et interdisciplinaires pour donner plus de sens aux apprentissages.

CONCLUSION

Dans ce mémoire de master professionnel, j'ai cherché à démontrer qu'une structure d'accueil, dans mon cas, celle du lycée Romain Rolland d'Amiens, était évolutive quelques soient les données initiales. En effet, l'intégration des ENA peut être favorisée de différentes manières. L'intégration a plusieurs facettes : on doit tenir compte à la fois de l'aspect social - particulièrement en milieu scolaire pour ce qui nous concerne - de l'aspect strictement scolaire et disciplinaire, ainsi que de l'aspect linguistique et culturel pour faciliter l'entrée des enfants migrants à l'école française.

La priorité, dictée par le bon sens, est de faire en sorte que les adolescents soient toujours mieux accueillis et mieux pris en charge dans les établissements scolaires et au delà. Afin de pouvoir grandir et s'instruire dans de bonnes conditions, tout élève doit se sentir en sécurité affective dans son établissement scolaire, particulièrement s'il a été déraciné et qu'il est en quête de repères. Cette intégration sociale ne relève pas uniquement du domaine des enseignants de CLA et des dispositifs assimilés. En effet, pour que l'élève se sente bien considéré et sécurisé, il faut que l'équipe pédagogique et l'équipe éducative au complet se concertent et recherchent ensemble des solutions adaptées. Qui plus est, la communication ne saurait se limiter au cadre strict de l'établissement. Des actions en amont – du côté des décideurs - sont souhaitables et souhaitées. Ainsi, l'attribution de moyens humains et matériels pour appliquer les directives et la mise en place de formations interculturelles systématisées à l'adresse du plus grand nombre, c'est-à-dire de l'ensemble des personnels éducatifs, entraîneraient une meilleure prise de conscience des besoins de l'enfant migrant et un changement des représentations et des points de vue, notamment en développant l'aptitude à se décentrer. Une récente expérience au lycée Romain-Rolland a mis en évidence que les ENA suscitaient l'intérêt et la sympathie des enseignants lorsque ces derniers étaient amenés à mieux les connaître²⁴¹. D'autre part, une coordination mieux établie au niveau académique et national irait dans une même direction. A l'heure actuelle, des initiatives menées dans certains établissements ne sont pas partagées alors qu'elles développeraient et enrichiraient les pratiques d'autres structures. Il est encore à signaler que ce sont souvent les enseignants de

²⁴¹ Le dispositif « école ouverte » mis en place cet été pour permettre aux élèves d'être mieux préparés à leur entrée en BEP a accueilli bon nombre des élèves de la classe passerelle ce qui a permis aux enseignants de faire connaissance avec les élèves de la classe et les élèves sortant.

FLS qui sont sollicités ou rassemblés ; ceux des autres disciplines sont souvent laissés pour compte même si leurs besoins et leur expérience se rejoignent sur bien des points.

Le monde de l'Education Nationale a tendance à fonctionner en vase clos. Pourtant, la mise en place de projets avec les partenaires sociaux exerçant auprès des publics d'adolescents serait profitable aux uns et aux autres. Des projets communs et une meilleure concertation favoriseraient une ouverture sur la cité, un enrichissement des pratiques, une détection plus efficace des éventuels problèmes rencontrés et un allègement des tâches des différentes équipes tout en permettant un meilleur suivi des adolescents pris en charge. En situation scolaire, les besoins d'accompagnement des ENA empiètent souvent sur le temps consacré à l'enseignement car les élèves ne savent pas toujours vers qui se diriger pour obtenir de l'aide. Une meilleure connaissance de leur environnement social et des associations susceptibles de les aider inciterait les jeunes à devenir plus autonomes dans leur vie quotidienne.

A l'heure actuelle, c'est encore un défaut de communication qui se fait sentir en ce qui concerne l'intégration linguistique et scolaire. Une véritable concertation et un échange de pratiques devraient améliorer l'intégration scolaire et disciplinaire des élèves. Si on sait désormais mieux cibler les besoins des apprenants, les moyens et les outils adéquats font défaut. Une année d'enseignement du FLS se révèle souvent insuffisante et il n'est finalement pas si fréquent que le grand adolescent obtienne une aide linguistique et disciplinaire sur deux ans, ce qui peut sembler étonnant dans la mesure où les programmes évoquent bien une action déclinée sur deux niveaux²⁴². En effet, dans huit structures sur dix-huit, les ENA ne bénéficient – sauf exception - que d'un an d'enseignement spécifique. On peut constater que dans six cas sur huit, ce sont les grands adolescents du LP ou des AAR qui sont pénalisés. Un suivi pédagogique sous la forme d'un soutien ou d'un accompagnement devrait être institutionnalisé afin de permettre aux ENA de rejoindre plus aisément la classe type choisie. Encore une fois, ce qui est préconisé va dans ce sens mais les moyens alloués sont insuffisants et freinent les bonnes volontés.

Par ailleurs, l'enseignement de la langue des disciplines soulève à ce jour de nombreuses questions. La tâche ne manque pas d'ampleur et en l'absence de directives nationales et d'une réelle concertation des équipes, les efforts risquent de s'épuiser. Pour remédier à cela, un travail de fond, commandé par les décideurs et mené par les

²⁴² La brochure Le français langue seconde donne des directives pour le niveau « débutant » et le niveau « avancé ».

didacticiens, de manière à élaborer des outils facilitant le travail sur le terrain, devrait voir le jour. En effet, si l'analyse des consignes commence à être bien circonscrite et entraîne des mises au point dans les pratiques, la polysémie de la langue de l'école, les particularités des différentes disciplines – notamment le vocabulaire employé et les types de discours propres à chaque matière - sont nombreuses et mériteraient d'être répertoriées en fonction des niveaux scolaires. Reste à préciser également les modalités de la mise en place d'un tel enseignement. Si l'interdisciplinarité est préconisée, il est certainement nécessaire de la favoriser en prévoyant des heures de concertation et des plages pendant lesquelles les enseignants pourraient travailler dans la classe en binôme.

Pour ce qui est de la discipline « français », la recherche a permis ces cinq dernières années de combler le flou des directives officielles et d'éclairer les acteurs du terrain. Ceci étant, la tâche demandée est titanesque et l'on tient encore trop peu compte de l'hétérogénéité du public. Il est évident que le manuel miracle qui répondrait à tous les cas de figure de l'enseignement en CLA n'a pas été construit et qu'il relève de l'utopie. On voit mal comment, en l'état actuel des choses, les enseignants pourraient faire autrement que puiser dans des documents variés comme ils le font. Si j'ai pu constater que les enseignants étaient généralement formés au FLE et au FLM et qu'ils étaient donc tout à fait aptes à enseigner auprès d'un public de CLA, il est cependant évident que l'absence de certaines formations est pénalisante. Il semblerait judicieux de développer des temps de formation sur les pédagogies de projet, différenciées, interdisciplinaires et interculturelles de manière à pallier les difficultés rencontrées ou du moins afin d'optimiser les apprentissages en situation d'hétérogénéité. En effet, il est à souligner qu'aucune formation longue sur la pédagogie n'est proposée ni en formation initiale, ni en formation continue dans le second degré et que si on reconnaît l'existence d'une hétérogénéité quelque soit la classe en charge (classe type ou CLA) l'enseignant n'a pas été armé et doit s'auto-former.

La problématique de l'entrée dans la lecture et l'écriture est, tout comme l'enseignement en milieu hétérogène, un sujet délicat. Il existe un paradoxe entre les instructions, qui préconisent la prise en charge d'un tel apprentissage par toute l'équipe pédagogique et les moyens du terrain²⁴³. Il n'est dit nulle part comment procéder lorsque l'entrée dans la littérature n'a pas été satisfaisante dans l'enfance de l'élève. Difficile de savoir

²⁴³ Dans *Le socle commun des connaissances et des compétences*, il est déclaré que : « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. » (p.6.)

comment venir en aide aux élèves concernés. Les enseignants, quelque soit la discipline qu'ils ont en charge, n'ont pas été formés aux techniques d'alphabétisation et, en outre, les méthodes du primaire sont bien évidemment inadaptées pour les adolescents. Qui plus est, même les chercheurs reconnaissent qu'il y a fort à faire dans ce domaine et seules quelques pistes sont proposées. Il serait temps de mieux considérer la question car les ENA peu scolarisés et âgés sont de plus en plus nombreux sur le territoire français et l'on sait bien que ces derniers sont les plus pénalisés quand il est question de l'intégration scolaire et professionnelle. A ce jour, tout se passe comme si l'institution, aveugle, admettait que l'ENA âgé pouvait « rattraper » une absence ou une quasi-absence de scolarisation en un an - alors même qu'il est préconisé d'enseigner intensivement l'oral une année avant d'entrer dans l'écrit - et suivre ensuite au LP ou bien quitter les bancs de l'école sans que cela soit un véritable échec intégratif.

Pour clore ma réflexion, il me semble important de souligner la pertinence de remarques rencontrées au fil de mes lectures. Tout porte à croire que les efforts réalisés en ce qui concerne l'intégration et la scolarisation des ENA seront bénéfiques à d'autres publics - qu'il s'agisse de certains des enfants « issus de l'immigration », ou d'autres encore qui n'ont pas la chance de baigner dans un environnement socioculturel assez favorable pour être suffisamment armés devant la machine scolaire et le poids de l'écrit.

Pour Michèle Verdelhan-Bourgade, « penser en termes de langue de scolarisation, c'est-à-dire de fonction, permet de dépasser cet obstacle de la diversité sociolinguistique et de traiter dans une même perspective le cas de tous les apprenants qui ont à apprendre une langue en construisant leur approche de l'école et toutes leurs connaissances dans cette langue²⁴⁴. » Autant dire que les recherches dans le domaine du français de scolarisation, qui concernent, certes, directement un nombre restreint d'élèves, sont prometteuses et qu'elles devraient avoir un impact non négligeable sur l'ensemble de la population scolaire du second degré. Elles peuvent faire évoluer les pratiques en usage, particulièrement en ce qui concerne les pédagogies à mettre en œuvre, la question de évaluation (qui pour être admise doit fait sens), la centration sur les besoins de l'apprenant, la prise en compte de l'hétérogénéité et l'ouverture à une décentration des uns et des autres, jeunes et adultes pour créer un univers scolaire plus ouvert et plus intégrateur.

²⁴⁴ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation*, Ed. PUF, Paris, 2002, p.61.

L'objet de ce rapport de stage est de rechercher comment il est possible d'améliorer le fonctionnement d'un dispositif d'accueil scolaire pour adolescents de 16-18 ans nouvellement arrivés en France, et plus largement, ce qui pourrait être entrepris à plus grande échelle pour venir en aide au public précité. Les différents aspects analysés ont tous pour finalité d'optimiser l'intégration des jeunes. Plusieurs points de vue ont été pris en compte : il s'agit des facettes sociale, scolaire, disciplinaire et culturelle de l'intégration scolaire au sens large. La réflexion s'est nourrie d'un va et vient entre les lectures sur les différents sujets évoqués, les moments de concertation entre professionnels et les pratiques constatées sur le terrain lors de la visite de différentes structures. Des questionnaires remis aux enseignants exerçant dans des dispositifs d'accueil ont permis d'approfondir ce qui avait été observé. Par ailleurs, des entretiens avec d'anciens élèves « nouvellement arrivés » et avec des enseignants du LP ont pu mettre en évidence les difficultés ressenties par les uns et les autres. Un intérêt particulier a été accordé à la discipline « français » du fait de ma formation initiale et de mon travail quotidien auprès des élèves.