

Synthèse des réponses au questionnaire de recherche, apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés en France.

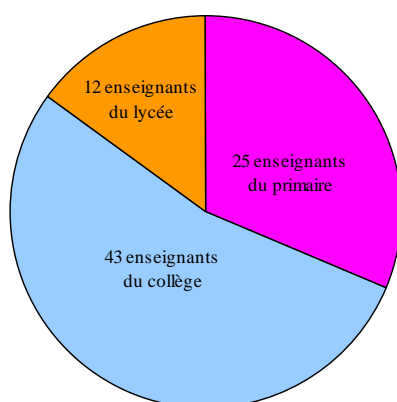
Juin – juillet 2009

Sur le site francaislangueseconde.awardspace.com

- 1/ Les formations des professeurs du second degré
- 2/ Les variations de structures qui accueillent les élèves nouvellement arrivés avec un point sur les CLIN et les CRI
- 3/ La place accordée aux compétences culturelles

Qui a participé à ce questionnaire ?

80 enseignants, il s'agit de



150 acteurs de l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés ont pris connaissance du questionnaire.

La participation de 80 enquêtés, ayant le profil (enseignant le FLS actuellement) et répondu complètement au questionnaire, a été retenue pour cette analyse, ce qui représente la participation de 16 académies.

Les 55 professeurs du second degré

Dans une forte majorité, les professeurs sont issus d'un concours de lettres modernes et les trois quarts d'entre eux ont obtenu la certification complémentaire en français langue seconde, créée en 2004.

Cette obtention ne concerne pas plus particulièrement les « jeunes » professeurs des structures que les « anciens » qui exercent parfois dans les structures depuis plus de 15 ans.

Dans notre corpus, nous comptons aussi 6 professeurs des écoles qui font leur service en collège, dans des structures ordinaires voire des CLA-NSA pour 2 d'entre eux. Quelques professeurs de langues se sont dirigés aussi vers l'enseignement du FLS,

d'autant qu'ils avaient tous déjà des expériences dans le domaine du FLE, ne serait-ce déjà que par le biais d'une maîtrise FLE. Certains enseignants viennent de différents concours : lettres classiques, documentation ... et parfois, ont aussi obtenu la certification.

Remarquons aussi la présence de quelques contractuels ou de vacataires, très peu représentés aujourd'hui.

Enseigner en structure : une volonté, un choix ou le hasard

La moitié des sondés a validé une licence FLE ou, plus souvent, un niveau de maîtrise voire de master en FLE et même deux ont entamé une thèse. Ainsi, pour la majorité de ces diplômés, l'arrivée dans une structure d'accueil était une suite

logique du parcours de formation. Quelques uns avaient connu aussi des expériences de terrain. Bien entendu, ces chiffres ne sont pas représentatifs pour la France car c'est peut-être parce que ces enseignants sont déjà très impliqués (ou passionnés) par la question qu'ils ont répondu à notre présent questionnaire. Leur pourcentage serait susceptible de baisser tandis que croît la part des enseignants suivants.

Le domaine du français langue étrangère et seconde a été une découverte pour près de la moitié des enseignants. Cette découverte n'est pas toujours été choisie : en effet, quinze enseignants ont été sollicités pour dispenser ces cours bien que, presque systématiquement, ils n'aient jamais connu d'expérience dans le FLE auparavant. Cette situation concerne tout particulièrement les dispositifs de CLA-NSA (la classe d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement) : 6 professeurs sur les 9 CLA-NSA ont commencé l'enseignement dans ces structures alors qu'ils n'avaient pas de réelle formation. On peut s'en étonner quand la CLA-NSA est une structure des plus complexes de par l'enseignement (alphabétisation, FLE, FLS, compétences scolaires du cycle 3, construction d'un projet professionnel) et de par son public (adolescents non ou peu scolarisés ce qui implique très souvent un vécu douloureux ou perturbé ; ils doivent se familiariser avec l'univers scolaire). Leurs professeurs se sont alors formés sur le terrain, armés de quelques livres et bénéficiant de quelques journées de formation Casnav quand ils n'ont pas repris tout bonnement des études en parallèle. Encore aujourd'hui, après deux années d'expérience, certains souhaiteraient suivre des formations sur l'alphabétisation, étape clé de l'apprentissage de ce public spécifique.

Des besoins en formation pour un tiers des professeurs : alphabétisation et gestion de l'hétérogénéité

Justement, la complexité du public NSA interpelle les enseignants. En effet, si les deux tiers des enseignants estiment leur formation suffisante, il n'empêche que le tiers restant énonce des besoins homogènes : l'alphabétisation et la gestion de l'hétérogénéité, les deux aspects étant parfois liés comme le précise un enseignant : *« l'apprentissage de la lecture/écriture aux nsa pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité en cla »*. On compte peu de CLA-NSA dans les académies¹ aussi, peut-on retrouver des élèves peu alphabétisés dans des classes d'accueil ordinaires ... quand on n'est pas tenté de les placer en segpa.

Un tiers des enseignants énoncent des besoins en formation.

Quelles sont les demandes pour mieux enseigner aux NSA ?

« Prise en charge des élèves jamais scolarisés » - « Outils pour élèves NSA de 12-14 ans. » - « alphabétisation » - « public spécifique NSA » - « apprendre à lire et à écrire à des NSA » - « alphabétisation des élèves NSA » - « Alphabétisation » - « lecture NSA »

En plus de l'alphabétisation et la gestion de l'hétérogénéité, on trouve aussi quelques demandes plus générales : certains enseignants souhaiteraient mieux connaître les dispositifs et faire des stages d'observation (ce qui se pratique déjà dans certaines académies). Un enseignant voudrait mieux connaître le FLE, notamment le travail sur les automatismes : paradoxalement, le FLS serait-il parfois mieux connu que le FLE d'autant plus lorsque les formations sont jugées *« trop théoriques »* ? Dans tous les cas, même si les besoins abondent peu (et on ne peut que s'en féliciter), comme le remarque un collègue, *« je pense qu'il faut se former tout au long de sa carrière »*.

¹ Par exemple, il n'y en a qu'une seule pour toute l'académie d'Amiens, 6 dans l'académie de Paris...

D'autres besoins en formation

Aujourd'hui, les besoins de formation apparaîtraient plutôt pour les professeurs des disciplines non linguistiques qui dispensent des cours spécifiques (mathématiques, SVT ...). Ils sont formés généralement par le terrain et ont pris parfois connaissance des circulaires. Est-ce que beaucoup de professeurs sont concernés ? Nous allons le voir à travers les cours dispensés dans les structures.

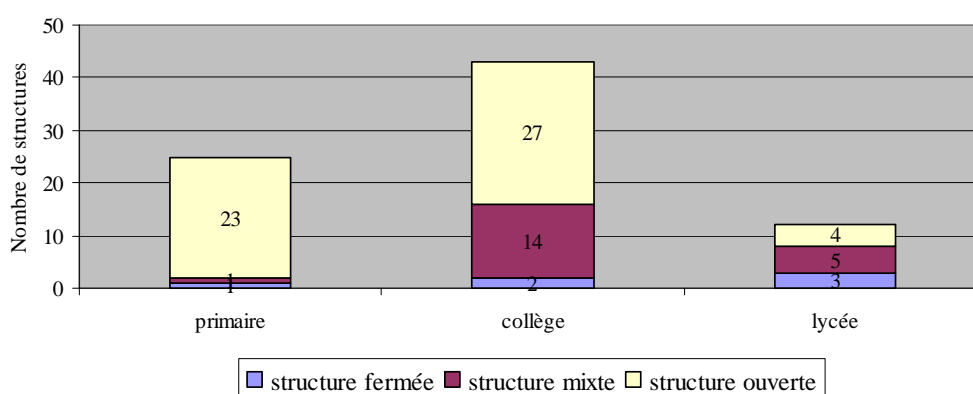
Petite typologie des structures à travers nos 80 exemples, dans les premier et second degrés

Quelles incidences la variation des structures est-elle susceptible d'entraîner sur les apprentissages des élèves nouvellement arrivés ?

Dans certains cas, ce fonctionnement est imposé par le profil des élèves.

En effet, des élèves peuvent avoir un niveau scolaire insuffisant pour suivre en classe type, même avec un décalage de deux ans par rapport à l'âge de référence². C'est le cas d'élèves NSA en cours d'alphabétisation, de certains jeunes de plus de 16 ans scolarisés dans des dispositifs de la MGI. D'ailleurs, l'intégration est rendue d'autant plus difficile lorsque la structure est implantée dans un collège et que les jeunes ont 17 ou 18 ans. Ainsi, si avant 2002 la structure fermée s'est répandue parce que les élèves avaient un niveau linguistique insuffisant

Les types de structures dans nos 80 établissements



Structure fermée, pourquoi ?!

En structure fermée, l'élève ne suit aucun cours de la classe type et travaille toujours avec les mêmes camarades allophones, durant une période plus ou moins longue à l'issue de laquelle ils intègrent une classe type. Choisir ce fonctionnement peut être une préférence de l'établissement pour un enseignement intensif, mis en place parfois avant les circulaires ministérielles de 2002 qui recommandent depuis l'ouverture des structures. En même temps, cela évince les difficultés liées à l'intégration en classe type, à savoir : faire coïncider les emplois du temps des différents niveaux, affronter les réticences des professeurs, gérer des groupes qui varient constamment,...

pour suivre quelques matières du cursus ordinaire, elle peut se maintenir aujourd'hui à cause d'une insuffisance dans les compétences scolaires et en terme de contenus d'apprentissage.

Pourtant, la structure fermée n'implique pas plus d'heures de cours adaptés.

Comme dans n'importe quelle autre structure, l'emploi du temps est variable : ou du français intensif accompagné éventuellement d'heures en

² Ce décalage est envisagé par la circulaire de 2002

mathématiques, ou des cours spécifiques dans toutes les disciplines.

A titre d'exemple, deux enseignants de lycée s'estiment satisfaits : dans la structure de l'un seuls des cours de français sont dispensés tandis que dans la structure de l'autre, toutes les disciplines donnent lieu à des cours spécifiques.

A l'opposé, les deux professeurs ayant des élèves sans maîtrise suffisante du français et avec un niveau scolaire inférieur à celui attendu pour leur classe d'âge sont insatisfaits des emplois du temps. L'une exerçant en CLA-NSA regrette que les élèves NSA ne soient pas intégrés. Rappelons que ces élèves resteront tout le cursus du collège isolés dans la structure, avec la même enseignante, souvent isolée dans le même temps. L'autre collègue exerçant dans un dispositif de la MGI constate : « *Les moyens n'ont pas permis cette année plus de 2 heures de sport par quinzaine. L'année prochaine, il semble que pour cause de la suppression d'un poste ou d'un demi poste en français, les élèves auront moins d'heures de FLE/FLS* » et déjà, le volume horaire en français est jugé insuffisant. Les élèves sont des jeunes de plus de 16 ans aux niveaux hétérogènes et qui visent des CAP. A travers ces exemples, si les structures fermées conviennent quand le public n'est pas en difficultés, elles semblent insuffisantes pour répondre aux besoins accrus d'élèves dont le cursus scolaire antérieur n'a pas permis de développer les compétences scolaires attendues en France et qui nécessitent d'autant plus de moyens pour réussir leur projet professionnel, moyens qui manquent parfois.

La structure mixte, une alternative avec avantages ... et inconvénients

Après un premier séjour intensif et limité dans le temps en structure fermée, des élèves rejoignent progressivement la classe du cursus ordinaire, en fonction de leur emploi du temps, ce qui leur garantit un soutien tout au long de leur inscription dans l'établissement.

Cette structure se développe plus dans le second degré que dans le premier. Dans tous nos exemples, on dispense du français et des mathématiques, ainsi qu'une à huit autres disciplines.

La structure mixte se caractérise ici par la diversité de son enseignement.

Ce fonctionnement ne fédère pas l'enthousiasme général car un professeur sur deux n'est pas satisfait de l'emploi du temps. La structure mixte est une alternative qui fait jouer les avantages de la structure fermée et de la structure ouverte ... mais aussi leurs inconvénients. Un enseignant remarque : ce fonctionnement conduit à un « *emploi du temps à trous, avec un nombre de cours insuffisant pour les débutants et un horaire trop chargé pour les avancés qui ont toutes les matières plus 11h de FLE/FLS* ». Aussi, ceux qui trouvent l'emploi du temps insuffisants pointent surtout le manque d'heures en général. On pourrait arguer que le fait d'avoir un emploi du temps allégé peut être une bonne transition pour les élèves nouvellement arrivés d'autant plus si le rythme de travail scolaire était inférieur dans leur pays d'origine à celui de la France (certains n'allaient à l'école que trois heures par jour). Il s'agirait de trouver un juste milieu.

Remarquons que ce modèle est adopté par l'académie de Paris³ : après un séjour dans une structure fermée de FLE intensif, les élèves rejoignent une classe d'accueil ouverte à la sortie de laquelle ils peuvent bénéficier d'un soutien.

Structure ouverte pour la majorité

La structure ouverte est encouragée par les circulaires de 2002, pour éviter que les

³ <http://casnav.scola.ac-paris.fr/page.php?espace=familles&doc=scolarisation2> et CROGUENNEC-GALLAND Nadine, *La classe au bout du voyage, Le quotidien de jeunes migrants raconté par leur professeur*, L'Harmattan, 2009, p.99.

structures d'accueil soient des filières d'orientation. Elle implique que l'élève bénéficie d'une double inscription : dans une classe type et dans une structure où il bénéficie au minimum de cours en FLS. Ce fonctionnement nécessite des acrobaties pour aligner emplois du temps dans la mesure où les élèves relèvent de différents niveaux (du CP au CM2, de la sixième à la troisième ...), acrobaties d'autant plus difficiles que les élèves d'un même niveau sont parfois répartis dans différentes classes pour éviter les regroupements. La moitié des enseignants du second degré sont gênés par le fait que les emplois du temps ne coïncident pas avec la classe type, que ce soient eux qui s'en occupent ou bien que ce soit l'administration qui les organise. Pour le premier degré, tout va bien : l'organisation est facilitée du fait qu'il n'y ait qu'un seul enseignant en classe type.

Là encore, la structure se subdivise en deux types : la structure qui dispense un ensemble de disciplines et la structure qui dispense uniquement du français.

Dans ce dernier cas, il arrive que les élèves se déplacent quelques heures hors de leur établissement de secteur pour rejoindre la structure qui se situe dans un autre. Dans le premier degré, ce sera plutôt le professeur qui se déplace et se rend là où des élèves ont besoin de cours de FLS. Un collègue se rend par exemple dans 8 écoles chaque semaine.

Une présence importante des cours spécifiques

Si une grande part des structures ouvertes

dispense uniquement du FLS, ailleurs, des cours de mathématiques, voire d'autres disciplines, sont proposés attestant implicitement d'un besoin identifié par le corps éducatif.

Dans nos exemples, 60 % des structures dispensent d'autres cours que le français langue seconde.

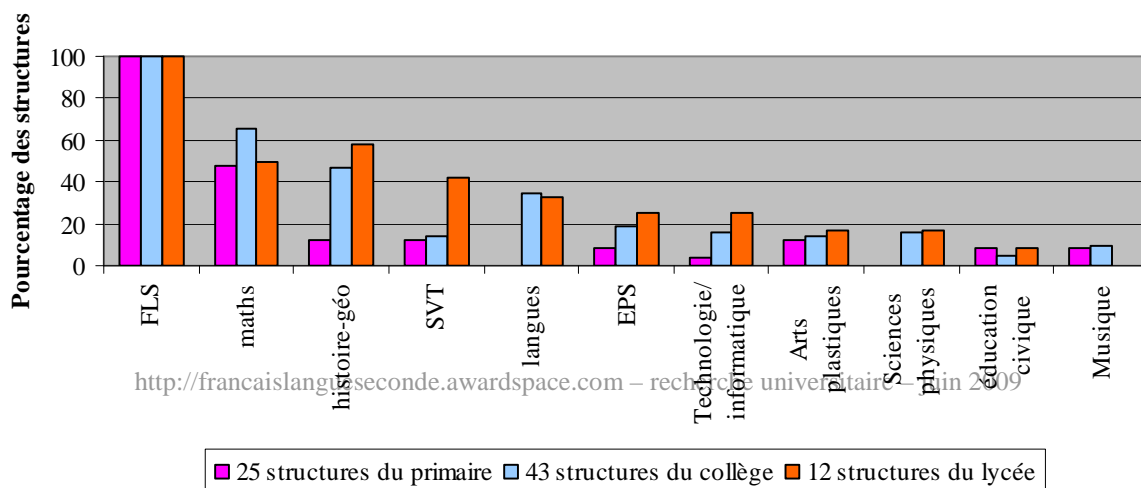
Ainsi, l'enseignement de la langue de la discipline en relation avec la discipline elle-même s'est largement développé, tel qu'il est d'ailleurs recommandé dans les circulaires de 2002. Reste à savoir si ces nombreux enseignants d'autres disciplines ont bénéficié d'une formation sur ce public spécifique. Les premiers concernés sont les professeurs de mathématiques en exercice dans la moitié de nos structures.

Remarquons que les cours spécifiques peuvent occasionnellement dépendre du volontariat des professeurs qui acceptent d'assurer une ou quelques heures de cours aux élèves nouvellement arrivés. On peut s'étonner de la présence de disciplines sportives et artistiques dans la mesure où les élèves peuvent les suivre en classe type.

Enseignement immédiat de la LV

En primaire, la question de la langue vivante n'est pas bien essentielle tandis que dans le second degré, elle s'impose plus problématiquement. En effet, pour le brevet, il faut valider un niveau A2 et dans les filières de lycée, l'apprentissage de langue vivante est indispensable pour la passation d'examens, ainsi se retrouve-t-on

Comparaison (en pourcentage) des cours dans les structures



dans une situation d'urgence d'autant que certains élèves n'ont pas étudié les langues proposées dans les établissements scolaires français. Faut-il alors, oui ou non, proposer des cours de langue vivante rapidement aux élèves nouvellement arrivés ? Ces cours doivent-ils être suivis en classe type ou en cours spécifiques ? On peut entendre certains collègues considérer que les élèves doivent d'abord maîtriser le français avant de se lancer dans l'apprentissage d'une autre langue ou bien craindre que l'apprentissage d'une autre langue interfère avec l'apprentissage du français. D'un autre côté, beaucoup d'élèves sont plurilingues et auraient développé des stratégies d'apprentissage en langue.

Classes ou dispositifs ? quelques éléments de comparaison

Qui s'occupe de l'emploi du temps ?

En structure fermée, l'organisation de l'emploi du temps fonctionne comme dans n'importe quelle autre classe. En revanche, en structure mixte ou ouverte, plus le nombre de cours spécifiques et le nombre d'élèves sont importants, plus l'emploi du temps est complexe pour leur permettre de les suivre tout en ne manquant pas ceux de la classe type dans laquelle ils sont intégrés. Aussi peut-on se retrouver face à des choix cornéliens : l'élève suit l'heure de SVT spécifique ou il suit la troisième heure d'anglais dans sa classe type, etc.

Fermée, mixte ou ouverte, une structure sur deux nécessite l'intervention du professeur pour les emplois du temps.

Dans nos exemples, ce n'est donc pas parce qu'elle est fermée, que l'administration prend plus en charge ce volet, ni parce qu'elle est ouverte que l'administration s'en remet plus à l'enseignant pour organiser les emplois du temps. L'emploi du temps peut fonctionner par groupe : un groupe fixe suit les mêmes cours spécifiques qui sont prioritaires sur

les cours de la classe type ou bien les groupes peuvent varier : chaque élève donne lieu à un emploi du temps individualisé, ce qui implique ne pas avoir des groupes stables d'un cours à l'autre.

Être ou ne pas être pp au collège et lycée

Cette organisation ainsi que le travail de coordination entre les différents enseignants peut incomber au professeur référent de la structure, qui bénéficie parfois du statut de professeur principal. Au collège et au lycée, la question du professeur principal peut signaler l'hétérogénéité des structures et la reconnaissance des professeurs dont le rôle peut aller de la simple dispense de cours à l'organisation de l'orientation, les rencontres avec les familles, les conseils de classe, l'organisation des emplois du temps... Là où les cours spécifiques sont dispensés, on compte des professeurs principaux.

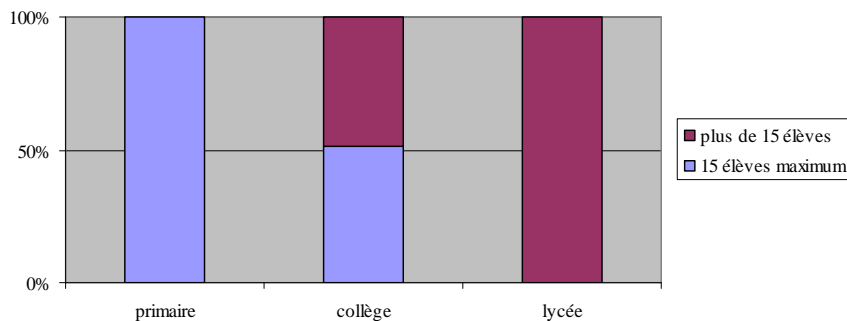
La majorité des structures fermées ou mixtes ont un professeur principal.

En revanche, en structure ouverte, cela est moins fréquent (d'autant plus quand il n'y a que des heures de français) : dans nos exemples, un quart des structures ouvertes a un professeur principal. En conséquence, les structures qui ont un professeur principal bénéficient généralement d'un conseil de classe propre.

15 élèves devant le professeur ?

Il est recommandé par la circulaire de 2002 que les structures fonctionnent en structures ouvertes et s'organisent pour que le professeur n'ait pas plus de 15 élèves face à lui en classe, même si l'effectif total peut compter un nombre d'élèves nettement supérieur. Cette limite doit garantir la gestion de l'hétérogénéité des élèves, problème soulevé quand on demande les préoccupations des enseignants (cf. les besoins en formation p.2 et le questionnaire de 2008).

Parmi nos 80 structures,
pourcentage ayant des effectifs limités ou non à 15 élèves



Conclusion sur les structures : la variabilité

Rares sont les structures

Or, plus on monte dans les niveaux de classes, plus le nombre d'élèves s'accroît, atteignant jusque des groupes ponctuels de 28 élèves. A Paris, les groupes de FLE Intensif sont limités à 25 élèves.

On peut remarquer que les élèves nouvellement arrivés sont en plus grand nombre dans le second degré que dans le premier degré, alors qu'inversement, il y aurait plus de structures d'accueil dans le premier degré que dans le second degré (données de la DEP pour 2004-2005⁴).

Il n'est pas étonnant que la question de l'hétérogénéité des niveaux se pose avec insistance. Seul le premier degré limite les groupes à 15 élèves et peut-être est-ce une des causes pour lesquelles leurs enseignants paraissent plus satisfaits quant à l'emploi du temps des enfants.

Quelle durée d'inscription ?

Dans près de la moitié des structures étudiées, aucun impératif s'impose et la durée s'avère alors illimitée, jusqu'à ce que l'élève ait atteint à un niveau suffisant pour le cursus ordinaire. Pour les autres structures, la durée est limitée à une année généralement, ce qui n'empêche pas un soutien linguistique l'année suivante.

Si vous souhaitez prendre connaissance du fonctionnement de certaines structures, vous pouvez en trouver des présentations sur : **VEI, n° 153, Le principe d'hospitalité, Ville Ecole Intégration Diversité, CNDP, juin 2008.**

dont le fonctionnement et le contenu disciplinaire se ressemblent. Par ailleurs, quelle qu'elle soit, l'opinion des professeurs est mitigée quant à la qualité des emplois du temps. On remarque néanmoins que la situation du premier degré est plus positive. Plusieurs facteurs (ici non exhaustifs) peuvent entrer en ligne de compte : une intégration simplifiée en classe type du fait qu'il n'y ait qu'un enseignant, une formation plus importante quant à la gestion de l'hétérogénéité, des groupes au nombre limité à 15 élèves maximum et un plus grand volume horaire (24 heures contre 18 heures dans le second degré, en moyenne), ce qui concourt à de meilleures conditions de travail.

Dans l'ensemble, on dégage donc plusieurs caractéristiques variables concernant :

- la présence ou non de cours spécifiques
- l'intégration ou non en classe type
- le volume horaire des différents cours
- l'effectif du groupe d'apprenants

Il s'agit alors de distinguer dans quelle mesure ces caractéristiques sont tributaires du profil des élèves et dans quelle mesure elles sont dépendantes du fonctionnement structurel. Même si l'hétérogénéité est importante au sein du groupe, l'est-elle aussi suffisamment d'un établissement à l'autre pour justifier de tels écarts dans les contenus disciplinaires et le volume horaire ?

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Note d'information 06-08, Paris : DEPP.

Petite halte sur les structures du premier degré

Dans le premier degré, les structures apparaissent homogènes : CLIN et CRI, dont la création remonte avant même leur officialisation⁵, demeurent les seules appellations, contrairement au second degré, où elles sont plus diversifiées. Pour comprendre leur fonctionnement, on peut rappeler rapidement leur évolution. En 1970⁶, sont officialisées les classes expérimentales d'initiation. Elles peuvent s'organiser suivant trois façons : en structure fermée d'un an (pendant une année, l'élève ne suit les cours que de la CLIN), en structure fermée d'un trimestre renouvelable une fois ou en structure ouverte sous forme cours de rattrapage intégré à raison d'environ 7 à 8 heures hebdomadaires. Les CRI apparaissent alors longtemps comme une forme « structure ouverte » des CLIN, proche de cours de soutien du fait du moindre volume horaire et d'un plus petit effectif. De son côté, la CLIN s'apparente à une classe dont l'objectif est de la quitter et rejoindre le plus rapidement possible la classe type dans laquelle l'élève est déjà inscrit administrativement. La CLIN doit limiter son effectif à 12 voire 15 élèves au grand maximum. Ce fonctionnement est réitéré en 1986⁷. Aujourd'hui, dans les circulaires de 2002, seule la structure CLIN est nommée. Bien que son fonctionnement ne soit pas précisé, la tendance est à la structure ouverte (ce qui est explicitement signalé pour les structures du second degré). Aussi, les différences entre la CLIN (suivre quelques heures en classe type) et son organisation en CRI (suivre quelques heures en CLIN) devraient être minimes.

Notre corpus comprend autant de CLIN que de CRI. Nous observons que les professeurs (exception faite d'une enseignante aussi en CLIS)

⁵ Circ. n° IX 70-37 du 13 janvier 1970

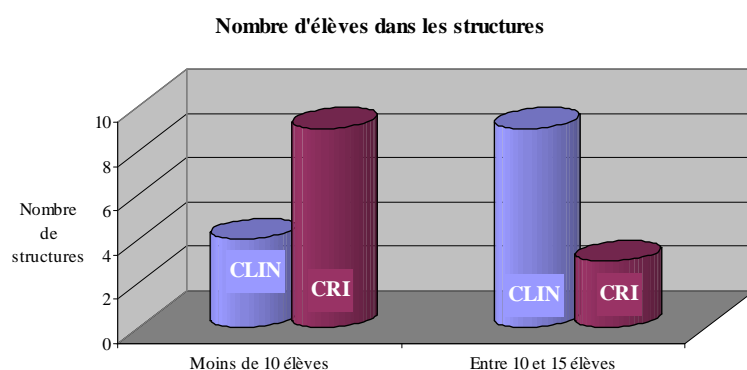
⁶ Ibidem

⁷ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986

exercent tout leur service de 24 heures, avec ou non des heures supplémentaires, dans la structure. Les trois-quarts des enseignants sont satisfaits des emplois du temps des élèves.

Quelles sont les différences qui apparaissent ici entre CLIN et CRI ? Est-ce seulement l'intitulé qui varie ou cela implique-t-il un enseignement distinct ?

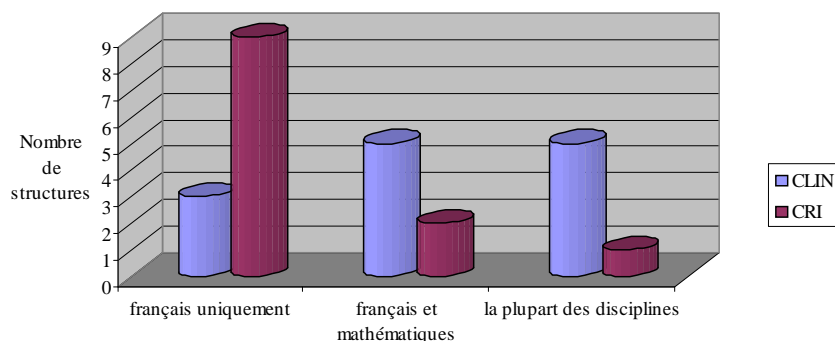
On observe deux différences : l'une sur l'effectif et l'autre sur les choix didactiques opérés par l'enseignant.



En effet, les effectifs sont moins importants dans les CRI observés que dans les CLIN.

Par ailleurs, l'enseignement déclaré par les professeurs se distinguent : en CRI, les enseignants ciblent leur enseignement plus sur les compétences linguistiques et communicatives qu'en CLIN où des contenus d'enseignement d'autres disciplines sont plus fréquemment abordés.

Les disciplines dans 13 CLIN et 12 CRI, à travers 10 académies



De plus, le volume horaire dont bénéficient les enfants nouvellement arrivés révèle des écarts très importants : dans nos exemples, nous relevons de 2 heures 30 de FLE dans un CRI à 24 heures d'enseignement dans une CLIN. D'après les témoignages de collègues, il semblerait que ces écarts portent préjudice aux plus faibles élèves. Un professeur des écoles remarque pour les CRI que *« pour les élèves scolarisés convenablement dans leur pays d'origine et ne subissant leur arrivée en France comme un traumatisme, ce système est très positif. Dans le cas contraire, nous essayons de les inscrire dans la classe de CLIN, mais ce n'est pas toujours possible (trajet). De plus nous ne voulons pas faire une classe de CLIN uniquement avec des élèves en difficultés »*.

Pourquoi ces différences dans l'enseignement en CRI et en CLIN ?

Le caractère itinérant se prêtait auparavant mieux aux CRI : en effet, comme l'enseignant assurait des cours seulement quelques heures à quelques élèves, il assurait son complément de service dans les établissements voisins qui éprouvaient les mêmes besoins. Ainsi, lorsqu'on ne regroupe pas les élèves dans un même établissement, l'effectif est par conséquent plus petit. De même, les heures de cours se répartissent dans plusieurs établissements,

aussi le professeur doit faire des priorités dans son enseignement et se consacre alors plutôt au français. Pour l'académie d'Amiens, un CRI équivaut à un professeur itinérant enseignant dans différentes écoles.

Néanmoins, aujourd'hui, on se rend compte que certains enseignants de CRI ne sont pas forcément itinérants et à l'inverse, avec l'ouverture presque systématique des structures, les enseignants des CLIN peuvent assurer des cours dans les écoles de différents secteurs. Dans notre échantillon, nous avons donc une enseignante qui précise que sa CLIN est itinérante, comme le recommande d'ailleurs la dernière circulaire : *« en milieu urbain peu dense ou milieu rural, l'enseignant d'initiation ne saurait être implanté dans un seul groupe scolaire »*.

Les CLIN et CRI dans le second degré

Enfin, remarquons l'apparition de CLIN et de CRI au collège.

Dans notre corpus, nous trouvons une CLIN en collège. Par ailleurs, les CRI peuvent se situer aussi dans des collèges : dans un département, il s'agit des mêmes professeurs des écoles qui enseignent indifféremment dans les écoles ou les collèges suivant les besoins des élèves.

Les compétences culturelles

Selon l'Education Nationale⁸, trois grandes compétences sont visées à travers le français langue seconde : la **compétence de communication**, ne serait-ce que pour permettre à l'élève de dialoguer et s'exprimer même hors de l'école, la **compétence linguistique** qui implique une connaissance grammaticale de la langue, et la **compétence culturelle** (codes sociaux, moraux, idéologiques...). Celles-ci sont imbriquées les unes avec les autres, dans une dépendance étroite, comme le remarque une collègue parisienne : « à tout travail sur une ou des compétences linguistiques se mêle inextricablement un travail sur une ou des compétences culturelles ».

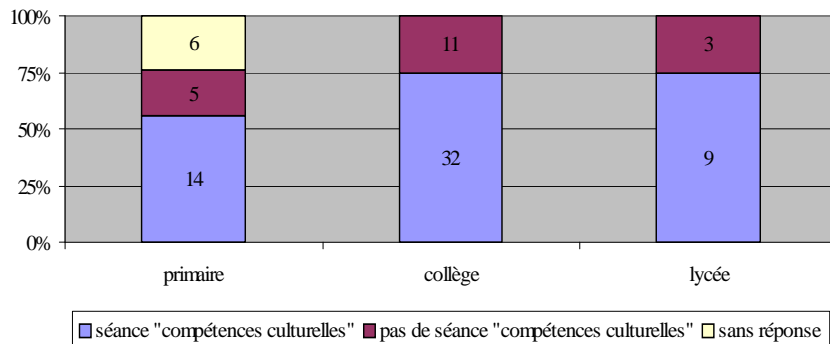
La notion de compétences culturelles, si elle est parfois nommée, n'est pas souvent définie. Il n'est pas aisé de distinguer les nuances sous-entendues entre les appellations de civilisation, compétences socioculturelles dont le préfixe circonscrit le champ, ... Qu'entend chaque professeur dans cette appellation ? Face à l'ampleur du domaine, quels thèmes retiennent-ils ? Leur arrive-t-il de décloisonner des séances de leur enseignement de la langue ? Est-ce que les professeurs de français langue seconde accordent une place réelle à ces compétences et quel rôle jouent-elles dans l'apprentissage des élèves nouvellement arrivés ?

Des séances consacrées aux compétences culturelles

Si, dans l'enseignement de la langue française, le professeur ne peut pas faire l'économie d'explicitier le sens de textes ou de discours sans s'appuyer sur les références culturelles qui s'y réfèrent, rien

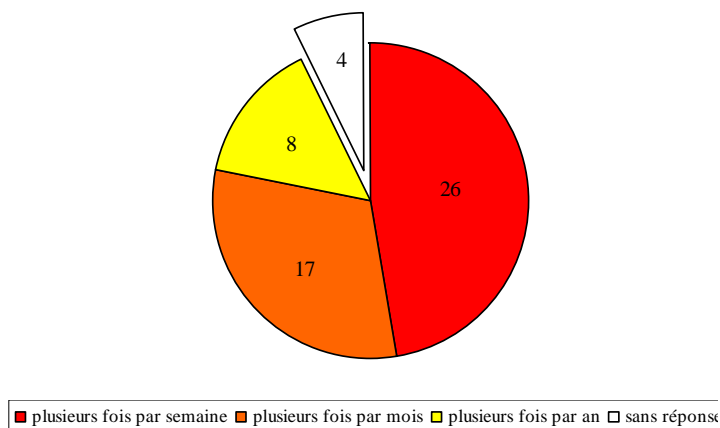
⁸ *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, 44 p.

Les enseignants qui consacrent des séances entières aux compétences culturelles



n'oblige qu'il y consacre quelques séances à part entière. Qu'en est-il ? Lorsqu'on demande aux enseignants s'il leur arrive de consacrer des séances dédiées aux compétences culturelles, les réponses ne peuvent que suggérer une pratique en place : les trois-quarts des réponses sont affirmatives.

Fréquence des séances culturelles des 55 enseignants



Cette pratique serait plutôt ancrée dans le quotidien.

Au final, sur les 80 enseignants sondés, un tiers considère aborder hebdomadairement des compétences culturelles.

Il peut aussi arriver que des enseignants mettent en place des séances inscrites dans l'emploi du temps sous l'appellation de cours de civilisation.

Dans tous les cas, les textes constituent des ouvertures sur des aspects culturels : ainsi, si beaucoup ne consacrent pas de séances entières sur celles-ci, il n'empêche que presque tous les professeurs sont amenés à traiter des questions culturelles en classe pour éclairer la compréhension, ce qui donne alors lieu à une trace écrite pour la moitié d'entre eux.

Quels thèmes choisir ? et pourquoi ?

Les thèmes, pour variés qu'ils soient, présentent des récurrences permettant d'esquisser l'approche qu'en ont les enseignants en réponse à des besoins implicites qu'ils identifient chez leurs élèves. Les enseignants sondés ont apporté quelques exemples des thèmes abordés dans le courant de l'année.

Certains thèmes pourraient avoir été choisis pour l'intérêt susceptible de susciter (le support crée le thème) : il s'agit par exemple d'actions mises en place dans l'environnement comme l'action *Collège au cinéma*, des manifestations culturelles, ... ou bien tout simplement d'un support apprécié par l'enseignant tel qu'une chanson. De même, peut-être que des demandes émanent des élèves. Ces items sont alors liés au contexte et variables. Un enseignant remarque : « *les thèmes abordés sont liés à la vie de l'école, de la ville, aux besoins des enfants; par conséquent, ils varient d'une année à l'autre* ».

D'autres thèmes pourraient avoir été définis, parce que le professeur les jugeait nécessaires (il cherche alors des supports pour aborder les thèmes) pour éclairer un texte ou un livre étudié en classe ou tout simplement parce que la notion lui paraît essentielle pour la culture générale de l'élève ou pour son intégration en classe type. Dans ce dernier cas, il serait intéressant d'identifier les thèmes certainement distincts de ceux proposés par les livres de civilisation, peu usités par les collègues. Cette liste donnerait lieu à un référentiel, mais celui-ci aurait-il vraiment du sens d'un groupe d'élèves à l'autre ?

Des thèmes de proximité, des thèmes généraux et des thèmes scolaires

On relève des thèmes de proximité qui atteste, d'une part, de l'exploitation des ressources locales et d'autre part, d'une décentration sur l'apprenant : on va plutôt enseigner ce qui touche son quotidien. Ainsi, lit-on plusieurs exemples de séances qui concernent la découverte de la ville, ce qui donne lieu à des sorties scolaires et s'appuie sur un usage important de documents authentiques du quotidien. Par ailleurs, on trouve des thèmes sur le quotidien des jeunes, rattachés à leurs centres d'intérêt d'enfants et d'adolescents : fêtes, repas, école, jeux... Plusieurs enseignants ont signalé alors une approche interculturelle.

	Au départ, il y a un :	Le professeur doit passer par une :	
Démarche 1	Support dépendant - de l'environnement qui le propose - du professeur qui l'apprécie	Définition de l'objectif culturel , puis didactisation du support	Mise en place de la séance avec objectif culturel
Démarche 2	Objectif culturel dépendant - des élèves qui en font la demande	Recherche du support puis didactisation	
Démarche 3	Objectif culturel dépendant : - du professeur qui le juge nécessaire * pour comprendre des discours vus en classe * pour la culture générale de l'élève	Recherche du support puis didactisation	

A la différence d'autres disciplines, les cours de français langue seconde ne sont pas régis par des programmes, qu'est-ce qui conduit alors le choix du professeur à préparer des séances consacrées à des compétences culturelles? juin 2009

Par exemple, une enseignante de La Réunion précise que les points abordés concernent des objets « *dans le monde* », des « *des pays d'origine des ENAF* », « *de tous pays* ». D'autres utilisent les compléments suivants : « *dans les pays d'origine* », « *dans leur pays respectif* », « *dans le monde* ». Ces thèmes, du fait de la décentration sur l'élève, apparaissent plus motivants. Ces séances, à l'objectif interculturel, débouchent alors sur des projets ouverts sur le monde : livre de recettes des pays, exposition sur les alphabets du monde, etc.

Les thèmes généraux sont des thèmes qui n'appartiennent pas au domaine quotidien et d'intérêt des élèves et ne se rattachent pas directement au programme scolaire de l'année en cours ou prochaine. Ils sont rares tandis qu'ils abondent dans les manuels de civilisation en français langue étrangère : les moyens de transport en France, le système de sécurité sociale, le logement en France... Ici, on relève, par exemple, la francophonie et certainement d'autres thèmes sous l'hyperonyme « traditions » telles que les spécialités régionales. Bien entendu, en fonction de la classe, ces thèmes généraux peuvent devenir des thèmes scolaires.

Dans notre troisième et dernière catégorie, les thèmes scolaires correspondent à des objets d'étude des classes type dans lesquelles sont ou vont être inscrits les élèves. Ils donnent lieu à un travail sur la langue de la discipline. Ainsi, ces thèmes sont choisis soit pour « rattraper » des connaissances (les pairs français l'ont déjà étudié), soit accompagner l'intégration en classe-type ou soit pour préparer l'année suivante. A cette fin, le professeur peut s'appuyer sur des manuels scolaires, ce qui est plus pratiqué au lycée, dans nos exemples.

Culture anthropologique et culture cultivée

Remarquons que ces thèmes de proximité ou plus généraux sont désignés comme culture anthropologique et beaucoup

Voici les exemples de thèmes, non exhaustifs, qui ont donné lieu à des séances spécifiques cette année par les 55 collègues. A titre indicatif, le nombre de professeurs ayant cité ces thèmes est signalé entre parenthèse : P pour « premier degré », C pour « collège » et L pour « lycée ».

⇒ Calendrier : fêtes annuelles et traditions	19 (5P,10C,4L)
⇒ Connaissance de sa ville et patrimoine	14 (3P,11C)
⇒ Géographie : Europe, francophonie, les continents, régions de France	13 (2P,10C,1L)
⇒ Cuisine et repas	11 (2P,8C,1L)
⇒ Histoire : préhistoire, religions, guerres, divers histoire générale de France	10 (2P,6C,2L)
⇒ Education civique : symboles de la République, élections ...	8 (2P,5C,1L)
⇒ L'école et les enfants	8 (3P,4C,1L)
⇒ Littérature : textes, poésie	8 (4C,4L)
⇒ Musique, chansons et comptines	8 (5P,3C)
⇒ Beaux-arts	7 (1P,3C,3L)
⇒ Comparaison des écrits dans le monde : alphabets, virelangues, proverbes, contes	6 (3P, 3C)
⇒ Civilisation – non renseignée	
– patrimoine culturel	5 (2P,2C,1L)
⇒ Cinéma	4 (4C)
⇒ Le corps : don du sang, corps vivant, animaux	4 (2P,2C)
⇒ Le racisme	3 (1C,2L)
⇒ Comparaison sur la communication : manières de saluer, langage non-verbal	2 (2P)
⇒ L'exil	2 (2L)
⇒ Société divers : vêtements (1P), sorties et vacances (1C), l'amour (1L), le travail (1L), sécurité routière (1L), secourisme (1L), la presse (1L), les jeux (1P), les sports (1C)	

d'entre eux rejoignent des objets d'étude présents dans les manuels de français langue étrangère : les manières de saluer des premières leçons, la cuisine et les aliments, etc. Pourtant, est-ce les méthodes de FLE qui offrent les supports préférés par les enseignants ?

D'un autre côté, les thèmes scolaires relèvent souvent de la culture française cultivée et institutionnelle. Quels sont alors les supports utilisés ?

Les supports et approches pour aborder des compétences culturelles

Que ce soit pour construire des séances entières ou comme outils d'appoint, les supports sont diversifiés chez les professeurs qui recourent en moyenne à 5 différents. Bien entendu, comme le signale un collègue, ces supports sont utilisés « *pas tous en même temps, mais c'est très variable, tout dépend du sujet...* »

Le podium des supports et approches

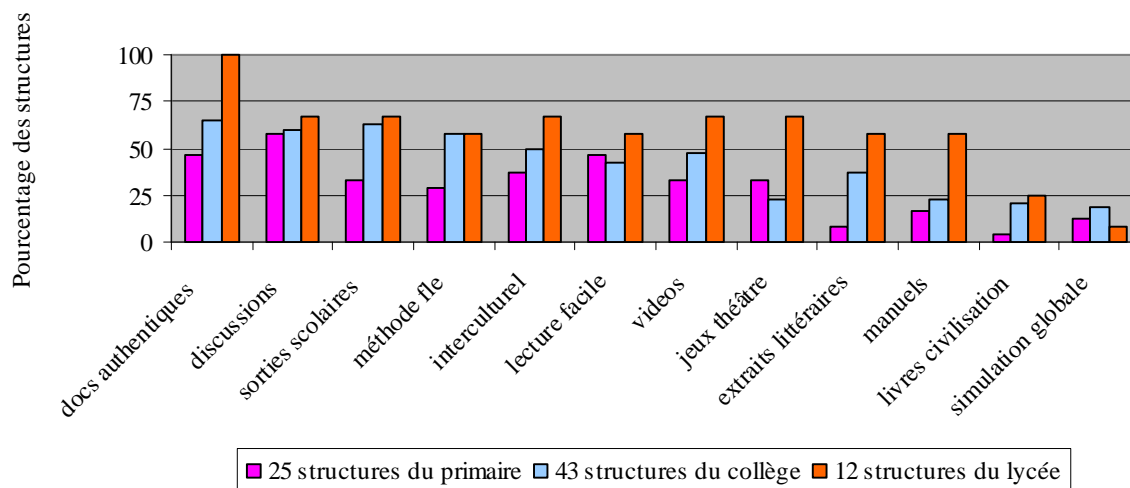
La discussion reste le médium le plus spontané et souple pour répondre aux interrogations des élèves et plus de la moitié des enseignants reconnaissent cet échange comme faisant partie de leur pratique professionnelle.

Concernant les supports, on peut remarquer un usage très développé des « *documents authentiques du quotidien* » qui peut être le magazine gratuit de la ville, où figurent programme télé et horoscope,

compétences culturelles en tant que telles en situation de fls (le français comme langue de l'école, de la culture), elles sont travaillées dans et par toutes les matières et dans la dynamique interculturelle. La notion m'évoque ces manuels de "civi" dont la pertinence en fls m'échappe un peu... ». Les thèmes de ces manuels sont en effet distincts de ceux des adultes apprenants dans le cadre du français langue étrangère et il n'existe pas de manuels de civilisation dédiés aux jeunes énafs. Si aucun professeur ne les utilise à l'école primaire, quelques uns y recourent, s'appuyant principalement sur *Civilisation progressive du français*.

En revanche, les manuels de FLE sont plus utilisés et adaptés : en effet, le public visé est alors jeune, pour peu qu'on ait sélectionné la méthode en fonction de l'âge des apprenants, et ces points interviennent dans la logique d'une progression si on suit la méthode. Le manuel le plus utilisé est *Entrée en matières*, articulant FLE, FLS et

Comparaison (en pourcentage) des outils utilisés pour aborder les compétences culturelles



le quotidien *Métro* nous indique une enseignante, les horaires de bus, etc. Les sorties scolaires permettent de traiter le plus grand nombre de thèmes, rendus concrets.

Non aux livres de civilisation ?!

Un collègue du bassin creillois remarque qu'il est « *difficile d'isoler des*

FLM, seul à être consacré aux élèves nouvellement arrivés. L'approche est interculturelle comme le suggère le titre des séances en fin d'unités : « *des liens entre nous* ». Par ailleurs, il propose une simulation globale⁹ sur le thème du village,

⁹ Pour en savoir plus :

<http://francaislangueseconde.awardpspace.com>

les simulations étant occasionnellement expérimentées en classe.

Certains enseignants ont des ouvrages adaptés à leur public spécifique : ainsi en est-il « *des méthodes conçues pour la Guyane qui partent du vécu des élèves* ».

La place de la littérature

Parmi les compétences culturelles, sachant que les professeurs sont majoritairement des professeurs de lettres modernes, un intérêt tout particulier pourrait être manifesté à l'attention des textes littéraires, dans le souci de construire une culture littéraire des genres, des auteurs et de quelques textes fameux. Or, les groupes de textes littéraires, accessibles au niveau A1-A2, sont rares : en terme d'ouvrages, on compte seulement *Enseigner les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés* d'Elisabeth Faupin et de Catherine Théron, l'autre manuel *La littérature progressive du français* étant difficile même au niveau débutant. Aussi, il semblerait que les professeurs se tournent plutôt vers les livres en lecture facile présentant l'avantage de travailler les compétences linguistiques tout en découvrant un volet de la littérature et le contexte culturel dans lequel l'histoire se situe.

D'autres supports : vidéo, jeux, théâtre...

Dans le premier degré, les professeurs diversifient leur pratique : ils s'appuient aussi sur le chant, les instruments de musique, les activités manuelles,

Conclusion sur les compétences culturelles

L'attention accordée aux compétences culturelles varie d'un enseignant à l'autre, tant par la place consacrée, le temps permis (un peu plus de la moitié des enseignants considèrent ne pas avoir assez de temps) que les thèmes abordés. Une minorité d'enseignants évaluent les compétences culturelles dans une ou quelques questions de contrôle (plutôt que dans un contrôle entièrement consacré). Cet angle de la triade linguistique-communicatif-culturel s'avère plus réduit dans l'apprentissage même s'il est présent sous une forme variée.

Néanmoins des notions se dégagent : ce qui touche le quotidien des élèves (décentration vers l'apprenant), les thèmes généraux tels qu'on en trouve dans les manuels de civilisation et des thèmes scolaires qui coïncident avec des objets d'études des programmes scolaires. Ces thèmes attestent d'un besoin identifié par les professeurs de français langue seconde. Ces derniers ne se contentent pas de travailler les compétences linguistiques auxquelles ils sont familiers de par leur formation initiale (concours de lettres modernes) et les compétences communicatives auxquelles ils se sont formés par leurs études en FLE ou par le biais de stages au Casnav et de lecture d'ouvrages. Les textes et activités n'ont donc pas toujours une finalité linguistique et communicative mais aussi culturelle, prise en compte en tant que telle.

ANNEXE : le questionnaire

1/ Votre profil

Vous êtes de l'académie de :

Votre situation : Vous enseignez actuellement dans le premier degré / le second degré / vous n'enseignez pas actuellement

Votre concours : professeur des écoles / lettres modernes / langues (anglais, espagnol...) / [...]

Vos formations FLS/FLE : licence mention FLE ou DU FLE ou CAPE FLE / maîtrise ou master FLE / doctorat FLE-FLS (terminé ou en cours) / certification FLS de l'éducation nationale / formations BELC / formations assurées par le CASNAV / lecture des circulaires de 2002 et de la brochure FLS du CNDP / lecture d'ouvrages sur la question du FLS / expériences en FLE hors cadre scolaire / aucune formation hormis l'expérience du terrain / autre

Aviez-vous une formation universitaire ou une expérience du FLE/FLS avant de commencer à enseigner à des élèves nouvellement arrivés dans le cadre de l'éducation nationale (en classe d'accueil, en soutien ...) ? oui / non

Estimez-vous votre formation suffisante ? oui / non

Si non, quels sont les points pour lesquels vous souhaiteriez suivre une formation ?

Pendant combien d'années avez-vous enseigné à des élèves nouvellement arrivés (dans le cadre de l'Education Nationale, dans des structures, des soutiens ...) ?

Lors de la première année, est-ce que c'est vous qui avez sollicité le poste pour enseigner à des élèves nouvellement arrivés ? oui / non

2. Votre structure

La structure dans laquelle vous enseignez s'appelle : CLA / CLIN / CRI ou CRI itinérante / dispositif de la MGI / autre

Les cours spécifiques proposés aux élèves nouvellement arrivés dans cette structure concernent le : français, FLE, FLS ... / mathématiques / langue vivante (anglais, espagnol ...) / histoire-géographie / SVT / arts plastiques / éducation musicale / éducation civique / sciences physiques / EPS / technologie / autre

Cette structure est une : structure fermée : les énafs ne sont pas du tout intégrés dans des classes « ordinaires » / structure ouverte : les énafs sont intégrés dans des classes "ordinaires" pour plusieurs disciplines / structure mixte : d'abord fermée puis intégration progressive dans une classe « ordinaire »

Le fonctionnement de la structure : un dispositif ou une classe comme les autres ?

Il y a des conseils de classe pour la structure / Il y a un professeur principal pour la structure / Les élèves peuvent bénéficier de la structure aussi longtemps qu'ils en ont besoin / L'emploi du temps des élèves est fait par un ou des professeurs du dispositif / Les cours spécifiques autres que le français et les mathématiques dépendent du volontariat des professeurs disponibles / Rien de tout cela / Autre

Trouvez-vous l'emploi du temps des élèves satisfaisant ? oui / non

Si non, qu'est-ce qui n'est pas satisfaisant dans leur emploi du temps ? Les élèves n'ont pas assez d'heures de FLE/FLS / Les élèves n'ont pas assez d'heures de mathématiques en cours spécifiques / Il faudrait mettre en place plus de cours spécifiques en LV, histoire-géo ...) / Les emplois du temps des classes ordinaires ne coïncident pas avec ceux de la structure / Les élèves n'ont pas assez d'heures de cours de façon générale / Autre

3/ La place accordée aux compétences culturelles

Avant de répondre aux questions sur les compétences culturelles, merci de préciser, dans le cadre de votre enseignement aux élèves nouvellement arrivés cette année : Votre ou vos disciplines : / Votre nombre maximum d'élèves en cours : / Votre nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement : /

Est-ce qu'il vous arrive d'organiser des séances principalement consacrées à des compétences culturelles (et dont les objectifs ne sont pas strictement linguistiques) ? oui / non

Si oui, pouvez-vous préciser quelques thèmes qui ont été abordés cette année ?

Si oui, à quelle fréquence estimez-vous aborder les compétences culturelles ? une à deux fois par semaine / une à deux fois par mois / quelques fois dans l'année

Est-ce que vous faites des points sur des aspects culturels pour des compréhensions de textes ou de dialogues ? oui / non

Si oui, est-ce que cela donne très souvent lieu à une trace écrite ? oui / non

En général, quels supports utilisez-vous pour les compétences culturelles ? Les manuels scolaires en histoire-géo, SVT ... / Documents authentiques du quotidien / Extraits littéraires / Livres en lecture facile / Livres de civilisation (FLE) / Méthodes de FLE-FLS / Simulation globale / Jeux, théâtre / Sorties scolaires / Vidéos / Discussions / Projets ou activités interculturelles / Aucun de ces supports / Autre

Si oui pour les manuels de civilisation, quels manuels de civilisation utilisez-vous ? Cours de la Sorbonne, Langue et civilisation française, CLE International / La France des régions, PUG / Civilisation progressive du français, CLE International / Civilisation progressive de la francophonie, CLE International / Civilisation en dialogues, CLE International / La France de toujours, CLE International / La France d'aujourd'hui, CLE International / Autre

Si oui pour les méthodes de FLE, quelles méthodes de FLE /FLS utilisez-vous ? Entrée en matières / Bien joué / Campus / Forum / Junior / Reflets / Autre

Estimez-vous avoir assez de temps pour aborder les compétences culturelles ? oui / non

Est-ce qu'il vous arrive d'évaluer les compétences culturelles dans un contrôle ? oui / non

Si oui, vous évaluez les compétences culturelles, le plus souvent : dans un contrôle / dans une ou deux questions de contrôle / autre

Des remarques ?

Pour garantir la qualité de ce questionnaire, je dois poser des questions personnelles qui ne seront pas communiquées à un tiers. Elles sont nécessaires pour que je vérifie l'exactitude des données récoltées. Les résultats de l'enquête seront communiqués sur votre adresse mail. Votre nom / Le nom de votre établissement - structure / La ville / Le courriel

Accepteriez-vous par la suite que je vienne passer une journée dans votre structure ? oui / non / je ne sais pas encore / je ne serai plus dans la structure à la rentrée