



HAL
open science

Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles

Élodie Graveleau

► To cite this version:

Élodie Graveleau. Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles. Linguistique. Université Rennes 2, 2021. Français. NNT : 2021REN20039 . tel-03622605

HAL Id: tel-03622605

<https://theses.hal.science/tel-03622605>

Submitted on 29 Mar 2022

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

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

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences du langage – didactique des langues

Par

Elodie GRAVELEAU

**Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée :
cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles**

Tome 1

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 19 novembre 2021

Unité de recherche : LIDILE - Linguistique, ingénierie, didactique des langues

Rapporteur-es avant soutenance :

Jean-Pierre CUQ

Professeur émérite, Université Côte d'Azur

Mariella CAUSA

Professeure, Université Bordeaux Montaigne

Composition du Jury :

Examineurs et examinatrices :

Jean-Pierre CUQ

Professeur émérite, Université Côte d'Azur

Mariella CAUSA

Professeure, Université Bordeaux Montaigne

Hervé ADAMI

Professeur, Université de Lorraine

Catherine MENDONÇA DIAS

Maitresse de conférences, Université Sorbonne nouvelle

Directrice de thèse :

Elisabeth RICHARD

Professeure, Université Rennes 2

Remerciements

À Mme Elisabeth Richard, directrice de la thèse et de l'unité de recherche qui accueille les travaux présentés ici. Elle m'a permis de me lancer dans une recherche qui résonne avec ma pratique quotidienne d'enseignante.

Aux membres du LIDILE, équipe plurilingue, riche d'axes de recherche complémentaires, variés et stimulants. En particulier aux doctorant·es qui ont accompagné mes doutes, et m'ont montré l'exemple en soutenant brillamment leurs travaux pendant que je continuais mes recherches. Je dois beaucoup aux collègues doctorant·es ou jeunes chercheur·ses d'autres laboratoires, aux professeur·es rencontrés lors de colloques et journées d'études, aux relecteur·trices des articles que j'ai soumis à des revues, qui ont suscité de nouveaux questionnements, remis en question des conclusions hâtives, et m'ont poussée à explorer de nouvelles pistes.

À tou·tes les intervenant·es du CASNAV de Nantes, à mes chères collègues du CASNAV du Mans, et à tou·tes les enseignant·es des UPE2A de l'académie, pour nos échanges toujours fructueux. À tou·tes les proviseur·es qui veillent à la réussite des lycéen·nes nouvellement inscrit·es dans leur lycée, et en particulier à mes chefs d'établissement, qui m'ont toujours permis de participer aux colloques portant sur mon sujet de recherche. Je tiens à témoigner de ma grande admiration pour mes collègues du lycée des métiers Funay-Hélène Boucher du Mans, qui accompagnent les élèves allophones avec la plus grande bienveillance.

Que soient chaleureusement et sincèrement remerciées ma sœur et toutes les très chères amies qui ont accompagné ce long parcours, par leur attention, leur soutien, leur écoute, leur sollicitude ; je dois à mes parents ce gout pour les études, même s'ils ne pensaient sans doute pas que cela perdurerait aussi longtemps.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude aux membres du jury qui accompagnent cette étape symbolique de soutenance de thèse. Je suis très honorée qu'ils et elles aient accepté cette invitation.

Ce travail est dédié à tou·tes les élèves allophones suivi·es dans les lycées du Mans depuis 2016, dont le parcours scolaire exemplaire ne suffit pourtant pas pour garantir le séjour en France.

Que soient salué·es celles et ceux qui, malgré tous les obstacles administratifs qui se dressent sur leur chemin d'enfant, d'élève, de jeune adulte, montrent une volonté sans faille d'étudier.

Résumé

Le champ de la recherche en didactique du français aux élèves allophones concerne les enfants nouvellement arrivés en France, inscrits en classe dite « ordinaire », et qui bénéficient de cours de français en UPE2A. Spécifiquement centrée sur le lycée, notre étude montre que la prise en charge linguistique est très inégale sur le territoire, et que la circulaire de 2012 sur la scolarisation des nouveaux arrivants est très diversement appliquée. Les contraintes institutionnelles sont très fortes : les structures d'accueil restent rares, limitées à une année scolaire, et plafonnées au niveau B1. Quant au questionnement sur l'enseignement du français à ces élèves à besoins particuliers, il a pris au moins deux directions : d'une part, dans la recherche académique, des tentatives de définition du français langue de scolarisation (FLSCO) en tant que fonction de la langue dans un contexte unique qui est l'école sur le territoire métropolitain, comme un « continuum » entre le français langue étrangère (FLE), et le français langue maternelle (FLM), tendant vers le français sur objectif spécifique (FOS). D'autre part, au Ministère, l'utilisation de la locution « français langue seconde » (FLS), vue comme une rupture avec le FLE et comme un rattachement au FLM, mais sans réellement s'appuyer sur les apports de la recherche. Notre analyse des textes institutionnels montre en outre que le Ministère ne précise pas quels contenus enseigner aux élèves allophones, ni sur quels programmes s'appuyer, ni comment aborder le français des disciplines dites « non linguistiques » : la didactique du français en UPE2A reste à construire. Nous partons donc du cadre théorique du FLE/FLS/FLSCO/FLM/FOS, nous présentons ensuite le cadre institutionnel de l'UPE2A et ses contraintes, pour travailler sur l'analyse de besoins des lycéens allophones. L'objectif final de ce travail est une proposition de référentiel pour l'UPE2A lycée.

Mots-clés

Élèves allophones, UPE2A, référentiel, FLS, FLSCO, langue(s) de scolarisation, inclusion, formation des enseignants, analyse de besoins, transposition didactique

Abstract

The field of research about French teaching to allophone students concerns children newly arrived in France, enrolled in so-called «ordinary» class, and who receive French courses in UPE2A groups. Specifically focused on the French high school, our study shows that linguistic support is very unequal in the territory, and that the 2012 circular on the schooling of newcomers is very variously applied. The institutional constraints are very strong, because the welcome programs remain rare, limited to one school year, and capped at level B1. As for questioning the teaching of French to these students with special educational needs, it took at least two directions: on the one hand, in academic research, it attempts to define French Language of Schooling (FLSCO) as a function of the language in the unique school context, as a “continuum” between French as a foreign language (FLE) and French as a native language (FLM), tending towards French on a specific objective (FOS). On the other hand, the Ministry of Education uses the term French as a Second Language (FLS), seen as a break with FLE, and as an attachment to FLM, without any connection to the academic research. Our analysis of institutional texts also shows that the Ministry of Education does not specify what to teach to allophone students, which school curriculum to rely on, or how to consider French in so-called “non linguistic” disciplines. : the educational curriculum of French in UPE2A has yet to be built. We start from the theoretical framework of FLE/FLS/FLSCO/FLM/FOS, we then present the institutional framework of the UPE2A and its constraints, with the purpose of working on the special educational needs of allophone students. The final objective of this work is a proposal of a Framework of Reference for the high school UPE2A groups.

Keywords

Allophone students, UPE2A, Framework of Reference, FLS, FLSCO, school language(s), inclusion, teacher training, needs analysis, didactic transposition

Table des matières

Table des matières	6
Précisions formelles	11
Précisions lexicales	12
Reproduction des publications ministérielles : autorisation de la DGESCO.....	13
Sigles, acronymes, locutions propres à l'Éducation nationale.....	14
INTRODUCTION	16
Enseigner en UPE2A lycée	16
Problématiques et hypothèses	17
Présentation de la méthodologie et du plan	19
PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET CONTEXTE INSTITUTIONNEL	23
Chapitre 1 : les travaux du Conseil de l'Europe sur la/les langue(s) de scolarisation	23
1.1. Les recherches menées à partir de 2006 sur les langues de scolarisation : grands principes.....	23
1.2. Les Guides : grandes orientations	30
1.3. Les descripteurs du CECRL (2001 et 2018) : peu adaptés pour la/les langue(s) de scolarisation	33
1.4. Un objectif : « l'éducation inclusive ».....	37
1.5. Brève synthèse	42
Chapitre 2 : le français de scolarisation, cadre théorique	42
2.1. FLM, FLE, FLS, FLSCO : des sigles et concepts qui se recoupent, qui se complètent ou qui s'opposent ?.....	43
2.2. FLS : le choix de l'institution	49
2.3. FLSCO : une didactique encore (trop) peu définie	52
2.4. La littératie/littéracie : un concept transversal ?	57
2.5. Enseigner le français comme langue vivante.....	60

2.6. Synthèse	63
Chapitre 3 : les textes de l'Éducation nationale.....	64
3.1. Le rapport de l'Inspection générale de 2009 : quelles évolutions en 2019 ?.....	64
3.2. Le CASNAV : un rôle pas toujours bien identifié.....	70
3.3. La scolarisation des élèves allophones : de grands principes, mais des flous et des contradictions.....	73
3.4. Nommer les élèves : les allophones ne sont pas des apprenants, et les lycéens sont invisibles	81
3.5. Brève synthèse	89
Conclusion de la première partie	89
SECONDE PARTIE : ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN UPE2A LYCÉE.....	91
Chapitre 1 : l'application des textes de 2012 sur le terrain	91
1.1. Les circulaires académiques et départementales : une application locale et disparate des textes.....	91
1.2. Inclusion et UPE2A : une multiplicité de dispositifs et de modalités de prise en charge linguistique	97
1.3. Au lycée : le maintien de « classes d'accueil ».....	102
1.4. Le pilotage des dispositifs d'accueil	107
1.5. Brève synthèse	110
Chapitre 2 : la formation des équipes éducatives	111
2.1. La formation des personnels de direction	111
2.2. La formation initiale des enseignants : comment inclure le public allophone dans la notion de « diversité » des élèves ?.....	119
2.3. La dimension linguistique des disciplines en Master MEEF.....	132
2.4. La formation continue : une tension entre les besoins des personnels et ceux de l'institution.....	139
2.5. La CCFLS : un « gage de compétence » à acquérir par soi-même.....	145
2.6. Le statut ambigu de l'enseignant d'UPE2A et du référent-FLS	155

2.7. Brève synthèse	163
Chapitre 3 : orientation, certifications et diplômes	164
3.1. Le lycée : une orientation précoce, et parfois subie	164
3.2. Les réformes du lycée de 2019 : des conséquences à prévoir sur la scolarité des élèves allophones ?.....	171
3.3. Les aménagements d’examens pour les élèves allophones.....	180
3.4. Les certifications en langues : quelle place pour le plurilinguisme au lycée ?..	190
3.5. Le DELF scolaire est-il un outil d’évaluation pertinent pour les allophones ?..	197
3.6. Le suivi de cohorte.....	207
3.7. Brève synthèse	212
Conclusion de la seconde partie.....	213
TROISIÈME PARTIE : POUR UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN UPE2A LYCÉE. DE L’ANALYSE DES BESOINS À L’ÉLABORATION D’UN RÉFÉRENTIEL	216
Chapitre 1 : analyse de besoins et outils diagnostiques.....	217
1.1. « Besoins objectifs » posés par l’institution, « besoins ressentis » des apprenants	218
1.2. Les biais des tests de positionnement en langue d’origine, en mathématiques et en français.....	225
1.3. Le rôle central des notions de BICS et CALP pour affiner le profil des élèves	230
1.4. Constituer les groupes en UPE2A.....	234
1.5. Questions complémentaires pour gérer des hétérogénéités multiples : répertoire langagier des élèves, contrat pédagogique et contrat didactique en UPE2A	243
1.6. Brève synthèse	246
Chapitre 2 : transposition des référentiels et du matériel existant pour des propositions didactiques adaptées au lycée	247
2.1. Pour une transposition didactique efficace : bricolage et éclectisme.....	247
2.2. Les outils « étiquetés » FLS.....	250
2.3. Les outils du FLE et du FLI en contexte scolaire	256

2.4. Les outils du primaire et de l'enseignement adapté pour entrer dans l'écrit	265
2.5. Les outils du secondaire : transposer les référentiels du lycée, et utiliser les manuels disciplinaires	273
2.6. Les outils de la DNL : des supports disciplinaires déjà pensés pour un travail linguistique et langagier	278
2.7. Les outils du FOS et de l'enseignement LANSAD pour travailler sur les corpus et lancer des programmes de recherche-action	281
2.8. Brève synthèse	284
Chapitre 3 : pourquoi un référentiel pour l'UPE2A lycée ?.....	285
3.1. Les publications ministérielles : quelles prescriptions didactiques ?.....	286
3.2. Quand les attendus en « maîtrise de la langue » se heurtent au plafond du B1 .	292
3.3. Travailler le français de toutes les disciplines : contre la théorie de l'acquisition naturelle par immersion	296
3.4. Peut-on élaborer un curriculum, un programme, un référentiel pour l'UPE2A lycée ?	302
3.5. Quelle(s) progression(s) envisager en UPE2A lycée ?	309
3.6. Inventaires de compétences suivant le profil des élèves.....	311
3.6.1. Besoins culturels.....	312
3.6.2. Besoins méthodologiques.....	315
3.6.3. Besoins cognitifs/notionnels.....	319
3.6.4. Besoins linguistiques/langagiers.....	321
3.7. Brève synthèse	324
Conclusion de la troisième partie.....	327
CONCLUSION	330
Bilan sur l'inclusion des lycéens allophones	330
FLS/FLSCO : un objet hybride.....	332
Inventaire de compétences pour l'UPE2A lycée	333
Liste des figures	335
ANNEXES	338

Annexe 1 : corpus des textes analysés (« l'apprenant » dans les textes officiels)	338
Annexe 2 : dossier de liaison utilisé dans la Sarthe	341
Annexe 3 : transcription du séminaire PNF, DGESCO (2017)	344
Annexe 4 : bilan diagnostique utilisé dans la Sarthe	351
Annexe 5 : liste des langues disponibles pour les tests de positionnement	356
Annexe 6 : informations à renseigner dans l'enquête de la DEPP.....	359
Annexe 7 : tableau de fréquence des graphèmes de Nina Catach.....	360
Annexe 8 : tableaux des thèmes disciplinaires, nouveaux programmes du lycée, notions et mots-clés parus au B.O. (2019) ; commentaires relatifs au travail avec les élèves allophones	362
Annexe 9 : « inventaire des besoins langagiers en FLSCO à partir des analyses » (Beaugrand, 2019 : 414-416)	376
BIBLIOGRAPHIE	379

Précisions formelles

Orthographe :

Le texte est écrit en respectant les modifications orthographiques de 1990¹, notamment pour l'usage des accents circonflexes, pour l'usage de mots latins sans italiques (syllabus), accentués (vadémécum, à priori), et accordés au pluriel (curriculum).

Nous avons renoncé à utiliser les règles naissantes de l'écriture inclusive dans le corps de la thèse, car ces règles ne sont pas encore fixées, et parce que l'Université Rennes 2 n'a pas de politique définie à l'heure où nous écrivons². Nous essayons néanmoins d'appliquer certaines recommandations du guide *Pour une communication sans stéréotype de sexe* du Haut conseil à l'égalité (réédité en 2016 par la Documentation française, disponible en ligne³), comme l'utilisation des termes épécènes et de la double flexion.

Pour ce qui concerne les majuscules, nous avons suivi les préconisations de l'Université de Genève, parues en 2017⁴ : *Règles typographiques dans la rédaction de textes à l'Université de Genève*. Le master porte une majuscule seulement s'il est suivi de son complément (le Master MEEF, mais le master 1) ; la première lettre des structures universitaires et des institutions prend une majuscule (le Sénat, l'Inspection d'orientation) ; le titre honorifique ne prend pas de majuscule s'il est suivi de la structure de rattachement, mais il en porte une lorsqu'il est utilisé seul (le ministre de l'Éducation nationale, mais les Inspecteurs généraux). Lorsque le groupe nominal « le Ministre » ou « le Ministère » est utilisé sans autre précision, il s'agit par un raccourci commode de désigner l'Éducation nationale.

Annexes :

Nous reproduisons des documents et tableaux trop volumineux pour être insérés dans le corps de nos chapitres.

Nous présentons également un corpus étudié dans le cadre d'un colloque, dont les conclusions sont utilisées dans notre partie I. La transcription du document vidéo de ce corpus ne s'attache qu'au contenu, et ne fait pas l'objet d'analyse de l'oral ; elle suit néanmoins les conventions

1 <http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf>, page vérifiée le 30 juillet 2020.

2 <<http://redacthese.pbworks.com/w/page/8500946/guide%20du%20doctorant>>, page consultée le 25 mai 2019.

3 <<http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/zoom-sur/article/pour-une-communication-sans-stereotype-de-sexe-le-guide-pratique-du-haut>>, page vérifiée le 25 juin 2019.

4 <<http://www.unige.ch/presse/charte/pdf/ReglesTypographiques-UNIGE.pdf>>, page consultée le 26 avril 2020.

établies par le GARS⁵ : aucune ponctuation n'est ajoutée, et l'orthographe ne tient pas compte des hésitations, corrections, reprises du locuteur.

Précisions lexicales

L'adjectif « académique » :

Pour lever toute ambiguïté, et suivant les emplois dominants dans les sources citées tout au long de notre travail, nous avons fait le choix suivant :

- « Langue académique » : langue scolaire, normée et normative ; définition du Conseil de l'Europe : « Ce terme est aujourd'hui largement utilisé dans l'enseignement pour faire référence aux caractéristiques linguistiques exigées par les disciplines scolaires et aux aspects de la maîtrise de la langue évalués ou recherchés par l'école⁶ ».
- Emploi de la locution « des académies » ou de l'adjectif « académique » pour les éléments relatifs à chacune des 31 académies de métropole et d'outre-mer ;
- Emploi de l'adjectif « universitaire » pour les éléments relatifs à la recherche et à l'enseignement supérieur.

L'adjectif « ordinaire » :

Nous pensons qu'aucune classe n'est « ordinaire », mais il faut distinguer la classe d'inscription, dite ordinaire dans la plupart des ouvrages cités et dans les textes officiels, et l'UPE2A, dispositif particulier. Il serait possible d'objecter que l'UPE2A n'est pas « extraordinaire » pour autant ; tout adjectif appelle son contraire, c'est pourquoi les autres termes rencontrés dans nos recherches ne sont sans doute pas plus neutres : C. Mendonça Dias préfère la locution « classe régulière⁷ », mais alors l'UPE2A serait-elle « irrégulière » ? Aucune solution n'est donc satisfaisante : pour les élèves, nous parlerons de « dispositif » pour l'UPE2A et de « classe d'inscription » ou « classe d'inclusion » pour les autres cours ; pour les enseignants, nous essaierons d'éviter l'écueil des adjectifs en parlant d'« enseignants d'UPE2A » et d'« enseignants des autres disciplines ».

L'élève, l'apprenant :

5 Synthétisées par l'université Lyon 2 : <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_1&part=226545>, page vérifiée le 17 juillet 2020.

6 *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.* COE, Strasbourg, 2016, page 8.

7 En Suisse aussi : la publication *Français langue seconde* du canton de Berne utilise les locutions « enseignement régulier » et « cours réguliers » (2015 : 4 et 6, entre autres).

Les deux termes font l'objet d'une discussion dans la partie I, chapitre 3.4. Par habitude d'usage dans l'Éducation nationale, le terme « élève » sera employé le plus souvent, notamment dans les deux premières parties, qui décrivent le système scolaire.

Reproduction des publications ministérielles : autorisation de la DGESCO

Message reçu sous couvert du chef d'établissement, le 17 décembre 2020.

Bonjour madame GRAVELEAU,

Les reproductions partielles des documents sont autorisées sous réserve de respecter les conditions exposées dans les mentions légales du site ÉDUSCOL

<https://eduscol.education.fr/1270/mentions-legales#summary-item-11>

à savoir : - la gratuité de la diffusion

- le respect de l'intégrité des contenus éditoriaux ou illustratifs reproduits (aucune modification, ni altération d'aucune sorte)

- citation de la source (adresse d'accès au document intégral).

Nous vous souhaitons pleine réussite dans le cadre de votre doctorat.

Cordialement

*Sitti BOUSRY
Assistante
Bureau de la diffusion et de l'information
Direction générale de l'enseignement scolaire
Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports
107 rue de Grenelle
75007 PARIS
Tél : 01.55.55.22.50*

Sigles, acronymes, locutions propres à l'Éducation nationale

- Abibac : baccalauréat binational franco-allemand (*Abitur* + baccalauréat)
- AED : assistant d'éducation
- ASP : analyse de situation professionnelle (épreuve orale du CAPES)
- Bachibac : baccalauréat binational franco-espagnol (*bachillerato* + baccalauréat)
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle
- CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
- CAPLP : certificat d'aptitude au professorat en lycée professionnel (bivalence)
- CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage (*ex CEFISEM*)
- CCF : contrôle en cours de formation
- CCFLS : certification complémentaire en FLS
- CECRL : cadre européen de référence pour les langues
- CIEP : centre international d'études pédagogiques (aujourd'hui France Éducation International)
- CIO : Centre d'information et d'orientation
- CLA : classe d'accueil
- CLIN : classe d'intégration
- CNDP/CRDP : Centre national/régional de documentation pédagogique
- DASEN : directeur/directrice académique des services de l'Éducation nationale
- DELFB : diplôme d'études en langue française
- DEPP : Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire
- DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
- DSI : domaine scientifique et industriel
- EAF : épreuves anticipées de français
- EANA : élève allophone nouvellement arrivé
- EDT : emploi du temps
- EDUSCOL : portail de l'éducation (site de ressources du ministère de l'Éducation nationale)
- EPL : établissement public local d'enseignement
- Esabac : baccalauréat binational franco-italien (*Esame di stato* + baccalauréat)
- ESPÉ : école supérieure du professorat et de l'éducation (créée en 2013, *ex IUFM*)
- FLE : français langue étrangère

FLM : français langue maternelle
FLS : français langue seconde
FLSCO : français langue de scolarisation
FSE : fonds sociaux européens
IEN : inspecteur, inspectrice de l'Éducation nationale (IEN-IO : inspection d'orientation ; IA-IPR : inspection d'académie et inspection pédagogique régionale – lycée général et technologique ; IEN ET-GT : inspection de l'enseignement technique et de l'enseignement général – lycée professionnel)
IG/IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale
INSPÉ : institut national supérieur du professorat et de l'éducation (créé en 2019, *ex ESPÉ*)
LELE : littérature étrangère en langue étrangère (spécialité du baccalauréat littéraire, jusqu'à la session 2020)
LP : lycée professionnel
LGT : lycée général et technologique
MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MGI : mission générale d'insertion
NSA : non scolarisé antérieurement
OEPRE : ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative
PAF/PNF : plan académique/national de formation
PPRE : plan personnel de réussite éducative
PSA : peu scolarisé antérieurement
PSE : prévention santé environnement (discipline propre au lycée professionnel)
Réseau CANOPÉ : réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (*ex CNDP*)
SCÉRÉN [CNDP-CRDP] : services culture éditions ressources pour l'Éducation nationale (aujourd'hui Réseau CANOPÉ)
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté
SES : sciences économiques et sociales
ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire
UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

INTRODUCTION

Enseigner en UPE2A lycée

Depuis 2016, nous exerçons comme enseignante-coordinatrice de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A), dans un lycée professionnel du Mans. Formée en didactique des langues, pour l'enseignement du FLE et de l'italien, nous avons enseigné ces deux langues pendant une quinzaine d'années, en France et dans d'autres pays, à des publics très variés du secondaire et du supérieur. Enseignante titulaire du secondaire, nous avons également préparé la certification complémentaire FLS, qui permet – mais ne garantit pas – de travailler avec les élèves allophones. Nous pensions donc être suffisamment armée pour prendre ce poste qui venait d'être créé à la demande du chef de l'établissement où nous exerçons, le lycée accueillant de plus en plus d'élèves allophones nouvellement arrivés. Pourtant, la tâche s'est vite révélée ardue : il s'agit tout à la fois de coordonner l'accueil de tous les lycéens allophones de la ville, scolarisés dans plusieurs établissements mais regroupés pour quelques heures par semaine en UPE2A ; d'évaluer leurs besoins, et de proposer un aménagement de scolarité pour les cours de français ; d'élaborer des emplois du temps ; de favoriser l'inclusion des élèves dans leur classe d'inscription, en fournissant aux équipes enseignantes les informations les plus utiles pour un suivi personnalisé ; de tisser des liens avec les différents lycées pour avoir des interlocuteurs bien identifiés ; et enfin, ce qui est le lot de tous les enseignants, il reste à construire des contenus et des cours adaptés aux besoins des élèves, tout en tenant compte des réformes – les formations et les modalités d'examen de fin de lycée général, technologique et professionnel ayant été profondément modifiées en 2019.

Le réflexe de tout enseignant est de se référer aux textes du ministère de l'Éducation nationale, publiés sur EDUSCOL¹ : nous y avons découvert que nos conditions d'exercice sont régies non pas par un programme ou un curriculum établi par le Ministère, mais par trois circulaires administratives. Il s'agit d'un texte de 2002 : la *Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, qui garantit aux enfants le droit à être inscrit à l'école, quelle que soit

¹ Rubrique « textes de référence » en bas de la page <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana?menu_id=1398>, vérifiée le 1^{er} février 2021.

leur situation administrative ; et de deux textes de 2012 : la *Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, qui précise les modalités d'accueil des élèves, et la *Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation des CASNAV*, qui détaille l'organisation locale et les missions des différents acteurs académiques dans l'accueil des élèves allophones. Ce télescopage de finalités : prise en charge pédagogique versus logique administrative, a soulevé de nombreux questionnements pour nous, en tant qu'enseignante et chercheuse. Dans un système scolaire très centralisé, comment ne pas s'étonner du traitement local de l'accueil des élèves allophones, qui peut mener à de grandes inégalités sur le territoire ? Le sigle uniformisé d'UPE2A ne masque-t-il pas une multitude de types de dispositifs, et des contenus d'enseignement tout aussi variés ? Alors que l'institution balise fortement les programmes de chaque discipline, comment l'enseignant d'UPE2A peut-il construire ses cours dans le vide institutionnel laissé par l'absence de recommandations et d'instructions nationales ?

Notre travail de recherche est donc parti de ce constat et de ces questionnements, car, si les enseignants du secondaire se plaignent parfois de programmes trop contraints, trop lourds, trop académiques, ne pas avoir de programme du tout fait reposer entièrement sur les épaules des enseignants nommés en UPE2A le travail de définition des contenus à enseigner, ce qui constitue en réalité un travail de didacticien. Sans cadre institutionnel, l'enseignant d'UPE2A expérimente dans sa classe : mais devient-il un expert ? Nommer le professeur d'UPE2A « professeur de FLS » a-t-il un sens ? Quel(s) enseignant(s) peu(ven)t-il(s) être nommé(s) pour enseigner dans ces dispositifs ? Sous quel statut ? Quelle formation reçoivent les enseignants d'UPE2A et ceux des classes d'inclusion ? Comment articuler des objectifs de formations, valables pour tous les lycéens, avec la reconnaissance de besoins éducatifs particuliers des allophones ?

Problématiques et hypothèses

Nous ne ferons pas d'analyse historique de l'accueil des élèves allophones, d'autres chercheuses l'ont fait avant nous² ; toutefois, si le champ de l'enseignement aux élèves allophones est relativement bien documenté pour le primaire, et surtout pour le collège, il appert qu'il est peu étudié pour le lycée : cela est lié à l'âge des élèves, mais aussi au faible nombre de structures d'accueil. Avoir plus de 16 ans signifie sortir de l'obligation scolaire, ce qui semble

2 Notamment C. Mendonça Dias (2012) et D. Guedat-Bittighoffer (2014), dans leurs thèses respectives.

parfois exonérer les académies de proposer des solutions aux jeunes arrivants. Les lycéens allophones sont souvent « invisibilisés », en plus d'être absents du Code de l'éducation, limité à l'obligation scolaire fixée à 16 ans ; ils sont recensés dans l'enquête nationale menée chaque année par le Ministère, mais ces chiffres restent peu exploités. La publication annuelle des statistiques nationales se félicite de la prise en charge linguistique des élèves allophones, mais sans qu'un réel suivi de cohorte existe : aucun bilan n'est fait sur la réussite aux examens pour les lycéens allophones, ni sur leur poursuite d'étude, ni sur leur taux d'insertion professionnelle à la sortie du lycée ; pourtant, ce serait là un moyen de vérifier l'efficacité des dispositifs d'accueil.

La **première hypothèse** de notre travail de recherche est que la politique d'inclusion, qui suit les décisions de la politique éducative européenne, se confronte à la vision universaliste de l'école républicaine : les élèves allophones doivent devenir des élèves comme les autres. Nous souhaitons explorer la distinction établie par Cherqui et Peutot (2015 : 17) entre scolarité et scolarisation : si les élèves sont inscrits au lycée (scolarité, entendue au sens administratif), cela leur garantit-il un parcours sécurisé de réussite (scolarisation débouchant sur l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires) ? Contrairement aux parcours à l'école primaire et au collège, le lycée est caractérisé par l'urgence de valider des examens qualifiants. C'est alors la question de « l'inclusion réelle » (Cherqui et Peutot, 2015 : 204) qui se pose : suite à la réforme du lycée de 2019, des aménagements d'examen sont prévus seulement à la marge, malgré la volonté affichée d'individualiser les parcours en fonctions des appétences et des compétences des élèves. Ainsi, l'institution reconnaît les besoins spécifiques des élèves allophones, mais elle ne semble pas prête à leur accorder des aménagements spécifiques en dehors du droit commun, au nom de l'égalité.

Notre **seconde hypothèse** est que la souplesse nécessaire à l'aménagement des dispositifs d'accueil justifie cette prise en charge minimale, et l'absence d'harmonisation sur le territoire. Certes, la circulaire de 2012 indique que les élèves du secondaire doivent bénéficier de 12h hebdomadaires de français ; mais dans le même temps, l'accueil des plus de 16 ans en UPE2A lycée est recommandée « autant que faire se peut ». Si les « besoins éducatifs particuliers » des élèves allophones étaient réellement reconnus, une politique de compensation devrait exister ; or, c'est une politique de remédiation qui est menée, dans la mesure où les élèves sont accompagnés pendant une période très courte. L'examen de ce qui se pratique dans l'académie où nous exerçons n'a valeur que d'exemple, mais la comparaison avec d'autres académies permet de vérifier de grandes disparités, qui rompent le principe du droit à une éducation de

qualité partout sur le territoire. Que l'institution tolère ces inégalités vient contredire le principe d'équité au nom duquel elle refuse des aménagements de scolarité et d'examens spécifiques.

Notre **troisième hypothèse** est que les manques constatés (déjà relevés dans le *Rapport de l'Inspection générale* en 2009, à nouveau pointés dans le *Rapport du Défenseur des droits* en 2018) sont en partie liés à la confusion théorique qui règne autour du sigle FLS, choisi par l'Éducation nationale. L'institution semble ne savoir que faire de tous les sigles issus de la recherche universitaire : sont recrutés des enseignants contractuels formés en FLE, des enseignants titulaires ou non de la certification complémentaire FLS, les contenus sont appelés indifféremment FLS ou FLSCO, tandis que les Inspecteurs généraux rappelaient en 2009 que « ce n'est toujours que le français que l'on enseigne ». À ce titre, la conférence d'ouverture du plan national de formation (PNF) de 2019, dans laquelle V. Spaëth proposait de discuter les différents sigles « FLE, FLS, FLESCO », est révélatrice d'un certain flottement conceptuel lié au choix du sigle FLS. Le FLS est historiquement rattaché à un contexte où le français a un statut particulier ; le FLE est rattaché à un contexte hétéroglotte d'enseignement des langues étrangères ; le FLSCO est une fonction, un usage du français en contexte scolaire. Les trois sigles doivent donc être distingués, et être référés au champ sociolinguistique, au contexte didactique, à la langue comme objet et vecteur d'enseignement. Choisir comme sigle unique le FLS, pour désigner à la fois « le professeur de FLS » et « le cours de FLS » ne peut permettre de cerner ni les publics, ni les enjeux, ni les contenus à construire en UPE2A.

Présentation de la méthodologie et du plan

Dans le cadre de ce que P. Blanchet appelle une « participation observante », nos travaux de recherche en didactique du français aux lycéens allophones sont ancrés dans notre terrain de travail (2011 : 73) :

Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. [...] En général, le chercheur est déjà, au préalable, impliqué dans le terrain car c'est le cas le plus favorable à l'observation participante et à toute recherche ethnographique, tel un enseignant qui fait une recherche sur les choix de manuels de son institution ou sur les interactions verbales entre apprenants dans les classes de ses collègues.

Précisons ici que les structures d'accueil en lycée sont suffisamment rares pour qu'il soit possible de reconnaître les institutions citées et les personnes qui y travaillent, malgré l'anonymat que nous avons respecté ; il ne s'agit pas de lire des remarques ad hominem entre les lignes, mais les choix de politique éducative opérés dans notre académie et notre

département d'exercice sont une donnée d'observation sur laquelle nous basons nos constats. Cette situation de « participation observante » constitue aussi la limite principale de ce travail, dans la mesure où « les dimensions réduites d'un terrain [...] ne permet[tent] pas nécessairement une *significativité* voire une *représentativité* (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes. » (Blanchet, 2011 : 74). Ainsi, les manques sont ceux que nous ressentons dans notre pratique quotidienne, et nous ne prétendons pas représenter d'autres enseignants. D'autre part, notre analyse des textes ministériels semblera sans doute centrée sur ce qui n'existe pas : toutefois, l'objectif reste de comprendre pourquoi ces manques perdurent, et de faire des propositions pour y remédier ; nous espérons également mettre en valeur ce qui existe, en évitant l'écueil des « monographies déploratrices » que regrette P. Martinez (dans Blanchet, 2011 : 281).

Enfin, si nous restons dans une optique pédagogique et didactique, notre recherche n'exclut pas quelques apports interdisciplinaires : la « participation observante » est issue de l'ethnographie, et la situation des lycéens allophones a été observée sous différents angles. La sociologie apporte la notion « d'inopportuns scolaires », qui semble particulièrement valide au lycée (travaux publiés par l'INSHEA) : elle transparaît dans la difficulté à orienter les élèves qui doivent réussir des examens sans qu'on leur laisse le temps d'entrer dans la langue ; dans l'orientation subie au LP ; dans l'organisation du DELF scolaire, tantôt vu comme un diplôme valorisant un parcours, tantôt envisagé comme un coût trop important par les Rectorats ; elle se vérifie aussi à travers la/les L1 qui ne trouvent pas leur place dans les nombreuses options et spécialités du « nouveau lycée ». Le champ de la recherche sur les élèves allophones est également teinté de politique, car l'accueil des élèves arrivants est soumis aux politiques migratoires, et a fait l'objet de rapports du Sénat et de l'Assemblée nationale ; de même, la Justice intervient pour ce qui concerne les élèves mineurs non accompagnés (MNA), avec une Mission dédiée. Nous n'avons pas écarté non plus les recherches venues d'autres pays, qu'ils soient francophones ou anglophones (Suisse, Belgique, Canada, Australie), lorsque la comparaison permettait de compléter et d'étayer nos constats.

Ces précisions épistémologiques étant posées, nous avons choisi de présenter notre travail dans un déroulement en trois parties. Dans la **première partie**, nous nous attacherons à développer les considérations théoriques, et à décrire le contexte institutionnel de l'enseignement du français comme langue de scolarisation. Nous partirons des grands principes posés par le Conseil de l'Europe, car c'est bien à l'aune de la politique linguistique européenne que le ministère de l'Éducation nationale a adapté ses textes pour les élèves à besoins éducatifs

particuliers (Déclaration de Salamanque, 1994) et qu'il a repensé l'école inclusive. Le Ministère s'est basé d'une part sur le CECRL pour ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, mais d'autre part, a retiré au français enseigné aux allophones le statut de langue vivante. Une tension est ainsi née entre un certain refus de la didactique du FLE, pour tendre vers la didactique du FLM : pourtant, adapter le Socle commun pour les élèves allophones suppose d'inclure dans les compétences en langue française des compétences venues de la didactique des langues vivantes. Le second paradoxe est que l'institution a choisi le sigle FLS, qui existait déjà, mais pour un contexte tout autre que l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France métropolitaine. En gardant comme point de comparaison le rapport de 2009 publié par l'Inspection générale, nous dresserons un état des lieux des textes ministériels, afin de voir ce qu'il en est dix ans après.

Dans notre **seconde partie**, nous décrirons en détail les modalités de scolarisation des lycéens allophones, et pour cela nous avons consulté un très grand nombre de publications à l'échelle des 31 académies, des départements, et parfois des bassins ou des établissements scolaires. Il est frappant de constater à quel point les trois circulaires de 2012 sont appliquées de façon différente sur le territoire métropolitain et ultramarin, ce qui fait que les lycéens allophones ne peuvent avoir les mêmes chances d'être scolarisés, d'apprendre le français, et de réussir leurs diplômes, selon le lieu où ils arrivent. Nous étudierons également les questions liées à leur parcours complet, depuis leur orientation, jusqu'à leurs examens, en analysant notamment ce que le « nouveau lycée » implique pour ces élèves. Du point de vue des personnels de l'Éducation nationale, nous avons effectué ce même travail de compilation des parcours de formation initiale et continue : nous examinerons les implications de ces parcours sur la prise en charge linguistique des élèves allophones en UPE2A et en classe d'inclusion, et de façon plus large, tout au long de leurs deux ou trois années de lycée ; cela nous permettra également de faire un état des lieux du statut de l'enseignant de l'UPE2A, qui reste selon nous « professeur d'une matière qui n'existe pas ».

Enfin, dans la **troisième partie** de ce travail, nous avons voulu en quelque sorte contourner les difficultés constatées dans les deux premières parties, et démontrer qu'en dépit de ces manques, ou grâce à ces manques pour celles et ceux qui se félicitent d'être totalement libres d'élaborer leurs contenus, les enseignants d'UPE2A construisent leurs cours et cherchent à mutualiser leurs travaux et « trouvailles ». À la suite de C. Mendonça Dias et de C. Beaugrand, nous pensons qu'il est possible de construire un référentiel pour l'UPE2A. Nos propositions répondent à notre contexte d'enseignement, et aux élèves dont nous avons évalué les besoins

au cours de nos 5 années d'exercice ; elles ont été conçues pour correspondre aussi bien aux besoins des élèves de LP que de LGT, pour les niveaux « objectif A2 » et « objectif B1 ». Les mots-clés pour cette dernière partie sont « bricolage » et « éclectisme », car nous avons puisé dans les outils du FLE, du FLM, du premier degré, de la DNL, des disciplines scolaires. Cela nous permet d'une part de faire le point sur les outils existants, déjà destinés au lycée ou bien détournés de leur public premier, et d'autre part, de présenter une première ébauche d'inventaire de compétences pour le lycée. Ce travail sans cesse remis sur le métier, avec les nouveaux groupes constitués à chaque rentrée depuis septembre 2016, présente une limite dont nous sommes bien consciente : à la fois juge et partie, nous testons nos progressions dans nos classes ; seul le partage de pratiques avec d'autres enseignants d'UPE2A lycée pourra venir valider les pistes ici proposées.

PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET CONTEXTE

INSTITUTIONNEL

Chapitre 1 : les travaux du Conseil de l'Europe sur la/les langue(s) de scolarisation

Les travaux du Conseil de l'Europe (COE) sur les langues de scolarisation sont à la source de nombreuses recherches, qui se sont développées à partir de 2006. La *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* propose, en ligne, tous les travaux de préparation des séminaires, ainsi que les *Guides*, les exemples de curriculums et les ressources du Centre européen pour les langues vivantes (désormais CELV). Notre objectif ne se limite pas à chercher dans les textes européens ce qui relève de l'enseignement des langues à un public scolaire, mais bien de chercher quels principes et quelles pistes soulevées par les chercheurs ont pu être repris ensuite par les textes nationaux en vigueur en France depuis 2012.

1.1. Les recherches menées à partir de 2006 sur les langues de scolarisation : grands principes

Le travail sur les langues de scolarisation a été mené dès 2006 par le Conseil de l'Europe (COE), à partir d'une conférence intergouvernementale intitulée « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe » (Strasbourg, octobre 2006). Le document qui émane de la conférence pose les jalons de la réflexion, avec notamment la « nécessité de mettre au point une terminologie commune » (COE, 2006 : 18-19). Les langues de scolarisation sont en effet un élément fondamental de la politique linguistique européenne : ainsi, sur la page d'accueil¹ « éducation plurilingue » de la plateforme « Politiques linguistiques », le message suivant annonce les objectifs poursuivis par le groupe de travail du Conseil de l'Europe. Il s'agit de

1 <<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/languages-of-schooling>>.

lutter contre l'échec scolaire, qui serait dû à un manque de maîtrise de la langue de scolarisation, bloquant de fait le droit à l'éducation des citoyens européens :

Face au problème des **abandons précoces** de l'école et de **l'échec scolaire** en Europe (plus de 10% selon Eurostat en 2017), le Conseil de l'Europe a lancé le projet « Langues de scolarisation » en 2006 pour aider ses États membres à relever ces défis majeurs. Sur le plan intergouvernemental, ce domaine n'avait guère encore été exploré.

Le point de départ du projet a été le fait que les connaissances se construisent et s'échangent dans et à travers une langue. Les apprenants ne peuvent concrétiser leur **droit à l'éducation** qu'en ayant accès au curriculum. Et ils ne peuvent accéder au curriculum que s'ils peuvent **développer leurs compétences dans la ou les langues de scolarisation au fur et à mesure de leurs apprentissages**. [...]

Concernant les élèves allophones, une question peut s'ajouter à celle du droit à l'éducation et à l'accès au curriculum : pour ceux qui ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, le hiatus est souvent grand entre les compétences acquises dans leur première langue de scolarisation, et les compétences reconnues en arrivant dans un nouveau système scolaire. Ainsi, l'accès au curriculum du pays d'accueil est également conditionné par des critères qui leur échappent : par exemple, des élèves algériens et tunisiens déjà inscrits en terminale dans leur pays se voient inscrits en classe de première à leur arrivée en France, par la nécessité d'améliorer leurs compétences en français. En effet, leur première langue de scolarisation est l'arabe – le français n'est langue de scolarisation que pour les matières scientifiques, dans le système secondaire des deux pays. Les élèves ont pourtant appris le français comme langue vivante étrangère, et ils ont généralement atteint un niveau A2. Or, il leur faut acquérir le français comme langue de scolarisation dans toutes les matières, alors même qu'ils ont développé leurs connaissances dans les disciplines étudiées au lycée. À l'arrivée en France, le curriculum des disciplines n'est pas entièrement nouveau, mais la langue des disciplines devient un frein. Pour ces élèves, considérés comme allophones alors qu'ils ont déjà une certaine maîtrise du français, la difficulté est parfois difficile à admettre, car ils se heurtent à ce qui constitue la définition des langues de scolarisation (ibidem) :

Les langues de scolarisation recouvrent deux dimensions :

- les langues qui sont enseignées comme matière (alphabétisation, lecture, écriture, littérature, réflexion sur la langue, etc.) > **langue comme matière** ;
- les langues utilisées pour l'enseignement des autres disciplines (mathématiques, biologie, histoire géographique...) > **langue(s) des autres matières**. [...]

Les élèves ayant étudié le *français comme matière* n'ont pas acquis le *français des autres matières* ; être autonomes à l'oral ne leur permet pas, le plus souvent, de mesurer l'obstacle à l'accès au curriculum que représente leur faible maîtrise du français comme langue d'enseignement des autres matières.

La « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » est donc dédiée à tous les travaux publiés depuis la première conférence, et met à disposition les documents édités par le groupe de recherche sur les langues de scolarisation². Le schéma suivant illustre les liens entre les langues *dans* l'éducation et les langues *pour* l'éducation (COE, 2009a : 4) :

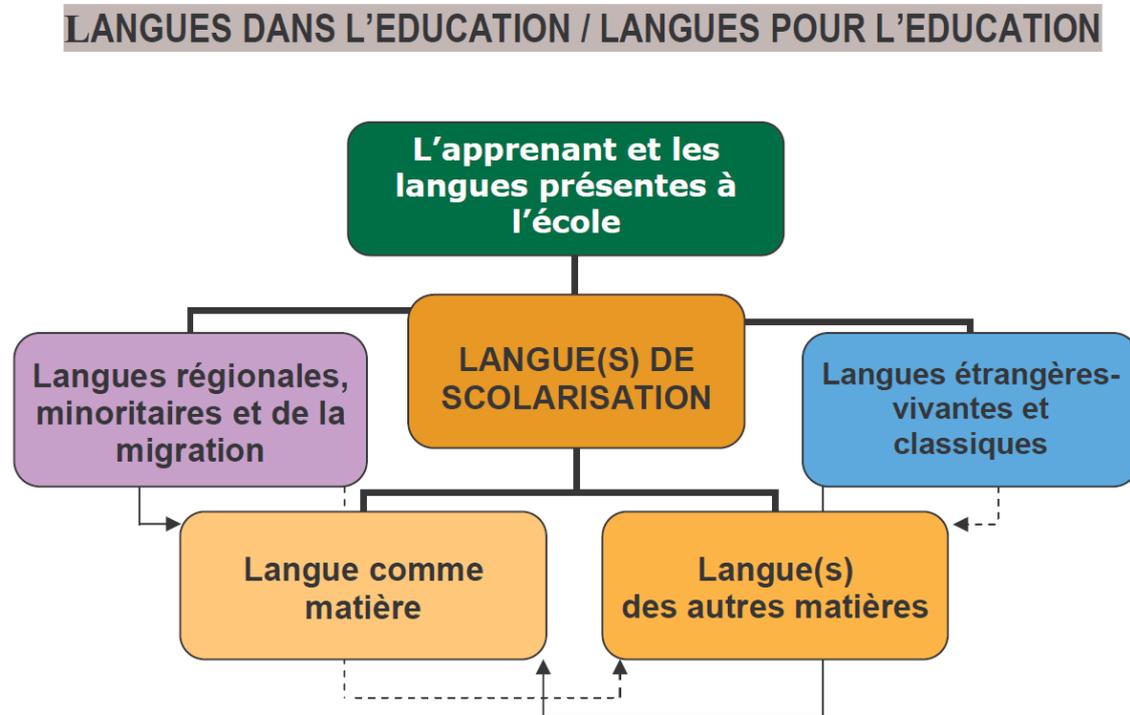


Figure 1 : "Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation", COE

Les travaux du Conseil de l'Europe soulignent que les élèves allophones ne sont pas les seuls à ne pas maîtriser suffisamment la/les langue(s) de scolarisation³ : l'échec scolaire naît, le plus souvent, d'un manque de maîtrise de la langue académique, alors même que l'élève peut être très à l'aise en langue de communication. La figure 1 vise à rappeler qu'à l'école, tous les élèves sont confrontés à la/aux langue(s) de scolarisation. Elle montre aussi que tous les enseignements de langue devraient être interconnectés dans les curriculums proposés dans chaque pays. Selon ce schéma, les langues régionales, minoritaires et de la migration devraient être présentes à l'école, en lien avec la langue comme matière (appui sur la/les langue(s) première(s) pour

² <<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>>.

³

<<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806cc3fc>>.

apprendre le français). De même, la/les langue(s) des autres matières devraient s'appuyer sur la langue comme matière, et réciproquement. Pourtant, si l'on adapte le schéma proposé au système scolaire français tel que l'on peut l'observer au lycée aujourd'hui, nous obtenons ceci :

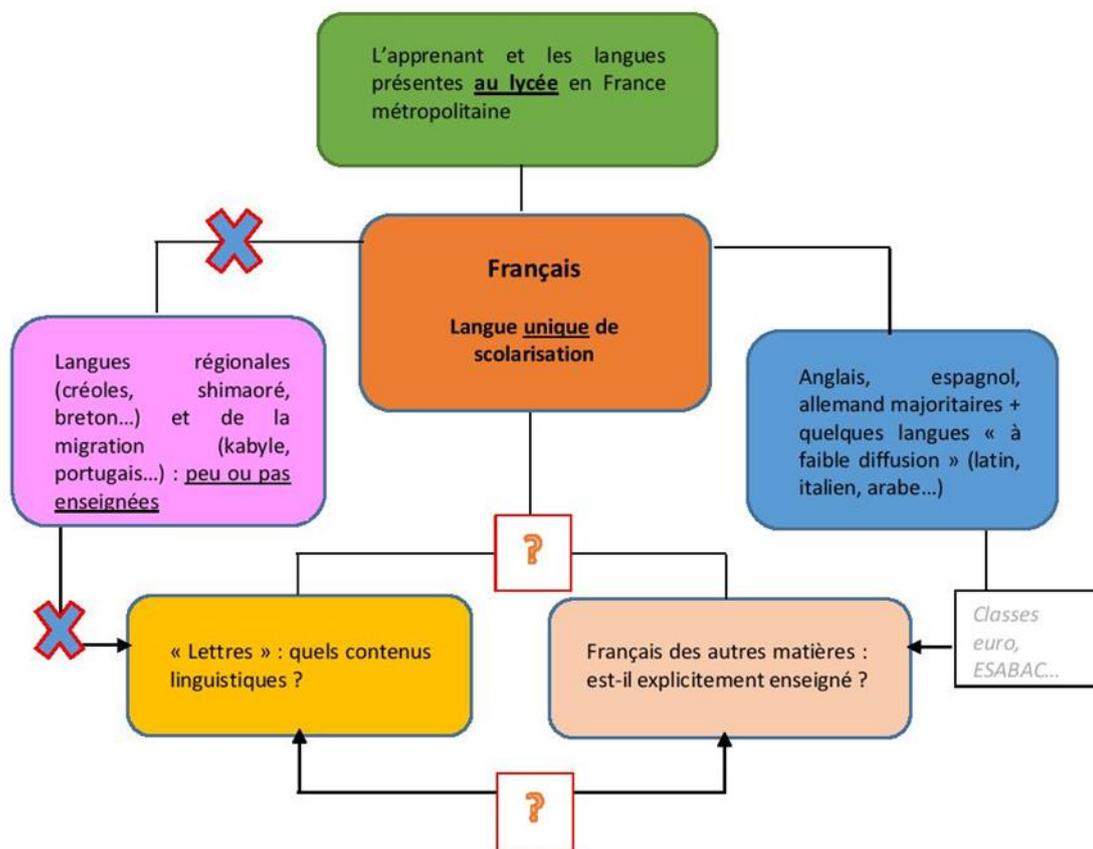


Figure 2 : les langues dans le système secondaire français, d'après COE

Cette seconde figure permet de mesurer à quel point le monolinguisme prévaut en France lorsque l'on arrive au lycée : le français est la langue unique d'enseignement, mis à part dans des dispositifs assez peu répandus. Ces dispositifs sont les classes européennes⁴, dans lesquelles un enseignant enseigne sa discipline dans la langue étrangère qu'il maîtrise⁵ (DNL : discipline non linguistique) ; les sections binationales Bachibac (double baccalauréat espagnol et français), Esabac (italien et français) et Abibac (allemand et français), dans lesquelles les

4 En lycée général et technologique, les sections européennes existent pour les langues suivantes : allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, russe ; les sections de langues orientales existent pour les langues suivantes : arabe, chinois, japonais, vietnamien. En lycée professionnel, des sections européennes sont ouvertes dans les langues suivantes : allemand, anglais, espagnol, italien. <<https://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html>>.

5 La compétence linguistique de l'enseignant est reconnue par la « certification complémentaire DNL ».

programmes de littérature et d'histoire correspondent au pays étranger et sont enseignés dans la langue-cible⁶ ; l'option littérature étrangère en langue étrangère (LELE) en section littéraire de terminale, où la littérature étrangère était enseignée dans la langue étrangère choisie⁷ ; avec le « nouveau bac » et ses programmes en vigueur depuis 2019-2020, les élèves de toutes les séries technologiques se voient proposer un enseignement technologique⁸ dans la première langue vivante étudiée (ETLV). Par ailleurs, et nous reviendrons sur ce point ultérieurement (partie II, chapitre 3.4), l'enseignement en lycée tend à exclure les langues régionales et de la migration : si le corse⁹, le breton, l'alsacien, etc. sont bien représentés dans l'enseignement primaire, au lycée ce n'est plus le cas ; les langues des territoires d'outre-mer ne sont pas ou peu enseignées¹⁰ ; quant aux langues de la migration la plus récente, elles sont elles aussi presque absentes de l'offre linguistique au lycée. Enfin, le français n'est plus enseigné pour lui-même au lycée : l'appellation « lettres » est là pour le rappeler, et l'on peut se demander comment chaque discipline transmet ses propres contenus linguistiques : c'est la raison pour laquelle nous avons inscrit un point d'interrogation à la jonction entre le français comme discipline et le français des autres disciplines (figure 2). Ce point est très important : dans le document *Langue(s) de scolarisation* (COE, 2009b : 6), nous pouvons lire le rappel suivant (nous soulignons) :

L'éducation langagière ne s'arrête pas à la langue comme matière. Une maîtrise de la langue de scolarisation est également nécessaire dans toutes les autres matières, parfois considérées erronément comme des matières « non linguistiques ». [...] **On aurait tort de croire que les compétences et les aptitudes dans une matière donnée se développent d'elles-mêmes, sans que l'on y porte une attention particulière dans le cadre de l'enseignement de cette matière** et sans formation/recyclage spécifique à partir des bases déjà acquises dans le cours de langue comme matière. Cette dimension langagière de l'enseignement et de l'apprentissage des autres matières est le second pilier du concept de langue(s) de scolarisation.

C'est la raison pour laquelle il nous semble erroné de faire reposer exclusivement sur les enseignants du *français comme matière* (français, lettres, UPE2A) la responsabilité de la maîtrise de la langue académique. Or, dans l'enseignement secondaire en France, le

6 <<https://eduscol.education.fr/cid511137/presentation-des-sections-binationales-abibac-bachibac-esabac.html>>.

7 Allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, polonais portugais. Cette option a disparu après la dernière session du baccalauréat littéraire en juin 2020.

8 « Deux professeurs interviennent devant les élèves pour dispenser un enseignement plus pratique et favorisant les compétences orales ». <https://www.education.gouv.fr/cid140434/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-a-la-rentree-2019.html#Langues_vivantes_en_2de_1re_et_terminale>.

9 98% des élèves étudient le corse à l'école primaire, 59% continuent cet enseignement facultatif au collège et 22% au lycée (chiffres de janvier 2018).

10 L'académie de Mayotte vient de produire des recherches et documents pour que les enseignants s'appuient sur le shimaoré et le shibushi dans leur enseignement du français.

cloisonnement entre disciplines ne permet pas une réelle réflexion sur les contenus linguistiques de chaque matière scolaire. Dans le document *Langue(s) des autres disciplines* (Vollmer, 2009 : 5), il est précisé que l'apprentissage d'une matière scolaire passe à travers l'apprentissage de nouveaux modes de pensée et de communication, ce qui doit faire l'objet d'un enseignement explicite :

L'école elle-même est souvent responsable de cet échec car les exigences langagières et de communication inhérentes à l'apprentissage d'une matière ne sont pas suffisamment rendues explicites aux apprenants. Elles font partie du **curriculum caché** et restent masquées.

Il nous semble important de souligner que le « curriculum caché » concerne en premier lieu la dimension linguistique des apprentissages ; que les élèves soient allophones ou non, il est indispensable de définir et d'enseigner la langue des autres disciplines, pour garantir la réussite de tous les élèves. C'est ce qu'ont voulu faire les chercheurs à l'origine des études menées en 2010 pour le forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », regroupées dans le volume *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Le principe de base est toujours celui selon lequel il n'y a pas de construction de connaissances sans travail de la langue. L'introduction précise les objectifs de la recherche (Beacco et al., 2010 : 5, nous soulignons) :

Toute construction de connaissances en contexte scolaire, quelles que soient les disciplines considérées, passe par un travail langagier. **Le présent texte vise à proposer une démarche générale permettant de caractériser par des catégories descriptives transversales différents niveaux de spécification de ces dimensions langagières.** [...] A la base d'une telle démarche, on pose donc que la construction des connaissances dans les différentes matières dépend largement d'une meilleure maîtrise des discours scientifiques, artistiques et techniques produits dans la langue de scolarisation.

Il est question ici de toutes les matières scolaires autres que la langue de scolarisation, et les sciences sont entendues aussi bien « exactes » qu'« humaines et sociales ». Le but recherché est de rendre objective la dimension langagière des différentes matières, afin de construire un enseignement explicite. Ces recherches ont été augmentées en 2011 par un texte sur les sciences, et regroupées dans un volume unique édité en 2015. Seuls quatre groupes de disciplines scolaires sont pris en compte, comme nous le voyons dans le titre : *La place des langues de scolarisation dans les programmes. Démarches et points de référence : Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire, de la littérature, des mathématiques et des sciences* [biologie, physique, chimie]. Bien entendu, chaque système de formation ayant ses

propres caractéristiques et contenus, un éventail exhaustif de toutes les disciplines ne serait pas possible. Mais cette limitation à quatre groupes de disciplines faisant partie de ce qui est appelé « enseignement général » ou « tronc commun » en France laisse de côté la réflexion sur les discours artistiques et techniques cités à la fois dans les études de 2010 et en introduction du volume de 2015, et pose la question du transfert possible de la démarche dans toutes les disciplines scolaires, y compris celles « de spécialité ». Cette question n'est pas négligeable, dans la mesure où le lycée est la première étape de spécialisation des parcours de formation : d'abord par le choix entre formation générale, technologique ou professionnelle, ensuite par la détermination de plus en plus précoce des poursuites d'études.

La réflexion sur la langue de l'enseignement professionnel avait cependant été abordée dans un séminaire de 2012, intitulé *Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel*. Le rôle de la/des langue(s) de scolarisation y est mis en exergue, notamment dans l'intervention de J.-C. Beacco (dans Goullier, 2012 : 8, nous soulignons) :

Dans bien des contextes, les enseignements de langue de scolarisation ont seuls pour rôle d'assurer une maîtrise correcte de la « langue » (orthographe, syntaxe, norme, formes ordinaires ou spécialisées de la communication...) et cette préoccupation n'est pas très présente dans les **enseignements de disciplines, où l'on considère volontiers que ce qui est prioritaire est l'acquisition des connaissances et des compétences professionnelles ainsi que l'efficacité de la communication (et non sa « correction » globale** comme conformité aux normes de la langue et aux normes sociolinguistiques dominantes).

Une réponse didactique à ce problème serait le travail sur les genres de discours académiques, qui permet à la fois la transversalité entre disciplines et un travail commun entre équipes pédagogiques, ainsi que des activités réflexives pour les apprenants. Le rapport du séminaire souligne en effet que « ce sont les disciplines professionnelles qui offrent le lieu privilégié pour la recherche de convergences entre les apprentissages linguistiques et d'une coopération entre enseignants » (Goullier, 2012 : 22). Toutefois, le séminaire a laissé plusieurs points en suspens (ibidem : 11, nous soulignons) :

Les échanges ont également mis en avant que **l'un des obstacles majeurs à une meilleure mise en œuvre de certaines composantes de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans la formation des professeurs qui les prépare peu à aborder la dimension langagière des apprentissages**. Il convient certainement, en réponse à cette situation, d'encourager l'action en binômes de professeurs, tant en langue de scolarisation qu'en langue étrangère. **Le débat reste cependant entier sur la question de savoir si tous les enseignants, de toutes les disciplines, ont à assumer de la même façon la prise de conscience de cette dimension langagière, les activités réflexives à son propos et la maîtrise des discours liés à l'ensemble des situations professionnelles et aux besoins individuels des apprenants**.

Il s'agit du frein le plus souvent cité dans tous les travaux du Conseil de l'Europe : quelle formation pour les enseignants, et quelle place donner aux enseignements langagiers dans toutes les disciplines ? La Conférence intergouvernementale « Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues » posait la question en d'autres termes : « L'accent doit-il être mis sur la formation (initiale et continue) des équipes éducatives ou sur l'explicitation dans les curriculums des composantes linguistiques des apprentissages disciplinaires ? La réponse est à la fois simple et plus complexe à mettre en œuvre. » (Goullier, 2013 : 6).

1.2. Les Guides : *grandes orientations*

Rendre objective la langue de toutes les matières scolaires implique en effet que les enseignants soient eux aussi formés, ou tout au moins sensibilisés, à la dimension linguistique de la discipline qu'ils enseignent. Le cloisonnement des disciplines au niveau secondaire est source de difficultés. Ainsi, le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, rappelle que la formation des enseignants du secondaire est essentielle ([2010] 2016 : 77, nous soulignons) :

Les résistances aux approches plurilingues, décloisonnées et transversales sont souvent plus grandes au niveau secondaire qu'au niveau du primaire. Au pré primaire et au primaire, l'enseignement se fait de manière plus intégrée, alors qu'**à partir du niveau du secondaire la spécialisation disciplinaire ainsi que la pression normative se font sentir davantage**, pression qui peut mener à un rejet de ce qui ne paraît pas parfait et à une concentration sur les déficits plutôt que sur les ressources, le modèle du locuteur natif idéalisé étant la référence.

La formation des enseignants joue donc un rôle éminent. La mise en œuvre d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle nécessite tout d'abord une formation aux **compétences habituellement requises pour un enseignement des langues de qualité**, c'est-à-dire qui vise la meilleure acquisition possible des compétences langagières dans une langue donnée, étant donné l'âge de développement de l'élève et les objectifs officiellement fixés. De plus, il s'agira d'**encourager les enseignants – en prenant au sérieux leurs théories subjectives – à construire des représentations favorables des ressources langagières et culturelles** de tout individu plurilingue ainsi qu'une attitude bienveillante face aux groupes vulnérables et aux répertoires dont ils sont porteurs.

Les représentations des enseignants sur les élèves allophones doivent en effet être prises en compte : ce sont bien les « déficits » qui sont le plus souvent pointés, lorsqu'arrivent les examens et les grands moments de l'orientation ; de même, le statut migratoire des élèves et leur vulnérabilité peuvent renforcer ces représentations. Le guide propose donc des pistes générales de formation « de base » à destination de tous les enseignants, avec notamment un outillage théorique conséquent sur la notion de plurilinguisme (ibidem, nous soulignons) :

L'adhésion à ces principes est nécessaire pour être apte à exploiter le potentiel des concepts pédagogiques et didactiques ainsi que la diversité des instruments et outils à disposition, basés sur l'idée de transversalité, décrits dans les paragraphes précédents. **Notamment feront l'objet**

de formation les notions suivantes : le plurilinguisme, la notion de répertoire et les processus acquisitionnels qui y sont relatifs ; les dimensions linguistiques de tout apprentissage ; la capacité à activer des stratégies de transfert d'une langue à l'autre, d'une compétence à l'autre, d'une discipline à l'autre ; la réflexivité dans les apprentissages, tout particulièrement dans le domaine des apprentissages de la grammaire ; une conception différenciée de la norme linguistique ; la médiation avec une ouverture à l'altérité et à la mobilité ; d'autres conceptions de l'évaluation (compétences transversales, spécifiquement plurilingues et interculturelles). Il s'agira également d'**encourager les enseignants à se considérer comme faisant partie d'une équipe coresponsable du développement plurilingue des élèves** et, de ce fait, à pratiquer de multiples formes de collaboration (tant entre enseignants des langues comme matières qu'avec et entre enseignants des autres matières).

Au vu de ce qui peut exister en France, tant au niveau de la formation initiale que continue des enseignants (partie II, chapitre 2), ces pistes semblent bien peu concrétisées : mais peut-on/veut-on réellement former toute la communauté éducative à l'éducation plurilingue et pluriculturelle, dans une école qui reste monolingue ? En 2015 a été publié un *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants : les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, dont les deux derniers chapitres sont consacrés à la formation initiale et continue des enseignants, notamment au niveau national (COE, 2015 : 104) :

Pour en revenir à la question de la diversité linguistique, **les deux principaux sujets de préoccupation de la grande majorité des établissements de formation initiale et continue des enseignants sont, d'une part, les spécialistes des langues et, d'autre part, les dispositions spécifiques visant à améliorer les compétences générales des élèves d'origine immigrée dans la langue de scolarisation dominante en tant que L2**. Cela ne saurait suffire. La langue étant l'outil le plus important de construction des connaissances dans les contextes éducatifs formels, **il est urgent de réviser et de mettre à jour les structures organisationnelles et les contenus pédagogiques généraux des programmes de formation des enseignants de toutes disciplines** et à tous les degrés de l'enseignement. Ces réformes devraient avoir pour principal objectif **d'étendre l'intérêt pour la langue à tout le système éducatif ordinaire**, c'est-à-dire de sensibiliser l'ensemble des enseignants à la manière dont la langue est utilisée et développée par l'enseignement/l'apprentissage de contenus dans les différents domaines et disciplines de connaissances. Autrement dit, **des cours axés sur la dimension linguistique devraient être proposés à tous les enseignants dans le cadre de leur formation initiale**, et non uniquement aux futurs spécialistes en langues, et devenir progressivement obligatoires.

Il est intéressant de noter ici la mention de la/des langue(s) de scolarisation en tant que L2. En effet, la maîtrise de la langue concerne tous les élèves, et pas seulement les élèves n'ayant pas leur L1 comme langue de scolarisation ; la dimension linguistique des disciplines devrait donc faire partie des contenus de formation initiale de tous les enseignants. À ce propos, le Conseil de l'Europe souhaite accompagner les *Guides* de cas concrets et de mutualisation de bonnes pratiques. Ainsi, pour la/les L2 comme langue(s) de scolarisation, des projets ont été menés : en 2008 par exemple, le projet EUCIM-TE (*European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education*) mené par l'université de Cologne, visait la définition des nouvelles compétences que doivent acquérir les enseignants européens, confrontés à des classes

très hétérogènes sur le plan linguistique. Les apprenants sont peu familiers de la langue académique, ce qui crée de nouveaux besoins de formation pour les enseignants (université de Cologne, 2008 : 3) :

Due to the general rising trend in immigration across Europe, all teachers need qualifications regarding work with ethnic and linguistic minority pupils. **At present, none of the European Union member states has a general teacher education curriculum addressing these needs.** The main aim of the project is thus to improve the pre- and in-service training of all teachers in relation to their work with immigrant pupils by **creating a competence-based European Core Curriculum for teacher education and its national adaptations**¹¹.

Le propos est donc de tester des projets de formation au niveau national, au plus près des différents contextes d'enseignement. Les pays plurilingues, où la majorité des apprenants n'a pas pour langue de scolarisation sa L1 (cas du Luxembourg, souvent cité en exemple), semblent à la pointe des recherches sur la dimension linguistique des curriculums. Se pose toutefois la question de pouvoir transposer les résultats de ces projets dans d'autres contextes d'enseignement, notamment selon les critères du monolinguisme/multilinguisme et de la perception que chaque pays a des flux migratoires. La figure suivante classe les pays participant au projet selon un continuum tenant compte de ces critères¹² :

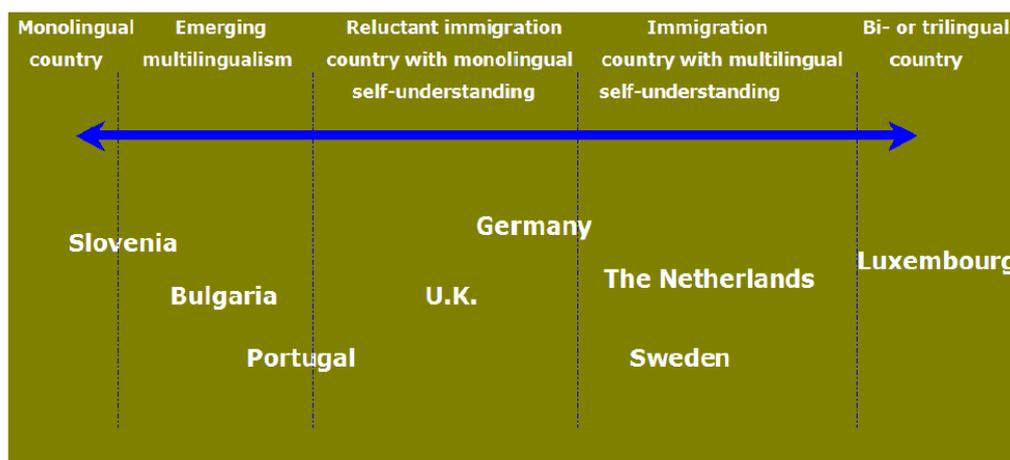


Figure 3 : Classification des pays participant au projet EUCIM-TE, selon un continuum multilingue

11 En raison de la tendance générale à la hausse de l'immigration en Europe, tous les enseignants ont besoin de qualifications pour travailler avec des élèves de minorités ethniques et linguistiques. À l'heure actuelle, aucun des États membres de l'Union européenne n'a mis en place de programme général de formation des enseignants pour répondre à ces besoins. L'objectif principal du projet est donc d'améliorer la formation initiale et continue de tous les enseignants, en ce qui concerne leur travail avec les élèves immigrants, en créant un programme européen basé sur les compétences pour la formation des enseignants, ainsi que ses adaptations nationales.

12 Figure 6, page 14 du *Rapport* de 2008 [disponible en ligne <<http://www.hf.uni-koeln.de/32340>>, consulté le 16 juillet 2019.

Si l'on devait placer la France dans ce continuum, elle se situerait sans doute au niveau du Royaume-Uni, dans la mesure où la politique migratoire est relativement stricte, et où le monolinguisme prévaut. S'inspirer de ce qui se fait dans d'autres pays européens pourrait offrir de nouvelles pistes de formation des enseignants en France, à l'heure de la création des nouveaux instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (désormais INSPÉ) et de nouveaux programmes de formation pour la rentrée 2019.

Ainsi, la recherche théorique du Conseil de l'Europe s'accompagne-t-elle de projets concrets menés par plusieurs pays membres. Pourtant, la conclusion du *Guide* de 2016 reste peu optimiste : malgré les dix années d'études et de publications au niveau européen sur la/les langue(s) de scolarisation, tout reste à faire au niveau local (COE, 2016 : 115) :

Des démarches ont déjà été entreprises, dans différents contextes, pour appliquer une politique de « langue d'enseignement transversale au curriculum », fondée sur **le principe qu'il incombe à tous les enseignants de développer les compétences linguistiques dans le cadre de leur discipline. Toutefois, l'on s'accorde généralement à reconnaître que, dans l'ensemble, ces initiatives se sont avérées infructueuses.** L'intention des rédacteurs de ce guide est d'aller plus loin en analysant les facteurs qui seront un gage de succès, tels que le réexamen et l'accompagnement des politiques, l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants. Par ailleurs, **il est désormais admis que l'on ne peut se contenter de dire aux enseignants, de façon assez vague, qu'ils doivent « assumer la responsabilité de l'éducation linguistique ».** Les enseignants ont en effet besoin de concepts et d'outils qui les aident à comprendre ce que cela signifie concrètement.

Pourtant, c'est ce qui se vérifie encore aujourd'hui en France : les enseignants reçoivent l'injonction de faire maîtriser la langue française à tous les élèves, sans qu'aucun outil ne leur soit fourni, ce que nous verrons en détail plus loin (partie II, chapitre 2.3).

1.3. Les descripteurs du CECRL (2001 et 2018) : peu adaptés pour la/les langue(s) de scolarisation

Autre publication majeure du Conseil de l'Europe, le CECRL avait pour but de proposer un outil commun à tous les concepteurs de programmes linguistiques dans les 47 États-membres du Conseil de l'Europe qui l'utilisent. En effet, même si le *Cadre* n'est nullement prescripteur (« il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. [...] La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser »), l'objectif affiché est celui d'une meilleure maîtrise des langues par les apprenants, pour une meilleure citoyenneté européenne (CECRL, 2001 : 4, « Avertissement », nous soulignons) :

Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, **favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération**. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident **les jeunes, mais aussi les moins jeunes**, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à **promouvoir une citoyenneté démocratique**.

Ainsi, le CECRL concernerait-il aussi bien la formation initiale des jeunes (instruction primaire, instruction secondaire de premier et deuxième cycle) que la formation continue des adultes qui souhaitent développer leurs compétences en langues afin de favoriser la mobilité. Les échelles A, B et C ne décrivent pas la connaissance de la langue, mais la capacité à l'utiliser dans différentes situations ; les locuteurs sont des « acteurs sociaux », quels que soient leur âge, leur situation et leurs motifs d'apprentissage. La situation scolaire n'est pourtant que peu évoquée : dans le volume de 2001, les exemples curriculaires de formation initiale de 5 à 16 ans ne représentent qu'une partie du chapitre 8. C'est probablement à cause du principe affirmé au point 8.4.1, qui rappelle que le curriculum scolaire n'occupe qu'une place réduite dans la formation linguistique des apprenants (CECRL, 2001 : 132, nous soulignons) :

Admettre l'idée que **le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école**, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias. Ce constat est d'une grande banalité et c'en est une autre de relever que l'école est bien loin de le prendre toujours en compte. **Il vaudrait donc la peine de penser le curriculum scolaire comme partie d'un curriculum plus large**, mais comme une partie ayant aussi pour fonction de donner aux apprenants

- un premier répertoire plurilingue et pluriculturel différencié [...]
- une meilleure conscience, connaissance, confiance quant aux compétences qu'ils possèdent et quant aux capacités et aux moyens dont ils disposent, à l'intérieur et en dehors de l'école, pour étendre et affiner ces compétences et les mettre en œuvre activement dans des domaines particuliers.

Il serait sans doute intéressant de développer les répertoires langagiers des élèves, sous forme de portfolio par exemple, pour valoriser les langues qui ne sont pas ou peu enseignées à l'école. Ceci étant posé, la question de l'adéquation des référentiels du CECRL à un public scolaire reste entière. De fait, le document introductif des travaux intitulés *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* (Beacco et al., 2010 : 19) précise que pour les compétences discursives des matières scolaires, il n'est pas possible d'élaborer des grilles communes :

Ce texte n'a pas l'ambition de produire des descripteurs comparables à ceux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) ou des inventaires de même nature que ceux des *Descriptions des niveaux de référence du CECR par langues* (dites DNR), qu'ils viendraient ainsi « compléter ». Cela est hors de portée, car **la communication verbale dans l'enseignement des disciplines dépend de la nature même de chaque discipline** et des méthodologies d'enseignement adoptées, et donc des cultures et traditions éducatives qui sont loin d'être uniformes.

Néanmoins, notamment dans la partie « apprentissage/enseignement de l'histoire », des tableaux sont proposés par compétence (PO et PE, CO et CE, interaction orale et écrite) pour les stratégies, qui sont ainsi « enseignables en termes de planification, exécution, évaluation et remédiation [...] indépend[amment] des langues et des discours concernés » (Beacco, *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire), une démarche et des points de référence*, 2010 : 15-16). Avec les limites portées par les auteurs des études, l'objectif est malgré tout de faire le lien entre le CECRL et la/les langue(s) des matières scolaires.

D'ailleurs, le *Volume complémentaire au CECR avec de nouveaux descripteurs*, publié en 2018, a été rédigé pour « combler les lacunes » des premières échelles. La nouvelle échelle de « Médiation » (CECRL/VC, 2018a : 200-231) nous semble intéressante à utiliser pour les textes littéraires, car elle s'appuie sur la traduction des œuvres dans la L1 des apprenants ; nous y reviendrons lorsque nous examinerons les compétences à acquérir au lycée, notamment pour les examens. Dans le nouveau volume, une rubrique est consacrée aux « Jeunes apprenants » (ibidem : 51) : néanmoins, les travaux les concernant font l'objet de publications séparées, puisque l'objectif du CECRL est de proposer un outil unique, applicable aux apprenants de toutes les tranches d'âge. Le Conseil de l'Europe a publié le document *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants*, à destination des élèves âgés de 7 à 10 et de 11 à 15 ans. Voici un extrait de l'introduction du *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners, Volume 2 : Ages 11-15* (Goodier et Szabo, 2018 : 9, nous soulignons) :

Significantly the project **did not undertake the development of a new set of calibrated descriptors of language competences for young learners** to add to the extended set of CEFR illustrative descriptors. This was for the following reasons:

i. The CEFR illustrative descriptors have been developed, validated and calibrated irrespective of specified age groups, whereas **descriptors of language competence for young learners**

represent selective adaptations of the existing CEFR illustrative descriptors and scales, and only where relevant to a given age group and context¹³. [...]

L'étape 5 de la révision du CECRL avait pour objectif de « Collecter des descripteurs pour jeunes apprenants (2014-2016) », car les chercheurs du Conseil de l'Europe reconnaissaient l'inadaptation du CECRL pour les élèves du secondaire. Toutefois, le CECRL/VC devant rester un cadre général, les autres descripteurs sont publiés à part : les documents sont disponibles sur une page internet dédiée¹⁴, intitulée « Banque de descripteurs supplémentaires ».

C'est le Centre européen des langues vivantes¹⁵ (CELV/ECML), auquel adhèrent 33 pays membres, qui propose d'adapter le CECRL au public scolaire à travers l'outil *Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/l'éducation civique*. L'ambition du projet du CELV est d'adapter le CECRL à l'enseignement des langues secondes/de scolarisation (CELV, 2016 : 14, nous soulignons) :

L'adaptation des descripteurs du CECR pour les contextes L2 est également au cœur du présent projet. En développant des descripteurs linguistiques pour deux groupes d'âge de L2 étudiant l'histoire/éducation civique et les mathématiques, nous poussons la recherche plus loin en reliant le CECR et la langue de scolarisation. Simultanément, la flexibilité du CECR est explorée en utilisant le Cadre dans un nouveau domaine, à savoir des **disciplines non linguistiques**.

L'outil a été élaboré dans le cadre d'un projet intitulé « Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire », qui a concerné deux disciplines scolaires, et deux tranches d'âge, pour les niveaux A2-B2. Nous noterons que l'outil semble fortement influencé par le guide *Dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (COE, 2015), dans la mesure où il reprend deux des disciplines scolaires d'enseignement général déjà analysées dans ce guide. La conclusion

13 « De manière significative, le projet n'a pas entrepris de développer un nouvel ensemble de descripteurs calibrés de compétences linguistiques pour les jeunes apprenants à ajouter à l'ensemble étendu de descripteurs illustrant le CECR. Voici pourquoi :

1. Les descripteurs illustratifs du CECR ont été développés, validés et calibrés indépendamment de groupes d'âge spécifiques, alors que les descripteurs de compétence linguistique pour les jeunes apprenants représentent des adaptations sélectives des descripteurs et des échelles du CECR existants, et uniquement s'ils sont pertinents pour un groupe d'âge et un contexte donnés. »

14 <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>>.

15 « L'institution vise à rapprocher les théories issues des politiques linguistiques et les pratiques d'apprentissage en classe ».

qui nous semble fondamentale dans cette étude est la suivante (CELV, 2016 : 55, nous soulignons) :

Les élèves âgés de 12/13 ans doivent disposer d'une compétence d'écoute, de lecture, et de production orale et écrite de niveau B1.

Les élèves âgés de 15/16 ans doivent disposer d'une compétence d'écoute, de lecture, et de production orale et écrite de niveau B2.

En effet, les apprenants doivent être des locuteurs indépendants (niveau B) pour pouvoir apprendre « autre chose » que la langue, et être autonomes en classe. Les résultats de cette étude doivent être mis en regard de l'organisation des UPE2A en France, qui ne prennent en charge les élèves allophones que pour les niveaux A1, A2 et B1 – le B1 étant souvent réduit à un « soutien linguistique » et peu dispensé au collège. Les études et descripteurs du CELV gagneraient à être utilisés pour l'éventuelle refonte des textes régissant la scolarisation des élèves allophones en France. Rappelons que le CELV/ECML avait déjà publié un *Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire* pour le Portfolio européen des langues (Little [dir.], 2011), l'un des rares travaux menés dans les établissements d'enseignement secondaire. Nous essaierons¹⁶ d'utiliser ces outils dans nos propositions didactiques (partie III et volume complémentaire).

1.4. Un objectif : « l'éducation inclusive »

Nous pouvons affirmer que tous les travaux du Conseil de l'Europe en matière de politique éducative, dont nous n'avons cité qu'une petite partie, visent un même but : construire une « approche inclusive » de l'éducation, qui prenne en compte les besoins de tous les apprenants, et créer une réelle égalité des chances. Les « besoins éducatifs particuliers » avaient été définis en 1994, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux de l'Unesco, et figurent dans la Déclaration de Salamanque¹⁷. Il s'agissait de passer d'une logique de déficience des élèves à une logique d'adaptation de l'école pour l'inclusion des élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers (liés à l'appartenance à des minorités ethniques et linguistiques, au milieu rural ou nomade, liés à une maladie, à un handicap, aux difficultés à

¹⁶ Ou pas : de fortes critiques s'élèvent contre le CECRL (+ VC), comme celles d'E. Huver (notamment 2017 pour le contexte scolaire) et de B. Maurer (2011 et 2019).

¹⁷ En ligne, page vérifiée le 28 mars 2020 : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre>.

apprendre). Le principe fondamental d'inclusion est ainsi affiché sur la page « politique éducative » du Conseil de l'Europe¹⁸ :

La mise en œuvre effective d'un **enseignement inclusif de qualité** ainsi que de la citoyenneté, des droits de l'homme et de la lutte contre la discrimination dans l'éducation est encouragée par l'élaboration d'actions qui portent sur la qualité de l'enseignement de l'histoire, **les langues de scolarisation** et l'éducation plurilingue.

Le concept-clé d'inclusion, spécifiquement en lien avec les langues des élèves, a été posé lors de la Conférence intergouvernementale « Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues » (Goullier, 2013 : 6-7, nous soulignons) :

Les effets négatifs d'une exigence non explicitée de la maîtrise de la langue de scolarisation utilisée dans les différentes disciplines ont été relevés en particulier à propos des enfants issus de la migration. Mais il est tout aussi évident que le cercle des groupes d'élèves dits « vulnérables ou défavorisés » est bien plus large que celui des seuls enfants migrants. Nombre d'élèves de milieux défavorisés sur le plan culturel peuvent maîtriser la langue ordinaire de communication sans cependant être exposés dans leur environnement familial ou personnel aux formes plus spécifiques qui caractérisent la langue de scolarisation. Bien plus même, **le souci de construire de façon raisonnée et conséquente ces compétences linguistiques ne peut que servir l'ensemble des élèves scolarisés. La recherche d'équité qui caractérise une éducation inclusive bénéficie *in fine* à tous les apprenants.**

La définition de l'inclusion n'est donnée qu'en creux : il s'agit d'offrir les mêmes chances de réussite à tous les élèves qui maîtrisent peu ou mal la/les langue(s) de scolarisation, qu'ils soient migrants ou non, en proposant un étayage et un enseignement explicite, dans toutes les disciplines. Même si l'adjectif n'est pas défini dans la locution « éducation inclusive », nous pouvons l'entendre comme « éducation qui prend en compte tous ses acteurs sociaux ». Ce qui est confirmé par le document *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* (Cavalli et Coste, 2015 : 7, nous soulignons) :

Cette importance prise par la scolarisation et l'éducation entraine en résonance avec la mission et les priorités du Conseil de l'Europe dans le domaine éducationnel : droit à l'éducation pour tous, égalité dans l'accès à l'éducation, **rôle de l'éducation dans l'inclusion et la cohésion sociales**. Ce n'est pas un hasard si, dans les années qui ont suivi la publication du CECR, les travaux entrepris au titre de ce qui est devenu l'Unité des Politiques Linguistiques (UPL) se sont focalisés sur les politiques linguistiques éducatives, les profils nationaux ou régionaux de telles politiques, l'éducation plurilingue et interculturelle, la diversité des langues dans et pour l'éducation. Il en est résulté une prise en considération beaucoup plus nette qu'auparavant de la **langue de scolarisation (langue aussi d'insertion et d'intégration pour les adultes migrants)** et une reconnaissance plus visible des langues de la migration, ainsi que, généralement, des **répertoires langagiers dont les acteurs sociaux (y compris les élèves en formation) sont porteurs.**

18 <<https://www.coe.int/fr/web/education/equal-opportunities-and-quality-inclusive-education>>

Cet élargissement de l'angle de vision a conduit, bien évidemment, à porter aussi attention à des facteurs sociaux, politiques et éthiques moins thématiques jusque-là. **Tenir compte des groupes sociaux, des migrants, des milieux socioculturels défavorisés, des obstacles à l'inclusion de l'étranger ou à la réussite scolaire de l'élève, lier la qualité à l'équité de l'éducation** : autant d'inflexions significatives par rapport à une centration antérieure sur les seules langues étrangères, même si – forte continuité – ces enjeux sont toujours abordés sous l'angle langagier.

Dans ce texte, le terme d'inclusion est entendu au sens « d'insertion, d'intégration » des migrants dans la société d'accueil, via l'école et la/les langue(s) de scolarisation. Selon l'UNESCO¹⁹, l'éducation inclusive « donne la responsabilité (« obligation positive ») aux États d'éduquer tous les enfants sans discrimination aucune au sein du système éducatif général ». Le même terme a été utilisé plus récemment par la Division des politiques éducatives du Conseil de l'Europe, qui a organisé les 16 et 17 mai 2018 à Strasbourg la Conférence « Construire des sociétés inclusives par l'enrichissement de l'éducation plurilingue et pluriculturelle » pour présenter le volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs (COE, 2018b).

Le terme d'inclusion s'impose donc aujourd'hui en matière de politique éducative européenne et nationale. Une ambiguïté doit immédiatement être levée, pour ce qui concerne la France : si l'on compare sur un critère diachronique les textes de référence de l'Éducation nationale (loi de 2005, relancée par la loi pour la Refondation de l'école en 2013, réaffirmée par le Ministre en février 2019²⁰) quand on parle d'inclusion, il s'agit aujourd'hui de « la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap », ce qui peut entraîner une confusion pour les équipes éducatives. La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école réaffirmait la nécessité de promouvoir une « École inclusive » pour tous les enfants, au titre du droit commun (article L.111-1), ce qui semblait relativement proche des préconisations européennes précédemment citées :

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses **besoins particuliers**, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

Les articles D.321-3-4 et D.332-6 modifiés par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 citaient explicitement les élèves allophones :

À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers [...]. **Les élèves allophones**

19 <<https://www.coe.int/fr/web/commissioner/-/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies>>

20 <<https://www.education.gouv.fr/cid138964/ensemble-pour-une-ecole-inclusive-une-concertation-et-un-diagnostic-partage-pour-progresser.html>>

nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation.

Le site EDUSCOL²¹ propose une page dédiée à « L'école inclusive » qui recense tous les élèves à besoins éducatifs particuliers : élèves en situation de handicap, élèves scolarisés en SEGPA [section d'enseignement général et professionnel adapté] ou en EREA [établissement régional d'enseignement adapté], élèves à haut potentiel, élèves allophones nouvellement arrivés et enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, élèves malades. Pourtant, dans les textes les plus récents, il semble que les allophones soient rarement considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'école inclusive. À titre d'exemple, nous avons consulté la brochure ONISEP *Guide « Besoins éducatifs particuliers »*, publiée dans l'académie d'Aix-Marseille en 2016²² : les élèves allophones sont mentionnés dans un très court paragraphe en introduction (« Quels élèves concernés », page 4), puis dans une colonne de la double page dédiée aux dispositifs (regroupant les dispositifs-relais, la MLDS, l'accueil des élèves intellectuellement précoces, l'UPE2A avec un renvoi au CASNAV, page 9). Sur les 43 pages de la brochure, très peu de place est donc faite aux élèves allophones, et les sigles utilisés ne figurent pas dans le glossaire proposé en fin de livret. Notons que la brochure a été actualisée en 2020²³ : une rubrique un peu plus étoffée est consacrée aux élèves allophones et à leurs parents (pages 10-11), et le glossaire reprend tous les sigles et acronymes les concernant. Toutefois, toujours à Aix-Marseille, le *Vadémécum École inclusive*, publié en octobre 2019²⁴, ne mentionne pas du tout les élèves allophones, répondant en cela aux nouvelles orientations nationales.

Le Ministère a en effet réaffirmé le principe de l'inclusion pour la rentrée 2019, mais uniquement sous l'angle du handicap, et non en direction de tous les publics à besoins

21 <<https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html>>, page vérifiée le 21 avril 2020.

22 <<https://fr.calameo.com/read/000037547303ffe451a96>>, page vérifiée le 18 juin 2021.

23 <<https://fr.calameo.com/read/0000375478f801d1b5bdd?page=1>>, page consultée le 28 mars 2020.

24 <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10730357/fr/scolariser-les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers>, page consultée le 28 mars 2020.

particuliers²⁵. Voici la présentation du projet « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 » sur la page « Actualités » du Ministère²⁶ (nous soulignons) :

Permettre à l'École d'être pleinement inclusive est une ambition forte du président de la République qui a fait de la **scolarisation des élèves en situation de handicap** une priorité du quinquennat. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État auprès du Premier ministre en charge des Personnes handicapées, se sont donnés pour objectif de construire **un grand service public de l'École inclusive dès la rentrée 2019**.

Afin d'atteindre cet objectif, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse transforme en profondeur **l'accompagnement des élèves en situation de handicap**. Face à l'augmentation constante du nombre d'élèves concernés, l'École replace la proximité et la réactivité au cœur de l'organisation de l'accompagnement. La simplification des démarches des familles et la personnalisation des parcours des élèves sont deux autres piliers de ce plan de transformation, qui s'articule autour de sept axes.

1. Instituer un service de l'accompagnement des élèves en situation de handicap
2. Mieux accueillir les parents et l'élève et simplifier les démarches
3. Former et accompagner les enseignants
4. Professionnaliser les accompagnants d'élèves en situation de handicap
5. S'adapter aux **besoins éducatifs particuliers** des élèves
6. Structurer la coopération entre les professionnels de l'Éducation nationale et du secteur médicosocial dans les établissements scolaires
7. Piloter et évaluer le déploiement des mesures

L'acception du concept d'inclusion se voit donc fortement restreinte²⁷, tout comme la notion de besoins éducatifs particuliers, puisqu'elles sont aujourd'hui limitées au champ du handicap. Si nous citons le projet en entier, c'est parce que les 7 axes pourraient (devraient ?) concerner également l'accompagnement des élèves allophones, car nous y retrouvons des axes forts : la formation des enseignants, la coopération entre tous les acteurs de l'accueil, et le pilotage des dispositifs. Ces points seront débattus dans les chapitres concernant l'Éducation nationale (partie II, chapitres 1 et 2).

25 La même remarque peut être faite sur les documents produits pour assurer la « continuité pédagogique » liée à l'école à distance (mars-mai 2020 et mars-mai 2021) : sur la page EDUSCOL dédiée, sont proposées des « ressources pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers », avec une sélection de ressources académiques majoritairement centrées sur le handicap (seule l'académie de Nancy-Metz propose des ressources spécifiques pour les élèves allophones), et des « ressources en fonction des troubles de certains élèves ». <<https://eduscol.education.fr/2019/continue-pedagogique-pour-les-eleves-besoins-educatifs-particuliers>>, page vérifiée le 16 avril 2021.

26 <<https://www.education.gouv.fr/cid142657/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019.html>> consulté le 17 juillet 2019.

27 Ce point est confirmé par la publication du dossier de présentation du Comité national de suivi de l'École inclusive, en date du 4 novembre 2019 : <<https://www.education.gouv.fr/comite-national-de-suivi-de-l-ecole-inclusive-12350>>, page vérifiée le 28 mars 2020.

1.5. Brève synthèse

Les schémas proposés par les chercheurs européens mettent l'accent sur les interrelations entre toutes les langues des apprenants, ce que l'école tend sans doute à négliger : des outils comme les portfolios gagneraient à être utilisés, pour que l'acquisition de la/des L2 puisse s'appuyer sur toutes les langues parlées par les apprenants. Mais pour un public scolaire, les outils du Conseil de l'Europe ne sauraient suffire : les descripteurs du CECRL, qui fournissent un cadre et une base d'appui essentiels pour les progressions linguistiques, semblent peu adaptés pour mesurer les progrès en langue de scolarisation. Quant aux *Guides*, ils doivent être adaptés localement aux contextes d'enseignement, propres à chaque pays : ils ne peuvent donc être utilisés tels quels par les enseignants. Ces textes majeurs produits par le Conseil de l'Europe, qui restent donc plus théoriques que pratiques, nous permettent cependant de mesurer les enjeux des langues de scolarisation. Éléments déterminants de l'acquisition des connaissances et des compétences, les langues comme matière/les langues de toutes les matières doivent être l'objet d'un enseignement explicite, pour que tous les élèves aient la chance de réussir. Les langues de scolarisation sont la clé d'une éducation inclusive et plurilingue, garante de sociétés démocratiques qui permettent à chacun d'agir comme un acteur social éclairé. Ces principes européens généraux étant posés, nous nous attacherons maintenant à la question spécifique du français comme langue de scolarisation.

Chapitre 2 : le français de scolarisation, cadre théorique

L'objectif des premières conférences intergouvernementales de 2006, intitulées « Vers un Cadre européen commun de référence pour les langues de scolarisation ? » (Cracovie, Pologne, avril 2006) et « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe » (Strasbourg, octobre 2006) était, comme leur titre l'indique, d'établir un cadre théorique en faveur de l'enseignement/apprentissage de la/des langue(s) de scolarisation, pour proposer un instrument commun sur le modèle du CECRL. Ce cadre est volontairement non contraignant, comme pour tout ce qui concerne l'éducation dans l'Union européenne, puisque la politique éducative est un domaine où les États membres restent souverains. Nous souhaitons maintenant examiner si l'ensemble des textes produits a trouvé écho dans les textes de l'Éducation nationale française, à travers les concepts de français comme langue de scolarisation, de L2/langue seconde, et dans le domaine de la didactique.

2.1. FLM, FLE, FLS, FLSCO : des sigles et concepts qui se recoupent, qui se complètent ou qui s'opposent ?

Les textes du Conseil de l'Europe postérieurs à 2015, qui prennent en compte la scolarisation du public migrant, ne font plus mention de langue(s) maternelle(s), préférant parler de L1, ni de langue(s) seconde(s), préférant dire L2. En France, en revanche, L1 et L2 sont peu utilisés, y compris par les chercheurs : J.-P. Narcy-Combes préfère par exemple appeler « langues additionnelles » les L2 et L3, notamment dans les situations où coexistent plusieurs langues de première socialisation. Il semble difficile de renoncer à la locution « langue maternelle » : alors même que la Conférence de consensus intitulée *Les langues à l'école dès le plus jeune âge* souligne les « défauts » de cette appellation et encourage l'utilisation de L1/L2/L3/L4, le rapport utilise malgré tout « langue maternelle » à 14 reprises (Gaonac'h et Macaire, 2019). En France, nous trouvons majoritairement les sigles FLM (français langue maternelle) et FLS (français langue seconde), accompagnés ou non de leurs corolaires FLE (français langue étrangère) et FLSCO (français langue de scolarisation), dans de nombreuses publications. Alors que Cadet et Guérin présentent les trois grands domaines FLM, FLE et FLS comme « trois hypéronymes » (2012 : 4), des « paires » nous semblent établies entre d'une part les antagonistes FLM/FLE, et d'autre part les interchangeable FLS/FLSCO, sans oublier un fréquent « continuum » FLE/FLS/FLSCO/FLM. Nous ferons un rapide tour d'horizon des concepts, avant de détailler spécifiquement le FLS et le FLSCO dans des parties distinctes.

Concernant le FLM, nous avons remarqué que ce sigle apparaît souvent lorsqu'il est nécessaire de le mettre en regard des autres sigles. Citons par exemple le *Rapport de jury du CAPES de lettres 2017* (Cadet et Miquel : 252) : « En FLES comme en FLM, l'évaluation est un levier d'apprentissage intrinsèquement formatif » ; ou encore le *Rapport de l'Inspection générale de 2009* (Klein et Sallé : 169) : « Le débat entre « FLM », « FLE », « FLS », « FLSCO » (voire FLES : français langue étrangère et seconde) est encore vif entre plusieurs chercheurs [...] ». Il en va de même pour les nombreux articles qui utilisent le sigle FLM (Cortier : 2003, Paul : 2004, Chnane-Davin, : 2003 et 2006, Cadet et Guérin : 2012, Goï et Huver : 2012, Muni Toke : 2012, Pamart-Ait Briim : 2012). L'utilisation du sigle semble aller de soi, sans qu'il soit nécessaire de le relier à un concept et/ou un contenu. Mais alors, qu'est-ce que le « français langue maternelle » pour l'Éducation nationale ? Nous pourrions dire qu'il s'agit de la discipline « français », avec tous les contenus afférents (langue, littérature) ; pourtant, l'adjectif « maternel » a peu à voir avec l'école. Le sigle FLM présuppose que le français étudié comme discipline à l'école est aussi la langue parlée en famille. L. Corny, chercheuse et formatrice au

CASNAV de Créteil, s'est intéressée à ce lien implicite que fait l'Éducation nationale entre discipline scolaire et langue de la maison. Lors de formations dispensées aux enseignants d'UPE2A²⁸, elle rappelle que la langue maternelle²⁹ est la langue de la famille, et la langue de la première socialisation ; par conséquent, lorsque le français est la langue première, les enfants apprennent à lire en français (cycle 2), puis lisent en français pour apprendre d'autres disciplines (cycle 3). Le programme de français du cycle 3 mentionne comme objectif de lire et comprendre des documents dans toutes les disciplines (DGESCO, *Programme du cycle 3, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019* : 9, nous soulignons) :

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture. **Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture.** Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, **la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3** et l'intégration de la classe de 6^e au cycle doit permettre d'**assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.**

Le FLM est donc à interpréter comme l'équivalent de « langue comme matière » et « langue des autres matières », si l'on reprend les termes-clé du Conseil de l'Europe : c'est ce qui apparaît dans les programmes du cycle 2 au cycle 4. Dans l'enseignement primaire, c'est le même professeur qui enseigne toutes les matières, et c'est lui qui organise ses progressions pour que l'acquisition du français soit renforcée dans tous les autres apprentissages. Mais dans le secondaire, chaque discipline est enseignée par un professeur différent, et la langue française est supposée acquise – même si sa maîtrise doit être renforcée jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, comme le stipule le Socle commun de connaissances. L'autre défaut majeur « du » FLM est l'utilisation du singulier, et de l'adjectif « maternel » : cela fait fi des variétés régionales, du bilinguisme, et cela évacue la question des élèves dont le français n'est pas la langue première ni la langue de première socialisation, qu'ils soient nés en France ou non. Lorsque le programme de cycle 3 indique que « le langage oral [...] conditionne [...] l'ensemble des apprentissages », il sous-entend que cet oral serait déjà du français. L'École républicaine considère que tous les élèves ont la langue française comme L1 ; élèves allophones et élèves alloglottes³⁰ ne sont ainsi pas pris en compte dans la didactique du FLM, puisqu'ils

28 Conférence prononcée à l'ESPE d'Angers lors d'une journée de formation à l'attention des intervenants en UPE2A de l'académie de Nantes : « La compréhension écrite et les élèves allophones : le cas des textes expositifs », 27 mai 2019.

29 Elle préfère également parler de L1 (ibidem).

30 Voir la thèse de Karima Gouaïch (2018), qui emprunte le terme à Puren (2004).

doivent comme les élèves francophones apprendre à lire et écrire en français, que le français oral soit « déjà là » ou non. N. Auger (2010 : 74) souligne que « le FLM n'est finalement pas présenté comme une didactique des langues-cultures [...] mais comme une "didactique du français". Comme son nom l'indique, il n'y aurait donc qu'un français (spécifique, de l'école) et la question de la variation est peu abordée ». Elle rappelle que les domaines didactiques du FLM et du FLE se sont développés chacun de leur côté, contribuant à une « absence de vision unifiante et unifiée entre FLM/FLS/FLE », et à des représentations erronées (FLE comme « tout communicatif » à l'oral et FLM comme « centré sur l'écrit », *ibidem*) chez les enseignants. L'inconvénient du sigle pour nos travaux est qu'au lycée, il ne permet pas de faire la distinction entre « langue comme matière » et « langue des autres matières ». Il ne nous semble donc pas opératoire en didactique, mais nous serons malgré tout amenée à utiliser le sigle dans des citations, ou quand il n'est pas possible de le substituer.

Nous l'avons dit, le FLM est souvent présenté comme opposé au FLE. Les langues étrangères introduisent une notion de distance : elles sont choisies (on peut étudier une langue étrangère par soi-même, par plaisir ; on peut choisir parmi plusieurs langues proposées dans un système scolaire ; etc.) ou imposées à l'apprenant (offre linguistique restreinte ; critères d'« utilité » de certaines langues ; etc.), mais dans tous les cas elles sont une discipline comme une autre. Notamment dans les curriculums scolaires, les langues étrangères sont substituables à toute autre discipline. Si l'on prend le cas du français comme langue étrangère, il a donc peu à voir avec la question des élèves allophones, car pour ces élèves l'apprentissage du français n'est pas un choix. Néanmoins, le FLE reste une référence en matière de didactique, puisque l'ingénierie de l'enseignement du français à des non-francophones a d'abord été développée grâce à la recherche en FLE. L'offre éditoriale est très importante, comme pour toute autre matière enseignée ; les manuels FLE sont pensés pour un contexte exolingue, et donc basés sur la notion d'apprentissage guidé, puisque les apprenants de FLE ont très peu d'occasion d'être en contact avec des locuteurs natifs. Encore une fois, si le FLE a peu à voir avec les élèves allophones (qui apprennent beaucoup par appropriation non-guidée en dehors de la classe), le matériel didactique qu'il offre est bien souvent le seul à disposition des enseignants : manuels, progressions, objectifs linguistiques organisés par niveaux A1, A2, B1, exercices en ligne, restent une ressource à adapter en UPE2A.

Quant au FLS, concept organisateur des politiques linguistiques et utilisé à l'origine pour les pays francophones hors Hexagone, il a été défini par J.-P. Cuq (1991 : 139) :

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

Ainsi, le FLS présente trois caractéristiques : le français est une langue étrangère dont le degré d'appropriation varie (il est donc lié au FLE) ; la langue française a un statut particulier dans les usages du pays ; le français tient un rôle déterminant dans le développement cognitif des individus, notamment quand il est langue d'enseignement (il est donc lié au FLSCO). Spaëth (2019) ajoute que le FLS revêt un rôle collectif, le plus souvent lié à l'histoire, et que le statut du français est imposé à l'apprenant. Vigner élargit le FLS au contexte français (2009 : 5) :

Le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les « enfants de migrants ».

Au contraire, Cuq (1991 : 140) affirme que « le domaine que constitue l'enseignement du français aux migrants en France ne saurait faire partie du champ du français langue seconde » ; Pochard doute que l'utilisation du concept de FLS soit pertinente dans le contexte de la France hexagonale et préfère la locution de « français langue seconde hôte » (2002) ; Maurer (2017) regrette que le contexte français prenne le pas sur le domaine africain francophone, « berceau » du FLS³¹. Pour Defays, le FLS est « issu de circonstances historiques précises », et « *français langue seconde* a depuis lors été utilisé pour désigner une multitude d'autres situations, plus variées les unes que les autres, qui n'ont comme point commun que le fait que le français ne peut y être qualifié ni de langue maternelle ni de langue étrangère » ; finalement, le concept devient inopérant (2018 : 38, nous soulignons) :

Français langue seconde est **un concept fourretout qui brouille les critères** au lieu de les clarifier et il est devenu bien difficile d'en donner une définition positive qui fasse l'unanimité. On peut seulement retenir la caractérisation selon laquelle les apprenants concernés par le français langue seconde ont été ou sont exposés de manière significative à la langue avant ou pendant son apprentissage, ce dont l'enseignant doit tenir compte en réactivant l'acquis ou en profitant de l'immersion.

31 « Les situations didactiques relevant des pays africains – et qui concernent en quantité le plus grand nombre d'acteurs, enseignants et élèves - n'apparaissent plus que comme marginales dans les usages du concept de FLS, alors que dominant largement celles qui réfèrent à l'apprentissage du français en France par des migrants » (Maurer, 2017 : introduction).

Selon ces chercheurs, l'utilisation du concept de FLS pour l'enseignement du français aux nouveaux arrivants sur le territoire relève d'un glissement lié non pas à la didactique, mais à des considérations sociopolitiques sur la scolarisation des enfants migrants sur le sol français. L. Corny, quant à elle, souligne que le FLS, par ses enjeux d'intégration sociale, concernerait plutôt les parents des enfants allophones.

Enfin, le FLSCO, apparu suite aux questionnements sur la validité du concept de FLS dans un contexte hexagonal, peut-il être considéré comme un concept transversal ? Cuq (2018) répond catégoriquement que non : pour lui, il ne s'agit que de « l'extension du concept de développement cognitif » déjà inclus dans le FLS ; le FLSCO ne serait apparu que pour palier l'inadéquation de l'étiquette de FLS en milieu scolaire français avec la question du contexte et du contenu enseigné, en lien avec les changements enregistrés dans les politiques d'accueil et la prise en charge des élèves allophones. Pour Spaëth (2019) comme pour Verdelhan-Bourgade déjà (2002), le FLSCO est strictement lié à l'école, il s'agit d'une fonction de la langue française, qui est langue d'enseignement, mais pas forcément d'apprentissage. Corny (2019) souligne que le FLSCO peut être la L1, la L2 ou une LE pour les élèves : c'est en tous cas la langue de la réussite scolaire. Selon elle, la didactique du FLSCO consiste en « apprendre le français pour apprendre en français », suivant 3 axes :

- Communication scolaire ;
- Interactions didactiques ;
- Usages que les différentes disciplines font de la langue (« discours de scolarisation », Chiss : 2005) = discours d'enseignement (faire savoir) + discours d'apprentissage (faire faire).

Le FLSCO est donc bien un usage spécifique de la langue, dans le contexte scolaire, et non une langue à part entière. C'est la raison pour laquelle l'idée de continuum FLE/FLS/FLSCO/FLM semble recevable, puisque nous parlons de contextes, de finalités et/ou d'usages différents de la langue, mais qui se recoupent souvent. En revanche, dans le schéma proposé par M. Verdelhan-Bourgade, situer le FLS entre le FLE et le FLM peut entretenir une certaine confusion : même si la volonté affichée est de ne pas cloisonner les catégories et de souligner les liens et la perméabilité entre les trois concepts, la représentation pourrait indiquer un statut transitoire du FLS (comme l'interprète d'ailleurs l'Inspection générale, voir *infra*), entre les catégories mieux identifiées au niveau didactique que sont le FLE et le FLM (2002 : 25) :

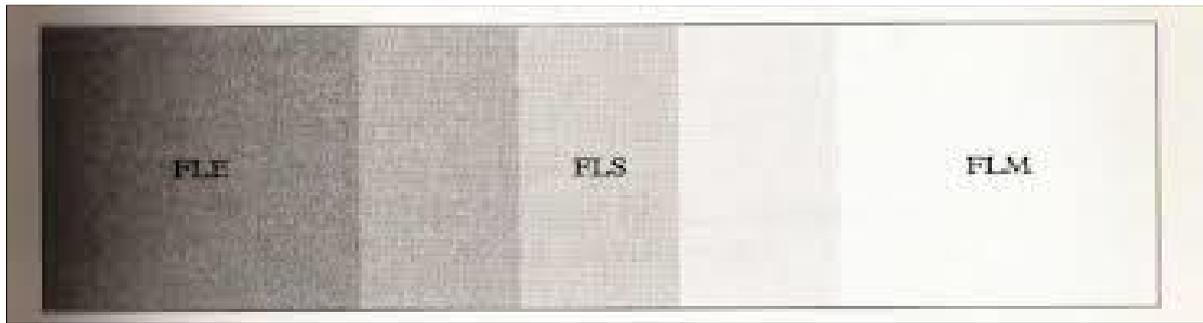


Figure 4 : « Une nouvelle représentation de la didactique des langues », M. Verdelhan-Bourgade

La figure permet de questionner le positionnement du FLS, en rompant son rattachement exclusif au FLE. Soulignons qu'elle représente des contextes d'enseignement, qui relèveraient plus de l'analyse sociolinguistique que de la didactique (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 61). Le schéma questionne également le rattachement du FLSCO au FLS, mais ne permet pas de faire figurer le FLSCO car en tant que fonction de la langue, le concept ne relève pas du même niveau d'analyse. Nous retiendrons pour finir la définition de N. Auger et J. Sauvage, qui se détachent des concepts de FLE et FLS (2011 : 127-128, nous soulignons) :

Le français de l'école autrement dit français langue de scolarisation (FLSCO) dont la spécificité est de n'exister que sur les terrains scolaires indépendamment des variations langagières et linguistiques caractéristiques de la société, c'est-à-dire des situations langagières réelles et spontanées. Ce français de l'école, qu'il soit proche de la langue première des élèves ou non, n'est finalement qu'un ensemble de particularismes linguistiques, c'est-à-dire un ensemble de variations linguistiques, conduisant à **une actualisation spécifique de la langue dans le contexte scolaire** [...]. L'identité institutionnelle de l'École et les manières spécifiques d'y parler prêtent alors au français scolaire un **statut référentiel, un ensemble de normes langagières (normes d'usages) et de normes linguistiques (normes lexicales, syntaxiques, etc.)**.

Pourtant, malgré cette définition claire, et la distinction entre contexte d'enseignement (FLS) et fonction de la langue (FLSCO), de nombreuses publications semblent utiliser indistinctement les deux sigles. Ainsi, dans l'introduction de l'ouvrage *Français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*, nous pouvons lire (Chnane-Davin [dir.], 2011 : 12, nous soulignons) :

En inscrivant notre recherche dans **le champ du français langue seconde, langue de scolarisation en France**, la question cruciale qui se pose est de savoir comment l'enseignant, avec sa **culture d'enseignement fondée sur le français langue maternelle**, peut accompagner l'élève à entrer dans une culture d'apprentissage scolaire dispensée dans une langue non maternelle pour ce dernier.

La juxtaposition des deux locutions tend à faire comprendre qu'elles sont synonymes : pourquoi alors ne pas en utiliser une seule ? Mais laquelle choisir, alors ? Cet ancrage incertain n'est-il

pas lié à la tension entre définition malaisée du FLSCO et appellation FLS choisie par l'école ? Par ailleurs, la situation dans laquelle les élèves allophones se trouvent, telle que décrite dans ce paragraphe, est très courante dans le monde : une très large partie des enfants est scolarisée dans une langue qui n'est pas la L1. Néanmoins, du point de vue de l'institution et de ses attentes, la question « culture d'enseignement fondée sur le français langue maternelle » se pose fort justement : même si encore une fois la notion de FLM n'est pas interrogée, il faut bien admettre que les enseignants sont formés en fonction de publics idéalement mais virtuellement unilingues, c'est-à-dire des enfants qui auraient tous le français comme L1 – puisque le français est la langue unique de l'école et de la République. Ainsi, à la suite de Spaëth (dans Chiss, 2008 : 75), il nous semble qu'« il est important de bien distinguer langue seconde et langue de scolarisation, car la première dénomination s'inscrit dans le cadre large de l'analyse sociolinguistique alors que la seconde, qui en constitue l'un des aspects, relève de l'analyse éducative et didactique. » Or, l'institution a fait le choix d'utiliser le sigle FLS dans ses publications à visée didactique.

2.2. FLS : le choix de l'institution

L'Éducation nationale a fait le choix de la locution « français langue seconde », depuis la publication en 1996 d'*Enseigner au collège : français. Programmes et accompagnement*. Pour la première fois, pour chaque niveau du collège, le texte d'accompagnement insère un paragraphe « français langue seconde », qui précise à la fois les objectifs poursuivis, les contenus à enseigner, et les méthodes à utiliser. L'introduction générale du document indique ([1996] 2005 : 32-33) :

Le français langue seconde concerne les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la 6^e à la 3^e. [...]

À la différence de l'enseignement du français langue étrangère, celui du français langue seconde en contexte scolaire conduit les élèves – qui sont en immersion dans un milieu francophone – à progresser à la fois dans l'acquisition de la langue et dans celle des contenus des programmes des différentes disciplines. [...]

En l'absence de méthodes constituées pour le français langue seconde, l'enseignant dispose de méthodes de français langue étrangère, d'outils pédagogiques de français langue maternelle, de textes littéraires et non littéraires en édition française ou plurilingue, d'enregistrements, de films, de logiciels et de CD-Rom en français.

Ainsi, dans la droite ligne des recherches citées plus haut, même si les sigles ne sont pas utilisés dans ces programmes, le FLS est situé entre le FLE et le FLM, et en l'absence d'outils didactiques et pédagogiques spécifiques, les enseignants sont incités à utiliser le matériel FLE et FLM. Toujours pour le collège, les programmes ont ensuite été complétés par un livret

intitulé *Le français langue seconde* (Viala, Bertrand et Vigner, 2000). Il vient confirmer cette position intermédiaire, transitoire, du FLS (paragraphe « Le français langue seconde, à la **croisée** du FLE et du FLM », page 20) : « Le FLS se définit ainsi comme un domaine pédagogique de transition partant des apprentissages initiaux organisés selon une démarche caractéristique du **FLE**, pour évoluer progressivement vers une approche et un traitement des contenus relevant du **FLM** ». Enfin, si l'idée de transition est sans doute peu éclairante, la superposition de locutions toutes différentes ajoute à la confusion : l'introduction du livret est intitulée « Le **français, langue d'intégration scolaire** », et commence par la phrase (page 7) : « Le **français comme langue de scolarisation** requiert, en relation avec la maîtrise des formes générales de la langue, l'acquisition de compétences spécifiques dans les usages du français [...] ». La page suivante propose d'étudier « Les priorités du **français langue seconde** ». Nous voyons ici que malgré le choix apparent de la locution « français langue seconde », l'utilisation des concepts et des locutions est flottante, y compris dans les publications officielles.

Il est à noter que ce document d'accompagnement des programmes est lui-même accompagné d'un document de présentation par ses auteurs (Bertrand, Marcus, Vigner et Chiss, 2001). Dans cette nouvelle publication, D. Bertrand précise (2001 : 51) :

Cherchant à prendre en compte cette complexité, le document *Français langue seconde au collège* est bien de notre point de vue, quoiqu'il ne soit pas publié dans la même collection, un document d'accompagnement **pour les professeurs de la spécialité « français langue seconde »** des programmes de français au collège. Il s'inscrit dans la logique de ces programmes, car il repose, comme eux, sur deux principes, l'un théorique et l'autre pédagogique. Le principe théorique correspond à la maîtrise du discours. Le principe pédagogique réside dans la mise en œuvre du travail sous forme de séquences.

Il existerait donc une « spécialité FLS » ? Alors que les auteurs affirment dans le livret que « Ce que l'on convient d'appeler ici français langue seconde ne constitue 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 », selon cet extrait, le FLS serait une discipline à part entière. C'est également ce que semble affirmer C. Marcus, inspectrice de lettres classiques, un peu plus loin (2001 : 54) :

En 1997, lors d'une réunion du groupe disciplinaire des lettres (GTD) chargé des nouveaux programmes, la suggestion de doter **les professeurs enseignant le français langue seconde** d'un document spécifique d'accompagnement aux instructions officielles avait provoqué une discussion animée. Une interrogation avait surgi : « Il s'agirait donc de donner, en quelque sorte, ses lettres de noblesse au français langue seconde ? » Disons simplement qu'il s'agit de **faire exister institutionnellement un domaine didactique** que les professeurs engagés dans cet enseignement composent d'année en année ; ces derniers ne peuvent qu'être très satisfaits de voir leur travail légitimé.

Le livret est un document singulier, puisqu'il fait pour la première fois, de façon institutionnelle, des propositions didactiques concrètes à mettre en œuvre en classe avec des élèves allophones, en donnant des exemples d'adaptation d'activités FLE en lien avec les exigences des programmes de français/lettres. Mais parler de « spécialité » et affirmer que l'on enseigne « le FLS³² » comme une matière nous semble peu cohérent, voire en totale contradiction avec tous les travaux théoriques que nous venons de citer : le FLS n'est ni une discipline, ni un contenu enseignable ; se pose également le problème du rattachement à une unique matière : le français. Un peu plus loin, C. Marcus affirme que « l'acquisition du français langue seconde s'organise autour de ces trois ensembles d'objectifs [compétences de communication, linguistiques et culturelles], tout comme l'acquisition du français langue maternelle dans le cycle du secondaire, mais selon des besoins qualitativement et quantitativement assez différents » (page 57) ; encore une fois, nous ne pouvons qu'être surpris de la teneur de ces propos : selon cette définition, il ne s'agit ni de FLS ni de FLM, mais de FLE. Malgré nos réserves, nous regrettons qu'un tel document n'ait pas systématiquement servi de modèle aux publications des programmes qui se sont succédé depuis 2000, et que les concepteurs des programmes de lycée n'en aient pas produit de similaire.

Le livret publié en 2000 a donc été déterminant. D'ailleurs, E. Huver, dans l'ouvrage *Le français comme langue de scolarisation* publié en 2012 sous la direction de C. Klein, fixe à l'année 2000 le tournant pris entre FLE et FLS (Huver, 2012b : 135, nous soulignons) :

La question de l'évaluation apparaît pour la première fois dans les textes officiels relatifs à l'accueil des ENA en 2000, dans le fascicule *Français langue seconde – collègue* (DESCO/CNDP, 2000). **Ce texte a pour principal apport de désigner le français comme « langue seconde » (et non plus comme langue étrangère)** et de poser sur cette base les particularités relatives à son évaluation (en tant que langue de communication et de scolarisation).

À travers ce choix fait par l'institution, le FLS est désormais lié à l'enseignement du FLM, comme l'atteste aussi la présentation du document d'accompagnement citée plus haut. Ainsi, sur la page « Langues vivantes » du Ministère, le FLS n'est pas cité : du point de vue de l'institution, le français, langue unique de l'école, ne peut pas être une langue étrangère.

³² C'est le cas également en Suisse. Dans le document *Français langue seconde* publié par le canton de Berne, il est question de « cours de FLS », d'« enseignement du FLS » et d'« enseignant de FLS », alors même que ne sont fixés que des objectifs, et non des contenus d'enseignement. Seule indication trouvée : « L'enseignement est axé sur l'environnement de l'élève, la gestion de situations du quotidien et la maîtrise de la langue dans différentes disciplines » (2015 : 9).

Pourtant, du point de vue des élèves allophones, le français est une langue en cours d'apprentissage : selon les statistiques du Ministère, plus de 60 000 élèves ont suivi un enseignement de français en UPE2A pour l'année 2017-2018. Nous souhaitons soulever une interrogation : les élèves allophones reçoivent un enseignement de langue française, que l'on appelle FLS dans la plupart des textes officiels, différent de ce qui est appelé FLM/lettres/français. Les élèves étudient/apprennent la langue française en plus des autres langues étrangères prévues dans le curriculum. Ainsi, les élèves allophones reçoivent un enseignement qui n'est ni du FLE, ni du FLM, ni une langue étrangère, et qui n'est reconnu nulle part : quel enseignement suivent-ils donc en UPE2A ? Le statut ambigu de la discipline transparait ainsi au niveau institutionnel, malgré la reconnaissance apportée très provisoirement par le document publié en 2000. C. Mendonça Dias et D. Querrien, comparant ce qui se fait en France et au Québec, soulignent cet entredeux de l'Éducation nationale (2019, non paginé, *nous soulignons*) :

Ainsi, l'Éducation nationale s'approprie l'expression pour rendre visibles des mesures prises en direction des élèves allophones, tout en soutenant que le FLS – par le truchement du FLSCO – est l'affaire de tous mais **sans se donner les moyens** de le rendre tel quel. D'ailleurs, sur le terrain, l'expression est parfois inusitée par les praticiens eux-mêmes (Mendonça Dias, 2012 : 165), contrairement au Québec où le FLS s'impose avec des enjeux distincts, au prisme des rapports entre les langues officielles. [...]

Au Québec, où le français est langue officielle au sein d'un état fédéral majoritairement anglophone, **le FLS est conçu comme une langue additionnelle** et consécutive aux langues déjà parlées par l'apprenant.

En France, cela n'est pas sans conséquences au moment des évaluations : le FLS peut être évalué et présent sur les bulletins scolaires³³, mais il n'est pas considéré comme une langue étudiée par les lycéens allophones, notamment pour les épreuves du baccalauréat (voir partie II, chapitres 3.3 et 3.4).

2.3. FLSCO : une didactique encore (trop) peu définie

Faut-il alors plaider pour la généralisation du sigle FLSCO, pour ce qui concerne l'enseignement du français aux élèves allophones en contexte français ? Si nous reprenons le rapport de l'Inspection générale que nous venons de citer, les auteurs donnent une définition au FLS, puis évoquent le *FLESCO* (2009 : 13) :

Le FLS concerne, lui, l'enseignement du « français langue seconde » à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français ; **ce n'est pas une discipline mais une**

33 Cela relève du choix des chefs d'établissement.

modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le FLM (français langue maternelle) ; le FLS doit devenir peu à peu non seulement la langue de la communication quotidienne mais aussi la langue des apprentissages et des expériences spécifiques. **Sa didactique pour le domaine scolaire (on parle alors de FLESCO – français langue de scolarisation -) est encore mal établie.**

Nous avons déjà contesté le caractère « transitoire » supposé du FLS par rapport au FLE et au FLM ; et aujourd’hui, on ne parle plus d’enseignement à des « étrangers », mais à des « allophones ». Quant au FLS qui doit « devenir peu à peu la langue de communication quotidienne », cette idée renvoie à une approche « additive³⁴ » des langues, et même à un monolinguisme de substitution : l’élève abandonnerait peu à peu sa/ses L1 au profit du français. Ce qui nous intéresse ici est l’apparition du sigle *FLESCO*, qui nous semble bien hésitant, entre FLE et FLS puisque le E est présent³⁵. Au niveau conceptuel, cette nouvelle notion est définie comme l’aspect didactique du FLS « pour le domaine scolaire ». Ainsi, selon cette donnée introductive du rapport, le FLS n’est pas une discipline mais une « modalité de la langue française », et c’est le FLESCO qui serait l’expression didactique « mal établie » de cette modalité transitoire de la langue. Les auteurs citent pourtant les travaux de M. Verdelhan-Bourgade (2002), dont l’ouvrage est sans doute le premier à porter en titre la locution « français langue de scolarisation » (page 164 du rapport) :

Michèle Verdelhan-Bourgade [p. 30] ne dit pas autre chose quand elle précise le concept de FLSCO : « contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon les territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques, **le FLSCO n’est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C’est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde.** On peut l’analyser en composantes ou sous-fonctions (...). Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l’insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l’oral quotidien de la classe jusqu’à la certification ultime ».

Le concept de FLSCO est donc validé, puisqu’il s’agit bien d’une fonction de la langue. Mais alors, pourquoi souligner que la didactique du FLSCO est encore « mal établie », alors que l’ouvrage de M. Verdelhan-Bourgade vise justement à établir « une didactique réaliste³⁶ » ? N’est-ce pas l’institution qui ne s’est pas dotée des outils nécessaires ? Voici la conclusion du rapport (2009 : 164) :

34 Nous empruntons l’expression à D. Macaire et C. Reissner (CNESCO, 2019).

35 Il ne s’agit pas d’une coquille car le sigle *FLESCO* apparaît à 4 reprises dans le rapport.

36 « Le présent ouvrage se fixe un double but. Contribuer à combler un vide didactique, d’abord [...]. Le second but est donc, bien évidemment, de répondre aux besoins des enseignants, largement démunis en théorie et en pratique ». Verdelhan-Bourgade, 2002 : 3.

Au-delà du sigle (auquel nous avons proposé de renoncer pour éviter confusions et dérives pédagogiques), **le concept de FLSCO** met en lumière l'importance de travailler à la maîtrise des discours des différentes disciplines ainsi qu'à la mise en place de stratégies de conscientisation de la langue de l'école, pour assurer aux ENAF les conditions d'une bonne intégration en classe ordinaire.

Ainsi, il faudrait conserver le concept, mais ne pas utiliser le sigle, ni prêter attention aux débats des chercheurs qui, en catégorisant le FLSCO par rapport au FLE et au FLS, rendraient les choses trop complexes pour les enseignants. Le rapport utilise donc très souvent³⁷ le sigle FLSCO, mais pour mieux le rejeter. Les auteurs sont très critiques sur ce que les enseignants font en classe, en particulier ceux du secondaire (« un enseignement trop souvent formaliste et techniciste, soucieux de faire maîtriser des notions et catégories grammaticales, littéraires ou rhétoriques », page 119) ; dans le second degré, « on tend à "intellectualiser" le FLSCO au point d'en faire une langue spécifique [...], une sorte de langue artificielle » (ibidem), car les enseignants ne comprendraient pas les débats des linguistes³⁸ : « les échos de ces divergences et débats linguistiques entre les chercheurs, qui parviennent aux enseignants, de trop loin, et à travers trop de filtres [...] les entraînent dans des mises en œuvres complexes » (page 162). Cependant, affirmer que « C'est la maîtrise de la langue française que l'on enseigne (et non le FLE, le FLS, le FLESCO ou encore le FLES) » (page 167) ne nous semble guère éclairant pour les enseignants. Que la maîtrise de la langue soit un objectif à atteindre, comme l'affirme d'ailleurs le Socle commun depuis 2005, est admis³⁹ : mais comment l'enseigne-t-on ? Le rapport ne le dit pas. Chnane-Davin (2008 : 35) relevait que l'institution ne s'était pas non plus dotée de référentiel commun, qui permettrait de répondre à la question corolaire : qu'enseigne-t-on ?

Dans le cas du français langue seconde (FLS), l'objet de savoir demeure la langue, ce qui pose le problème de **la non-existence en France d'un savoir spécifique à enseigner**. Nous avons, certes, un savoir pour enseigner la langue à des natifs, le français langue maternelle/langue première (FLM/L1), et un savoir à enseigner à des étrangers, le français langue étrangère (FLE), mais **nous ne disposons d'aucun savoir pour des étrangers confrontés à un apprentissage qui est celui des natifs**. [...] On peut certes faire appel à des savoirs en FLE et en FLM mais **pour qu'un savoir soit alors reconnu en tant qu'objet institutionnel, il est judicieux de faire ressortir sa similitude (un référentiel commun) et aussi sa spécificité qui le fait exister en tant que savoir exploitable dans des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques**.

Que s'est-il passé depuis la publication du rapport en 2009 ? Il appert qu'après 2012, date de publication des circulaires nationales, un glissement s'est produit du FLS vers le FLSCO.

37 21 occurrences pour FLSCO + 4 pour FLESCO.

38 Débat qui est qualifié de « pernicieux », page 167 du rapport.

39 Quoique discuté : voir Vigner, *La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ?* 2001.

L'édition en offre aujourd'hui les meilleurs exemples, à travers un panel d'ouvrages consacrés aux élèves allophones. En effet, après l'ouvrage de Verdelhan-Bourgade (2002), les chercheurs sont souvent restés centrés sur le français langue seconde (*Le français langue 2econde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Vigner, 2009 ; *Apprendre à lire en français langue seconde*, Rafoni, 2007 ; *Le français langue seconde en milieu scolaire français*, Chnane-Davin, 2011). Un seul chapitre (Spaëth) mentionnait le français langue de scolarisation dans l'ouvrage collectif dirigé par J.-L. Chiss en 2008 (*Immigration, école et didactique du français*). La locution a longtemps prévalu également dans l'édition de matériel didactique : *Entrée en matière, la méthode de français langue seconde, langue de scolarisation* (Cervoni, Chnane-Davin, Ferreira-Pinto, 2005) présentait déjà les deux appellations dans son titre. *Outils pour le français langue seconde au lycée* (Robbes, 2009), *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde* (Lecocq, 2012), et un numéro spécial de *L'École numérique* (« FLE/FLS/FLSCO », juin 2013), publiés par le SCÉRÉN [CNDP-CRDP], montrent que les éditions de l'Éducation nationale s'emparaient aussi de la question. Une collection « Cap sur le français de la scolarisation », à laquelle appartient l'ouvrage *Entrer dans la lecture*, a ainsi été créée en 2012, confirmant la nécessité de produire du matériel pédagogique pour les enseignants⁴⁰.

Le SCÉRÉN puis Réseau CANOPÉ ont donc poursuivi les publications : en 2013, est paru l'ouvrage interactif *Devenir élève en français langue de scolarisation*, accompagné de son *Guide du professeur* (P. Jallerat, en accès libre sur le site du CASNAV de Créteil) ; en 2013 toujours, *Être bon lecteur au CM et au collège, pour une meilleure compréhension de l'écrit* (Beaudoin et Aizier) ; en 2014, *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde, maternelle et début du cycle 2* (Klein) ; en 2018, l'ouvrage *Entrer dans la lecture en FLS. Apprendre à lire le français aux élèves allophones* a été réédité, pour s'adapter aux programmes de collège de 2016. Enfin, plus récemment, *Écrire en FLS et FLSCO* (Lecocq et Beaugrand : 2018) est venu compléter la collection, mais avec un changement de maquette : « Cap sur le français de la scolarisation » n'existe plus, il s'agit désormais de la collection « Agir » ; ce changement éditorial nous semble d'ailleurs peu judicieux, dans la mesure où les enseignants ont du mal à repérer le peu d'ouvrages à leur disposition. La réflexion théorique

40 C. Mendonça Dias y voit cependant une « déspecialisation » : « Dans cette déspecialisation paradoxale du FLS, l'expression concurrente de Français langue de scolarisation (FLSCO) se développe, officialisée d'ailleurs avec une nouvelle collection d'ouvrages intitulée Cap sur le français langue de scolarisation (2012) ». Mendonça Dias et Querrien : 2019 (non paginé).

n'a pas été négligée : en 2012, sous la direction de C. Klein, l'ouvrage collectif *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* était venu faire le point sur l'état de la recherche, pour fonder la collection. Nous citons la préface (2012 : 5) :

La collection « Cap sur le français de la scolarisation » entend, avec tous ceux qui prennent en charge dans l'institution scolaire **les élèves qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue française**, « mettre le cap » sur les modalités spécifiques de son enseignement à l'école et apporter à tous les enseignants, formateurs, chefs d'établissement, conseillers principaux d'établissement, à l'ensemble de la communauté scolaire, les éléments de réflexion et de connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques nécessaires. [...]

L'ouvrage [...] cherche à définir quels sont les usages spécifiques de la langue française à l'école (que désigne par commodité le sigle « FLSCO »).

Comme le rapport de 2009, la préface fait référence au livret FLS de 2000, mais aussi et surtout aux recherches du Conseil de l'Europe : c'est pourquoi l'autrice indique que « Dans ce contexte politique, universitaire et institutionnel profondément modifié, il est apparu nécessaire à Canopé Chasseneuil (ex-CNDP) de consacrer au français langue de scolarisation une collection », qui se veut « parente des autres collections dédiées au français » (page 6). C. Klein revient aussi sur le sigle FLSCO, rejeté dans le rapport produit en 2009 dont elle était co autrice, en réitérant ses réserves (ibidem) :

Loin de prétendre à l'introduction d'une nouvelle discipline, l'appellation rappelle qu'il existe des usages scolaires de la langue française, des discours, des lexiques, propres aux différentes disciplines, un langage des consignes, ou encore un implicite des codes scolaires, dont la méconnaissance constitue un obstacle insurmontable sur la route de la réussite. Et **quand l'institution parle de FLSCO, elle renvoie aux usages de la langue française « comme langue de scolarisation », ou mieux encore, « pour la scolarisation ».**

Le FLSCO est bien une fonction de la langue française, commune aussi bien aux élèves allophones qu'à tous les autres élèves. Mais malgré la publication de ces outils théoriques et didactiques, le système scolaire prend-il réellement en compte le « français de scolarisation » ? C'est ce que demande encore en 2015 G. Cherqui, inspecteur en charge des élèves allophones dans l'académie de Grenoble, dans l'ouvrage *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones* (Cherqui et Peutot, 2015 : 21-22) : « Le français de scolarisation serait donc une sorte d'objet nouveau soulignant les tendances actuelles de la recherche universitaire. [...] La notion de langue de scolarisation ne s'est pas encore imposée à l'école [...] ». Ainsi, les travaux du Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation n'ont pas réellement été transposés par les groupes de travail ministériels.

2.4. La littératie/littéracie : un concept transversal ?

Le point de jonction entre tous les sigles et concepts évoqués ne pourrait-il pas être la notion de littéracie ? Le concept, venu de la didactique anglo-saxonne, semble assez peu répandu en France, où il s'orthographie alternativement « littératie » (notamment Dabène, Reuter, Chiss, Nonnon, Carras, Bautier, mais aussi OCDE⁴¹) ou « littéracie » (comme chez Rispaïl⁴², Barré de Miniac, Delcambre, Cuq, Chnane-Davin). Il est le plus souvent rattaché aux études sur l'échec scolaire, dans la mesure où les difficultés des élèves sont envisagées comme un manque de maîtrise des codes, qui relèvent d'une culture scolaire le plus souvent implicite. Chiss, s'appuyant sur les travaux de Goody, affirme que « le point nodal de jonction entre la notion de littératie et l'école tient dans la constitution et les modes de transmission des disciplines, la codification des savoirs étant à partir d'un certain seuil de quantité et de complexité inconcevable sans le mode écrit » (Chiss, 2008 : 173). Ainsi, le rattachement de la notion aux compétences écrites semble dominer, dans la mesure où l'école en France reste très centrée sur l'évaluation de l'écrit – surtout dans l'enseignement secondaire. C'est d'ailleurs sur cet argument que se fondent Chnane-Davin et Cuq, qui en retiennent « un sens assez restreint » (2017 : 3) :

[...] celui de **l'essai d'amélioration de la compétence de communication écrite**. De façon classique, celle-ci se décline en termes de lecture (savoir lire, au sens complet du terme, c'est-à-dire être capable de mettre un sens non seulement derrière les mots, mais derrière les textes) et de production écrite, c'est-à-dire être capable de produire des textes structurés et porteurs de sens.

Pourtant, la question de la norme scolaire s'impose également pour la langue orale utilisée en classe⁴³ (Nonnon : 1995 ; Maurer : 2003 ; Bautier : 2008 et 2016 ; Bigot et Maillard : 2014). M. Rispaïl d'ailleurs n'envisage pas la littéracie sans le versant oral des apprentissages (2011 : 5)

Les perspectives entrevues montrent combien il serait artificiel, et sans doute socialement contreproductif, de limiter la littéracie aux apprentissages de l'écrit (lecture et écriture), alors que **l'interaction entre les usages écrits et les usages oraux créent une dynamique cognitive**

41 En lien avec la notion de « numératie ».

42 L'autrice justifie ainsi son choix orthographique (2011 : 3) : « Historiquement, le terme *littéracie* se trouve être la traduction ou l'adaptation du terme anglo-saxon *literacy*, ou *litteracy*, dont les deux orthographes induisent, on s'en doute, des acceptions différentes : *literacy* s'opposant à *orality* et *litteracy* renvoyant, de façon dérivationnelle, à *litterature*, littérature. Si deux ou trois formes [...] coexistent en français, c'est peut-être qu'on a du mal à trancher entre divers usages de l'écrit [...]. Quoi qu'il en soit, c'est la version « littéracie » que nous avons décidé d'adopter dans ce texte, gardant le redoublement du *-t-* pour conserver une cohérence étymologique et le suffixe *-cie* pour faire explicitement le lien avec sa forme anglaise ». Nous suivrons aussi cet usage, tout en respectant le choix des auteurs dans les citations.

43 Nous renvoyons au dossier très complet édité par l'IFÉ (Gaussel : 2017), notamment page 7, où l'autrice souligne « les enjeux de l'oralité pour la réussite scolaire », détaillant les 3 concepts d'oral mis en jeu à l'école.

qui ne peut que renforcer et accélérer l'autonomie langagière de l'apprenant, qui pourra alors choisir sa modalité communicationnelle : écrire ou parler, écouter ou lire, prendre des notes à partir d'un discours ou d'une lecture, etc., ou en superposer plusieurs.

Les travaux menés pour les niveaux maternelle et primaire s'inscrivent dans cette optique : s'appuyer sur ce qui est connu à l'oral pour entrer dans l'écrit ; ce serait probablement valable aussi pour l'enseignement secondaire. Dans sa version actualisée en 2015, le *Socle commun de connaissances* a d'ailleurs remplacé la rubrique « maîtrise de la langue » par le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » :



Figure 5 : extrait du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Il s'agit pour les élèves d'être capables de « penser et communiquer » et « comprendre et s'exprimer » à la fin de la scolarité obligatoire, en langues (français et langues vivantes étrangères et régionales), mais aussi dans les disciplines scientifiques, artistiques et sportives. Néanmoins, le terme de « maîtrise » reste très utilisé, en particulier pour ce qui concerne les élèves allophones : nous trouvons 7 occurrences de « maîtrise du français » et 4 occurrences de « maîtrise de la langue » dans la circulaire de 2012. Ce que l'institution entend par ces locutions, et les contenus qu'elles recouvrent, restent implicites. Par conséquent, selon Chiss (2008 : 167), les injonctions institutionnelles sont inopérantes :

Tout se passe comme si l'étiquette commode, non fondée théoriquement de « maîtrise de la langue », continuait à dispenser d'une réflexion approfondie sur la compréhension de l'écrit, là où il est question de langage, c'est-à-dire de la complexité des relations entre langue, culture et cognition.

Dans une étude diachronique de textes institutionnels, nationaux et académiques, P. Hussain-Carnus a analysé ces injonctions, et il a identifié 7 composantes de la « maîtrise de la langue » (2017 : 67) :

N°	Les 7 composantes de la maîtrise de la langue française	Nombre d'occurrences
1	Les Capacités « comprendre, dire, lire, écrire »	37
2	La Connaissance des outils de la langue « orthographe grammaire vocabulaire »	7
3	Les Attitudes de l'élève pendant la classe Sa place et son statut in situ, dans l'élaboration de ses propres savoirs	2
4	La langue de scolarisation « consignes, questions, reformulations, ... »	5
5	Le lexique des disciplines « termes disciplinaires, polysémiques et transversaux »	11
6	Le contexte « les concepts propres à chaque discipline »	15
7	Les attentes de l'élève « l'effet qu'il recherche dans la situation de communication »	1

Figure 6 : les 7 composantes de la maîtrise de la langue française

Ces composantes nous semblent particulièrement utiles pour bien identifier les différents objectifs que l'on doit poser, en UPE2A et dans toutes les disciplines, lorsque l'on veut permettre aux élèves allophones de progresser vers la compréhension de tout ce qu'on leur demande en classe d'inclusion. Les codes littéraciques sont multiples (savoirs, attitudes, outils de la langue, compétences transversales), et le tableau proposé par P. Hussain-Carnus nous semble illustrer ce qu'est le FLSCO. Finalement, si la notion de « maîtrise de la langue » est explicitée, celle de littéracie est-elle utile à notre réflexion ? À notre connaissance, seuls Cuq et Chnane-Davin (2017 : 5) rattachent la notion de littéracie aux élèves allophones, en soulignant que ceux-ci « se retrouvent dans une double difficulté : entrer dans la littéracie dans leur langue maternelle et reconvertir leurs connaissances pour entrer dans la littéracie dans une langue seconde ». Par ailleurs, le concept est assez peu développé en France : nous ne l'utiliserons qu'à l'occasion de travaux que nous serons amenés à citer dans notre partie didactique.

2.5. Enseigner le français comme langue vivante

Nous nous heurtons donc aux limites des divers sigles et acronymes utilisés, des notions et niveaux d'analyses mis en jeu. La catégorisation mène à des cloisonnements, qui ne peuvent résoudre les superpositions de concepts, ni les vides que cela entraîne de façon très concrète dans le parcours scolaire des élèves allophones. Goï et Huver (2012 : 33) en arrivent à une conclusion radicale : « **La catégorisation, selon nous, n'est pas une démarche "objective"**, en ce qu'elle ne relève pas d'une procédure définitoire, mais, fondamentalement, d'enjeux individuels et/ou collectifs, qui renvoient à des enjeux identitaires et/ou politiques ». Et en effet, l'institution et les membres de la communauté éducative se perdent dans tous les sigles et concepts, faute de définitions opératoires, et de reconnaissance institutionnelle stable, pour la situation des apprenants allophones en France métropolitaine. Le rapport de l'Inspection générale relevait ce même flottement, et souhaitait couper court aux débats terminologiques (2009 : 167, souligné par les auteurs) :

Le débat des universitaires et chercheurs sur FLE, FLS, FLSCO et FLM est pernicieux dans la mesure où il conduit beaucoup d'enseignants à se méprendre sur les modalités d'apprentissage de la langue française. [...]

Nous proposons que l'école renonce aux divers sigles FLE, FLS, FLSCO, générateurs de trop de dérives didactiques et pédagogiques, pour parler seulement, et simplement, de « ***l'apprentissage du français comme langue seconde*** » : cela devrait permettre de rappeler en toute circonstance que dans tous les cas, ***c'est toujours la langue française, et elle seule, que l'on apprend ou que l'on enseigne.***

Incriminer la recherche universitaire et les enseignants nous semble décharger l'institution de toute responsabilité : or, c'est bien le Ministère qui a choisi le sigle FLS dans ses publications officielles. Parler de « dérives » montre sans doute à quel point les enseignants s'interrogent et cherchent des solutions, entre les divers concepts, à cause peut-être de ce choix du sigle FLS – qui, nous le répétons à la suite des auteurs cités au chapitre 2.2., se réfère à un contexte et non à un objet d'enseignement – fait par l'institution en 2000. Quant à la locution « apprentissage du français *comme* langue seconde » proposée par les Inspecteurs généraux, elle ne résout pas la question des contenus à enseigner, ni la dénomination des cours de français « ni FLE ni FLM » que suivent les élèves allophones dans leur emploi du temps. De fait, une tension est créée par cet entredeux. Nous l'avons dit, pour le Ministère, le français que l'on enseigne aux élèves allophones n'entre plus dans le champ des langues vivantes : et pourtant, le cadre de l'UPE2A se réfère sans cesse à la didactique des langues étrangères. Ainsi, les groupes de besoins sont prévus selon le référentiel du CECRL : l'institution prend en charge les élèves des niveaux A1 (et même *infra* pour les NSA) jusqu'à B1 ; le nombre d'heures dispensées est basé

sur ces niveaux ; le DELF scolaire est l'examen proposé aux élèves allophones, et c'est un examen de langue adossé lui aussi au CECRL. Par ailleurs, pour se présenter à la certification complémentaire FLS, les enseignants doivent connaître les référentiels du CECRL.

C'est la raison pour laquelle nous plaidons pour une reconsidération du français enseigné aux élèves allophones comme une langue vivante. J.-M. Frisa, dans son ouvrage *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, rapproche ainsi les compétences à acquérir dans le Socle commun de celles du CECRL, en soulignant que (2014 : 76) :

On s'aperçoit, par la formulation des compétences à acquérir, que la distance entre L1 (ici LF/langue française) et L2 (LVE/langue vivante étrangère) n'est pas si flagrante. Le niveau change, mais le français langue maternelle, seconde ou de scolarisation, est bien une langue vivante : vivante, parce qu'utilisée pour échanger, communiquer et travailler.

Comme le formule le CASNAV de Besançon dans sa circulaire de rentrée 2019⁴⁴, « l'acquisition du français s'inscrit le plus souvent dans un processus standard d'apprentissage d'une langue vivante » ; le CASNAV d'Aix-Marseille⁴⁵ précise que « le français doit être pensé et enseigné comme une langue vivante » ; à Poitiers⁴⁶, il est affirmé que « il ne s'agit pas là de soutien, mais de véritables cours de langue ». Il ne s'agit pas de revenir au FLE, car nous avons montré plus haut (chapitre 2.1) que les contenus n'étaient pas adaptés au contexte de l'UPE2A. Nous ne voulons pas non plus signifier que les enseignants de lettres ne peuvent pas enseigner en UPE2A : ils doivent néanmoins, à l'instar des enseignants de langues vivantes, être formés à la didactique des langues et cultures, avec une réflexivité sur la langue française et sur l'interculturel⁴⁷. Admettre que le cours UPE2A est un cours de langue et culture française permettrait de justifier pourquoi les élèves francophones (venus par exemple de la République Démocratique du Congo, de Guinée Conakry, du Mali...) ont besoin de ces cours dans les premiers temps de leur scolarité ; pourquoi les élèves originaires des territoires d'outre-mer doivent souvent y être inscrits quand ils arrivent en métropole ; pourquoi le cours d'UPE2A n'est pas un cours de français comme le cours de lettres, donc pourquoi il y a deux cours différents de « français » dans l'emploi du temps des élèves concernés.

44 <<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4531>>.

45 Bulletin académique n°20 du 20 juin 2016, page 5.

46 Circulaire académique d'octobre 2013, disponible sur la page <<http://www.ac-poitiers.fr/cid104119/scolarisation-des-eleves-allophones-et-enfants-de-familles-itinerantes.html>>.

47 Voir Azaoui, Auger et Zoïa, 2019.

Ainsi, nous proposons de reprendre le schéma de J.-P. Cuq (cité par Verdelhan-Bourgade, 2002 : 9) :

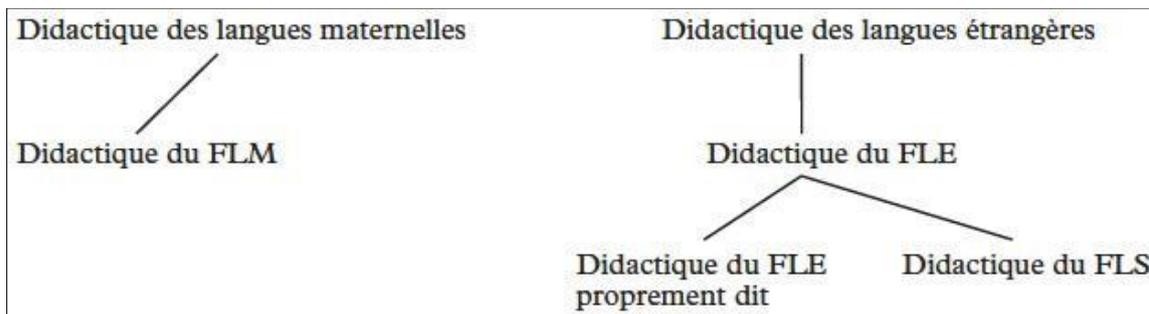


Figure 7 : schéma de J.-P. Cuq (1996 : 37-38)

Afin d'adapter ce schéma aux élèves allophones de France métropolitaine, nous souhaitons partir du contexte d'enseignement. Il est donc nécessaire de distinguer la classe d'inclusion et le dispositif UPE2A. Le FLSCO, nous l'avons dit, est commun à tous les élèves, car au lycée tous n'ont pas acquis la langue de l'école, loin de là. Par conséquent, quelle est la spécificité de l'UPE2A, si ce n'est la langue et la culture française ? Voici donc notre proposition :

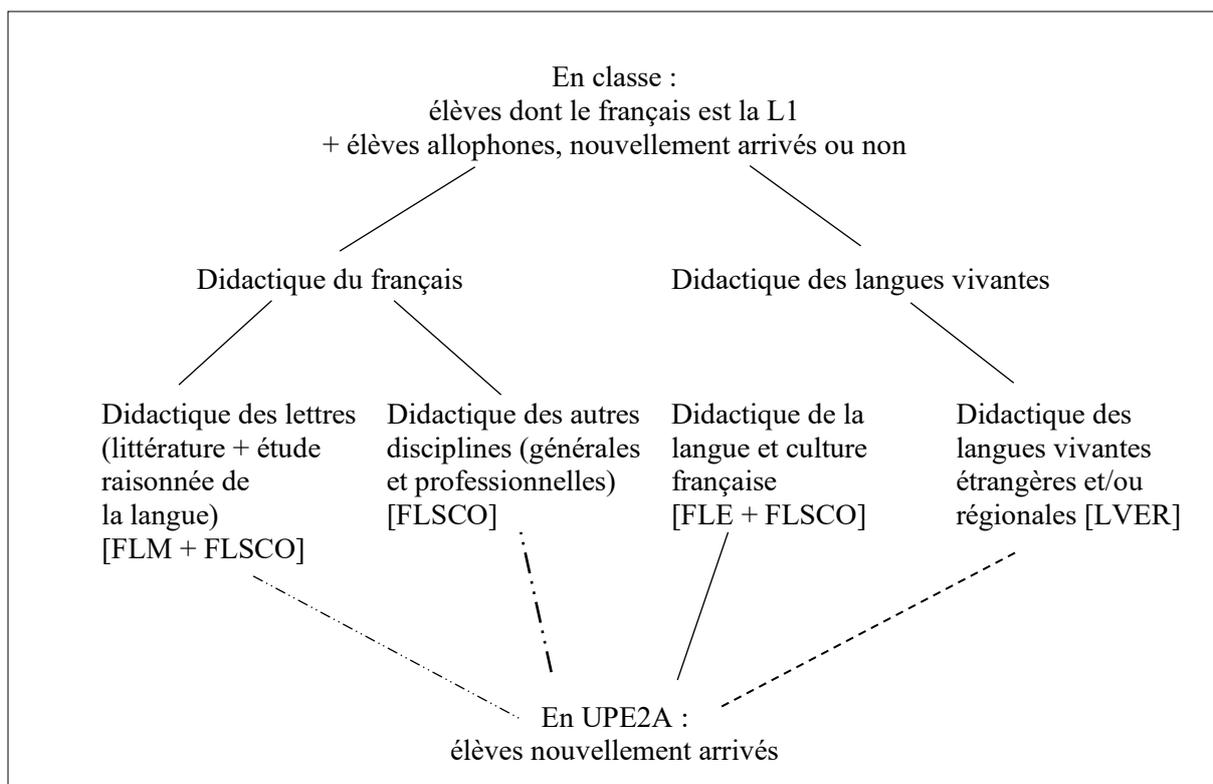


Figure 8 : quelle didactique en UPE2A ?

Avec toutes les limites que peut présenter un schéma, nous souhaitons ainsi souligner l'importance du contexte d'enseignement – ce qu'ont fait avant nous tous les auteurs cités. Concernant les contenus, question que nous développerons en troisième partie, ce schéma permet de montrer deux aspects fondamentaux de l'enseignement en UPE2A. D'une part, la langue et la culture française sont l'objet premier d'enseignement-apprentissage, quel que soit le niveau de maîtrise du français à l'arrivée de l'élève au lycée : nous avons noté ce lien par un trait plein. D'autre part, cet enseignement de la langue et de la culture française doit toujours se faire en lien avec les autres disciplines (lettres, disciplines générales et professionnelles), puisque les élèves apprennent le français dans leur classe d'inscription, et que les cours en UPE2A visent à armer les élèves pour qu'ils puissent suivre le plus rapidement possible, et de mieux en mieux, les cours de toutes les disciplines. Nous avons noté ce lien par un trait pointillé, l'objet de l'apprentissage n'étant pas le contenu disciplinaire, mais le contenu linguistique mobilisé dans chaque matière. Enfin, le lien avec la didactique des autres langues étudiées par les élèves est noté par un autre pointillé : il est possible de s'appuyer sur les objets d'étude de LVE pour créer une progression spiralaire entre les langues vivantes, mais aussi pour s'appuyer sur les langues déjà acquises par les lycéens nouvellement arrivés, lorsqu'ils sont locuteurs d'anglais, par exemple.

2.6. Synthèse

La question posée par le choix de tel ou tel sigle n'est pas anodine, et ne concerne pas des querelles de chercheurs en didactique. Bien au contraire, elle devrait être résolue au plus vite par l'institution scolaire, dans la mesure où l'on ne peut définir ce qui n'est pas clairement nommé. À notre sens, seul le sigle FLSCO devrait aujourd'hui être retenu, lorsque l'on parle de didactique : il désigne en effet une modalité de la langue française, et indique bien que la langue est à la fois le français comme discipline, et le français des autres disciplines. Le sigle reprend la locution des recherches du Conseil de l'Europe – l'influence des politiques linguistiques n'étant jamais loin. Le FLSCO a l'avantage de maintenir un lien fort avec tous les autres concepts : il peut être FLE lorsque l'élève allophone qui n'a jamais eu de contact avec le français vient d'arriver sur le territoire ; il peut être FLS lorsque l'élève allophone non débutant vient d'un pays où le français a un statut particulier ; il peut être déjà FLSCO pour les élèves qui viennent des territoires d'outre-mer ; il est également L1 pour tous les élèves francophones qui ne comprennent pas toujours les enjeux de la maîtrise de la langue académique. Ce sigle indique également que la langue de l'école est travaillée tout au long de la scolarité, que c'est donc un long processus d'acquisition qui dépend de multiples facteurs. Choisir le sigle FLSCO

dans les publications institutionnelles ne devrait être destiné qu'à établir une réelle didactique du français des disciplines, notamment dans la formation de tous les enseignants à la dimension linguistique de leur matière.

En revanche, quand il s'agit de nommer précisément le français que l'on enseigne dans les groupes qui accueillent les allophones, le FLSCO ne nous semble pas convenir. En effet, s'agissant d'une fonction de la langue, on voit mal comment elle pourrait être enseignée. Cette fonction étant commune à tous les élèves, allophones ou non, elle doit être travaillée dans toutes les matières. En UPE2A, le FLSCO est travaillé de façon transversale, à travers des activités basées sur des supports disciplinaires, mais il ne saurait être défini comme objet d'enseignement. C'est la raison pour laquelle nous choisissons de parler de cours de français comme langue vivante, c'est-à-dire de langue et culture française.

Chapitre 3 : les textes de l'Éducation nationale

Après ce tour d'horizon des différents concepts, nous nous devons d'analyser les textes d'application qui régissent la scolarisation des élèves allophones. En effet, comme le souligne B. Maurer (2017 : conclusion) :

C'est l'occasion de rappeler [...] à quel point la didactique est une affaire d'institutions. En Europe, le Conseil de l'Europe et le FLE, en France le FLS et l'Éducation nationale, en Afrique le ministère des Affaires étrangères, l'OIF, l'AFD... Chacune de ces institutions pèse à sa manière sur l'évolution de nos champs disciplinaires.

Pour ce qui concerne la scolarisation des élèves allophones, la notion d'institutionnalisation serait à discuter⁴⁸. En effet, si l'Éducation nationale a choisi le sigle FLS, il semble bien qu'elle se soit arrêtée en chemin, dans la nécessaire discussion autour des concepts. Nous allons constater dans ce chapitre que malgré les textes de cadrage, des flous et contradictions institutionnels subsistent aussi dans l'organisation des UPE2A.

3.1. Le rapport de l'Inspection générale de 2009 : quelles évolutions en 2019 ?

La première conséquence de la publication du rapport de 2009, que nous avons déjà cité plus haut, est sans aucun doute la création des dispositifs dont il est question aujourd'hui : les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A), structures ouvertes qui se

⁴⁸ Nous renvoyons à l'entrée « Institutionnalisation » de l'ouvrage dirigé par Y. Reuter : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013 [2007] : 119-122).

sont substituées aux dispositifs précédents (classes d'initiation dans le primaire : CLIN, et classes d'accueil au collège : CLA). L'Inspection générale souhaitait une harmonisation nationale des appellations : « L'adoption d'une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des ENAF [élèves nouvellement arrivés en France] permettra d'avoir une vision claire de l'ensemble de l'organisation » (Klein et Sallé, 2009 : 169). L'ambition affichée était de nommer les dispositifs non plus sur la notion d'accueil, mais sur l'objectif du regroupement des élèves allophones (2009 : 170, souligné par les auteurs) :

Nous proposons de supprimer les trois termes : « classe d'accueil », « classe d'initiation » et « dispositif ENAF », aucun n'étant juste dans sa dénomination et chaque dénomination entraînant des confusions, et préconisons de retenir une formule fondée sur l'objectif essentiel de ces classes, à savoir la maîtrise de la langue française : ce pourrait être « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », le sigle étant **UPEAA** (en écho à UPI⁴⁹) ou **UPE2A**.

Est-ce que le sigle choisi reflète réellement l'objectif poursuivi ? Il nous semble plutôt désigner le public auquel les structures sont destinées – à condition que le sigle soit développé, car comme le soulignent Cherqui et Peutot (2015 : 15) « L'Éducation nationale a le génie des acronymes cryptiques ». De fait, en 2019, l'UPE2A demeure assez obscure pour la communauté éducative : nous faisons ici les constats pour le lycée où nous exerçons depuis 2016. Pour les enseignants, il s'agit souvent d'une classe de soutien mal identifiée ; certains ont bien compris que le mot-clé du dispositif était « allophones », mais combien de temps un élève reste-t-il allophone ? À chaque rentrée, sont ainsi envoyés vers l'UPE2A des élèves arrivés en métropole en primaire ou au début du collège, qui sont parfaitement francophones mais ont encore des difficultés avec le code écrit. Les enseignants ont naturellement tendance à associer ces difficultés à l'acquisition du français comme langue seconde, mais l'on peut se demander si les difficultés constatées ne sont pas communes à tous les élèves arrivant au lycée. Dans cette situation, on ne peut accuser les enseignants de vouloir bien faire, et c'est la notion d'élève « nouvellement arrivé » qui doit alors être rappelée. D'autres enseignants ne connaissent pas le terme « allophone », et ainsi renvoient vers l'UPE2A des élèves présentant divers troubles qu'ils identifient mal : élèves dys-, élèves qui ne parlent pas en classe, etc. D'autres encore associent allophonie et nationalité⁵⁰ ; certains voient l'interculturel comme une source

49 Les Unités Pédagogiques d'Intégration sont des classes (de 10 élèves maximum) qui accueillent des jeunes handicapés âgés de 11 à 16 ans dans un collège ou un lycée ordinaire (aujourd'hui ULIS).

50 Certains chefs d'établissement aussi : en 2017, ce sont ainsi tous les élèves de nationalité étrangère d'un lycée qui avaient été convoqués pour l'entretien d'analyse des besoins linguistiques mené en septembre. À l'inverse, les services départementaux d'affectation des élèves ont récemment accepté que les élèves guyanais et mahorais soient systématiquement testés par le CASNAV avant toute inscription, car ils sont allophones tout en étant français.

d'incompréhension et de conflits, que l'UPE2A devrait résoudre. Enfin, l'idée de dispositif de soutien entraîne de nombreux malentendus sur l'organisation pratique de l'UPE2A : tous les enseignants souhaiteraient que les cours de français aient lieu en dehors de l'emploi du temps de la classe, ou tout au moins pas sur les heures de leur propre matière. Ainsi, du côté des enseignants, il n'est pas certain que le sigle soit éclairant sur l'objectif poursuivi par l'UPE2A : il nous semble que tout reste encore à faire sur le terrain, pour une bonne compréhension des dispositifs par tous les acteurs de la communauté éducative. Ajoutons que pour les chefs d'établissement, l'UPE2A se range souvent dans la catégorie des dispositifs d'aide, et que tous n'acceptent pas d'ajouter une rubrique « FLS/FLSCO » sur les bulletins scolaires ; pour la vie scolaire et les conseillers principaux d'éducation (CPE), le dispositif inscrit dans l'emploi du temps des élèves allophones ne suit pas les horaires de la classe d'inscription, ce qui pose de nombreuses questions d'organisation du suivi des absences, hors logiciel de gestion ordinaire. Quant au point de vue des élèves, c'est souvent l'incompréhension au début de l'année scolaire : l'UPE2A est une classe de français qui se déroule hors de leur classe habituelle, sans leur enseignant de lettres, dans une salle différente, à la place d'autres cours.

Une autre recommandation du rapport concernait l'implantation des dispositifs, « à mieux cibler ». Ainsi, pour ne pas que les mêmes établissements cumulent les différentes structures d'accueil des publics à besoins particuliers, ainsi que les difficultés scolaires et sociales, les Inspecteurs généraux (2009 : 171, nous soulignons) préconisaient que les UPE2A soient implantées dans les lycées généraux et technologiques (désormais LGT) plutôt que dans les lycées professionnels (désormais LP) :

Contrairement à la réalité actuelle des implantations, il conviendrait, autant que faire se peut, d'éviter d'implanter de telles unités dans les écoles et établissements situés en zone d'éducation prioritaire ainsi que dans les écoles et établissements dans lesquels se trouvent d'autres dispositifs spécifiques, notamment des dispositifs d'intégration d'élèves handicapés (CLIS [aujourd'hui ULIS : unité locale pour l'inclusion scolaire] ou UPI [unité pédagogique d'intégration, voir note 49]) : car l'« ouverture » de ces dispositifs sur les classes ordinaires et les modalités d'intégration partielle conduisent, comme pour les ENAF, à une **gestion très complexe des emplois du temps et à des contraintes pédagogiques fortes pour les enseignants des classes ordinaires qui doivent gérer une très grande hétérogénéité.**

Nous reprenons donc à notre compte la recommandation du HCI [Haut Conseil à l'intégration] de favoriser l'implantation des structures spécifiques dans les établissements scolaires « où la mixité sociale est garantie et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des primo-arrivants » et **préconisons, comme il le fait, que « l'implantation des CLA en LGT [lycée général et technologique] soit privilégiée », plutôt qu'en LP [lycée professionnel].**

La carte des dispositifs est assez rarement disponible sur les sites des centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones et des enfants du voyage (désormais CASNAV) : seules

16 académies publient des listes ou des cartes d'implantation. Parmi ces académies, nous avons choisi quatre exemples : Nantes, Paris, Dijon et Aix-Marseille. À première vue, il ne semble pas que la recommandation des Inspecteurs généraux d'implanter les UPE2A en LGT ait toujours été suivie d'effets. Dans l'académie de Nantes, trois UPE2A lycée existent : une en LGT (à Nantes), et deux en LP (UPE2A itinérante à Nantes, l'enseignante intervenant dans deux LP différents, et UPE2A fixe au Mans). À Dijon, il s'agit de la même configuration : deux LP pour un LGT. Dans l'académie de Paris⁵¹, 6 UPE2A sont implantées en LGT, contre 31 en LP, dont 11 dédiées à l'accueil des élèves non scolarisés antérieurement (désormais NSA). Dans l'académie d'Aix-Marseille, une seule UPE2A existe dans un LGT du centre-ville de Marseille : tous les autres dispositifs (intitulés « DAQ-Pôle EANA », « plateforme de 1^{ère} scolarisation », « dispositif JANA », « MASMENA » ou encore « classe APA » : voir partie II, chapitre 1.2 et 1.3) sont implantés dans des LP (16 établissements) des 5 départements. Même limités à quatre académies sur trente, et donc non représentatifs, les chiffres sont éloquent : les LP sont souvent le lieu d'implantation privilégié des UPE2A lycée. Cette question repose sur des décisions de politique éducative locale (académiques et départementales), prises par les recteurs, les DASEN et les chefs d'établissement : nous n'y avons donc pas accès. Il nous semble qu'ici se télescopent plusieurs problématiques propres aux élèves allophones, et que l'institution peine à identifier et à résoudre : quel lien de cause à effet pèse sur les implantations en LP des UPE2A ? Est-ce parce que les LP accueillent plus d'élèves allophones⁵² que les UPE2A y sont implantées, ou bien est-ce que les UPE2A implantées en LP font que les allophones y sont plus souvent affectés ? L'affectation en LP ne tient-elle pas au faible niveau de scolarisation antérieure (et aux ruptures de scolarité) de nombreux élèves allophones ? L'urgence de leur formation ne pousse-t-elle pas les psychologues de l'Éducation nationale (désormais psy-EN) à affecter les élèves dans des formations courtes ? Nous y reviendrons lorsque nous analyserons l'orientation des élèves allophones (partie II, chapitre 3.1). Enfin, le rapport préconisait d'accentuer la formation des enseignants, de mieux définir le rôle des CASNAV, et de renforcer le pilotage national : afin d'y revenir plus en détail, nous consacrerons des points entiers de nos travaux à ces questions.

51 Chiffres de décembre 2018 : <https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/file/2016-10/carte_upe2a_lycees_2016_2017_2016-10-07_11-33-38_15.pdf>. Nous observons sur la carte que certains arrondissements (1^e, 2^e, 4^e, 6^e, 7^e, 8^e et 10^e) n'accueillent aucune structure en lycée.

52 Pour l'année scolaire 2007-2008, 59% des allophones d'âge lycée étaient inscrits en LP (chiffres de la DEPP cités par Galligani, 2010 : 1).

Dix ans se sont déjà écoulés depuis la publication de ce rapport. Plus récemment, ce sont d'autres institutions que l'Éducation nationale qui se sont penchées sur la question des élèves allophones. Le Haut Conseil à l'intégration⁵³, dans son dernier *Rapport au Premier ministre pour l'année 2010*, intitulé « Les défis de l'intégration à l'école », tend à souligner les manques dans la prise en charge des élèves allophones (qui ne sont pas encore appelés ainsi). Voici le sommaire peu flatteur de la partie qui est consacrée à « Accueillir dans l'école les ENAF » :

- 1.2.1 De la classe ordinaire à un catalogue de structures ou dispositifs
- 1.2.2 La multiplicité des structures ne constitue pas une politique de scolarisation cohérente
- 1.2.3 Un système peu compréhensible par des parents qui ne maîtrisent ni la langue ni les codes de l'école
- 1.2.4 Des données statistiques trop globales qui rendent difficiles les analyses
- 1.2.5 Quelle est la valeur ajoutée par cet ensemble de structures ou de dispositifs ?

S'appuyant sur le rapport de l'Inspection générale de 2009, les auteurs soulignent que le Ministère tarde à mettre en œuvre les recommandations déjà publiées. Plus près de nous, en juin 2017, c'est le Sénat qui s'est emparé de la question avec le *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés*, et en octobre 2017, l'Assemblée Nationale avec l'*Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018, enseignement scolaire*, dans lesquels il est fait mention des élèves allophones. Là encore, le sommaire des documents est peu optimiste : l'accueil est un dispositif « sous tension », « mis à l'épreuve par la crise migratoire », qu'il faut « moderniser » (Assemblée) ; on observe les « carences du suivi éducatif » (Sénat). Enfin, c'est le Défenseur des droits, s'appuyant sur les travaux d'une équipe de recherche universitaire, qui s'est dernièrement intéressé à la scolarisation des élèves allophones : l'*Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* a été publiée en décembre 2018. Dès l'introduction, l'équipe relève le paradoxe du manque d'études sur la scolarisation des élèves allophones (page 17, nous soulignons) :

Fin 2014, le Défenseur des droits publie un appel d'offres de recherche relatif à « l'évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) ». La réponse de notre équipe pluridisciplinaire, portant au départ sur cinq académies, est retenue parmi une quinzaine de propositions, ce qui montre l'intérêt (relatif) de la société civile sur ce sujet d'actualité. Pourtant, nous présentons bien ici **le premier et le seul travail universitaire commandité sur la question, qui ait été conjointement réalisé sur plusieurs sites. Ce désintérêt scientifique**

53 Le Haut Conseil à l'intégration a été dissous le 24 décembre 2012.

semble à première vue étonnant dans un vieux pays d'immigration traversé et construit par des circulations anciennes.

Nous y voyons un second paradoxe : le fait que ce ne soit pas le ministère de l'Éducation nationale qui ait passé cette commande, mais le Défenseur des droits. L'équipe d'EVASCOL explique cela par la sensibilité du sujet, qui touche aux politiques éducatives et migratoires du pays, mais aussi au symbole que représente l'école républicaine. Le Ministère a ainsi présenté un double visage (page 37 du rapport) : coopération de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (désormais DEPP) mais absence de la Direction générale de l'enseignement scolaire (désormais DGESCO). Les nombreuses réticences, voire les freins opposés à une telle recherche universitaire sont peut-être également le signe que l'enseignement secondaire rechigne au regard extérieur posé par la recherche universitaire⁵⁴ : à Créteil par exemple, le refus de participer aux enquêtes était lié à la « légitimité d'une recherche qui ne soit pas commanditée par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) » (page 37).

Ces publications, dont les plus récentes ne dépendent donc pas du Ministère, posent la question du suivi du rapport de 2009 : les constats ont été faits, mais dix ans après, qu'en est-il sur le terrain ? Peut-on croire que l'institution n'accorde plus guère d'intérêt à la scolarisation des élèves allophones ? Au vu des circulaires de rentrée, nous pourrions soulever la question, comme le faisait le rapport de 2011 du HCI (page 13, nous soulignons) :

Les circulaires de rentrée, textes qui fixent les priorités pour l'année scolaire suivant leur parution, font une place réduite à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. La plupart du temps, celle-ci est évoquée entre la scolarisation des handicapés et la prise en compte des élèves intellectuellement précoces ! Autrement dit, si ces élèves exigent bien une pédagogie particulière pour l'apprentissage du langage, il n'est jamais fait état de l'appropriation des clés de lecture de notre société pour mieux y évoluer ensuite.

Depuis la lettre de rentrée 2016, dans laquelle un paragraphe (III.3) était dédié aux élèves à besoins éducatifs particuliers et où étaient spécifiquement cités les élèves allophones, aucune mention ne leur a plus été accordée. Dans la circulaire de rentrée 2019, l'accent est mis sur l'enseignement primaire (tout l'enseignement secondaire est absent de la politique affichée, alors que se met en place la grande réforme du lycée général et du lycée professionnel) et l'inclusion des élèves en situation de handicap : cette concomitance entre l'absence criante du

⁵⁴ La circulaire de 2012 sur les CASNAV affirme pourtant (nous soulignons) : « Afin de mobiliser et de diffuser les ressources existantes, afin d'articuler l'intervention de partenaires institutionnels, le CASNAV fait appel à des partenariats divers : le Centre international d'études pédagogiques pour la formation à la passation du DELF, le SCÉRÉN-CNDP et son département Ville-École-Intégration pour les publications et la mutualisation des ressources, **les institutions universitaires pour des recherche-actions** ».

public allophone dans les dernières circulaires de rentrée et la publication de rapports par d'autres institutions que l'Éducation nationale ne nous semble pas tout à fait fortuite.

3.2. Le CASNAV : un rôle pas toujours bien identifié

Quoi qu'il en soit, le rapport de l'Inspection générale a trouvé écho dans les circulaires portant sur la nouvelle organisation des CASNAV (*Organisation des CASNAV, circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012*) et sur la scolarisation des allophones (*Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*), qui ont été publiées en 2012, et sont toujours en vigueur aujourd'hui. Les CASNAV (anciennement CEFISEM-CAREP⁵⁵) ont été créés à partir d'une circulaire de 2002 : le texte de 2012 visait à redéfinir leurs missions. À partir de leurs sites internet respectifs, nous avons procédé à un état des lieux des CASNAV en mars 2019. Désormais, toutes les académies ont le leur (rappelons qu'en 2009, certaines académies avaient fait le choix de ne pas en créer, comme Rennes et Limoges, malgré la présence d'élèves allophones et itinérants). La circulaire de 2012 précise la première mission des CASNAV (nous soulignons) :

Par la collaboration qu'il entretient avec les chefs d'établissement et les équipes de circonscription du premier degré, mais aussi avec les services académiques, avec les centres d'information et d'orientation et la mission générale d'insertion, le CASNAV capitalise l'information nécessaire à **l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académiques en faveur de l'inclusion des élèves issus de familles itinérantes et des élèves allophones.**

Cette politique académique peut ainsi être actualisée grâce à des circulaires locales, que nous avons recensées sur la base des documents rendus publics⁵⁶. Sur les 30 académies de métropole et d'outre-mer, 11 (dont Mayotte, qui est devenue un Rectorat en 2019) n'ont pas publié de circulaire académique sur la scolarisation des élèves allophones ; 12 ont publié une circulaire académique et/ou départementale, mais sans que celle-ci soit régulièrement actualisée (textes publiés entre 2013 et 2016) ; enfin, 8 académies publient et actualisent à chaque rentrée ou presque leur texte d'application locale. Le rapport de 2009 soulignait déjà « une réalité très

⁵⁵ Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants – Centre académique de ressources sur l'éducation prioritaire. Le nom est resté dans l'académie de Nancy-Metz.

⁵⁶ Cette précision a son importance, car de nombreux documents n'ont de diffusion qu'interne aux services : cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas. En Sarthe par exemple, les notes de rentrée ne sont diffusées qu'aux intervenants directement concernés, et parmi les 5 départements de l'académie de Nantes, seule la Loire-Atlantique a publié sa circulaire.

diverse liée au contexte et à l’histoire de l’académie » (chapitre 2.2. : « état des lieux des CASNAV », pages 33-69) : c’est toujours vrai aujourd’hui.

La circulaire indique que les CASNAV doivent aussi « assurer la formation des personnels », avec notamment le rôle suivant (nous soulignons) :

Le CASNAV intervient dans la **formation continue**, dans le cadre du plan académique de formation et des plans départementaux. Il est un partenaire privilégié de la **formation initiale** des enseignants.

Il prépare les enseignants des premier et second degrés à la certification complémentaire en français langue seconde.

L’étude que nous avons menée montre qu’en effet, les CASNAV proposent des modules de formation continue dans toutes les académies, avec souvent une offre très développée. En revanche, nous ne trouvons pas trace d’interventions en formation initiale des enseignants, les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l’éducation, devenues INSPÉ, instituts nationaux supérieurs du professorat et de l’éducation, à la rentrée 2019) ne proposant pas de modules consacrés aux élèves allophones en Master Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation (désormais Master MEEF) – ce que nous développerons plus loin (partie II, chapitre 2). Enfin, concernant la certification complémentaire en FLS destinée aux enseignants titulaires (CCFLS), plusieurs académies proposent effectivement une préparation à l’examen, mais pas toutes ; l’académie de Nantes, par exemple, ne propose cette préparation – qui a remporté un vif succès dès son ouverture⁵⁷ – que depuis la rentrée 2018.

Enfin, une autre mission des CASNAV est celle de recueillir les données sur les élèves allophones scolarisés dans chaque département et académie :

Le CASNAV est responsable de la constitution et de l’actualisation d’un tableau de bord quantitatif et qualitatif, défini par le recteur dans un cadre national et regroupant les données sur l’état de la scolarisation des deux publics (effectifs, durée hebdomadaire des enseignements spécifiques et suivi de cohortes). Son expertise s’exerce en appui de l’encadrement supérieur de l’académie, en étroite collaboration avec les services statistiques et les services de scolarité des départements (chargés de suivre les effectifs, les affectations). Il recense les moyens mobilisés au profit des élèves.

Aujourd’hui, la volonté du Ministère est de centraliser les données statistiques directement au niveau national : ainsi, si les CASNAV recensent effectivement les besoins et les moyens à attribuer en fonction des effectifs d’élèves allophones, ce sont les établissements scolaires qui

57 Une cinquantaine d’enseignants ont souhaité s’inscrire, pour une vingtaine de places.

font directement remonter leurs effectifs à travers une enquête nationale⁵⁸. Cette dernière a été créée à la rentrée scolaire 2014, suite à une demande externe à l'Éducation nationale : « Cette enquête a été envisagée à la suite de la réponse du ministre de l'Éducation nationale à une interrogation de la Cour des Comptes en 2012 sur le suivi de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés ». Les données recueillies sont annuelles, mais se font en deux phases (février et juin), ce qui permet de comptabiliser les arrivées tardives. L'enquête demande de renseigner diverses rubriques : sexe, âge, date d'arrivée sur le territoire, scolarisation antérieure à l'arrivée en France, langue(s) maternelle(s) et de scolarisation antérieure⁵⁹, modalités de scolarisation (niveau d'inclusion, type de dispositif proposé, date d'entrée et de sortie du dispositif, motif de sortie). La direction des statistiques ministérielles (DEPP) a donc pris le relais des CASNAV sur le recueil et l'exploitation des statistiques.

Il reste qu'au niveau local, les académies étant plus ou moins étendues géographiquement, le rôle des antennes locales du CASNAV est primordial, mais souvent peu connu et reconnu⁶⁰. Ainsi, dans l'académie de Nantes (5 départements), le CASNAV a ses bureaux et ses personnels à Nantes, ville relativement éloignée des départements de la Sarthe et de la Mayenne. Une certaine répartition des rôles peut être observée : à Nantes, le pilotage académique (modalités d'inscriptions au DELF, offre de formation, animation du site internet et intranet) ; dans les départements, l'organisation pratique de la prise en charge des élèves. L'antenne sarthoise du CASNAV est active, avec une chargée de mission école et collègue, une chargée de mission lycée (à mi-temps, depuis la rentrée 2018), et une coordinatrice qui gère l'organisation des écoles et des collèges, ainsi que le DELF scolaire et le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative » (OEPRE). Néanmoins, étant implantés dans une école primaire et non dans la cité administrative où siège l'Inspection, les bureaux du CASNAV de la Sarthe sont peu visibles (ils ne sont d'ailleurs identifiés par aucun affichage « officiel »), et seuls les enseignants d'UPE2A les connaissent. Cette implantation n'est pas indiquée dans l'organigramme du CASNAV de l'académie de Nantes, et en Sarthe, bien peu d'enseignants

58 <<https://www.cnis.fr/enquetes/enquete-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-ana/>>.

59 L'enquête a été élargie : auparavant, la réponse était fermée, et le choix de langues était très restreint, dont le surprenant libellé « autres langues d'Afrique » ; il n'était pas possible d'indiquer toutes les langues parlées par les élèves, mais seulement deux (choix entre environ 8 langues, semblant refléter des flux migratoires bien précis mais ne correspondant pas à ceux de notre académie). Depuis la rentrée 2018, les champs sont libres, il est donc possible de nommer précisément toutes les langues des élèves.

60 Le choix du sigle pourrait là aussi être commenté : bien qu'existant depuis 2002, il ne semble pas connu de la plupart des enseignants.

savent que dans ces bureaux du matériel et un fonds documentaire sont disponibles. Nous rejoignons donc l'avis émis par Cherqui et Peutot (2015 : 96-97) :

Le CASNAV doit disposer d'un local identifié au sein d'un bâtiment appartenant à l'Éducation nationale : Rectorat/DSDEN, CRDP/CDDP. Il est préférable d'éviter la localisation dans un établissement scolaire. Un simple chargé de mission sans local serait difficilement pris au sérieux. Comme les autres « services » administratifs de l'académie, les membres de l'équipe du CASNAV doivent disposer du matériel nécessaire à l'exercice de leurs fonctions [...] et d'un budget propre de fonctionnement [...].

Ainsi, au niveau local, un plus grand poids institutionnel devrait être donné aux antennes du CASNAV, pour plus de visibilité et de légitimité, car finalement ce sont elles, au quotidien, qui sont sollicitées par la communauté éducative.

3.3. La scolarisation des élèves allophones : de grands principes, mais des flous et des contradictions

Avec la nouvelle circulaire de 2012, qui rénove celle de 2002 comme pour les CASNAV, de grands principes sont affirmés. La première différence entre le nouveau texte et l'ancien, que soulignent Cherqui et Peutot (2015 : 17) est le passage de la « scolarisation » à la « scolarité » : ainsi, l'institution ne s'occupe plus seulement d'inscrire les élèves à l'école, mais c'est leur réussite globale qui est envisagée :

Avec l'introduction de la notion d'inclusion, avec l'affirmation d'un regard continu sur la scolarité des allophones, sur l'introduction de la notion de personnalisation des parcours, notions qui visent l'ensemble du système éducatif, on assiste à un changement sensible du regard sur les destins scolaires des allophones, qui détermine l'introduction de pratiques nouvelles, dans la classe, dans l'établissement, dans les procédures.

En effet, à travers l'évolution de « classe » vers « unité pédagogique », c'est le principe de l'inclusion – avec les réserves que nous avons émises au chapitre 1.4 – qui est affirmé par le Ministère : les élèves allophones doivent être inscrits dans une division correspondant à leur âge (avec un écart maximal de deux années) et à un choix d'orientation plus ou moins éclairé⁶¹. Ainsi, dans les logiciels de gestion, les élèves allophones sont affectés dans une division au même titre que les autres élèves : l'UPE2A n'est pas une classe d'inscription. Cette préconisation est respectée à la lettre en Sarthe ; mais nous savons que dans d'autres départements de l'académie de Nantes (Maine-et-Loire notamment) et dans d'autres académies

61 Par exemple, en lycée professionnel, les affectations tardives se font en fonction des places restées vacantes. Nous aborderons plus loin la question de l'orientation (partie II, chapitre 3.1).

(Nancy-Metz, Créteil par exemple) subsistent des dispositifs fermés, qui accueillent les lycéens allophones pendant environ une année, avant une réelle inscription dans une formation. La circulaire précise aussi :

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire.

L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République.

Les termes-clés de « personnalisation des parcours » semblent pourtant difficiles à mettre en œuvre : l'UPE2A présente aussi ses impératifs (temps de présence de l'enseignant, nombre d'élèves accueillis, nombre de groupes constitués, etc.), qui limitent la souplesse souhaitée ; les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et autres validations de compétences sont utilisés au lycée, mais peinent à s'imposer face à la logique de réussite aux examens⁶².

S'ajoute à cela l'impératif suivant : « Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire ». Or, si l'on veut tenir compte d'une réelle personnalisation des parcours, sans même parler des élèves NSA, bien souvent une deuxième année d'enseignement spécifique du français est nécessaire pour la réussite des élèves au lycée. C'est le cas pour les élèves arrivant en métropole en étant totalement débutants : la première année, ils réussissent en général à valider un niveau A2, puis la seconde année ce sont les objectifs discursifs du B1 qui sont visés ; c'est aussi le cas pour les élèves ayant suivi des cours en UPE2A collège (et ayant validé un DELF A1 ou A2), et qui arrivent au lycée : la marche est haute entre les attendus du collège et ceux de lycée, d'autant que le niveau B1 n'est pas proposé aux collégiens en Sarthe⁶³. Ainsi, si la priorité est donnée aux nouveaux arrivants, il n'est pas rare au lycée de proposer deux années de suivi en UPE2A, en fonction du profil des élèves. C'est d'ailleurs ce que souligne l'un des documents publiés sur EDUSCOL (« Idée reçue n°10 : un EANA ne doit pas passer plus d'une année

62 Les taux de réussite dans chaque filière ont un poids non négligeable : il n'est qu'à voir le temps qui leur est consacré lors des traditionnelles réunions de fin d'année et de prérentrée dans les lycées.

63 Le CASNAV considère que le B1 ne correspond pas à la maturité des collégiens, et d'autre part, qu'un collégien capable de réussir le B1 doit pouvoir réussir le DNB et poursuivre son cursus au lycée, sans que le DELF soit nécessaire.

scolaire dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) », DGESCO, 2012c, nous soulignons) :

Les experts estiment à sept ans le temps nécessaire à l'acquisition d'une langue académique permettant de suivre des études supérieures et ce, pour des natifs, ce qui représente le temps des études secondaires prévu par le législateur. Le maintien strict dans un dispositif UPE2A, s'il ne peut excéder une à deux années en fonction du profil de chaque élève (scolarisé antérieurement ou non), doit cependant donner lieu à un **véritable suivi de l'élève dans son parcours d'inclusion scolaire, sur au moins deux années à l'issue du dispositif**, sous la forme d'un volet de soutien linguistique au français de scolarisation et d'un accompagnement éducatif. Ce suivi au long cours réclame l'implication des services de l'orientation et le passage des informations concernant le projet de l'élève d'un cycle ou d'un établissement à l'autre.

Pourtant, toutes les circulaires académiques insistent sur la durée d'une année maximum de prise en charge en UPE2A (exceptionnellement deux pour les NSA), hormis la Guadeloupe qui recommande un accompagnement des élèves allophones quatre années après l'arrivée : « jusqu'à N-4 dont le besoin éducatif existe et qui sont non autonomes en français ». Mais pour ce qui est de l'accompagnement lorsque l'élève n'est plus suivi en UPE2A, cela repose sur les moyens propres des établissements scolaires. Or, en lycée, ces « enveloppes » sont réduites, et les chefs d'établissement doivent arbitrer l'utilisation de ces heures : ainsi, dans la Sarthe, certains lycées proposent différents dispositifs d'aide (pas uniquement dédiés aux élèves allophones d'ailleurs), et d'autres non. Dans tous les cas, ce calcul fait en années (une ou exceptionnellement deux) par l'Éducation nationale entre en contradiction avec le temps long de l'acquisition d'une langue, comme le signalent Cherqui et Peutot (2015 : 11, nous soulignons) :

Le système français, au contraire d'autres systèmes, quantifie l'apprentissage de la langue non en heures (il faut de 600 à 800 heures pour atteindre un niveau de langue permettant de suivre à l'école), mais en année (sans préciser le nombre d'heures globales) : la conséquence est que selon les endroits, les élèves peuvent avoir droit à 250 ou 300 heures, au maximum, ce qui est insuffisant pour qu'ils puissent suivre avec profit une classe ordinaire, mais que certains, notamment dans le premier degré, ou dans des endroits isolés n'ont même pas 100 heures d'apprentissages spécifiques. D'où une inégalité de traitement et des destins scolaires contrastés.

Par exemple, dans l'établissement où nous exerçons, les élèves reçoivent au grand maximum 180 heures annuelles de français en UPE2A⁶⁴. Au niveau pratique toujours, la circulaire semble

64 Quotité maximale calculée sur la base de 6h/semaine pendant 30 semaines pour un groupe « objectif A2 ». Or, tout concourt à réduire le nombre d'heures : les cours UPE2A ne débutent que 4 semaines après la rentrée (le temps de recensement et d'entretien avec les élèves étant nécessairement long), les élèves de LP sont en stage au moins 6 semaines par an, les élèves du groupe « objectif B1 » ne sont que 2h/semaine en UPE2A, les élèves

oublier les contraintes d'emploi du temps qui pèsent sur les lycées, lorsqu'elle préconise que les élèves allophones suivent les cours d'UPE2A à raison de 12 heures par semaine, sans que cela n'empiète sur l'horaire d'autres disciplines (nous soulignons) :

Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). **Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire.** Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux. [...]

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, **quelques principes pédagogiques sont impératifs** : [...]

- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un **enseignement intensif du français** d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de **12 heures minimum dans le second degré** est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- **l'enseignement de deux disciplines autres que le français** (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- **une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.**

Dans la Sarthe, le niveau secondaire n'assure pas cet enseignement intensif pendant la première année : les élèves de collège disposent de 9 heures hebdomadaires en UPE2A, lorsqu'ils sont débutants (objectif A1). Les collégiens plus avancés ont 3 heures de « soutien linguistique » dans leur emploi du temps (objectif A2). Au lycée, le nombre d'heures dispensées est plus réduit : en UPE2A, selon les années et les groupes de niveaux constitués en fonction du nombre d'élèves accueillis, les élèves débutants (objectif A1) disposent de 5 à 8 heures hebdomadaires ; les élèves des groupes « objectif A2 », majoritaires, ont de 4 à 6 heures de cours ; quant aux groupes « objectif B1 », le choix a été fait dès l'ouverture de l'UPE2A d'ajouter de 2 à 3 heures en UPE2A à leur emploi du temps complet, le mercredi après-midi. Ainsi, pour tous ces élèves, l'objectif de suivre le plus souvent possible leurs cours dans leur classe d'inscription est respecté. En revanche, au niveau des établissements, les préconisations concernant les deux derniers points soulignés dans l'extrait cité sont impossibles à suivre : en lycée, les élèves sont inscrits dans des divisions si nombreuses et à l'emploi du temps si différent⁶⁵ que les aménagements ne peuvent permettre aux élèves de suivre l'intégralité de plusieurs disciplines.

La question de l'emploi du temps est loin d'être facile à résoudre : s'opposent en effet les logiques de l'emploi du temps des enseignants, de l'emploi du temps des classes d'inscription,

participent à des projets et sorties, les enseignants suivent des formations et participent au DELF, l'année scolaire se termine début juin au lycée, etc.

⁶⁵ Pour l'UPE2A où nous exerçons : chaque année, une soixantaine d'élèves inscrits dans une trentaine de formations au minimum, dans au moins deux lycées différents (LGT et LP).

et de l'emploi du temps aménagé et évolutif des élèves allophones, auxquelles s'ajoute, en lycée professionnel, le calendrier des périodes de formation en entreprise. Pour les élèves allophones de LP, il est d'autant plus pénalisant de ne pas suivre l'intégralité des horaires de l'atelier professionnel (qui représente jusqu'à 16 heures hebdomadaires en CAP) à cause de l'emploi du temps de l'UPE2A, car les élèves doivent être prêts à partir en entreprise aux dates prévues⁶⁶, en ayant acquis les connaissances demandées pour ces périodes de stage. Cette contrainte devient ainsi l'une des priorités dans la constitution de l'emploi du temps de l'UPE2A lycée, et autant que faire se peut les cours de français ne se superposent pas aux horaires d'atelier. Avec la réforme de la formation professionnelle qui s'est mise en place à la rentrée 2019, cette contrainte est encore plus prégnante car désormais, des cours sont organisés en co-intervention (enseignant de pratique professionnelle conjointement à l'enseignant de lettres-histoire géographie et à l'enseignant de mathématiques-sciences, en alternance). L'objectif est de rendre « plus concrets les enseignements généraux, en mettant en perspective les situations professionnelles et en rendant plus lisible le sens des enseignements, généraux comme professionnels » ; le vademécum publié en avril 2019 (page 9) précise que :

Ce dispositif pédagogique nouveau s'inscrit dans le cadre des horaires dédiés à la co-intervention. Cela signifie qu'une partie des compétences, capacités et savoirs des programmes de français, de mathématiques, de physique-chimie et des spécialités professionnelles y sont traités et abordés de façon à s'enrichir et se consolider mutuellement.

En d'autres termes, une partie de l'horaire hebdomadaire de lettres-histoire géographie et de mathématiques-sciences est « dévolue » à l'enseignement professionnel, et vice-versa : les élèves allophones seront d'autant plus pénalisés s'ils manquent ces heures de co-intervention en classe entière. C'est donc l'un des points de vigilance pour la constitution des aménagements d'emploi du temps, en concertation avec les enseignants concernés. L'une des difficultés supplémentaires au lycée tient d'ailleurs dans le fait que l'aménagement de scolarité est confectionné par l'enseignant-coordonateur UPE2A, et non par les chefs d'établissement, et ce environ un mois après le début des cours : les équipes pédagogiques acceptent donc plus ou moins de bonne grâce les emplois du temps des élèves allophones.

66 Les enseignants hésitent d'ailleurs entre deux situations : essayer « à tout prix » de faire partir en entreprise les élèves allophones aux dates prévues, comme toute la classe ; ou au contraire repousser le plus possible la période de stage, avec le risque que les élèves cumulent les retards (stages non validés, ou se déroulant hors période prévue).

Pourtant, les équipes pédagogiques devraient justement participer au plus près à ces aménagements : la réussite des élèves allophones ne concerne pas que l'UPE2A, bien au contraire. La priorité d'élèves arrivant en métropole avec un niveau A1-infra, A1 ou A2 n'est-elle pas le français ? La circulaire souhaitait d'ailleurs rappeler que :

La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives. [...] L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

En LP, les équipes sont désormais bien rodées sur la question de la différenciation pédagogique et sur la pédagogie par projets, notamment en enseignement général, car les publics accueillis sont très hétérogènes (élèves sortant de SEGPA⁶⁷, d'ULIS pro⁶⁸, orientation non choisie, etc.). Dans d'autres établissements, au contraire, prévaut encore ce que Cherqui et Peutot appellent « l'externalisation en modules de soutien ou d'aide individualisée » (2015 : 16). Dans les lycées dont nous accueillons les élèves, deux observations se répètent chaque année : d'une part, des élèves sont « sortis » de leur classe pour suivre des cours dédiés, en plus de l'UPE2A : c'est le cas dans des lycées où des personnels sont formés en FLE et où les chefs d'établissement mettent à profit ces compétences, voulant bien faire alors que les élèves manquent encore plus de cours dans leur classe d'inscription ; d'autre part, des enseignants considèrent que la prise en charge linguistique est faite en UPE2A, qu'eux-mêmes ont un programme à respecter, et n'ont donc pas le temps d'adapter leurs cours ou de porter attention à la langue de leur matière. Ces écueils pourraient être levés, nous semble-t-il, par une meilleure connaissance du public, des mécanismes d'acquisition de la langue française, et par un pilotage local qui coordonne administrativement et pédagogiquement les équipes. Cette responsabilité pédagogique évoquée dans la circulaire devrait donc être mieux précisée, et être appuyée par une formation adéquate. On s'attendrait donc à trouver des pistes pédagogiques dans la circulaire. Or, elle indique seulement que des ressources sont disponibles sur EDUSCOL :

- un document d'accueil, décrivant le système éducatif en France, destiné aux élèves et aux parents, traduit en plusieurs langues, mis à disposition des écoles, des établissements, des services publics concernés et des réseaux associatifs ;
- un document pédagogique et didactique, destiné à aider les enseignants des classes accueillant des élèves allophones arrivants ;
- un outil d'évaluation référé aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, au cadre européen commun de références pour les langues, et aux grilles de

67 Section d'enseignement général et professionnel adapté (collège).

68 Unité localisée d'inclusion scolaire, à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves porteurs de handicap (lycée professionnel).

références, permettant de préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires.

En 2012, deux documents ont en effet été publiés : « L’enseignement du Français langue de scolarisation, propositions pédagogiques et didactiques » et « L’enseignement du Français langue de scolarisation, accueil, inclusion : outil d’aide au pilotage ». Le premier document était destiné aux enseignants (2012a : 2) :

Les conseils qui suivent s'adressent aux professeurs accueillant dans leurs classes (dispositifs spécifiques d'accueil ou classes ordinaires), quelle que soit leur discipline, des élèves découvrant l'école française. Parmi ces élèves, certains découvrent la langue française et d'autres la pratiquent déjà à des degrés variés de compétences orales et écrites.

En réalité, les exemples d’activités proposées et les préconisations s’adressaient plutôt aux enseignants de la classe d’inclusion, et à aucun moment nous ne trouvons mention de l’UPE2A – ce qui peut surprendre au moment de la publication de la circulaire qui consacre cette appellation. Le second document était plutôt destiné aux chefs d’établissement et aux enseignants d’UPE2A, avec des pistes pratiques et concrètes d’organisation administrative à mettre en œuvre dans les collèges et lycées.

Ces documents de référence, toujours disponibles en ligne si on les cherche bien, ont été renforcés par de nouveaux outils, publiés sur une page remaniée et enrichie très régulièrement⁶⁹. Tous les documents sont téléchargeables sur EDUSCOL⁷⁰, dans la rubrique « Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés ». Tout d’abord, le protocole d’accueil a été repensé, et les livrets bilingues à destination des familles se sont développés, avec plusieurs langues nouvelles ajoutées en 2018. Dans la rubrique de l’accueil, quatre fiches élaborées en 2014 distinguent le premier et le second degré, et soulignent ainsi l’importance du premier contact entre l’élève, sa famille le cas échéant, et l’institution. Dans la rubrique de l’accompagnement des élèves, nous trouvons deux documents : « Repères sur l’inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés » (2016a) et « Repères sur l’inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique » (2016b). Ces deux guides reflètent deux principes qui nous semblent fondamentaux par rapport au contenu des documents de 2012 : l’attention portée au principe de l’inclusion, qui doit concerner tous les membres de la communauté éducative ; l’accent mis sur le rôle de tous les enseignants et de toutes les disciplines dans l’apprentissage

69 Dernière mise à jour à la date où nous écrivons : janvier 2021.

70 <<https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>>.

du français, hors UPE2A, grâce à la différenciation pédagogique. Si les deux documents proposent comme ceux de 2012 un schéma complet d'organisation à mettre en place au niveau de l'académie, du département et de l'établissement scolaire, et des pistes pédagogiques concrètes à utiliser en classe, il nous semble qu'une confusion est entretenue aussi bien sur le site internet d'EDUSCOL que dans les documents : il y est question d'« enseignants de français langue seconde » et de « professeurs spécialistes de FLS ». Voici ce que la rubrique « Enseigner le français langue seconde (FLS) » indique (site EDUSCOL, page citée, nous soulignons) :

L'enseignement du **français langue seconde (ou de scolarisation)** a pour objectif :

- de permettre à l'élève d'accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire ;
- de favoriser son intégration dans son milieu environnant.

Il est porté par l'ensemble des enseignants accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés, que ce soit dans la classe d'inclusion ou dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) si l'école ou l'établissement en dispose.

Le professeur de FLS doit appuyer l'étude de la langue sur des situations concrètes qui permettent à l'élève allophone de découvrir les grands principes lexicaux et syntaxiques. En revanche, l'apprentissage du discours propre à chaque discipline doit être réalisé à la fois par le professeur de FLS et par le professeur de la classe ordinaire de la discipline concernée.

Les documents proposés permettent de mieux comprendre la place accordée à l'enseignement de la langue française et du français comme langue seconde. Leur finalité est d'aider les enseignants à se questionner sur leurs pratiques et leur posture professionnelles afin de **mieux répondre aux besoins linguistiques et langagiers des EANA.**

Nous retrouvons la regrettable synonymisation entre FLS et FLSCO, ainsi que l'utilisation du sigle FLS comme contenu d'enseignement, puisque « le professeur de FLS » est mis sur le même plan que « le professeur de la discipline concernée ». Plus étonnant encore : la distinction entre compétences linguistiques et compétences langagières, comme si l'on pouvait enseigner les unes sans les autres. Ainsi, en UPE2A seraient travaillés en priorité « les grands principes lexicaux et syntaxiques », tandis que le « discours propre à chaque discipline » devrait être travaillé à la fois en UPE2A et en classe. Est-ce à dire que l'enseignement en UPE2A est « hors discours » ? Et à l'inverse, que le « discours des disciplines » est hors syntaxe et lexique ? Quant à la précision « appuyer l'étude de la langue sur des situations concrètes », elle nous semble relever d'une méconnaissance totale de la construction d'un cours de langue vivante, comme si l'étude de la langue pouvait se faire en déconnexion des discours d'une part, et de situations de communication concrètes, d'autre part. Mais alors, qui est ce « professeur de FLS » ? Trois documents sont joints à cette rubrique : « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française » (2012c) ; « Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde » (2012d) ; « Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances (2012e), dont les liens figurent sur la page principale des ressources

d'EDUSCOL pour les allophones. Le premier document appelle à corriger des « idées reçues » sur l'enseignement aux élèves allophones, ce qui constitue un angle d'approche original, non prescriptif, à l'attention de l'ensemble de la communauté éducative ; voici ce que nous pouvons lire en réponse à l'« Idée reçue n°7 : on apprend le français avec un manuel spécialisé de Français Langue Étrangère, une méthode adaptée spécialement conçue. Seul un professeur de français formé aux méthodes du FLE peut prendre en charge les EANA dans le cadre d'un cours spécialisé » (2012c : 9, nous soulignons) :

Dans le second degré, la prise en charge pédagogique des EANA est l'affaire de tous dans un établissement scolaire. Même s'il est hautement préférable qu'elle soit impulsée par un coordonnateur de l'UPE2A, de préférence détenteur de la certification complémentaire FLS, elle peut aussi être confiée, en l'absence de cette ressource, à **tout linguiste performant**.

Si l'on en croit cette affirmation, l'accompagnement pédagogique concerne tous les membres de la communauté éducative, mais il reste préférable de la confier à un seul référent ; mais qui serait ce « linguiste performant » ? Un enseignant de langue ? Un professeur de lettres ? D'autre part, l'expertise du « professeur de FLS » ne semble pas indispensable : sachant que dans le secondaire, peu de structures d'accueil existent, que peu d'enseignants sont titulaires dans des UPE2A pérennes, avec la certification complémentaire ou non, et que peu d'entre eux sont formés en FLE/FLS, le Ministère entérine ainsi le manque de référents qualifiés.

3.4. Nommer les élèves : les allophones ne sont pas des apprenants, et les lycéens sont invisibles

Nous reviendrons dans notre deuxième partie sur la qualification de l'enseignant d'UPE2A. Pour le moment, nous souhaitons nous pencher sur « l'élève allophone ». Comme l'indique le guide sur la différenciation pédagogique (2016b : 3, nous soulignons) :

Les pistes de travail proposées concernent une diversité de contextes d'enseignement ayant comme point commun la prise en compte d'un ou de plusieurs élèves allophones au sein de la classe. **L'utilisation du singulier générique « élève allophone » constitue une commodité de langage.**

De nombreux travaux ont déjà étudié l'évolution du nom que l'on donne à ces « élèves venus d'ailleurs » (Goï, 2015) : parmi ces recherches, nous renvoyons aux travaux de S. Galligani (2008), à la thèse de C. Mendonça Dias (2012 : 28-50), à celle d'É. Faupin (2015 : 60-62), ainsi qu'à l'introduction de l'ouvrage de G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 9-13), qui présentent et analysent les différents termes et adjectifs choisis pour définir les élèves qui arrivent dans le système scolaire sans que le français soit leur langue première. Notre étude laisse de côté cette

approche diachronique, et les termes « enfants immigrés », « primo-arrivants », « élèves de nationalité étrangère », « élèves nouvellement arrivés en France », « nouveaux arrivants », « élèves non francophones », « allophones », « élèves allophones nouvellement arrivés » ne sont pas ceux que l'on questionnera ici. Nous avons choisi de calquer la question posée par J.-P. Cuq à l'occasion d'un colloque⁷¹ : « Les allophones se considèrent-ils eux-mêmes comme des élèves, des apprenants, des disciples, des acteurs sociaux ? » sur les textes institutionnels, pour voir quels termes étaient utilisés, et si la terminologie européenne y était reprise (CECRL/VC, 2018 : 23) :

Le CECR est bien plus qu'un ensemble de niveaux de compétence langagière. Il élargit la perspective de l'enseignement des langues de plusieurs façons, ne fût-ce que par sa **conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social**, coconstruisant du sens dans l'interaction, et par les notions de médiation et de compétences plurilingues/pluriculturelles.

Pour ce faire, nous avons constitué et étudié deux corpus, en utilisant le logiciel libre Iramuteq⁷², qui permet un comptage et une mise en avant fiable des occurrences d'un même lexème (« formes actives », ce qui permet d'exclure les « mots outils »). Notre premier corpus est composé de 19 textes (4695 formes actives) publiés par l'Éducation nationale⁷³ entre 2012 et 2019 ; nous l'avons comparé à un corpus de 3 textes du Conseil de l'Europe, publiés respectivement en 2009, 2015 et 2018 (6055 formes actives).

Nous disions dans notre première partie que les liens étaient forts entre les travaux des linguistes du Conseil de l'Europe, et les textes nationaux sur la scolarisation des allophones. Pour prendre le seul exemple du *Volume complémentaire au CECR avec de nouveaux descripteurs*, publié en 2018, le terme d'"apprenant" domine avec 89 occurrences, y compris pour décrire le contexte scolaire qui est cité à 39 reprises (2 occurrences seulement pour "élève", sur 5459 formes actives). Sur les 3 textes du corpus « Conseil de l'Europe » que nous avons constitué, nous obtenons ainsi 195 occurrences pour "apprenant", et seulement 18 pour "élève". Quelle place le terme d'"apprenant" occupe-t-il alors dans les textes de l'Éducation nationale ? La réponse est simple, mais étonnante : aucune. En effet, l'absence du terme dans les textes du Ministère, y compris les plus récents, est frappante : dans notre corpus de 19 textes, nous n'avons relevé

71 Conférence plénière : "Du disciple à l'acteur social : comment nommer celui qui apprend ?". Colloque « L'apprenant en langues et dans les métiers de la traduction : source d'interrogations et de perspectives », organisé par le laboratoire LIDILE, 31 janvier-2 février 2019, Rennes 2.

72 <<http://www.iramuteq.org/>>, P. Ratinaud.

73 Le corpus étudié figure en annexe n°1. Nous avons arrêté comme « limite inférieure » la date de 2012, puisqu'elle correspond à la terminologie fixée par les circulaires encore en vigueur aujourd'hui.

qu'une seule occurrence pour "apprenant". Il est surprenant⁷⁴ de constater que même les textes sur l'apprentissage des langues étrangères et régionales, ainsi que sur les épreuves de langues au baccalauréat et au CAP, ne reprennent pas le terme d'"apprenant", alors même que le Ministère s'appuie sur les référentiels du CECRL⁷⁵ pour l'évaluation des compétences en langues. Sans surprise, les circulaires nationales de 2012, tout comme les textes qui en ont découlé dans les académies et les départements, utilisent très majoritairement le terme "élève". Dans notre corpus de textes de l'Éducation nationale, sur 4695 formes actives, nous avons relevé 1419 occurrences du mot "élève", auxquelles il convient d'ajouter les 413 occurrences du sigle "EANA", soit 1832.

Aujourd'hui, ce sont donc le terme "élève" (1419), l'adjectif "allophone" (492), et le sigle "EANA" (413) qui prévalent. Notons que le sigle n'est pas utilisé dans les circulaires de 2012 : il apparaît progressivement dans les textes à partir de 2015. Dans notre corpus, il est très présent dans les documents EDUSCOL de 2016 (60 occurrences), et dans les textes d'application locale, comme par exemple dans les guides de scolarisation édités par les CASNAV de Lille (2015, 196 occurrences) et de Rennes (2016, 12 occurrences). Le sigle apparaît également dans les documents les plus récents : citons les circulaires EANA de Créteil (2017, 20 occurrences), de Grenoble et de Besançon (2018, 17 et 33 occurrences), et le « Guide utilisateur de l'enquête EANA » (2018b, 43 occurrences), ainsi présenté :

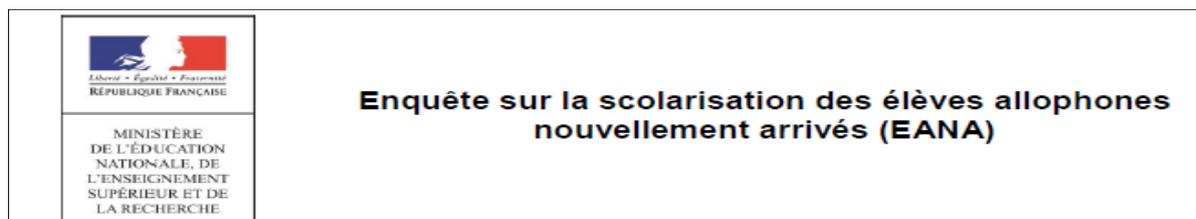


Figure 9 : entête de l'enquête ministérielle menée par la DEPP, 2018

Le sigle est fréquent, mais il nécessite d'être glosé, y compris dans les titres ; ce qui semble montrer qu'aujourd'hui encore, tous les acteurs de l'institution ne sont sans doute pas assez

74 Étude détaillée en cours de publication : Graveleau, É., « Les élèves allophones accueillis dans les lycées en France : "élèves" ou "apprenants" ? », actes du colloque « L'apprenant en langues et dans les métiers de la traduction : source d'interrogations et de perspectives », organisé par le laboratoire LIDILE, 31 janvier-2 février 2019, Rennes 2.

75 « L'évaluation des langues vivantes 1 et 2 prend en compte les compétences écrites et orales des élèves en conformité avec le CECRL ». Les grilles d'évaluation se réfèrent aux niveaux du CECR (2019) : <https://eduscol.education.fr/langues-vivantes/actualites/actualites/article/grilles-devaluation-pour-les-langues-vivantes.html>.

familiers avec cette façon de nommer les élèves allophones. Nous pouvons d'ailleurs affirmer que le sigle n'est qu'une commodité employée à l'écrit : dans la communauté éducative, de la DGESCO jusqu'aux enseignants, personne ne semble utiliser ce sigle au quotidien.

Pour ce qui concerne les types d'établissements scolaires, dans notre corpus de 23 textes de l'Éducation nationale l'école est citée à 343 reprises, le collège à 250 reprises, le lycée seulement 113 fois. Nous trouvons 233 fois le mot "enfant", mais seulement 9 occurrences du terme "lycéen", et 4 fois "collégien" (sur 4695 formes actives). Cette prédominance de la prise en compte d'enfants⁷⁶ relevant de l'obligation scolaire n'est pas étonnante, dans la mesure où les plus âgés constituent le « cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans » (circulaire de 2012). Le fait que ces élèves soient explicitement cités dans la circulaire est donc fondamental, puisqu'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire – le corollaire étant que l'institution n'est pas non plus dans l'obligation de les inscrire dans un établissement. D'ailleurs, la circulaire précise que « les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, **autant que faire se peut**, des structures d'accueil existantes » (nous soulignons). Or, dans les académies, le nombre d'UPE2A lycée est souvent très réduit : par exemple, les deux UPE2A lycée de Nantes n'ont ouvert qu'à la rentrée 2015, et au Mans à la rentrée 2016, alors que de très nombreux dispositifs existent en collège depuis plus de quinze ans ; dans une ville comme Marseille, une seule UPE2A lycée existe ; dans l'académie de Créteil⁷⁷, 135 dispositifs étaient ouverts en collège pour l'année 2018-2019, contre 34 en lycée. Le rapport du HCI que nous avons déjà cité montre que dans le Val-de-Marne, pour l'année 2010, le nombre de dispositifs d'accueil en lycée ne correspondait pas aux besoins (2011 : 17-19) :

Quant aux élèves qui ont plus de 16 ans, du fait qu'ils ne soient plus soumis à l'obligation de scolarité, peu de dispositions spécifiques prévoient leur accueil et pas ou peu de dispositifs ou structures clairement identifiés sont prévus. Ainsi, **moins de 5% des CLA sont implantées en LEGT et moins de 10% en LP**. Or, on constate un vieillissement du public, notamment d'élèves de plus de seize ans, dont une proportion non négligeable peu scolarisée auparavant. **Les ENAF de plus de 16 ans représentent ainsi plus de 41% des élèves primo-arrivants dans le Val-de-Marne**⁷⁸ [...].

76 Cherqui et Peutot s'étonnent de cet usage : s'agissant de textes sur la scolarisation, les auteurs considèrent que l'Éducation nationale, par le terme d'enfant, nie le statut d'élève à une partie de la population scolaire (2015 : 10).

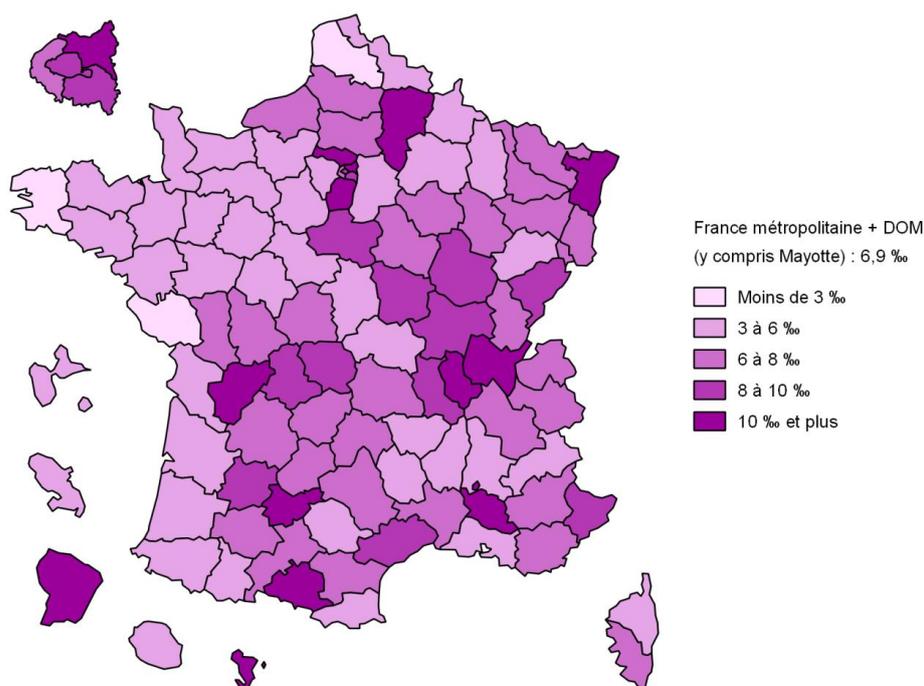
77 <<http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article903>>.

78 Source : Inspection académique du Val-de-Marne.

C'est logiquement le nombre d'arrivées d'élèves allophones d'âge lycée qui devrait pousser les services académiques à ouvrir des dispositifs. Les lycéens sont d'ailleurs comptés en tant que tels par la DEPP, et les chiffres sont publiés chaque année dans différents rapports. Les lycéens ont donc une visibilité statistique, car les élèves allophones sont recensés par niveau d'inscription⁷⁹ : ils sont l'objet d'un panel spécifique pour les enquêtes de la DEPP. En juin 2018, la DEPP a publié un livret spécial : *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique* (Note d'information n°18.15). Celui de décembre 2019 est intitulé *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment* (Note d'information n°19.52). Enfin, la publication de novembre 2020 fait état de *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique* (Note n°20.39). Nous y trouvons la répartition géographique des élèves allophones, mais sans qu'école, collège et lycée ne soient distingués. Les statistiques les plus récentes comptabilisent 8355 lycéens allophones, auxquels il convient d'ajouter 2035 jeunes pris en charge par la mission de lutte contre le décrochage scolaire (désormais MLDS). La carte représente le pourcentage d'élèves allophones scolarisés dans chaque département de métropole et d'outre-mer :

⁷⁹ Par exemple, les chiffres pour 2016-2017 sont disponibles dans la rubrique « Données publiques à télécharger », chapitre 1.7, en bas de la page <<https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20du%20second%20degr%C3%A9>>.

3 - Nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1^{er} ou 2nd degré en 2018-2019



Lecture : en 2018-2019, pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1^{er} ou 2nd degré, 6,9 sont allophones.

Champ : élèves allophones scolarisés dans le 1^{er} ou 2nd degré en 2018-2019, hors MLDS, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année.

Source : MENJS-DEPP, enquête EANA 2018-2019.

© DEPP

Réf. : Note d'information , n° 20.39 © DEPP

Figure 10 : nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves en 2018-2019

L'académie de Nantes et l'académie de Rennes apparaissent dans les moyennes basses : la Vendée et le Finistère accueillent moins de 3 allophones pour 1000 élèves, et les autres départements du Grand Ouest comptent de 3 ‰ à 6 ‰ élèves allophones.

C'est un autre pourcentage qui retient notre attention : « 90% bénéficient d'un soutien linguistique », affiché dans le titre des notes d'information de juin 2018 et de novembre 2020. Ce chiffre nous semble trompeur : « soutien linguistique » n'a pas de sens bien défini, au vu des différents modes de prise en charge que nous présenterons dans notre seconde partie (chapitre 1). Pour le lycée, le tableau de données plus détaillé indique que seule la moitié des lycéens bénéficie de cours en UPE2A :

4 - Répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif (en %)

Mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif	Ensemble	École	Collège	Lycée
Classe cursus ordinaire sans soutien linguistique	10	13	5	11
Dispositif d'accueil	90	87	95	89
dont UPE2A	61	59	66	51
Classe cursus ordinaire avec soutien linguistique	21	25	16	23
UPE2A-NSA	6	2	10	6
Autre	2	0	3	9
Ensemble	100	100	100	100

Champ : élèves allophones scolarisés en 2018-2019, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année, hors élèves pris en charge par un dispositif d'accueil de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS)

Source : MENJS-DEPP, enquête EANA 2018-2019.

Réf. : *Note d'information*, n° 20.39© DEPP

© DEPP

Figure 11 : répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif (en %) en 2018-2019

Comme nous le verrons plus loin, les UPE2A-NSA, destinées aux élèves peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, restent trop rares au lycée : seuls 6% des lycéens y sont accueillis, et des allophones d'âge lycée peuvent ainsi être affectés dans des UPE2A-NSA de collège, ou ne pas bénéficier du tout de cet accueil très spécifique⁸⁰. Au lycée, il peut également être assez difficile de distinguer la prise en charge en UPE2A du « cursus en classe ordinaire avec soutien linguistique », dans lequel le nombre d'heures de français est très variable. Dans la Sarthe, le « soutien linguistique » se réfère aux élèves déjà partiellement francophones à leur arrivée, ou qui ont déjà bénéficié d'une prise en charge linguistique antérieure ; au collège, le « soutien linguistique » est destiné aux élèves visant le niveau A2, au lycée, il se réfère aux élèves visant le niveau B1 ; mais en l'absence de préconisation ministérielle – l'enquête de la DEPP ne définit pas ce qu'est le « soutien linguistique » – ce qui se fait dans notre département d'exercice ne saurait représenter une pratique commune. Enfin, la mention « autre, 9% » peut laisser perplexe, alors que cette prise en charge non définie, mais spécifique au second degré, concerne presque 1 lycéen allophone sur 10 : s'agit-il des heures ponctuelles dispensées dans les établissements éloignés des centres urbains, par des professeurs volontaires ? Dans ce cas, quelle différence faire avec le « soutien linguistique » ? De même, les statistiques n'expliquent pas la proportion de 11% de lycéens qui ne bénéficient d'aucun soutien linguistique : s'agit-il des lycéens qui arrivent en ayant déjà le niveau B1, pour lesquels aucun accompagnement n'est préconisé par les textes ministériels ? des lycéens qui ne peuvent pas être accompagnés, faute de professeur

⁸⁰ Notamment parce que le travail porte sur l'entrée dans l'écrit, des enseignants du premier degré y sont prioritairement affectés.

réfèrent ? des lycéens qui ne souhaitent pas être inscrits en UPE2A ? La comparaison par niveaux, que le tableau de la DEPP permet de visualiser, montre ainsi que les modalités de l'accompagnement linguistique des élèves allophones de plus de 16 ans sont plus diverses que dans le primaire et qu'au collège. Quant au chiffre de 51% d'élèves bénéficiant d'une UPE2A en lycée, comparé aux 66% de collégiens, il reflète très certainement un manque de structures d'accueil proposées aux élèves de plus de 16 ans.

Enfin, nous souhaitons évoquer une catégorie d'élèves assez nombreuse dans les lycées⁸¹ : les mineurs non accompagnés. Il s'agit d'adolescents arrivés mineurs sur le territoire français, sans responsable légal. Ils sont alors pris en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE, services départementaux), et inscrits dans les établissements scolaires. Tant que l'élève est mineur, sa nationalité importe peu (« l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur », comme le précise le *Code de l'éducation*) ; en revanche, c'est comme si à l'âge de 18 ans l'élève (re)devenait « migrant », et n'était plus un jeune adulte en formation ou en début d'insertion professionnelle. C'est ainsi que de jeunes majeurs, à l'issue d'un parcours de formation réussi (diplôme professionnel du CAP et DELF scolaire obtenus), se voient refuser les permis de séjour et de travail, alors même qu'un employeur leur a délivré une promesse d'embauche. Reprenant V. Castellotti, É. Lemaire soulignait ainsi (2009 : 32) :

V. Castellotti (2008), dans une formulation en miroir ou plutôt, écrit-elle, « en confrontation », évoque également cette responsabilité, pour les migrants, de « prendre leur place », mais celle aussi de « faire une place » qui incombe au pays hôte. [...] L'analyse de l'accueil réservé à ces enfants nouvellement arrivés que sont les mineurs isolés nous montre que l'État est partagé entre volonté et réticence à « faire une place ».

Cette ambivalence pèse sur les parcours de formation des mineurs isolés (insécurité administrative grandissante à l'approche de la majorité, ruptures de contrats d'apprentissage), mais aussi sur les équipes enseignantes qui connaissent leur situation. L'incohérence qui en découle devrait être l'un des chantiers à ouvrir entre le ministère de l'Éducation nationale et les autres Ministères concernés : investir dans la formation diplômante de ces jeunes, pour finalement ne pas les faire entrer sur le marché du travail, les exclut de fait de la communauté nationale. Nous reprendrons à notre compte cette affirmation de Cherqui et Peutot (2015 : 60) : « Il faudra donc que les Rectorats et les préfetures puissent s'entendre sur des procédures qui

81 Quelques-uns sont inscrits en collège : tout dépend de l'âge et de la scolarisation antérieure.

favorisent la stabilisation des familles, sinon il pourra y avoir scolarisation, mais la scolarité restera un leurre ». Pour la première fois, en mai 2019, un élève de terminale CAP scolarisé dans notre lycée a été placé en centre de rétention⁸² avant expulsion, à la veille de ses examens, rompant ainsi son contrat d'apprentissage et ses chances de valider son diplôme : en Sarthe, la question des mineurs non accompagnés reste douloureusement actuelle, avec une cinquantaine de jeunes majeurs diplômés en attente de permis de séjour ou de travail⁸³.

3.5. Brève synthèse

En 2009, le rapport de l'Inspection générale proposait des pistes très précises d'action pour améliorer la scolarisation des élèves allophones : certaines ont été suivies d'effets, puisque aujourd'hui les CASNAV sont implantés dans chaque académie et gèrent les UPE2A. Pourtant, les sigles ne sont pas toujours connus : il faut bien dire que l'Éducation nationale en use et en abuse, ce qui ne facilite pas leur appropriation. Le CASNAV et ses intervenants ne sont pas toujours bien identifiés, et le rôle des chargés de missions et des coordinateurs pas toujours compris. De même, le public allophone n'est pas forcément bien appréhendé par l'ensemble de la communauté éducative, et l'inclusion n'est pas toujours effective.

Ainsi, il reste sans doute beaucoup à faire pour que les grands principes des circulaires de 2012 soient connus et appliqués dans les établissements scolaires. Plus particulièrement au niveau du lycée, les UPE2A restent peu nombreuses, malgré des besoins avérés par les statistiques ; leur implantation en LP ou LGT devrait être mieux discutée par les services académiques et départementaux ; le nombre d'heures qui y est dispensé et l'organisation interne de chaque dispositif devraient également faire l'objet d'évaluations régulières, pour que les besoins des élèves soient mieux pris en compte. Enfin, les lycéens sont encore trop absents des textes : le manque de visibilité de ce public pourtant en augmentation est préjudiciable aux élèves de plus de 16 ans, comme le soulignent les rapports des autres institutions.

Conclusion de la première partie

Le contexte institutionnel relatif aux langues de scolarisation et aux élèves allophones est triplement articulé : d'une part, les textes européens ont permis de mieux définir ce que sont les

82 Nous ne préjugeons pas ici des motifs administratifs qui ont motivé ce placement.

83 Chiffres RESF de février 2021.

langues de scolarisation, grâce à des travaux de recherche menés sur plus d'une décennie. La maîtrise des langues de scolarisation est une condition essentielle de la réussite de chaque élève, envisagé comme futur citoyen européen, et chaque État membre du Conseil de l'Europe est encouragé à mettre en œuvre des politiques linguistiques et éducatives favorisant l'acquisition de la/des langue(s) de scolarisation dans son propre système scolaire. Contrairement à des États dont le plurilinguisme est officiel, en France seule la « maîtrise du français » est attendue au cycle 2, au cycle 3 et au cycle 4, puis dans les compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; c'est la langue française qui est langue unique de scolarisation, et qui donc est le seul moyen d'accès au curriculum.

La seconde articulation est celle de l'institution scolaire : les élèves scolarisés en France métropolitaine sont considérés comme monolingues par l'institution, qui a bien du mal à faire une place aux autres langues, dont celles des territoires d'outre-mer. Le sigle FLM en est la trace : il sous-entend que tous les élèves étudient le français comme discipline scolaire, en s'appuyant sur la langue française qui serait leur L1. Or, pour de nombreux élèves, et pas seulement pour ceux qui sont nouvellement arrivés, le français est L2, ou tout au moins pas la langue (principale) de la maison. La question des sigles et acronymes utilisés par l'institution n'est pas anodine : si le FLM tend à disparaître, notamment en didactique, le FLS s'est ancré dans les textes officiels. Or, et c'est la troisième articulation que nous avons relevée, les sigles et concepts sont loin d'être bien clarifiés par l'Éducation nationale. La confusion qui peut exister entre contexte d'enseignement (FLS), fonction de la langue (FLSCO) et contenus d'enseignement (français comme discipline, en UPE2A et en classe d'inscription) ne permet pas aux équipes éducatives de mettre en œuvre un enseignement/apprentissage linguistique efficace, dans toutes les matières. Enfin, si les textes de cadrage de 2012 tracent les grandes lignes des modalités de scolarisation des élèves allophones, c'est au niveau local que tout se décide, comme nous allons le détailler dans la prochaine partie.

SECONDE PARTIE : ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN UPE2A LYCÉE

Chapitre 1 : l'application des textes de 2012 sur le terrain

1.1. Les circulaires académiques et départementales : une application locale et disparate des textes

Pour aborder cette partie sur la mise en œuvre des circulaires dans les académies, nous souhaitons souligner qu'il s'agit d'abord d'une approche empirique : elle se base en effet sur l'analyse des observations que nous établissons depuis le début de nos travaux de recherche, en 2016. Pour l'année 2019, nous avons consulté les sites internet des académies (au nombre de 31, dont Mayotte¹), et de leur CASNAV, afin de faire un état des lieux de l'existant au niveau local. Dans le système scolaire très centralisé qui existe en France, les différences relevées entre académies pour la mise en œuvre des circulaires de 2012 sont un motif de surprise. Seules 14 académies dédient un site internet propre à leur CASNAV ; 2 académies ne lui donnent aucune visibilité : la Martinique ne propose qu'un court paragraphe de présentation de son CASNAV sur le site du collège Aimé Césaire de Fort-de-France, tandis qu'il n'est pas possible de trouver le CASNAV de la Corse dans les moteurs de recherche². Les 15 autres hébergent le CASNAV sur leur portail académique, dans des rubriques intitulées « action éducative », « politique éducative » ou « réussite éducative » (8 d'entre elles), ou encore « pédagogie » (6 académies). Une seule académie fait le choix d'héberger le CASNAV dans la rubrique « école inclusive » (Clermont-Ferrand) : au niveau local, comme au niveau national, la notion d'inclusion est aujourd'hui recentrée sur le handicap, et les élèves allophones ne semblent plus entrer dans le champ de « l'école inclusive ».

Sur 31 académies, toutes n'ont pas publié de circulaire pour fixer les règles locales de scolarisation des élèves allophones, suite aux textes de 2012, qui le préconisaient pourtant : 11 n'ont publié aucun texte de cadrage ; 12 ont publié une circulaire entre 2013 et 2016, sans

¹ Mayotte avait le statut de vice-Rectorat jusqu'à l'année scolaire 2018-2019, où le passage a été fait vers le statut de Rectorat : <<https://www.ac-mayotte.fr/>>.

² Les référents sont pourtant bien identifiés dans l'annuaire des CASNAV, publié en 2017 par le Ministère (page 9) : <<https://eduscol.education.fr/cid78710/casnav.html>>.

actualiser le texte ; 8 ont publié un texte actualisé entre 2016 et 2019, dont 6 pour la rentrée 2019³. Nous pouvons ainsi observer des organisations fort disparates : une académie comme celle de Montpellier, qui compte cinq départements, laisse ainsi chaque DASEN (directeur académique des services de l'Éducation nationale⁴) et chaque inspecteur en charge de la scolarisation des allophones mettre en œuvre les procédures d'accueil et les moyens nécessaires à chaque rentrée, tandis que celle de Lille, qui ne compte que deux départements, fait le choix d'harmoniser les pratiques par une circulaire. Nous proposons ici d'analyser les circulaires académiques en détail, non pas pour comparer les académies entre elles, mais pour voir comment ces textes font des reprises, des ajouts et des adaptations par rapport aux grands principes des textes nationaux.

Les académies ayant publié une circulaire actualisée à la rentrée 2019 sont celles de Besançon, Créteil, Lille, Lyon, Nice et Versailles : nous nous appuyons principalement sur ces textes, les plus récents dont nous disposons au moment où nous écrivons. En tout premier lieu, et puisque notre public est lycéen, il convient de s'attarder sur la prise en compte locale des élèves de plus de 16 ans. Les circulaires de Créteil, de Versailles et de Besançon n'accordent pas d'attention particulière à l'âge des élèves : à Versailles, seul le droit à l'éducation est rappelé, pour l'instruction obligatoire de 3 à 16 ans, alors qu'à Besançon, le parcours des élèves de plus de 16 ans est précisé. Conformément au Code de l'éducation, la circulaire de Besançon précise par ailleurs que l'école ne doit avoir aucune exigence en matière de situation administrative (« L'Éducation nationale n'a pas juridiquement compétence pour apprécier la régularité du séjour, ni pour demander papiers d'identité, titres de séjour, récépissé de demandes diverses liées à l'asile, etc. », page 2), au contraire de celle de Lille, qui précise dans l'annexe 2 consacrée aux « EANA mineurs de plus de 16 ans » que :

Tout mineur étranger nouvellement arrivé en France et âgé de plus de 16 ans qui souhaite être scolarisé doit se présenter dans le Centre d'Information et d'Orientation le plus proche de son domicile, et **doit pouvoir attester de sa minorité** s'il séjourne en France sans ses parents (Ordonnance de Placement Provisoire, attestation de délégation de l'autorité parentale, etc.).

3 Des « lettres de rentrée » peuvent être publiées, comme par exemple à Toulouse en septembre 2019, mais ces textes n'ont pas de valeur institutionnelle de cadrage.

4 Les DASEN sont les directeurs des services départementaux de l'éducation (DSDEN) du département dans lequel ils sont nommés, sauf dans les académies de Paris et celles des territoires d'outre-mer. Ils représentent le recteur dans ce département. Ils participent à la définition d'ensemble de la stratégie académique qui met en œuvre la politique éducative et pédagogique relative aux enseignements primaires et secondaires arrêtée par le ministre chargé de l'Éducation. Sous l'autorité du recteur, ils mettent en œuvre la stratégie académique organisant l'action éducatrice dans les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale de leur département. <<https://www.education.gouv.fr/cid1149/etre-directeur-academique-des-services-de-l-education-nationale-dasen.html>>.

Il nous semble que cette précision soulève les contradictions qui existent entre l'obligation d'instruction et le droit à l'éducation⁵ : d'une part, les élèves de plus de 16 ans ne relèvent plus de l'obligation scolaire ; d'autre part, la circulaire nationale de 2012 préconise de scolariser « autant que faire se peut » les jeunes de 16 à 18 ans. Cette question ne pourra sans doute être réglée que si l'instruction devient obligatoire jusqu'à 18 ans : à ce jour, seule une « obligation de formation de 16 à 18 ans », contenue dans la loi *Pour une école de la confiance* votée en février 2019, est prévue pour la rentrée 2020. La mesure, présentée en lien avec le ministère des Solidarités et de la Santé, entre dans le cadre de la « Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté⁶ » en faveur des jeunes les plus vulnérables :

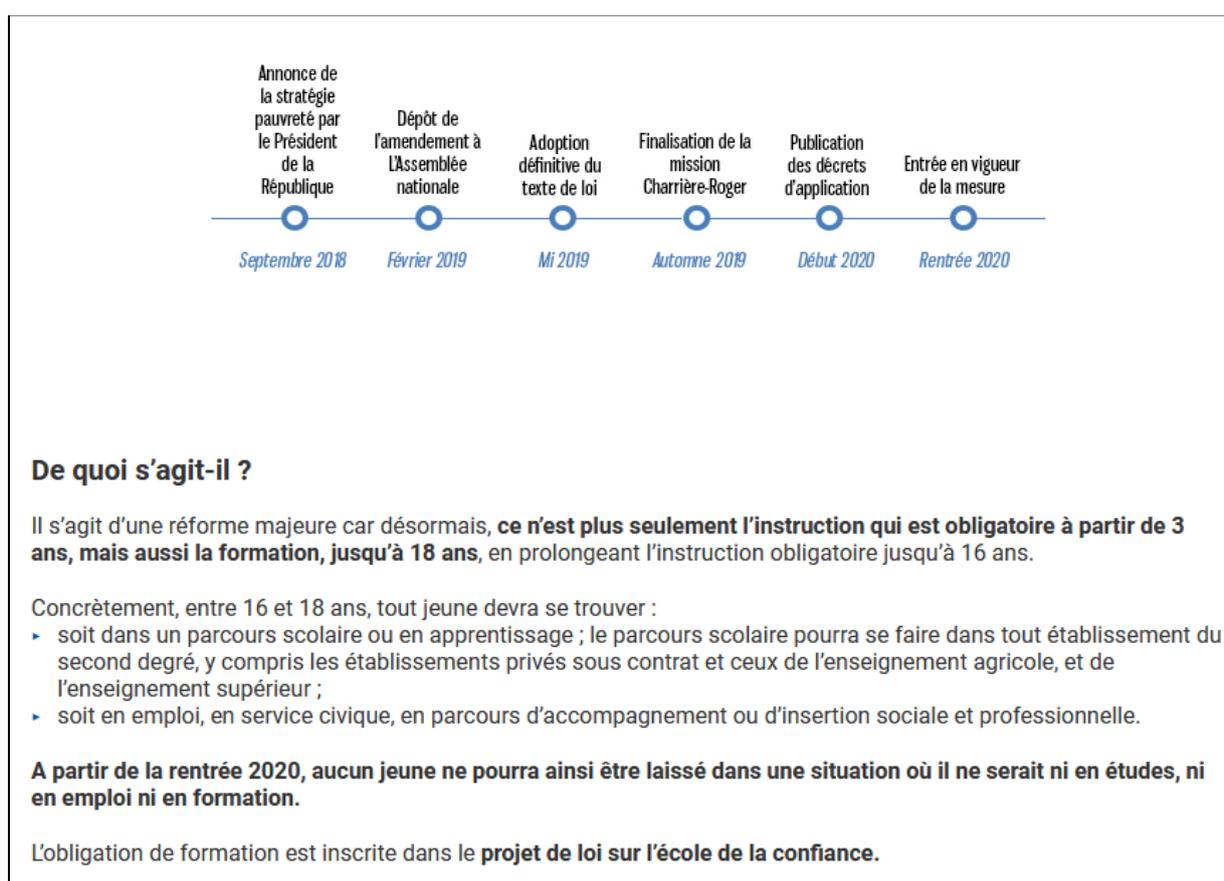


Figure 12 : le projet d'obligation de formation jusqu'à 18 ans

5 <<https://fr.unesco.org/news/ce-que-vous-devez-savoir-droit-leducation>>.

6 <<https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/lutte-contre-l-exclusion/lutte-pauvrete-gouv-fr/la-mise-en-oeuvre/accompagner-vers-l-emploi-et-l-autonomie/article/obligation-de-formation-jusqu-a-18-ans>>. Un rapport, intitulé « Formation obligatoire des 16-18 ans : Passer d'un droit formel à un droit réel » a été remis au Premier ministre le 13 janvier 2020 : <<https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/famille-enfance/article/rapport-mise-en-place-de-l-obligation-de-formation-pour-les-jeunes-de-16-a-18>>, page consultée le 3 août 2020.

Dans l'attente de l'application de cette mesure, la scolarisation des élèves de plus de 16 ans n'est pas systématique, et à tout le moins pas prioritaire : la circulaire de Nice annonce que « la passation de tests de positionnement ne garantit pas une inscription en lycée », et celle de Lille précise que les affectations se feront « sur places vacantes » tout comme celle de la Guadeloupe (« Pour les élèves de plus de 16 ans, l'orientation en lycée ne pourra être suivie d'une affectation que dans la limite des places disponibles »). En effet, les élèves allophones arrivant toute l'année, tous ne rentrent pas dans les processus d'affectation, comme les élèves sortant de collège ; lorsque des classes de lycée sont complètes dès l'affectation de juin (et les 2^e et 3^e affectations de septembre-octobre pour les lycées professionnels), il n'est pas possible d'y inscrire de nouveaux élèves. À titre d'exemple, toutes les classes de seconde générale et technologique étaient complètes au Mans à la rentrée 2019 : les élèves nouvellement arrivés de niveau et d'âge seconde ont dû être affectés dans les lycées de villes parfois éloignées de 50 km du Mans. D'autres solutions sont néanmoins proposées aux jeunes arrivants : la circulaire publiée en Loire-Atlantique en 2015 indique ainsi que la DSDEN (direction des services départementaux de l'Éducation nationale) « examine prioritairement les demandes des jeunes mineurs » au lycée, mais que pour les autres, un éventail de solutions existe :

Pour les plus de seize ans, à défaut d'une inscription au lycée, ou d'une admission sur un pôle d'insertion PIAN-MLDS [pôle d'insertion de l'académie de Nantes-Mission de lutte contre le décrochage scolaire], une autre solution d'accompagnement sera recherchée en réunion des groupes techniques des PSAD [plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs], **en mobilisant l'offre de solution de l'ensemble des acteurs des plateformes coordonnées par le Conseil régional** : autres réseaux de formation initiale scolaire de l'Éducation nationale et de l'Agriculture, missions locales, CFA [centres de formation d'apprentis], stages et formations du Conseil régional.

Ainsi, localement, de grandes variations semblent à l'œuvre pour scolariser les élèves de plus de 16 ans, mais le dénominateur commun est qu'ils ne sont jamais prioritaires pour l'affectation en lycée. De même, le public non scolarisé antérieurement (désormais NSA) est plus ou moins pris en considération, or un certain nombre de jeunes de plus de 16 ans se trouve dans cette situation particulière. À Lille, des structures UPE2A-NSA sont identifiées en collège, mais pas en lycée : comme pour d'autres académies, nous ignorons si tous les élèves NSA sont regroupés en UPE2A-NSA collège, quel que soit leur âge, ou si les NSA d'âge lycée ne sont pas scolarisés. Dans l'académie de Nantes, un dispositif de mesure d'accompagnement scolaire temporaire (désormais MAST) a été instauré en 2019 dans chacun des cinq départements pour accueillir le

public NSA, et figure sur la carte des dispositifs d'accueil⁷ ; dans l'académie de Bordeaux, la rentrée 2018 a vu la création de 4 dispositifs baptisés « Lycée PSA » (peu scolarisé antérieurement) ; dans l'académie de Lyon, depuis la rentrée 2018, 8 UPE2A-NSA lycée ont été ouvertes ; à Paris, 11 UPE2A-NSA existent (chiffres et carte de 2018).

La publication des cartes et/ou listes des implantations des dispositifs nous semble constituer un autre exemple intéressant à étudier : en effet, cela permet aux enseignants et aux chefs d'établissement de connaître l'organisation territoriale des UPE2A. Pourtant, seules 16 académies ont fait le choix de publier ces cartes et/ou listes. Cette publication pose la question de la pérennité de l'implantation des dispositifs : même si l'un des principes de la circulaire de 2012 est la « souplesse », le texte semble prôner une certaine stabilité des UPE2A dans le milieu urbain. Il est indiqué que « les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement », ce qui suppose une implantation pérenne dans les établissements scolaires urbains. Cependant, certains inspecteurs et chefs d'établissement pensent que l'implantation de dispositifs bien identifiés a pour effet un « appel d'air », avec l'inscription préférentielle des élèves allophones dans les établissements où une UPE2A existe. Outre les guillemets que nous apportons quant aux termes choisis, qui semblent plus politiques que pédagogiques, il faut souligner que les UPE2A ont logiquement été implantées dans les établissements où, de fait, le nombre le plus important d'élèves allophones était historiquement relevé. D'autre part, en lycée, de nombreux critères rentrent en compte lors de l'inscription : en premier lieu la carte des formations (LGT versus LP, et entre les LP il existe une offre de domaines professionnels très variés), le lieu de résidence des élèves, les choix d'orientation si l'élève allophone était déjà scolarisé en 3^e en France, les places vacantes dans les établissements si l'élève arrive tardivement sur le territoire, etc. Enfin, pour les dispositifs mobiles dans lesquels les enseignants d'UPE2A ont un service partagé entre plusieurs établissements, et notamment à la périphérie des grandes villes ou en milieu rural, des ajustements ont lieu à chaque rentrée en fonction des effectifs, mais une certaine stabilité peut aussi s'observer dans le second degré⁸. Par conséquent, rendre publiques les listes et cartes des dispositifs d'accueil nous semble nécessaire, et ce à chaque rentrée scolaire, afin que tous les

7 Comme les « lycées PSA » de Bordeaux, les MAST de Nantes relèvent de la MLDS et des fonds sociaux européens (cf. infra, chapitre 1.3).

8 Il n'y a pas de collège et de lycée dans toutes les villes : les établissements susceptibles d'accueillir des élèves allophones sont donc bien identifiés.

acteurs de l'éducation puissent trouver une information rapide et fiable sur les UPE2A existantes, en fonction des arrivées des élèves allophones.

Nous prendrons comme dernier exemple les protocoles de suivi proposés par chaque académie. De nombreux CASNAV ont élaboré des outils : par exemple Toulouse, Rennes, Nantes, Besançon. Ces outils ne sont probablement pas tous librement accessibles sur internet, puisqu'il s'agit de liaisons inter-degrés ou inter-établissements : nous ne pouvons qu'en supposer une utilisation locale partout sur le territoire. Pour les académies citées, nous relèverons que la question du suivi recoupe celle de l'orientation, que nous aborderons en détail plus loin (chapitre 3.6 de cette partie). À Rennes, un livret intitulé « Conforter le suivi des lycéens allophones » a été publié (2018a) : il propose six « fiches pratiques » destinées aux équipes pédagogiques, afin de construire les parcours personnalisés des lycéens allophones, et de renforcer la liaison UPE2A/classe d'inscription. À Nantes, c'est également une fiche de suivi destinée aux équipes pédagogiques qui est utilisée (non publiée, mais en usage dans chaque département). La circulaire de Toulouse, quant à elle, signale que :

L'année suivant leur arrivée en France (n+1) est souvent la plus difficile pour les élèves allophones nouvellement arrivés. [...] On sera particulièrement attentif au passage de l'école au collège (le nouveau Conseil de liaison École-Collège y veillera, le PPRE [parcours personnalisé pour la réussite éducative] passerelle étant un exemple), ou à celui du collège au lycée : on s'efforcera également de prévoir des aides spécifiques (PPRE, accompagnement personnalisé, tutorat [...]).

Dans l'enseignement secondaire en effet, le passage du collège au lycée est souvent le moment où l'information « se perd » : les élèves de 3^e font leurs vœux d'orientation en fin d'année, mais leurs enseignants, et notamment celui d'UPE2A, savent rarement dans quel lycée et dans quelle formation l'élève a finalement été affecté. Un certain temps peut ainsi être perdu dans le repérage des élèves déjà suivis au collège, et qui ont encore besoin d'un soutien linguistique au lycée. C'est la raison pour laquelle l'académie de Besançon a fortement balisé la liaison inter-degrés : dans la circulaire de rentrée 2019, un paragraphe y est dédié (nous soulignons).

L'académie travaille sur la liaison collège-lycée au moyen de documents de suivi inter cycle, qui donnent lieu à une **campagne annuelle de rentrée**. Les documents sont recueillis en juin dans les collèges par le CASNAV, puis redistribués début octobre aux lycées de façon à donner aux équipes, sous la responsabilité des chefs d'établissement, qui doivent les leur transmettre, les **éléments utiles à la connaissance des élèves en inclusion dans les classes de seconde** ainsi que les **préconisations de compensation à mettre en œuvre**.

C'est donc le CASNAV qui formalise la transmission des informations entre collège et lycée : en effet, seul le CASNAV a accès aux listes complètes des élèves suivis en UPE2A collège, et

tous les collégiens ont vocation à poursuivre leur parcours. Sans cette centralisation, les enseignants d'UPE2A lycée doivent chercher et recouper de nombreuses informations (signalements des collègues des classes d'inscription, liste des candidats au DELF, demandes auprès des UPE2A collège et de l'Inspection d'orientation, etc.) afin d'identifier les élèves allophones déjà suivis en collège. À notre connaissance, Besançon est la seule académie à avoir mis en place un tel suivi systématique, qui fait probablement gagner beaucoup de temps aux équipes. Deux académies ont fait un choix plus administratif : Versailles et Nice préconisent dans leur circulaire de rentrée 2019⁹ que les élèves allophones soient identifiés dans la base élèves SIECLE (Système d'information pour les élèves en collèges et lycée et pour les établissements), en saisissant l'option « FLS ». Versailles souhaite effectuer un « comptage à flux tendu » des élèves allophones, Nice espère « pouvoir identifier ces élèves, suivre et organiser leur parcours ». Cette identification dans la base élèves est demandée par de nombreux chefs d'établissement : il semblerait pourtant que de nombreuses académies y soient opposées (c'est le cas à Nantes), au motif que la CNIL [Commission nationale de l'informatique et des libertés] pourrait y trouver à redire. Pourtant, cette identification permettrait un repérage immédiat des élèves allophones affectés dans les lycées : certes, un élève ne doit pas rester identifié comme allophone pendant toute sa scolarité, mais savoir qu'il a reçu un soutien linguistique en UPE2A collège est précieux au moment de la première rentrée scolaire en lycée. D'ailleurs, la circulaire de Nice précise bien que « les établissements veilleront à décocher cette option dès que l'élève rejoint à plein temps sa classe de référence » : un élève identifié comme allophone au collège, et au moment de son affectation au lycée, peut donc retrouver un statut « ordinaire » dès que ses besoins linguistiques sont réévalués.

1.2. Inclusion et UPE2A : une multiplicité de dispositifs et de modalités de prise en charge linguistique

Ces quelques exemples témoignent de fortes variations dans la gestion du public allophone, au niveau des académies. Pour ne remonter qu'à 2013, lors du séminaire national des CASNAV¹⁰, le constat était fait « qu'il existe des stratégies d'inclusion des élèves très différentes d'une académie à une autre, d'un département à un autre, voire d'un établissement à un autre. De la

⁹ Aix-Marseille aussi, mais dans le *Bulletin académique n°20* du 20 juin 2016. Nous ignorons si la disposition est encore en vigueur.

¹⁰ *Synthèse des ateliers du séminaire CASNAV des 3 et 4 avril 2013*, atelier parcours inclusif n°1, MEN/DGESCO <<http://eduscol.education.fr/FLS>>.

même manière, il faut distinguer le premier degré du second ». Le même constat a été dressé lors du plan national de formation (désormais PNF) de 2019¹¹ : les exemples des académies de Lille et de Rennes, du département des Hauts-de-Seine, des villes de Bordeaux et de Marseille montraient la très grande diversité des dispositifs et des modalités de mise en œuvre des UPE2A. Ce n'est pas notre propos ici, mais ces constats soulèvent des questions de droit : le Défenseur des Droits a publié l'enquête EVASCOL pour rappeler le droit commun, tandis que le ministère de la Justice est doté d'une Mission mineurs non accompagnés, qui publie chaque année son rapport d'activités¹². Un inventaire des questions de droit concernant les conditions de scolarisation des élèves allophones a été dressé en 2018 par une sociolinguiste ; l'autrice y souligne que « les normes sont claires mais leur application, leur interprétation, ou leur respect laissent encore à l'écart des enfants déjà caractérisés par une vulnérabilité accrue » (Valette : 2018, 88).

De fait, les circulaires locales sont un bon indicateur des différences de prise en charge des élèves allophones dans les établissements scolaires. Certaines fixent en effet l'horaire minimum de prise en charge linguistique : c'est le cas des circulaires 2019 de Nice (« Les EANA peuvent bénéficier de minimum 12 heures hebdomadaires de prise en charge au sein de l'UPE2A en fonction de leurs besoins »), de Versailles (« Première année de scolarisation 2nd degré : 12 heures minimum »), de Lyon (« La tentation est grande de répartir les heures en fonction du niveau des élèves en français. Mais il convient absolument que les plus débutants bénéficient au maximum d'heures de FLE, 9 heures en primaire, 12 en collège (ainsi que le stipule le BO), davantage si c'est possible »). Certaines académies vont plus loin, en préconisant une organisation précise des heures allouées. À Grenoble, le *Cahier des charges des UPE2A dans l'agglomération de Grenoble* distingue les dispositifs avec ou sans alphabétisation, et propose « des prises en charge spécifiques en FLE, alpha et par les enseignants de disciplines spécifiques (maths EAA, sciences EAA, anglais EAA) », avec des indications horaires de « 12h maximum de FLE (selon les besoins particuliers de l'élève) » pour le collège. Pour ce qui concerne les apprenants « tardifs » que sont les élèves allophones du secondaire, la durée d'exposition à la langue-cible est un critère d'acquisition important : le rapport scientifique *Les langues à l'école dès le plus jeune âge*, publié en 2019 suite à la « Conférence de consensus sur les langues

11 <<https://eduscol.education.fr/cid139237/la-scolarisation-des-eleves-allophones-eana-enseignement-du-francais-fle-fls-flesco.html>>.

12 Rapports disponibles sur la page <<http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/rapports-dactivite-29333.html>>, vérifiée le 28 mars 2020.

vivantes étrangères » (IFÉ/CNESCO) le rappelle. Les auteurs, citant plusieurs recherches sur le thème « âge d’acquisition et durée d’exposition », soulignent que (2019 : 10) :

La durée d’exposition à la langue-cible a un effet plus important que l’âge du début d’apprentissage. Plusieurs études (par exemple Larson-Hall, 2008) confirment que les apprenants tardifs, lorsqu’ils consacrent un temps important à l’apprentissage, peuvent obtenir des résultats équivalents ou supérieurs aux apprenants précoces lorsque ces derniers ne consacrent qu’un nombre d’heures limité à la langue-cible.

L’étude de l’IFÉ ne donne pas de seuil horaire à partir duquel le temps d’apprentissage de la langue cible est considéré comme « important ». Si l’on se base sur les préconisations de la circulaire, le volume de 12h par semaine dédiées aux cours de français devrait être la norme pour tous les élèves nouvellement arrivés, au niveau secondaire. À l’inverse, les 2 ou 3 heures hebdomadaires proposées en UPE2A dans certaines académies représentent « un nombre d’heures limité », et sans doute insuffisant pour obtenir de bons résultats.

À Créteil, le choix est fait d’un temps d’exposition important à la langue cible. L’annexe 4 à la circulaire de 2019 est spécifiquement dédiée à l’organisation des UPE2A lycée, ce document détaillant les disciplines d’inclusion, et leur volume horaire :

UPE2A Lycée
PROPOSITIONS D'ORGANISATION — Janvier 2018
Base : dotation de 32h



	Enseignements	LGT (cf. fiche GPI)	LP	LPO
UPE2A 20h LGT 24h LP-LPO	Français	12h	12h	12h
	Humanités	3h	5h = 2h arts appliqués + 2h histoire-géographie + 1h anglais débutants	5h = 3h HG + 1h SES-ECG + 1h anglais débutants
	Sciences	3h	6h = 2h mathématiques + 2h SPC + 2h PSE	6h = 2h mathématiques + 2h SPC + 2h SVT
	Projets	2h	1h (dont par exemple : LV2 pour une orientation tertiaire)	1h (dont par exemple : LV2 pour une orientation tertiaire)
Classe ordinaire	Suivi linguistique (français et autres disciplines selon les besoins)	10h = 6h de suivi linguistique + 4h de dédoublement (formules diverses)	6h	6h
	Projet d'orientation	2h Exploration	2h Parcours de découverte professionnelle	2h Parcours de découverte professionnelle ou technologique
	Disciplines d'inclusion initiale	EPS : 2h Anglais : 2-3h	EPS : 2-3h Anglais : 2-3h	EPS : 2h Anglais : 2-3h

Figure 13 : proposition d’organisation des UPE2A lycée, académie de Créteil

Les modalités de prise en charge linguistique sont ici très précises, selon le type de lycée d’inscription des élèves allophones. Un emploi du temps comptant 20h en UPE2A pour les élèves de LGT (+ 12h minimum en classe d’inclusion), et 24h en UPE2A pour les élèves de LP et de LPO (+ 8h au minimum en classe d’inclusion) est établi ; pour tous les élèves, seules deux

disciplines font l'objet d'une inclusion dès l'entrée au lycée : l'EPS et l'anglais. Les parcours d'inclusion semblent très souples, avec des projets divers dont l'orientation et la découverte professionnelle, tandis que les cours en UPE2A sont nettement balisés entre français (12h pour tous, sans que le niveau CECRL ne soit un critère), humanités (de 3h à 5h) et sciences (de 3h à 6h hebdomadaires). Le document ne précise pas si un seul, ou si plusieurs enseignants interviennent en UPE2A : est-ce l'enseignant d'UPE2A qui est chargé des cours d'humanités et sciences ? Sont-ce les enseignants de ces disciplines qui interviennent dans l'UPE2A, avec des cours spécifiques pour le groupe des allophones ? Dans ce cas, ces heures sont-elles incluses dans le service des enseignants concernés, ou bien sont-elles assurées sur la base du volontariat en heures complémentaires ? À ce jour, nous n'avons pas pu obtenir de réponses à ces questions¹³, pourtant très importantes pour l'organisation pédagogique des dispositifs. Une dernière question posée par ce tableau de répartition horaire est la rubrique « suivi linguistique », qui compte pour 10h hebdomadaires en LGT, et 6h en LP et LPO : prévu en classe d'inclusion, ce volume horaire est très important, mais la nature de ce « soutien » n'est pas définie.

À Lille, seuls les élèves NSA peuvent bénéficier d'un volume horaire important, avec 12 heures de français hebdomadaires ; ils sont accueillis à la mission de lutte contre le décrochage scolaire (désormais MLDS)¹⁴. Le parcours est également balisé pour les élèves qui ont été scolarisés antérieurement, mais avec une exposition hebdomadaire à la langue cible bien moins importante, comme nous le voyons dans la reproduction du tableau publié en 2017 :

13 Posées par message électronique à la coordinatrice du CASNAV, le 16 janvier 2020.

14 « Compte-tenu des effectifs actuels, la majeure partie des moyens attribués aux MLDS pour les jeunes décrocheurs sont aujourd'hui dédiés aux parcours pour jeunes allophones NSA ». B. Lecocq, coordonnateur académique du CASNAV de Lille, « La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivants dans l'académie de Lille », dans *Ruptures 2 : école et migrations*, AFAE, n°166, 2020/2, page 55.

ORIENTATION ET PRISE EN CHARGE DES EANA Mineurs allophones nouveaux arrivants de plus de 16 Ans Académie de Lille

PRE-REQUIS SCOLAIRES*	SCOLARISATION	COMPETENCES LINGUISTIQUES EN FRANCAIS	BESOINS	PRIS EN CHARGE EN FLS
NSA jusqu'à fin CE1	Pas de scolarisation immédiate : alphabétisation et mise à niveau scolaire (dispositifs MLDS, ...)	Allophones débutants en français, ou francophones non ou très peu scolarisés antérieurement	- 12 heures (FLS, lecture-écriture) - 3 heures (mathématiques)	- Parcours personnalisé (EANA-NSA) - Autres dispositifs
niveau CE2-CM1-CM2	Intégration possible en CAP	Francophones peu scolarisés avec maîtrise insuffisante de la langue écrite	3 à 6 heures de français	- Dispositif lycée ou collège - Micro-dispositifs (HSE) - Soutien individuel (HSE)
		Allophones GD à A1	6 à 9 heures de français	
- niveau 6 ^{ème} /5 ^{ème} : intégration possible en CAP ou 2de Pro selon le projet. - niveau 4 ^{ème} /3 ^{ème} : intégration possible en 2de Pro ou seconde GT selon le projet.		Niveau GD à A1 du CECRL		
		Niveau A1+ à A2+ du CECRL	- 3 à 6 heures de français (si 2de GT) - 0 à 3 heures de français (si CAP ou 2de Pro))	
		A partir du niveau B1 du CECRL	0 à 3 heures de français (si 2Pro ou 2de GT)	

Figure 14 : prise en charge des EANA de plus de 16 ans, académie de Lille

Les critères choisis sont liés aux tests d'évaluation des acquis scolaires, qui déterminent tous les niveaux de prise en charge, en lien avec les repères du CECRL. Ainsi, dès que les tests de positionnement montrent un niveau de scolarisation fin cycle 2/début cycle 3, de 3 à 9 heures de français sont dispensées aux élèves, selon qu'ils sont déjà francophones ou grands débutants ; pour les niveaux supérieurs au A1, les élèves de LP bénéficient systématiquement de moins d'heures de français que les élèves inscrits en LGT, soit un maximum de 3 heures hebdomadaires. Si l'on se réfère aux grilles d'attendus du DELF scolaire pour la production écrite, le niveau A1 atteste de la capacité à remplir une fiche de renseignements ou à écrire un texte de 20 mots, tandis que le niveau A2 atteste de la capacité à écrire de courts messages de 60 mots : ainsi, proposer au maximum 3h hebdomadaires de français lorsque les élèves ont atteint un niveau « A1+ à A2+ » semble vraiment très peu, pour pouvoir combler les besoins

linguistiques d'un élève de lycée, fût-il scolarisé en première année de CAP, qui doit rédiger bien plus que 60 mots pour ses examens. À travers ces deux exemples, nous voyons que la prise en charge linguistique varie fortement d'une académie à l'autre, y compris quand les parcours sont balisés par une circulaire locale.

1.3. Au lycée : le maintien de « classes d'accueil »

Le document lillois souligne le rôle de la MLDS dans la prise en charge des élèves allophones de plus de 16 ans, pour lesquels une inscription dans une formation diplômante n'est pas jugée possible¹⁵. Au lycée, en effet, la MGI [mission générale d'insertion] puis la MLDS [mission de lutte contre le décrochage scolaire] ont été chargées de l'accueil des allophones de plus de 16 ans, avant que l'inclusion ne devienne la règle. Comme le stipule la circulaire de 2012 :

La mission générale d'insertion de l'Éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du rattachage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les CASNAV, ayant pour objectif de faire accéder ce public [= les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans] à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

On peut se poser la question du rapport entre un dispositif destiné aux élèves en situation de décrochage scolaire, et les élèves allophones, qui sont au contraire en demande d'école, pour une large majorité d'entre eux. Il nous semble qu'encore une fois, l'institution montre sa difficulté à appréhender les besoins des élèves allophones, car ils sont tantôt associés aux enfants de voyageurs (EFIV) par les CASNAV, tantôt rattachés indirectement aux enfants porteurs de handicaps, tantôt accueillis par les structures destinées aux élèves décrocheurs. Sur le plan pédagogique, l'appui sur la MLDS tient à la modularité qu'elle permet, au sein même des lycées : pour les jeunes de plus de 16 ans, qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, le « rattachage » consiste en parcours très personnalisés, avec un accueil à tout moment de l'année, des périodes d'observation de classe, des périodes de stages en milieu professionnel, des inclusions d'essai dans certaines formations. La MLDS répond donc à la particularité des publics d'élèves allophones arrivant sur le territoire après la rentrée scolaire, ou sans projet défini de formation, ou encore avec une longue interruption dans leur scolarité.

Au Mans, avant l'ouverture de l'UPE2A lycée, des outils d'évaluation et d'accueil ont été élaborés dans une antenne de la MLDS spécialement consacrée aux élèves allophones,

15 Après les tests de positionnement en langue d'origine et la commission d'affectation qui étudie les dossiers.

implantée dans un lycée polyvalent¹⁶ : le PIA, pôle insertion allophones. Ce dispositif correspond à la description qu'en fait la circulaire : il accueille les élèves allophones qui ont besoin d'une année de « sas » pour préparer un projet de formation, en même temps qu'ils apprennent la langue française de façon intensive. Aujourd'hui, le fonctionnement du PIA a été modifié par l'Inspection d'orientation : avec l'ouverture de l'UPE2A lycée au Mans, le choix a été fait d'inscrire le plus possible d'élèves directement dans une formation ; le PIA accueille désormais majoritairement des élèves peu scolarisés antérieurement et/ou grands débutants en français, pour lesquels l'entretien au CIO et les tests de positionnement n'ont pas permis d'envisager une inscription directement au lycée. La MLDS joue donc un rôle important¹⁷, puisque outre le PIA, les dispositifs de plusieurs lycées de la Sarthe accueillent des élèves allophones en complément de l'UPE2A du Mans, notamment dans l'établissement où nous exerçons : les élèves allophones arrivés tardivement y sont inscrits ; des cours de FLE/FLS y sont dispensés avec une inscription au DELF, le cas échéant. Les financements sont en partie européens (budget FSE : fonds sociaux européens), mais le nombre d'heures de français dispensées aux élèves allophones est très variable d'un dispositif à l'autre : il dépend du nombre de jeunes inscrits, des intervenants qualifiés disponibles¹⁸, et, disons-le, de la sensibilité des coordonnateurs MLDS à la question de l'accueil de ce public, et de l'enveloppe d'heures qu'ils peuvent lui allouer. Les enseignants intervenant auprès des allophones pour la MLDS sont des vacataires, titulaires de masters FLE. Au niveau pédagogique, il s'agit bien d'un « sas » d'accueil de plusieurs mois (exceptionnellement une année) pendant lequel les élèves suivent des cours variés, mais en-dehors d'une classe d'inscription : cours de culture générale, d'informatique, d'anglais, de français, mais aussi préparation à l'orientation et mini-stages de découverte des métiers, sur le modèle de ce qui se fait en classe de 3^e. Les élèves ne sont donc pas directement inclus : ils le sont parfois en cours d'année, lorsqu'une place se libère dans une formation qui les intéresse au LP ; sinon, ils le sont à la rentrée suivante, en participant comme les élèves de 3^e aux vœux d'affectation.

Ce fonctionnement par « sas » ne se vérifie pas qu'à la MLDS : dans plusieurs académies (notamment Créteil et Nancy-Metz, d'après nos échanges informels avec des enseignants

16 Un lycée polyvalent (LPO) est un établissement public unique qui regroupe des formations des trois voies : générale, technologique et professionnelle.

17 Au niveau national, pour l'année scolaire 2017-2018, la DEPP a ainsi compté 1983 jeunes pris en charge par la MLDS (note 19.52 de décembre 2019).

18 Dans l'établissement où nous exerçons, ce sont des diplômés de Master FLE qui assurent les heures en tant que vacataires.

titulaires), les dispositifs UPE2A lycée peuvent aussi s'apparenter à des classes d'accueil plus ou moins fermées. Cela est dû aux prérequis nécessaires à l'entrée au lycée : en effet, les élèves nouvellement arrivés ont des parcours scolaires antérieurs très différents, d'un pays d'origine à l'autre, mais aussi d'un jeune à l'autre. Ici, les choix pédagogiques sont déterminants : si l'on s'attache aux capacités de l'élève, il est possible de faire le pari de sa réussite dans la formation qu'il souhaite ; si l'on s'attache aux lacunes de son parcours antérieur, l'élève sera probablement maintenu dans un dispositif fermé, pour lui permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la réussite au lycée, avant son inclusion. Les parcours individualisés de réussite scolaire prennent ici tout leur sens, et nous ne saurions trancher sur l'efficacité de l'un ou l'autre choix. Concernant les élèves que nous avons suivis, des paris ont été gagnants, et d'autres non ; les « sas » d'accueil plus ou moins longs, PIA ou MLDS, ont souvent permis aux élèves nouvellement arrivés de mieux s'adapter aux exigences scolaires du lycée, mais pas toujours. C'est la raison pour laquelle le choix de l'académie de Lille (voir tableau supra) de fixer les prérequis scolaires nécessaires à l'entrée en formation nous semble à double tranchant : à la fois, pour tous les acteurs de la communauté éducative, cela fixe un cadre harmonisé de pratiques d'inclusion et d'inscription dans une classe ; d'un autre côté, certains élèves dotés de grandes capacités intellectuelles mais peu scolarisés antérieurement peuvent manquer une chance de formation.

Pour conclure sur ce point, nous souhaitons évoquer l'exemple de Marseille, où une seule UPE2A lycée existe, mais où d'autres dispositifs d'accueil sont proposés. Le choix pédagogique que nous évoquions plus haut est ici entendu au sens le plus étroit : seuls les élèves jugés capables de suivre leur scolarité en lycée général et technologique sont inscrits dans l'UPE2A du LGT St Charles ; tous les autres sont inscrits dans d'autres formations, et dans d'autres dispositifs de soutien linguistique. Nous reproduisons ici le tableau récapitulatif des différentes structures :

Marseille	13001	Longchamp	UPE2A du LGT St Charles
	13002	Jean-Claude Izzo	CIERES dispositif associatif
		Vieux Port	
	13003	Edgard Quinet	DAQ-Pôle EANA du LP Le Châtelier
		Belle de Mai	
		Versailles	
	13004	Chape	
		Chartreux	
	13005	Fraissinet	
	13006	Anatole France	
		Monticelli (sas)	
		Pierre Puget	
	13007		DAQ-Pôle EANA du LP Vinci
			3 ^{ème} prépa pro-NSA du LP Vinci
			Plateforme de 1 ^{ère} scolarisation du LP Vinci
			Plateforme de 1 ^{ère} scolarisation du LP Colbert
	13009	Roy d'Espagne	
		Coin Joli	
	13010	Louise Michel	Plateforme de 1 ^{ère} scolarisation du LP Ampère
	13011		Plateforme de 1 ^{ère} scolarisation du LP Caillié
13012	Darius Milhaud	Dispositif JANA +16 PEP 13	
	Germaine Tillion	DAQ-Pôle EANA du LP N. Mandela	
13013	Edmond Rostand	MASMEANA	
	Auguste Renoir	Plateforme de 1 ^{ère} scolarisation du LP Diderot	
13014	Alexandre Dumas	Plateforme de 1 ^{ère} scolarisation du LP La Floride	
	Clair Soleil		
	Edouard Manet		
	Henri Wallon		
13015	Jean Moulin	Classe APA du LP La Viste	
	Jules ferry	DAQ-Pôle EANA du LP St Exupéry	
	Rosa Parks		
13016	Henri Barnier		

Figure 15 : dispositifs d'accueil des élèves allophones à Marseille

Les appellations très diverses soulignent de nouveau la multiplicité des modalités de prise en charge ; nous n'avons trouvé que peu d'explications concernant la signification des divers sigles utilisés : le « DAQ-Pôle EANA » des lycées professionnels est un « dispositif d'accompagnement vers la qualification » qui concerne les jeunes de 16 à 25 ans, « nécessitant les prérequis scolaires avant toute inclusion dans un cursus ordinaire ». La « plateforme de 1^{ère} scolarisation » est probablement un dispositif accueillant les élèves NSA ; la « classe APA » est décrite sur le site du lycée¹⁹ où elle est implantée comme « Classe d'accueil de nouveaux arrivants non francophones », mais la page de présentation date de 2008 – il serait sans doute nécessaire de l'actualiser, notamment au vu du vocabulaire utilisé (nous soulignons) :

Cette classe accueille 12 élèves, après entretien et tests au CASNAV, puis au lycée avec les jeunes et leurs familles arrivés en France depuis moins d'un an lors du recrutement. Ces jeunes de 16 à 22 ans sont dans la perspective d'un projet professionnel. Certains peuvent envisager une voie technologique ou générale, éventuellement grâce à un détour par la voie professionnelle **à cause de leur niveau en français. [...] La classe d'accueil est jumelée à une classe de**

19 <<https://www.lyceelaviste.fr/67-site/formation-initiale/apa.html>>.

l'établissement et se déroulent au cours de l'année différents **échanges** sur la base d'un projet négocié entre les équipes pédagogiques. À tout moment de l'année un élève de cette classe peut être **intégré** provisoirement ou définitivement dans une autre structure interne ou externe à l'établissement. Des **insertions** partielles peuvent être réalisées, en français en particulier.

La classe APA ressemble donc fort aux anciennes CLA de collège, et tout comme le DAQ-Pôle EANA, elle a comme objectif de permettre aux nouveaux arrivés de plus de 16 ans de progresser en français, tout en préparant leur projet d'études. Les deux dispositifs semblent fonctionner comme des « sas » d'arrivée, lorsque l'on juge qu'une inclusion directement dans une formation de lycée n'est pas possible ; comme à Lille, les critères retenus sont la maîtrise du français, et le niveau de scolarisation antérieure. Des éléments explicatifs sont venus éclairer le tableau publié par l'académie, dans un schéma proposé par le dossier spécial « Les élèves migrants changent l'école » des *Cahiers pédagogiques* (janvier 2020), que nous reproduisons ci-dessous (Fournier et Lorcerie, 2020 : 16) :

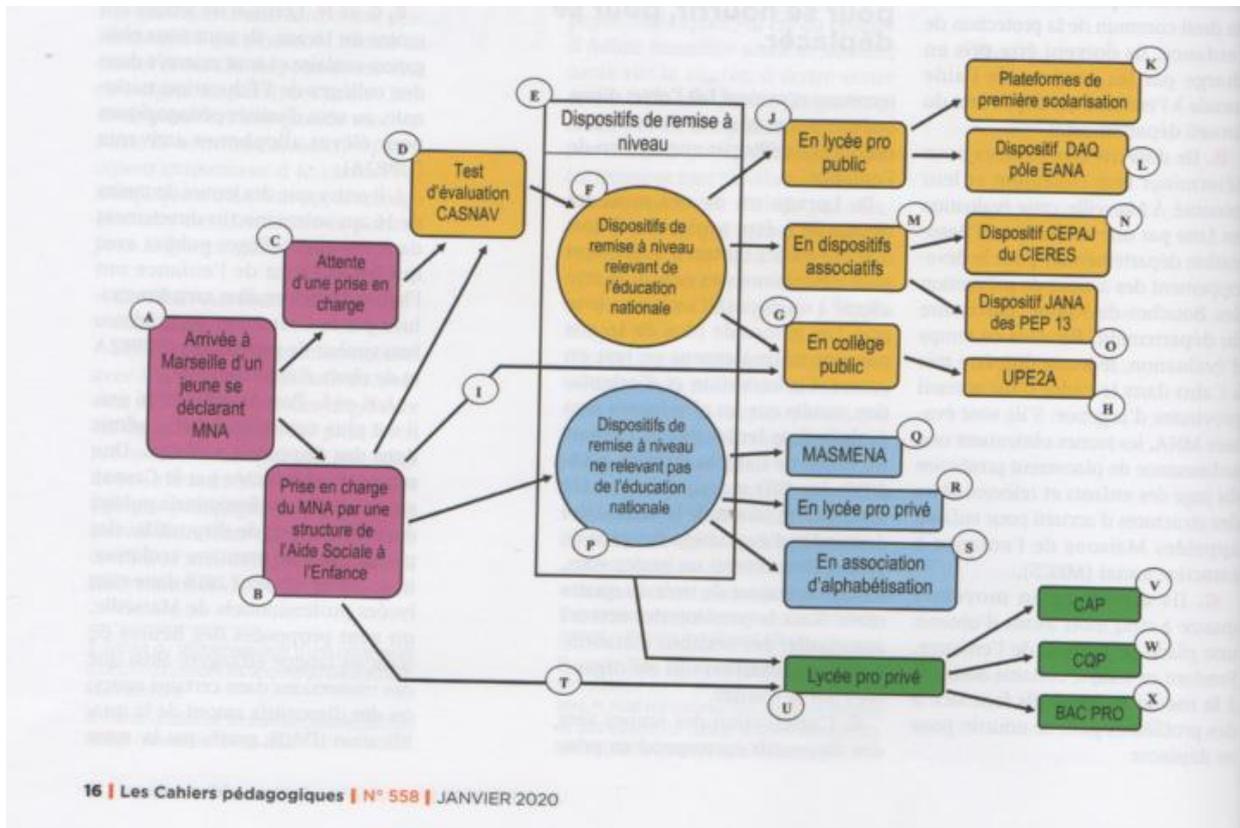


Figure 16 : organisation des dispositifs d'accueil, Marseille

Nous y avons découvert que les dispositifs sont tous qualifiés de « remise à niveau » (E, F, P) – ce que n'est pas une UPE2A – et qu'ils ne relèvent pas tous de l'Éducation nationale (Q, R, S), alors même qu'ils sont implantés dans des établissements scolaires (figure 15). Certes, la figure 15 illustre la prise en charge des seuls MNA (mineurs non accompagnés), et non celle de

tous les élèves allophones nouvellement arrivés (figure 14) ; néanmoins, nous y voyons un exemple révélateur, au niveau d'une ville, des choix institutionnels faits pour la prise en charge linguistique et l'inclusion des allophones de plus de seize ans. Dans tous les cas, ces dispositifs sont certes implantés dans les établissements scolaires, mais ils ne semblent pas viser une inclusion immédiate ; le paradoxe dans la figure 15 est de noter l'inscription en CAP et bac pro seulement pour les lycées professionnels privés (V, X), comme si cela n'existait pas dans l'enseignement public. La question du pilotage peut donc se poser à Marseille : qui intervient au niveau de l'ASE (aide sociale à l'enfance) lorsque les jeunes sont envoyés en lycée professionnel privé (U) ou en dispositif de remise à niveau hors Éducation nationale (P) ? Est-ce le CASNAV qui gère les dispositifs associatifs des lycées publics (M, N, O) ? Qui pilote tous ces dispositifs, est-ce l'IEN-IO du second degré ? Quels moyens sont-ils attribués aux dispositifs de l'Éducation nationale/hors Éducation nationale, avec quels enseignants sur le terrain ? Nous n'avons pas trouvé de réponse à ces questions.

1.4. Le pilotage des dispositifs d'accueil

La question du pilotage n'est pas négligeable : le document de cadrage de l'académie de Lille soulève lui aussi le problème des moyens attribués pour la prise en charge des élèves allophones au lycée. La dernière colonne indique en effet les modalités pratiques de cette prise en charge, avec notamment des « micro-dispositifs » et du « soutien individuel », rétribués en HSE, c'est-à-dire en heures complémentaires versées aux enseignants volontaires, en fonction d'enveloppes allouées par les établissements scolaires et/ou le Rectorat. Ces moyens horaires (et donc financiers) peuvent varier fortement d'un département à l'autre, et même d'un lycée à l'autre. Comme le souligne C. Mendonça Dias, les HSE sont par définition non pérennes (2016 : 9-10) :

L'UPE2A est le seul dispositif non soumis à un programme spécifique : la circulaire de 2012 la présente à travers son organisation [...] sans que ne soient définis des objectifs précis récents [...]. **Si une circulaire encadre ces actions, elle n'en garantit pas les moyens opérationnels, ni les moyens humains** qui [...] demeurent tributaires des aléas décisionnaires variables géographiquement [...].

En effet, les moyens alloués par les Rectorats (niveau académique) et les DSDEN (niveau départemental) fluctuent d'une année à l'autre : les inspecteurs en charge des allophones attendent la rentrée scolaire pour connaître le nombre d'élèves concernés dans chaque établissement, et pour demander les moyens d'enseignement nécessaires à la scolarisation des allophones. Le nombre d'HSE dépendra donc du nombre d'élèves allophones accueillis dans un bassin ou un établissement, de leurs besoins linguistiques, et de la ressource enseignante

disponible. Il faut souligner que même lorsque les moyens financiers sont alloués, dans certains bassins il est très difficile de trouver des enseignants formés et volontaires pour assurer ces heures d'enseignement ; le fait que ces heures ne soient pas incluses dans le service hebdomadaire des professeurs du secondaire est le frein le plus observé dans l'académie de Nantes²⁰. Le numéro 2018/4 du périodique de sociologie *Revue européenne des migrations internationales*, intitulé « École et migration », analyse en détail l'expérience scolaire des enfants migrants ; M. Armagnague-Roucher, par ailleurs l'une des autrices du rapport EVASCOL, y souligne les différences inter académiques, mais aussi intra académiques. Les ambiguïtés d'un pilotage qu'elle qualifie de « raisonnement par le moyen » (« un raisonnement en termes non d'heures allouées à chaque élève au titre de la compensation, mais en termes de poste ») conduit à de très fortes inégalités pour les élèves (2018 : 58-59, nous soulignons) :

Dans un tel contexte institutionnel, le « raisonnement à l'enseignant/au dispositif » aura pour effet que chaque élève n'aura concrètement parfois que deux heures de soutien hebdomadaires. Si l'on admet qu'à situation socio-scolaire comparable, la compensation facilite les progrès scolaires, alors **deux enfants allophones primo-arrivants placés dans deux territoires distincts se retrouvent potentiellement en situation d'inégalité** dans l'exercice de leur participation scolaire.

Comme nous l'avons vu au chapitre 3.2 de notre première partie, le fonctionnement des CASNAV est très variable en fonction des académies. La sociologie apporte ici aussi son éclairage : dans le numéro 2019/2 de la revue *Migrations société, C*. Le Petitcorps souligne que la logique de carrière des inspecteurs influe fortement sur leurs décisions et sur leur implication dans le dossier des allophones (page 73). Elle souligne également que « pour les inspecteurs rencontrés (inspecteurs de l'Éducation nationale et inspecteurs académiques), le CASNAV ne représente [...] que l'une des missions du "package" 18 qu'ils ont découvert à leur prise de poste²¹ ». Se pose ensuite la question de la façon dont les antennes départementales travaillent, en lien plus ou moins étroit avec le CASNAV académique. Pour être au plus près des besoins locaux, il est évident que les antennes départementales ont une certaine autonomie ; et ce d'autant plus que dans certains départements, le nombre d'élèves allophones étant faible, seules quelques heures de coordination attribuées à un personnel de l'Éducation nationale tiennent lieu de CASNAV. S'ajoutent au fonctionnement des CASNAV académiques et de leurs antennes départementales les décisions prises par les inspecteurs d'orientation du second degré (IEN-

20 Chaque année, des lycéens du Nord Sarthe ou de Vendée restent sans solution une partie de l'année, faute d'enseignant acceptant ces heures complémentaires.

21 La gestion du CASNAV, et donc des UPE2A, et l'affectation des élèves allophones n'est donc qu'un des 18 dossiers qui font partie de leurs missions.

IO), en charge des élèves allophones de plus de 16 ans dans chaque département : ils sont l'indispensable relais entre les besoins formulés par les chefs d'établissement et la DSDEN. Ce sont les IEN-IO qui allouent l'enveloppe d'heures dédiées aux allophones (dans et hors UPE2A), qui recrutent les enseignants contractuels si besoin est, qui proposent au cas par cas les affectations en lycée ou à la MLDS lors des commissions d'affectation ; enfin, ce sont eux qui décident du calendrier et des modalités de prise en charge dans les établissements scolaires. Le pilotage relève donc des académies²² (rédaction de circulaires, publication des postes spécifiques académiques pour le recrutement en UPE2A), des services départementaux du Rectorat (la DSDEN décide de l'implantation des UPE2A, alloue les moyens à chaque rentrée, avec des ajustements en cours d'année), de l'Inspection d'orientation (elle organise les modalités pratiques d'utilisation de ces moyens, décide de l'implantation des dispositifs), et des établissements scolaires. Dans les collèges et lycées, les principaux et proviseurs doivent faire connaître leurs effectifs d'élèves allophones (comme le stipule l'enquête nationale du Ministère : nous y reviendrons au chapitre 3.6), mais doivent aussi être à l'initiative d'actions pour que l'ensemble des équipes éducatives soient impliquées dans l'accueil des élèves allophones, notamment par la demande de formations locales. Les chefs des établissements où sont implantées les UPE2A ont également la responsabilité de l'accueil d'élèves venant d'autres établissements du bassin, par le biais de conventions²³.

On le voit, le pilotage est complexe : ce point était déjà abordé dans le rapport des Inspections générales de 2009, pour le niveau local, mais aussi au niveau national (2^e partie, chapitre 2.1 : « La définition et l'impulsion de la politique de scolarisation des ENAF », 2009 : 27) :

2.1.1. Premier constat : le niveau national est peu actif

Dans la période récente, c'est-à-dire depuis la publication des circulaires de 2002, l'administration centrale n'est que très peu intervenue dans la mise en œuvre de la politique de scolarisation des ENAF.

De fait, le rapport avait relancé la politique nationale, puisque de nouvelles circulaires avaient été publiées en 2012, et qu'un grand nombre de publications avait été lancé (collection « Cap sur le français de scolarisation » dirigée par Catherine Klein, autrice du rapport, et textes

²² Ce qu'indique la circulaire de 2012 : « Dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs ».

²³ Il arrive aussi que des chefs d'établissement refusent que leurs élèves se déplacent dans l'établissement d'implantation de l'UPE2A, et réussissent à obtenir des moyens temporaires dans leur propre établissement (ce qui entraîne un fort retard dans la prise en charge de leurs élèves, et un nombre d'heures allouées insuffisant pour les élèves).

produits en 2012 pour EDUSCOL). Cependant, il semble qu'aujourd'hui la politique de scolarisation des élèves allophones ne soit plus prioritaire, ce que soulignent Cherqui et Peutot dans le chapitre de leur ouvrage consacré au pilotage (2015 : 69) :

Il est difficile de parler d'un véritable pilotage, explicite, conscient et réfléchi quand il s'agit seulement d'une suite de décisions qui empruntent des chemins administratifs et des formes différents (circulaire nationale, lettre aux recteurs et inspecteurs d'académie, lettre de rentrée...).

Certes, de nouveaux documents d'accompagnement ont été publiés sur EDUSCOL (2016 et 2018), et le décret sur la CCFLS a été refondu en 2019 ; mais le PNF le plus récent sur les élèves allophones, qui s'est tenu le 1^{er} avril 2019 et que nous analyserons dans le chapitre 2.4, est revenu à un état des lieux, bien plus qu'à une définition de la politique à mener au niveau national, au moment même où se jouaient la réforme du lycée général et technologique, et celle du lycée professionnel.

1.5. Brève synthèse

Pour clore ce chapitre, nous souhaitons opposer toutes ces observations aux conclusions de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Dans sa note d'information n°20.39 publiée en novembre 2020, intitulée *67 909 élèves allophones en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*, le service statistique du ministère de l'Éducation nationale se félicitait des chiffres de prise en charge des élèves allophones (page 3) :

Pour l'année 2018-2019, 90% des élèves allophones bénéficient d'une scolarité dans un dispositif spécifique ou d'un soutien linguistique. C'est au collège que la prise en charge est la plus fréquente : 95% des collégiens intègrent un dispositif. En école élémentaire et au lycée, cette proportion est légèrement plus faible (respectivement 87% et 89%).

Il nous semble pourtant que les modalités de prise en charge, dont nous n'avons vu que quelques exemples tout au long de ce chapitre, sont tellement variables sur le territoire que ces chiffres n'ont pas grande signification. Peut-on réellement affirmer que 88% des élèves allophones de lycée bénéficient d'heures de FLS, alors qu'à Lille on peut avoir un niveau A1+ et recevoir de 0 à 3h par semaine de soutien linguistique quand on est inscrit en lycée professionnel ? Les lycéens allophones ont-ils les mêmes chances de réussite partout, alors que des élèves débutants sont suivis 12h par semaine à Créteil, 9h par semaine à Nantes, 6h par semaine au Mans et 1h par semaine à Mamers (petite ville du nord de la Sarthe) ? Pour prendre un exemple concret, peut-on réellement dire qu'une élève angolaise inscrite en 3^e en périphérie du Mans, ayant reçu 1h de français par semaine à partir de janvier 2019 (soit 15h au total), a déjà eu une « prise en

charge linguistique » avant son arrivée au lycée en seconde professionnelle en septembre 2019 ? Cette logique de « saupoudrage », ajoutée aux inégalités territoriales – que pointe d’ailleurs la même lettre d’information – nous amène à modérer l’optimisme des chiffres publiés.

Ainsi, la circulaire de 2012 nous semble poursuivre deux objectifs, parfois difficiles à concilier sur le terrain : assurer la souplesse des dispositifs en fonction des besoins de chaque territoire d’une part (« Il n’est pas préconisé de modèle de fonctionnement unique pour l’UPE2A »), en essayant d’harmoniser les UPE2A d’autre part (« une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée »). Or, si le premier objectif peut aisément se vérifier par les exemples cités plus haut, le second n’est pas atteint au lycée : des dispositifs au fonctionnement très différent portent le nom d’UPE2A, une multitude d’appellations autres qu’UPE2A existent encore dans plusieurs académies, et de nombreux « sas » plus ou moins fermés perdurent. La circulaire ne permet pas de garantir l’uniformité des dispositifs, ni l’inclusion des allophones d’âge lycée, ni que les élèves nouvellement arrivés dans le secondaire bénéficient de 12h hebdomadaires d’enseignement du français : si nous soulignons ces manques, c’est parce qu’ils portent préjudice aux élèves allophones. Laisser une grande latitude à l’application de la circulaire permet certes une adaptation au plus près des besoins locaux, mais deux autres points mériteraient sans doute une meilleure harmonisation nationale : le pilotage, et la formation des équipes éducatives, que nous allons maintenant exposer.

Chapitre 2 : la formation des équipes éducatives

2.1. La formation des personnels de direction

La formation des principaux et proviseurs est régie par la circulaire n° 2017-141 du 4-8-2017 : en même temps que le titulaire du concours exerce en établissement, sont prévus des temps de formation répartis comme suit (page 1, nous soulignons) :

La formation professionnelle statutaire, dont la durée est fixée à **65 jours sur 24 mois**, est complétée, dans les trois années qui suivent, par un crédit de 5 jours en formation continuée.

La formation est organisée selon les principes suivants :

- une formation qui articule l'exercice d'une **responsabilité du stagiaire sur le lieu d'affectation** (EPL [établissement public local d’enseignement], circonscription, département, académie) avec des **périodes de formation** (ESENESR [École supérieure de l’Éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche] **et académie**) en présentiel et à distance ;
- une **formation individualisée**, appuyée sur un **bilan de compétences** et formalisée au travers d'un contrat individuel de professionnalisation (CIP) résultant d'un dialogue régulier entre le stagiaire et les acteurs académiques ;

- une formation ouverte, comportant un **stage obligatoire en entreprise** inclus dans le parcours numérique « relations école/entreprise » ainsi que des **périodes d'étude** dans d'autres administrations de l'État ou d'observation d'un autre système éducatif européen ou étranger.

La formation institutionnelle nationale pour « développer une culture commune de cadre du service public », regroupant tous les stagiaires, semble assez réduite : une part importante est dévolue à la formation en académie, et aux besoins individuels des personnels d'encadrement (liés au bilan de compétence et au choix des stages d'observation). Les contenus de formation ne sont pas publics : nous ne pouvons en avoir qu'un aperçu sur le site de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation²⁴ (IH2EF) [qui a remplacé en 2018 l'ESENER, v. citation supra], et ne ferons donc que quelques observations. Concernant la formation commune en présentiel à l'IH2EF, la première session pour la promotion titulaire du concours 2019 a été organisée du 30 septembre au 4 octobre, ou du 14 au 18 octobre, selon l'académie d'origine des stagiaires. Ses objectifs étaient présentés ainsi²⁵ :

[...] Ce premier présentiel de la formation statutaire des personnels de direction suit la prise de fonction en établissement d'affectation. Il est programmé au plus tôt dans l'année afin de coïncider avec les problématiques de professionnalisation. [...]

La prise de fonction efficace du personnel de direction repose sur la construction rapide, en situation, de sa nouvelle identité professionnelle. Dans un cadre d'exercice maîtrisé, il importe de l'accompagner dans la construction d'un leadership distribué²⁶ afin de fédérer les équipes vers la conduite des changements nécessaires à une réussite accrue des élèves. [...]

- Module 1 : Du leadership au leadership distribué ;
- Module 2 : Conséquences de la création de l'EPLE sur la responsabilité ;
- Module 5 : Techniques de communication ;
- Module 6 : Des acquis des élèves aux pratiques pédagogiques efficaces ;
- Module 8 : Connaissance du système éducatif ;
- Module 9 : Éthique et déontologie ;
- Module 10 : Culture juridique ;
- Module 13 : Proposer des pratiques pédagogiques efficaces (présentation).

Les trois formations en présentiel développent des thématiques transversales : l'accueil des publics à besoins particuliers, dont les élèves allophones, peut ainsi relever des modules 6, 8, 9, 10 et 13. Pour trouver de plus amples précisions, nous avons consulté la brochure « Offre de

24 <<https://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=28&cHash=5e610ad918>>, consultée le 20 mars 2020.

25 <<https://www.ih2ef.education.fr/fr/formations/offre-de-formation/detail-d-une-formation/?idF=2054&cHash=8a2de97baf>>, page consultée le 25 mars 2020.

26 Terme de management (« pilotage ») inspiré du cognitivisme, notamment Spillane (2001, 2004), selon lequel différents personnels apprennent à agir collectivement, notamment grâce aux environnements numériques de travail, sans qu'un plan d'action n'ait été défini au préalable par un *leader*.

formation » de l'institut pour l'année 2018-2019²⁷, et en particulier la section « Assurer l'égalité des chances », chapitre « Accueil de tous les élèves sans discrimination ». C'est là que nous avons trouvé mention de « L'école inclusive », à laquelle est dédiée une sous-partie (IH2EF, 2018 : 37, nous soulignons) :

La dynamique de l'école inclusive est née de l'ambition d'assurer une scolarisation de qualité aux **élèves en situation de handicap**. [...]

La notion d'école inclusive ne se limite pas à ce public particulier. Le code de l'éducation, la loi d'orientation et de programmation pour l'école de 2013, nous invitent à **prendre en considération tous les besoins éducatifs particuliers des élèves, quels qu'ils soient**. Pour cela, il nous faut passer d'une logique déficitaire à une logique de capabilité ; d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion ; d'une logique de compensation à une logique d'accessibilité pensée en amont pour **créer de réelles conditions d'accueil et de scolarisation sans discrimination**. Cette dynamique qui doit s'accompagner d'une ambition pour chacun doit nous amener à agir sur les représentations des professionnels de l'éducation, sur leurs pratiques pédagogiques, et le contexte éducatif, sur la contribution au repérage précoce, sur la relation et le dialogue de qualité indispensable avec les familles ou les jeunes adultes, seuls décideurs du parcours à engager.

Le partenariat entre l'IH2EF et l'INSHEA [Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés] témoigne de l'importance que le ministère de l'Éducation nationale accorde à la mise en œuvre de l'école accueillante et au service de la réussite de tous les élèves.

Les élèves allophones ne sont pas mentionnés dans cette page, mais il faut louer l'élargissement du principe d'inclusion à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, alors que le Ministère lui-même l'a limité au seul handicap, à la rentrée 2019 (lettre de rentrée déjà citée dans notre première partie, au chapitre 1.4). D'ailleurs, la page de l'IH2EF consacrée à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers²⁸ indique que :

La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; troubles des apprentissages ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... L'accueil et la scolarisation des EBEP en établissement scolaire revêtent des formes diverses et évolutives pour mieux s'adapter à la situation.

Cette page cite les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, conformément à la Déclaration de Salamanque. Des fiches détaillées sont consacrées aux structures d'accueil et aux aménagements destinés aux élèves en situation de handicap : « scolarisation en milieu scolaire ordinaire des élèves en situation de handicap ; SEGPA [section d'enseignement général

27 Nous n'avons pas trouvé de catalogue de formation plus récent (site consulté à nouveau le 20 mars 2020).

28 <<https://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>>, page consultée le 20 mars 2020.

professionnel adapté] ; ULIS [unité locale d'inclusion scolaire] ; PAI [projet d'accueil individualisé] ; APAD [assistance pédagogique à domicile] ; PPRE [programme personnalisé de réussite éducative] ». Le troisième point de cette page internet est consacré aux « élèves allophones ou non-sédentaires », et un bref paragraphe les présente (nous soulignons) :

Les élèves allophones nouvellement arrivant (EANA) et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) **peuvent, selon la situation et les ressources locales, être scolarisés en milieu ordinaire**, avec ou sans aménagements, **ou dans des dispositifs spécifiques** (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants - UPE2A).

Les centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) organisent et animent l'accueil, l'orientation et la scolarisation de ces élèves.

La formulation est peut-être maladroite : on comprend ici que les élèves seraient, en fonction du contexte, affectés soit classe dite « ordinaire », soit en UPE2A (comme si le dispositif était une classe, au même titre que les SEGPA ou les ULIS). De plus, le CASNAV organise le premier accueil, mais les chefs d'établissement doivent eux aussi veiller à l'accueil des élèves allophones dans leur collège ou lycée, et garantir leur scolarisation. Cette concision est donc réductrice, mais le paragraphe est complété par des hyperliens menant aux circulaires de 2002 et 2012 ; le site EDUSCOL et ses pages consacrées aux élèves allophones sont mentionnés dans la rubrique « pour aller plus loin » ; quant à la rubrique « boîte à outils », elle signale les ressources des CASNAV de Versailles, Nancy-Metz, Marseille.

Dans les faits, nous pouvons nous demander si tous les chefs d'établissement reçoivent une formation sur l'accueil des élèves allophones : dans la maquette pédagogique 2019-2021 du même IH2EF, le module 15 « Mettre en œuvre l'école inclusive » ne mentionne que le handicap (2019 : 25). Nous prendrons comme dernière illustration le sujet et le rapport de jury de la session 2014²⁹ du concours de recrutement des personnels de direction (épreuve d'« étude d'un cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions »). Ce sujet est assez ancien (il est antérieur à la circulaire de 2016, qui rénove la formation statutaire des personnels de direction, citée plus haut), mais nous l'avons choisi car il mentionne l'école inclusive (il est en effet postérieur à la loi de Refondation de l'école de 2013, qui englobe les élèves allophones dans le concept d'inclusion). L'étude de cas porte sur un lycée professionnel, et souligne que

29 Disponibles sur la page <https://www.education.gouv.fr/les-concours-des-personnels-d-encadrement-9947>, consultée le 25 mars 2020.

l'établissement est engagé à respecter les textes de 2013 (2014b : page 1 du sujet, nous soulignons) :

La réflexion menée par les équipes, en particulier dans le cadre du conseil pédagogique, atteste de **la volonté de chacun de faire du lycée professionnel A.B. une réelle École inclusive dans toute son acception.**

Le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) n'est pas encore parvenu à mobiliser les lycéens sur des actions concrètes.

Le diagnostic partagé établi lors du renouvellement du contrat d'objectifs a été l'occasion de faire émerger des actions prioritaires à mettre en œuvre d'ici l'horizon 2016.

En conséquence, le conseil d'administration a acté depuis deux ans, l'organisation d'une semaine d'intégration pour les « entrants » avec pour finalité de créer les conditions d'un « bien vivre ensemble » dans l'établissement favorisant les apprentissages et l'insertion professionnelle.

Parmi les documents supports proposés à la réflexion des candidats, figurent des extraits de la circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013, et notamment le paragraphe suivant (2014b : page 4 du sujet) :

III.3. Mieux scolariser les élèves en situation de handicap et les élèves à besoins éducatifs particuliers

La loi du 11 février 2005 a permis de développer rapidement la scolarisation en milieu ordinaire d'une majorité des enfants et des adolescents en situation de handicap. C'est à présent une approche plus qualitative qui doit être privilégiée pour construire une École inclusive, ouverte à tous, en améliorant l'accueil et l'accompagnement des élèves et la formation des acteurs.

Cependant, l'objectif n°1 affiché par l'établissement (page 5 du sujet) mentionne uniquement des données chiffrées comme indicateurs de réussite : « Accompagner les publics à besoins spécifiques. Indicateurs : taux de décrochage, taux de réussite aux examens, taux d'accès, taux d'absentéisme ». On peut alors se demander comment, à partir d'indicateurs négatifs, les candidats pouvaient « passer d'une logique déficitaire à une logique de capacité ; d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion ; d'une logique de compensation à une logique d'accessibilité », pour reprendre les mots de l'IH2EF. Le rapport de jury (2014a : 8) signale qu'était pénalisée « une non-prise en compte de publics particuliers tels que élèves de CAP, issus de SEGPA, élèves de 3^e issus de dispositifs particuliers qui présentent des risques de décrochage, d'étudiants de STS dont la problématique est différente mais tout aussi importante ». Les exemples donnés relèvent soit du handicap (SEGPA), soit de difficultés scolaires (élèves de CAP, élèves décrocheurs, élèves qui entrent dans l'enseignement supérieur), mais ne relèvent pas de l'allophonie. Même si l'ensemble des publics à besoins éducatifs particuliers peut difficilement être appréhendé dans le cadre d'une synthèse rédigée pour une épreuve de concours, nous voyons à travers ces quelques exemples que le principe

d'inclusion est toujours en tension entre les élèves en situation de handicap, qui sont aujourd'hui la priorité affichée du Ministère, et les autres élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'implication des principaux et proviseurs est néanmoins essentielle pour la bonne marche des dispositifs d'accueil implantés dans leurs établissements. Les chefs sont notamment à l'initiative de la rédaction des projets d'établissement, dans lesquels le travail avec les élèves allophones doit être mentionné : « Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires » (circulaire de 2012). Le projet d'établissement permet de définir l'application locale des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que du projet académique³⁰. Il est ainsi défini sur le site de l'IH2EF (nous soulignons) :

En vertu du principe d'autonomie des EPLE [établissement public local d'enseignement], **le projet d'établissement exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement** pour une durée comprise entre 3 et 5 ans. Elaboré par les différents partenaires et acteurs de la communauté scolaire, particulièrement au sein du conseil pédagogique, il est adopté par le conseil d'administration.

Il sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs et le contexte de l'établissement. Conformément à l'article L401-1 du code de l'éducation, issu de la loi du 23 avril 2005, il peut notamment prévoir la réalisation d'expérimentations pédagogiques.

Dès lors que l'UPE2A a été ouverte dans le Lycée des métiers où nous exerçons, le projet d'établissement³¹ a mentionné la réussite des élèves allophones parmi les priorités de l'accompagnement scolaire. Figurent ainsi dans l'axe 3 « Améliorer la pluridisciplinarité des savoirs (faire, savoir-être, etc.) » le constat « Difficultés dans la prise en compte des besoins spécifiques au public allophone », et les propositions d'actions suivantes :

30 Pour l'académie de Nantes, la *Feuille de route* du projet actuellement en cours (valable pour la période 2018-2022) mentionne les élèves allophones dans la partie 3 « solidarité », axe 2 « Garantir la réussite des élèves à besoins particuliers » (page 20) :

« OBJECTIF 1 : Réussir l'inclusion au quotidien

1. Recenser et identifier les élèves concernés, les dispositifs et les ressources humaines pour mieux travailler en réseau : cartographie académique, tableau de bord actualisé et partagé.

2. Développer la communication sur la prise en charge des élèves à besoins particuliers (sites, séminaires, plaquettes, lettre d'information hebdomadaire de l'académie...).

3. Observer, valoriser et partager les pratiques efficaces (ou les compétences professionnelles) pour renforcer le rôle du centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) comme pôle de ressources et d'expertise pédagogiques ».

31 Projet d'établissement 2017-2021 rédigé au printemps 2017 par les équipes enseignantes et de vie scolaire, validé par les chefs d'établissement et voté au Conseil d'administration le 15 février 2018, disponible sur la page publique <<https://funay-boucher.paysdelaloire.e-lyco.fr/le-projet-detablissement-et-le-projet-academique/>>.

ACTIONS	MODALITES D'APPLICATION	EFFETS ATTENDUS	INDICATEURS	ACTEURS	MOYENS
sensibilisation des enseignants au PAF	s'inscrire au PAF	gérer l'hétérogénéité des classes avec élèves allophones	nombre d'enseignants inscrits aux stages PAF	enseignants	stages PAF prévus chaque année
sensibilisation des enseignants aux besoins du public allophone	- prise en compte du profil des élèves allophones - mise en commun des pratiques des enseignants (différenciation) - mutualisation des pratiques (échanges, discussions)	- didactique et pédagogie adaptées - différenciations pédagogiques - travailler la langue française écrite et orale dans toutes les matières - harmoniser les critères d'évaluation	- motivation des élèves allophones - progrès linguistiques et disciplinaires - bulletins harmonisés - élèves évalués	- équipe pédagogique complète - enseignant UPE2A	réunion de fin d'année et de prérentrée
création d'outils pédagogiques illustrés	- travail en ateliers élèves/enseignants - création d'affiches multilingues	- meilleure intégration des élèves allophones - créer émulation et entraide	- motivation - valorisation	- élèves - enseignants	outils numériques

Figure 17 : extrait du projet d'établissement 2017-2021, page 20

À la relecture du tableau, nous remarquons que la direction de l'établissement n'est pas mentionnée parmi les acteurs, notamment pour ce qui concerne l'harmonisation de l'évaluation et du bulletin scolaire des élèves allophones : cela constituera peut-être l'une des pistes d'amélioration du prochain projet. Pour élargir la réflexion aux autres établissements de la Sarthe, un manque d'information des chefs d'établissement concernant le public des élèves allophones a été constaté, ce qui a amené deux principaux de collège (formés en FLE lors de leur cursus universitaire) à constituer en 2017 une « commission de bassin sur les élèves allophones », et à animer des ateliers d'information à destination des chefs d'établissement volontaires³². Le CASNAV et l'Inspection d'orientation ont pris la suite à la rentrée 2019, avec une large réunion destinée à tous les chefs d'établissement de la Sarthe exerçant dans le

³² Les principaux et proviseurs concernés se trouvaient souvent dans la situation où ils devaient accueillir pour la première fois un ou plusieurs élèves allophones, et ne savaient comment gérer administrativement et pédagogiquement leur inclusion, en dehors des UPE2A.

secondaire, pour présenter le parcours des jeunes arrivants, les structures d'accueil existantes, et tous les intervenants qui y travaillent. Malgré cela, certains enseignants contractuels nommés en UPE2A ne sont pas associés aux équipes pédagogiques, et ne disposent même pas d'un accès à l'ENT [espace numérique de travail] académique³³. Pourtant, les principaux et proviseurs ont un rôle de pilotage des équipes pédagogiques, que leur établissement compte un dispositif d'accueil ou non. C'est ce que soulignait le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (COE, [2010] 2016 : 80, nous soulignons) :

Dans le cadre et au-delà des activités de formation, l'encouragement à la collaboration et la mise en réseau des enseignants et de tous les acteurs impliqués est une tâche primordiale. **Les chefs d'établissement ont un rôle clé à jouer** à cet égard, favorisant les coopérations au sein des équipes pédagogiques, nécessaires à la **création d'un *ethos* d'établissement propice à un projet d'éducation plurilingue et interculturelle**.

Or, le public allophone n'est pas d'emblée associé à une chance d'ouverture « plurilingue et interculturelle » des collèges et lycées ; au niveau matériel, il n'est pas toujours simple d'obtenir des crédits pour l'achat de dictionnaires bilingues, et de matériel pour l'UPE2A. Il n'est pas toujours facile non plus d'établir l'*ethos* évoqué par J.-C. Beacco dans le guide du Conseil de l'Europe : dans les établissements accueillant un public défavorisé (gros LP et collèges REP, notamment), les élèves allophones peuvent être perçus comme une difficulté supplémentaire dans la gestion de classes très hétérogènes, et pour l'administration, ils peuvent représenter un poids financier non négligeable³⁴. Lors d'enquêtes de terrain, une équipe de sociologues spécialisée dans l'étude des parcours scolaires des élèves allophones a pu relever que « dans un établissement, le principal-adjoint note que c'est lui et non la direction qui se charge du "dossier" des UPE2A, parce que "ça n'intéresse pas le principal, les élèves non-francophones". » (Armagnague-Roucher et al., 2019 : 9). Une autre étude a relevé des cas d'exclusion manifeste, même involontaire (couleurs stigmatisantes pour les carnets de liaison, « étiquetage » des élèves) : le regard extérieur des sociologues a été nécessaire pour modifier les représentations et les pratiques, et apporter une réflexion au sein des équipes de direction et

33 Ce sont les chefs d'établissement qui doivent donner cet accès, par la fourniture de codes. Sans cet accès à l'ENT, les contractuels sont exclus de toute communication avec les élèves, les familles et les personnels de l'établissement.

34 Dans l'établissement où nous exerçons, le nombre élevé de mineurs non accompagnés (MNA), qui s'ajoute à une forte proportion d'élèves dont la famille est en difficulté financière (« un élève sur deux est issu d'une famille relevant des CSP défavorisées (65% en 3^e prépa pro), un élève sur trois est boursier et, à la rentrée 2016, 20% des familles touchaient le montant maximal de la bourse », données du projet d'établissement), contraint le service gestionnaire à demander à la Région une augmentation des fonds sociaux lycéens (FSL), chaque année.

de vie scolaire (Armagnague-Roucher et Tersigni, 2019 : 84-85). Les équipes de direction doivent donc être sensibilisées à l'accueil des élèves allophones, tout autant que les enseignants, dont nous allons maintenant étudier la formation initiale, mais aussi la formation continue.

2.2. La formation initiale des enseignants : comment inclure le public allophone dans la notion de « diversité » des élèves ?

La création en 2013 du Master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (désormais Master MEEF) est née d'une volonté de garantir le même parcours de formation initiale³⁵ à tous les étudiants : ceux-ci préparent une licence dans la discipline universitaire de leur choix, puis s'inscrivent en Master MEEF, qui propose quatre mentions : premier degré, second degré, encadrement éducatif et ingénierie de formation. Les trois premières mentions permettent respectivement de préparer les concours de professeur des écoles (PE), de professeur de collège et lycée (PLC) ou de lycée professionnel (PLP), de conseiller principal d'éducation (CPE). La quatrième mention prépare « aux autres métiers de l'éducation et de la formation, hors concours³⁶ ». Aujourd'hui (une réforme est en projet pour la rentrée 2021), la formation se déroule dans les 32 INSPÉ (instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) rattachés aux universités. Il s'agit d'une formation diplômante, puisqu'elle donne lieu à la délivrance du master, mais aussi professionnalisante, car elle est soumise à l'admission au concours en fin de 1^e année, et organisée en alternance (responsabilité de classes à mi-temps avec des périodes de formation à l'INSPÉ) pendant la 2^e année de master. Pour bien comprendre les attendus de l'institution envers ses enseignants, nous allons d'abord analyser rapidement la définition des compétences à atteindre, puis leur mise en œuvre dans les parcours de formation initiale, toujours selon notre point de vue centré sur les élèves allophones.

Si l'on se réfère au texte de cadrage publié en 2013 : *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (B.O. du 25 juillet 2013, non paginé), la question des élèves allophones n'est pas nommée comme telle (à la différence de la situation de handicap), mais peut être incluse dans la notion de diversité des élèves, sans toutefois que cela soit explicité (partie « Compétences communes à tous les professeurs et

35 Hors reconversions et équivalences par les validations d'acquis de l'expérience (VAE).

36 <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>>, page consultée le 31 mars 2020.

personnels d'éducation », point « Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves » ; nous soulignons) :

4. Prendre en compte **la diversité des élèves**

- Adapter son enseignement et son action éducative à la **diversité des élèves**.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap. [...]

La notion de diversité est un peu plus développée dans la partie « Compétences communes à tous les professeurs », au point « Les professeurs, praticiens experts des apprentissages » (nous soulignons) :

P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la **diversité des élèves**

- [...] Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. **Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers**.
- **Prendre en compte les préalables et les représentations sociales** (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances [...].

Les « besoins éducatifs particuliers » ne sont donc pas explicités, pas même avec quelques exemples. Néanmoins, faire le lien avec la question des représentations, et notamment sur celles liées à l'origine des élèves, est une ouverture intéressante vers les publics d'enfants migrants ou voyageurs, par exemple. Il reste que ce texte de cadrage ne dit rien sur les modalités concrètes d'acquisition de ces compétences par les futurs enseignants. F. Robine, directrice de la DGESCO de 2014 à 2017, précise³⁷ ainsi (rubrique « [Entretiens] Le professeur de demain est en formation » ; nous soulignons) :

Pour utiliser une image, **le référentiel est à la fois la carte de l'institution, la feuille de route des formateurs et la boussole de chaque enseignant** :

- pour l'institution, il traduit la culture professionnelle d'un métier dont l'identité recouvre des fondamentaux communs à tous et des spécificités propres à chaque spécialité ;
- **pour les formateurs, il identifie les compétences fondamentales à acquérir en formation initiale, à consolider à l'entrée dans le métier et à développer dans un continuum tout au long de la carrière** ;
- pour l'enseignant et le personnel d'éducation, c'est un outil dynamique qui lui permet de s'autopositionner régulièrement et d'orienter son projet de formation.

37 <<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>>, page consultée le 2 avril 2020.

De fait, ce sont les formateurs de chaque INSPÉ³⁸ qui doivent bâtir les maquettes et contenus de formation initiale, tenant compte de ces compétences à atteindre. Or, les 32 INSPÉ étant rattachés aux universités partout sur le territoire, un cadrage aussi général ne peut que mener à des contenus fort différents d'un institut à l'autre, d'un formateur à l'autre. L'objectif affiché sur la page d'accueil³⁹ du site « Devenir enseignant » précise qu'il s'agit de proposer « Une formation plus homogène et plus efficace sur l'ensemble du territoire au sein de l'INSPÉ ». Nous avons consulté deux documents d'accompagnement publiés en 2019 sur cette page ministérielle. Le premier est intitulé *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle* (2019b) ; il a été édité conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Il précise le profil des personnels d'éducation, rappelle les objectifs de la formation initiale, souligne le lien entre formation initiale et recherche universitaire, et enfin propose une organisation des formations, développée en détail dans le second document qui lui est adossé. Ce dernier est intitulé *Référentiel de formation – Master MEEF – Professeur des lycées et collèges* (2019a) ; il reprend tout d'abord les compétences du texte de cadrage de 2013 (« référentiel »), puis il détaille la « ventilation du temps global de formation », et enfin il explicite les « objectifs, axes et attendus de formation ». Il est prévu que « 10% du temps [de formation] sont réservés au contexte propre, notamment territorial et aux innovations pédagogiques de chaque ESPÉ » (2019a : 6). Ainsi, la volonté de réduire les différences territoriales de formation transparaît dans les 90% de formation commune à tous les instituts ; il faut alors espérer que la question des publics à besoins particuliers, dont les élèves allophones, fasse partie des 90% communs, et non des 10% de formation dédiés au contexte territorial dans lequel est implanté l'INSPÉ.

L'INSPÉ de La Réunion nous offre un exemple détaillé de syllabus incluant une formation des étudiants relative à la fois aux élèves allophones, mais aussi au contexte d'enseignement. Voici l'exemple d'offre de formation initiale proposée par le CASNAV à l'INSPÉ, en 2016 :

38 Nous utiliserons indifféremment ce nouveau nom en vigueur depuis la rentrée 2019, et l'ancien nom d'ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation), car il est encore utilisé dans de nombreux documents, y compris sur le site du Ministère (par exemple : rubrique « trouver mon ESPÉ » sur la page <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>), vérifiée le 2 avril 2020).

39 <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html>), page vérifiée le 2 avril 2020.

ACCUEILLIR LES ELEVES ALLOPHONES : UNE PEDAGOGIE DE L'INCLUSION SCOLAIRE ET SOCIALE		
LE CASNAV : un acteur clé en Outre-mer (2h00 en CM)	Apprentissage de la langue de scolarisation en contexte multilingue (2h00 en CM + 2 fois 2h00 en TD)	Education interculturelle (2h en CM + 2h00 de TD)
Cadre institutionnel national et académique	La langue de l'accès aux savoirs : définition, modalités d'enseignement/apprentissage, coordination et continuum école/établissement	Ethnocentrisme, diversité et universalité : quelques principes directeurs
Elèves allophones : leurs besoins et leurs droits	Les langues maternelles des élèves allophones : du concept de déficit ou de « handicap » linguistique à celui de ressources langagières	Vivre ensemble sur un même territoire : connaissance des problématiques migratoires dans la zone indianocéanique
Le CASNAV de La Réunion : ressources éducatives humaines et matérielles	Pédagogie de projet et dialogues entre les disciplines : initiation à la didactique du plurilinguisme (approches plurielles)	Coéducation et partenariat associatif : deux dimensions essentielles de l'agir professionnel enseignant

Figure 18 : formation initiale CASNAV, rectorat de la Réunion, 2016

Alors que la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 précise que le CASNAV « est un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants », c'est à notre connaissance l'unique partenariat entre un CASNAV et un INSPÉ, qui permet donc aux étudiants en formation initiale de découvrir à la fois le centre académique, le concept de langue de scolarisation, et l'approche interculturelle. Nous ignorons si cette offre existe encore, ou si ces formations ont été remplacées par les contenus que nous trouvons actuellement sur le site internet de l'INSPÉ⁴⁰. Aujourd'hui, le tronc commun à tous les Master 2 MEEF préparés à La Réunion concerne les CAPES [certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré] d'allemand, d'anglais, de créole, d'espagnol, d'EPS [éducation physique et sportive], d'histoire-géographie, de lettres modernes et de mathématiques, les CAPLP [certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels] de lettres-histoire-géographie et mathématiques-physique-chimie, le concours de CPE [conseiller principal d'éducation], et le CRPE [concours de recrutement des professeurs des écoles]. Le volet 1 du tronc commun est intitulé « Culture professionnelle » ; il compte 6 entrées, dont deux ont retenu notre attention. L'entrée 6, « Prendre en compte la diversité des élèves », ne mentionne pas les élèves allophones, mais c'est le seul exemple que nous ayons trouvé de descriptif détaillé où les « besoins éducatifs particuliers » et la « diversité » ne sont pas limités aux situations de handicap. Le concept d'inclusion y est défini comme relevant de deux principes : « l'accessibilité » et « la compensation », et l'accent est mis sur la connaissance des enseignants, acquise en formation initiale, des dispositifs et outils permettant une réelle mise en œuvre de ces deux principes :

40 <<https://inspe.univ-reunion.fr/formations/tronc-commun>>, page consultée le 5 avril 2020.

Objectifs :

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Savoir repérer les difficultés des élèves dans le cadre des situations d'apprentissage.
- Connaître les modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Pouvoir développer un regard qui permette de considérer que chaque élève est éduicable.
- S'inscrire dans l'exercice de son métier dans une perspective inclusive.

**CONTENU PEDAGOGIQUE : Description du cours et principes de fonctionnement : de quoi s'agit-il ?
Quelles intentions ?**

La loi impose aux établissements scolaires l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu « ordinaire ». Il s'agit de mettre en œuvre le concept d'inclusion impliquant deux grands principes celui d'accessibilité et celui de compensation. Les écoles, les collèges et lycées ont à accueillir de plus en plus ces publics à profil spécifique, les enseignants doivent donc être formés pour ce travail. Par ailleurs, le rapport de l'inspection générale de 2013 met en évidence les difficultés des enseignants à gérer les élèves en grande difficulté, il est donc impératif que la formation initiale prenne en compte ces problématiques.

Notions abordées :

- Connaissance des dispositifs, structures, partenaires et outils liés à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Connaissance des troubles spécifiques des apprentissages et de leur impact sur la scolarisation.
- Différenciation pédagogique en s'appuyant sur les potentialités des élèves.
- Analyse des situations liées à la problématique de la diversité des élèves.
- Réflexion sur la posture de l'enseignant et du CPE dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prévention des difficultés scolaires et du décrochage.

Figure 19 : unité d'enseignement « Prendre en compte la diversité des élèves » Master MEEF (2e année, semestre 3), tronc commun à tous les parcours (CAPES, CAPLP, CPE, CRPE), INSPÉ de La Réunion

Les étudiants suivent 8 heures de cours magistral (CM), et 4 heures de travaux dirigés (TD) pour cet enseignement ; nous ignorons si les étudiants des divers parcours sont totalement « mixés » au cours des CM et des TD, mais ces contenus de tronc commun soulignent bien que tous les enseignants, quelle que soit la discipline enseignée, avec les CPE, doivent avoir connaissance de la « diversité » de leurs futurs élèves. L'entrée 5 du tronc commun est quant à elle dédiée au contexte : « Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socioéconomique et culturel (contextualisation) ». Elle propose aux étudiants de réfléchir à la question « pourquoi et comment contextualiser ses pratiques d'enseignement-apprentissage ? ». Le syllabus de ce cours vise la compétence 11 des enseignants, et propose notamment d'aborder le thème « école, familles et langues ». Voici la problématique proposée aux étudiants de tous les Masters MEEF (entrée 5, page 1) :

CONTENU PEDAGOGIQUE

Problématique : Le système éducatif français s'inscrit dans une politique nationale centralisatrice qui laisserait à penser qu'enseigner renvoie à une pratique « uniforme ». Pour autant, exercer le métier d'enseignant suppose de s'adapter à l'environnement de son lieu d'exercice professionnel. Cet environnement est multiple, complexe et comprend de nombreux aspects, dimensions, caractéristiques qui forment ce qu'il est convenu d'appeler le(s) contexte(s) d'enseignement-apprentissage.

Plusieurs entrées permettent de visiter ce contexte. Elles sont de nature linguistique/sociolinguistique (quelles langues parlées à la maison, dans la société environnante, à l'école, ... ?); sociale (quel milieu d'origine ? quels modes de socialisations familiales, ... ? quels réseaux sociaux, quelles ressources ? ...); culturelle (quels rapports aux savoirs, à l'école ? quels systèmes de représentations et de croyances, ...?); économique (quelles conditions matérielles ? quels moyens ?, ...); institutionnelle (quelle organisation du système ? quel modèle éducatif ? quelles prérogatives laissées aux acteurs, ...), ...

Mais les contextes s'organisent et se déclinent également par strates ou niveaux. On parle de micro-contexte(s) (caractéristiques des élèves, de la classe, des familles, de l'école, de l'établissement, ...) de méso contexte(s) (contenus et programmes d'enseignement, ...) ou encore, de macro-contexte (s) (société d'exercice, politique éducative, politique linguistique, ...).

Figure 20 : unité d'enseignement « Contextualisation des situations d'enseignement » Master MEEF (2e année, semestre 3), tronc commun à tous les parcours (CAPES, CAPLP, CPE, CRPE), INSPÉ de La Réunion

La visée sociolinguistique affichée ici vise à former les enseignants à partir de leur contexte de stage : en cela, les concepteurs respectent en tous points le référentiel de 2013, mais c'est le seul parcours qui rende concrète la notion de contexte d'enseignement, parmi toutes les brochures consultées. De plus, c'est le seul syllabus, à notre connaissance, qui invite à considérer le plurilinguisme des élèves et des familles, à le mettre en regard de la politique éducative nationale. Reste à savoir comment les enseignants, dans leur pratique quotidienne, mettront en application les concepts et notions étudiées : un chercheur réunionnais, spécialiste de la didactique des langues (notamment de la prononciation de l'anglais) et du plurilinguisme, a pu observer que « le vécu plurilingue des apprenants n'est pas pris en compte lors du démarrage » de l'anglais (Rolland, 2013 : 123) :

Malgré le fait que [...] les jeunes professeurs ont été sensibilisés à cette dimension plurilingue, force est de constater que la pratique sur le terrain révèle une non prise en compte de ces données.

Ceci vient d'abord du fait que le recrutement des enseignants du second degré se fait sur des concours monolingues.

Chaque enseignant propose, en outre, des activités déconnectées du vécu plurilingue des apprenants, car la situation régionale n'est pas prise en considération par le cadrage national. Et ce, malgré la mise en place de recrutements d'enseignants de langues vivantes régionales. Ceci est particulièrement dommageable à La Réunion où la majorité de la population parle le créole en langue 1 et où l'anglais est donc très souvent une Langue 3.

En Guyane, le tronc commun à tous les Masters MEEF inclut également un enseignement « Connaissance des contextes éducatifs de la Guyane : multilinguisme et interculturalité », mais

nous n'en avons pas trouvé le contenu détaillé⁴¹ ; d'autre part, pour poursuivre la formation des étudiants ayant réussi leur concours d'enseignement, le CASNAV de Guyane⁴² propose des formations pour les enseignants nouvellement nommés en UPE2A, et pour les enseignants nommés en UPE2A-NSA. À Mayotte⁴³, les étudiants préparant les concours du premier degré suivent pendant les deux années du Master MEEF le cours « Enseigner en contexte plurilingue », adossé aux enseignements des langues vivantes et de l'enseignement « didactique des langues ». En Guadeloupe, l'INSPÉ des Antilles⁴⁴ inclut l'unité d'enseignement « élèves à besoins spécifiques » dans tous les parcours MEEF au second semestre, mais sans mention du contexte multilingue. Ces exemples tirés des maquettes des INSPÉ d'outre-mer posent plusieurs questions : d'une part, le plurilinguisme des élèves et des familles semble très rarement abordé, et celui des enseignants stagiaires encore moins. D'autre part, l'étude des contextes d'enseignement aboutit nécessairement à des formations différentes selon le territoire où les enseignants font leur stage de master 2. Pourtant, les enseignants sont appelés à une grande mobilité dans l'enseignement secondaire, surtout au début de leur carrière : un stagiaire formé en Guyane mais titularisé en métropole est-il préparé à travailler avec des élèves locuteurs de langues totalement différentes du contexte guyanais ? Et surtout, dans une mobilité inverse, comment un stagiaire formé à un contexte métropolitain peut-il exercer sereinement pendant sa première année de titularisation à Mayotte ? L'exemple du syllabus réunionnais de tronc commun, qui permet de mesurer le rapport aux langues du système éducatif français, dans son ensemble et dans ses particularités territoriales, gagnerait sans doute à être suivi dans tous les INSPÉ, afin que les enseignants stagiaires soient outillés dès leur formation initiale.

41 Un article récent indique que « la formation initiale et continue des enseignants a mis l'accent sur l'acquisition d'une culture pédagogique commune 1^{er} et 2nd degré autour de la maîtrise de la langue, en contexte de français langue seconde (FLS) et sur l'enseignement du français en prenant appui sur les langues maternelles. Pour les langues essentiellement orales, issues partiellement de migrations (les langues bushinengué) ou pas (amérindiennes), l'académie a mis en place des dispositifs d'« équipement des langues » : création de méthodes, d'outils et d'appareillage didactique qui accompagnent les activités de langage et créent un continuum entre l'oral et l'écrit. La production de dictionnaires bilingues, monolingues et de grammaires a été soutenue, notamment en collaboration avec le monde universitaire ». S. Kesler, « La Guyane, une nouvelle frontière éducative : comment l'ampleur des migrations conduit à repenser l'école », dans *Ruptures 2 : école et migrations*, AFAE, n°166, 2020/2, pages 155-156.

42 <<https://casnav.ins.ac-guyane.fr/-formations-paf-et-circonscriptions-.html>>, page vérifiée le 28 décembre 2020.

43 <<http://www.univ-mayotte.fr/fr/formation/sciences-de-l-education/master-et-du-mecf-pe.html>>, page vérifiée le 17 juin 2021.

44 Nous n'avons trouvé aucune information sur le site de l'INSPÉ de la Martinique, qui est rattaché à la même université.

Pour étudier le contexte d'enseignement et la diversité des élèves, certains INSPÉ font donc le choix d'enseignements de tronc commun, comme ceux que nous venons de citer, ou d'enseignements transversaux, comme à Bordeaux : l'INSPÉ d'Aquitaine propose aux étudiants des conférences transversales⁴⁵, disponibles en ligne dans la rubrique « Pratiques innovantes ». Sont proposées notamment une conférence de J.-F. De Pietro intitulée « Enjeux et perspectives des approches plurielles des langues et des cultures⁴⁶ », et une autre de C. Mendonça Dias intitulée « Des élèves venus d'ailleurs ? Allophonie : défis et réussites⁴⁷ ». Mais qu'en est-il des contenus de formation disciplinaires proposés pendant les deux années de préparation du master ? Nous avons consulté les livrets de formation MEEF de l'Université de Nantes, proposés à la rentrée 2018 pour le second degré⁴⁸ : à notre grande surprise, seuls les étudiants du parcours lettres-anglais – mais pas celles et ceux de lettres-histoire ! – se destinant à enseigner en lycée professionnel sont formés (livret pédagogique du Master MEEF 2nd degré, Lettres, Langues et Culture Humaniste, Options : Lettres-Histoire et Lettres-Anglais, page 11) :

45 « Les boussoles de l'ESPÉ » : « Conférences pédagogiques, rencontres avec des acteurs professionnels des grandes questions de l'éducation et de l'enseignement, les BOUSSOLES de l'ESPÉ proposent des moments de formation hors du commun suivis de débats et d'échanges avec le public ».

46 <<http://pi.espe-aquitaine.fr/enjeux-et-perspectives-des-approches-plurielles-des-langues-et-des-cultures/>>.

47 <<https://www.espe-aquitaine.fr/actualite/les-boussoles-des-eleves-venus-dailleurs-allophonie-defis-et-reussites>>.

48 Plaquettes communes aux universités et INSPÉ de Nantes, Angers et Le Mans, disponibles sur le site <<https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/livrets-pedagogiques-master-meef-mention-2nd-degre-2082309.kjsp?RH=1403529397998>>, vérifié le 2 avril 2020. Précisons que le passage d'ESPÉ à INSPÉ, dont nous avons parlé plus haut, n'a pas donné lieu à une refonte des contenus de formations, qui sont restés identiques à la rentrée 2019 (maquettes vérifiées le 2 avril 2020).

UE 14

Master MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation			
Mention Second degré - Lettres, Langues et Culture Humaniste (LLCH)			
Master 1 Semestre 1	Langue Vivante Étrangère		0 crédit ECTS
UE14	Option Lettres-Anglais : 10 heures	Code : F3U14D	Format : TD
Noms et courriels des enseignants :			
[REDACTED]			

OBJECTIFS

- Connaître la façon de travailler avec des élèves allophones.
- Être sensibilisé.e au Français Langue de Scolarisation (FLS).

CONTENUS

Au premier semestre, seuls les étudiants de l'option Lettres-Anglais sont concernés par cet enseignement, qui est une sensibilisation au FLÉ et qui doit permettre aux futurs professeurs de mieux aider les élèves allophones.

- juin 2019

Figure 21 : unité d'enseignement du Master MEEF (1e année, semestre 1), parcours "lettres, langues et culture humaniste", préparant au concours de PLP lettres-anglais et lettres-histoire, INSPÉ de Nantes

S'agissant du module de langue vivante étrangère, tout se passe comme si les futurs enseignants de lettres-anglais, réputés maîtriser l'anglais, devaient suivre cette « sensibilisation au FLS », à défaut d'une autre langue à étudier ; notons que cette unité, qui compte 10h d'enseignement, n'ouvre droit à aucun crédit universitaire pour valider le diplôme. Nous pouvons nous demander pourquoi les futurs enseignants de lettres-histoire ne suivent pas ce module, alors qu'ils vont exercer dans le même contexte, et que de nombreux élèves allophones sont affectés en lycée professionnel⁴⁹. Concernant le second semestre, l'unité d'enseignement 24 ouvre cette fois droit à crédits, et concerne les étudiants des deux spécialités. Toutefois, les étudiants de lettres-histoire doivent se « remettre à niveau » en anglais pour atteindre le niveau B2⁵⁰ (pourquoi n'ont-ils pas eu de cours au premier semestre, dans ce cas ?), et à nouveau, seuls les étudiants de lettres-anglais poursuivent en FLS (page 14) :

⁴⁹ Pour l'année scolaire 2007-2008, S. Galligani relevait 59% des lycéens allophones orientés en lycée professionnel (2010 : 1).

⁵⁰ La maîtrise d'au moins une langue étrangère fait partie du référentiel des compétences des enseignants (compétence 8) ; seul l'anglais est proposé ici, alors que les étudiants peuvent avoir étudié une autre langue en licence, notamment.

UE 24

Master MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation			
Mention Second degré - Lettres, Langues et Culture Humaniste (LLCH)			
Master 1 Semestre 2	Langue Vivante Étrangère		6 crédits ECTS
UE24	Option Lettres-Histoire : 20 heures Option Lettres-Anglais : 10 heures	Code : F3U24D	Format : TD
Noms et courriels des enseignants :			

OBJECTIFS

- Pour l'option Lettres-Anglais : connaître la façon de travailler avec des élèves allophones.
- Être sensibilisé.e au Français Langue de Scolarisation (FLS).
- Pour l'option Lettres-Histoire : maîtriser la langue anglaise (niveau B2).

CONTENUS

Les étudiants de l'option Lettres-Anglais continuent la sensibilisation au FLÉ initiée au premier semestre. Une remise à niveau, à l'oral et à l'écrit, est proposée aux étudiants de l'option Lettres-Histoire.

ÉVALUATION

	Écrit	Oral
Contrôle continu pour chaque option, 2 évaluations	X	X
Examen de fin de semestre		
Dispense d'assiduité	X	

Académie de Nantes – juin 2019

Figure 22 : unité d'enseignement du Master MEEF (1e année, semestre 2), parcours "lettres, langues et culture humaniste", préparant au concours de PLP lettres-anglais et lettres-histoire, INSPÉ de Nantes

Les mêmes observations valent pour le premier semestre du master 2, unité d'enseignement 33 (page 17 du livret) : « Les étudiants de l'option Lettres-Anglais sont concernés par la sensibilisation au FLSCO, qui doit permettre aux futurs professeurs de mieux aider les élèves allophones ». Encore une fois, nous observons un flottement entre les concepts et les sigles utilisés : en quelques lignes descriptives, sont évoqués le FLS, le français langue de scolarisation (FLSCO), et le FLE. D'autre part, il est certes réjouissant de constater cette volonté de « connaître la façon de travailler avec des élèves allophones », mais dans l'académie de Nantes, une fois nommés en établissement, les professeurs de lettres-anglais sont très largement affectés sur les heures d'anglais des classes, et très rarement sur les heures de lettres⁵¹ : il est donc contradictoire de ne pas former les futurs enseignants de lettres-histoire au travail avec les élèves allophones, car ce sont eux qui doivent leur enseigner le français, l'histoire, la géographie et l'éducation morale et civique.

Quant aux étudiants qui préparent le CAPES de lettres, ils peuvent préparer l'option FLES du parcours « lettres modernes ». Cette formation ne prévoit qu'une seule unité d'enseignement de

51 Dans le lycée où nous exerçons, leur bivalence n'est jamais effective (observation depuis la rentrée 2016).

30 heures, au second semestre du master 1, pour préparer l'épreuve orale du concours⁵². Elle est d'ailleurs réservée, comme les autres options, aux étudiants ayant déjà « une culture préalable dans le domaine choisi » (brochure 2018, page 13) :

UE 22 options

Master MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation			
Mention Second degré - Parcours Lettres			
Master 1 Semestre 2	Didactique-Savoirs pour l'enseignement		5 crédits ECTS
UE 22 : Options	30 heures	Code :	Format : TD
Noms des intervenants :			
Nantes :			
- Littérature et langue française : [REDACTÉ]			
- Langue et culture de l'antiquité (option lettres classiques, langues et cultures de l'antiquité) : [REDACTÉ]			
- Latin (Latin pour lettres modernes) : [REDACTÉ]			
- Cinéma : [REDACTÉ]			
Angers :			
- Littérature et langue française : [REDACTÉ]			
- Théâtre : [REDACTÉ]			
Le Mans :			
- Littérature et langue française : [REDACTÉ]			
- Français langue étrangère et langue seconde : [REDACTÉ]			

DESRIPTIF

En vue de l'épreuve d'option du CAPES, il s'agit d'apprendre à faire l'analyse problématisée d'un corpus à en proposer une exploitation didactique pour un niveau de classe donné.

Les étudiants qui s'engagent sur les options Théâtre, cinéma, ou FLE doivent disposer d'une culture préalable dans le domaine choisi (acquise par exemple dans des options lycée ou dans leur parcours universitaire).

ÉVALUATION

	Écrit	Oral	Exposé	Dossier
Options UE22	X	et/ou X		

RÉFÉRENCES CONSEILLÉES

D'une manière générale, le rapport de jury est à lire très attentivement ainsi que toutes les indications bibliographiques qui lui sont adjointes.

<http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys.html>

Figure 23 : unité d'enseignement du Master MEEF (1e année, semestre 2), parcours « lettres modernes », préparant au concours du CAPES de lettres, INSPÉ de Nantes

Cette option FLES⁵³ du CAPES de Lettres modernes a été créée en 2014. Les auteurs du rapport de jury 2017 rappellent les enjeux de cette spécialité choisie par les futurs enseignants (Cadet et Miquel, 2017 : 238, nous soulignons) :

Le jury du Capes de Lettres Modernes ne recrute pas des professeurs de Français Langue Seconde qui interviendront en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) après avoir, généralement, obtenu la certification complémentaire FLS, mais des enseignants qui, s'ils peuvent être conduits à enseigner en dehors de l'hexagone, dans des établissements bilingues, entreront le plus souvent en fonction en classes ordinaires dans un établissement scolaire situé sur l'ensemble du territoire français ; des enseignants qui sont

52 Nous avons consulté les maquettes de trois autres INSPÉ : Paris, Rennes, Grenoble. Tous les enseignements pour préparer l'option se déroulent au semestre 2 du M1, mais avec un nombre d'heures très différent : 12h de TD à Rennes, 24h de TD à Grenoble, et 48h à Paris.

53 L'intitulé même de l'option serait discutable, puisque l'on propose à de futurs enseignants de réfléchir aussi bien à l'enseignement dans un établissement français à l'étranger (contexte FLE), qu'à l'enseignement du FLS en UPE2A et/ou en cours de lettres en France, ce qui représente des publics bien différents.

amenés dans leur classe à rencontrer le plurilinguisme et la pluralité culturelle ; des enseignants appelés à collaborer avec l'enseignant de l'UPE2A et ceux d'autres disciplines ; **des enseignants qui doivent être en mesure d'adapter leur enseignement aux besoins de tous les publics scolaires, dans l'hétérogénéité constitutive des classes et dans une dynamique inclusive.**

En effet, les enseignants affectés en UPE2A sont plutôt recrutés sur la base de la CCFLS (certification complémentaire FLS, que nous détaillerons au point 2.5) ; les CASNAV peuvent assez facilement identifier les titulaires de la certification FLS, ce qui semble beaucoup moins sûr pour une option de concours⁵⁴. D'autre part, dans le rapport de jury, il peut être surprenant de considérer pour la même épreuve un public d'établissement français à l'étranger, et le public scolaire en contexte français (métropolitain comme ultramarin), dont les élèves allophones. Enfin, le nombre de candidats choisissant cette option au concours, bien qu'en augmentation, reste limité⁵⁵ au regard du nombre d'enseignants de lettres sur le territoire : « Le bilan de la session 2017 est caractérisé par une progression d'ensemble. 206 candidats se sont présentés aux épreuves de l'ASP FLES (public et privé). Ils étaient 129 en 2016, soit une augmentation de près de 60% [...] ; 145 candidats sont lauréats du concours via l'option FLES [...] » (Cadet et Miquel, 2017 : 259). Ce chiffre est à rapporter aux 1137 admis au concours de lettres modernes en 2017, soit environ 13% de candidats formés spécifiquement au FLS, ce qui vient contredire la circulaire de 2012 qui affirme que : « Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde ». L'option FLES devrait devenir une unité d'enseignement obligatoire et commune à tous les futurs enseignants de lettres, si l'on veut que tous soient préparés à travailler avec un public allophone.

Dans ces conditions, l'option FLES du CAPES de lettres modernes est-elle un point fort de la formation initiale ? Comme le souligne C. Mendonça Dias, « la passation de cette option n'est pas transdisciplinaire : elle ne concerne pas d'autres professeurs que ceux de lettres modernes » (2013 : 5). Il faudrait se demander pourquoi seuls les enseignants de lettres modernes devraient être formés au travail avec le public allophone, alors que tout enseignant titulaire, de toute discipline, peut avoir ce public dans ses classes. Comme le stipule la circulaire de 2012 : « La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives », or la plupart

54 Sur l'outil de gestion de carrière « i-prof », les enseignants peuvent renseigner leur CV et y indiquer les certifications validées ; il ne semble pas qu'une option de concours puisse y figurer.

55 Les données aimablement transmises par l'une des deux enseignantes en charge de l'option à l'INSPÉ du Mans (Isabelle Audras, que nous remercions), indiquent que les étudiants qui présentent l'option sont très peu nombreux chaque année (3 inscrits en 2019-2020).

des étudiants ne reçoivent pas la formation initiale nécessaire à la connaissance de ce public. Si l'on poursuit l'observation des livrets de formation de l'INSPÉ de Nantes, aucune mention du public allophone ne figure dans les maquettes de mathématiques, d'histoire-géographie, etc. Tout au plus est-il fait mention de « la diversité des publics » (lettres, sciences économiques et sociales, économie-gestion) ou de « l'inclusion (loi 2005) » (mathématiques), ou encore de la « prise en compte de la diversité des élèves : pratiques de différenciation pédagogique, ressources, dispositifs, aides » (domaines scientifique et industriel – DSI). Derrière ces appellations génériques, peut-être que se cache une « sensibilisation au travail avec les élèves allophones ». Mais si l'on s'en tient aux contenus explicites de formation, hormis les étudiants qui préparent le CAPLP de lettres-anglais, et ceux qui préparent le CAPES de lettres modernes option FLES, les étudiants des INSPÉ de l'académie de Nantes ne semblent pas recevoir de formation relative au public allophone, alors même que le Ministère publie des chiffres nationaux toujours en augmentation (2100 lycéens allophones recensés en 2002-2003, 3200 en 2005-2006, 4700 en 2014-2015, 6500 en 2016-2017, 6855 en 2017-2018⁵⁶).

Les données nationales sur le nombre d'élèves ne sont qu'un aspect de la question : en effet, « qu'ils soient regroupés sur de grandes villes ou éparpillés à travers les académies, ces élèves en cours d'apprentissage de la langue française concernent finalement un nombre considérable d'équipes pédagogiques. » (Mendonça Dias, 2013 : 1). En lycée professionnel, les équipes sont constituées d'une dizaine d'enseignants, en lycée général et technologique, d'une quinzaine au moins. Les élèves allophones étant inscrits dans des classes différentes, la moitié des enseignants d'un lycée peut donc être concernée par ce public : dans notre établissement, à la rentrée 2019, 24 élèves allophones étaient inscrits dans 16 classes, ce qui impliquait environ 80 enseignants, sur les 134 que compte le lycée ; les 20 élèves venant des autres lycées professionnels et technologiques accueillis dans l'UPE2A de notre lycée étaient inscrits dans 15 classes différentes ; dans la Sarthe, les lycées des centres urbains hors du Mans accueillait eux aussi quelques élèves allophones (La Ferté Bernard, La Flèche, Mamers, Sablé-sur-Sarthe, Saint-Calais) ; à Nantes, l'UPE2A dédiée aux élèves de lycée général et technologique accueillait des élèves venant de 17 établissements : un très grand nombre d'enseignant a donc un ou plusieurs élèves allophones dans ses classes. Or, sans formation initiale solide, les nombreux enseignants concernés ne se sentent pas préparés. F. Miquel, IA-IPR de lettres,

⁵⁶ *Repères et références statistiques de l'Éducation nationale*, éditions 2006, 2017, 2018 et 2020, <<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>>, page vérifiée le 3 avril 2020.

chargé du dossier académique FLE-FLS dans l'académie de Montpellier et par ailleurs coauteur du rapport de jury de la mention FLES du CAPES que nous avons cité, l'a souligné lors du PNF de 2019 : la formation initiale à l'INSPÉ sur les élèves à besoins éducatifs particuliers est trop rudimentaire, et souvent limitée à la situation de handicap ; il souhaitait que tous les personnels soient formés au principe de l'inclusion, y compris les équipes de direction. F. Hivert, IEN-EG lettres-histoire, référent académique pour les lycées professionnels du CASNAV de l'académie de Caen a abondé en ce sens : ce qui compte, ce n'est pas le nombre d'élèves allophones dans un lycée ou dans une classe, mais ce que ressentent les enseignants face à ce public, qui peut être nouveau pour eux. Enfin, P. Pilard, IA-IPR de lettres, rappelle que (2020 : 197) :

Dans les dizaines ou centaines de pages que chacun rédige, les jurys de recrutement, massivement, ne s'occupent pas des situations ordinaires que constitue l'accueil d'élèves allophones dans sa discipline (la remarque et l'analyse sont identiques pour les élèves avec des troubles spécifiques du langage, ou pour les élèves en situation de handicap). La situation est un peu meilleure pour le premier degré : sur la vingtaine de rapports des jurys académiques consultés, huit mentionnent le terme *inclusion* ou le terme *allophone*.

Les inspecteurs pointent trois aspects de la question : la spécificité du second degré, qui offre des formations disciplinaires ; le manque d'attention portée aux publics à besoins particuliers, depuis les maquettes de l'INSPÉ et de l'IH2EF jusqu'aux critères de recrutement des concours ; enfin, le ressenti des enseignants, qui estiment ne pas être outillés pour accueillir les élèves allophones dans les classes d'inclusion.

2.3. La dimension linguistique des disciplines en Master MEEF

Voyons maintenant si les formations disciplinaires incluent une réflexion linguistique pour les futurs enseignants. Être sensibilisé au travail avec un public allophone est une chose, être conscient des contenus linguistiques de la matière enseignée en est une autre : concernant la maîtrise du français, deux compétences (P2 et CC7) du référentiel montrent cette exigence, pour l'enseignant. Voici ce que préconise le *Référentiel de formation – Master MEEF – Professeur des lycées et collèges* comme axes de formation (2019a : 7-8, les auteurs soulignent) :

Communication respectueuse et efficace avec les élèves, les familles, les acteurs de la communauté éducative.

Correction et qualité de la langue française à l'oral et à l'écrit (orthographe, grammaire, syntaxe, richesse et précision lexicales ; justesse de la prononciation et du ton, débit d'élocution)

- Langage adapté, sens de l'écoute et respect, bienveillance avec les élèves.
- Usage d'une langue étrangère (B2) en situation professionnelle.
- Communication verbale et non verbale, matérielle et dématérialisée. [...]

Ce mélange de compétences de communication bien disparates semble oublier un élément fondamental : la maîtrise de la langue de la discipline enseignée. Or cet implicite – voire cet impensé de la formation – n’est pas sans conséquence dans la prise en charge des élèves allophones⁵⁷ dans leur classe d’inscription, par les enseignants de toutes les disciplines. Beacco et al. rappellent que la responsabilité pédagogique d’enseigner la langue des disciplines incombe à tous les enseignants (COE, 2010 : 12-19, nous soulignons) :

En tout état de cause, la « question de la langue » dans l’enseignement des matières scolaires **n’est pas à considérer, comme souvent, comme relevant d’une sorte de responsabilité collective de tous les enseignants**, devant veiller ensemble et partout au bon emploi de la langue de scolarisation. Elle est, comme cela a été montré, au cœur même de la transmission et de l’acquisition des connaissances et, à ce titre, **elle constitue une responsabilité spécifique des enseignants de disciplines et non une annexe de l’enseignement de la langue comme matière.**

Le Conseil de l’Europe, dans sa *Recommandation aux États membres* de 2014, souhaitait « des formations préparant les enseignants de toutes les matières scolaires à prendre en charge, à côté du contenu disciplinaire, l’enseignement des dimensions linguistiques dans la construction des connaissances » ; citons également la recherche de M.-A. Hansen-Pauly, portant sur le système éducatif plurilingue du Luxembourg, qui pose la question de l’évaluation de la langue des autres disciplines scolaires (*Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues : sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques aux questions de langues et à la dimension culturelle*, 2016 : 39, nous soulignons) :

L’évaluation des compétences en langues des apprenants a toujours été une question délicate pour les enseignants de disciplines non linguistiques. Souvent, ils estiment que ce n’est pas leur rôle de s’intéresser au développement de ces compétences. [...]

Cependant, une évaluation de la langue est inévitable. De fait, **l’importance de la précision ne doit pas être sous-estimée dans la littérature spécifique aux matières.** Souvent, elle englobe le respect des normes linguistiques (orthographe, grammaire) et des fonctions discursives, des compétences pragmatiques (conventions de genre) et des différences de registre (BICS/CALP⁵⁸). Ces aspects de l’apprentissage du contenu sont tout particulièrement importants aux niveaux les plus avancés de l’éducation car **la plupart des apprenants n’ont pas de première langue académique sur laquelle s’appuyer en cas de besoin.** [...]

Or, sans aucune précision d’ordre linguistique dans les contenus disciplinaires de formation en France, la préconisation de la circulaire de 2012 selon laquelle « l’enseignement du français

⁵⁷ Nous pourrions ajouter que cela concerne tous les élèves ayant des difficultés langagières, pas seulement les allophones.

⁵⁸ Basic Interpersonal Communicative Skills / Cognitive Academic Language Proficiency. « Cummins (2008) définit BICS comme la fluidité communicationnelle dans une langue tandis que CALP se réfère à la capacité des apprenants à comprendre et s’exprimer, tant à l’écrit qu’à l’oral, des concepts et des idées qui sont pertinents pour la réussite scolaire » : Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes, « La langue de chacun, la langue de l’école : variations et résistances ». *Langues, cultures et sociétés*, 2015, 1(1), page 3.

comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué » risque de rester une pieuse invocation. Nous souhaitons donc observer si une place est faite à la dimension linguistique (notamment lexicale et syntaxique) dans les contenus de formation initiale, si les enseignants ont conscience des genres textuels à l'œuvre dans leurs cours (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit), et si les formateurs abordent la dimension linguistique de chaque discipline. Pour ce faire, nous avons choisi l'exemple des contenus de Master MEEF d'histoire-géographie, car il s'agit d'une matière « non linguistique » pour laquelle le Conseil de l'Europe a publié un guide (Beacco, *Histoire – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement (fin de la scolarité obligatoire). Démarche et points de référence*, 2015 : 29-46). Nous citons ici un extrait de l'annexe 3, qui récapitule les questions que l'enseignant d'histoire-géographie devrait se poser quant aux attendus linguistiques des activités qu'il propose (ibidem : 136) :

1. La transparence des attentes linguistiques lors de la définition des objectifs pédagogiques et des tâches pour l'apprentissage d'une matière

1.1. Au début de chaque unité d'enseignement, j'explique habituellement quels sont les objectifs d'apprentissage visés et j'indique quelles compétences linguistiques sont nécessaires pour atteindre ces objectifs, par exemple, sous la forme d'un texte préliminaire axé à la fois sur le contenu et sur la langue. [...]

1.3. Lorsque je demande à des élèves d'accomplir une tâche ou lorsque je leur donne des devoirs, je veille tout particulièrement à préciser le type d'action verbale orale ou écrite nécessaire pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Mes élèves sont familiarisés avec une série de verbes définissant certaines opérations cognitives et linguistiques, comme « résumer », « décrire », « présenter ». [...]

1.5. Lorsque je planifie mes cours, je veille tout particulièrement à élargir les compétences en langue académique de mes élèves. Pour ce faire, je tiens compte des aspects suivants : a) les fonctions cognitives-linguistiques, par exemple négocier, nommer/définir, décrire/représenter, expliquer, argumenter, évaluer, modéliser, simuler ; b) les genres présentant un intérêt pour ma matière, par exemple décrire une expérience, rédiger un compte rendu, analyser un article de journal, faire une présentation PowerPoint, tirer des informations d'un texte factuel ; c) les compétences communicationnelles : écouter (compréhension), lire (compréhension), s'exprimer de manière continue, parler les uns avec les autres (dialoguer), écrire/produire un texte. [...]

Ces pistes nous semblent relativement simples à mettre en œuvre par les enseignants, et pourraient constituer un cadre de formation fertile, pas uniquement pour l'histoire-géographie d'ailleurs. L'autre exemple que nous avons choisi est celui des contenus du Master MEEF de mathématiques, car l'enseignement des mathématiques aux élèves allophones donne lieu à de

nombreuses recherches et publications⁵⁹. Rappelons qu'en 2016 le CELV a publié le guide *Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique*, qui regroupe donc les deux disciplines auxquelles nous nous intéressons. Les descripteurs proposés permettent de prendre en compte les compétences linguistiques que les élèves doivent maîtriser pour réussir les activités proposées dans les deux disciplines (2016 : 57) :

Pour les enseignants de mathématiques, il ne suffit pas d'être simplement en mesure d'utiliser les compétences de calcul qui mettent l'accent sur les chiffres et les opérations. Il faut également que les élèves comprennent des instructions orales et écrites, soient capables de lire des graphiques et des tableaux, de communiquer leur raisonnement pour résoudre des problèmes, et ainsi de suite.

Dans les classes d'histoire/éducation civique, les enseignants demandent non seulement aux élèves d'écouter des cours magistraux et de lire des articles et des livres, mais aussi de s'engager dans des discussions et des débats sur des sujets liés à la pensée historique, l'engagement civique et la sensibilisation culturelle.

En outre, les élèves sont invités à composer différents genres de textes écrits : des textes informatifs, des textes persuasifs, des textes biographiques et des textes narratifs. Toutes ces tâches prennent en considération des descripteurs liés aux cinq aptitudes langagières [...].

Cette approche par descripteurs est sans doute moins concrète que les questions citées plus haut, mais elle peut également être utilisée comme point de départ aux ateliers d'analyse de l'activité de l'enseignant et de l'élève, pour des retours réflexifs portant sur les pratiques de classe des enseignants stagiaires de Master 2 MEEF. Or, quand les livrets de présentation des contenus de formation à l'INSPÉ proposent une bibliographie indicative (c'est systématiquement le cas à Nantes et à La Réunion notamment), aucun ne signale les travaux du Conseil de l'Europe ou du CELV en bibliographie ; nous avons par exemple relevé les travaux de Perrenoud sur la différenciation, d'Astolfi sur la pédagogie de l'erreur, de Rochex et Bautier sur les inégalités scolaires, de Reuter pour la didactique, de Zakhartchouk sur l'évaluation, et de Connac sur la coopération, mais aucun ouvrage de référence sur les contenus linguistiques de chaque discipline.

Concernant la formation du Master 2 MEEF⁶⁰ en histoire-géographie, nous avons étudié les maquettes des INSPÉ de Nantes, de Bretagne, de Grenoble, d'Aquitaine et d'Aix-Marseille.

59 Nous nous référons principalement aux recherches de C. Mendonça Dias (Paris 3) et K. Million-Faure (Aix-Marseille et IFÉ-ENS Lyon). Une large sitographie et bibliographie est publiée sur le site <<http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/dossier-maths/>> (page vérifiée le 5 avril 2020).

60 L'année de Master 1 étant consacrée à la préparation des concours, il nous semble plus intéressant de regarder les contenus didactiques qui sont approfondis en 2^e année, quand les étudiants sont en responsabilité dans leurs classes.

Notons que les livrets sont plus ou moins détaillés : pour certains, seuls les intitulés des cours et leur quotité horaire est indiquée (comme à Bordeaux, dont les documents ne nous informent pas sur les contenus) ; pour d'autres, les descriptions sont succinctes : par conséquent, nous ne pouvons relever que ce que nous ne voyons pas. Par exemple, à Nantes et à Grenoble, nous n'avons trouvé aucune mention des dimensions linguistiques à faire acquérir par les élèves, mais uniquement les dimensions conceptuelles de la discipline. En Bretagne, alors que le parcours souligne la compétence linguistique que les futurs professeurs doivent maîtriser, celle des élèves n'est pas prise en compte ; à Aix-Marseille en revanche, la page descriptive du Master MEEF⁶¹ indique parmi les « Compétences attendues des étudiants au terme du parcours Enseigner l'Histoire-Géographie au CLG & LGT » : « Maîtriser et transmettre les spécificités des langages géographiques : notions et vocabulaire de la géographie, langage cartographique, réalisation de cartes, schémas et croquis, maniement des outils numériques en géographie pour la classe ». Sont donc pris en compte aussi bien la dimension lexicale de la discipline, que son caractère pluri sémiotique ; mais on peut se demander pourquoi cette précision ne vaut pas pour l'histoire et l'EMC [éducation morale et civique], enseignée par les mêmes professeurs.

En mathématiques, sur la page de présentation du parcours à Aix-Marseille⁶², nous trouvons une indication de compétence linguistique des élèves, que les futurs enseignants doivent être capables de prendre en compte : « Concevoir un curriculum concernant une notion mathématique donnée en tenant compte des programmes du secondaire et des différents obstacles mathématiques, didactiques, culturels et langagiers ». Le contenu détaillé n'est malheureusement pas disponible en ligne⁶³. Les brochures de Bordeaux-Pau et de Bretagne ne permettent pas de comprendre les détails des enseignements ; à Nantes comme à Grenoble, nous n'avons pas trouvé de mention explicite des savoirs linguistiques à transmettre aux élèves dans la discipline mathématiques.

Qu'en est-il des concours de recrutement dans les disciplines technologiques et professionnelles ? Contrairement à la préparation des concours de PLP dans les disciplines

61 <<https://formations.univ-amu.fr/ME5RSD-PRRS5AC.html>>, page consultée le 5 avril 2020.

62 <<https://inspe.univ-amu.fr/fr/formations/master-meef-second-degre?code=PRRS5AG>>, page consultée le 5 avril 2020.

63 L'enseignante chargée du cours (K. Million-Fauré, que nous remercions de son aimable réponse à nos questions) nous a donné les informations suivantes : un cours de tronc commun transversal (premier et second degré, plusieurs disciplines de concours) était dédié à la différenciation ; l'enseignement sur le public allophone y était très succinct car le nombre d'heures de cours était limité ; il semblerait que ce cours ne soit plus dispensé aujourd'hui. Elle précise que la dimension langagière des savoirs mathématiques est parfois abordée dans des formations continues ponctuelles.

d'enseignement général (lettres-histoire géographie, lettres-langues, mathématiques-physique-chimie) qui est adossée au Master MEEF, pour les concours de PLP et de l'enseignement technique (CAPET) en sciences industrielles de l'ingénieur, économie-gestion, hôtellerie-restauration, génie mécanique et carrosserie, « les programmes sont, sauf mention contraire, ceux des brevets de technicien supérieur et diplômes universitaires de technologie correspondants, éventuellement ceux des classes de second cycle du second degré correspondantes, traités au niveau M1 du cycle master⁶⁴ ». Par conséquent, les disciplines d'enseignement professionnel ne sont pas soumises à la formation en INSPÉ, ni à un référentiel, car elles ne relèvent pas d'un master. Les disciplines sont divisées par le Ministère en deux groupes⁶⁵, pour lesquels « il n'existe pas de diplômes de niveau supérieur à celui du baccalauréat » ; les concours ne sont pas organisés chaque année dans toutes les spécialités, et de nombreux jurys ne produisent pas de rapport à l'issue des épreuves. Pour mesurer la place donnée à la dimension linguistique de l'enseignement technologique et professionnel, nous avons cherché, parmi les rapports de jury disponibles pour la session 2019 du CAPLP externe⁶⁶, trois spécialités présentes dans le lycée où nous exerçons : la coiffure, le bâtiment (peinture-revêtement) et l'hôtellerie-restauration. Les épreuves d'admissibilité et d'admission ne sont pas les mêmes entre le groupe A (coiffure et bâtiment) et le groupe B (hôtellerie-restauration) ; néanmoins, le point commun des épreuves d'admission est de vérifier la capacité des candidats à concevoir une séance/séquence d'enseignement en fonction d'un niveau de classe donné, en s'appuyant sur l'épreuve pratique de mise en situation professionnelle réalisée juste avant⁶⁷.

64 <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98492/programmes-concours-enseignants-session-2020.html>>, page consultée le 8 avril 2020.

65 Groupe A : arts du bois ; arts du feu ; arts du livre ; arts du métal ; bâtiment option carrelage-mosaïque ; bâtiment option couverture ; bâtiment option maçonnerie ; bâtiment option peinture-revêtements ; bâtiment option plâtrerie ; bâtiment option tailleur de pierre ; bijouterie ; biotechnologies de la mer ; broderie ; coiffure ; conducteurs d'engins de travaux publics ; conducteurs routiers ; cordonnerie ; costumier de théâtre ; cycles et motocycles ; décolletage ; doreur-ornemaniste ; ébénisterie d'art ; enseignes lumineuses ; entretien des articles textiles ; ferronnerie d'art ; fleuriste ; fleurs et plumes ; fonderie ; forge et estampage ; fourrure ; gravure-ciselure ; industries papetières ; maroquinerie ; marqueterie ; mode et chapellerie ; modelage mécanique ; navigation fluviale et rhénane ; outillage ; prothèse dentaire ; reliure main ; réparation et revêtement en carrosserie ; sculpteur sur bois ; sellier-garnisseur ; staff ; tapisserie, couture-décor ; tapisserie, garniture-décor ; techniverriers ; tourneur sur bois ; vannerie ; verrerie scientifique ; sections diverses ; <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98825/epreuves-caplp-externe-cafep-caplp-sections-groupe.html>>.

Groupe B : métiers de l'alimentation option boulangerie et pâtisserie ; métiers de l'alimentation option boucherie et charcuterie ; métiers de l'alimentation option poissonnerie ; <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98826/epreuves-caplp-externe-cafep-caplp-sections-groupe.html>>. Pages consultées le 2 avril 2020.

66 <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid141323/sujets-rapports-des-jurys-caplp-2019.html>>, page consultée le 8 avril 2020.

67 Dans nos exemples, les candidats doivent réaliser une coupe, un plat, un chantier, selon les contraintes du sujet proposé, puis inscrire leurs réalisations dans un scénario pédagogique.

Lors de l'entretien oral, il s'agit d'« évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (pages internet citées en note 66). Les compétences P2 et CC7 du *Référentiel des compétences professionnelles* des enseignants, « maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement », sont évaluées lors des épreuves, et figurent souvent parmi les manques relevés par les jurys. Les trois rapports consultés soulignent que les candidats doivent maîtriser les « termes pédagogiques⁶⁸ (objectif général, objectif opérationnel, compétences, prérequis...) », une « communication adaptée⁶⁹ à la fonction d'enseignant », ainsi que les « termes techniques et scientifiques⁷⁰ spécifiques au métier en se constituant une veille technologique ». Il nous semble que ces aspects pourraient être soulignés plus fortement : en effet, il ne faudrait pas croire que parce qu'un enseignant maîtrise le vocabulaire spécifique à son domaine, il saura expliquer ce qu'il faut faire aux élèves. Il nous semble que le geste professionnel passe autant par l'explication verbale que par l'observation d'une réalisation, et c'est cet aspect de l'enseignement technique qui devrait être l'objet de pratiques réflexives. D'autre part, concernant les compétences P3 et CC4, « prendre en compte la diversité des élèves », il s'agit également du manque le plus souvent relevé par les jurys : certes, certains candidats exercent déjà en établissement scolaire, en tant que personnels contractuels, mais pour les autres, comment se former sur les publics de lycée professionnel ? Nous ne pouvons que constater l'absence de préparation spécifique des candidats aux spécialités techniques du CAPLP et du CAPET, qui doivent préparer seuls les épreuves, et envisager le transfert de leurs compétences professionnelles vers des compétences d'enseignement de leur métier. En l'absence de formation initiale, notamment sur les publics à besoins éducatifs particuliers, il faudrait que les néo-titulaires d'enseignement professionnel soient accompagnés de façon intensive en formation continuée⁷¹.

68 Rapport hôtellerie-restauration, page 18. Nous aurions plutôt parlé de « métalangage pédagogique » ici, car il ne s'agit pas de vocabulaire destiné aux élèves.

69 Rapport coiffure, page 10.

70 Rapport peinture-revêtement, page 5.

71 La formation continuée représente les dispositifs proposés aux enseignants-stagiaires, entre la validation du concours et la titularisation (formations à l'INSPÉ, formation par les pairs et le tuteur de stage).

2.4. La formation continue : une tension entre les besoins des personnels et ceux de l'institution

Arrêtons-nous sur les objectifs nationaux de formation continue, tels qu'ils sont formulés dans les plans nationaux de formation (PNF) ; et d'autre part, sur les plans académiques de formation (PAF), tels qu'ils sont proposés aux enseignants, titulaires ou non, à chaque rentrée scolaire. Le *Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale – 2019-2022* que nous allons évoquer est paru au B.O. n°35 du 26 septembre 2019 ; il rappelle que la formation continue poursuit deux objectifs : « le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse doit ainsi permettre à ses personnels d'acquérir et développer leurs compétences professionnelles par une formation qui réponde à la fois à leurs demandes et aux besoins de l'institution ». De fait, si le texte souligne « le nécessaire continuum entre formation initiale, formation continuée et formation continue », notamment à l'INSPÉ, le schéma en vigueur est fortement lié à la réforme du lycée général et technologique d'une part, et du lycée professionnel d'autre part. La « mise en œuvre de la réforme du lycée et du baccalauréat » figure à l'axe 1 « Se situer dans le système éducatif », et affiche ainsi son objectif : « Cible : 100% des personnels doivent avoir bénéficié d'actions de formation dans tout ou partie de ces domaines, selon leurs demandes et en fonction des responsabilités exercées, sur la période 2019-2022 ». La même remarque vaut pour l'axe 2 « Se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles », qui donne comme priorité « les nouveaux programmes des lycées généraux, technologiques et professionnels » ; une autre priorité affichée est celle de « favoriser l'égalité des chances et la réussite de tous les élèves : optimiser les conditions d'apprentissage pour tous ; favoriser une École inclusive : accueillir et accompagner les élèves en situation de handicap, quelles que soient ses fonctions », ce qui rejoint nos remarques sur la lettre de rentrée 2019 et l'inclusion (voir partie I, chapitre 1.4). À nouveau, l'objectif est ainsi formulé : « Cible : 100% des personnels doivent avoir bénéficié d'une formation complète sur tout ou partie de ces sujets sur la durée du schéma directeur ». En période de réforme majeure, il semble bien que les besoins de l'institution priment sur les besoins des personnels, qui ne figurent qu'à l'axe 3 : « Être accompagné dans ses évolutions professionnelles ».

Reprenons le fil chronologique de la formation continue : le schéma directeur national est ensuite appliqué dans le plan national de formation (PNF), qui est « le premier maillon » entre l'échelle nationale et la déclinaison académique des formations proposées aux personnels. Le programme est actualisé chaque année ; depuis la rentrée 2019, il n'est plus publié au B.O.,

mais il est disponible sur la page EDUSCOL⁷² consacrée à la formation continue. Les formations du PNF ne sont pas directement destinées aux enseignants, mais aux formateurs de formateurs :

[Le PNF] privilégie la formation de formateurs, le développement de réseaux nationaux et académiques de formateurs et la formation de l'encadrement. [...] Il doit permettre de renforcer l'expertise des cadres, de constituer des viviers de formateurs académiques et départementaux et d'induire une déclinaison effective des formations en académie.

De la sorte, le PNF concerne les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs et les formateurs académiques, qui ensuite proposent des formations au niveau de leur académie ; ces stages sont alors inscrits au PAF, et accessibles aux personnels, soit sur inscription individuelle, soit sur désignation. Depuis 2012, nous avons relevé quatre séminaires du PNF organisés autour de la question des élèves allophones : les journées des 3 et 4 avril 2013 étaient consacrées au principe de l'inclusion, car le séminaire, intitulé « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », suivait de peu la publication des circulaires d'octobre 2012 sur la scolarisation des élèves allophones ; le séminaire du 9 avril 2014 était intitulé « Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs : coordination et mise en réseau des acteurs » ; celui du 2 mai 2017 posait la question « Pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés : quels parcours d'inclusion pour des élèves en situation de vulnérabilité ? » ; celui du 1^{er} avril 2019 portait sur « La scolarisation des élèves allophones (EANA) - Enseignement du français : FLE, FLS, FLESCO ». Les deux premiers séminaires portaient sur l'inclusion des élèves allophones ; les points saillants de la journée de 2017 portaient sur l'aménagement des examens, notamment pour les lycéens ; les conférences de 2019 ont rappelé les notions et concepts essentiels à l'enseignement du français aux élèves allophones.

Tous les actes de ces journées sont disponibles en ligne, et il est possible de revoir les enregistrements vidéo des deux derniers séminaires⁷³. Malgré des intitulés et des intervenants très variés dans ces quatre séminaires, il appert que certaines questions sont posées depuis 2013, et semblent donc rester sans réponse : à quand une réelle harmonisation des procédures entre

⁷² <<https://eduscol.education.fr/cid46906/plan-national-de-formation-2015-2016.html>>, page consultée le 9 avril 2020.

⁷³ <<https://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html>>, page vérifiée le 9 avril 2020.

académies ? Comment organiser une mutualisation des ressources, puisque chaque académie, chaque CASNAV produit ses propres outils ? Peut-on améliorer l'inclusion et le suivi des élèves allophones dans leur classe d'inscription ? À chaque séminaire, une large part des ateliers est consacrée aux constats, aux points sur la situation dans divers académies, départements, villes ; de même, la formation des enseignants est un thème récurrent. De fait, se pose la question de la continuité dans la gestion des dossiers, puisqu'en 2019 les équipes de la DGESCO se sont présentées comme nouvellement nommées ; partant, se pose un problème que nous avons déjà souligné : existe-t-il un réel pilotage national ? N'oublions pas que le rapport de 2009 des Inspecteurs généraux soulignait déjà ce manque : dix années plus tard, le pilotage national semble encore insuffisant pour dépasser les constats et fédérer les initiatives locales.

Le paradoxe est en effet le suivant : le PNF semble porter sur des questions prioritaires, redéfinies chaque année ; mais les échanges de « bonnes pratiques » lors des séminaires pourront être concrétisés – ou pas – dans les formations proposées au PAF dans chaque académie : l'offre de formation dépend de budgets rectoraux. Dans ces conditions, le nombre de formations sur le travail avec les élèves allophones ne peut qu'être réduit : d'où l'intérêt, encore une fois, d'inscrire ces formations dans le tronc commun des parcours de formation initiale, et d'associer les CASNAV aux INSPÉ. Les CASNAV peuvent en effet être à l'origine de l'offre de formation sur les élèves allophones, inscrite au PAF des différentes académies. Certains stages sont proposés aux enseignants de toutes les disciplines, alors que d'autres sont réservés aux enseignants qui interviennent dans les dispositifs d'accueil ; de nombreuses journées de formation sont dédiées aux problématiques de l'inclusion en classe dite « ordinaire ». Pour ne citer que quelques exemples, dans l'académie de Nantes, la formation « Accueillir et inclure les élèves allophones en classe ordinaire – collège et lycée » est proposée depuis 4 ans ; à Toulouse ⁷⁴, citons les stages « Diversité linguistique et culturelle », « Psychologie interculturelle accueil et suivi EANA », « Lire écrire en FLS » ; à Créteil⁷⁵, « Accueillir, scolariser un ou des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, au collège et au lycée », « Créer ou faire évoluer une UPE2A (unité pédagogique pour élève allophone arrivant), en collège ou en lycée », « Favoriser la prise en charge, au lycée professionnel, des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBP) (issus de SEGPA, ULIS,

74 Formations proposées en 2018-2019, <<https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/formations/les-formations-casnav-au-paf-2018-2019>>, page consultée le 10 avril 2020.

75 Formations de proximité proposées en 2018-2019, <<http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article162>>, page consultée le 10 avril 2020.

UPE2A) », ou encore « Scolariser des élèves en situation de grande précarité ou de discontinuité scolaire » ; à Grenoble⁷⁶, « Orientation des EANA », « EANA interculturalité valeurs de la République », « Littératie & EANA: progresser à l'écrit ». Ces exemples donnent un aperçu des contenus proposés dans diverses académies, mais nous souhaitons détailler l'offre du CASNAV de Lyon. En effet, la circulaire académique 2019⁷⁷ indique que (page 7) :

Les enseignants (titulaires ou contractuels) nouvellement nommés en UPE2A sont systématiquement accompagnés. [...] La formation des enseignants de classe ordinaire (en collège, lycée, MLDS) est un levier indispensable pour une inclusion efficace qui favorise la réussite des élèves allophones. Les stages permettant de réunir des enseignants d'UPE2A et de classe ordinaire afin de favoriser une réflexion commune et un échange de compétences professionnelles est une priorité. [...]

Le CASNAV intervient régulièrement dans des formations destinées aux enseignants nouvellement nommés en éducation prioritaire.

Nous trouvons trois leviers essentiels à une formation continue efficace, et à un équilibre entre besoins institutionnels (des enseignants d'UPE2A et de classe d'inclusion formés ensemble, pour un réel travail d'équipe pédagogique) et besoins personnels des enseignants (notamment ceux qui sont nommés pour la première fois en UPE2A ou en établissement d'éducation prioritaire). La prise en compte des enseignants contractuels est également à souligner, car bien souvent, dans les dispositifs ponctuels implantés en fonction des besoins à chaque rentrée, ce ne sont pas des professeurs titulaires qui sont nommés (nous y reviendrons au point 2.6). Voici l'offre du CASNAV de Lyon⁷⁸ pour les formations à public désigné :

76 <<https://bv.ac-grenoble.fr/ipaf/module/search>>, page consultée le 10 avril 2020.

77 Disponible sur la page <<http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article123>>, vérifiée le 10 avril 2020.

78 Liste des formations sur la page <<http://casnav.ac-lyon.fr/spip/?article18>>, vérifiée le 10 avril 2020.

Formations Institutionnelles (à public désigné premier et second degrés)

Ces formations font l'objet de convocations spécifiques et vous seront proposées au fur et à mesure de l'année.

intitulé	Objectif	public
UPE2A / Accompagner les enseignants nouvellement nommés	Les stagiaires découvriront le fonctionnement des UPE2A, les modalités de l'inclusion des EANA, les outils et méthodes de la didactique FLE/FLS/FLSco	Enseignants nouvellement nommés en UPE2A 1 ^{er} et 2 nd degrés, coordonnateurs MLDS
DELFF : Formation des examinateurs-correcteurs Signalez-vous au CASNAV si vous souhaitez être habilités	Les stagiaires devront être capables de connaître les épreuves écrites et orales du DELF scolaire aux niveaux A1, A2, B1 ainsi que les modalités de leur correction	Enseignants d'UPE2A / Enseignants 1 ^{er} et 2 nd degrés (collège, LGT, LP, MLDS) disciplines prioritaires : lettres et langues vivantes ou en contact avec des publics allophones.
DELFF : Réhabilitation des examinateurs-correcteurs Signalez-vous au CASNAV si vous souhaitez être réhabilités	Renouveler l'habilitation des enseignants examinateurs-correcteurs du DELF, niveaux A1, A2, B1	Enseignants 1 ^{er} et 2 nd degrés titulaires de l'habilitation des examinateurs-correcteurs DELF depuis plus de 5 ans
FLS : Préparation à la certification complémentaire Vous serez convoqués dès lors que vous êtes inscrits à la certification complémentaire. (voir le Bulletin d'Informations Rectoriales BIR de début octobre)	Les stagiaires prépareront l'épreuve orale de la certification complémentaire FLS : connaître les exigences du jury, les contenus pédagogiques et didactiques incontournables	Enseignants 1 ^{er} et 2 nd degrés ayant déposé un dossier de candidature à la certification complémentaire en français langue seconde et inscrits à l'examen
Echange de pratiques de classe dans les UPEA2	Permettre aux enseignants d'UPE2A d'échanger sur les méthodes, les outils et les projets pédagogiques mis en œuvre dans leurs dispositifs	Enseignants en UPE2A – 1 ^{er} et 2 nd degrés
Accompagnement des enseignants nouvellement nommés en cours d'année	Les stagiaires découvriront le fonctionnement des UPE2A, les modalités de l'inclusion des EANA, les outils et méthodes de la didactique FLE/FLS/FLSco	Enseignants nouvellement nommés en cours d'année en UPE2A en 2 nd degré, coordonnateurs MLDS
Accueil, positionnement et l'orientation des EANA	Faire connaître les modalités d'accueil (tests de positionnement) et d'orientation des EANA ainsi que les missions des différents acteurs et partenaires aux échelles académique et départementales	Enseignants accueillant des EANA en UPE2A et/ou en classe ordinaire / collège, LGT, LP, MLDS / personnel de CIO, PSY-EN, AS, coordonnateurs REP+, CPE, personnel de direction

Figure 24 : formations à public désigné, CASNAV de l'académie de Lyon, 2019-2020

Nous voyons que pour tous les stages, le public est mixé : par exemple, le fait que les coordonnateurs MLDS soient associés aux formations « Accompagner les enseignants nouvellement nommés » montre que le parcours des élèves de plus de 16 ans doit être sécurisé ; de même, associer tous les acteurs du second degré dans le stage « Accueil, positionnement et orientation des EANA » permet à chacun de connaître les étapes et les intervenants du parcours éducatif des élèves allophones, ce qui doit permettre une bonne compréhension et une harmonisation des pratiques. Quant aux formations accessibles sur inscription individuelle, l'offre est très étoffée, et le public est très finement ciblé :

Formations sur inscription individuelle

Inscription sur GAIA en cliquant sur le lien <https://portail.ac-lyon.fr/>, onglet Gestion des personnels / Gestion de formation continue GAIA, Accès individuel. L'inscription se fait du 30 août au 26 septembre 2019. Vous pouvez entrer le code situé dans la 1^{ère} colonne pour accéder directement à la formation.

codes	Intitulé	Objectif	public
19A0100253 Module : 56679	EAF : Préparer les élèves ex-allophones aux épreuves anticipées	Les stagiaires réfléchiront aux adaptations pédagogiques possibles pour la préparation de l'écrit et des descriptifs de l'oral des épreuves anticipées en français pour les élèves allophones et ex-allophones	Enseignants de lettres et d'UPE2A en LGT
19A0100252 Module : 10861	Inclure les EANA dans les classes ordinaires en LP et MLDS	Les stagiaires devront être capables de connaître les modalités d'accueil et de prise en charge des EANA en inclusion dans les cours (hors FLS) de LP et/ou MLDS, de développer une meilleure connaissance de ce public et de ses difficultés spécifiques pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité et la réussite des élèves	Enseignants de LP et/ou MLDS accueillant des élèves allophones en classe ordinaire / toutes disciplines
19A0100254 Module : 10863	Accueillir les EANA et les EFIV et leurs familles	Présentation aux enseignants d'outils au service de la médiation avec les familles et les élèves allophones, afin de mieux connaître ce public pour mieux l'accueillir et le faire réussir. Mise en perspective des missions des différents intervenants auprès de ce public	Enseignants d'UPE2A collège, LGT, LP, coordonnateurs MLDS, personnels d'encadrement, partenaires médico-sociaux
19A0100255 Module : 10864	Entrée tardive dans l'écrit	Former les enseignants accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés et/ou des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs, peu, mal, voire non scolarisés antérieurement à l'apprentissage tardif de la lecture et de l'écriture ; création de ressources et outils communs pour entrer dans l'écrit	Enseignants 2 nd degré (CLG, LGT, LP) et coordonnateurs MLDS accueillant des EANA (en UPE2A, UPE2A- NSA ou classe ordinaire) et des EFIV
19A0100257 Module : 10866	FLSco : Hist-géo-EMC, Lettres, Arts, Documentation : prise en charge des (EX)-EANA	Former les enseignants d'histoire-géographie – EMC, de Lettres, des disciplines artistiques, de FLS et les enseignants documentalistes, accueillant des EANA et des EX-EANA, à la question du français langue de scolarisation. Création de ressources dans leurs champs disciplinaires	Enseignants d'UPE2A, enseignants du 2 nd degré de classe ordinaire (CLG, LGT, LP) en histoire-géographie-EMC, Lettres, arts plastiques, musique, documentaliste
19A0100259 Module : 10868	FLSco : mathématiques, sciences, technologie, FLS	Former les enseignants de mathématiques, de sciences, de technologie, de FLS accueillant des EANA et des EX-EANA, à la question du français langue de scolarisation. Création de ressources dans leurs champs disciplinaires.	Enseignants d'UPE2A, enseignants du 2 nd degré de classe ordinaire (CLG, LGT, LP) en mathématiques, sciences (SVT/Physique-Chimie), technologie
19A0100272 Module : 10883	EANA/EFIV : de l'oral vers l'écrit	Articuler oral et écrit : partir des productions orales pour améliorer l'écrit (narration, oral spontané, oral scriptural)	Enseignants 2 nd degré (CLG, LGT, LP) et coordonnateurs MLDS accueillant des EANA et/ou EFIV
19A0100274 Module : 10885	Pratique théâtrale au service du FLE/FLS/FLSCO	Proposer une pédagogie qui donne la priorité à la personne dans toutes ses dimensions (corporelle, affective, rationnelle) et donner des pistes pour développer la pratique théâtrale dans l'apprentissage du FLE/FLS/FLSCO	Enseignants 2 nd degré (CLG, LGT, LP) et coordonnateurs MLDS accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés
19A0100276 Module : 10887	TICE / Outils numérique au service des EANA et EFIV	Former les enseignants accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs à l'utilisation pédagogique des TICE. Création de ressources pour l'accueil de ces élèves.	Enseignants 2 nd degré (CLG, LGT, LP) et coordonnateurs MLDS accueillant des EANA ou ex-EANA et EFIV

Figure 25 : formations sur inscription individuelle, CASNAV de l'académie de Lyon, 2019-2020

Encore une fois, associer la MLDS et tous les acteurs du second degré – y compris les chefs d'établissement – est une richesse. Mais surtout, dans aucun autre CASNAV nous n'avons trouvé d'offre aussi interdisciplinaire qu'à Lyon : les thèmes abordés représentent une réflexion approfondie sur le « français langue de scolarisation », qui est si mal défini par ailleurs. Par exemple, former les enseignants du secondaire à « L'entrée tardive dans l'écrit » est essentiel, puisqu'un grand nombre d'élèves allophones, selon l'âge de leur arrivée, sont affectés en collège ou en lycée sans savoir lire en français et/ou dans leur L1. De même, les groupes de travail, dont l'objectif affiché est de former les enseignants de plusieurs disciplines (sciences humaines d'une part, sciences et technologies d'autre part) et de produire des ressources, sont un exemple de démarches visant à l'amélioration concrète de la prise en charge des élèves allophones dans toutes les matières. Il resterait sans doute à organiser des formations pour les enseignants des disciplines professionnelles de LP, par exemple par familles de métiers⁷⁹, mais

79 La réforme de 2019 du baccalauréat professionnel est basée, entre autres, sur la création de familles de métiers. À ce jour, 9 familles ont été établies en seconde professionnelle : « métiers de la construction durable, du bâtiment et des travaux publics ; métiers de la gestion administrative, du transport et de la logistique ; métiers de la relation client ; métiers des industries graphiques et de la communication ; métiers des études et de la

l'on voit dans les exemples cités que le CASNAV de Lyon remplit pleinement son rôle d'acteur dans la formation continue des enseignants, et de créateur d'outils et de ressources.

Il reste cependant que les formations sur inscription individuelle ne peuvent accueillir qu'un nombre restreint de stagiaires, et que toutes les demandes des enseignants ne peuvent être satisfaites. D'autre part, l'institution oublie souvent que les enseignants se forment par eux-mêmes : par manque d'offres de stage correspondant à leurs attentes, par l'urgence d'une situation (arrivée d'un élève allophone en cours d'année dans leur classe), par curiosité personnelle, etc. Le rapport de 2013 des Inspecteurs généraux sur l'*Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants* préconisait de « se fixer à terme le plus court possible un objectif de trois jours annuels de formation par professeur » (Rojat et Szymankiewicz, 2013 : 48), parlant ici des journées indemnisées, prises sur le temps de travail. Trois journées par enseignant, c'est très peu : une large part des formations est donc menée par les professeurs sur leur temps libre. Le même rapport soulignait que « ces activités [d'autoformation] ne sont reconnues ni par l'institution, ni d'ailleurs par les professeurs eux-mêmes », et que « la (re)connaissance de l'autoformation permettrait de réaffirmer la dignité du métier de professeur en reconnaissant à cette fonction un véritable statut intellectuel » (page 29 du rapport). La CCFLS [certification complémentaire dans le domaine du français langue seconde] fait partie des certifications reconnaissant ce travail de formation ou d'autoformation, et nous allons maintenant en présenter les modalités de préparation et d'obtention.

2.5. La CCFLS : un « gage de compétence » à acquérir par soi-même

Comme nous l'avons dit, le *Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale – 2019-2022* prévoit l'axe « Être accompagné dans ses évolutions professionnelles », dans lequel figure la préconisation suivante :

Les services privilégient les formations certifiantes et diplômantes [...]. Les académies veilleront à favoriser la traçabilité des formations suivies et les compétences acquises, de manière à mieux les valoriser. Elles constituent des viviers de compétences et de ressources auxquels elles font appel, dans le cadre de la formation et des mobilités, notamment à l'international.

modélisation numérique du bâtiment ; métiers de l'alimentation ; métiers de la beauté et du bien-être ; métiers de l'aéronautique ; métiers de l'hôtellerie-restauration ». <<https://www.education.gouv.fr/la-voie-professionnelle-au-lycee-12101>>, page vérifiée le 14 avril 2020.

C'est la raison pour laquelle la validation de la CCFLS, entre autres, est encouragée. Cette certification complémentaire est proposée aux enseignants titulaires ou contractuels en CDI, du premier comme du second degré (toutes disciplines), de l'enseignement public et privé sous contrat ; elle devrait constituer « un gage de compétence » pour les candidats admis (Klein, 2012 : 153). La *Note de service N°2004-175* du 19-10-2004, encadrant l'attribution de la certification complémentaire, précisait que pour le FLS « ce secteur concerne principalement l'enseignement du français par des enseignants des premier et second degrés dans les classes d'initiation ou d'accueil pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française. » Datant de 2004, ce décret méritait une refonte et une mise à jour des termes utilisés⁸⁰ : les CLIN et les CLA n'existent plus, et l'enjeu aujourd'hui est plutôt celui de constituer un réseau de professeurs référents en FLS. Le décret a donc été remanié en juillet 2019, comme annoncé lors du PNF du 1^{er} avril 2019, avec la publication de la *Note de service N°2019-104 du 16-07-2019*, qui concerne cinq secteurs disciplinaires : arts, disciplines non linguistiques (DNL), français langue seconde (FLS), langue des signes française (LSF), langues et cultures de l'Antiquité. Le préambule de la nouvelle note de service cite le rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde*, pour le secteur « enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique (DNL) » ; pourtant, ce rapport ne concerne les enseignants que de très loin⁸¹. La mission recommande la création d'une épreuve de langue vivante équivalente à la certification complémentaire DNL, comme option que les candidats pourraient choisir au concours de leur discipline⁸², car, selon les auteurs, « il devient nécessaire de mettre en place un mécanisme permettant de reconnaître la compétence des enseignants intéressés » (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018 : 36, nous soulignons) :

[L'option] assurerait la constitution d'un vivier d'enseignants en disciplines dites non linguistiques (DNL) et **résoudrait les difficultés actuelles autour des modalités sur la certification complémentaire** qui n'existerait plus que pour les enseignants qui n'auraient pas

80 C. Mendonça Dias a mené une comparaison terme à terme des deux notes de service : <<http://www.francaislanguesseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/certification-complementaire-en-fls/>>, page vérifiée le 15 avril 2020.

81 Les recommandations exposées aux points « Mieux préparer les enseignants à l'entrée dans le métier » et « Mieux accompagner les enseignants dans l'exercice du métier » nous paraissent être un catalogue d'idées vagues et disparates, qui mélangent des injonctions institutionnelles déjà mises en œuvre (liaison école-collège), des demandes d'enseignants de langues (plafonner les effectifs), et des indications didactiques floues (« réhabiliter l'enseignement de la langue : ne plus avoir peur de la grammaire ! »), page 64 du rapport.

82 Nous avons vu plus haut que dans les maquettes des Master MEEF, les étudiants n'ont souvent pas d'autre choix que l'anglais comme enseignement de LVE : or, le rapport mentionne l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien.

validé cette option au Capes (et donc en formation initiale) et qui auraient acquis des compétences en langue vivante ensuite, au cours de leur parcours.

Nous ignorons en quoi une option au concours reconnaîtrait mieux les compétences des enseignants qu'une certification complémentaire, et de quelles difficultés parlent les auteurs : veulent-ils signaler que la préparation aux certifications dépend entièrement des candidats, et de leur vigilance quant au calendrier d'inscription⁸³ ? Quoi qu'il en soit, il nous semble étonnant que la note de service cite ce rapport, pour une recommandation d'option DNL qui n'existe pas aux concours, alors qu'elle ne cite ni l'option FLES qui existe déjà pour le CAPES de lettres, ni la CCFLS. Nous nous étonnons également des conclusions du rapport *Missions territoires et réussite*, remis le 4 novembre 2019 au ministre de l'Éducation nationale, dont les auteurs préconisent la création de nouvelles certifications pour l'éducation prioritaire. Alors même que la note de service refondue sur la CCFLS était parue en juillet, la mesure n°17 du rapport, destinée à être appliquée à la rentrée 2020 comme l'affirment les auteurs dans l'avant-propos (p. 1), propose une nouvelle certification intitulée « enseignement en environnement allophone » (Azéma et Mathiot, 2019 : 45, nous soulignons) :

La mission préconise de développer et de valoriser particulièrement certaines compétences sous forme de certifications de premier degré, intégrées aux fonctions particulières et ouvrant droit à un régime indemnitaire spécifique. Il s'agirait, d'une part, d'une **certification « enseignement en environnement allophone » destinée par la médiation scolaire, linguistique et culturelle à accompagner les élèves, notamment mais non exclusivement, issus des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UP2A), à valoriser le multilinguisme et à renforcer l'ouverture aux parents concernés.** Ces contextes allophones existent particulièrement dans les écoles de l'éducation prioritaire mais pas exclusivement.

Les formules « environnement allophone » et « contexte allophone » ne sont pas explicitées : s'agit-il de proposer une certification aux enseignants qui travaillent dans les classes d'inclusion des établissements où de nombreux élèves allophones sont scolarisés ? À partir de quel seuil une école serait un « contexte allophone » ? Ne s'agit-il pas d'une confusion avec les élèves alloglottes, dans la mesure où les auteurs parlent d'élèves « notamment mais pas exclusivement issus des UPE2A », « particulièrement dans [...] l'éducation prioritaire » ? Quelles pourraient être les compétences reconnues des enseignants travaillant dans ces « contextes allophones », sachant que les textes indiquent que chacun doit veiller à la réussite de tous les élèves ? Le but

83 Dans chaque académie, le Recteur publie un arrêté d'ouverture des certifications, fixant les dates d'inscription, très souvent peu après la rentrée scolaire (par exemple à Nantes, pour la session 2020, les inscriptions étaient ouvertes du 23 septembre au 11 octobre 2019), les dates de remise du dossier papier, et les dates des épreuves orales ; un avis d'ouverture est également publié, dans lequel figurent les conditions d'inscription, ainsi que le descriptif des 5 certifications.

est-il d'institutionnaliser l'éveil aux langues (« valoriser le multilinguisme »), et les dispositifs OEPRE [ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative] (« renforcer l'ouverture aux parents »), souvent confiés à des intervenants contractuels dépendant de la politique de la ville, afin de transférer ces missions à l'Éducation nationale ? Le second rapport ne le dit pas. De fait, ces deux rapports omettent des dispositifs existants, et reposent sur des formulations pour le moins imprécises.

Si nous nous en tenons à la note de service elle-même, et non aux rapports qui l'entourent, elle dresse une longue liste des attentes du jury de la CCFLS. En effet, pas moins de 10 items sont énumérés :

Le jury évaluera :

- les connaissances didactiques, et notamment la connaissance du processus d'acquisition d'une langue seconde (inter langue, interférence etc.) ;
- la connaissance et l'expérience des principales méthodes d'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde, des matériels pédagogiques disponibles et des démarches pédagogiques pour les publics d'élèves allophones (capacité du candidat à organiser une séquence de langue étrangère ou une séquence de langue seconde pour des élèves débutants ou pour des élèves avancés ; différenciation pédagogique, pédagogie de l'erreur et de son traitement ; pédagogie de projet ; pratique de l'oral - interactions, reformulations etc.-, phonologie, apprentissage du lexique ; place faite à la littérature et aux arts) ;
- la connaissance des textes réglementaires qui concernent l'accueil et la scolarisation des élèves allophones et, plus généralement, de ceux qui concernent l'école inclusive ;
- la connaissance du traitement de la problématique à l'échelon européen (notamment grands textes européens récents, Cadre européen commun de référence pour les langues ; éducation plurilingue et interculturelle) ;
- la connaissance des divers aspects des programmes de l'école primaire, du collège, du lycée professionnel et du lycée général et technologique concernant la maîtrise de la langue et l'enseignement des langues étrangères et régionales ;
- la capacité à raisonner au niveau individuel et collectif en termes de connaissances et compétences en français langue de scolarisation (codes scolaires, langue des disciplines, interdisciplinarité, etc.) ;
- la connaissance de la problématique de l'analphabétisme et de l'illettrisme, notamment pour les élèves en grand retard scolaire, peu ou pas scolarisés antérieurement ;
- la connaissance des grandes familles de langue et des grands systèmes d'écriture, en vue de permettre une comparaison entre fait de langue en français et fait de langue dans la langue d'origine des élèves ;
- la capacité à évaluer les compétences des élèves et la connaissance des principaux outils d'évaluation existant à cet effet, en particulier en lien avec le CECRL et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- la capacité à élaborer un parcours individualisé de formation pour les élèves et à élaborer et coordonner, avec les équipes pédagogiques, des projets personnalisés d'inclusion.

À travers ces items, nous pouvons mesurer l'étendue des exigences que requiert la CCFLS : à la fois des connaissances de linguistique (familles de langues et systèmes d'écriture, plurilinguisme), de didactique (langue étrangère/seconde/de scolarisation, démarches pédagogiques, évaluation, CECRL), de politique linguistique (textes européens et nationaux),

des programmes de tous les niveaux pour toutes les langues (français et langues vivantes), mais aussi des compétences de coordination. Le candidat est donc susceptible de devoir répondre à des questions très théoriques⁸⁴, et on lui demande déjà de se projeter comme enseignant-coordonnateur d'UPE2A, capable aussi bien d'imaginer une séquence de cours avec des élèves allophones, que d'élaborer des parcours avec les équipes pédagogiques, tout en ayant des connaissances universitaires solides. Or, nous l'avons dit, l'Éducation nationale elle-même donne plusieurs acceptions à la notion d'inclusion, ne définit pas ce qu'est le « français langue de scolarisation », et ne fournit aucun curriculum pour l'UPE2A. Le préambule de la note de service indique aux candidats les objectifs suivants (nous soulignons) :

Il est rappelé que l'objectif de cet examen est de permettre à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas nécessairement du champ de leurs concours, et de **disposer d'un vivier de compétences pour certains enseignements** pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement. [...]

Ce secteur [le FLS] concerne l'enseignement du français par des enseignants des premier et second degrés dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

À la lecture de ces deux objectifs, une contradiction ne manque pas d'apparaître : les postes en UPE2A sont rares, et la plupart des enseignants titulaires de la CCFLS n'y enseignent pas. Le « vivier » est en réalité constitué d'enseignants qui deviennent référents-FLS dans leur établissement, si celui-ci accueille des élèves allophones. Les Inspecteurs généraux se défendaient d'ailleurs d'une certification visant à qualifier des spécialistes (2009 : 146) :

Nous mettons en tous cas en garde contre la dérive possible d'un examen aux exigences universitaires excessives, qui formerait des hyper spécialistes, alors qu'il convient au contraire de viser à préparer le plus grand nombre d'enseignants, de toute discipline, à prendre en charge des ENAF.

Pourtant, les items de la CCFLS reformulés en 2019 restent très exigeants : d'où une nécessaire préparation à la certification, que toutes les académies ne proposent pas. Nous avons relevé huit CASNAV ne dispensant pas de formation spécifique à la CCFLS, en dépit de l'affirmation de la circulaire de 2012 : « [le CASNAV] prépare les enseignants des premier et second degrés à la certification complémentaire en français langue seconde » : ce manque oblige les enseignants de huit académies à présenter la certification en « candidat libre ».

84 Ceci est également lié à la composition des jurys : pour la session 2019 à Nantes, les jurys étaient « mixés » et composés d'inspecteurs (1^{er} et 2nd degré), d'enseignants d'UPE2A, de responsables du CASNAV, d'enseignants-chercheurs ; les questions pouvaient ainsi être fort différentes, selon le statut des membres du jury.

D'autres académies offrent des parcours très variés. Ainsi, à Versailles, les stagiaires inscrits à la certification doivent effectuer des visites d'observation dans les UPE2A existantes ; à Lyon, au parcours M@gistère⁸⁵ s'ajoutent des conférences au CASNAV, des formations à l'université, des séminaires à l'IFÉ [Institut français de l'éducation] ; à Grenoble, un « stage d'été » est proposé en lien avec le réseau Canopé. À Nantes par exemple, la nouveauté depuis 2018 est de proposer une préparation hybride (parcours à distance sur la plateforme M@gistère et séminaires en présentiel), qui a été longuement détaillée par les formatrices-conceptrices lors du PNF du 1^{er} avril 2019⁸⁶. Soulignons que malgré la grande qualité de cette formation, le nombre de places proposées a été limité à 22 stagiaires pour 2020 ; par conséquent, la préparation individuelle incombe encore à la majorité des enseignants intéressés : pour la session 2019, seule une trentaine de candidats a été formée par le CASNAV, pour 71 inscrits à la CCFLS. Enfin, seuls trois CASNAV renvoient sur leur site au rapport de jury de la mention FLES du CAPES de lettres ; en revanche, la plupart des académies publie le rapport de jury de la CCFLS, mais pas toujours à chaque session.

À Nantes, trois rapports sont disponibles, pour les sessions 2014, 2019 et 2020 ; nous avons personnellement participé à un jury en 2019, et souhaitons présenter ici plusieurs remarques. Tout d'abord, un certain déséquilibre peut être observé dans le degré d'exercice des enseignants se présentant à la CCFLS : premier et second degré ne sont pas représentés en proportions égales, en fonction des années ; pour le secondaire, le collège est beaucoup plus représenté que le lycée, même si dans son rapport de 2014, le jury de l'académie de Nantes se félicitait de l'émergence de candidats enseignant en lycée, car « elle répond à des besoins pédagogiques avérés dans les établissements de l'académie, particulièrement dans les lycées professionnels » (page 2). L'autre déséquilibre se vérifie dans la discipline d'origine des enseignants du second degré. Tout comme l'ancienne note de service de 2004, la note de service de 2019 sur la CCFLS indique que « le jury appréciera particulièrement des candidats la possession des diplômes de lettres mention FLE/FLS et des divers diplômes de langue », oubliant par-là même les préconisations d'implication des enseignants de toutes les disciplines dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones. Le rapport de jury de Nantes pour la session 2014 rappelait cette donnée (2014 : 2, nous soulignons) :

85 M@gistère est la plateforme de formation continue de l'Éducation nationale, qui propose des parcours « accompagnés ou en autoformation répondant [aux] besoins immédiats de formation » des enseignants.

86 <<https://www.dailymotion.com/video/x76ogru?playlist=x6d164>>, actes vidéo du PNF de 2019.

Le jury tient à rappeler que les enseignants de toutes les disciplines peuvent se présenter à la CCFLS. **Les enjeux du FLS n’incombent pas exclusivement aux professeurs de français, ou à ceux qui enseignent les langues vivantes.** L’accueil, la scolarisation et le suivi des élèves allophones impliquent aussi les disciplines « non linguistiques ». Ces professeurs peuvent donc être habilités à devenir référents-FLS au sein de leur établissement.

Le jury regrettait que « les langues vivantes et le français restent les disciplines de spécialité qui étaient majoritairement représentées » parmi les enseignants du secondaire. Si l’on observe les statistiques publiées dans le rapport de 2019, cette donnée n’a pas changé (2019 : 2) :

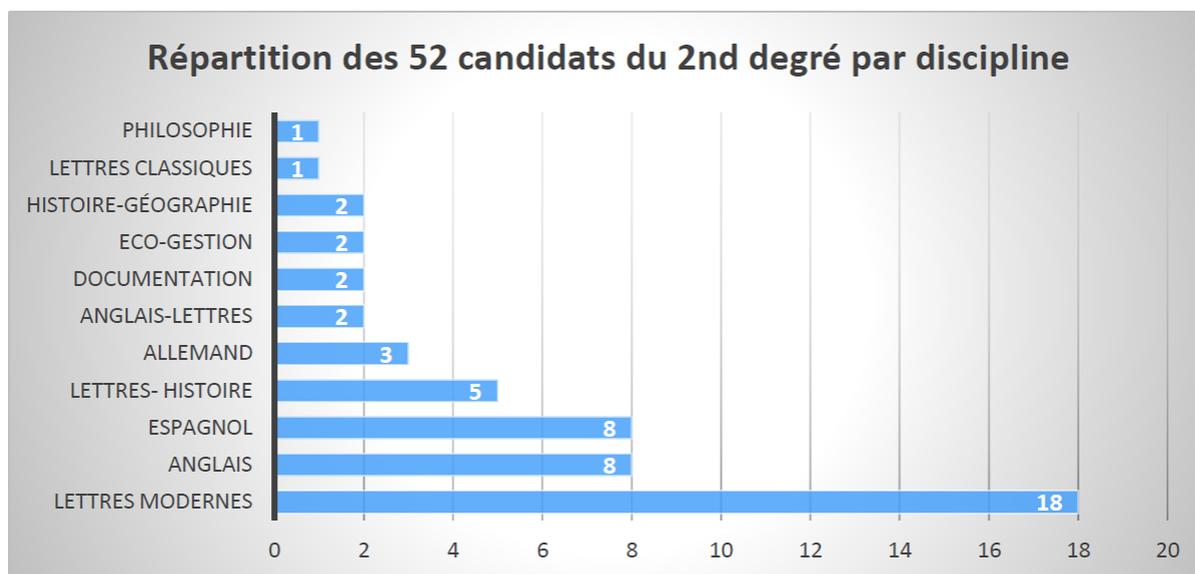
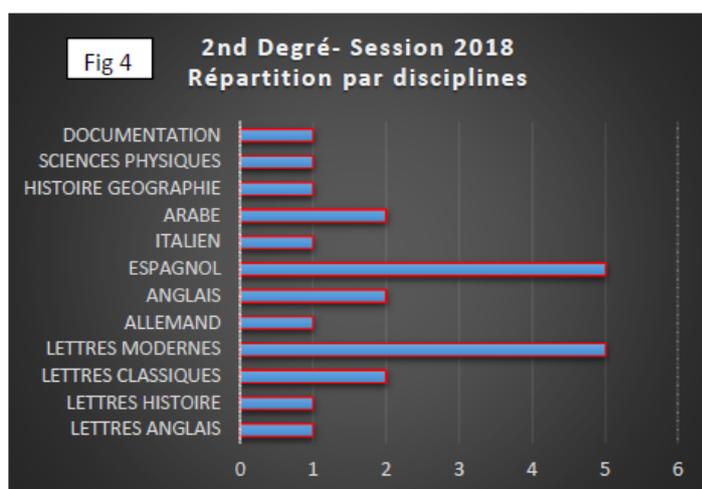


Figure 26 : disciplines d’origine des candidats à la CCFLS, académie de Nantes, session 2019

Parmi les 52 candidats, seuls 7 ont une discipline de recrutement autre que les lettres et les langues ; seuls deux candidats enseignent une discipline technologique (éco-gestion) : pourquoi les enseignants de sciences ne sont-ils pas représentés, alors que beaucoup s’inscrivent à la certification DNL ? Si nous comparons avec l’académie de Toulouse, pour un nombre de candidats équivalent (57), le graphique publié indique le même déséquilibre (2018 : 2) :



Un troisième graphique porte sur la spécialité disciplinaire des candidats du second degré (fig.4), où l'on peut constater l'émergence d'autres disciplines que les lettres² ou les langues. Cette évolution est très intéressante, et permettra à terme de sensibiliser les professeurs des disciplines non linguistiques à l'inclusion des EANA en classe ordinaire.

Figure 27 : disciplines d'origine des candidats à la CCFLS, académie de Toulouse, session 2018

Le jury semble se féliciter de « l'émergence d'autres disciplines que les lettres », mais seuls 3 candidats sont issus de disciplines non linguistiques, et un seul enseigne les sciences. Dans les académies franciliennes, qui publient un rapport conjoint, le jury indique les chiffres suivants (2019 : 2) :

Parmi les 148 candidats, [...] la majorité est professeur de lettres (3 en lettres classiques, 50 en lettres modernes, 27 en lettres-histoire, 5 en lettres-espagnol, 3 en lettres-anglais). Cette année se sont présentés 4 professeurs d'allemand, 7 professeurs d'anglais, 13 professeurs d'espagnol, 2 professeurs d'italien, 2 professeurs documentalistes, 2 professeurs de mathématiques, 7 professeurs de sciences, 1 EPS, 3 professeurs d'histoire-géographie...

Dans la mesure où l'inscription à la CCFLS est une démarche individuelle, il semble que les enseignants les plus sensibilisés à la question des élèves allophones restent celles et ceux de lettres et de langues, et que cela se vérifie dans toutes les académies. D'ailleurs, le CASNAV de Rennes, qui ne prépare pas à la certification, met en garde dans son rapport de jury (2018 : 6) : « points de vigilance : la représentation disciplinaire majoritaire reste les Lettres, suivies par les LVE ». La certification est encore présentée comme menant à l'enseignement en UPE2A, et donc à l'enseignement du français à des élèves dont ce n'est pas la L1. Notre première hypothèse est que les enseignants de disciplines autres que les lettres peuvent ne pas se sentir légitimes pour intervenir en français, et il est fort dommage que la CCFLS ne soit pas présentée comme amenant les professeurs à un rôle de référent-FLS. Notre seconde hypothèse est que les enseignants de langues sont formés sur le CECRL, à la dimension linguistique et culturelle des apprentissages, aux théories de l'enseignement des langues ; au cours de leur parcours universitaire, ils ont reçu le bagage linguistique théorique attendu par les items déclinés dans la note de service de 2019 pour la CCFLS ; enfin, certains ont suivi une formation

FLE, soit en mention complémentaire de la licence, soit au niveau du master ; pour finir, n'oublions pas que leur maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est souvent un pont entre les élèves allophones arrivants et les autres membres des équipes éducatives. Ces hypothèses peuvent expliquer l'origine disciplinaire très marquée des candidats à la CCFLS.

Les dossiers présentés par les candidats à la certification peuvent donner un aperçu des motivations qu'ont les enseignants à se former, mais aussi des freins qu'ils rencontrent. Nous citerons ici quelques extraits de cinq dossiers que nous avons reçus⁸⁷ (première partie de l'épreuve de certification) pour le jury dont nous avons été membre en février 2019 ; les entretiens très riches qui se sont appuyés sur les dossiers (seconde partie de l'épreuve) restent bien entendu confidentiels. Nous commencerons par citer une professeure documentaliste, car dans notre petit échantillon elle représente une discipline non-linguistique : elle a « découvert les élèves allophones, le CASNAV et le FLS, lors de [sa] formation initiale à Amiens pendant un stage de deux jours. [Sa] volonté de [se] former en français langue seconde est née d'une rencontre faite en 2009 avec des élèves allophones ». Elle exerce dans un collège où il n'y a pas d'UPE2A, et a souhaité prendre le relais des enseignants de lettres qui « s'occupaient des rares élèves allophones » jusque-là. Elle indique avoir suivi de nombreux stages de formation continue, dont des parcours M@gistère et l'habilitation au DELF scolaire : nous observons ici l'importance de l'autoformation dans le parcours de cette collègue. Elle tient à préciser que « n'étant pas professeur de langue ou professeur de français, cette formation [d'habilitation au DELF] [l']a beaucoup aidée à prendre conscience de ce que l'on pouvait exiger des élèves allophones ». Sa réflexion est maintenant centrée sur l'accompagnement des élèves allophones dans la lecture d'œuvres adaptées, mais aussi dans l'accès aux œuvres étudiées « dans le cadre d'une inclusion en classe traditionnelle ». Un collègue professeur des écoles, enseignant en « classe UPE2A » d'un établissement privé, n'a pas non plus suivi de « formation universitaire spécifique en FLE ou FLS », mais il a lui aussi rencontré très tôt le public allophone, notamment en Guyane. Il a suivi de nombreux stages de formation académique, et est devenu référent afin « d'accompagner les équipes pédagogiques du département, ayant un EANA dans leur école ».

Une enseignante d'anglais au collège, quant à elle, connaissait depuis longtemps le public allophone : elle a exercé en région parisienne, dans un établissement qui avait ouvert une CLA.

⁸⁷ Nous remercions vivement les collègues qui ont accepté que nous utilisions leur réflexion pour nourrir nos travaux.

Elle était alors accompagnée par l'enseignante de la CLA : « [celle-ci] s'occupait de l'emploi du temps des élèves, elle les connaissait très bien et pouvait facilement nous dire qui pouvait suivre quelle matière, et s'il fallait adapter les supports par exemple ». Arrivée dans un établissement qui n'a pas d'UPE2A, elle s'est alors sentie « inutile » : « en plus de ne pas parvenir à adapter mes cours d'anglais, je ne pouvais pas réellement offrir [aux élèves] l'accompagnement dont ils auraient eu besoin [pour l'orientation de 3^e] ». De fait, ce sentiment d'impuissance à aider les élèves semble bien être un moteur de l'autoformation des enseignants relative aux allophones : c'est également ce que nous avons observé dans les équipes pédagogiques de notre établissement d'exercice. Formulé de façon différente, c'est ce que nous dit une enseignante de lettres modernes en collège : elle se demande « comment en tant que professeure de FLM, prendre en charge les EANA en les accueillant en classe ordinaire et favoriser leur réussite scolaire, afin de préparer au mieux leur intégration dans la société française ». Elle indique que « [son] inscription à la certification complémentaire en Français Langue Seconde relève de motivations profondes pour gagner en compétences et rendre [son] enseignement accessible à tous les élèves ». Elle tient à préciser que « la rédaction de ce dossier et les questionnements qui en ont découlé ne sont que les prémisses de [son] parcours » : elle envisage d'ailleurs de se spécialiser dans la production d'outils numériques à destination des élèves allophones.

Nous citerons pour finir un collègue PLP lettres-anglais, qui formule lui aussi des projets précis : travailler en équipe pour construire des parcours de réussite et « rééquilibrer le regard porté sur l'implication de chacun » ; mieux évaluer les compétences non linguistiques des élèves allophones de lycée professionnel, et construire des outils d'évaluation adaptés. Il s'occupe d'élèves allophones depuis 2003, notamment à la MLDS ; il a une formation universitaire en anglais, et a enseigné le FLE à l'étranger. Lui aussi remet en cause son enseignement : « il s'est très rapidement avéré que ma pratique de classe, orientée FLE, n'était plus pertinente ». Il justifie ainsi sa préparation à la CCFLS : « être plus pertinent et efficace dans mes interventions auprès des élèves ; être plus légitime auprès de mes collègues (en particulier d'établissements dans lesquels je n'enseigne pas) ; par plaisir intellectuel personnel, afin de poursuivre mon autoformation et peut-être infléchir ma pratique en LVE ». Cela nous semble joliment résumer la démarche des enseignants engagés dans la préparation à la CCFLS : une remise en question des pratiques de classe, lorsque l'on est confronté à un ou plusieurs élèves allophones ; une autoformation par les canaux institutionnels existants ; beaucoup de réflexions et de travail personnels ; mais aussi un besoin de légitimer les compétences acquises

au contact avec les élèves allophones. Car il faut bien le reconnaître : l'enseignant qui intervient auprès des élèves allophones, en UPE2A, ou en coordination-FLS, a un statut bien mal défini.

2.6. Le statut ambigu de l'enseignant d'UPE2A et du référent-FLS

Tout ce que nous avons déjà détaillé sur les flous terminologiques institutionnels, les manques dans la formation des équipes éducatives, le pilotage académique très hétérogène des CASNAV, et les interprétations très locales des textes officiels, ont des répercussions sur le statut des enseignants « étiquetés » FLS, qu'ils soient titulaires ou contractuels, qu'ils aient obtenu la certification complémentaire ou non. Le réseau s'organise autour de différentes fonctions : des enseignants d'UPE2A, qui ont la totalité de leur service dédiée aux allophones ; des enseignants qui ont un service partagé entre leur discipline de recrutement et l'UPE2A ; des enseignants référents-FLS qui exercent à temps plein dans leur discipline, et dispensent quelques heures par semaine aux élèves allophones tout en accompagnant les équipes pédagogiques (heures complémentaires) ; des chargés de missions qui accompagnent les équipes des classes d'inscription, à temps plein ou à temps partagé avec l'enseignement de leur discipline, mais sans enseignement avec les allophones. Cette diversité de statuts ne facilite pas le fonctionnement du réseau : c'est la raison pour laquelle certaines académies publient des lettres de mission⁸⁸ et des fiches de poste précises pour les coordinateurs et/ou référents-FLS d'une part, et les enseignants d'UPE2A d'autre part. Les 12 académies qui ont fait le choix de cadrer les missions, sans surprise, sont celles déjà citées pour la vitalité de leur CASNAV, qui publient des circulaires de rentrée actualisées sur la scolarisation des élèves allophones, et qui produisent le plus de documents de suivi.

Le rapport de 2009 des Inspecteurs généraux soulignait que les missions des enseignants et référents-FLS devaient être valorisées, y compris financièrement, car elles incluent un suivi des élèves s'apparentant au travail d'un professeur principal (page 64), ainsi que des temps de concertation importants avec les équipes pédagogiques. Certaines académies mettent à profit les lettres de mission pour fixer ces primes : il s'agit soit d'indemnités pour mission particulière (IMP) dont le montant est variable, comme à Lille (2 IMP dans le 2nd degré), à Créteil (au moins 1 IMP), à Lyon, Reims, Strasbourg, Grenoble (1 IMP), etc. Il existe aussi la nouvelle

⁸⁸ Cela est d'ailleurs recommandé dans le document d'accompagnement EDUSCOL (2016a : 8) : « Définir clairement les missions des coordonnateurs ou des différents personnels relais en tenant compte des contraintes du territoire. Une lettre de mission académique peut être rédigée pour assurer un fonctionnement homogène sur toute l'académie et un traitement égal des élèves ».

bonification indiciaire (NBI, soit 30 points d'indice majoré⁸⁹) ; Versailles utilise les deux (NBI ou IMP) ; à Besançon, la lettre de mission indique que « le travail administratif doit être rémunéré » ; en Guadeloupe, « 1h de suivi » est incluse dans l'emploi du temps de l'enseignant d'UPE2A ; de même à Caen, où la coordination est incluse dans le service du professeur. Concernant les académies n'ayant pas publié de lettre de mission, certaines ne reconnaissent pas le temps de concertation comme du temps de travail et ne rétribuent pas du tout les missions des référents-FLS⁹⁰ ; d'autres utilisent les HSA (heures supplémentaires annuelles, inscrites dans l'emploi du temps de l'enseignant, versées pendant 9 mois) ou les HSE (heures supplémentaires effectives, ponctuelles, rétribuées chaque mois sur déclaration de l'agent à son administration) ; d'autres encore utilisent toutes ces possibilités. C'est le cas dans l'académie de Nantes, où les enseignants d'UPE2A titulaires à plein temps sont rétribués en HSA pour la coordination (2h ou 3h hebdomadaires en lycée), les enseignants d'UPE2A contractuels à plein temps reçoivent 1 IMP, les référents-FLS déclarent des HSE, et le Recteur attribue la NBI. Soulignons cependant qu'au niveau départemental, des différences existent, et que certains enseignants doivent demander ces primes pour ne pas être oubliés : le rapport de 2009 (page 64) indiquait que « certaines académies attribuent des indemnités mais les critères d'attribution manquent totalement de lisibilité⁹¹ ». Ces bonifications salariales pourraient sembler triviales ou anecdotiques, mais comme le signalent nombre de lettres de mission des académies citées, le travail de coordination est très lourd pour les enseignants.

Donner une lettre de mission aux enseignants d'UPE2A, aux coordinateurs et aux référents-FLS nous semble nécessaire, pour des raisons administratives mais aussi pédagogiques : une lettre de mission, valant engagement pour 4 ans, permet en effet de clarifier les rôles de chacun, dans le suivi des élèves. Si l'on prend l'exemple de la rentrée scolaire au lycée dans l'académie de Nantes, les enseignants d'UPE2A doivent en même temps répondre aux sollicitations de leurs collègues, qui ont repéré un ou plusieurs élèves allophones dans leur classe ; rencontrer les élèves pour un premier entretien, et évaluer leurs besoins ; croiser les listes de résultats au

89 La NBI attribue 30 points indiciaires mensuels (le montant varie donc selon l'échelon de l'agent) à un enseignant effectuant plus de 9h de cours par semaine avec des élèves allophones ; le Recteur établit un arrêté à la rentrée, pour chaque enseignant concerné. L'IMP a un taux qui varie entre 481 et 1440 euros annuels.

90 Le document d'accompagnement EDUSCOL le préconise pourtant (2016a : 16) : « Compte-tenu de la disponibilité nécessaire, il est important qu'une heure dédiée à ce suivi du parcours de l'élève soit prévue dans l'emploi du temps du professeur de FLS ».

91 Nous ajouterons qu'à Nantes, en dépit des textes réglementaires, aucune indemnité n'est accordée pour la participation aux jurys de la CCFLS, ni aux jurys de DELF (oraux et correction de copies).

DELFF et les nouveaux inscrits pour essayer de gagner du temps dans ce repérage⁹² ; contacter les enseignants de collège pour obtenir le dossier de suivi réalisé pendant le parcours antérieur des élèves ; mais aussi participer aux tests de positionnement initial, très nombreux après l'interruption des deux mois d'été (alors que les arrivées sur le territoire se sont poursuivies). Le temps passé hors établissement est non négligeable, lorsque les positionnements ont lieu au CASNAV, et lorsque les élèves sont inscrits dans plusieurs lycées. De plus, si les enseignants d'UPE2A n'ont à priori pas de rôle à jouer dans les processus décisionnaires, ceux qui deviennent chargés de mission ou coordonnateurs font partie des commissions d'affectation avec l'IEN-IO. La lettre de mission, demandée par les enseignants titulaires depuis l'ouverture des UPE2A lycée en 2015 dans l'académie de Nantes, permettrait de réguler l'ensemble des tâches de coordination, et les objectifs prioritaires de chaque période (rentrée, conseils de classe, DELF, etc.).

Une autre zone de flottement se situe dans le recrutement des enseignants d'UPE2A : dans certaines académies, des postes spécifiques (SPEA) sont systématiquement publiés lors des périodes de mutation, ce qui donne lieu à un recrutement hors procédure habituelle. Ces postes SPEA nécessitant des compétences particulières (notamment celles prévues par les certifications complémentaires), ils ne peuvent être pourvus que par des enseignants qui les demandent. Il faut pour cela faire acte de candidature, avec CV et lettre de motivation, puis se présenter à un entretien, qui se déroule en général face à un inspecteur et au chef de l'établissement qui ouvre le dispositif. Les candidats doivent donc chercher la liste des postes SPEA ouverts à la rentrée suivante, faire une demande de mutation en même temps que le dossier de candidature, puis attendre le résultat de l'entretien (qui donne lieu à un classement des candidats par le chef d'établissement). La procédure est donc plus complexe qu'une mutation : trouver la liste des postes SPEA n'est pas toujours facile, et pour pouvoir faire la demande, il faut souvent contacter les Rectorats. À Nantes par exemple, les postes SPEA sont publiés sur le site académique, mais pas sur le site de gestion des personnels où l'agent fait sa demande de mutation ; pour demander un poste ouvert à plusieurs disciplines, seul le Rectorat peut en débloquent l'accès – l'enseignant du second degré restant en effet rattaché à sa discipline d'origine. Ajoutons un objet de grandes disparités territoriales : certaines académies ne créent pas du tout de postes SPEA pour les UPE2A, ou bien elles les rattachent à la discipline

⁹² À moins qu'un élève ne soit entièrement débutant en français, il est difficile pour les professeurs principaux et les équipes pédagogiques de repérer rapidement un élève allophone, qui est à l'aise à l'oral dès le niveau A2, ou au contraire totalement muet en classe d'inclusion.

« lettres ». Là encore, une harmonisation nationale serait bienvenue : d'une part, cela empêche des enseignants titulaires de la certification complémentaire en FLS d'avoir accès aux postes en UPE2A ; d'autre part, cela induit des nominations d'enseignants sur des postes UPE2A, sans qu'ils les aient demandés⁹³, notamment parce qu'ils ne sont pas formés. À ce propos, le rapport des Inspecteurs généraux n'est pas avare de contradictions (2009 : 63) :

Un besoin d'accompagnement, qui ne saurait être un prétexte

La formation est essentielle et l'institution doit se soucier d'en délivrer une de qualité à tout enseignant qui prend en charge des ENAF. Pour autant, le manque de formation spécifique ne peut être considérée comme un préalable indispensable à leur prise : les Inspecteurs généraux ont pu s'étonner d'entendre certains professeurs de français des classes ordinaires dire qu'ils ne sauraient pas enseigner dans la structure spécifique, même pour quelques heures (alors que cela permettrait à leur collègue de la structure de prendre à son tour une part de service en classe ordinaire), au seul motif qu'ils n'avaient pas reçu de formation spécifique. De même, des chefs d'établissement ont pu leur confier que telle ou telle discipline n'était pas enseignée en classe d'accueil, faute de professeur volontaire, ou que tel ou tel professeur rechignait à intégrer, même partiellement, un ENAF dans sa classe ordinaire, au motif qu'il n'avait pas appris à le faire.

Il nous semble nécessaire d'affirmer haut et fort que tout professeur de français doit pouvoir assurer l'enseignement de la langue française à des élèves allophones. Les ENAF ont un droit à une « *éducation de grande qualité* », selon les termes mêmes du Conseil de l'Europe. Il serait donc contraire à ce droit à l'éducation qu'un ENAF, isolé ou non dans un établissement, ne soit pas pris en charge, faute de personne qualifiée en FLE ou en possession de la certification complémentaire en français langue seconde. Le professeur de langues a aussi les compétences nécessaires à une prise en charge des ENAF, dans la mesure où il sait comment enseigner une langue vivante étrangère.

Cela dit, la formation initiale et continue des enseignants ne saurait être négligée, dès lors qu'il s'agit d'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Initiale, la formation permettra de limiter les réactions susdites ; continue, elle accroîtra les compétences des enseignants [...].

Si l'on en croit ce long paragraphe, même sans formation, un enseignant de lettres ne saurait refuser d'enseigner en UPE2A, et tout enseignant de langue vivante pourrait prendre en charge les élèves allophones dans un établissement où il n'y a pas d'UPE2A. Pourtant, enseigner les lettres et enseigner le français comme langue vivante ne relèvent pas de la même démarche pédagogique : dans sa thèse, D. Guedat-Bittighoffer souligne que le nom choisi à la fois pour la discipline scolaire et pour les concours d'enseignement est « lettres », et non « français » (2014 : 80). Citant Bertucci et Corblin (2004 : 9), elle rappelle que le versant littéraire de l'enseignement est accentué, au détriment du français comme langue vivante. Il nous semble donc que demander à un professeur de lettres d'être capable d'enseigner le français comme langue vivante va à rebours de toute la formation qu'il a reçue. De même, lorsque l'on est

93 Les blogs et sites de communication informels entre enseignants d'UPE2A montrent que cette situation n'est pas rare du tout, avec à chaque rentrée des enseignants réellement paniqués de découvrir leur poste.

enseignant de langue vivante étrangère, est-on apte à enseigner sa L1 ? Cela revient à nier les fondements des recherches en didactique des langues, qui montrent que parler une langue ne veut pas dire être capable de l'enseigner. Enfin, affirmer que « le manque de formation spécifique ne peut être considérée comme un préalable indispensable » déprécie à la fois les compétences des enseignants d'UPE2A formés, et celles des enseignants titulaires de la CCFLS. Imposer à des enseignants non formés la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers les met en difficulté, que ce soit en UPE2A ou en heures supplémentaires non souhaitées (les référents-FLS ne pouvant voir les heures dispensées aux élèves allophones incluses dans leur emploi du temps). Comment alors prétendre dispenser une « éducation de grande qualité » aux élèves, sans que les enseignants ne soient formés ? Pourquoi affirmer dans le même paragraphe que la formation initiale et continue est « essentielle » ?

Ceci étant, le rapport reconnaît aussi la grande implication des enseignants d'UPE2A, malgré leur manque d'accompagnement (2009 : 63) :

Dans tous les établissements que nous avons observés, nous avons rencontré les professeurs qui enseignent le français aux ENAF ; ils étaient dans l'ensemble impliqués et heureux de contribuer à la scolarisation des élèves, mais ils exprimaient tous avec regret, voire amertume, le sentiment d'être mal reconnus par l'institution scolaire.

L'accompagnement pédagogique par les corps d'inspection apparaît faible, trop relâché, voire inexistant, surtout dans le second degré où il est limité principalement aux enseignants de français ; on constate que les inspections dans les structures spécifiques sont aléatoires et dépendent de l'intérêt de l'inspecteur pour la question, et que bien peu d'inspecteurs réunissent pour des animations pédagogiques les enseignants concernés.

Nous avons déjà analysé le manque de pilotage, au niveau national, académique, départemental, de bassin et d'établissement ; pour reprendre l'exemple de la Sarthe, les enseignantes d'UPE2A déplorent un manque de concertation. Malgré leurs demandes, il n'y a pas de réunion de rentrée avec tous les intervenants ; il n'y a pas non plus de réunion de fin d'année, pour établir le bilan pédagogique, faire le point sur les forces et faiblesses des dispositifs, proposer des pistes d'amélioration pour la rentrée suivante. Ce sont les enseignantes et les chargées de mission qui prennent l'initiative de ces réunions, donc hors du cadre institutionnel de l'Inspection d'orientation en charge des élèves allophones. Rappelons ici qu'un grand nombre de postes en UPE2A sont occupés par des enseignants contractuels. Bien souvent, ces collègues y enseignent depuis longtemps, et ont été nommés avant que le poste ne soit devenu pérenne ; ce sont aussi les « variables d'ajustement » de chaque rentrée (septembre, novembre et parfois janvier), puisque nous l'avons dit, les moyens alloués varient en fonction des arrivées d'élèves allophones dans les établissements. Dans la Sarthe, toutes les enseignantes contractuelles sont

titulaires de diplômes de FLE, et sont recrutées sur ce critère ; mais malgré leur compétence, et leur forte implication dans les établissements scolaires, leurs heures sont remises en question chaque année. Le réseau tient donc par la forte cohérence tissée par les chargées de mission et les intervenantes qui sont en poste de longue date dans leurs établissements ; mais le manque de reconnaissance et d'accompagnement signalé par les Inspecteurs généraux peut se vérifier dans notre département.

D'autre part, le cas de l'inspection soulevé par la citation ci-dessus se pose en effet : l'enseignant d'UPE2A dans le secondaire reste titulaire de sa discipline de recrutement, mais quand ce ne sont pas les lettres, quel inspecteur se déplace pour la « visite-conseil » ? Alors que les enseignants peuvent se certifier en FLS, aucun corps d'inspection n'est spécifiquement chargé du FLS, et bien souvent cela dépend en effet de l'inspecteur en charge du CASNAV, le plus souvent inspecteur de lettres. Il est rappelé ici que les enseignants d'UPE2A sont dans un entredeux : l'unité pédagogique n'étant pas une classe, sont-ils des enseignants comme les autres ? Ils sont professeurs de quoi, tout compte fait ? Tout comme le FLSCO se trouve en situation hybride entre le FLE et le FLM, le professeur d'UPE2A se trouve dans un domaine mal défini. C. Goï et E. Huver relèvent un paradoxe (2012 : 30, nous soulignons) :

G. Vigner comme J.-P. Cuq ou M. Verdelhan-Bourgade s'interrogent en priorité sur la base d'une entrée « méthodologique », voire techniciste, dans les catégories : **le FLS y conserve un statut hybride qui aurait émergé d'une incomplétude ou d'une inefficacité didactique à enseigner de manière opératoire le français, soit comme langue maternelle soit comme langue étrangère [...].** En d'autres termes, l'entrée adoptée reste principalement didactique, la didactique étant elle-même envisagée sous un angle essentiellement méthodologique. Ces approches restent ainsi externalisées, en ce que les catégories sont construites ou auraient émergé de situations historiques ou de problématiques didactiques, indépendamment des acteurs. **Ne sont ainsi nullement interrogées les postures des enseignants, passeurs du français qu'ils ont à enseigner : quel français enseignent-ils ou disent-ils enseigner** (Goï 2005 : 18) ? Comment ceux-ci se revendiquent-ils de l'une ou de l'autre de ces catégories ? **Comment l'institution elle-même identifie-t-elle ses acteurs et leur inscription professionnelle ?** À quelles fins ? Avec quels enjeux ?

En effet, suite aux choix terminologiques faits par l'Éducation nationale, l'enseignant d'UPE2A serait « professeur de FLS ». Nous avons déjà discuté cela dans notre première partie (chapitre 2.2), au niveau théorique et conceptuel. Mais au niveau du travail en établissement, qu'en est-il ? Il faut bien admettre que le FLS comme le FLSCO sont des sigles totalement hermétiques pour les enseignants de toute discipline ; mais pour le professeur de l'UPE2A, dire qu'il est professeur de français, ce n'est pas si simple, surtout s'il n'est pas enseignant de lettres. D'autre part, ce n'est pas « le même français » que le cours de lettres en classe d'inclusion, d'où une confusion malaisée à éclaircir : « français pour allophones », « cours allophones », « pôle

allophone » sont ainsi les locutions que nous entendons le plus dans notre établissement. Plus que le contenu, c'est aujourd'hui le public qui est nommé avec l'usage systématique de l'adjectif « allophone ». Il serait sans doute intéressant de mener une enquête auprès des enseignants d'UPE2A pour répondre à la question posée ci-dessus par C. Goi et E. Huver : nous n'avons pas trouvé de publication sur ce sujet. Les répercussions pratiques de ce flottement s'observent dans l'efficacité du travail avec les équipes pédagogiques des classes d'inclusion : l'enseignant d'UPE2A n'y est pas toujours associé (tout comme les autres intervenants « auxiliaires », tels les AESH⁹⁴), notamment parce qu'il accompagne peu d'élèves. C'est en effet l'une des difficultés majeures des enseignants d'UPE2A : comment faire partie des équipes pédagogiques des classes d'inscription, alors qu'ils ont un rôle souvent mal identifié par leurs collègues, entre MLDS (du fait des parcours individualisés), assistante sociale (du fait des difficultés des mineurs isolés, par exemple), orthophoniste (l'élève allophone a des difficultés liées à la langue, entendue dans son sens le plus large), dispositif de soutien (enseignement en UPE2A quelques heures seulement par semaine), etc. Le lieu d'implantation de l'UPE2A a aussi son importance (Armagnague-Roucher et al., 2019 : §16-17) :

Plusieurs enseignants d'UPE2A soulignent avec désolation ou ironie l'emplacement des salles de classe qui leur est parfois attribué au sein des établissements (particulièrement dans le secondaire) : tout au fond d'un couloir, éloigné des autres salles. [...]

En effet, les enseignants d'UPE2A soulignent fréquemment la difficulté de se sentir faire partie de l'équipe éducative. Selon eux, la communication et le travail avec leurs collègues n'est pas aisé du fait d'une assignation à un rôle d'enseignant « spécialisé » auprès de qui ils déchargent leurs difficultés vécues lors des temps d'inclusion.

C'est exactement la situation de notre établissement : la salle UPE2A a été créée en scindant en deux une grande salle auparavant utilisée par la MLDS ; le bureau dédié à la coordination se trouve dans le bureau d'accueil de la MLDS : après 5 rentrées, de nombreux collègues pensent encore que l'UPE2A est un dispositif interne à la MLDS. La confusion est d'autant plus grande que la MLDS de notre lycée accueille les élèves allophones arrivés trop tard pour être inscrits dans une formation, ou souhaitant suivre une formation dans laquelle il n'y a plus de place ; l'ironie de la situation veut que ces élèves soient appelés « groupe des franco[phones] » par les coordinateurs de la MLDS. Pour abonder les exemples cités par M. Armagnague-Roucher, nous ajouterons que la salle UPE2A se trouve tout au bout du couloir menant aux ateliers des métiers

94 « Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sont des personnels chargés de l'aide humaine. Ils ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, qu'ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif ». Page ministérielle dédiée : <<https://www.education.gouv.fr/devenir-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188>>, consultée le 23 avril 2020.

du bâtiment, comme une double relégation : pour les élèves, qui sont ainsi maintenus à distance des autres ; pour les enseignants, qui n'ont pas le temps de se rencontrer dans les salles des professeurs pendant les pauses. Nous pouvons comparer avec la situation du lycée général et technologique de Nantes, où une autre UPE2A est implantée : la « classe-monde » se trouve juste à côté de l'entrée du lycée, à proximité immédiate de la salle des professeurs, et juste en face du CDI. Cela facilite à la fois les contacts entre enseignants, le travail de documentation, la circulation des élèves allophones au sein du lycée (notamment pour ceux venant de l'extérieur), et la visibilité du dispositif. C'est la raison pour laquelle nous essayons de déplacer l'UPE2A de notre lycée, pour que la classe dédiée soit une salle du bâtiment de lettres-langues : les élèves seraient moins isolés, et les échanges avec les équipes de lettres et de langues en seraient facilités.

Enfin, dans sa forme actuelle, l'UPE2A lycée contribue à l'ambiguïté du statut des enseignants qui y exercent : le peu d'heures dispensées aux élèves assimilent le dispositif à l'un des multiples dispositifs de « remédiation » existants dans les lycées. Dans un article sur l'enseignement du français en lycée professionnel, F. Guittard souligne cette donnée (2017 : 99) :

Enfin, dans une optique davantage centrée sur la remédiation, **les établissements peuvent mettre en place des dispositifs d'aide et d'accompagnement destinés essentiellement aux élèves à besoins particuliers. Ces dispositifs prennent des formes variées : unité pédagogique pour les élèves allophones arrivant (UP2A), plan d'accompagnement personnalisé (PAP), projet personnalisé de scolarisation (PPS), ou encore programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), ou toute autre forme d'accompagnement plus ou moins institutionnalisé (tutorat, soutien...).**

Sans contenus spécifiques, ces heures ou ces différentes formes de prise en charge doivent toutefois pouvoir, là encore, s'articuler avec les autres enseignements.

Ainsi sont mis en tension, d'une part, une discipline fortement adossée aux savoirs universitaires et recentrée sur la littérature et, d'autre part, **des dispositifs au sens large, peu prescriptifs, non évalués, dont le repérage est peu lisible et les finalités moins disciplinaires** et souvent orientées vers la professionnalisation des élèves. Cette impression de morcèlement de la discipline est par ailleurs révélatrice d'une seconde tension entre savoirs et compétences qui sous-tend l'enseignement aujourd'hui.

De fait, le « français » enseigné en UPE2A n'est pas du tout considéré comme une discipline à part entière : pourtant, dans l'emploi du temps des élèves, les heures en UPE2A se substituent à des heures d'autres cours. Comme le souligne l'auteur, articuler ce qui est fait en UPE2A avec ce qui est fait dans les autres cours est un écueil majeur : au fil des années, le travail en lien avec les enseignants de la classe d'inscription des élèves allophones se renforce, mais coordonner l'UPE2A avec les progressions des autres cours devient vite impossible, car les élèves viennent de formations et de filières fort différentes, et ont autant d'enseignants de

lettres, d'histoire, de mathématiques, etc. Nous y réfléchissons plus en détail dans notre troisième partie ; mais il nous semblait important d'insister ici sur ce manque de « contenus spécifiques », sur les « finalités moins disciplinaires » et l'aspect « peu prescriptif » de dispositifs reconnus comme une « remédiation » et non comme un réel enseignement. Cela contribue à rendre mouvant le statut des enseignants d'UPE2A, qui n'ont qu'un rôle secondaire dans les équipes pédagogiques.

2.7. Brève synthèse

Pour une prise en charge globale des élèves allophones, les équipes éducatives au complet doivent être impliquées dans leur projet de réussite : direction des établissements, vie scolaire, équipes enseignantes. Or, la première étape est une sensibilisation institutionnelle à ce public, pour qu'une réelle formation puisse permettre de dépasser les représentations de chacun. Pourtant, aujourd'hui, la place faite aux élèves allophones en formation initiale comme en formation continue reste limitée à la portion congrue. On pourra répondre que les contenus de formation initiale ne peuvent pas être étendus à tous les publics à besoins éducatifs spécifiques, ni à tous les contextes d'enseignement ; pourtant, s'agissant de la dimension linguistique de toutes les matières scolaires, il serait intéressant que tous les enseignants soient formés dès la première année du Master MEEF, pour éviter que des attendus linguistiques implicites du collège et du lycée (par exemple : vocabulaire réputé comme acquis en primaire) ne pénalisent les élèves, allophones ou non. En formation continue, les freins sont nombreux : les enseignants ne peuvent demander que quelques stages chaque année, et ne sont pas certains de les obtenir si le nombre de places est limité ; l'inscription à la rentrée ne permet pas d'anticiper des besoins qui surgiraient en cours d'année scolaire ; l'offre de stages proposés par les CASNAV est plus ou moins étendue ; la CCFLS n'est pas préparée dans toutes les académies.

Une formation solide est nécessaire, mais pas suffisante non plus : la CCFLS ne garantit pas aux enseignants qui en sont titulaires d'exercer en UPE2A, ou de devenir référents-FLS sans surcharge de travail. Il faudrait veiller à ce que les enseignants d'UPE2A soient systématiquement associés aux équipes pédagogiques des classes ; à ce qu'ils soient appuyés par leurs chefs d'établissement, et non relégués loin des équipes des classes d'inclusion ; à ce qu'ils puissent travailler en réseau, en étant associés par les inspecteurs aux réunions de pilotage des chargés de mission et des référents-FLS. La question en suspens encore aujourd'hui est celle de la légitimation des enseignants qui travaillent avec les élèves allophones, et de l'harmonisation de leurs statuts et rémunérations. Enfin, pour que l'UPE2A ne soit pas un

simple dispositif de remédiation parmi d'autres, mais bien une unité pédagogique d'enseignement, la question des moyens et du nombre d'heures dispensées se pose à nouveau. En arrivant au lycée, les élèves allophones ont en effet l'impératif de progresser très vite en français : leur orientation et leur réussite aux examens sont en jeu.

Chapitre 3 : orientation, certifications et diplômes

3.1. Le lycée : une orientation précoce, et parfois subie

Nous l'avons dit, le parcours des élèves allophones peut varier d'une académie à l'autre. Première étape dans le parcours des jeunes de plus de 16 ans, l'entretien au CIO (centre d'information et d'orientation) est souvent déterminant. Il permet de faire le point sur la scolarisation antérieure, les éventuelles ruptures de scolarité, et les projets des jeunes arrivants. C'est d'ailleurs le seul point réellement stable que nous avons observé dans toutes les académies, puisque les élèves allophones suivent en cela le parcours ordinaire de droit commun avant affectation des plus de 16 ans ; cette préconisation figure dans la circulaire de 2012 : « la famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique ». En revanche, ce rôle pivot du CIO connaît lui aussi des variations territoriales, puisqu'il est associé aux choix de politique éducative de chaque DSDEN et de chaque inspecteur d'orientation en charge du dossier des allophones. Nous citerons uniquement les deux exemples que nous connaissons : à Nantes, un CIO⁹⁵ est dédié à l'accueil des élèves allophones, ce qui permet de centraliser les arrivées ; au Mans, la direction du CIO est étroitement associée aux commissions d'affectation, qui se réunissent deux fois par mois environ.

Au Mans, une demande de formation a été formulée en juin 2017, afin que les Psy-ÉN (psychologues de l'Éducation nationale, auparavant conseillers d'orientation psychologues) puissent mieux appréhender le niveau de langue effectif des jeunes reçus en entretien. En effet, l'Inspection d'orientation souhaitait indiquer dans le dossier d'entretien du CIO une première évaluation du niveau de français, pour laquelle les Psy-ÉN n'avaient pas précédemment compétence. Une formation d'une demi-journée leur a donc été proposée, pour poser les jalons

95 Celui de l'Ile Beaulieu.

des niveaux du CECRL, et clarifier notamment les compétences de ceux que l'on appelle un peu rapidement « élèves francophones ». À la rentrée 2018, le dossier de liaison comportait donc le tableau suivant (page 3, voir le document complet en annexe n°2) :

Estimation du niveau de maîtrise du français		
Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Expression orale	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Expression écrite	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Ces niveaux ont été évalués :		
<input type="checkbox"/> Par un positionnement effectué par le réseau du Centre Académique de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) <input type="checkbox"/> Grâce au Diplôme d'Enseignement Langue Française (DELFF) <input type="checkbox"/> Par l'équipe d'un établissement scolaire <input type="checkbox"/> Autres – Préciser :		

Figure 28 : dossier d'évaluation du CIO de la Sarthe, 2018

Aujourd'hui, ce tableau a été abandonné dans les bilans du CIO ; d'ailleurs, il n'était pas systématiquement complété par les Psy-ÉN. De fait, évaluer les élèves dans les quatre compétences semblait très ambitieux, alors que l'objectif de l'entretien au CIO est de comprendre les projets scolaires et professionnels des jeunes arrivants. Nous reproduisons deux exemples anonymés de dossiers complétés au CIO à la rentrée 2019, qui montrent que même si l'évaluation des 4 compétences n'apparaît plus, une attention particulière est accordée à la maîtrise du français à l'oral (voire à l'écrit) :

Y. souhaite reprendre des études scientifiques au lycée.
 Cependant, je constate lors de l'entretien que le niveau en français est trop faible pour intégrer directement une classe en lycée général et technologique.
 Il me semble que le PIA [pôle insertion allophones] dans un 1^{er} temps serait plus adapté.
 Une évaluation de son niveau dans les métiers scientifiques serait judicieuse.

Figure 29 : extrait du dossier CIO d'un élève de fin de lycée scientifique (Algérie), affecté en terminale scientifique.

Il est motivé à intégrer une formation professionnelle dans des secteurs précis. Il comprend et s'exprime facilement en français. Il est à l'aise à l'écrit.

Il a déjà une expérience de vitrier (a travaillé en Guinée) et c'est pourquoi il affiche un intérêt particulier pour le CAP menuisier, aluminium-verre. Ayant déjà bénéficié d'un an dans une structure associative, il est en mesure de commencer une formation professionnelle au lycée ou en apprentissage.

Figure 30 : extrait du dossier CIO d'un élève scolarisé jusqu'au CM2 (Guinée Conakry), affecté à la MLDS.

Les indications sur le niveau de maîtrise du français ne sont pas adossées au CECRL, et dépendent d'une perception subjective des Psy-ÉN, mais elles restent une première base indispensable avant les tests de positionnement en langue d'origine. Les Psy-ÉN, par leur connaissance des multiples filières de formation, et du maillage des établissements scolaires sur le territoire, permettent de cibler la ou les formations susceptibles d'accueillir les jeunes. Cependant, l'entretien au CIO reste déterminé par le niveau de connaissances et du niveau de langue de l'élève arrivant ; au Mans, aucune solution de médiation n'est actuellement proposée pour les élèves pas ou peu francophones. Pourtant, dans la mesure où les nationalités régulièrement accueillies sur un territoire donné permettent d'évaluer les langues les plus parlées par les nouveaux arrivants, il serait sans doute profitable de créer des réseaux locaux de traducteurs, comme cela existe déjà dans le domaine médical et social dans des départements voisins (E. Cédiey, dans *Migrer d'une langue à l'autre ? Passer d'une langue à l'autre : la médiation linguistique en contexte migratoire*, 2019 : 18) :

L'activité d'interprétariat médical et social (ou interprétariat de service public) est animée et portée en France par des associations à but non lucratif. Ces associations salarient, autant que faire se peut, leurs interprètes et traducteurs professionnels. **Le Réseau de l'interprétariat médical et social (RIMES) structure depuis mars 2019 neuf associations prestataires d'interprétariat-traduction de service public.** Outre ISM-Interprétariat à Paris et ISM CORUM à Lyon, le réseau regroupe l'Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers (ADATE) à Grenoble, l'Association pour la Promotion et l'Intégration dans la Région d'Angers (APTIRA), l'Association SANTé Migrants Loire-Atlantique (ASAMLA), Conseil et Formation sur les Relations Interculturelles et les Migrations (COFRIMI) à Toulouse, Migrations Santé Alsace à Strasbourg, Osiris-Interprétariat à Marseille et le Réseau Louis Guilloux à Rennes.

L'accueil bienveillant au CIO ne saurait en effet masquer ce manque de médiation, même pour de jeunes arrivants partiellement francophones. En l'absence de traducteur, comment un élève peut-il comprendre le système scolaire français, exprimer un souhait de formation, et en discuter avec le Psy-ÉN ? L'entretien est donc complété par le test de positionnement complet en langue d'origine (nous l'analyserons dans notre partie III, chapitre 1.2), pour déterminer le niveau de

connaissance du français et les besoins linguistiques de chaque élève. Quant au choix final d'affectation, qui est fort différent dans les deux exemples que nous avons reproduits, il dépend de la commission qui examine conjointement le dossier du CIO et le test de positionnement : d'après nos observations lors des commissions d'affectation, ce choix est en effet soumis à plusieurs impératifs, le plus souvent imbriqués entre eux.

Lorsque les élèves arrivants âgés de 14, 15 ou 16 ans sont affectés en classe de troisième, ils préparent leur orientation comme tous les élèves de collège. En revanche, les élèves de plus de 16 ans sont affectés directement en lycée, puisque la circulaire de 2012 préconise un écart d'âge maximal de 2 ans avec la cohorte des élèves natifs. Le schéma suivant figure les choix d'orientation de fin de troisième, et représente en pointillés les passerelles entre formations et cycles :

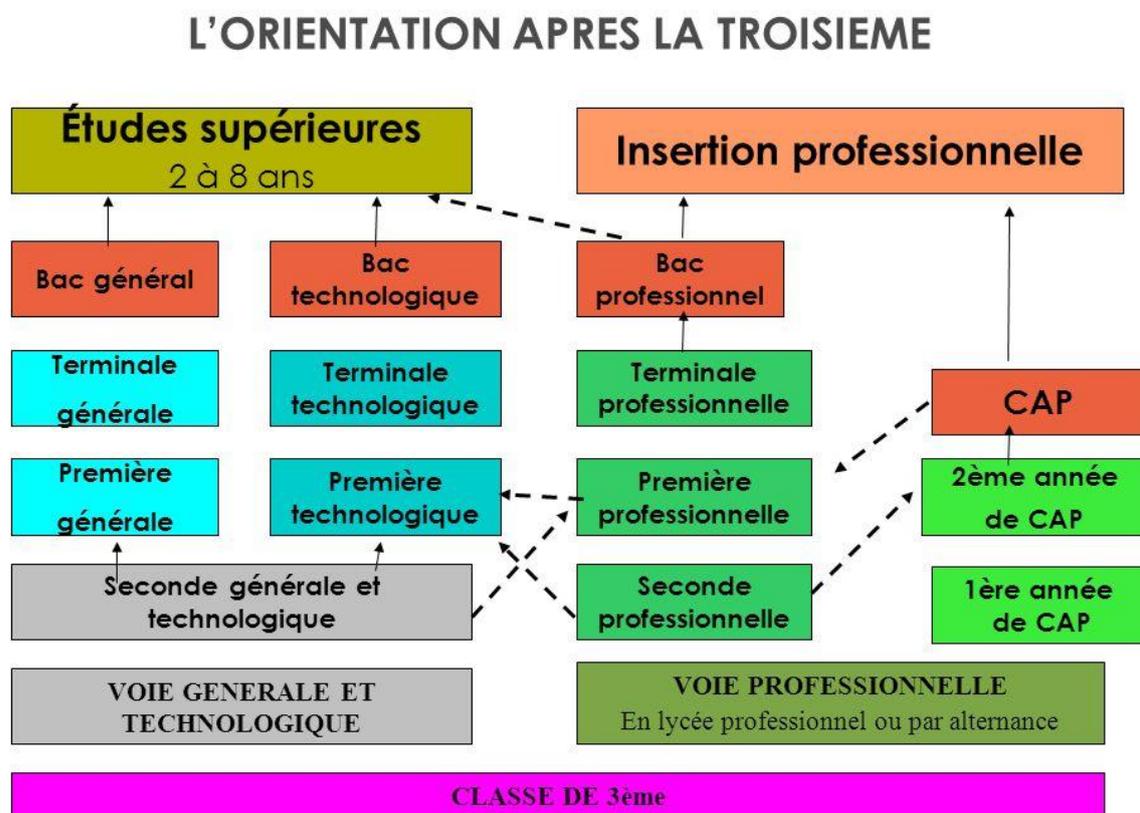


Figure 31 : l'orientation après la 3^e, et les passerelles entre formations et cycles⁹⁶

96

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fslideplayer.fr%2Fslide%2F186261%2F&psig=AOv>

L'orientation des élèves allophones ne fait pas l'objet de préconisations autres que celles du droit commun ; la circulaire de 2012 rappelle que la maîtrise de la langue française ne doit pas être un critère d'orientation déterminant :

L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences.

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

Pourtant, pour les élèves de plus de 16 ans totalement débutants en français, une inscription en lycée général et technologique est difficilement envisageable, et reste relativement rare, sauf quand l'élève arrivant a déjà suivi une scolarité continue et solide dans son pays d'origine, dans un système scolaire relativement proche du nôtre. Lorsque les nouveaux arrivants sont inscrits en seconde générale et technologique (cycle de détermination), le palier suivant est le passage en première (cycle terminal) : les élèves allophones peuvent alors être orientés vers une première technologique, supposée moins exigeante que la première générale, ou être réorientés en lycée professionnel, dont les formations sont elles aussi considérées comme plus abordables avec un niveau de langue élémentaire A1 ou A2. Le conseil de classe doit ici tenir son rôle en observant les progrès accomplis, pour arbitrer entre les souhaits d'orientation de l'élève en fin de cycle de détermination, et les compétences et connaissances qu'il a pu acquérir dans toutes les disciplines.

La première contrainte est donc celle du choix entre voie professionnelle (LP), d'une part, et voie générale et technologique (LGT), d'autre part. Lors du premier entretien au CIO, nous l'avons dit, le niveau de maîtrise du français de l'élève allophone peut être un frein à la bonne compréhension des formations proposées ; ces obstacles se retrouvent également lors de la préparation à l'orientation en fin de troisième, même si l'élève est accompagné par l'équipe enseignante et le Psy-ÉN de son collège. De plus, cette orientation peut être liée à des représentations des équipes (facilité supposée de certaines filières de formation), à des connaissances partielles des élèves arrivants (connaissance uniquement de certains métiers,

[Yaw2E5ku1Fz5cWwoM4uNd562V&ust=1593156461462000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCMjrr6b64nOoCFQAAAAAdAAAAABAJ>.](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/IMG/pdf/20120910_01_02_03_04_05_06_07_08_09_10_11_12_13_14_15_16_17_18_19_20_21_22_23_24_25_26_27_28_29_30_31_32_33_34_35_36_37_38_39_40_41_42_43_44_45_46_47_48_49_50_51_52_53_54_55_56_57_58_59_60_61_62_63_64_65_66_67_68_69_70_71_72_73_74_75_76_77_78_79_80_81_82_83_84_85_86_87_88_89_90_91_92_93_94_95_96_97_98_99_100_101_102_103_104_105_106_107_108_109_110_111_112_113_114_115_116_117_118_119_120_121_122_123_124_125_126_127_128_129_130_131_132_133_134_135_136_137_138_139_140_141_142_143_144_145_146_147_148_149_150_151_152_153_154_155_156_157_158_159_160_161_162_163_164_165_166_167_168_169_170_171_172_173_174_175_176_177_178_179_180_181_182_183_184_185_186_187_188_189_190_191_192_193_194_195_196_197_198_199_200_201_202_203_204_205_206_207_208_209_210_211_212_213_214_215_216_217_218_219_220_221_222_223_224_225_226_227_228_229_230_231_232_233_234_235_236_237_238_239_240_241_242_243_244_245_246_247_248_249_250_251_252_253_254_255_256_257_258_259_260_261_262_263_264_265_266_267_268_269_270_271_272_273_274_275_276_277_278_279_280_281_282_283_284_285_286_287_288_289_290_291_292_293_294_295_296_297_298_299_300_301_302_303_304_305_306_307_308_309_310_311_312_313_314_315_316_317_318_319_320_321_322_323_324_325_326_327_328_329_330_331_332_333_334_335_336_337_338_339_340_341_342_343_344_345_346_347_348_349_350_351_352_353_354_355_356_357_358_359_360_361_362_363_364_365_366_367_368_369_370_371_372_373_374_375_376_377_378_379_380_381_382_383_384_385_386_387_388_389_390_391_392_393_394_395_396_397_398_399_400_401_402_403_404_405_406_407_408_409_410_411_412_413_414_415_416_417_418_419_420_421_422_423_424_425_426_427_428_429_430_431_432_433_434_435_436_437_438_439_440_441_442_443_444_445_446_447_448_449_450_451_452_453_454_455_456_457_458_459_460_461_462_463_464_465_466_467_468_469_470_471_472_473_474_475_476_477_478_479_480_481_482_483_484_485_486_487_488_489_490_491_492_493_494_495_496_497_498_499_500_501_502_503_504_505_506_507_508_509_510_511_512_513_514_515_516_517_518_519_520_521_522_523_524_525_526_527_528_529_530_531_532_533_534_535_536_537_538_539_540_541_542_543_544_545_546_547_548_549_550_551_552_553_554_555_556_557_558_559_560_561_562_563_564_565_566_567_568_569_570_571_572_573_574_575_576_577_578_579_580_581_582_583_584_585_586_587_588_589_590_591_592_593_594_595_596_597_598_599_600_601_602_603_604_605_606_607_608_609_610_611_612_613_614_615_616_617_618_619_620_621_622_623_624_625_626_627_628_629_630_631_632_633_634_635_636_637_638_639_640_641_642_643_644_645_646_647_648_649_650_651_652_653_654_655_656_657_658_659_660_661_662_663_664_665_666_667_668_669_670_671_672_673_674_675_676_677_678_679_680_681_682_683_684_685_686_687_688_689_690_691_692_693_694_695_696_697_698_699_700_701_702_703_704_705_706_707_708_709_710_711_712_713_714_715_716_717_718_719_720_721_722_723_724_725_726_727_728_729_730_731_732_733_734_735_736_737_738_739_740_741_742_743_744_745_746_747_748_749_750_751_752_753_754_755_756_757_758_759_760_761_762_763_764_765_766_767_768_769_770_771_772_773_774_775_776_777_778_779_780_781_782_783_784_785_786_787_788_789_790_791_792_793_794_795_796_797_798_799_800_801_802_803_804_805_806_807_808_809_810_811_812_813_814_815_816_817_818_819_820_821_822_823_824_825_826_827_828_829_830_831_832_833_834_835_836_837_838_839_840_841_842_843_844_845_846_847_848_849_850_851_852_853_854_855_856_857_858_859_860_861_862_863_864_865_866_867_868_869_870_871_872_873_874_875_876_877_878_879_880_881_882_883_884_885_886_887_888_889_890_891_892_893_894_895_896_897_898_899_900_901_902_903_904_905_906_907_908_909_910_911_912_913_914_915_916_917_918_919_920_921_922_923_924_925_926_927_928_929_930_931_932_933_934_935_936_937_938_939_940_941_942_943_944_945_946_947_948_949_950_951_952_953_954_955_956_957_958_959_960_961_962_963_964_965_966_967_968_969_970_971_972_973_974_975_976_977_978_979_980_981_982_983_984_985_986_987_988_989_990_991_992_993_994_995_996_997_998_999_1000)

principalement manuels), et à l'implantation de l'UPE2A (les enseignants et les Psy-ÉN souhaitant favoriser l'inscription de l'élève dans le lycée où il pourra suivre les cours de français). Pour les élèves arrivés après les procédures d'affectation de fin de troisième, ou après la rentrée de septembre, il existe également des critères administratifs : le nombre de places étant limité dans chaque formation et dans chaque division, les élèves arrivés tardivement sont affectés sur les places vacantes. En lycée professionnel, l'affectation peut ainsi se faire par défaut, en fonction des places restées vacantes fin septembre⁹⁷ : les divisions de CAP étant limitées à 12 ou 15 élèves, seules quelques formations restent accessibles pour les élèves affectés après la rentrée – procédure qui ne concerne pas que les allophones.

L'inspection d'orientation coordonne les affectations au niveau de chaque DSDEN, avec une vision et une gestion départementale des inscriptions en lycée. Dans les Hauts-de-Seine, les chiffres annoncés lors du PNF de 2019 font état de 6% d'élèves affectés en LGT, contre 17% en LP. Dans la Sarthe, nous observons également une orientation bien plus importante vers le LP que vers le LGT, parmi les élèves accueillis dans l'UPE2A où nous exerçons. Nous reproduisons ici nos statistiques personnelles, qui ne sont que très parcellaires dans la mesure où elles ne concernent pas tous les lycées du Mans. Ces statistiques sont établies lors des bilans annuels de notre lycée, à la demande du chef d'établissement à l'origine de l'ouverture de l'UPE2A lycée en 2016 :

	2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020	
LP	72%	dont CAP 43%	74%	dont CAP 56%	85%	dont CAP 60%	74%	dont CAP 54%
<i>MLDS</i> ⁹⁸	<i>X</i>		<i>X</i>		<i>X</i>		10%	
LGT	28%		26%		15%		16%	

Figure 32 : répartition lycée professionnel/lycée général et technologique

Nous voyons que chaque année, les trois quarts des élèves d'âge lycée, au minimum, sont affectés dans un établissement d'enseignement professionnel (LP), tandis qu'un quart des

97 Les élèves formulent plusieurs vœux de formation professionnelle : l'affectation se fait en 4 étapes, au fur et à mesure de l'acceptation par les élèves de leur affectation. Au mois de juin, une première phase d'affectation concerne les vœux 1, puis une seconde phase ajuste les résultats (vœux 1, 2 et 3) ; au mois de septembre, en fonction des vœux acceptés ou non par les élèves, des places se libèrent, et permettent un troisième et un quatrième tour d'affectation.

98 L'UPE2A n'accueille que les élèves inscrits dans une classe (budgets des services départementaux de l'Éducation nationale), tandis que la MLDS prend en charge les élèves qui sont hors parcours de formation (budgets européens) ; il arrive cependant que des élèves de la MLDS soient inscrits dans l'UPE2A s'il reste des places, et si les élèves peuvent être inclus à court terme dans une classe.

élèves, au maximum, est inscrit dans une formation générale ou technologique (LGT). Les élèves inscrits dans un CAP représentent environ la moitié des lycéens allophones accueillis en UPE2A, avec même un pic à 60% des inscrits en 2018-2019. Au Mans, les affectations au LP dépassent donc largement les chiffres cités en 2010 par S. Galligani, concernant les statistiques nationales (2010 : 1, nous soulignons) : « l'école a accueilli, durant l'année scolaire 2007-2008, environ 34900 élèves nouvellement arrivés : 17300 ont rejoint le premier degré, 14900 le collège et 2700 le lycée **dont la majorité au lycée professionnel (soit 59 %)** ». En 2011, le rapport du Haut Conseil à l'Intégration se montrait pourtant critique sur cette politique d'affectation (2011 : 17-19, nous soulignons) :

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande :

- de faire bénéficier, autant que faire se peut, les élèves nouvellement arrivés en France de 16 ans à 18 ans qui n'ont été que peu ou pas scolarisés antérieurement, des structures de type classes d'accueil ;
- **de développer un réseau des classes d'accueil en lycée, et prioritairement en lycée général et technologique. Il s'agit d'éviter d'orienter systématiquement les élèves nouvellement arrivés en France relevant du second cycle vers le lycée professionnel, voie qui ne correspond pas obligatoirement à leurs aspirations.**

En effet, l'inscription des élèves allophones directement en LP représente une orientation doublement subie : elle peut non seulement être décidée sur places vacantes, mais elle ne permet pas à l'élève de bénéficier de l'année de détermination qui existe en LGT. Et si des élèves allophones sont régulièrement orientés en première technologique ou réorientés en première professionnelle à l'issue de la seconde générale, nous n'avons jamais observé le passage inverse entre une seconde professionnelle et une première technologique, contrairement aux possibilités de passerelles indiquées sur la figure 31. L'ouverture d'UPE2A lycée dans les LGT permettrait peut-être de réduire ces biais d'orientation, notamment pour éviter que l'UPE2A lycée n'équivale à un redoublement, ou à une année supplémentaire dans le cursus ordinaire⁹⁹, lorsque l'UPE2A est conçue comme un sas d'accueil (voir le chapitre 1.3 de la présente partie).

Le second impératif en lycée est celui de permettre aux élèves allophones de réussir leur scolarité, ce qui signifie les accompagner jusqu'aux examens de fin de lycée : niveau 3 pour le CAP et le BEP (préparation en 2 ans), niveau 4 pour le baccalauréat général, technologique ou

⁹⁹ Ce que soulignait D. Guillaume, du CASNAV de Créteil, lors du PNF de 2017 sur les allophones. Actes vidéo en ligne, <https://www.canal-u.tv/video/eduscol/table_ronde_n_1_pilotage_des_dispositifs_d_accueil_et_de_scolarisation_des_eleves_alloph_ones.36807>.

professionnel (préparation en 3 ans)¹⁰⁰. Le critère linguistique peut donc rester prégnant malgré les indications de la circulaire de 2012¹⁰¹, et l'allophonie peut être perçue comme un manque de compétence de l'élève, ce qui pourrait l'empêcher de valider ses examens. En lycée professionnel, il est possible d'observer une tendance vers le niveau de qualification le plus bas : en espérant que l'élève puisse valider un premier diplôme, il est inscrit en CAP, et en cas de réussite en deux ans, une poursuite en baccalauréat professionnel peut être proposée, avec une passerelle vers une classe de première. Ce critère est souvent implicite : au vu de l'urgence de la diplomation pour les mineurs non accompagnés notamment, il existe une prédominance du CAP sur le baccalauréat, ce que souligne la synthèse du rapport EVASCOL (2018 : 7) ; les statistiques de l'UPE2A où nous exerçons le montrent aussi : chaque année, ce sont environ 40% des élèves qui sont inscrits en première année de CAP (figure 32). Ces élèves, comme tous les lycéens, sont concernés par les grandes réformes du « nouveau lycée pro » et du « nouveau baccalauréat 2021 » – tels sont les titres des pages du Ministère¹⁰² – dont les décrets d'application ont été publiés entre 2018 et 2020.

3.2. Les réformes du lycée de 2019 : des conséquences à prévoir sur la scolarité des élèves allophones ?

Les réformes du lycée général et technologique, d'une part, et du lycée professionnel, d'autre part, seront examinées uniquement d'après le prisme des changements d'organisation des enseignements et des épreuves d'examen, pouvant concerner les élèves allophones. Il ne s'agit pas de juger de la pertinence des réformes engagées, mais de voir en quoi elles peuvent affecter la réussite des élèves allophones, que ce soit en leur faveur ou en leur défaveur. Pour toutes ces réformes, l'objectif affiché est celui de la personnalisation des parcours (le CAP, habituellement validé en 2 ans, peut maintenant être préparé en 1 an ou 3 ans¹⁰³ « en fonction des profils et des besoins particuliers des élèves »). Les élèves sont amenés à produire un chef-d'œuvre (lycée professionnel) ou un grand oral (lycée général et technologique) en fin de parcours, parcours

100 Nouvelle nomenclature publiée en décembre 2019 : <<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199>>.

101 Des circulaires académiques font aussi cette recommandation, comme celle de Grenoble en mai 2018 : « la procédure d'affectation prend appui sur les compétences cognitives de l'élève et non sur son niveau en langue française » (annexe 2).

102 Pages vérifiées le 9 juillet 2020 : <<http://quandjepasselebac.education.fr/category/nouveau-lycee-pro/>> et <https://www.education.gouv.fr/un-nouveau-baccalaureat-en-2021-3098#Baccalaureat_2021_quelles_nouveautes>.

103 C'est l'objet du vadémécum « Adapter les parcours de formation des élèves en CAP en 1, 2 ou 3 ans », en ligne : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/vm-cap-123-ans-1128459_1575398887707-pdf?ID_FICHE=486396&INLINE=FALSE>, page consultée le 12 juillet 2020.

qui doit les mener à la poursuite d'études ou à l'insertion professionnelle, grâce à un horaire dédié à la construction du projet et à l'orientation, pendant les 2 ou 3 années du lycée.

Les nouveautés¹⁰⁴ dans la préparation du « baccalauréat 2021 », pour le lycée général, touchent à l'organisation par séries, qui est désormais abandonnée au profit de « parcours choisis par chaque lycéen en fonction de ses goûts et de ses ambitions », comprenant des enseignements de socle commun, et des enseignements de spécialité (3 en classe de première, dont 2 seulement sont poursuivis en classe de terminale). Le lycée technologique reste organisé selon 8 séries de spécialité, mais des enseignements de socle commun sont là aussi prévus. Pour tous les lycéens de série générale et technologique, le changement majeur réside dans l'introduction d'une note de contrôle continu comptant pour l'obtention du diplôme : à compter de la session 2021, qui a commencé en 2020 du fait des épreuves anticipées de première, les candidats au baccalauréat général et technologique n'ont plus que quatre épreuves finales, comptant pour 60% de la note. Ils sont soumis à deux épreuves écrites sur les enseignements de spécialité choisis, à une épreuve écrite de philosophie, et à un « grand oral » portant sur un projet préparé sur les deux années du cycle terminal. Le contrôle continu, comptant pour 40% de la note de l'examen, repose sur des épreuves communes (E3C) organisées au cours des années de première et de terminale. Les bulletins scolaires sont inclus dans la note de contrôle continu (ils comptent pour 10% de cette note) et visent à « valoriser la régularité du travail de l'élève ». Le calendrier des nouvelles épreuves se déroule ainsi¹⁰⁵ :

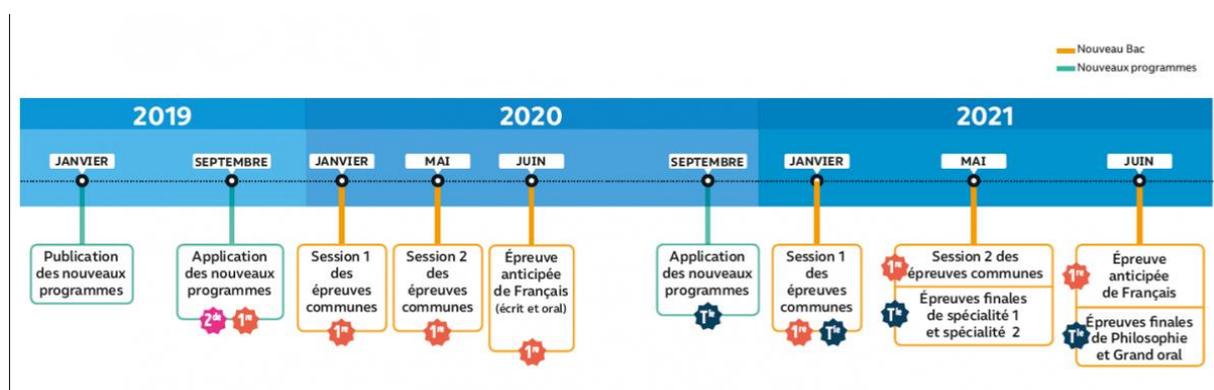


Figure 33 : calendrier des épreuves du "nouveau baccalauréat 2021"

104 Nous citons la page <<https://www.education.gouv.fr/un-nouveau-baccalaureat-en-2021-3098>>.

105 Présentation des éditions Nathan, page consultée le 10 juillet 2020 <<https://editions.nathan.fr/actualites/nathan-s-engage/accompagner-les-lyceens-et-les-parents-pour-mieux-comprendre-la-reforme>>.

Pour les élèves allophones inscrits en série générale ou technologique, l'introduction du contrôle continu pourra sans doute permettre une meilleure prise en compte des progrès réalisés pendant les deux années du cycle terminal, tout en évitant la pression très forte des nombreuses épreuves finales, toutes écrites, en vigueur jusqu'à présent. Toutefois, l'écueil de l'épreuve anticipée de français (que nous allons détailler dans le point suivant) et celui de l'épreuve écrite de philosophie ne peuvent être évités ; d'autre part, le calendrier des évaluations est très dense, car il équivaut à trois sessions d'examen en première, et à trois autres sessions en terminale. Notons bien qu'au moment où nous écrivons, en juin 2020, seuls les élèves de première générale et technologique ont passé certaines épreuves de la 1^{ère} session des E3C [épreuves communes de contrôle continu] : en première générale, il s'agit de l'enseignement de spécialité abandonné en terminale, des langues vivantes, et de l'enseignement scientifique ; en première technologique, ce sont l'histoire-géographie, les langues vivantes et les mathématiques. Pour tous les candidats, la 2^{ème} session des E3C, ainsi que les épreuves anticipées de français, ont été annulées, suite à la pandémie (décision du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en date du 28 mai 2020) ; une note de contrôle continu, basé sur les notes obtenues au 1^{er} et au 2^{ème} trimestre, a été calculée et portée sur le livret scolaire. Soulignons que les équipes pédagogiques éprouvent parfois des difficultés à évaluer et à noter les élèves allophones tout au long de l'année, pour ne pas pénaliser ce qui relève de la langue par rapport à ce qui relève des savoirs disciplinaires : avec le « nouveau baccalauréat 2021 », les adaptations d'évaluations et la réflexion sur la notation différenciée des élèves allophones revêtent une acuité toute particulière, puisque les notes et les bulletins comptent pour l'examen.

La réforme des lycées est d'ailleurs très marquée par le poids des évaluations. Pour tous les élèves de lycée général, technologique et professionnel, depuis la rentrée 2018, des tests standardisés sont prévus en français et en mathématiques¹⁰⁶, afin d'anticiper les besoins en accompagnement personnalisé. Pour les élèves entrant en CAP, il s'agit de tests de « littératie et numératie » ; pour les élèves de seconde, il s'agit de mesurer la « maîtrise de la langue française » et d'aborder des domaines mathématiques différents selon la voie choisie. Ces tests étant organisés très tôt après la rentrée (du 14 septembre au 2 octobre pour la session 2020), tous les élèves allophones ne peuvent pas s'y présenter, du fait de leur affectation parfois tardive. D'autre part, ces tests sont proposés sous forme numérique, et se déroulent sur support

106 Description sur le site <<https://www.education.gouv.fr/le-test-de-positionnement-en-debut-de-lycee-7454>>, page consultée le 10 juillet 2020.

informatique : pour les élèves allophones, ils peuvent donc représenter la triple difficulté d’être proposés en français (comment un élève très peu francophone peut-il comprendre ce qui lui est demandé dans le temps imparti, 40 mn pour les CAP, 50 mn pour les secondes ?), de s’appuyer sur les prérequis scolaires d’élèves français sortant de collège (ces prérequis relèvent d’un *habitus* scolaire, alors que les programmes du secondaire sont très variables selon les pays d’origine, notamment en mathématiques), et de présupposer un maniement de l’outil informatique (que beaucoup d’élèves arrivant de pays non équipés ne maîtrisent pas du tout). De plus, ces tests peuvent sembler redondants aux élèves allophones qui viennent d’être positionnés par le CASNAV, en français et en mathématiques aussi.

Si l’on regarde le détail des évaluations, les élèves de CAP sont testés en français sur les compétences de « compréhension de l’écrit, connaissance du lexique, discrimination graphophonologique » : si ces compétences sont en voie d’acquisition aussi bien pour les niveaux A1, A2 que B1, le dernier point est particulièrement discriminant pour les locuteurs et scripteurs d’autres langues que le français. En seconde, les compétences testées sont « compréhension orale, compréhension écrite, compréhension du fonctionnement de la langue » : la dernière compétence semble orientée vers des connaissances métalinguistiques, qui font particulièrement défaut aux élèves allophones.

Domaines et compétences évaluées en français

- Compréhension de l’oral**
Élaborer le sens d’un message en distinguant l’explicite et le sous-entendu dans un propos et identifier les visées d’un discours.
- Compréhension de l’écrit**
Comprendre et interpréter des textes variés, des images et des documents composites, en utilisant des outils d’analyse simple.
- Compréhension du fonctionnement de la langue**
Mobiliser ses connaissances linguistiques en syntaxe et classes grammaticales, en morphologie verbale, en orthographe et en vocabulaire.

TEST DE POSITIONNEMENT DÉBUT DE SECONDE

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

POUR L’ÉCOLE DE LA CONFIANCE

Figure 34 : items détaillés du test de français de seconde générale, technologique et professionnelle

Il est à noter que ces tests sont adaptatifs : en fonction de la réussite ou non aux questions « d’orientation » de la rubrique « compréhension du niveau de la langue », des exercices de

« niveau haut » ou de « niveau bas » sont ensuite proposés. Toutefois, le détail des items laisse paraître que ces tests correspondent à un niveau B1 confirmé : il s’agit pour les élèves de comprendre l’implicite et le but d’un message, d’être capables de travailler sur des supports pluri sémiotiques, et de maîtriser la phrase complexe. Un élève allophone¹⁰⁷ de niveau inférieur au B1 aura probablement de grandes difficultés à compléter le test de français dans le temps imparti. Quant aux résultats des tests, ils sont immédiats, et transmis aux équipes éducatives via la plateforme de passation : les enseignants peuvent obtenir le détail des « degrés de maîtrise » (insuffisante, fragile, satisfaisante – divisée en trois paliers – très bonne maîtrise) de chaque élève et/ou de chaque classe. Si l’organisation des tests est très lourde, et si elle comporte plusieurs biais pour les élèves allophones, elle peut néanmoins permettre aux enseignants de lettres de cibler des besoins précis, notamment pour des élèves de niveau B1 qui ne seraient pas suivis en UPE2A. Pour les mathématiques, les résultats seront peut-être moins pertinents, dans la mesure où dans un test verbal, il sera toujours difficile de distinguer ce qui relève de la discipline et ce qui relève du français dans un exercice non réussi. Enfin, il est à noter que ces tests doivent permettre aux enseignants de préparer les contenus de l’accompagnement personnalisé. Cet accompagnement, qui n’est pas nouveau dans l’emploi du temps des élèves (il existe depuis 2010), a néanmoins changé d’objet : depuis la rentrée 2019, il est intitulé « consolidation, accompagnement personnalisé et accompagnement au choix d'orientation », car il évolue au cours des 2 années de CAP et des 3 années de baccalauréat. Ainsi, l’accompagnement personnalisé peut être confié aux enseignants de toutes les disciplines, mais la consolidation est réservée à l’enseignement général (prioritairement le français et les mathématiques), pendant la première année de lycée. Les établissements ont toute latitude pour répartir l’horaire globalisé de « consolidation, accompagnement personnalisé et accompagnement au choix d'orientation » sur les deux ou trois années de formation, par exemple par groupes, par modules, par système de tutorat¹⁰⁸ ; selon l’organisation choisie, les élèves allophones peuvent donc tirer profit de ces heures pour renforcer leurs compétences, notamment en français.

Pour ce qui concerne spécifiquement le lycée professionnel, la réforme principale est l’introduction de la co-intervention, dont les heures sont inscrites dans l’emploi du temps des

107 Nous laissons volontairement de côté la question des élèves « non allophones » qui arrivent au lycée sans avoir une maîtrise suffisante du français ; ces tests leur sont destinés, mais ce n’est pas notre public.

108 <<https://eduscol.education.fr/cid103414/accompagnement-personnalise.html>>, page vérifiée le 11 juillet 2020.

élèves depuis la rentrée 2019. La note de service n°2019-023 publiée en mars 2019 précise les modalités pédagogiques de cette réforme (paragraphe III-1) :

La co-intervention est une modalité pédagogique innovante qui crée une différence avec les modalités de transmission plus classiques et avec lesquelles certains élèves sont en difficulté. Par le dialogue qu'elle instaure entre enseignement général et professionnel, la co-intervention peut déclencher une nouvelle motivation, en vue d'une meilleure compréhension des élèves. L'objectif est de mieux s'appropriier le sens des enseignements généraux dans un contexte et une perspective professionnels pour renforcer leurs acquis.
[...] Ces heures ne font pas l'objet d'un programme spécifique distinct car elles s'appuient sur les programmes des disciplines générales et les référentiels des spécialités professionnelles.

Il s'agit donc de séances de cours bâties et menées par deux enseignants, l'un de discipline professionnelle, l'autre de français ou de mathématiques-sciences. L'objectif affiché est de rendre plus concrets les enseignements généraux : cela peut être un levier pour les élèves allophones, qui découvrent la langue française en même temps que la formation professionnelle. Un *Vadémécum – Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle* a été publié à destination des enseignants, afin de définir un « cahier des charges de la co-intervention » et de proposer des exemples de séquences pédagogiques. Nous reproduisons ici deux exemples donnés en français, pour une classe de CAP et pour une classe de seconde professionnelle, qui permettent de mesurer les attendus de la co-intervention (2019b : 25) :

Exemple 4

Séance français – CAP Esthétique cosmétique parfumerie
 Illustre les schémas 1et 2 du vadémécum
Activité professionnelle : Conseil et vente de prestations esthétiques, de produits cosmétiques.
 Le thème choisi est : le hâle en toute sécurité.
Situation professionnelle problématisée : Appliquer la procédure réglementaire relative aux précautions à prendre lors de séances de bronzage sous UV; établir un échange afin de conseiller et de proposer des solutions adaptées à chaque situation.

Lors de cette activité, il s’agit d’intégrer et de développer des compétences langagières orales et écrites (caractérisation et argumentation) en prenant appui sur des études de textes (documentaires, professionnels, littéraires, etc.).

Exemple 5

Séquence français – Seconde professionnelle Cuisine
 Illustre le schéma 2 du vadémécum.
Activité professionnelle : Pôle 5 : Démarche qualité en restauration.
Situation professionnelle problématisée : amener les élèves à s’engager dans une démarche active de veille professionnelle et d’élargissement culturel, de recherche et de développement dès le début de leur formation dans le souci d’assurer et de renforcer leur motivation pour le métier choisi.

A priori, les élèves qui s’orientent en cuisine ont choisi un travail manuel. La presse professionnelle, les livres de recettes, les guides papiers ou numériques sont pourtant des lectures indispensables à la profession. S’interroger ensemble sur *Un livre peut-il m’apprendre mon métier ?* Permet d’aborder concrètement les écrits professionnels puis d’élargir la réflexion en montrant que des livres moins utilitaires tels que les romans ou les bandes dessinées peuvent aussi apprendre le métier en l’inscrivant dans une culture générale et des valeurs.

Figure 35 : exemples de co-intervention en français

La problématisation de l’exemple 4 n’est pas sans rappeler les actes de paroles de la méthode communicative : « conseiller », « donner les caractéristiques d’un produit », « convaincre quelqu’un », que nous pourrions trouver dans un jeu de rôle imaginé dans un institut esthétique, dans le cadre de la communication professionnelle. Pour les élèves allophones, travailler de telles activités orales en classe d’inclusion, tout en s’appuyant sur une documentation écrite (discours professionnels), peut permettre d’acquérir la langue en contexte, avant les premières périodes de formation en entreprise. Dans l’exemple 5, le discours professionnel écrit est au cœur de l’activité, et permet la découverte de genres écrits et du lexique spécifiques à un domaine professionnel ; il est en effet nécessaire d’initier les élèves au travail documentaire réalisé au CDI, qui est souvent un lieu inconnu des allophones nouvellement arrivés. Encore une fois, nous ne préjugeons pas de la validité de telles propositions, ni de leur accueil par les collègues concernés ; mais la co-intervention peut sans doute favoriser l’acquisition par les élèves allophones des genres de discours propres à leur domaine professionnel, en contexte.

Toutefois, il faut souligner qu'avec la réforme, les dotations horaires disciplinaires ont été annualisées, et considérablement allégées, comme l'indique d'ailleurs la note de service déjà citée plus haut (paragraphe I) : « L'allègement de l'emploi du temps des élèves, auquel toutes les disciplines de spécialités professionnelles et générales ont contribué [...] autorise de nouvelles modalités d'enseignement comme la co-intervention [...] » ; la baisse du nombre d'heures disciplinaires n'est donc pas compensée par les heures de co-intervention. Par conséquent, les élèves allophones de lycée professionnel reçoivent désormais moins d'heures de lettres qu'avant la réforme, ce qui peut limiter leurs progrès en langue française. Enfin, l'absence de programme fait reposer sur les enseignants l'élaboration de contenus en fonction d'un projet spécifique ; pourtant, la note de service ne prévoit que quelques heures de concertation pour qu'ils puissent bâtir leurs séquences (paragraphe III-1) : « les heures de co-intervention des deux premières semaines de la rentrée (soit 8 heures professeurs) pourront être dédiées à la concertation des professeurs co-intervenant ». De même, le basculement d'heures disciplinaires sur l'accompagnement personnalisé n'est pas soumis à un programme, mais est destiné à revenir sur les compétences du Socle commun (fin de cycle 4) qui ne sont pas acquises par certains élèves à l'entrée au lycée ; un autre vademécum, intitulé *Consolidation des acquis et accompagnement personnalisé*, a donc été publié pour le lycée professionnel. Il s'agit de travailler sur les « fondamentaux », selon l'objectif affiché par le Ministère dès le début de la scolarité obligatoire : lire, écrire, compter¹⁰⁹. Le paragraphe « consolidation des acquis » mentionne les élèves allophones (page 5, nous soulignons) :

Cette phase de consolidation qui débute de façon intensive en seconde peut se poursuivre au cours du cycle selon les besoins. **Elle permet aux lycéens de renforcer les connaissances et compétences, en français (dont FLE et FLS) et en mathématiques**, essentielles dans la vie personnelle comme dans la vie professionnelle et nécessaires pour une poursuite dans l'enseignement supérieur ou une insertion dans l'emploi. **Les heures dédiées à la consolidation sont prioritairement affectées aux professeurs de mathématiques et de français.**

Cette mention devrait donc permettre, dans les lycées où il n'y a pas d'UPE2A, d'inscrire dans l'emploi du temps des élèves allophones les heures reçues en FLE/FLS – ce qui ne résout pas, en revanche, la question du professeur chargé de cet enseignement.

Le vademécum affirme que « la maîtrise de la langue [est] au cœur des dispositifs et des enseignements », et propose 3 pistes : pour le français, la « Fiche 3 : consolidation en français :

109 Et « respecter autrui » : <<https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056>>, page vérifiée le 12 juillet 2020.

lecture, décodage, compréhension » et la « Fiche 7 : continuer à apprendre la langue » ; pour les compétences transversales, la « Fiche 8 : les compétences orales », dans laquelle sont distinguées les compétences langagières et les compétences comportementales. Nous n'entrerons pas dans les détails des fiches, car elles renvoient au site M@gistère, qui propose des ressources pédagogiques ; en revanche, nous citerons cette présentation qui en est faite (page 7, nous soulignons) :

La question de la compréhension et de la maîtrise de la langue dans tous les enseignements est première. C'est sur la question centrale et transdisciplinaire de la compréhension que doivent porter les premiers **efforts de remédiation** et d'accompagnement des élèves, mais elle doit également guider ensuite les dispositifs d'accompagnement personnalisé.

Il faut identifier dans un premier temps les freins à la construction de cette compréhension pour débiter un **travail de remédiation efficient**. Ce travail sur la compréhension sera envisagé dans les différents contextes disciplinaires. Cela suppose aussi une compréhension des consignes dans ces différents contextes, une compréhension du travail attendu, et un apprentissage de l'organisation du travail personnel.

De fait, au lycée, les heures de français-lettres ont diminué pour tous les élèves, et les dispositifs mis en place s'apparentent à de la remédiation, au détriment de l'enseignement des lettres à proprement parler. Constaté le manque de stabilité des acquis du Socle commun à l'entrée au lycée, et vouloir y remédier, ne semble pas incohérent ; en revanche, cela mène inévitablement à un fractionnement de la discipline « lettres » (de même pour les mathématiques), entre les heures de lettres-histoire, d'accompagnement personnalisé, de co-intervention. Une chercheuse a analysé les tensions qui existent dans l'enseignement de la discipline « français » en lycée professionnel, avant même la réforme des lycées, et en a conclu ceci (Guittard, 2017 : 99, nous soulignons) :

Enfin, **dans une optique davantage centrée sur la remédiation**, les établissements peuvent mettre en place des **dispositifs d'aide et d'accompagnement** destinés essentiellement aux élèves à besoins particuliers. Ces dispositifs prennent des formes variées : **unité pédagogique pour les élèves allophones arrivant (UP2A)**, plan d'accompagnement personnalisé (PAP), projet personnalisé de scolarisation (PPS), ou encore programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), ou toute autre forme d'accompagnement plus ou moins institutionnalisé (tutorat, soutien...).

Sans contenus spécifiques, ces heures ou ces différentes formes de prise en charge doivent toutefois pouvoir, là encore, s'articuler avec les autres enseignements.

Ainsi sont mis en tension, d'une part, une discipline fortement adossée aux savoirs universitaires et recentrée sur la littérature et, d'autre part, **des dispositifs au sens large, peu prescriptifs, non évalués, dont le repérage est peu lisible et les finalités moins disciplinaires** et souvent orientées vers la professionnalisation des élèves. Cette impression de **morçèlement de la discipline** est par ailleurs révélatrice d'une seconde tension entre savoirs et compétences qui sous-tend l'enseignement aujourd'hui.

Il est intéressant de voir que l'UPE2A est assimilée à un dispositif de remédiation, alors qu'il devrait s'agir de cours intensifs de langue française : nous l'avons dit, bien souvent les heures

dispensées sont si peu nombreuses qu'il s'agit, au mieux, d'un soutien linguistique. La question posée est donc la suivante : tous ces dispositifs sont-ils lisibles par les élèves, allophones ou non ? En comprennent-ils les enjeux, alors même qu'il n'y a pas de finalité explicite, si ce n'est l'amélioration de leurs compétences en français ? Travailler la langue en contexte est une intention louable – précisons tout de même que les enseignants le faisaient bien avant la réforme – mais ne doit pas faire oublier qu'à l'examen final, les élèves sont également évalués sur les savoirs littéraires de la discipline « lettres » et des programmes de lycée.

3.3. Les aménagements d'examens pour les élèves allophones

Les examens sont en effet la sanction finale de la scolarité au lycée : beaucoup d'épreuves ont désormais lieu en cours de formation (CCF) ou en contrôle continu (E3C), mais des épreuves finales demeurent pour tous les lycéens, et le diplôme est obtenu à la fin du parcours de 2 ou 3 ans. La lutte contre le décrochage scolaire est une mission interministérielle, engagée depuis 2014 afin de diminuer le nombre de jeunes quittant le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme (CAP, baccalauréat ou équivalent) ; les mesures, renforcées par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 « Pour une école de la confiance », s'inscrivent dans la politique éducative européenne¹¹⁰ :

L'Union européenne s'est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire qui constitue un enjeu majeur humain, social et économique. Dans le cadre de la stratégie Europe 2020, la France s'est engagée à abaisser le taux de jeunes en dehors de tout système de formation et sans diplôme du second cycle du secondaire à 9,5% en 2020. En France le taux d'abandon scolaire est de 8,2% en 2020 (12,6% en 2010).

Qu'en est-il des élèves allophones, dans cet objectif de qualifier le plus grand nombre d'élèves par un diplôme ? Des aménagements d'épreuves leur sont-ils proposés ? Le TLFi donne cette définition du terme « aménagement », dans le domaine du droit¹¹¹ : « Modification ou assouplissement apporté dans les modalités d'application d'une loi ». S'agissant de la loi « Pour une école de la confiance », et des nombreuses circulaires afférentes aux réformes des lycées et du baccalauréat publiées en 2019 et 2020, nous avons cherché ce qui était prévu pour les examens des élèves allophones. Il est heureux que l'on ne parle plus aujourd'hui de « handicap linguistique diffus » (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978, citée par Galligani, 2010 : 4) pour

110 <<https://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage.html>>, page consultée le 13 juillet 2020.

111 <[http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfi5/advanced.exe?8;s=1136406735](http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfi5/advanced.exe?8;s=1136406735;)>, page consultée le 17 juillet 2020.

les élèves allophones ; d'ailleurs, nous avons déjà dit que la circulaire de rentrée 2019 sur l'inclusion se centrait sur le handicap, laissant complètement de côté les allophones. Toutefois, cette dissociation est à double tranchant : puisque les élèves allophones ont des besoins éducatifs particuliers, mais pas de handicap, ils n'ont pas droit aux aménagements d'examens prévus par la loi.

Cette question a été abordée lors du PNF de 2017¹¹², intitulé « Pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones », pendant l'intervention de deux cadres de la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire : M. Monthéard, chef du bureau des formations générales et technologiques [dit « bureau des lycées »], et A. Calvez, chargé d'études du bureau des formations générales et technologiques. Nous avons transcrit cette communication, car il s'agit, à notre connaissance, de la seule réflexion que la DGESCO a tenue en public sur la modification de la réglementation¹¹³ des examens pour les élèves allophones. Lors de cet exposé, les intervenants ont fait état de la réglementation, soulignant en point de départ de la réflexion que les élèves allophones d'âge lycée sont absents du code de l'éducation, au contraire des élèves de primaire ou de collège, car les lycéens ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. Par conséquent, les lycéens allophones sont des candidats comme les autres, et les aménagements d'examen auxquels ils peuvent prétendre sont ceux de droit commun. Une piste d'aménagement, souvent citée par les enseignants, et préconisée par les auteurs de l'enquête EVASCOL (synthèse, 2018 : 13), a fait l'objet d'une question de la salle lors de l'exposé des cadres de la DGESCO : attribuer un tiers-temps aux élèves allophones. Cet aménagement permet aux candidats de disposer d'un temps rallongé d'un tiers lors d'une épreuve d'examen, qu'elle soit écrite ou orale : ainsi, pour une épreuve dont la durée est fixée à 3h dans les textes officiels, un candidat bénéficiant d'un tiers-temps disposera de 4h pour réaliser l'épreuve. Lors du PNF, la question a pourtant été immédiatement évacuée : « on ne peut absolument pas laisser considérer que l'allophonie est un handicap – or aujourd'hui le tiers-temps ne se conçoit que dans le cadre du handicap ». N'est-ce pas là un sophisme ? Dans la mesure où c'est la DGESCO elle-même qui a décidé de l'attribution des tiers-temps uniquement aux élèves en situation de handicap (notamment par la circulaire n° 2011-220 du 27-12-2011, abrogée et complétée par la circulaire n° 2015-127 du 3-8-2015) et qui a limité le

112 Actes en ligne, <https://www.canal-u.tv/video/eduscol/intervention_de_mathieu_montheard_et_alexandre_calvez_pilotage_des_dispositifs_d_accueil_l_et_de_scolarisation_des_eleves_allophones.36779>, page consultée le 20 septembre 2019.

113 Transcription en annexe n°3.

champ de l'inclusion au seul handicap (lettre de rentrée 2019, et aménagements d'examens transitoires pour la session 2021 du baccalauréat général et technologique fixés par la note de service n° 2019-149 du 15-10-2019), pourquoi la DGESCO ne pourrait-elle pas revenir sur ses propres critères, et décider que les élèves allophones eux aussi ont des besoins particuliers, et peuvent bénéficier d'un tiers-temps pour leurs épreuves ? Tout comme la circulaire de 2012 fixe l'accueil en UPE2A à l'année suivant l'arrivée de l'élève sur le territoire, une circulaire d'aménagements d'examens (et pas uniquement pour le baccalauréat général et technologique) pourrait limiter le bénéfice du tiers-temps aux élèves arrivés depuis moins de deux ans avant l'examen, par exemple.

C'est ce qu'avait proposé Mme Karamanli, députée de la Sarthe (sollicitée par des enseignants ayant préparé des élèves allophones aux épreuves anticipées de français), dans une question écrite posée au gouvernement (question publiée au *Journal officiel* le 17 juillet 2018 ; réponse publiée le 25 décembre 2018¹¹⁴) : le Ministère a cité les dispositions de droit commun, tout en affirmant que la réforme serait l'occasion de réfléchir tout particulièrement à cette question. Nous citons la conclusion de la réponse (page 2, nous soulignons) :

La réforme du baccalauréat en 2021, qui prévoit la prise en compte d'une part de contrôle continu dans l'examen, offre la possibilité d'adapter encore davantage le format des épreuves pour prendre en compte la situation spécifique des élèves allophones. En ce qui concerne l'épreuve anticipée de français, le Conseil supérieur des programmes a d'ores et déjà rendu en octobre ses préconisations sur les programmes de français au lycée général et technologique. Après présentation aux instances consultatives en décembre, ces nouveaux programmes pourront être publiés au premier trimestre 2019, pour une entrée en application à la rentrée 2019. Dans ce cadre, **la rédaction par l'inspection générale et l'administration en collaboration de la nouvelle définition des épreuves de français portera une attention toute particulière aux élèves à besoins spécifiques, notamment les élèves allophones.**

Pourtant, lorsque l'on lit la note de service n° 2019-042 du 18-4-2019, intitulée « Épreuves anticipées obligatoires et épreuve orale de contrôle de français – session 2021 », il n'est fait mention nulle part des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les allophones. Certes, la seconde partie de l'épreuve orale comporte désormais un choix individuel de l'élève, qui choisit une lecture cursive, et peut donc s'appuyer sur la littérature de la ou des langues de son répertoire, et sur une édition bilingue de l'œuvre choisie, si elle existe. Mais le seul aménagement possible semble concerner le nombre d'objets d'étude du descriptif, pour lesquels il est précisé qu'une « mention expliquant et justifiant l'anomalie » est nécessaire si le nombre

114 <<http://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-10801QE.htm>>, page consultée le 15 juillet 2020.

minimal de textes prescrit n'est pas atteint (page 3). Le terme d'« anomalie » ne nous semble pas refléter une réelle volonté du Ministère de proposer une adaptation des épreuves pour les élèves allophones, qui serait mise en place pour favoriser leur réussite. De même, pour ce qui concerne les « Modalités d'organisation du contrôle continu à compter de la session 2021 », la note de service n°2019-110 du 23-7-2019 ne fait pas mention des élèves à besoins éducatifs particuliers. Un seul paragraphe évoque les candidats qui n'effectuent pas la totalité du cycle terminal – qui arriveraient donc en cours d'année de première, ou directement en terminale – et les candidats en situation de handicap, qui seuls peuvent bénéficier d'une dispense d'épreuve (point 3.g : « organisation des épreuves en cas de parcours spécifiques ») ; un autre paragraphe renvoie à la possibilité pour le candidat qui aurait eu un parcours scolaire particulier, de demander par dérogation le report de l'épreuve de spécialité de première à l'année de terminale (paragraphe 3.f : « épreuves ponctuelles ») :

Pour tenir compte de parcours de scolarité spécifiques et après autorisation du recteur de l'académie, l'épreuve ponctuelle pour l'enseignement de spécialité ne donnant pas lieu à une épreuve terminale peut être organisée non pas à la fin de la classe de première, mais au cours de l'année de terminale, dans les mêmes conditions d'organisation que les autres épreuves ponctuelles.

Nous ne pouvons que regretter qu'au niveau national, malgré l'opportunité représentée par les réformes des lycées généraux, technologiques et professionnels, et par la réforme du baccalauréat, aucune disposition spécifique n'ait été prise pour les aménagements d'examens en faveur des élèves allophones, tout au moins pas de manière explicite. Les besoins éducatifs particuliers ne sont donc reconnus que pendant la scolarité, mais pas à la fin du parcours de l'élève : aucune réponse pratique aux difficultés des allophones lors des examens n'est prévue dans les textes nationaux récemment publiés.

Encore une fois, c'est au niveau local que les choses semblent évoluer : plusieurs académies estiment nécessaire de transposer les textes officiels de 2019 et 2020 dans des guides, chartes et notes académiques, afin de rendre explicites les possibilités d'aménagements pour les élèves allophones. Par exemple, à Rennes, c'est le CASNAV qui précise ce qu'il est possible de faire pour l'épreuve anticipée de français, dans le cadre du droit commun : « Si les textes nationaux n'ont prévu aucune aide particulière pour les candidats allophones, de nombreux leviers existent et ils méritent d'être rappelés à tous les professeurs de lettres afin qu'ils n'hésitent plus à les

activer, sans déroger au cadre légal d'une épreuve nationale ». Sur le site internet du CASNAV, la rubrique « Accompagner les lycéens allophones » insiste sur la note de contrôle continu¹¹⁵ :

Rappelons enfin que la discipline « Français » compte également dans le contrôle continu. Au lycée comme au collège, l'évaluation doit d'abord avoir pour tous les élèves allophones un rôle formatif afin de soutenir efficacement l'apprentissage du français : elle doit encourager et valoriser leurs progrès et tenir compte avant tout de ce qu'ils sont capables de réaliser avant de pointer des lacunes, inévitables dans le cadre de tout apprentissage linguistique.

Dans les bulletins, il convient donc que les professeurs de Lettres précisent que l'élève est allophone afin que les évaluations se centrent sur ses progrès et son cheminement effectif dans les apprentissages (et non les manques ou les insuffisances), quitte à préciser qu'il s'agit de compétences partielles. Les enseignants pourront être amenés à n'évaluer qu'une compétence ciblée ou une partie de chaque devoir. On pourra aussi envisager de ne prendre en compte que certains devoirs afin de donner à voir l'évolution et les progrès de l'élève ; pour évaluer les productions orales et écrites de l'élève, un coefficient différent pourra être envisagé.

La différenciation dans la notation pour le baccalauréat est ici présentée comme un levier formatif, qui doit permettre de valoriser le travail des élèves allophones en classe de lettres. L'inspection pédagogique de lettres des trois académies parisiennes, quant à elle, avait déjà publié une « Charte pour les épreuves anticipées de français » en 2015 : il y était fait mention du CECRL, afin d'évaluer les compétences linguistiques et langagières des élèves allophones, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Pour l'oral, une fiche était dédiée à « L'accueil à l'oral de l'EAF des élèves allophones issus d'une UPE2A en troisième ou seconde et intégrés en classe ordinaire » (page 9) :

Pour ces élèves, la préparation de l'examen se comprend dans le cadre de référence des compétences linguistiques du cadre (CERCL) : réception ou compréhension d'un texte et d'une consigne/production orale en continu de lecture et de réponse argumentée/médiation en interaction (entretien).

Un document complémentaire édité par le CASNAV de Versailles en 2017, outre de nombreux conseils pédagogiques pour adapter la préparation des épreuves avec les allophones en classe d'inclusion, donnait également comme consigne aux enseignants de lettres d'indiquer les compétences de l'élève sur son descriptif : « L'examineur est informé de la situation linguistique de l'élève au regard du niveau atteint dans les 4 compétences du CECRL » (page 2). Les trois académies ont actualisé leurs consignes dans une note signée des trois recteurs,

115

[184](https://www.toutatice.fr/portail/pagemarker/1/cms/espace-educ/pole-interdisciplinaire/casnav/casnav/ressources-academiques/un-nouvel-environnement/accompagner-les-lyceens.proxy?scope=__nocache&addToBreadcrumb=0&pagePath=%252Fdefault%252F_dyn_cG9ydGFsU210ZVpYTndZV05sTFdWa2RXTV9lX2RjRzlwMmxcGJuUmxiVjwYzJOcGNHeHBibUZwY21VX2VfZFkyRnpibUYyX2RZMkZ6Ym1GMg%253D.Y21zOi9lc3BhY2UtZWRIYy9wb2xlLWludGVyZGlzY2lwbGluYWlyZS9jYXNuYXYvY2FzbnF2.X19OX18%253D.X19OX18%253D.X19OX18%253D%252F_CMS_LAYO UT&pageParams=>», page consultée le 12 juillet 2020.</p></div><div data-bbox=)

intitulée « Aménagements E3C, épreuves ponctuelles, EAF pour les élèves allophones », datée du 28 janvier 2020. Deux leviers y sont indiqués : le contrôle continu, et l'oral de l'EAF. Pour le premier, les recteurs précisent que « les élèves allophones ont un parcours spécifique à deux titres : ils apprennent le français et ils suivent une scolarité ordinaire en France depuis moins de deux ans » ; par conséquent, les élèves peuvent demander un délai pour passer les épreuves, et ils peuvent aussi demander une épreuve ponctuelle en fin d'année de première et de terminale, en remplacement des E3C (page 1) ; ils peuvent aussi n'être notés que dans certaines disciplines, dans le cadre de la note de livret scolaire (page 2). Quant à l'épreuve orale de français, les descriptifs doivent mentionner la qualité d'élève allophone, et souligner les œuvres plus particulièrement étudiées par les élèves (page 2). Enfin, deux aménagements spécifiques sont prévus (page 2) :

Aménagement des passations : l'élève allophone sera autorisé à se munir :

- . pour les E3C et les EAF : d'un dictionnaire bilingue langue maternelle - français ou d'un traducteur électronique ; si un traducteur électronique est utilisé, le surveillant s'assurera de la programmation de celui-ci (uniquement langue maternelle-français).
- . pour les EAF :
 - d'une édition traduite dans sa langue d'origine de l'œuvre au programme ; il pourra travailler notamment sur la comparaison des textes ;
 - d'une édition bilingue si elle existe.

Figure 36 : aménagements prévus par les trois académies franciliennes

C'est à notre connaissance le seul texte officiel autorisant les élèves allophones à utiliser un dictionnaire ou traducteur bilingue pendant les épreuves anticipées de français ; cela n'est pas sans poser la question de l'existence ou non de dictionnaires bilingues dans certaines langues, de traducteurs électroniques fiables, et d'équipement des élèves et des centres d'examen, mais il s'agit bien ici d'un assouplissement du texte national.

À Besançon, une fiche intitulée « Épreuve Anticipée de Français et Élèves Allophones Arrivant » avait été publiée dès 2012 par l'Inspection pédagogique régionale de lettres ; elle a été réactualisée en avril 2019, en application de la réforme. L'objectif affiché est de « limiter le préjudice évaluatif afin de ne pas décourager l'élève ni hypothéquer son parcours de réussite », ce qui est tristement révélateur des résultats parfois très faibles obtenus par les candidats allophones à l'EAF (page 4). Outre de nombreuses indications pour l'étayage en cours d'année, pour les appréciations du bulletin et du livret scolaires, et pour le descriptif de l'épreuve orale, l'inspection donne également l'objectif du cours de lettres pour les élèves allophones (nous soulignons) :

Il s'agit d'inverser le processus scolaire standard (dans lequel tous les objectifs des enseignements sont loin d'être réductibles à la seule préparation aux EAF) et de **miser sur la préparation exclusive et méthodique de l'examen**, en la décomposant en une **série d'activités langagières de réception / production / médiation, effectuées soit en interaction, soit en continu**. (Cf. *Cadre de référence pour les langues vivantes* : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>)

L'enseignement des lettres en classe de première doit non seulement être dédié à la préparation de l'examen, mais être articulé à l'acquisition de la langue, selon les objectifs et activités langagières décrites dans le CECRL. Si l'enseignant maîtrise le CECRL, le descriptif de l'épreuve orale et le livret scolaire peuvent s'y référer (page 5) :

Il est important également d'informer techniquement le jury du baccalauréat, et de faire figurer en clair dans le descriptif comme dans le livret le statut d'EAA, en soulignant les progrès réalisés, le niveau atteint (on peut le faire en s'appuyant sur le *Cadre européen de référence* si on en maîtrise l'usage). Pointer de supposés « manques » par rapport au niveau expert attendu aux EAF (niveau C du *Cadre européen*) est une démarche inutilement stérile et décourageante pour tous.

Il s'agit donc de rendre visible le statut d'élève nouvellement arrivé, et d'encourager l'évaluation des réussites de l'élève, en s'appuyant si possible sur les niveaux du CECRL. Des extraits des référentiels du *Cadre européen* auraient sans doute pu être utilement ajoutés au document : les nouvelles épreuves orales comportent une question de grammaire (subordonnées conjonctives, interrogation, négation), articulée à la construction linguistique de l'argumentation, et offrent ce que l'on peut appeler une « perspective FLE » qui pourrait s'appuyer sur les descripteurs des niveaux B1 et B2. Toutefois, les enseignants de lettres ne connaissent pas toujours le CECRL, et ses 5 compétences ; il est d'ailleurs précisé plus loin « qu'on n'entraîne pas une activité langagière par une autre : l'oral se prépare d'abord par des enregistrements de production en continu par l'élève, soutenus en compréhension écrite et production écrite par des légendes et annotations (possiblement en langue première aussi) des textes eux-mêmes » (page 12). Notons bien que ce guide est à destination des enseignants de lettres, afin de leur donner des pistes précises pour préparer leurs élèves allophones à l'épreuve, mais qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'aménagements d'examens ; toutefois, sensibiliser tous les enseignants de lettres aux difficultés des allophones, et rappeler que les élèves arrivants ne doivent pas être évalués selon les attendus du niveau C du CECRL, peut favoriser la prise en compte de l'allophonie lors des corrections des copies et des jurys d'épreuves orales.

Nous citerons un dernier exemple : le CASNAV de Grenoble a édité en 2017 un *Cahier des charges des UPE2A dans l'agglomération de Grenoble*, qui insistait sur les modalités d'évaluation des élèves allophones ; dès 2013, un guide intitulé « Préparer un EANA à l'EAF » était disponible. Ce document a été régulièrement actualisé : nous avons consulté sa version de

2018, rédigée par Guy Cherqui, IA-IPR de lettres, responsable du CASNAV, et par ailleurs coauteur de l'ouvrage *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones* (Cherqui et Peutot, Hachette, 2015). Ce document, qui est également disponible dans une version légèrement différente sur le site académique des professeurs de lettres, donnait des indications concrètes aux enseignants devant préparer les élèves allophones à l'épreuve orale du baccalauréat de français. Il fournissait notamment de nombreux exemples d'étayage en classe, en préconisant l'appui sur le CECRL, afin de travailler les quatre compétences du français vu « comme une langue vivante » (page 1). En préambule, l'inspecteur insistait sur la personnalisation nécessaire du descriptif d'œuvres présenté par l'élève (nous soulignons) :

Chaque année, des élèves allophones arrivant préparent les épreuves écrites et orales de l'EAF, qui constituent pour ces élèves un notable effort qu'on doit saluer. [...] Le descriptif, dans la logique de personnalisation qui est celle du système éducatif aujourd'hui, doit refléter d'abord le travail de l'élève et ses choix. [...] **Je n'accepterai pour validation que des descriptifs personnalisés et adaptés à l'élève, selon un protocole pédagogique élaboré en commun avec le professeur de français, l'élève, et éventuellement le professeur de FLS.**

Le document encourageait aussi la valorisation de la culture et de la langue d'origine de l'élève, lorsque le professeur de lettres intégrait un texte traduit dans la séquence. Cette personnalisation et cet appui sur la littérature en langue d'origine sont encore au cœur de la version actualisée du document, refondu en circulaire académique en octobre 2019, signée de la rectrice. L'introduction souligne les enjeux des épreuves de français pour les élèves allophones (page 1, nous soulignons) :

Chaque année, des élèves allophones nouvellement arrivés préparent les épreuves écrites et orales de l'EAF, qui constituent pour tous un notable effort qu'il convient de saluer. **Notre école inclusive doit prendre en compte les particularités de leur parcours ainsi que les efforts et progrès réalisés pour poursuivre leur scolarité dans le système éducatif français.**

Les épreuves anticipées de français, véritable défi pour ces élèves, participent de ce double objectif : permettre au candidat allophone de s'appuyer sur les connaissances et compétences acquises précédemment tout en rendant compte des nouveaux apprentissages linguistiques et culturels réalisés depuis son arrivée, récente, au lycée. Il s'agit pour lui, à terme, d'accéder à une qualification dans les meilleures conditions possibles et **pour notre système de montrer sa capacité à accompagner et soutenir les efforts d'apprentissage de ces élèves à besoins spécifiques.**

Les propositions ci-dessous visent donc à **adapter les épreuves** en tenant compte du travail réel fourni par le candidat, et à valoriser dans la mesure du possible son parcours antérieur, sans déroger au cadre légal d'une épreuve nationale.

Les enjeux sont donc aussi bien institutionnels que pédagogiques, l'accent étant mis sur la réussite de candidats méritants, dont les efforts et les progrès sont soulignés. La note se poursuit par les modalités de « suivi du candidat » par l'équipe de direction et par le professeur de lettres (page 2) ; sont ensuite explicitées les adaptations possibles du dispositif (pages 2, 3 et 4) et du

contrôle continu (page 5). La note précise que : « les adaptations proposées [...] correspondent au maximum des adaptations possibles. Selon le niveau linguistique de l'élève, on jouera sur toute l'amplitude possible du descriptif entre les prescriptions du texte officiel et les adaptations maximums proposées ci-dessus », tout en fournissant un tableau récapitulatif des aménagements possibles, avec notamment un nombre de textes réduit. À Nantes, une charte EAF existait depuis 2015 ; suite à la mise en place d'un groupe de travail pendant l'année scolaire 2019-2020, à l'initiative du CASNAV et de l'inspection académique de lettres, la charte actualisée a été publiée en décembre 2020. Ainsi, les académies qui avaient publié par le passé des documents d'accompagnement aux épreuves de baccalauréat pour les élèves allophones, ont logiquement actualisé leur travail suite à la réforme, et fournissent aux enseignants des indications concrètes et sécurisantes, car officielles, sur les assouplissements possibles.

Tout ceci n'est valable que pour les épreuves anticipées de français de première générale et technologique : qu'en est-il du LP, quels aménagements sont-ils prévus pour les épreuves de baccalauréat professionnel et de CAP¹¹⁶ ? Au LP, depuis 1992, les candidats aux examens passent à la fois des épreuves terminales et des épreuves en cours de formation : les CCF. Selon le diplôme et la spécialité choisie, le nombre et les disciplines évaluées par CCF varient ; le principe reste néanmoins le même pour toutes les formations : un élève est évalué en CCF lorsque l'enseignant juge qu'il a atteint le niveau requis pour réussir. La particularité du CCF est d'être à la fois une évaluation certificative, puisque la note compte pour l'obtention du baccalauréat professionnel ou du CAP, mais c'est aussi une évaluation formative¹¹⁷ :

L'évaluation par CCF est réalisée par sondage sur les lieux où se déroule la formation (établissement et milieu professionnel), par les formateurs eux-mêmes (enseignants et/ou tuteurs ou maîtres d'apprentissage), au moment où les candidats ont atteint le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation certificative. [...]

Parce qu'il se déroule pendant la formation et non à l'issue de celle-ci, le CCF permet de rétroagir sur la formation. Les situations d'évaluation peuvent donner lieu à des synthèses qui aident le candidat à se situer dans sa formation et constituent pour lui un élément de motivation.

Pour les élèves allophones, la souplesse apportée par les CCF permet aux enseignants de les évaluer lorsqu'ils ont acquis les compétences nécessaires, et ce avec tous les étayages qu'ils

116 Nous ne parlerons pas du BEP (brevet d'études professionnelles), qui est devenu une simple « étape vers le baccalauréat professionnel ».

117 <<https://eduscol.education.fr/cid112826/contrôle-cours-formation.html>>, page vérifiée le 18 juillet 2020.

jugent utiles : l'évaluation est individualisée et différenciée, en contexte puisqu'elle se déroule en situation de formation au lycée et en entreprise, à plusieurs moments du parcours scolaire. Les élèves allophones peuvent donc tirer profit de cette modalité d'évaluation, qui favorise autant leur progression au cours des deux ou trois années de formation, que leur réussite aux examens. Ces dispositions sont peut-être à l'origine du nombre très faible de publications académiques sur les aménagements d'examens en LP : nous n'en avons trouvé que deux, à Besançon et à Nantes. À Besançon, d'ailleurs, la note rectorale¹¹⁸ « Élèves allophones arrivant et CCF en classes de CAP », publiée en janvier 2020 par le collège des IEN ET-GT (inspection de l'enseignement technique et de l'enseignement général), est très brève, et conclut à l'absence de consignes particulières pour des aménagements d'épreuve :

En se référant aux exigences des enseignements du CAP et en se conformant aux règlements d'examen, le professeur dispose d'une grande liberté pédagogique afin de garantir aux élèves allophones, mais également à tous les autres élèves, les moyens, certes de passer les épreuves, mais surtout, à ce moment précis, de progresser encore dans leurs apprentissages. En conclusion, si les épreuves sont préparées selon les modalités qui sont celles du CCF - et ce pour tous les élèves - et non celles d'une épreuve ponctuelle, il n'y a pas de mesures dérogatoires à mettre en place à proprement parler pour les élèves allophones.

En effet, aucune dérogation ne semble nécessaire ; cependant, les IEN ET-GT de l'académie de Nantes ont souhaité officialiser leurs recommandations aux enseignants, intitulées « Évaluation en contrôle en cours de formation des élèves allophones préparant un CAP », éditées en janvier 2019 et actualisées en janvier 2021. Comme à Besançon, le document rappelle que « le CCF s'intègre naturellement dans le processus de formation » ; les inspecteurs soulignent que leurs recommandations « peuvent être également étendues à des élèves qui, sans être allophones, présentent néanmoins des déficiences manifestes dans la maîtrise de la langue française », puisque dans certains CAP un public dit « prioritaire » est accueilli¹¹⁹. Dans sa rubrique « Repères pédagogiques », ce guide propose des « modalités communes d'accompagnement » des élèves allophones, centrées autour du « dictionnaire bilingue », de « l'élaboration des questions », de la « guidance plus forte autour des consignes » et de la « souplesse dans le calendrier » (2019 : 3). D'autre part, il est rappelé que toute l'équipe pédagogique doit

118 <http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/ccf_cap_allophones_document_ien_et-eg.pdf>, page consultée le 17 juillet 2020.

119 Il s'agit de garantir une place en CAP aux élèves les plus fragiles : ils bénéficient de « points bonus » sur leur vœu d'affectation. Toutefois, selon les académies, les critères varient : à Nantes, il s'agit des élèves sortant de SEGPA, EREA, ULIS, MLDS <<https://www.ac-nantes.fr/orientation-et-insertion/espace-etablissement/2020-criteres-voie-pro-cap-2pro-1107311.kjsp?RH=1350024424522>> ; à Besançon, aux élèves sortant de ces dispositifs s'ajoutent les élèves de l'enseignement agricole et les élèves allophones <<http://www.ac-besancon.fr/siteaca/internet/spip.php?article5567>> ; pages consultées le 18 juillet 2020.

contribuer à l'acquisition de la langue française, mais que pour l'examen et les CCF, seul l'enseignant de lettres-histoire-géographie peut évaluer les compétences linguistiques et langagières de l'élève allophone :

L'équipe pédagogique se mobilise tout au long de la scolarité pour que l'élève allophone acquière une meilleure maîtrise de la langue française, langue seconde et langue de scolarisation, dans toutes les disciplines. Les élèves allophones ne sont pas, à priori, des élèves en difficulté scolaire. Ils s'inscrivent d'abord dans un processus d'apprentissage progressif du français, qui doit les conduire à réussir leur scolarité et leur certification, totale ou partielle.

Mais, pour l'examen, il revient à la seule épreuve de français et d'histoire - géographie - enseignement moral et civique d'évaluer :

- les compétences de lecture et d'analyse de textes et documents ;
- les compétences d'expression et de communication en français oral et écrit et en particulier la maîtrise de cette langue.

Enfin, le document recense sous forme de tableau des « modalités et pratiques spécifiques d'accompagnement » pour chaque matière, déclinées par « composantes des situations d'évaluation ». Ainsi, les enseignants peuvent se référer précisément aux items du référentiel d'évaluation de leur discipline, afin d'y trouver des pistes pratiques d'adaptation.

La lecture de ces documents d'application locale nous mène à deux remarques : bien que peu nombreux, si ces guides ont été publiés, c'est que les inspections et les Rectorats des académies citées ont jugé nécessaire de proposer des pistes officielles pour des aménagements non explicités dans les textes nationaux de 2019 et 2020 ; d'autre part, malgré les intentions volontaristes affichées par la DGESCO lors du PNF de 2017, et dans sa réponse à la députée de la Sarthe, les réformes des lycées et des baccalauréats généraux, technologiques et professionnels n'a pas été l'occasion de donner plus de visibilité aux publics à besoins particuliers. Encore aujourd'hui, les élèves allophones sont très peu accompagnés à la fin de leur parcours scolaire, et peu de latitude est laissée aux enseignants et aux jurys pour de réels aménagements d'épreuves aux examens.

3.4. Les certifications en langues : quelle place pour le plurilinguisme au lycée ?

L'un des principaux leviers utilisés jusqu'à présent pour aider les élèves allophones à l'examen était une grande liberté de choix lors des épreuves de langues vivantes : une cinquantaine de langues étaient proposées¹²⁰. Lors de leur inscription au baccalauréat général et technologique,

120 Graveleau, É. (2019). « Dalle politica linguistica alla pratica professionale in classe : l'esperienza francese », *Italiano lingua due*, n°12/1.

les élèves allophones pouvaient substituer la/les langues parlées en famille à la LV1, LV2 et/ou LV3 étudiées pendant l'année scolaire, pour les épreuves obligatoires comme pour les épreuves facultatives de langues. La liste des langues ainsi que les « mesures dérogatoires applicables à certains candidats [...] au titre de leur langue maternelle », avaient été publiées dans la Note de service n°2016-177 du 22-11-2016 ; pour le baccalauréat général et technologique (certaines séries faisant l'objet d'une liste de langues un peu plus réduite), les langues concernées étaient les suivantes :

- au titre des **épreuves obligatoires de langue vivante 1** : allemand, anglais, arabe, arménien, cambodgien, chinois, coréen, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, suédois, turc, vietnamien ;

- au titre des **épreuves obligatoires de langue vivante 2 ou 3**, étrangère ou régionale : allemand, anglais, arabe, arménien, cambodgien, chinois, coréen, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, suédois, turc, vietnamien, basque, breton, catalan, corse, créole, langues mélanésiennes, occitan-langue d'oc, tahitien, wallisien et futunien.

Le choix d'une langue en tant que langue vivante 1, 2 ou 3, en dehors des dispositions spécifiques aux langues régionales, est laissé à l'appréciation du candidat lors de l'inscription à l'examen ; il peut ne pas correspondre à l'enseignement suivi par l'élève au cours de sa scolarité.

Ce choix pouvait être complété par les langues suivantes, pour les épreuves facultatives du seul baccalauréat général :

- peuvent faire l'objet d'**épreuves facultatives orales**, les langues suivantes : allemand, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais, russe, basque, breton, catalan, créole, corse, gallo, langues mélanésiennes, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, tahitien, wallisien et futunien ;

- peuvent faire l'objet d'**épreuves facultatives écrites**, les langues suivantes : albanais, amharique, arménien, bambara, berbère, bulgare, cambodgien, coréen, croate, estonien, finnois, haoussa, hindi, hongrois, indonésien-malais, laotien, lituanien, macédonien, malgache, norvégien, persan, peul, roumain, serbe, slovaque, slovène, suédois, swahili, tamoul, tchèque, turc, vietnamien. Cas particulier : les candidats à l'épreuve de berbère choisissent, lors de l'inscription à l'examen, l'un des trois dialectes suivants :

- berbère Chleuh ;
- berbère Kabyle ;
- berbère Rifain.

La liste des langues vivantes étrangères et régionales était donc relativement étoffée, une trentaine pour les épreuves obligatoires, une cinquantaine pour les épreuves facultatives¹²¹ ; si malgré cela un candidat récemment arrivé en France ne trouvait pas sa ou ses langues d'origine

121 Il faut préciser que les épreuves de certaines langues ne pouvaient être organisées que dans certaines académies, dont la liste était publiée par arrêté dans le bulletin officiel. Dernier en date, pour la session 2019 de « l'ancien » baccalauréat : arrêté du 6-3-2019, publié le 22-3-2019 <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo15/MENE1906933A.htm>>, page consultée le 17 juin 2019.

dans la note de service, il lui était possible de solliciter le Rectorat pour demander un sujet, qui pouvait lui être proposé si l'INALCO était en mesure de le fournir. Les dérogations étaient accordées aux élèves scolarisés depuis moins de trois ans sur le territoire français :

Des mesures dérogatoires sont prévues afin de prendre en compte la situation particulière de certains candidats qui - du fait de leur arrivée récente en France - n'ont pas bénéficié d'un enseignement de deux langues vivantes leur permettant de se présenter aux épreuves des baccalauréats général et technologique. **Sont éligibles à ces mesures dérogatoires les candidats qui, au moment des épreuves subies en fin d'année de la classe terminale, ont bénéficié d'un enseignement inférieur à trois années dans l'enseignement français public ou privé sous contrat.**

Ce choix parmi les langues, et cette possibilité de dérogation étaient un encouragement à maintenir la langue d'origine des allophones, qui pouvaient ainsi tirer avantage de leur maîtrise de langues autres que celles enseignées au lycée ; cette disposition avait été prévue en 2013 : « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin » (Loi de refondation de l'école, chapitre III, section 3, article 39). Notons bien que ces dispositions ne concernaient que le lycée général et technologique : les lycéens professionnels (hormis ceux des filières des services, comme l'hôtellerie) ont toujours été exclus de tout aménagement linguistique, puisqu'une seule langue vivante étrangère était obligatoire jusqu'à présent – l'anglais s'imposant à tous.

Qu'en est-il aujourd'hui, avec le « nouveau baccalauréat 2021 », et avec la réforme des lycées ? Les nouveaux programmes publiés le 22 janvier 2019 affirment que le plurilinguisme est un objectif de la formation en langues des lycéens, dans la rubrique « Formation culturelle et interculturelle » des programmes de seconde, première et terminale générales. Notamment, pour le cycle terminal, le texte souligne que (page 11) :

Chaque élève a un rapport personnel, lié à son histoire familiale et scolaire, à plusieurs langues. Cette richesse linguistique est une donnée de départ précieuse pour l'apprentissage des langues. En outre, l'apprentissage simultané de plusieurs langues vivantes (LVA-LVB-LVC) permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation. Il est en particulier établi que la maîtrise d'une langue étrangère facilite l'acquisition d'autres langues vivantes nouvelles.

Nous trouvons ici l'un des grands principes du Conseil de l'Europe, énoncé notamment dans la conclusion du *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, selon lequel les élèves ont un répertoire de langue(s) qu'il faut valoriser (COE, 2015 : 115, nous soulignons) :

L'éducation aux langues doit toujours englober la diversité et le plurilinguisme, **en respectant, mais aussi en cherchant à développer, le répertoire linguistique avec lequel l'élève arrive à l'école.** Les valeurs et les compétences associées, comme le respect des droits de l'homme, l'ouverture aux autres, l'esprit civique et les capacités d'analyse et de réflexion critique, sont dans une large mesure développées et exprimées dans et par la langue.

Le concept de plurilinguisme des citoyens européens est également défini dans le chapitre 1.3 du CECRL (2001 : 11) :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. [...]
De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue.

Ces principes européens n'ont été inclus que très récemment dans les programmes de l'Éducation nationale, du moins de façon explicite. Mais une tension est inhérente à la dernière remarque du paragraphe ci-dessus : l'offre linguistique en métropole et outre-mer ne permet pas toujours aux élèves d'étudier la ou les langues qu'ils souhaitent, selon l'établissement où ils sont scolarisés. Une « Carte des langues vivantes » a été publiée en 2015 (circulaire n°2015-173 du 20-10-2015), avec l'objectif affiché que le système éducatif soit « garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire ». Cette carte « conforte l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc », tandis que l'enseignement des langues régionales est régi par la « Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales » (n° 2017-072 du 12-4-2017), qui précise :

Cet enseignement s'applique au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ainsi qu'au wallisien et au futunien. [...]

L'enseignement des langues et cultures régionales favorise la continuité entre l'environnement familial et social et le système éducatif, contribuant à l'intégration de chacun dans le tissu social de proximité.

Aujourd'hui, les réformes semblent réduire l'offre linguistique, du fait de l'introduction de l'enseignement de spécialité à choisir en lycée général, et du contrôle continu pour tous les candidats au baccalauréat. Selon la page EDUSCOL intitulée « Les modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique », d'une part, l'enseignement de spécialité « Langues, littératures, cultures étrangères et régionales » est réduit à 4 langues étrangères : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien, soit les 4 langues les plus enseignées (mais « l'épreuve peut également porter sur la langue portugaise dans certaines académies ») ; d'autre part, la langue de spécialité doit obligatoirement être la même que la LVA ou la LVB étudiée en tronc commun, et il n'est pas possible pour les élèves de choisir deux langues de spécialité. Quant aux langues régionales, seules 7 ont été retenues pour l'enseignement de spécialité : basque, breton, catalan, corse, créole, occitan-langue d'Oc ou tahitien. Pour le baccalauréat technologique, l'enseignement technologique en langue vivante (ETLV), qui se rapproche du principe de co-intervention au lycée professionnel, ne peut concerner que la LVA des élèves, c'est-à-dire très majoritairement l'anglais.

Concernant les langues que les candidats peuvent choisir lors de l'examen, la note de service parue le 23 juillet 2020 établit la liste suivante, valable à compter de la session 2021 (NOR : MENE2019479N) :

1. Langues vivantes étrangères

Peuvent être choisies au titre de la langue vivante A, B ou C, les langues vivantes étrangères suivantes : allemand, anglais, arabe, arménien, cambodgien, chinois, coréen, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, suédois, turc et vietnamien.

Peuvent être choisies, au titre de la langue vivante C, les langues vivantes étrangères suivantes : albanais, amharique, bambara, berbère Chleuh, berbère Kabyle, berbère Rifain, bulgare, croate, estonien, haoussa, hindi, hongrois, indonésien-malais, laotien, lituanien, macédonien, malgache, peul, roumain, serbe, slovaque, slovène, swahili, tamoul, tchèque.

2. Langues vivantes régionales

Peuvent être choisies au titre de la langue vivante B ou C uniquement les langues vivantes régionales suivantes : basque, breton, catalan, corse, créole, langues mélanésiennes (aij'e, drehu, nengone, païci), occitan-langue d'oc (auvergnat, gascon, languedocien, limousin, nissart, provençal, vivaro-alpin), tahitien, wallisien-et-futunien.

Peuvent être choisies, au titre de la langue vivante C, les langues régionales suivantes : le gallo, les langues régionales d'Alsace, les langues régionales des pays mosellans.

Si l'on compare la liste actuelle et la liste qui prévalait jusqu'à la réforme du « baccalauréat 2021 » citée plus haut, une cinquantaine de langues vivantes et une quinzaine de langues régionales peuvent encore être choisies par les candidats. La différence majeure tient aux contraintes des épreuves de contrôle continu : le choix des langues vivantes présentées par les candidats est désormais limité aux langues étudiées pendant l'année scolaire (nous soulignons) :

Pour les candidats scolarisés dans un établissement d'enseignement scolaire public ou privé sous contrat, le choix des langues vivantes étrangères pour les langues vivantes (LV) A, B ou C et des langues vivantes régionales pour les LV B ou C est effectué par le candidat au moment de l'inscription à l'examen, **à condition qu'il ait suivi l'enseignement correspondant au niveau concerné, dans un établissement d'enseignement scolaire public ou privé sous contrat ou auprès du CNED, sous réserve que l'enseignement de la langue choisie soit proposé dans l'académie de résidence du candidat ou au CNED.**

La liberté de choix est donc fortement réduite : les lycéens doivent choisir les langues qu'ils présenteront aux épreuves du baccalauréat dès le début de la classe de première, non parmi celles qu'ils parlent, mais uniquement parmi celles qu'ils étudient en classe de première et de terminale, au lycée ou à distance. La même contrainte existe pour les élèves se présentant aux examens de CAP : « le choix de la langue vivante étrangère obligatoire, lorsque le règlement d'examen de la spécialité du certificat d'aptitude professionnelle ne précise pas la langue imposée, est limité aux langues effectivement enseignées au sein des établissements concernés » ; quant aux langues de l'épreuve facultative, qui concerne très peu de spécialités, elles « se limitent à celles pour lesquelles leur académie d'inscription peut adjoindre au jury un examinateur compétent. » (Arrêté du 30-8-2019¹²²).

Du reste, l'institution peine à faire le lien entre plurilinguisme et allophonie. Les recherches sur la désignation des élèves, aujourd'hui « allophones » plutôt que « non-francophones » (voir par exemples les thèses de C. Mendonça Dias, 2012 : 28-51, et de D. Guedat-Bittighoffer, 2014 : 40-46), soulignent que l'école cherche à valoriser le répertoire linguistique des élèves arrivants. Mais l'école donne-t-elle pour autant plus de visibilité ou plus de place à leur(s) L1 ? L'école républicaine est monolingue, et à ce titre, tout est vu au travers du prisme de la langue française. M. Armagnague-Roucher et S. Tersigni (2019 : 81) indiquent que :

Selon l'Éducation nationale, le choix du terme allophone permet de reconnaître davantage – par rapport à la désignation de non-francophone – la maîtrise d'une langue « autre », ce qui serait supposé valoriser l'enfant et le jeune conçus en tant qu'apprenants. Dans cette perspective, alors que la dénomination « non-francophones » définissait les enfants et jeunes concernés « en creux », par leurs manques et leurs lacunes, celle d'allophone a l'ambition de valoriser une compétence linguistique. [...]

Cette désignation se diffuse sur fond de confusion scolaire puisque la référence centrale et l'étalon de mesure des progrès et performances scolaires restent la maîtrise du français et non celle d'une langue « autre ».

D'ailleurs, les locutions « langue(s) d'origine », « langue(s) première(s) », etc. n'apparaissent dans aucun des textes récemment publiés. Ainsi, se référant aux *Propositions pour une*

122 <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENE1921757A.htm>>, page vérifiée le 20 juin 2021.

meilleure maîtrise des langues vivantes, la note de service intitulée « Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle » ne cite pas la/les langues de la famille (nous soulignons) :

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, **d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière**, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire. [...]

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la **diversité linguistique** (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Chacun de ces quatre objectifs concourt à renforcer la place essentielle donnée au développement du langage à l'école maternelle : en induisant une prise de recul, **les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités**. L'enfant comprend alors que **toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation**. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français.

Ces recommandations soulignent en creux combien l'institution peine à reconnaître les « langues de la maison » des élèves, qu'ils soient allophones ou non. Certes, l'initiation à la diversité linguistique n'implique pas forcément l'enseignement de la ou des langues d'origine ; mais l'acception de la locution « langue vivante étrangère » (LVE) semble bien restrictive dans ce texte. La seule langue étrangère nommée dans la note de service est l'anglais, ce qui rappelle que les LVE – les langues régionales n'étant pas citées – ne sont envisagées que comme les langues enseignées ensuite dans le primaire et le secondaire, et non au sens le plus large. Les actions d'éveil aux langues sont à peine mentionnées, alors qu'un matériel pédagogique foisonnant est maintenant disponible (notamment les *Kamishibai* plurilingues), et que la recherche universitaire a produit de nombreux travaux¹²³. Enfin, le lien entre la découverte des LVE et l'apprentissage du français langue de scolarisation est évoqué sans plus de précisions théoriques ni pédagogiques. Ainsi, de la maternelle jusqu'au lycée, « les nouveaux arrivants se doivent d'appartenir à une langue (la langue commune) à l'exclusion de toute autre manifestation identitaire incluant les autres langues acquises/apprises avant leur arrivée en

123 Par exemple : <<http://plurilangues.e-monsite.com/>>, page vérifiée le 20 juillet 2020.

France » (Galligani, 2010 : 3), et la/les L1 des élèves arrivants ne sont reconnues qu'à de rares moments de la scolarité.

3.5. Le DELF scolaire est-il un outil d'évaluation pertinent pour les allophones ?

Puisque le français est la langue commune de l'école, comment mettre en valeur son acquisition par les élèves allophones ? Pour valoriser les langues étrangères, le Ministère a récemment décidé d'adosser les compétences du baccalauréat à une certification de langue, pour l'anglais, l'espagnol, l'allemand¹²⁴ ; de plus, les nouvelles grilles d'évaluation pour les épreuves communes de contrôle continu s'échelonnent désormais jusqu'au niveau C1¹²⁵, alors que les niveaux attendus pour le baccalauréat sont B2 pour la LVA, B1 pour la LVB et la LVC (B1+ pour la LVA et A2+ pour la LVB en lycée professionnel), car « ces grilles ont également pour objectif de délivrer une attestation de niveau de compétence des élèves en fin de terminale. Ainsi, un élève ayant des compétences particulièrement solides en langues vivantes peut mieux les valoriser ». Les élèves allophones peuvent bénéficier de ces dispositions pour les langues étrangères ; mais pour le français, c'est une autre certification qui leur est proposée : le DELF scolaire (diplôme d'études en langue française).

Le DELF est un diplôme de FLE, et comme toutes les certifications de langues vivantes délivrées en Europe aujourd'hui, il est adossé aux 6 niveaux et aux 4 compétences du CECRL. France Éducation International (ex CIEP) est l'organisme chargé de délivrer ce diplôme de langue française. La page d'accueil de son site internet¹²⁶ présente ses missions (nous soulignons) :

Le ministère de l'Éducation nationale propose une large gamme de **certifications en français langue étrangère (diplômes et tests) pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés.**

L'offre est adaptée à tous les âges et tous les publics. Elle est harmonisée sur l'échelle à 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Les diplômes (DILF, DELF, DALF) sont indépendants et sanctionnent la maîtrise des quatre compétences langagières. Ils sont valables sans limitation de durée.

Validées par une équipe de psychométriciens experts en évaluation, **ces certifications sont internationalement reconnues et fréquemment utilisées par les Ministères étrangers en**

124 « L'une des mesures du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes est de **proposer gratuitement une certification en langue vivante étrangère** adossée au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) de niveau B1 avec obtention possible du niveau A2 selon les résultats. », <<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>>, page vérifiée le 20 juillet 2020.

125 <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Annales_zero_BAC_2021_1e/03/2/S0BAC21-1e-Tle-COM-LV-aide_a_l-evaluation_1207032.pdf>, page consultée le 20 juillet 2020.

126 <<https://www.ciep.fr/delf-dalf>>.

charge de l'éducation. Elles sont présentes dans plus de 1 200 centres d'examen répartis dans 175 pays. [...]

Alors que la validité internationale du diplôme est soulignée, il n'est pas fait mention de l'utilisation du DELF sur le sol français : il faut aller dans la rubrique « DELF junior/scolaire » pour en trouver le détail¹²⁷. Voici comment est présenté le diplôme, aujourd'hui (nous soulignons) :

En France, l'introduction du DELF scolaire est soumise à la signature d'une convention entre France Éducation international et la DGESCO.

Le DELF scolaire est un examen à destination des élèves allophones nouvellement arrivés en France inscrits dans le système scolaire français depuis moins de 4 ans et bénéficiant d'un enseignement de français langue seconde en UPE2A ou en module de suivi linguistique.

Les sessions sont organisées chaque année dans les établissements scolaires selon un calendrier fixé conjointement avec France Éducation international et **ne concernent que les niveaux A1, A2 et B1**. Le DELF B2 n'entre pas dans le champ de la convention.

Les inscriptions sont gratuites et se font directement dans les établissements scolaires par le biais des CASNAV.

Créé en 1985, le diplôme a ensuite été proposé au public scolaire sur le territoire français, grâce à la convention signée entre la DGESCO et le CIEP : les recteurs d'académie sont responsables de l'organisation des épreuves, en prenant appui sur les CASNAV pour constituer un réseau d'examineurs habilités. La création du DELF scolaire a été entérinée en mai 2005¹²⁸ (« Préparation de la rentrée scolaire 2005 », circulaire n°2005-067 du 15-4-2005), dans la rubrique I « Élever le niveau de formation de tous les élèves », paragraphe 5 « Des objectifs de formation transversaux - L'amélioration de la maîtrise des langues vivantes étrangères » ; il était alors présenté ainsi :

La mise en place d'une certification de français langue étrangère

À l'instar de ce qui se pratique déjà dans les académies de Paris et Versailles, les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) sont invités à organiser l'enseignement de français langue étrangère (FLE) dispensé aux nouveaux arrivants dans les classes d'adaptation (CLA), en s'appuyant sur le diplôme d'enseignement en langue française scolaire (DELF) élaboré par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (site : <http://www.ciep.fr/delfdalf>).

Cette certification est délivrée par le CIEP. Les CASNAV sont invités à se rapprocher de celui-ci pour définir les modalités de leur coopération.

La délivrance d'un diplôme national de français langue étrangère peut représenter pour ces élèves une puissante motivation et une reconnaissance de leur intégration.

127 <<https://www.ciep.fr/delf-dalf/delf-junior-scolaire>>, page vérifiée le 20 juillet 2020.

128 <<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>>, page vérifiée le 21 juillet 2020.

Dès l'origine, le DELF a donc été considéré pour sa valeur sommative, certifiant un niveau de français langue étrangère ; l'examen se tient en fin d'année scolaire, et vient valider les compétences acquises par l'élève allophone. C'est souvent le premier diplôme obtenu par les jeunes nouvellement arrivés, dans la mesure où les lycéens peuvent se présenter aux épreuves du DELF dès l'année de leur arrivée, alors que le CAP ou le baccalauréat ne sont validés qu'en deux ou trois ans : la certification est donc très valorisante dès le début de leur parcours. Alors même que les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans les cours des disciplines de leur classe d'inclusion, réussir la certification en français permet de valider les compétences communicatives acquises.

La certification est présentée dans les textes cités plus haut comme un diplôme de FLE : n'est-ce pas là un paradoxe, dans la mesure où le « français de l'UPE2A » n'est pas du FLE¹²⁹ ? Étant adossées au CECRL et distinguant les quatre compétences linguistiques de communication (compréhension orale et écrite, production/interaction orale et écrite), les épreuves du DELF scolaire doivent s'adapter « aux contextes de la vie personnelle et éducationnelle des adolescents » (CIEP, voir note 126). Il est à noter que les exercices proposent de plus en plus un contexte scolaire, notamment suite aux modifications d'épreuves annoncées pour les sessions 2020-2021 : cela se vérifie dans les exemples de sujets-types publiés sur le site de France Éducation International. Dans le sujet collectif A1, pour la compréhension orale et pour la compréhension écrite, 2 exercices sur 4 proposent un contexte scolaire ; dans le sujet collectif B1, en compréhension orale et en compréhension écrite, 1 exercice sur 3 est en contexte scolaire, et le sujet de production écrite l'est aussi. En revanche, le sujet collectif A2 (qui n'a pas été changé malgré le recalibrage prévu des épreuves) ne propose que des exercices en contexte de loisirs : cinéma, théâtre, vacances, fêtes, restaurant. Dans *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés*, D. Lengyel souligne cependant que (2010 : 10) :

Il convient également de tenir compte de l'influence culturelle. En effet, la plupart du temps, **ces tests sont conçus par rapport à des normes culturelles et sociétales occidentales**, ce qui détermine le type de questions posées et d'images utilisées. Par conséquent, ils peuvent être inaccessibles aux enfants et adolescents issus d'autres cultures ou groupes ethniques.

129 Voir Graveleau, É. : « Le FLS et le DELF au lycée », *Langues modernes*, n°4/2019.

Les élèves doivent donc être préparés à ce genre d'exercice, car on attend qu'ils soient capables de reconnaître, souvent à travers un dessin, des activités de loisirs dont ils n'ont, pour certains, jamais fait l'expérience. Lorsque les exercices présentent un contexte scolaire, est-ce plus facile pour les candidats ? Il nous semble que non : le DELF n'est en effet pas dénué d'implicites scolaires, comme l'utilisation de documents pluri sémiotiques dans une épreuve de production écrite alliant consigne rédigée et images à utiliser pour donner des idées aux candidats. Pour citer un autre exemple, un élève NSA pourra être désarçonné par les tableaux à compléter (lecture à deux entrées, réponses à écrire dans les « vides » du tableau et non sur les lignes), et surtout par le fait de devoir répondre par rapport à des savoirs cotextuels (ce qui a été dit dans l'enregistrement, ou ce qui est écrit dans le texte), et non par rapport à des savoirs d'expérience (référenciation par savoir partagé – qui se heurte aussi aux implicites culturels), et ce même après une année passée au lycée. De plus, les nouvelles normes de l'examen¹³⁰ vont à l'encontre des habitus scolaires français : désormais, ne seront plus proposées que des QCM à choix fermé, et il ne sera plus demandé aux élèves de justifier en citant le texte (nous soulignons) :

Malgré des efforts conséquents de mutualisation des pratiques, nous avons pu constater que les questions à réponse ouverte donnaient lieu à des corrections dont la teneur pouvait varier en fonction des centres mais aussi en fonction des correcteurs. Ce constat révèle un dysfonctionnement puisqu'il remet en cause la fidélité des résultats et, de ce fait, le principe d'égalité de traitement des candidats.

Afin de pallier cette difficulté et d'anticiper une possible informatisation des épreuves du DELF, **seules des questions à réponse choisie dans les épreuves de compréhension de l'oral et des écrits des niveaux A2, B1 et B2 seront proposées aux candidats.** [...]

Le format des questions à choix multiple a été retenu comme format principal afin d'augmenter la fidélité des résultats et d'assurer l'évaluation des capacités cognitives propres à la compréhension orale et écrite. Le bon fonctionnement de ce format est confirmé par les résultats des analyses psychométriques faites sur les épreuves. [...]

Dans les nouvelles spécifications, les exercices d'appariement et les tableaux à remplir avec des croix restent présents. Les questions vrai/faux sont également maintenues puisqu'elles constituent un format de réponses binaires complémentaire aux questions à choix multiple. En revanche, **il n'est plus demandé au candidat de justifier** en recopiant un passage du document car les corrections étaient trop variables (différences d'interprétation des verbes « justifier » et « recopier » par les candidats et par les correcteurs).

Pourtant, à l'école, les élèves sont entraînés à répondre à des questions ouvertes, par des phrases construites, et à justifier leurs propos, que ce soit par des exemples personnels ou tirés d'un texte. De plus, pour ce qui concerne la production écrite au DELF, les sujets sont centrés sur des actes de parole, propres au FLE (A1 : présenter quelqu'un, décrire une personne ; A2 :

¹³⁰ Note sur l'évolution des épreuves des diplômes DELF et DALF, CIEP, 3 avril 2019, repéré sur la page <https://www.ifchypre.org/images/education/examens/Note_evolutionDELFDALF_2019.pdf>, vérifiée le 22 juillet 2020.

refuser une invitation, s'excuser, proposer une sortie, raconter un voyage ; B1 : raconter une expérience, donner son opinion, conseiller), rédigés sous forme de message ; ce sont des écrits sociaux qui ne correspondent pas aux écrits scolaires, surtout en fin d'études secondaires. Seuls certains actes de parole A2/B1 (raconter une expérience, donner son opinion en sachant la justifier) font partie des objectifs évalués en français en CAP et au baccalauréat ; quant aux compétences transversales, telles que lire un tableau, mettre en relation plusieurs documents, écrire un email, elles ne sont pas évaluées comme telles par le DELF, même si les épreuves les mettent toujours en jeu de façon implicite (niveaux A2 et B1). Le « document d'orientation » des travaux sur *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration* souligne que le CECRL, sur lequel s'appuie le DELF, montre ses limites justement pour ce qui concerne la/les langues de scolarisation (Little, 2010 : 33, nous soulignons) :

Il a souvent été observé que les enfants et adolescents issus de l'immigration acquièrent rapidement les compétences de communication de base dans la langue du pays hôte, mais, qu'en revanche, ils mettent généralement beaucoup plus de temps à maîtriser la langue académique. Par conséquent, même si les niveaux définis dans le CECR semblent utiles pour suivre le développement des compétences en communication des apprenants en tant que participants aux discussions dans les salles de classe [...], l'utilisation de ces niveaux pour le développement linguistique général de l'apprenant risquent de masquer ou, du moins, de ne pas refléter pleinement l'amélioration de leur capacité à la communication informelle. Autre limite du CECR, déjà mentionnée également : **il définit un parcours d'apprentissage allant de la capacité à effectuer des tâches et actions communicationnelles simples et courantes à l'acquisition de compétences avancées qui impliquent l'utilisation de la langue cible à des fins éducatives et/ou professionnelles.** Certes, ceci permet d'obtenir le reflet précis des progrès accomplis dans l'apprentissage des langues étrangères dans les contextes éducatifs formels, mais, en raison de son « unidimensionnalité », **le Cadre ne permet pas de rendre compte de l'interaction complexe entre l'acquisition de compétences en langues et de la littératie qui caractérise la maîtrise de la langue de scolarisation.**

En effet, les compétences de communication visées par le DELF (exemple de compréhension orale du sujet-type de niveau A2 : « donner un RV pour une sortie au cinéma ») n'ont parfois aucun rapport avec les compétences académiques attendues au lycée. D. Little souligne bien que l'utilisation de la langue cible pour des tâches éducatives n'est prise en compte que dans les niveaux avancés C, or, le DELF scolaire ne propose d'évaluer que les niveaux élémentaires A, et le premier palier du niveau indépendant (B1). Il existe une réelle dichotomie entre les attendus communicatifs tels qu'évalués au DELF, et les compétences attendues dans les exercices académiques (que Little appelle « littéracie ») de fin d'enseignement secondaire, surtout à l'écrit (dossiers, dissertations, commentaires).

Enfin, les tests permettent de mesurer des compétences acquises à un moment donné, et un élève peut échouer à l'examen s'il n'a pas suffisamment progressé à l'écrit par exemple : une note inférieure à 5/25 dans l'une des 4 compétences est éliminatoire au DELF. Ainsi, pour l'épreuve de production écrite, bien souvent les candidats se découragent : contrairement à ce qui se passe en classe, aucun étayage n'est proposé (l'oralisation de la consigne n'est pas possible), alors que cet exercice est le plus difficile. Paradoxalement, si l'élève allophone a pris des habitudes scolaires, il peut échouer à une épreuve si l'exercice ne se déroule pas comme en classe : or, un locuteur des niveaux A n'est pas encore autonome, selon la définition du CECRL. Certes, il est nécessaire de fixer des seuils, et dans une certification sommative et certificative comme le DELF – au contraire d'une évaluation formative – c'est le résultat (réussite ou échec) qui compte, et non la façon dont les élèves y parviennent. Le CECRL (2001 : chapitre 9.3.3) précise d'ailleurs que :

L'approche de type Maitrise (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.

D'autre part, le niveau visé au DELF est uniforme (un candidat ne peut viser que le A2 par exemple), alors qu'une grande différence peut s'observer entre les 4 compétences, pour les élèves allophones. Malgré l'hétérogénéité des compétences construites dans et hors l'école, un candidat ne peut pas viser le A2 à l'écrit et le B1 à l'oral, ou un élève NSA le A1 à l'écrit et le A2 voire B1 à l'oral. E. Huver (2012a : 179) souligne que le DELF ne peut « rendre compte des acquis des élèves qui sont, eux, hétérogènes, évolutifs, singuliers et, d'une certaine manière imprédictibles ». C'est là l'une des limites de l'examen, et l'une des missions des enseignants : déterminer le niveau de DELF le plus adéquat pour chaque élève, l'objectif de ce diplôme attribué hors formation, qui plus est non obligatoire, étant la réussite des candidats.

Malgré ces limites, le DELF représente un dénominateur commun d'évaluation : les tests sont calibrés et standardisés, et peuvent permettre au CASNAV et/ou à l'enseignant de FLS de donner des informations aux collègues de la classe d'inclusion, selon la réussite dans les 4 compétences. Prenons l'exemple d'une élève scolarisée 6 mois avec des cours intensifs en UPE2A, ayant validé le DELF A1 en fin de collège, avec la note totale de 54/100 (mai 2017) :

Mariama Collège C. G. CO 16 CE 11 PE 5,5 PO 21,5 total 54/100 admise
--

Grâce à un diagnostic rapide des notes obtenues dans les 4 compétences, il était possible de voir que Mariama était une élève peu ou pas scriptrice, alors qu'elle comprenait et s'exprimait aisément à l'oral : à son arrivée en 1^{ère} année de CAP, sachant pour quelles compétences elle avait besoin d'étayage, il a été possible d'adapter les supports écrits dans toutes les matières. C'est une élève qui a réussi à valider son CAP, malgré de grosses difficultés qui ont perduré à l'écrit – elle n'a d'ailleurs pas validé le DELF A2. Lors de la même session, un élève scolarisé pendant 8 mois avec des cours intensifs en UPE2A, a obtenu la note totale de 92.5/100, déclinée comme suit :

Hassan Collège J. E. CO 21 CE 24,5 PE 22 PO 25 total 92,5/100 admis

Cet élève montrait au contraire une très grande homogénéité des notes obtenues dans les 4 compétences ; pour autant, l'étayage était nécessaire aussi, mais de façon moins ciblée que Mariama. Inscrit en seconde professionnelle, il a passé avec succès le DELF B1 en 2019, puis le BEP en 2020. Ainsi, avec les notes obtenues dans chaque compétence, il est possible d'anticiper certaines des difficultés que l'élève allophone rencontrera à l'entrée au lycée, en fonction des attendus de sa filière d'orientation (LGT ou LP), indépendamment d'une prise en charge en UPE2A lycée.

Le DELF revêt par ailleurs une importance « non scolaire » assez spécifique au lycée : il a une valeur administrative, puisqu'il permet d'attester officiellement du niveau atteint en français, pour demander un permis de séjour (niveau A2 requis) ou faire une demande de nationalité française (niveau B1 à l'écrit comme à l'oral¹³¹). Le public de lycée est en effet constitué en partie de mineurs non accompagnés (MNA), de jeunes majeurs en situation irrégulière, de jeunes réfugiés. Les recherches sociologiques parlent d'un parcours scolaire « mis[...] sous tutelle par l'agenda administratif [qui] reste un impensé » (Armagnague-Roucher, 2018 : 52), car les élèves doivent poursuivre deux objectifs : réussir leur formation en classe d'inclusion, mais aussi mener avec succès leurs démarches administratives, sachant qu'ils peuvent être responsables des démarches de toute la famille, ou tributaires de l'aide qui leur est apportée par

131 Décret n°2019-1507 du 30-12-2019, modifiant le décret n°93-1362 du 30-12-1993 qui ne préconisait le niveau B1 qu'à l'oral, et qui autorisait la dispense des tests de langues sous certaines conditions : <<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Conteneur-contextuel/Les-derniers-textes/Decret-n-2019-1507-du-30-decembre-2019-portant-modification-du-decret-n-93-1362-du-30-decembre-1993-modifie-relatif-aux-declarations-de-nationalite-aux-decisions-de-naturalisation-de-reintegration-de-perde-de-decheance-et-de-retrait-de>>, page vérifiée le 21 juillet 2020.

leurs éducateurs et/ou par des structures associatives. Cette tension touche aussi les enseignants, car « le temps scolaire ne parvient pas à être sanctuarisé » (ibidem : 57). La sociologue souligne ainsi que (ibidem : 52-53) :

Ceci illustre le paradoxe à demander dans le même temps à de jeunes individus de s'investir dans l'avenir, de développer des ambitions scolaires et d'être pleinement engagés dans des dynamiques cognitives exclusives prenantes et ardues et, parallèlement, à les laisser dans une incertitude quotidienne de tous les instants, forçant ces jeunes à se mobiliser sur une succession de tâches procédurales agglomérées les unes aux autres sans permettre de dégager assez de temps pour se sortir d'un comportement sur-attentif à la moindre sollicitation d'ordre administratif.

Par conséquent, l'obtention du diplôme de langue française devient fondamentale, alors même que la préparation du DELF n'est pas l'objectif des cours UPE2A : pour les élèves, il s'agit de justifier d'une scolarité réussie dès le début, mais aussi de demander un permis de séjour et/ou de travail, qui peut parfois conditionner la poursuite de la scolarité¹³². Le CIEP reconnaît la valeur administrative du diplôme, et il justifie les modifications d'épreuves¹³³, à venir en 2020-2021, par ce critère (nous soulignons) :

Dans l'optique de répondre toujours mieux aux normes européennes relatives aux certifications en langues, le Centre international d'études pédagogiques a mené une analyse des épreuves du diplôme d'études en langue française (DELF) et du diplôme approfondi de langue française (DALF) et a pris la décision d'en modifier certains formats.

Dans un grand nombre de pays et d'institutions, **les examens de langue sont utilisés pour prendre des décisions qui ont des impacts importants sur la vie quotidienne des candidats, dans le cadre de procédures administratives** ou encore d'accompagnement à la mobilité des étudiants non francophones.

E. Huver y voit même « un instrument de régulation des flux migratoires » (2012a : 177) ; elle souligne que du point de vue des allophones, « la pression s'exerce [...] non seulement en tant qu'élèves (avoir ou ne pas avoir le diplôme), mais aussi en tant que personnes migrantes (avoir ou ne pas avoir les papiers) ». Par conséquent, il n'est pas rare de voir des élèves demander à être inscrits à tout prix au niveau B1, alors même qu'ils n'en ont pas encore les compétences, tant ils sont conscients des enjeux¹³⁴ de la certification pour leur régularisation. Ces enjeux sont d'ailleurs pris en compte par les différents Ministères : un rapport du délégué interministériel à

132 Nous avons souligné que l'école ne demande aucun document justifiant de la régularité du séjour ; néanmoins, lorsque l'élève mineur devient majeur, la précarité des conditions de vie peuvent fortement perturber la scolarité. Quant aux apprentis, ils doivent pouvoir obtenir un permis de travail pour continuer leur formation chez leur patron : or les ruptures de contrat d'apprentissage sont fréquentes, pour cette raison.

133 <<https://www.ciep.fr/actualites/2019/05/02/les-epreuves-diplomes-delf-dalf-evoluent>>, page consultée le 22 octobre 2019.

134 E. Huver rappelle d'ailleurs que l'étymologie du terme renvoie à la notion de risque (2018 : 2)

la langue française pour la cohésion sociale, adressé au Premier ministre, a été publié en 2017 en se basant sur le rapport d'activité du CIEP¹³⁵. Intitulé « Les enjeux de la certification », ce rapport souligne que le DILF, le DELF et le DALF sont des « vecteurs d'intégration scolaire, sociale et professionnelle », et pour les élèves en particulier, que « le principal objectif de cette certification est d'améliorer les compétences en français des élèves allophones arrivants afin de favoriser leur intégration dans le système scolaire et au-delà dans leur environnement quotidien » (pages 2-3).

Pourtant, les Rectorats n'affichent pas tous la même politique quant à l'organisation du DELF et à l'inscription des élèves allophones à l'examen. Par exemple, l'académie de Toulouse se fixait un objectif de réussite, dans sa circulaire de 2013 : « actuellement, près de la moitié des élèves allophones de l'académie le passe avec succès. L'objectif est d'arriver à 60% » (page 3). À Lille, la circulaire de 2019 indiquait que le DELF « concerne l'ensemble des élèves allophones scolarisés dans le second degré. Le chef d'établissement veillera à ce qu'ils puissent se présenter à cet examen » (page 2). Dans l'académie de Besançon, le DELF est même obligatoire, que les élèves allophones bénéficient d'une UPE2A ou non : « le DELF constituant une certification des acquis, l'inscription à l'examen est une obligation, dès lors que les EANA possèdent les compétences minimales requises pour se présenter au niveau A1 » (page 6 de la circulaire de 2019).

Au contraire, dans l'académie de Nantes, des restrictions sont prévues, pour limiter le nombre d'inscrits¹³⁶, et pour éviter que des élèves allophones ne passent un niveau du DELF chaque année. Le Rectorat préconise notamment que ne soient inscrits que des élèves présents depuis moins de 2 années sur le territoire (alors que le CIEP indique 4 années), et originaires d'un pays non francophone, ce qui peut être ambigu pour les pays d'Afrique de l'Ouest notamment. Le Rectorat vérifie aussi que les élèves ne sont pas déjà titulaires du CFG (certificat de formation générale) ou du DNB (diplôme national du brevet), diplômes qu'ils peuvent avoir obtenus en fin de 3^e ou à la MLDS. Si un élève a validé le CFG, le Rectorat considère qu'il a les compétences de fin de cycle 3 (CM2/6^e), ce qui équivaudrait au niveau A2 (et « oblige » l'élève à s'inscrire au niveau B1), et s'il a validé le DNB, le Rectorat considère qu'il a les compétences

135 <https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/10/pour_aller_plus_loin_-_les_enjeux_de_la_certification.pdf>, page consultée le 21 juillet 2020.

136 Le DELF a un cout d'environ 50 euros par élève, alors que le Ministère est le donneur d'ordre de l'examen tout en étant l'organisme certificateur.

de cycle 4, ce qui équivaldrait au B1 : l'élève ne peut alors plus être inscrit au DELF. Certes, réussir un examen français présuppose des compétences linguistiques : mais le CFG et le DNB n'évaluent pas spécifiquement un niveau de langue. Les consignes du CASNAV de Nantes pour la session 2020 sont allées plus loin¹³⁷, indiquant que les élèves pour lesquels le pronostic de réussite au DNB, au CFG ou au CAP était favorable n'auraient pas vocation à être inscrits au DELF. La logique devient purement comptable, au détriment de la pédagogie : l'éventualité de réussite à un examen pourrait exclure les élèves allophones d'un autre examen organisé par l'Éducation nationale, comme si les efforts fournis pour progresser en français, tout au long de la scolarité, ne méritaient plus d'être reconnus par un diplôme spécifique.

À ces disparités entre académies, nous ajouterons que le DELF 2020 a été reporté, alors que tous les examens ont été annulés suite à la pandémie, et que tous les autres diplômes ont été accordés avec des notes de contrôle continu. Les sessions de mai-juin 2020 ont été reportées à octobre 2020, mais avec des consignes fort restrictives : tous les élèves initialement inscrits aux sessions de printemps n'ont pas pu être inscrits à la session d'automne. Il semble que ces restrictions aient été les mêmes dans plusieurs académies ; dans le contexte incertain créé par la pandémie, le nombre d'élèves devait rester limité, sans oublier les contraintes liées à l'organisation d'un examen hors période de fin d'année : lorsque le DELF est organisé en mai-juin, c'est la période des examens, les élèves et les enseignants sont libérés de cours pour les épreuves, et les établissements scolaires sont moins peuplés – ce qui n'est pas le cas en octobre. Nous reproduisons ici les consignes du rectorat de Nantes, reçues en juin 2020 :

Une session, programmée le mardi 13 octobre 2020, sera *"prioritairement organisée pour les élèves d'âge lycée et pour lesquels ce diplôme représente un enjeu important scolaire et administrativement"* (les deux conditions doivent être réunies).

Les élèves qui passeront le DELF en octobre ne pourront pas s'inscrire à la session de mai 2021. Il s'agit de faire un **choix entre les 2 sessions de l'année scolaire 2020/2021**. [...]

Les autres élèves allophones inscrits à la session de mai 2020 et qui poursuivront leur parcours scolaire en France lors de l'année scolaire prochaine pourront se présenter aux sessions de mai 2021. Cette disposition concerne les élèves d'âge collège mais aussi ceux d'âge lycée qui seront non concernés par la session d'octobre 2020.

Pour cette session exceptionnelle, le rectorat de Nantes reconnaît donc la valeur administrative du diplôme – alors même qu'il a appliqué des restrictions lors des sessions ordinaires de l'examen. Soulignons également que cela pose une question d'équité, pour les élèves qui

¹³⁷ Message diffusé dans le réseau des UPE2A, que nous ne pouvons reproduire ici mais que nous paraphrasons.

avaient cours en UPE2A pendant l'année scolaire 2019-2020, et qui n'ont plus de cours de français en 2020-2021 : sauf à prévoir des organisations de « DELF blanc » communes aux anciens et nouveaux élèves, ceux qui auraient dû se présenter à l'examen au printemps 2020 ne bénéficieront pas d'une réelle préparation à la session de 2021 ; d'autres élèves n'avaient plus le statut scolaire en septembre 2020, et n'ont pas pu être réinscrits en 2021.

Le DELF scolaire illustre parfaitement les tensions à l'œuvre dans l'enseignement du français aux élèves allophones, que nous avons exposées dans notre première partie : entre FLE et FLSCO, et en l'absence d'outils d'évaluation spécifiques à la situation des élèves allophones scolarisés sur le territoire français, ce sont des outils FLE qui sont utilisés. Le DELF est le seul outil institutionnel dont nous disposons pour mesurer et valoriser les acquis en langue française : les tests calibrés visent à garantir « la validité (qualité des contenus), la fidélité (qualité de mesure) et l'équité (égalité de traitement, absence de biais et d'impacts négatifs) des épreuves » (CIEP, voir note 155). Avec ses paradoxes, qui ne permettent pas d'évaluer les progrès en langue académique, le diplôme reste néanmoins un puissant vecteur de réussite des élèves allophones ; il revêt une valeur symbolique (premier diplôme), une valeur diagnostique (entrée au lycée avec éventuellement un niveau déjà validé) ; une valeur sommative et certificative internationalement reconnue ; et une valeur administrative implicite mais non négligeable pour les élèves en situation précaire. Mais une autre tension est révélée par des choix très différents entre académies : peut ainsi primer soit la volonté de reconnaître des efforts spécifiques en langue par un diplôme spécifique lui aussi, soit l'idée de faire obtenir aux allophones prioritairement les mêmes diplômes que les élèves de leur classe d'inclusion – les deux objectifs, pourtant, ne devraient pas être contradictoires ni exclusifs.

3.6. Le suivi de cohorte

Le DELF peut aussi être un outil de suivi de cohorte, pour les élèves qui se présentent aux niveaux supérieurs au fur et à mesure de leur scolarité ; néanmoins, il n'existe pas de suivi précis, puisque les CASNAV et les enseignants d'UPE2A n'ont pas pour mission de bâtir des statistiques. Le Ministère dispose pour cela de la DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, qui a pour but d'évaluer les politiques éducatives. Une enquête relative au suivi de la scolarisation des élèves allophones a été initiée en 2014 ; ses caractéristiques sont publiées sur le site du CNIS (Conseil national de l'information statistique, nous soulignons) :

L'enquête mise en place à la rentrée scolaire 2014 a pour principal objectif de **permettre le recensement des élèves allophones nouvellement arrivés en France**, pour lesquels une démarche en vue d'une scolarisation a été entreprise. En particulier, **l'enquête décrit le parcours de ces élèves de leur positionnement à l'intégration dans une classe ordinaire, en passant par leur prise en charge dans un dispositif spécifique** (le plus souvent, des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants).

L'enquête EANA vient ainsi compléter la connaissance de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde et des apprentissages scolaires.

L'enquête se veut « exhaustive », et concerne les premier et second degrés, la métropole comme l'outre-mer. Il s'agit pour les établissements scolaires de déclarer les élèves allophones qui y sont inscrits, via une application dédiée, en renseignant notamment la scolarité antérieure de l'élève, sa/ses langue(s) de scolarisation, et les modalités de l'inclusion et du soutien linguistique dont il bénéficie. Les résultats de l'enquête sont publiés dans une note d'information annuelle, dont nous avons cité quelques extraits dans notre chapitre 1.2. Mais s'agit-il réellement d'un suivi de cohorte ? La DEPP donne la définition et les exemples suivants : « Ensemble des individus qui ont vécu un évènement semblable au cours d'une période de temps (habituellement une année). Dans les "panels" d'élèves dont on suit la scolarité, la cohorte correspond à l'ensemble des élèves entrés une année donnée au CP pour le primaire, ou en classe de 6^e pour le second degré. » En transposant, nous pouvons dire que la cohorte étudiée dans l'enquête de la DEPP est celle des élèves allophones inscrits dans tout établissement (école primaire, collège, lycée) pendant une année scolaire donnée, les arrivées pouvant se faire tout au long de la période, et l'enquête pouvant être complétée jusqu'à fin juin. Or, l'enquête EVASCOL, menée par des sociologues pour le Défenseur des Droits, a montré que les chiffres publiés sont sous-estimés (2018 : 57-59) : la déclaration par les établissements peut être incomplète, notamment parce que les objectifs de l'enquête ne sont pas toujours bien compris. Une certaine confusion existe même entre les instructions du Ministère et des Rectorats (les élèves étant inscrits à la MLDS devant être déclarés, car ils sont sous statut scolaire), et la note d'information n°19-52 publiée par la DEPP en décembre 2019, qui indique que ces jeunes ne sont pas comptabilisés – il s'agit probablement d'une méprise avec les jeunes pris en charge par les missions locales, qui ne dépendent pas de l'Éducation nationale.

Notons également que les apprentis – parmi lesquels se trouve un nombre non négligeable d'allophones – ne sont pas recensés par la DEPP, puisque les jeunes en formation dans les CFA (centres de formation d'apprentis, organismes dont le contrôle pédagogique est assuré par l'État, et dont les diplômes sont délivrés par l'Éducation nationale) n'ont pas le statut scolaire,

mais celui de travailleurs salariés¹³⁸. Malgré cela, les résultats de 2019 donnent plusieurs informations sur le contexte des lycées : les élèves d'âge lycée doivent attendre longtemps entre leur positionnement et leur affectation, surtout lorsqu'ils relèvent de la MLDS, parfois de trois mois à un an ; une grande partie de ces élèves est plurilingue (39% parlent deux langues ou plus) ; presque la moitié d'entre eux (46%) sont inscrits en lycée professionnel, et moins d'un tiers en lycée général et technologique (29%) ; une large majorité (70%) des lycéens allophones est de sexe masculin ; et, ce qui rejoint nos observations du chapitre 1.3, 17% des lycéens ne sont pas inscrits dans une classe d'inclusion (ils sont scolarisés dans « une classe spécifique pour allophones sans module de rattachement à un niveau scolaire », page 4).

En revanche, l'enquête n'explique pas certains indicateurs. Nous prendrons 4 exemples : tout d'abord, plus de 2300 jeunes ne sont pas affectés dans un établissement scolaire (page 2). 55% de ces jeunes en attente d'une affectation en juin 2018 avaient été positionnés avant le 1^{er} janvier 2018 : aucune indication d'âge n'est donnée, mais l'obligation scolaire n'étant pas appliquée sur une période aussi longue, il ne peut s'agir que de jeunes de plus de 16 ans¹³⁹ ; si l'on additionne les élèves de la MLDS (1983) et ces jeunes non affectés (2382), le nombre d'élèves allophones susceptibles d'être scolarisés en lycée est bien plus élevé que les 6855 effectivement inscrits. Il existe donc un frein spécifique à l'affectation en lycée, qui n'est pas analysé par l'enquête. Un autre chiffre concerne le nombre d'élèves allophones accueillis dans le même établissement : 9% des établissements accueillent 20 allophones ou plus (page 4). Il serait peut-être utile de savoir si ces établissements sont ceux où sont implantées les UPE2A, pour voir s'il y a une corrélation d'ordre pédagogique, ou s'ils sont situés dans les quartiers prioritaires des villes, ce qui montrerait plutôt une cause démographique et sociologique. Un autre questionnement pédagogique nous semble nécessaire sur le chiffre de 90% d'élèves accueillis en dispositif spécifique, ou bénéficiant d'un soutien linguistique (page 3) : nous avons déjà souligné dans notre chapitre 1.2 combien les modalités d'accueil pouvaient varier d'une académie, d'un département, d'un établissement à l'autre. Enfin, le chiffre de 77% d'élèves allophones déjà scolarisés avant leur arrivée sur le territoire (page 3) ne dit rien du type d'école

138 <<https://www.education.gouv.fr/le-centre-de-formation-d-apprentis-cfa-creation-fonctionnement-personnels-et-apprentis-2069>>, page consultée le 1^{er} août 2020. Certains apprentis allophones sont malgré tout accompagnés linguistiquement, comme en Bretagne avec le dispositif CAP+ : C. Pellerin, « Un exemple de dispositif innovant : un CAP en trois ans pour apprendre le français et un métier », dans *Ruptures 2 : école et migrations*, AFAE, n°166, 2020/2, pages 85-87.

139 L'enquête EVASCOL indique que les MNA de plus de 16 ans sont souvent exclus de la scolarisation (page 7).

fréquentée précédemment, ni du nombre d'années de scolarisation de l'élève, ni du niveau atteint (primaire ou secondaire), ni du nombre d'années d'interruption de scolarité, facteurs qui peuvent avoir une grande incidence sur le parcours ultérieur des jeunes nouvellement arrivés.

Enfin, l'enquête ne compte que les élèves allophones scolarisés à l'instant T, selon l'unique critère du besoin éducatif (*Guide utilisateur de l'application EANA 2019-2020*, DEPP B1, page 4) :

Le champ de l'enquête correspond aux élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés au cours de l'année 2019-2020. **Il s'agit donc des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde (FLS).** [...] Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité mais il est allophone « nouvellement » arrivé tant que le besoin éducatif existe. **L'élève sort donc du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français et que son besoin éducatif disparaît.**

La formulation permet des interprétations différentes : être « autonome en français » signifie-t-il avoir atteint le niveau d'utilisateur indépendant (niveau-seuil B1 du CECRL), puisque c'est le niveau maximum offert dans les cours UPE2A et pour le DELF scolaire ? Ou bien considère-t-on les besoins spécifiques de l'élève jusqu'à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, CAP ou baccalauréat – sachant que dans ce cas, la personne qui renseigne l'enquête n'a aucun critère administratif sur lequel s'appuyer pour déclarer les besoins de l'élève ? Contrairement aux autres panels de la DEPP¹⁴⁰, l'objectif de l'enquête n'est donc pas un réel suivi de cohorte, puisqu'il s'agit d'un « recensement », et qu'il n'est pas prévu de savoir ce que deviennent les élèves allophones lorsqu'ils sortent du champ de l'enquête : obtiennent-ils leurs diplômes ? Réussissent-ils à entrer sur le marché du travail ? Les seuls indicateurs que nous avons trouvés sont ceux de l'enquête statistique « Trajectoires et Origines » menée en 2008-2009 par l'INED et l'INSEE, dont les résultats ont été publiés en 2015, puis repris dans un article de 2018. Cette enquête ne prend pas en compte les élèves âgés de plus de 16 ans à leur arrivée en France, mais l'analyse de 2018 s'est attachée à interpréter les résultats de 2008 à la lumière de la « fréquentation des dispositifs spécifiques aux primo-arrivants », pour mesurer son influence sur l'orientation et la réussite aux diplômes. L'un des graphiques a retenu notre attention (Primon, Moguéro et Brinbaum, 2018 : 27) :

140 Conférence de Meriam Barhoumi, responsable des panels, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports) : « Étudier les parcours scolaires de dizaines de milliers d'élèves : les panels de la DEPP », tenue le 7 décembre 2020, dans le cadre du colloque en ligne de la MSHB « Semaine data SHS ». Actes et vidéos en ligne, à venir (2021).

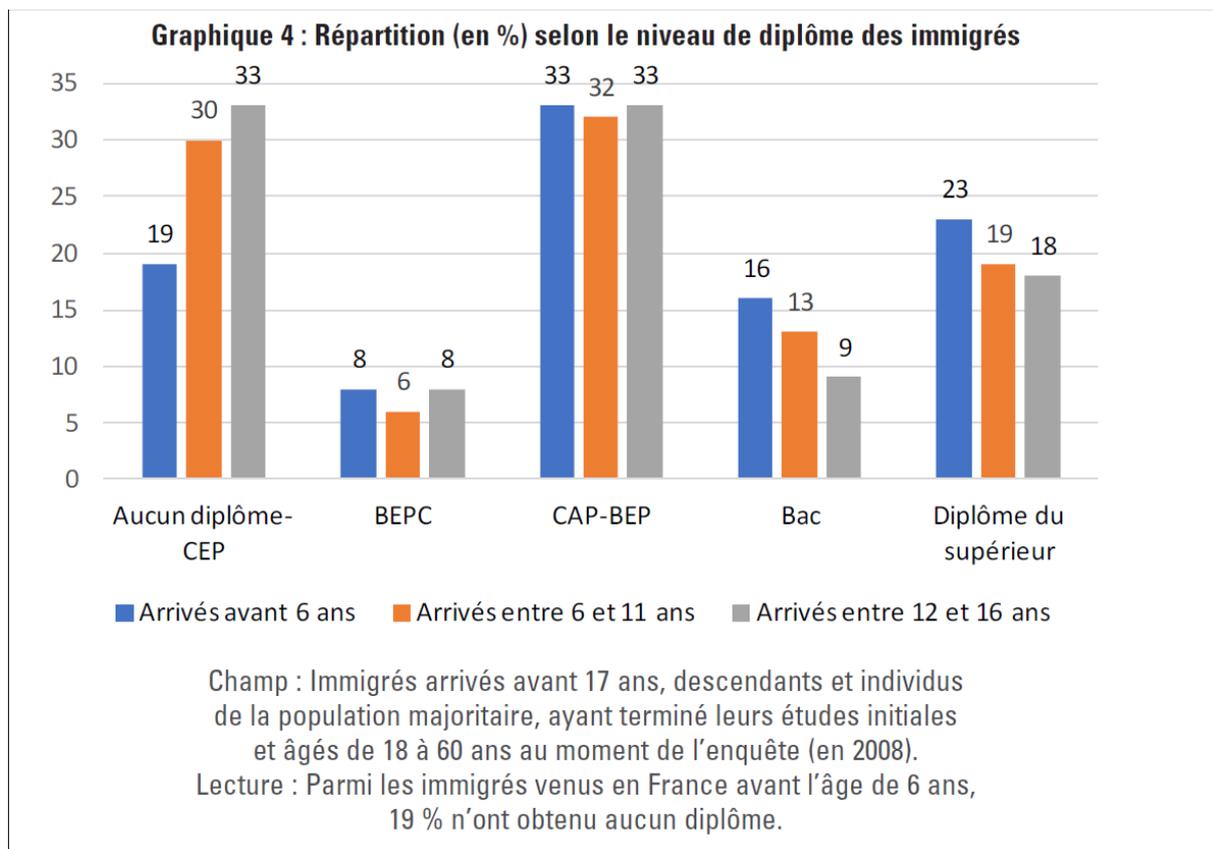


Figure 37 : trajectoires scolaires selon l'âge d'arrivée en France

D'après les modèles statistiques de l'équipe de chercheurs, une arrivée tardive diminue les chances d'être orienté vers l'enseignement général et technologique, et favorise l'orientation vers des filières courtes et professionnelles (2018 : 26) ; les chances d'obtenir le baccalauréat sont beaucoup plus faibles que pour les autres classes d'âge, tandis que la sortie du système scolaire sans diplôme est plus fréquente. L'importance des classes d'accueil pour les élèves allophones n'est pas remise en cause, car elles jouent un rôle de compensation (ibidem : 28) ; toutefois, l'âge d'arrivée reste un facteur prédominant dans les parcours scolaires : « Un âge "tardif" à l'entrée du système scolaire français constitue un facteur pénalisant pour la carrière scolaire qui n'est pas compensé par la fréquentation des classes d'accueil » (ibidem : 27). Un réel suivi de cohorte¹⁴¹, incluant les élèves de plus de 16 ans, serait sans doute nécessaire pour pouvoir mesurer la réussite des élèves allophones à la fin de leur parcours scolaire, au moins pour l'enseignement secondaire : le recensement de la DEPP ne le permet pas, car elle laisse de

¹⁴¹ Une seule enquête, citée dans le rapport de recherche EVASCOL (page 26), constitue réellement un suivi de cohorte, avec l'étude des parcours pendant les 6 années qui ont suivi la prise en charge en dispositif d'accueil : *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, SCHIFF C. (dir.) (2003), Paris, ministère de l'Éducation nationale, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.

nouveau apparaît l'attente institutionnelle implicite que les élèves allophones deviennent des élèves comme les autres, quand leur « besoin éducatif disparaît ».

3.7. Brève synthèse

Le constat semble se répéter : concernant l'orientation, les certifications, les aménagements d'examen et le suivi de cohorte, les élèves allophones d'âge lycée sont invisibles. Les statistiques soulignent en creux combien les enjeux qui touchent ces élèves sont très peu pris en compte par l'institution, et notamment leur attente d'affectation, ou leur non-inscription dans un établissement scolaire. Quand les plus de 16 ans ont la chance d'être inscrits dans une formation diplômante, l'inscription dans des formations professionnelles courtes reste majoritaire, comme si le projet inclusif n'était que secondaire, et que la logique restait celle de l'immigration de travail. Alors que le niveau de langue semble encore prévaloir dans nombre de résultats d'orientation, seule la moitié des lycéens allophones bénéficient de cours de français en UPE2A (notes DEPP). Enfin, des aménagements ne sont proposés qu'à la marge pour favoriser leur réussite aux examens : seule l'observation empirique des résultats des élèves suivis par l'enseignant d'UPE2A et le professeur principal permettra de voir, lors des prochaines sessions de CAP et de baccalauréat, si les nouveaux dispositifs mis en place par les réformes de 2019 et 2020 sont favorables aux allophones.

L'enquête EVASCOL montre également les limites de l'enquête de la DEPP : alors que les chercheurs auteurs du rapport au Défenseur des droits font de nombreuses propositions concrètes, qui permettraient d'améliorer la scolarisation des élèves allophones, et notamment des plus de 16 ans, la DEPP propose un état des lieux, qui ne permet pas d'analyse fine des causes de ce qui est constaté chaque année, et n'aboutit à aucune préconisation. Le Ministère ne semble pas s'appuyer sur les conclusions de la DEPP, qu'il a pourtant mandatée pour « compléter la connaissance de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde et des apprentissages scolaires » (CNIS, voir note 58), pour améliorer les conditions de cette scolarisation. Il ne semble pas non plus possible de mesurer l'efficacité des dispositifs mis en place pour accompagner les allophones, puisqu'il n'existe pas de suivi de cohorte, de l'entrée de l'élève dans le système scolaire français jusqu'à sa sortie, avec un diplôme ou non.

Conclusion de la seconde partie

Le point saillant que nous avons relevé à travers l'application des textes nationaux, de la formation des équipes éducatives, de l'inclusion des élèves et de leur accompagnement tout au long de leur scolarité, est l'absence d'équité territoriale. Qu'il s'agisse de la publication de circulaires académiques, de guides de scolarisation visant à l'harmonisation des pratiques sur un même territoire, de cartes ou d'annuaires recensant les différents dispositifs d'accueil, ou encore de lettres de mission cadrant les tâches de chaque intervenant, tout est fonction du pilotage local du « dossier élèves allophones » par le Rectorat, par le CASNAV académique et ses antennes départementales quand elles existent, par les inspecteurs d'orientation et la DSDEN de chaque département, par les chefs d'établissement. Chaque échelon hiérarchique détermine les moyens attribués, la formation des équipes éducatives, le développement de réseaux bien structurés dès la première étape de l'accueil, et surtout les modalités de l'inclusion des élèves allophones.

Nos observations de plusieurs académies montrent que de très grandes différences existent dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, notamment ceux d'âge lycée. L'inclusion est soit effective dans une classe d'inscription, soit soumise à un sas plus ou moins long, avec un contact plus ou moins important avec une classe d'inclusion ; il peut aussi n'exister aucune inclusion, le sas restant fermé ; enfin, un certain nombre de jeunes de plus de 16 ans restent sans solution de scolarisation. Les élèves scolarisés en lycée peuvent, pour moins de la moitié d'entre eux, bénéficier de cours de français en UPE2A ; d'autres bénéficient d'un soutien linguistique. Pour reprendre les termes de M. Armagnague-Roucher (2018 : 58-59), si au niveau local prévaut le « raisonnement à l'enseignant/au dispositif » (« heures enseignant » ou « heures postes » pour les dotations horaires de l'établissement scolaire), les élèves ne bénéficieront que de quelques heures de français ; si le raisonnement, au contraire, se fait en termes « d'heures allouées à chaque élève au titre de la compensation » (« heures élève » dans la nomenclature de l'Éducation nationale), chaque élève peut bénéficier des seuils horaires minimaux indiqués dans les circulaires. Ainsi, le nombre d'heures de langue française dispensées aux élèves allophones varie énormément selon les académies, des 12h hebdomadaires préconisées par la circulaire de 2012, à quelques heures annuelles seulement.

Pourtant, l'objectif de ces jeunes et de l'institution est le même : sortir du système scolaire en étant formé, et diplômé : pourquoi, dans ce cas, accompagner si peu les lycéens allophones ? Pourquoi imposer à une large majorité l'orientation dans des filières professionnelles, parfois

non choisies ? Pourquoi ne pas prévoir d'aménagements d'épreuves spécifiques aux différents examens de fin d'études secondaires ? Tout se passe comme si, envers un public non soumis à l'obligation scolaire, l'institution se dégageait elle-même de toute obligation¹⁴² envers ces élèves, pourtant motivés et déterminés à réussir. Nos constats répètent largement ce qui avait émergé du rapport de l'Inspection générale de 2009, mais aussi des recherches et enquêtes menées depuis les circulaires de 2012 : il est regrettable de constater que les nombreux textes ministériels publiés en 2019 et 2020, à l'occasion de la réforme des lycées généraux, technologiques et professionnels, et de la réforme du baccalauréat, n'aient rien prévu pour l'accompagnement des élèves allophones, et fassent si peu mention des langues de la famille et de la langue de scolarisation. Le principe de l'équité se heurte à celui de l'égalité entre tous les élèves, posé par l'école républicaine : la circulaire de 2012 reconnaît les besoins éducatifs particuliers des élèves allophones, leur accorde des mesures de compensation, sans toutefois aller au bout de la démarche car les modalités d'examen restent les mêmes pour tous les élèves. À la fin de leurs études secondaires, quelle que soit l'aide reçue en français, les élèves allophones devront être capables de se présenter aux examens selon les règles du droit commun ; l'institution estime qu'ils auront les mêmes chances de réussite que les autres élèves, indépendamment de leur origine, de leurs caractéristiques culturelles, sociales et familiales.

Du côté des enseignants, l'ingénierie pédagogique est presque totalement absente : si les professeurs de lettres, dans certaines académies, sont accompagnés pour préparer les élèves allophones aux examens dans leur discipline, les enseignants d'UPE2A, qui ne sont pas toujours formés pour enseigner dans les dispositifs d'accueil¹⁴³, sont aujourd'hui encore dépourvus de toute instruction officielle sur les contenus à aborder en classe. Les CASNAV fournissent un effort notable de mutualisation de ressources pédagogiques, tout comme les enseignants, qui sont nombreux à partager des séquences pédagogiques par le biais de plateformes non institutionnelles, de type *Padlet* : mais tout l'effort de conception repose sur les professeurs et chargés de mission. Parmi les préconisations de l'enquête EVASCOL (synthèse, 2018 : 13), figure l'élaboration d'un référentiel :

142 M.F. Valette rappelle pourtant qu'aucune confusion ne devrait être faite entre « obligation scolaire » et « droit à l'éducation » : « Le droit à l'éducation des enfants migrants », dans *Ruptures 2 : école et migrations*, AFAE, n°166, 2020/2, pages 45-50.

143 Synthèse EVASCOL, page 8.

Développer des politiques éducatives relatives aux compétences linguistiques en :
[...] (3) développant un référentiel de contenus didactiques pour l'enseignant en tenant davantage compte du plurilinguisme, du travail sur les discours scolaires, des compétences phonétiques, de la pratique de la lecture oralisée et l'enseignement des compétences orales [...].

En l'absence de groupe de travail ministériel identifié sur cette question, nous nous proposons donc de poser les jalons d'une réflexion pour construire un tel référentiel pour le lycée.

TROISIÈME PARTIE : POUR UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN UPE2A LYCÉE. DE L'ANALYSE DES BESOINS À L'ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL

Dans cette partie, nos propositions seront celles d'une chercheuse, qui a analysé et pris du recul sur sa pratique d'enseignante de langue vivante étrangère. L'approche communicative et la perspective actionnelle, méthodes centrées sur l'apprenant, ont été au cœur de notre formation universitaire, et le CECRL a été publié au moment même où nous étudions la didactique du FLE. Nous avons souligné plus haut l'inadaptation du Cadre et de son *Volume complémentaire* au contexte scolaire, et des chercheurs en ont récemment critiqué les limites¹ ; B. Maurer et C. Puren préconisent de « s'arracher à la logique qu'il [le CECRCL] impose (*et qui impose de*) construire des *curricula* et des programmes » (2019 : « introduction générale », page 2) : de notre point de vue, et selon notre hypothèse principale de travail, c'est pourtant une nécessité que de définir des objectifs précis d'enseignement pour les élèves allophones, pour guider les enseignants d'UPE2A avec un référentiel. Le CECRL étant l'instrument sur lequel reposent les critères ministériels d'évaluation en langues vivantes, ainsi que le DELF scolaire, nous ne pouvons pas en faire totalement abstraction. R. Richterich affirme que c'est toujours l'institution qui détermine les options pédagogiques d'un système d'enseignement (1985 : 11) :

La définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir.

Actuellement, la définition des objectifs de l'UPE2A et des contenus d'enseignement repose entièrement sur les professeurs, alors même qu'ils n'ont pas toujours été formés, n'ont pas tous demandé à exercer auprès d'élèves allophones ; ils doivent également s'emparer de leur mission de coordination, très importante auprès des équipes des classes d'inclusion. Dans la perspective que nous avons annoncée dans notre première partie, au chapitre 2, nous souhaitons donc

¹ Notamment E. Huver, *Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée*, Mélanges CRAPEL, n°38/1, 2017 ; B. Maurer et C. Puren, *CECR : par ici la sortie !* Éditions des Archives contemporaines, Paris, 2019, et la recension de l'ouvrage par P. Martinez, *Les langues modernes*, APLV, 2020/2, pages 146-151.

étudier la possibilité d'élaborer un référentiel pour le lycée. La première étape est l'analyse de besoins, qui puisse tenir compte de la multitude des contextes d'enseignement que nous avons décrits dans notre seconde partie ; nous essaierons de présenter rapidement le matériel didactique disponible et adapté aux objectifs d'enseignement-apprentissage du français aux lycéens allophones, pour préparer la dernière étape : recenser les compétences à faire acquérir dans le cadre d'un enseignement du français comme langue vivante, proposer des procédures pour l'UPE2A, et poser les jalons du questionnement nécessaire à l'élaboration d'un référentiel.

Chapitre 1 : analyse de besoins et outils diagnostiques

Nous l'avons vu, le terme « apprenant » est très rarement utilisé par l'Éducation nationale : pourtant, la « centration sur l'apprenant » représente « un mouvement de bascule » dans les recherches du Conseil de l'Europe (Cuq, 2003 : 39), notamment pour ce qui concerne la définition « de leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations » (ibidem). J.-P. Cuq situe ce moment à « l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970 » (2003 : 35), tout en signalant que la notion de besoins reste « mouvante [...] et s'enrichit continuellement des apports d'autres sciences » (ibidem). La notion de besoin permet de distinguer d'une part les « besoins ressentis » des apprenants, et d'autre part les « besoins objectifs » qui peuvent être posés par l'institution (ibidem). J.-M. Defays développe cette distinction (« besoins évalués par un tiers » versus « besoins ressentis par l'apprenant ») en précisant pour ces derniers (2018 : 174) :

Cette prise de conscience des besoins est beaucoup plus stimulante car elle favorise la prise en charge de l'apprentissage. Elle a cependant des inconvénients liés à la subjectivité de l'intéressé qui peut se sous-estimer et se décourager, ou se surestimer et s'abuser, ou se contenter de son niveau et plafonner.

De plus, dans le contexte très contraint de l'enseignement du français comme langue seconde au lycée, « besoins objectifs » et « besoins ressentis » semblent parfois divergents ; ils doivent pourtant être articulés les uns aux autres, afin de dresser un diagnostic à partir duquel il sera possible de proposer des objectifs d'apprentissage adaptés aux élèves allophones nouvellement arrivés.

1.1. « Besoins objectifs » posés par l’institution, « besoins ressentis » des apprenants

Le CECRL, sur lequel repose l’organisation des UPE2A dans de nombreuses académies, pose le principe de l’analyse des situations d’enseignement-apprentissage en ces termes (« Avertissement », 2001 : 4, nous soulignons) :

En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l’organisation de l’apprentissage des langues à **fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l’apprenant.**

Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :

- Qu’est-ce que l’apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu’a-t-il besoin d’apprendre pour être capable d’utiliser la langue à ces fins ?
- Qu’est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d’instruction) ?
- Quels sont le savoir, le savoir-faire et l’expérience de l’enseignant auquel il a à faire ?
- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l’apprentissage d’une langue ?

Nous voyons que le CERCL centre ses questions sur ce que souhaite l’apprenant, mais que certains critères ne laissent pas de place à leur réponse, parce qu’ils sont déterminés par les contraintes institutionnelles locales telles que nous les avons décrites dans notre partie II ; c’est donc du point de vue institutionnel que nous avons répondu aux questions posées dans le CECRL :

1	Qu’est-ce que l’apprenant aura besoin de faire avec la langue ?	Communication orale et écrite en contexte scolaire, communication orale et écrite en contexte professionnel (LP), examens écrits et oraux de fin d’études secondaires (CAP, baccalauréat). Devenir un locuteur autonome (B1 minimum) hors contexte scolaire.
2	Qu’a-t-il besoin d’apprendre pour être capable d’utiliser la langue à ces fins ?	Pas de référentiel ni de programme national. Quelques référentiels académiques. Thèses d’enseignants-chercheurs. Ressources mutualisées par les CASNAV.
3	Qu’est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?	Public captif : ce n’est pas un choix de l’apprenant, mais une obligation institutionnelle.
4	Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d’instruction) ?	Entretiens au CIO. Dossier scolaire du pays d’origine, s’il est disponible. Tests de positionnements en langue d’origine, en

		français, en mathématiques. Entretiens diagnostiques avec l'enseignant d'UPE2A.
5	Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ?	Selon les académies, les départements, les lycées : enseignants formés en FLE ; enseignants de lettres, de langues vivantes, enseignants d'autres disciplines ; enseignants du premier degré ; titulaires ou non de la CCFLS ; enseignants contractuels et étudiants ; ayant choisi ou non d'exercer auprès d'élèves allophones.
6	Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?	Selon l'équipement des établissements scolaires et de l'UPE2A. Selon les conditions de vie et de logement des élèves.
7	Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?	Un an maximum, exceptionnellement deux si le public est NSA (circulaire de 2012). Le nombre d'heures « FLS » reçues varie localement.

Figure 38 : analyse de besoins, CERCL (2001)

Outre les contraintes locales, nous voyons émerger deux impératifs déterminants : tout d'abord, le temps d'apprentissage guidé² (critère n°7) est fortement limité par la circulaire de 2012. Le texte indique que « sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique *ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire*. L'objectif est qu'il puisse *au plus vite* suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire [...] », alors que « *plusieurs années* peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue » (paragraphe 2.2, nous soulignons). La circulaire prend en compte les conclusions de différentes équipes de chercheurs, dont Collier et Thomas (1989), qui estiment qu'un jeune arrivant met entre 6 mois et 2 ans à acquérir les compétences de communication quotidienne (BICS) mais au moins 5 ans à acquérir la langue académique (CALP), et même 7 ans s'il n'a pas suivi l'école primaire dans son pays d'origine. Pourtant, ce n'est pas ce temps long qui prévaut, mais le caractère d'urgence de l'apprentissage du français : « la maîtrise [du français comme langue seconde] doit être acquise *le plus rapidement possible* » (préambule de la circulaire). L'analyse de besoins est donc renversée : la question n'est pas « de combien de temps l'élève allophone a-t-il besoin pour apprendre le français comme langue de

² Nous ne pouvons évaluer ni le temps d'apprentissage non guidé, ni le temps de travail personnel de l'élève en dehors du lycée.

scolarisation », mais « comment peut-on faire progresser l'élève allophone en français, le plus rapidement possible, pendant une année scolaire au maximum dans un dispositif ». En second lieu, s'agissant d'un public captif (critère n°3), « contraint par sa situation d'apprenant, c'est-à-dire notamment obligé de suivre tel cours » (Cuq, 2003 : 39), l'élève allophone n'a pas le choix du nombre d'heures de cours qui lui est proposé en UPE2A, et rien ne dit non plus qu'il veut apprendre le français. R. Richterich souligne les contradictions qui peuvent exister entre l'apparente « centration sur l'apprenant » et les contraintes institutionnelles (1985 : 11) :

Bien souvent le centrage sur l'apprenant n'est que superficiel ou apparent, car il ne va pas jusqu'à lui donner les moyens institutionnels de participer à la prise de décisions qui le concernent. Si l'on prétend qu'il doit être au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage, il faudrait au moins lui demander son avis, et non pas le placer là, d'autorité, uniquement parce qu'une idéologie pédagogique a décidé que c'était sa meilleure place.

Il s'agit d'une question non résolue dans l'établissement où nous exerçons : lorsqu'un élève refuse de venir en UPE2A – parce qu'il ne souhaite pas apprendre le français, ou parce qu'il ne veut pas manquer les cours de sa classe d'inclusion, ou encore parce qu'il est déjà partiellement francophone et estime qu'il n'a pas besoin de soutien linguistique – il n'est pas laissé libre de son choix. Dans cette situation, obliger un élève à intégrer un dispositif d'aide contre son gré peut-il être productif ? L'équipe pédagogique, le professeur principal et le CPE poussent l'élève à suivre les cours, en argumentant sur ses besoins linguistiques « objectifs », mais finalement ce sont les absences constatées (pas de « besoin ressenti ») qui mènent à la sortie du dispositif. Dans une situation inverse, certains élèves demandent à être inscrits en UPE2A pour une deuxième, voire une troisième année scolaire, lorsqu'ils se sentent encore dans une grande insécurité linguistique (Labov, puis Calvet, 1996 et Bretegnier, 2002). Peuvent donc se télescoper les « besoins objectifs » mesurés par l'institution, et les « besoins ressentis » : le cadre institutionnel vient fortement contraindre les attentes et les motivations des apprenants. Cet écueil devrait en partie pouvoir être évité par une bonne connaissance des attentes des apprenants, tout au long du parcours d'apprentissage, comme le souligne E. Bérard (1991 : 34) :

En fait, le dispositif à mettre en place doit permettre de recueillir des informations sur le passé linguistique de l'apprenant, sur ses attitudes, perceptions, représentations par rapport à la langue étrangère ; analyser les facteurs de motivation de l'apprenant est également important. Comme nous l'avons vu, l'analyse des besoins avant l'apprentissage est liée à la mise en place d'un dispositif qui en cours d'apprentissage donnera des indications sur l'évolution des besoins, attitudes, représentations de l'apprenant.

La conséquence logique de l'analyse de besoins est de proposer des matériaux d'apprentissage souples, adaptés aux différents publics et catégories d'apprenants.

L'élève arrive en UPE2A avec ses « attitudes » (travail scolaire, conscience des compétences déjà acquises), ses « perceptions » (acceptation d'un dispositif d'aide), ses « représentations » (le français est une langue difficile à parler, à écrire), qui ne seront pas les mêmes s'il est déjà francophone ou non, s'il a déjà bénéficié d'un dispositif d'aide, etc. Il est donc nécessaire d'envisager la question des besoins des allophones de la façon la plus large possible, comme d'ailleurs le préconise la perspective actionnelle : l'apprenant est un « acteur social » qui doit être appréhendé dans la complexité des rôles qu'il endosse (enfant séparé ou non de sa famille, élève, futur citoyen, stagiaire en entreprise, futur travailleur, etc.), qui étudie au lycée de façon guidée, mais qui apprend ou a déjà appris le français de façon informelle, depuis son arrivée dans un contexte homoglotte.

Cette complexité peut être abordée à travers plusieurs entretiens : d'abord au CIO (voir partie II, chapitre 3.1), puis pendant les tests de positionnement (voir infra), et enfin lorsque l'enseignant d'UPE2A rencontre l'élève pour l'inscrire dans un dispositif. Ces enquêtes (entretiens oraux, questionnaires écrits : critère n°4) sont l'une des bases de l'analyse de besoins établie par les programmes FOS [français sur objectif spécifique] et de leur déclinaison pour le FOU [français sur objectif universitaire] présentée dans deux ouvrages de référence : *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (2004 : 21-45) et *Le français sur objectif universitaire* (2011 : 49-55). C. Parpette et J.-M. Mangiante précisent qu'il s'agit de « recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations » (2004 : 22). Toutefois, dans notre contexte scolaire, l'UPE2A est un dispositif contraint, ce qui modifie l'analyse (2004 : 22-23) :

Comment envisager l'analyse des besoins lorsqu'il ne s'agit plus d'une *demande* précise mais d'une *offre* institutionnalisée ? Ne pouvant sélectionner des situations en fonction d'une demande particulière, **le concepteur s'intéresse plus aux thèmes de la discipline qu'aux situations de communication**, et diversifie les sujets traités de façon à élargir l'offre. [...]

Les thématiques prennent le pas sur la recherche des situations de communication. Pour reprendre la distinction terminologique évoquée précédemment (p. 16), la démarche adoptée est davantage celle de *Français de Spécialité* que celle de *Français sur Objectif Spécifique*.

En effet, une tension existe entre les besoins individuels des élèves arrivants de très nombreux pays, qui ont tous un parcours scolaire différent, suivi dans des langues tout aussi nombreuses (L1 et/ou langue de scolarisation), dans des systèmes scolaires qui organisent leurs contenus d'apprentissage selon des curriculums parfois très éloignés du nôtre, et des besoins communs à tous les élèves allophones, qui doivent réussir leur parcours dans le secondaire, quelle que soit leur formation au lycée général, technologique ou professionnel, jusqu'à l'obtention du

diplôme. Par conséquent, les cours en UPE2A doivent s'adapter à tous ces profils, en analysant les besoins communs aux lycéens allophones, comme le précisent Parpette et Mangiante pour l'université (2004 : 16) :

Un même cours de langue peut réunir aussi bien des étudiants de littérature que d'histoire, de sociologie, etc. Il n'est donc pas envisageable de ne travailler que sur des discours relatifs à la spécialité de chacun. Cependant, bien que n'ayant pas la même spécialité, ces étudiants ont en commun les mêmes besoins en termes de compétences académiques. Le cours vise donc à développer leurs compétences en compréhension orale de discours longs avec prise de notes éventuelle, en lecture, en expression orale pour des exposés. Mais ces compétences doivent s'appuyer sur des documents dont le contenu doit être accessible par tous, donc hors du champ de leur spécialité respective. Une approche de la culture universitaire française, qui ne relève pas non plus d'une spécialité particulière, peut compléter l'enseignement de ces savoir-faire.

Il nous semble possible de transposer ce qui relève ici du système universitaire, vers le système scolaire : les cours en UPE2A regroupant aussi bien des élèves de LP que de LGT, de première année que de classe d'examen, de plomberie que de cuisine, il n'est pas possible de travailler les discours de chaque spécialité ; malgré quelques variations selon le niveau de diplôme et le type d'établissement fréquenté, les compétences académiques attendues au lycée sont les mêmes pour tous les élèves (oral codifié, écrits longs), tout comme la culture scolaire française. Pourtant, nous n'avons pas trouvé de définition des compétences académiques à acquérir, tenant compte des besoins spécifiques des élèves nouvellement arrivés, ni des attendus de la formation des allophones en UPE2A visant à répondre à ces besoins, dans aucun texte ministériel.

Dans la circulaire de 2012, le Ministère insiste sur la prise en compte individuelle des jeunes arrivants : « Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la **personnalisation des parcours** [...] » (paragraphe 2.1, nous soulignons). La « personnalisation des parcours » des élèves allophones n'est ici pas construite sur des principes posés par la didactique des langues, mais sur des critères organisationnels (« souplesse » du dispositif d'accueil). D'autre part, l'évaluation des jeunes à l'arrivée sur le territoire est centrée sur des critères académiques, liés à leur scolarisation antérieure (« L'évaluation des acquis à l'arrivée », circulaire de 2012, paragraphe 1.3) ; nous allons présenter les tests dans le prochain paragraphe. Ces tests devraient aboutir à l'identification des besoins de chaque élève nouvellement arrivé : pourtant, l'institution ne définit pas ce que sont les « besoins » des élèves allophones. Ainsi, dans la circulaire, les 3 occurrences du terme « besoins » ne sont accompagnées d'aucun adjectif :

À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de

scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) **en fonction de leurs besoins** [...].

En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, **en fonction d'une analyse des besoins**, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. [...]

Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir **bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins** pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire.

Le terme « besoins » est successivement corrélé à « un enseignement de français comme langue seconde », à « un soutien linguistique », et à « la maîtrise de la langue de scolarisation », mais il n'est pas explicitement fait mention de besoins linguistiques. Prenons un autre exemple : nous avons cherché le terme de « besoin(s) » dans le *Guide utilisateur 2019-2020* de l'enquête de la DEPP. Dans ce document, nous avons trouvé 16 occurrences du lexème, dont une seule utilisée sans adjectif, tandis que plusieurs cooccurrences se dégagent :

Nombre d'occurrences	Besoin(s)	Adjectif 1	Adjectif 2	Complément 1	Complément 2
1	besoin				
1	besoin			dans l'apprentissage	du FLS
2	besoin		spécifique		en FLS
2	besoin	éducatif	spécifique		
3	besoin	éducatif		dans l'apprentissage	du FLS
4	besoin	éducatif			
1	besoin	éducatif	particulier		
2	besoin	éducatif	particulier	dans le domaine de l'apprentissage	du FLS

Figure 39 : cooccurrences avec le terme "besoins"

Encore une fois, il n'est pas fait mention de besoins linguistiques, puisque les adjectifs choisis sont « éducatifs », « particuliers » et « spécifiques » : certes, il est précisé à 4 reprises que les besoins concernant le FLS, mais cela ne représente qu'un quart des cooccurrences. De même, le Ministère ne fixe pas d'objectif linguistique pour les élèves allophones, comme le montrent les cooccurrences du terme « objectif », utilisé à 5 reprises dans la circulaire de 2012 (nous soulignons) :

L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans **un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle** des enfants et adolescents allophones. [...]

L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. [...]

La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les CASNAV, **ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite)**, d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant. [...] Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, **l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation.** [...]

L'objectif est [que l'élève] puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. [...]

Il s'agit donc de garantir l'inclusion des élèves, ce qui ne concerne que l'organisation matérielle de dispositifs d'accueil ; à long terme, est visée « l'intégration », ce qui ne concerne plus l'école ; enfin, nous l'avons dit, les notions de « maîtrise de la langue » et de « maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation » sont non fondées théoriquement (Chiss, 2008 : 167). En d'autres termes, le Ministère assigne un « objectif légal » aux UPE2A, sans que le concept de besoin ne soit exploité pour y ajouter des objectifs pédagogiques et linguistiques. Or, selon J. Lapointe, « plus les objectifs seront définis de façon imprécise au départ, plus il sera difficile d'entreprendre des actions cohérentes pour en assurer la réalisation » (1983 : 259). Pour illustrer schématiquement le concept de besoin, J. Lapointe propose de le représenter comme un écart plus ou moins important entre la « situation réelle » et la « situation désirable » (1983 : 252) :

Le concept de besoin

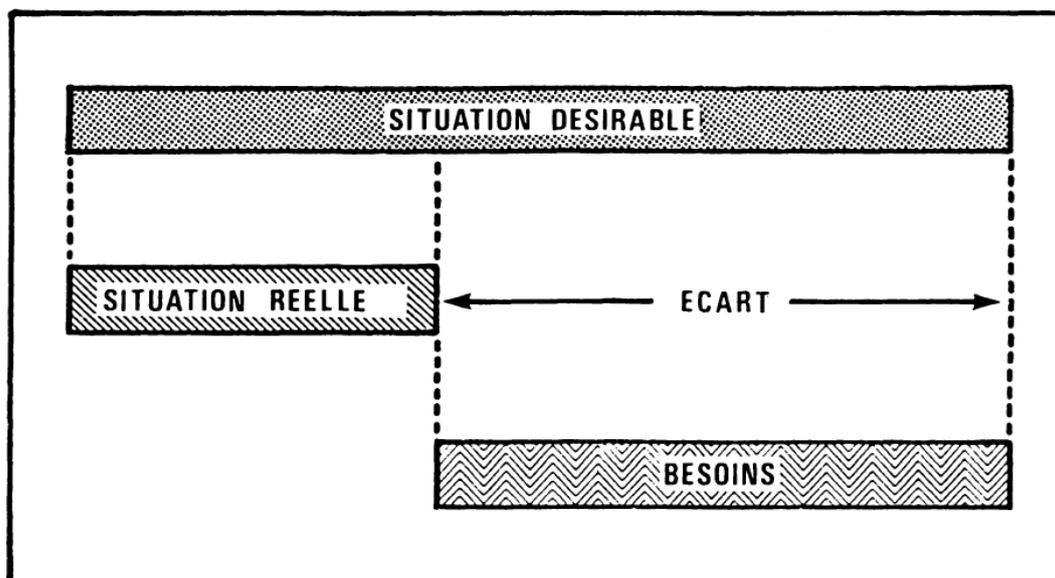


Figure 40 : le concept de besoin, J. Lapointe

Dans notre contexte, la « situation réelle » est celle d'élèves qui arrivent au lycée après un parcours scolaire qui est rarement équivalent au parcours d'un élève « natif », et dont les L1 ne sont pas le français ; la « situation désirable » telle que présentée dans la circulaire de 2012 est la validation par tous ces élèves des compétences du Socle commun, et l'obtention d'un diplôme. La mesure de l'écart entre le parcours scolaire antérieur et les compétences du Socle, supposées acquises à l'entrée au lycée, devrait alors permettre d'évaluer les besoins d'apprentissage, c'est-à-dire « quoi apprendre » ou « quoi enseigner » : il s'agit bien d'une première étape nécessaire à la construction de parcours cohérents. Mais peut-on correctement mesurer la « situation réelle » des élèves arrivants avec les outils de positionnement disponibles ?

1.2. Les biais des tests de positionnement en langue d'origine, en mathématiques et en français

Nos propos se basent sur l'exemple et le contexte sarthois ; s'ils ne sont pas généralisables à d'autres départements ou académies, ils concernent au minimum 150 jeunes arrivants de plus de 16 ans³ pour chaque année scolaire, et nous semblent, à ce titre, significatifs. Comme l'indique la circulaire de 2012 (paragraphe 1.3 : « L'évaluation des acquis à l'arrivée »), pour le second degré, l'organisation des tests de positionnement est très locale, et dépend de chaque CASNAV : « les formateurs du CASNAV, avec l'appui du professeur de collège responsable de la structure d'accueil, apportent leur contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés ». L'accueil et les tests à destination des jeunes arrivant dans l'agglomération du Mans se déroulent dans les locaux du CASNAV, qui est situé dans une école primaire des quartiers prioritaires de la ville. Les nouveaux arrivants y sont convoqués individuellement, par un appel téléphonique qui fixe un créneau de rendez-vous dès que l'entretien au CIO a été effectué. Les locaux du CASNAV sont composés de deux grandes salles, aménagées l'une en bureau pour les coordinatrices et les chargées de mission, l'autre en lieu polyvalent : ces salles sont des lieux de passage et de va-et-vient, ne permettant d'isoler ni les appels téléphoniques, ni les jeunes qui passent les tests ; l'unique grande table centrale est partagée entre les jeunes et

³ Les enfants d'âge primaire et collège sont très majoritairement testés directement dans leur établissement d'inscription, dans la mesure où il ne doit pas y avoir de délai entre leur arrivée et leur scolarisation, et où ils s'inscrivent dans l'établissement de leur secteur d'habitation.

les enseignants qui font les tests pendant un créneau donné. Les entretiens sont en effet individuels, mais ils se déroulent souvent simultanément pour plusieurs jeunes arrivants.

L'enquête EVASCOL parle à juste titre de tests « à la chaîne » pendant les périodes de fortes arrivées (2018 : 122), qui correspondent dans la Sarthe à juin-septembre, et dans une moindre mesure janvier. Pendant le mois de septembre, tous les enseignants d'UPE2A se consacrent aux tests de positionnement, tandis qu'en cours d'année, seules les chargées de mission assurent ces tests, ce qui peut aboutir à un temps de travail totalement consacré aux positionnements. Les tests étant très longs, une demi-journée est prévue par jeune et par enseignant : en cas de retard ou d'absence de l'un des nouveaux arrivants, toute la planification en est bouleversée, ce qui peut générer tension et agitation dans les deux salles communes. La première condition d'un accueil bienveillant et garantissant un sentiment de « sécurité » des nouveaux arrivants (préambule de la circulaire de 2012) est ainsi mis à mal par des conditions matérielles dont le CASNAV a bien conscience ; il n'existe à ce jour pas d'amélioration possible, la situation étant contrainte par les locaux de l'école d'accueil.

Le sentiment d'insécurité des jeunes arrivants peut également être accentué par l'absence de médiateur : les jeunes mineurs isolés viennent accompagnés d'un éducateur, et les autres viennent accompagnés d'un membre de leur famille, mais les nouveaux arrivants peuvent se trouver dans une situation où personne ne parle leur(s) langue(s), avant ou pendant les tests ; s'ils savent qu'ils vont passer des tests scolaires qui seront déterminants⁴, personne ne leur explique précisément en amont ce qui leur sera demandé (français, mathématiques) ; la médiation dans l'une des langues parlées par les nouveaux arrivants devrait selon nous être une priorité, pour éviter un stress trop important, qui peut venir perturber la réussite des tests. Après ces tests longs, et parfois éprouvants car ils demandent une grande concentration aux jeunes, les enseignants ne peuvent que leur indiquer qu'ils doivent attendre leur affectation, décidée par une commission de l'Inspection d'orientation : les futurs élèves repartent sans savoir ce qu'ils ont réussi ou non, ni dans quelle formation ils seront inscrits quelques jours ou semaines plus tard. Les enseignants, quant à eux, complètent le bilan numérisé du positionnement (voir en annexe n°4 le bilan complet vierge, et un extrait dans la figure 41, infra), en indiquant si le projet d'orientation du jeune arrivant semble réalisable, et en évaluant le besoin

⁴ C'est la dernière étape avant la scolarisation effective, mais très souvent les jeunes arrivants ont déjà réalisé de nombreux entretiens au cours de leur parcours administratif : au CIO pour présenter leur parcours scolaire et leur projet d'études, à l'ASE pour justifier de leur minorité, pour déposer un dossier de demande d'asile, etc.

d'accompagnement de l'élève au lycée (« sas » à la MLDS, UPE2A, ou soutien linguistique). Il est à noter que les outils institutionnels d'évaluation à l'arrivée ne se réfèrent pas aux niveaux du CECRL pour les acquis en français, mais aux cycles de l'école française ; dans la Sarthe, le CASNAV a fait le choix d'inclure dans le bilan un profil organisé selon les 4 compétences et les niveaux du CECRL, pour la langue française. En effet, la proportion de jeunes arrivants partiellement francophones, mais peu ou pas scripteurs en français, est non négligeable, et il a semblé essentiel aux responsables du CASNAV de le mentionner.

Pour ce qui concerne les tests en eux-mêmes, leur usage n'est pas harmonisé sur le territoire métropolitain, et plusieurs modèles coexistent. L'outil le plus ancien pour les tests en langue d'origine est l'ouvrage *Passerelles en quinze langues* (dont le test en français), qui a ensuite été complété par des tests *Passerelles BIS* en quinze nouvelles langues⁵, soit 29 langues étrangères. L'outil le plus récent est disponible en 24 langues sur le site Réseau Canopé (maison d'édition du Ministère), en accès libre⁶ : pour chaque cycle/niveau, il propose des exercices de compréhension écrite et des exercices de mathématiques, publiés en 2018 ou 2019 selon les langues. Cet outil a été conçu par les CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille et de l'académie de Lille avec Réseau Canopé, l'avant-propos étant signé de l'Inspection générale de lettres. Ces deux CASNAV avaient déjà une grande expertise dans les tests de positionnement, car ils avaient élaboré leurs propres outils bien avant les publications de Réseau Canopé : il existe des tests de lecture élémentaire pour les jeunes arrivants peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, élaborés par le CASNAV d'Aix-Marseille (test de déchiffrage en 48 langues⁷, 2012 et 2017-2020) ; en mathématiques, le CASNAV de Lille avait publié des tests non verbaux entre 2010 et 2014⁸. En combinant tous les outils, nous arrivons à un total de 41 langues étrangères, et même 58 langues si l'on compte les tests de déchiffrage pour les NSA ; nous en

5 Rafoni J.-C. & Deruguine N., version papier, SCÉRÈN, 2003, puis Deruguine N. pour le complément *Passerelles BIS*, qui était en ligne sur le site du CNDP.

6 <<https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine.html>>, page vérifiée le 5 aout 2020.

7 <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_147202/la-ou-sont-nos-paires>, page consultée le 5 aout 2020.

8 Fiches 23, 24, 25, 26 et 27 incluses dans le *Guide pour la scolarisation des EANA* ; le lien sur la page du CASNAV n'est plus actif, mais le guide complet est disponible en PDF sur <<http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/guide-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives/presentation.html>> ; les fiches d'évaluation se trouvent sur <<http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/guide-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives/evaluer.html>> ; pages vérifiées le 6 aout 2020. Le CASNAV de Grenoble propose aussi des tests non verbaux en physique-chimie (2014) : <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/test-de-positionnement-en-physique-chimie/>>, page vérifiée le 7 aout 2020.

avons dressé la liste figurant en annexe n°5. Toutefois, le manuel *Passerelles* est épuisé, et les tests *BIS* ne sont plus téléchargeables : les deux outils les plus anciens sont rarement disponibles, car seuls les CASNAV et bibliothèques peuvent disposer de l'ouvrage papier de 2003, et avoir téléchargé et stocké les *Passerelles BIS* ; il était donc urgent que la maison d'édition ministérielle propose des tests en libre accès.

Le nouvel outil, cependant, ne propose pas les mêmes langues que les tests de 2003 : aujourd'hui, nous constatons l'absence totale de tests pour 3 langues (khmer, créole haïtien et ourdou), et l'absence de tests pour élèves scolarisés antérieurement pour 5 autres langues (hindi, indonésien, mongol, tagalog et vietnamien). Nous ne savons pas si les langues proposées par le nouvel outil de Réseau Canopé dépendent des locuteurs et traducteurs disponibles dans le groupe de travail, ou si le choix est lié aux origines migratoires des nouveaux arrivants ; il serait souhaitable que l'éventail des tests proposés par Réseau Canopé s'enrichisse, notamment pour ces huit langues qui figuraient dans les tests *Passerelles* et qui ont disparu, mais aussi, et peut-être surtout, en fonction des besoins signalés par les CASNAV. Par exemple, dans la Sarthe, des besoins existent pour des langues écrites⁹ comme le bengali, le pendjabi, le farsi, le dari ou le kurde, mais aucun test n'est disponible à ce jour. Le principal écueil des tests est donc qu'ils n'existent pas dans toutes les langues d'origine des élèves : certains se voient proposer des tests dans une langue officielle utilisée dans leur pays (arabe pour les élèves arrivant de Somalie, par exemple), ou bien dans une langue véhiculaire (russe pour les anciennes républiques soviétiques comme l'Azerbaïdjan, anglais pour les élèves arrivant du continent indien, parfois même s'ils ne l'ont pas beaucoup étudié à l'école, et n'ont pas l'habitude de l'écrire), ou encore dans la langue de scolarisation, qui diffère souvent de la/des L1 (français pour la plupart des élèves originaires d'Afrique de l'Ouest et des territoires d'outre-mer). Ainsi, le plurilinguisme des élèves permet de pallier le manque de tests dans certaines langues, mais cela peut bien sûr affecter la réussite des jeunes arrivants : pour l'enseignant, il est nécessaire d'en tenir compte, de faire parler et écrire l'élève dans sa/ses L1 même s'il ne peut pas vérifier si les réponses sont correctes, tout en encourageant et observant les stratégies développées par le jeune arrivant pour comprendre les exercices même s'ils ne sont pas dans sa/ses L1¹⁰, et pour communiquer avec l'enseignant même s'il n'y a pas de langue commune. Un autre écueil est lié au parcours

9 Les tests étant en grande partie écrits, les langues orales d'Afrique de l'Ouest, de Guyane, de Mayotte et des Comores ne sont pas concernées.

10 Cette remarque est également valable pour les jeunes NSA, pour lesquels il existe des outils de positionnement non verbaux, par exemple ceux du CASNAV de Grenoble.

migratoire des élèves, qui ont souvent traversé plusieurs pays, en y restant plus ou moins longtemps : certains ont été scolarisés dans un pays « de transit », et ont commencé à en apprendre la langue. Les difficultés peuvent alors s'accumuler, comme dans le cas d'une élève congolaise, scolarisée en Italie avant d'arriver en France : locutrice de kikongo, elle était capable de communiquer un peu à l'oral en français, mais la langue de scolarisation étant l'italien, le test de positionnement lui a été proposé dans cette langue. Or, elle n'avait pas acquis suffisamment l'italien pour réussir à effectuer les exercices proposés : quelle clé d'entrée trouver pour évaluer les compétences scolaires de cette élève ?

Enfin, le biais principal des tests reste lié aux habitus scolaires et culturels : en effet, quelle que soit la langue proposée, il s'agit de la traduction d'un test élaboré en français, selon les codes et les programmes de l'école française, et comportant des notions culturelles occidentales. Prenons l'exemple du test de compréhension proposé par *Passerelles*, niveau fin de cycle 3 (fin de la classe de 6^e), dont le texte « Les boucles d'oreille » évoque l'histoire de Roméo et Juliette. Ce texte et les questions qui l'accompagnent sont traduits dans une trentaine de langues, sans que ce mythe ne soit transposé, alors que les littératures et contes non occidentaux comptent d'autres personnages tout aussi célèbres, comme Majnoun et Leïla dans les récits arabes et persans. Dans la nouvelle version des tests, pour la fin du cycle 4, il s'agit d'un texte d'Alfred de Musset, et là aussi le texte et les questions sont traduits littéralement dans les 24 langues disponibles. Le texte choisi correspond aux attendus de fin de 3^e tels que présentés dans la note de service n°2019-072 du 28-5-2019¹¹, qui indique que l'élève doit être capable de lire des œuvres littéraires du patrimoine littéraire français : « il contextualise une œuvre littéraire à partir de ses connaissances historiques et culturelles. Il perçoit les effets esthétiques et significatifs de la langue littéraire, et les interprète pour formuler un jugement ». Or, faire lire une œuvre littéraire du patrimoine français et en demander une interprétation esthétique sont des tâches particulièrement imprégnées de notions culturelles et d'habitudes scolaires. D'autre part, concernant les mathématiques, les progressions, programmes et façon d'enseigner cette discipline sont très variables selon les systèmes scolaires, tout comme le sont les signes mathématiques et les sens d'écriture pour poser les opérations de calcul.

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1913283N.htm?cid_bo=141642>, page consultée le 7 août 2020.

Il appert que les tests disponibles sur Réseau Canopé sont organisés selon les compétences attendues en fin de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e, avec des exercices présentés de façon identique dans toutes les langues, dont seules les consignes sont traduites en langue d'origine. Il n'y a donc pas transposition, mais simple traduction d'une langue à l'autre. C. Goï et E. Huver (2010 : 102-103) soulignent que « la traduction d'une activité dans différentes langues permet de disposer d'activités harmonisées en facilitant la comparaison », et une correction rapide avec un corrigé standard, mais que le test reste biaisé :

Par conséquent, en partant unilatéralement de la langue/culture française pour aller vers les autres langues, sans réflexion explicite sur les médiations interculturelles nécessaires à l'évaluation des acquis antérieurs, on efface la dimension culturelle des langues et des disciplines et on invalide les évaluations par ethnocentrisme et non prise en compte de la variation culturelle et scolaire.

Les autrices soulignent également que les deux matières choisies : littérature et mathématiques, sont le reflet culturel de l'importance que le système scolaire français accorde à ces disciplines, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays. Nous pourrions ajouter que la prédominance de tests écrits est elle aussi un fort révélateur du poids de l'écrit par rapport à l'oral à l'école française. Il nous semble donc que les tests disponibles sont plutôt adaptés à des élèves solidement scolarisés dans des systèmes proches du nôtre, qui ont l'habitude d'exercices écrits à faire en temps limité, tandis que d'autres jeunes arrivants seront pénalisés par la forme même des tests. Les professeurs en charge des tests de positionnement doivent donc combiner un nombre important d'exercices et de tests différents, pour éviter une trop grande standardisation liée à un modèle unique ; leur expertise, et surtout l'accès à tous ces tests, nous paraissent nécessaires pour vérifier des compétences très variées selon le profil des élèves. Du reste, l'absence de médiation peut aussi créer un malaise chez les enseignants lorsqu'ils ne peuvent pas proposer de test en L1, alors même qu'ils savent que leurs conclusions pèseront lourd pour l'affectation des élèves dans une formation. C'est une grosse responsabilité, reposant sur des tests qui peuvent se montrer inadaptés : il faudrait sans doute développer des exercices et des grilles centrées sur l'observation critériée des stratégies à l'œuvre lorsque l'élève essaie de faire ce qu'on lui demande.

1.3. Le rôle central des notions de BICS et CALP pour affiner le profil des élèves

Une autre question essentielle ne tient pas aux outils, mais à la décision d'affectation qui sera prise à partir de ces tests. Nous avons parlé plus haut du « pari » qui est fait sur la réussite de certains élèves affectés en lycée malgré une longue interruption de scolarité, ou un niveau

scolaire de fin d'études élémentaires. Dans la Sarthe, nous avons pu observer que des élèves ne sachant pas manier les instruments de mesure, et n'ayant pas de notion de symétrie, ont été affectés en CAP menuiserie ou plomberie, ce qui donne finalement une importance toute relative aux tests : la francophonie partielle à l'arrivée représente parfois un gage de réussite au lycée plus convaincant que d'autres compétences, pendant la commission d'affectation. Les arrivants les plus âgés, débutants en français, vont plutôt être orientés vers un « sas » fermé, qui leur permettra de progresser en français tout en construisant ou consolidant leurs compétences scolaires, tandis que les élèves qui arrivent dans notre département en étant déjà partiellement francophones ont plus de probabilités d'être directement inscrits dans une formation. Ce n'est cependant pas une règle, surtout lorsque le projet d'orientation n'est pas bien défini, comme le montre cet exemple de bilan réalisé en décembre 2019 :

Conclusion :

- *Pays d'origine et langue maternelle et/ou de scolarisation : scolarisé en français en Guinée, et pour une très courte période en école coranique en Mauritanie*
- *Scolarisation jusqu'en primaire, rupture de scolarité depuis 2014*
- *Niveau CECRL en Langue Française au moment de l'évaluation :*
 - CO/PO : A2+*
 - CE/PE : A1/A2*
- *Niveau en français : CMI/CM2*
- *Mathématiques : CE2 (difficultés dans les calculs posés et dans les problèmes)*
- *Projet du jeune : aimerait étudier le français d'abord ; joue au football et aimerait travailler dans ce domaine ; le métier de plombier lui plairait.*

Préparer son projet tout en améliorant son niveau de français dans une structure MLDS semble la solution la plus adaptée pour ce jeune qui a besoin de reprendre des habitudes scolaires.

Figure 41 : exemple de préconisation à l'issue du bilan de positionnement

Ainsi, les tests de positionnement n'ont pas qu'une valeur diagnostique, mais ils ont aussi une valeur pronostique, puisque l'on anticipe les « chances de réussite » d'un élève. Pour ce jeune arrivant, il semble que le manque d'habitudes scolaires lié à l'interruption de scolarité, de 2014 à 2019, ait été déterminant dans la préconisation d'orientation en « sas » fermé. Ainsi, évaluer les compétences scolaires selon un dénominateur commun et standardisé permet de s'appuyer sur des critères d'affectation, mais ceux-ci ne sont pas toujours objectifs, et il est parfois difficile de savoir lesquels sont déterminants pendant les commissions d'affectation.

D'autre part, les tests sont couteux en temps, mais finalement, ils sont assez peu exploités en aval par les enseignants d'UPE2A et de classe d'inclusion : se pose la question de la transmission du dossier de positionnement à l'établissement d'affectation : faut-il l'inclure au

dossier scolaire ? L'enquête EVASCOL (2018 : 129) souligne que de nombreux enseignants d'UPE2A refont des tests après l'affectation des élèves, quand ils ne disposent pas du dossier de positionnement. Par exemple, le CASNAV de Créteil propose d'autres tests en guise d'évaluation initiale¹², pour compléter le profil déjà établi en amont de l'affectation, et pour permettre à l'enseignant d'UPE2A « d'analyser plus finement les acquis des élèves en français afin de définir des groupes de compétences et de construire un projet pédagogique adapté aux profils de chacun », avec des exercices dans les 4 compétences et selon les niveaux du CECRL. Mais doubler le temps d'évaluation diagnostique est-il réellement pertinent, alors qu'il suffirait de transmettre systématiquement le test de positionnement à l'enseignant d'UPE2A, comme le préconise la circulaire de 2012 ? Multiplier les tests ne résout en rien la question de la transposition des besoins identifiés en proposition pédagogique : en mathématiques, par exemple, que fait-on si l'on constate qu'un jeune arrivant âgé de 17 ans, d'âge première/terminale, n'a pas les acquis de fin de 6^e ? Si cet élève est affecté en lycée, quelle exploitation le professeur de mathématiques et celui d'UPE2A peuvent-ils faire des tests de positionnement ? Que disent ces tests des compétences à travailler en priorité ? Et que dire aux enseignants de toutes les autres disciplines ? Cette étape de transmission est totalement laissée aux mains des enseignants d'UPE2A, qui doivent établir et transmettre leur synthèse à leurs collègues des classes d'inclusion : d'autres outils sont donc nécessaires pour établir un projet pédagogique pertinent.

En effet, comme nous l'avons vu dans notre première partie, le propre du français est qu'il est la langue étudiée comme objet, en même temps qu'il est le vecteur des autres apprentissages : c'est ce que J.-P. Cuq appelle le « rôle cognitif » de la langue seconde. On ne peut négliger les compétences cognitives de haut niveau demandées au lycée, liées notamment à l'abstraction et à la compréhension des concepts de chaque discipline. Prenons l'exemple d'élèves arrivés en étant déjà francophones (niveau B1 à l'oral), scolarisés en CAP : certains échouent à l'épreuve de géographie par incapacité à comprendre une représentation de planisphère, à distinguer et situer des pays et des océans, à utiliser les codes couleur et les légendes ; d'autres n'arrivent pas à articuler le passage de plans 2D en plans 3D (technologie en atelier) ; d'autres encore ne comprennent pas la différence entre « nutrition » et « nourriture » (programme de PSE). Le recours aux notions de BICS : *Basic Interpersonal Communication Skills (social language)* et CALP : *Cognitive Academic Language Proficiency (academic language)*, telles que J.

12 <<http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article658>>, page consultée le 7 août 2020.

Cummins les a définies en 2008, permet d'expliquer cette dichotomie entre aisance en compétences de communication (langue de la « vie quotidienne »), et échec en compétences scolaires (maîtrise de la langue académique). J.-P. Narcy-Combes et G. Miras (2015 : 3) précisent que les compétences scolaires sont plus difficiles à acquérir, car elles reposent sur le maniement de concepts (nous soulignons) :

Cummins définit BICS comme la fluidité communicationnelle dans une langue tandis que CALP se réfère à la capacité des apprenants à comprendre et exprimer, tant à l'écrit qu'à l'oral, des concepts et des idées qui sont pertinents pour la réussite scolaire (Cummins, 2008). Ce phénomène s'explique par le fait que **la langue académique est associée à une réflexion métacognitive qui inclut de faire des hypothèses, évaluer, inférer, généraliser, prédire et classer (García 2008 : 37). Ces compétences sont indispensables à l'école où l'usage du langage est majoritairement décontextualisé.**

Pour simplifier, nous pourrions dire que dans le cas des élèves cités, pour lesquels le niveau B1 est atteint à l'oral, les BICS sont bien développées, tandis que les CALP restent souvent très lacunaires, en fonction de la scolarité antérieure dans le pays d'origine (ibidem : 6) :

Cet accès est déterminant car CALP joue un rôle sur la structuration cognitive à travers ce que Cummins (2008) appelle le « Common Underlying Proficiency (CUP) » (compétence commune sous-jacente). Cette compétence, qui correspond à des aptitudes (certaines métalinguistiques), est mise en action mais aussi actualisée quelle que soit la langue utilisée en s'appuyant sur un système cognitif central. Certains auteurs postulent qu'il est important que cette structuration se fasse au préalable dans au moins une des langues du locuteur afin qu'elle puisse soutenir la construction cognitive dans d'autres systèmes langagiers.

Ce postulat nous semble intéressant : même si ces élèves partiellement francophones ont été scolarisés en français dans leur pays d'origine, ils ne sont pas restés suffisamment longtemps à l'école pour acquérir les savoirs des disciplines (sciences, histoire-géographie notamment) ; de plus, la structuration cognitive liée à l'abstraction n'a pas été faite dans la/les L1¹³ ; les concepts et la réflexion métalinguistique n'ont été développés ni en L1, ni en français. D'autre part, ces élèves autonomes à l'oral (mais souvent avec une prononciation fortement influencée par la/les L1¹⁴) sont faibles lecteurs/scripteurs : si le B1 est atteint à l'oral, à l'écrit il s'agit souvent d'un niveau A2 ou infra. Or, les compétences écrites de compréhension et d'écriture sont mises au service de toutes les disciplines, et de tous les apprentissages, et ce dès l'école primaire. Pour ces élèves d'âge lycée, nous faisons le constat qu'il est difficile de les amener vers l'abstraction

13 Les élèves ivoiriens et guinéens sont en général punis s'ils utilisent la/les L1 de leur répertoire quand ils sont à l'école dans leurs pays respectifs : les langues autres que le français sont bannies.

14 Notamment pour les locuteurs de dioula (prosodie, articulation très fermée, élision des consonnes finales et en particulier du [ʋ]), de bambara, soussou et malinké (surdité phonologique pour distinguer [ʃ], [z], [ʒ]), par exemple.

et les savoirs disciplinaires (en UPE2A comme en classe d'inclusion), sans qu'il soit possible de savoir si cela relève uniquement de difficultés en français, ou de difficultés cognitives. Les notions de BICS et CALP nous semblent donc essentielles pour mieux définir les besoins des élèves allophones, et notamment pour les nouveaux arrivants partiellement francophones, ayant déjà une certaine autonomie à l'oral. Il nous semble également possible de relier les BICS à l'acquisition non guidée du français, en dehors de l'école, et les CALP aux apprentissages guidés en UPE2A et en classe d'inclusion. Il ne s'agit pas pour autant de réduire la « fluidité communicationnelle » aux compétences de communication à l'oral, hors contexte scolaire, acquises de façon non guidée dans un milieu homoglotte : bien au contraire, les compétences de communication orales doivent aussi être travaillées en contexte scolaire, puisque les comportements interactionnels font partie des savoir-être de l'école, dès le cycle 2 (prise de parole en continu, par exemple). En UPE2A, il faut rendre explicites ces acquis non guidés : s'appuyer sur les compétences orales est nécessaire, pour valoriser et consolider les compétences de communication déjà acquises (BICS) tout en allant vers les compétences académiques attendues par l'école, normées, structurées, visant à l'abstraction, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (CALP).

1.4. Constituer les groupes en UPE2A

Selon nos observations de plusieurs académies présentées dans notre partie II, chapitre 1, il apparaît que la majorité des UPE2A et des dispositifs d'accueil sont organisés selon les niveaux du CECRL. Ici aussi, nous pouvons observer des similitudes avec les cours de langue (FOU) pour les étudiants étrangers à l'université (Mangiante et Parpette, 2011 : 48) : « Arrivés individuellement à l'université, ces étudiants sont regroupés par niveau de langue et ne peuvent faire l'objet d'analyses de besoins individualisés. Ils sont intégrés dans des programmes préétablis, comme le sont tous les enseignements de l'université ». Dans l'UPE2A lycée du Mans, les groupes sont appelés « objectif A2 », « objectif A2+ » et « objectif B1 », et nous y inscrivons les élèves selon les évaluations disponibles, reposant pour partie sur les niveaux du CECRL : tests de positionnement, entretiens de rentrée, DELF déjà obtenu ; les élèves peuvent changer de groupe, ou sortir du dispositif en cours d'année, selon les objectifs atteints. Mais selon nous, les descripteurs du CECRL ne sauraient suffire pour organiser les groupes par niveau. Pour organiser les regroupements pédagogiques de la façon la plus pertinente, il nous semble plus pertinent de croiser les niveaux du CECRL avec le profil de scolarisation antérieure et les compétences BICS et CALP, révélées par les tests de positionnement.

À ce titre, la proposition J.-M. Frisa nous semble très utile. Pensé pour le niveau primaire, son ouvrage *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire* établit des profils d'élèves en fonction de leur scolarité antérieure et non en fonction du CECRL, afin de proposer des « objectifs prioritaires » à travailler en classe (2014 : 57) :

Critères à prendre en compte pour définir les profils d'élèves				Les sept profils	Objectifs prioritaires à travailler
Je ne suis jamais allé à l'école.	Je ne sais pas lire.	Je ne parle pas français.		Profil 1	Communication orale, langage de survie + métier d'élève
		Je parle un peu français.		Profil 2	Métier d'élève + entrée dans l'écrit
Je ne parle pas français.			Profil 3	Communication orale, langage de survie + entrée dans l'écrit	
Je parle un peu français.			Profil 4	Entrée dans l'écrit	
Je suis déjà allé à l'école.	Je lis ma langue maternelle ou une langue de scolarisation.	Je ne parle pas français.		Profil 5	Communication orale + système phonème/graphie
		Je parle un peu français.	Je ne sais pas lire le français.	Profil 6	Système phonème/graphie
			Je lis un peu le français.	Profil 7	Soutien à l'écrit

Figure 42 : 7 profils d'élèves et objectifs prioritaires, Jean-Marie Frisa, CASNAV de Besançon

L'auteur prend en compte 4 critères : le plus déterminant est le fait d'être déjà allé à l'école, puis vient la capacité à lire ou non en L1 ou en langue de scolarisation, et enfin le fait de parler et lire le français. Les profils ainsi dégagés peuvent être classés de 1 : élève ayant besoin de l'accompagnement le plus important, à 7 : élève ayant besoin d'un étayage (Bruner, 1983) qui peut n'être que ponctuel. Si l'accent est mis en priorité sur la communication orale « de survie » en contexte scolaire pour les élèves totalement débutants en français, nous voyons que pour tous, l'accès à l'écrit est primordial, que l'élève sache déjà lire dans une autre langue ou non. Comme le montre bien la dernière colonne de la figure 42, on ne peut séparer totalement l'oral de l'écrit, car la classe met en jeu la « poly praxie » : les élèves doivent suivre ce que l'enseignant dit de faire tout en utilisant différents supports, ainsi qu'un « système oralo graphique » : ils doivent comprendre simultanément ce que le professeur dit et écrit au tableau,

quand il se réfère au manuel, etc. (Parpette et Bouchard, 2008 : 401). Si l'on essaie de transposer le schéma de J.-M. Frisa pour un élève d'âge lycée, le premier critère « être déjà allé à l'école » se décline en une multitude de profils : l'élève peut avoir fréquenté quelques années l'école primaire ou l'école coranique, avoir fini le cycle élémentaire, avoir suivi les premières années du collège ou équivalent, avoir fini le collège, avoir commencé le lycée, ou avoir presque fini ses études secondaires, ce qui implique des savoirs et des savoir-faire (CALP) bien différents. Certains jeunes arrivants âgés de 16 ans ou plus ont subi une très longue interruption de scolarité, et doivent réapprendre le « métier d'élève », alors qu'ils se comportent déjà comme de jeunes adultes, et peuvent par exemple considérer l'atelier comme l'unique lieu d'enseignement au lycée professionnel, et ne pas s'investir dans les apprentissages des disciplines générales. La notion de « métier d'élève » est empruntée à Perrenoud (1996), qui souligne que celle-ci « met l'accent sur les aspects les plus codifiés, les plus répétitifs, les plus sécurisants et les plus contraignants de l'activité de l'élève » : il cite comme exemples¹⁵ « être à l'heure, faire son travail, garder sa place, respecter le domaine des autres », et rapproche le « métier d'élève » à « la notion de "coutume" introduite en didactique (Astolfi, 1992) ».

Malgré les différences entre niveau élémentaire et fin du secondaire, il nous semble que ce tableau permet de dégager des profils selon lesquels certaines compétences seront à travailler en priorité en UPE2A, tout en anticipant les difficultés qui surgiront en classe d'inclusion ; cela nous semble être une première étape de constitution des groupes d'élèves, et de transposition pédagogique. Dans l'académie de Nantes, les formatrices de la préparation à la CCFLS ont remanié le schéma de J.-M. Frisa pour élaborer une typologie plus détaillée, qui serait adaptée au niveau secondaire. Il ne s'agit pas d'un document destiné à organiser des groupes d'élèves en UPE2A, mais d'un schéma devant permettre aux enseignants d'appréhender le profil des élèves allophones inclus dans leurs classes (A. Amiar, 2019) :

15 Nous y ajouterions, entre autres, le respect des tours de parole, la compréhension du cours dialogué, le travail personnel attendu à la maison, l'utilisation du cahier/classeur.

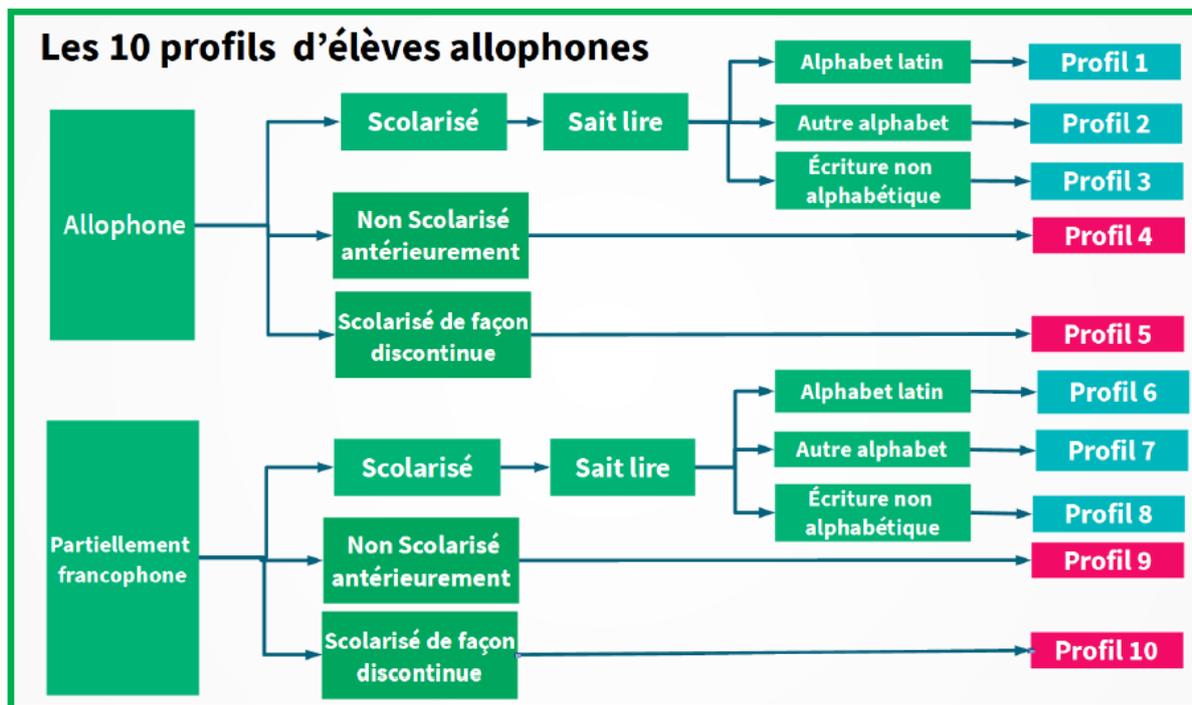


Figure 43 : 10 profils d'élèves, A. Amiar, CASNAV de Nantes (d'après J.-M. Frisa et L. Corny)

Le critère déterminant posé ici est celui de la francophonie partielle à l'arrivée : nous l'avons dit, certains nouveaux arrivants d'âge lycée sont nés dans des pays ou territoires d'outre-mer où ils pratiquaient le français comme langue de communication et/ou langue de scolarisation, sans que ce soit leur L1 ; d'autres ont bénéficié de quelques mois dans une structure d'accueil (UPE2A collège, MLDS, cours avec des associations, etc.) avant leur inscription au lycée. Ces élèves maîtrisent donc la « langue de survie » (BICS), sur laquelle ils pourront s'appuyer pour entrer dans l'écrit, ou pour améliorer leurs compétences en lecture/écriture. Dans la Sarthe, ce critère prend beaucoup de poids dans les commissions d'affectation, comme nous l'avons vu plus haut ; pourtant, le schéma permet de mesurer que des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, qu'ils soient ou non francophones, auront globalement le même profil, noté en rouge pour souligner des difficultés plus importantes. Le second critère est celui de la scolarisation antérieure : il nous semble qu'ici, la distinction entre « non scolarisé » et « scolarisé de façon discontinue » n'amène pas de différence fondamentale pour les élèves d'âge lycée. Nous pensons qu'au même titre que les élèves non scolarisés antérieurement, les élèves qui ont eu une scolarité discontinue avant d'entrer au lycée vont être en difficulté par rapport au « métier d'élève », mais aussi par rapport aux savoirs disciplinaires (CALP). Il peut s'agir d'élèves qui ont eu un long parcours migratoire, et qui ont été scolarisés dans plusieurs pays, voire plusieurs langues ; d'élèves qui ont fait des allers-retours entre le pays d'origine de leurs parents et la France ; d'élèves qui ont quitté l'école au milieu du primaire dans leur pays,

et qui reprennent leurs études en arrivant directement au lycée en France. D'ailleurs, concernant les élèves scolarisés de façon discontinue, le schéma ne prend pas en compte leur entrée ou non dans la lecture et l'écriture, que ce soit en français ou dans d'autres langues : à cause des interruptions de scolarité, les acquis deviennent difficilement remobilisables pour les jeunes arrivant au lycée. Ainsi, les profils 4, 5 et 9 nous semblent appartenir au même profil PSA/NSA, et devraient à ce titre bénéficier d'un accueil dans des structures dédiées¹⁶ ; il n'est pas rare, en revanche, de trouver des élèves correspondant au profil 10 affectés au lycée, et en particulier en lycée professionnel (classes de CAP).

D'autre part, prendre en compte le système d'écriture des L1/langues de scolarisation antérieure ne nous semble important que dans certains contextes, en lien avec l'origine des élèves arrivants : seul le chinois est une langue logographique qui représente des morphèmes, et les langues d'origine des élèves que nous accueillons dans l'académie de Nantes sont très majoritairement alphabétiques (ou parfois syllabiques). L'expérience nous a aussi montré qu'entre plusieurs élèves locuteurs et scripteurs en bengali (langue alpha syllabique) et en anglais, le rythme d'apprentissage du code graphie-phonie du français n'était pas le même ; que des élèves locuteurs et scripteurs en arabe pouvaient acquérir plus vite le code graphie-phonie du français que des élèves lusophones bons scripteurs en portugais ; que des élèves locuteurs et scripteurs du thaï et du khmer (langues alpha syllabiques) progressaient plus vite que des élèves maîtrisant plusieurs langues et alphabets (russe, arménien et géorgien). D'autres critères, difficiles à mesurer, sont sans doute déterminants dans le profil des lycéens allophones, et dans leur exposition à la langue-cible : si l'élève vit en famille et pratique sa/ses L1 au quotidien, ou si au contraire il est isolé et communique principalement en français en dehors de l'école ; s'il s'agit de son propre projet migratoire, ou s'il « subit » la scolarisation dans la langue d'un pays qu'il n'a pas choisi, si la France n'est qu'un pays de transit ; s'il est engagé dans un projet d'études générales ou dans un projet professionnel ; s'il est conscient de ses besoins dans toutes les matières scolaires. Enfin, nous n'avons jamais observé d'élève d'âge lycée arrivant sans connaître l'alphabet latin : soit parce que l'alphabet latin a été appris dans le système scolaire d'origine (langue de scolarisation, ou apprentissage d'une langue étrangère), soit parce que l'élève a été affecté dans un « sas » avant d'arriver au lycée. Ce critère retenu par nos collègues

16 Ce qui dépend, encore une fois, de l'existence ou non de tels dispositifs au niveau local.

du CASNAV nous semble donc peu utile pour identifier les profils des lycéens allophones, et nous avons choisi de ne pas le prendre en compte.

La comparaison et l'analyse des figures 42 et 43 visaient à identifier les critères déterminants dans les profils des lycéens nouvellement arrivés. Nous avons retenu 3 critères de J.-M. Frisa et d'A. Amiar, et nous y avons ajouté les notions de BICS et CALP, ainsi que les niveaux du CECRL, afin d'établir les objectifs prioritaires à travailler pour chaque élève. Notre proposition s'appuie donc sur 5 critères : la scolarisation antérieure, documentée par l'entretien du CIO et les tests de positionnement ; la maîtrise de la lecture ; la francophonie à l'arrivée (les allophones d'âge lycée n'étant pas débutants, pour ce qui concerne notre département) ; les notions de BICS et CALP, selon le degré de scolarisation antérieure ; les 4 compétences du CECRL. Ces 5 critères nous ont permis de dégager 8 profils d'élèves (contre 7 pour J.-M. Frisa et 10 pour A. Amiar). Les trois dernières colonnes présentent donc le profil des élèves ; les objectifs prioritaires, empruntés à J.-M. Frisa ; et enfin la proposition d'organisation par groupes qui en découle. L'UPE2A où nous exerçons étant organisée par regroupements pédagogiques, nous avons nommé les groupes en fonction de l'objectif linguistique poursuivi : il s'agit pour tous les élèves de devenir des locuteurs autonomes (« objectif A2 »), et même indépendants (« objectif A2+ », « objectif B1 »), tout en développant leurs compétences scolaires (CALP) pour valider leurs diplômes.

Scolarisation antérieure	Maitrise de la lecture	Allophonie ou francophonie partielle	BICS CALP	Compétences du CECRL	Profil	Objectifs prioritaires	Dispositif d'accueil
Non scolarisé antérieurement (NSA)	Ne sait pas lire	Allophone débutant	X	A1.1	1	Langue de survie Métier d'élève	Structure dédiée (MAST, PIA)
		Partiellement francophone	BICS	A1.1	2	Communication orale Métier d'élève Entrée dans l'écrit	Structure dédiée (PIA, sas MLDS)
Peu scolarisé antérieurement (PSA) ou scolarisé de façon discontinue	Sait déchiffrer, lire des syllabes	Allophone non débutant	BICS	A1	3	Métier d'élève Communication orale Entrée dans l'écrit	UPE2A lycée « objectif A2 »
		Partiellement francophone	BICS	A1 (CE et PE) A2 (CO et PO)	4	Métier d'élève Communication orale Entrée dans l'écrit	UPE2A lycée « objectif A2 »
Scolarisé jusqu'en primaire	Sait lire (faible lecteur)	Allophone non débutant	BICS CALP (limité)	A1 (CE et PE) A2 (CO et PO)	5	Métier d'élève Communication orale Système graphie-phonie	UPE2A lycée « objectif A2 »
		Partiellement francophone	BICS CALP (limité)	A1/A2 (CE et PE) A2/B1 (CO et PO)	6	Métier d'élève Communication orale Système graphie/phonie	UPE2A lycée « objectif A2 » (CAP) ou « objectif A2+ » (bac)
Scolarisé dans le secondaire	Sait lire une ou plusieurs langues	Élève autonome à l'oral en français	BICS CALP	A2 (CE et PE) A2-B1 (CO et PO)	7	Communication orale Système graphie/phonie Écrits longs	UPE2A lycée « objectif A2+ »
			BICS CALP	A2-B1 (CE et PE) B1 (CO et PO)	8	Communication orale académique Système graphie/phonie Écrits longs	UPE2A lycée « objectif B1 »

Figure 44 : profil des lycéens allophones, adapté de J.-M. Frisa et A. Amiar

Dans notre tableau, nous avons noté en gris les lignes concernant les élèves NSA : sauf rare exception, ces élèves ne sont pas affectés directement en lycée, et ne sont donc pas accueillis en UPE2A ; en revanche, ils peuvent être affectés en CAP à l'issue de leur première année de prise en charge linguistique. Ajoutons que les dispositifs MAST [mesure d'accompagnement scolaire temporaire] existent dans chaque département de l'académie de Nantes, pour les élèves NSA proches de leur majorité ; à Angers, une structure NSA existe en collège (élèves de 15 à 18 ans), dans laquelle une enseignante du premier degré assure l'entrée dans l'écrit des jeunes arrivants. En revanche, dans la Sarthe, une UPE2A-NSA serait nécessaire, et sa création a été demandée par le CASNAV (en projet pour la rentrée 2021). Par conséquent, pour l'année scolaire 2019-2020, plus de vingt collégiens NSA et plus de quinze élèves d'âge lycée n'ont pu bénéficier de structure dédiée, mais ont été inclus dans des groupes A1 de collège. Pour ce qui concerne l'UPE2A lycée, nous allons donc laisser de côté les profils 1 et 2, pour nous intéresser uniquement aux 6 autres profils d'élèves affectés majoritairement en CAP, en seconde professionnelle et en seconde générale. Le professeur d'UPE2A endosse ici pleinement son rôle d'expert, puisque pour établir ces profils, il mobilise les bilans de positionnement, les compétences du CECRL, ainsi que les ressources disponibles sur les langues, et sur les systèmes scolaires des pays d'origine des élèves qu'il va accompagner. À titre d'exemple, le CASNAV d'Amiens²⁵² a publié en 2016 un livret présentant les systèmes scolaires de 44 pays ; le CASNAV de Grenoble²⁵³ a publié un tableau d'équivalence des classes et classes d'âge entre la France et 45 pays, en 2011 ; le CASNAV de Guyane²⁵⁴ propose des *Tableaux comparatifs des systèmes scolaires français et étrangers*, pour les pays qui lui sont frontaliers, depuis 2011. Le site *Langues et grammaires (d'Ile) de France*²⁵⁵, quant à lui, permet de connaître les particularités des L1 des élèves, notamment grâce à des « fiches-langue » qui soulignent les différences par rapport au français ; le CASNAV-CAREP de Nancy-Metz²⁵⁶ propose également des fiches pour anticiper les difficultés que les locuteurs de certaines langues pourront rencontrer dans l'apprentissage du français.

252 <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-04/positionnement_eana_syst_sco_casnav_amiens_vd_2016.pdf>, page vérifiée le 22 aout 2020.

253 <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/09/26/Les-syst%C3%A8mes-scolaires-des-pays-d'origine-des-ENAF>>, page vérifiée le 22 aout 2020.

254 <https://casnav.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/comparaison_des_systemes_scolaires.pdf>, page vérifiée le 22 aout 2020.

255 <<https://www.lgidf.cnrs.fr/node/3>>, page vérifiée le 22 aout 2020.

256 <<https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?rubrique53>>, page vérifiée le 22 aout 2020.

La scolarisation antérieure permet de déterminer 3 grands modèles (profils 3 et 4 ; 5 et 6 ; 7 et 8) : les élèves qui ont été peu scolarisés ou qui ont eu une scolarité discontinue ; les élèves scolarisés à l'école primaire dans leur pays, mais qui ont subi une longue interruption de scolarité avant d'arriver en France métropolitaine ; les élèves qui ont suivi une scolarité continue, du primaire au secondaire (milieu ou fin de l'équivalent collège), ou qui ont fait une année de collège depuis leur arrivée en France. De la scolarisation antérieure découle la maîtrise de la lecture, en L1 et/ou en français : l'élève sait lire des syllabes, des mots, des phrases, des textes ; nous considérons que l'acquisition des CALP dépend de la scolarisation jusqu'à la fin de l'école primaire (maîtrise partielle) et au collège (compétences plus approfondies). Prenons l'exemple de deux élèves allophones qui ont suivi des cours en UPE2A pendant l'année 2019-2020 : l'une est tunisienne, partiellement francophone ; elle a étudié le français à l'école et au lycée en Tunisie, a été scolarisée jusqu'en 2^e année de lycée dans son pays, et a été affectée en seconde générale à son arrivée au Mans en septembre 2019 ; l'autre est une élève afghane, jamais scolarisée dans son pays, qui parle deux langues mais n'a jamais appris à les écrire ; elle a passé une année au PIA (pôle insertion allophones de la MLDS, « sas » fermé) avant d'être affectée en CAP vente. Pour toutes les deux, le niveau CECRL à l'entrée au lycée était A2 à l'oral, A1 à l'écrit ; mais elles n'ont pas été inscrites dans le même groupe. La première était dans le groupe « Objectif A2+ », dont le nom hybride indique que les compétences à acquérir tendent vers le niveau B1, car l'élève possédait déjà un certain métalangage scolaire (notamment grammatical), des habitudes de travail de lycée, des capacités d'abstraction et des connaissances disciplinaires solides (CALP). La seconde était inscrite dans le groupe « Objectif A2 », car l'élève ne possédait pas ces capacités scolaires (CALP), et rencontrait plus de difficultés en classe d'inclusion, malgré une communication orale déjà relativement fluide (BICS).

Les niveaux du CECRL, même s'ils mettent en évidence la dichotomie entre compétences orales et écrites, ne suffisent donc pas à individualiser les profils : ce sont bien les BICS et CALP qui permettent d'identifier les priorités dans les apprentissages des uns et des autres, pour organiser les regroupements pédagogiques en UPE2A. Cuq souligne d'ailleurs que « la notion de niveau est fortement sujette à caution » (2003 : 175 et 176) :

La principale raison, rédhitoire, est que l'évaluation en termes d'un niveau global conduit à réduire une appréciation multidimensionnelle à une « moyenne » unique et implique par là même que l'apprenant évalué est homogène du point de vue de ses compétences/connaissances.

Cuq conclut qu'« il serait souhaitable de remplacer cette évaluation en niveaux par une évaluation analytique faisant apparaître les profils de compétence/connaissance des apprenants » (2003 : 176). C'est la raison pour laquelle les profils 3, 4 et 5 peuvent être regroupés, alors que les niveaux s'échelonnent de A1 à A2/B1 à l'oral ; cela permet également une grande souplesse pour les élèves ayant le profil 6 : avec les mêmes compétences mesurées par les niveaux du CECRL, nous faisons le choix de les inscrire soit dans le groupe « objectif A2 » lorsqu'ils préparent un CAP, soit de les inscrire dans le groupe « objectif A2+ », lorsqu'ils préparent le baccalauréat et doivent consolider fortement les CALP. Quant aux profils 7 et 8, les plus avancés, la différence peut sembler ténue ; pour ces élèves, ce sont à la fois les compétences écrites et orales (A2, ou déjà engagées vers le B1) et la classe d'inclusion (lycée général ou lycée professionnel) qui sont déterminants. Il ne s'agit pas d'exclure les élèves de CAP du groupe « objectif B1 » – certains y sont inscrits – mais de considérer que les attendus de la seconde générale (en particulier à l'écrit) sont plus exigeants, et décisifs pour les choix d'orientation à la fin de cette année scolaire de détermination : le critère d'urgence nous semble plus prégnant que pour des élèves de seconde professionnelle ou de CAP, qui disposent de 2 ou 3 années pour réussir leur parcours, y compris vers l'autonomie en français. Enfin, il faut préciser que le profil établi ne doit en rien enfermer l'élève allophone dans ses particularités : il s'agit de dresser la situation de départ, pour accompagner l'élève tout au long de son parcours, et lui permettre de progresser jusqu'à la réussite aux examens de fin de lycée. Le professeur d'UPE2A doit ici tenir son rôle d'expert auprès des équipes pédagogiques des classes d'inclusion, car c'est lui qui transmettra des indications sur les principaux leviers d'étayage, en valorisant les compétences déjà acquises, même partielles, mais aussi en soulignant les lacunes du parcours antérieur, source de difficultés qu'il convient d'anticiper en classe d'inclusion.

1.5. Questions complémentaires pour gérer des hétérogénéités multiples : répertoire langagier des élèves, contrat pédagogique et contrat didactique en UPE2A

Une fois les groupes établis, dans un second temps, l'enseignant-coordonnateur de l'UPE2A doit déterminer les objectifs prioritaires pour chaque élève, dans la mesure où les profils regroupés gardent une certaine hétérogénéité. Il nous semble nécessaire de discuter ces objectifs avec l'élève, afin de les rendre explicites. Le contrat pédagogique (Astolfi, 1990) est en effet très important, avec une première étape cruciale : l'acceptation par l'élève de la proposition qui lui est faite d'être inscrit en UPE2A, et par conséquent, de manquer quelques heures de cours disciplinaires chaque semaine. Dans le lycée où nous exerçons, le choix a été fait de proposer des cours pour les élèves les plus avancés le mercredi après-midi, afin justement d'avoir moins

d'impact sur la progression des collègues de la classe d'inclusion : l'accord des élèves est là aussi primordial, pour éviter les absences perlées sur une demi-journée qui est d'habitude libre de cours. Dans le cadre de regroupements pédagogiques des élèves allophones par bassin, cette première étape est corrélée à l'acceptation par l'élève et sa famille d'un déplacement dans un autre établissement scolaire pour suivre les cours de français. Enfin, le calendrier doit être clairement présenté : dans l'académie de Nantes, les UPE2A lycée reposent sur des périodes (distinctes des trimestres, pour plus de flexibilité), les élèves pouvant sortir du dispositif ou changer de groupe à la fin de chaque période ; d'autre part, au Mans, nous faisons le choix de changer l'emploi du temps de l'UPE2A au milieu de l'année scolaire (janvier/février), afin que les élèves ne manquent pas les mêmes cours pendant toute l'année scolaire.

La seconde étape est sans doute plus délicate, car elle repose sur le répertoire langagier de l'élève. Nous l'avons dit, au lycée, de nombreux élèves arrivent de pays francophones, et ont déjà un niveau de maîtrise A2, voire B1, du français de la communication quotidienne orale (BICS) ; d'autres élèves sont originaires des territoires d'outre-mer, et ont suivi une scolarité tout à fait ordinaire en Guyane ou à Mayotte, sans prise en charge spécifique de l'allophonie dans ces territoires. Tous ces élèves sont très souvent faibles lecteurs et faibles scripteurs à leur arrivée en France métropolitaine, tout en étant presque autonomes à l'oral : il s'agit de leur faire comprendre la nécessité de progresser en lecture et en écriture, pour atteindre les exigences du lycée et des examens diplômants (question des « besoins ressentis » abordée dans le premier chapitre de la présente partie). Il faut le plus souvent s'appuyer sur les enseignants de la classe d'inclusion pour convaincre les élèves et obtenir leur adhésion au projet ; malgré cela, il reste difficile de faire progresser les élèves ayant ce profil, lorsqu'ils restent convaincus que leurs compétences suffiront pour réussir aux examens – notamment en lycée professionnel, où les épreuves pratiques permettent de compenser les lacunes des connaissances générales. Une fois que les élèves ont accepté les cours UPE2A, et que les groupes ont été constitués, la troisième étape consiste à expliciter les objectifs du dispositif d'accueil : de façon individuelle, mais également de façon collective, puisque certains objectifs linguistiques sont communs à tous les élèves. Cette dimension collective doit néanmoins laisser une place à la différenciation en classe : dans l'établissement où nous exerçons, la majorité des élèves est inscrite en lycée professionnel, mais un certain nombre d'élèves suit un cursus général. Il est nécessaire d'alterner les activités centrées sur le domaine professionnel et d'autres centrées sur les disciplines d'enseignement général, pour conserver l'attention et la motivation de chacun.

Enfin, un contrat didactique (Brousseau, 1986 et Bruner, 1983) très clair doit être établi : le français de toutes les matières, étudié en UPE2A, ne sera pas centré sur les savoirs (ce qui reste du domaine de l'enseignant de chaque discipline), mais sera systématiquement proposé dans un exercice avec un enjeu disciplinaire (par exemple : communication professionnelle au téléphone pour chercher un stage). K. Millon-Fauré, qui était enseignante de mathématiques et a créé un module « MathFle » pour les élèves allophones du collège où elle exerçait, précisait ainsi le contrat didactique du dispositif (2013 : 54) :

Il convenait de trouver des méthodes d'enseignement qui permettraient de transmettre non pas des savoirs mathématiques (ce qui restait à la charge du cours de mathématiques ordinaire dispensé par l'enseignant de la classe), mais les compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique.

Encore une fois, le français de toutes les disciplines n'est pas un objet d'enseignement clairement défini, et l'exemple choisi montre la nécessité pour les enseignants des classes d'inclusion de réfléchir aux compétences langagières mises en jeu dans leur discipline ; quant à l'enseignant d'UPE2A, il ne peut être spécialiste de toutes les disciplines, surtout dans le second degré. Dans notre contexte d'enseignement, nous précisons ainsi aux élèves que d'une certaine manière, eux seuls sont « experts » dans leur domaine professionnel : par exemple, le nom des outils utilisés quotidiennement devra être appris en atelier, et non en UPE2A ; en revanche, un support très spécifique à la formation d'un élève pourra être utilisé pour tout le groupe, pour travailler un objectif ponctuel commun. Nous avons ainsi utilisé le dossier de mécanique automobile d'un élève de seconde professionnelle inscrit dans le groupe « objectif A2 », pour travailler le repérage d'informations parmi les très nombreuses lignes d'une carte grise, et travailler les unités de mesures qui ne peuvent être omises dans un devoir de technologie, car ce sont des compétences utiles à tous les élèves. Enfin, pour être le plus cohérent possible, le contrat didactique devrait être commun à tous les enseignants, d'UPE2A et de classe d'inclusion : pour cela, le professeur d'UPE2A devrait systématiquement avoir une rubrique dans le bulletin scolaire²⁵⁷, et les enseignants des classes d'inclusion devraient valoriser les progrès en français de l'élève allophone, même lorsque le choix est fait de ne pas l'évaluer par des notes.

²⁵⁷ C'est le cas dans l'établissement où nous exerçons. Pour les élèves des autres lycées, les bilans sont envoyés aux professeurs principaux, mais à notre connaissance, nos remarques ne sont pas portées sur les bulletins.

1.6. Brève synthèse

L'institution n'utilise pas l'analyse de besoins à proprement parler, mais elle cherche à connaître le profil scolaire des élèves nouvellement arrivés. De nouveaux outils ont été récemment développés pour améliorer les tests de positionnement, mais nous en avons vu les biais ; quant aux résultats des tests, quand ils sont communiqués aux établissements d'inscription des allophones, et à l'enseignant d'UPE2A, ils ne permettent pas toujours de comprendre les choix d'affectation, dont nous avons vu les multiples contraintes. D'autre part, l'évaluation diagnostique et pronostique des allophones ne permet aucune transposition didactique : l'écart est parfois tel entre la scolarisation antérieure de l'élève arrivant et les attendus du niveau de formation dans lequel il est inscrit, que l'on ne sait comment combler ces lacunes. Enfin, l'institution pose elle-même de nombreuses limites aux conclusions des tests de positionnement : quelles que soient ses compétences linguistiques de départ, l'élève allophone doit progresser le plus vite possible en français, pour se conformer aux attentes scolaires de droit commun, et atteindre les compétences fixées dans le Socle commun pour toutes les disciplines.

Pourtant, pour élaborer une didactique du français en UPE2A, nous soutenons qu'il est nécessaire d'utiliser les outils issus de la didactique des langues vivantes, dont l'analyse de besoins. L'enseignant d'UPE2A a un rôle très important à jouer, par son analyse fine du profil des élèves : utiliser les notions de BICS et CALP, connaître les « besoins ressentis » de chacun, anticiper les difficultés qui naîtront en français en lien avec le système linguistique d'origine, articuler besoins collectifs et individuels, accompagner les équipes des classes d'inclusion, créer des groupes équilibrés et dynamiques selon ses analyses et son contexte d'exercice. En lycée, sans doute plus encore qu'à l'école primaire ou au collège, l'hétérogénéité des groupes tient à de multiples facteurs : une réflexion sur les groupes de niveau (A1, A2, B1, déterminés pour toute l'année scolaire, sauf exception) et sur les groupes de besoins (pédagogie différenciée, sur une durée plus courte, dont les critères de regroupements sont redéfinis à intervalles réguliers selon des objectifs précis) est donc nécessaire. Un contrat pédagogique explicité aux élèves, et un contrat didactique clairement établi par l'enseignant d'UPE2A, sont des conditions majeures de la réussite de la prise en charge linguistique des lycéens allophones.

Chapitre 2 : transposition des référentiels et du matériel existant pour des propositions didactiques adaptées au lycée

En 2011, S. Bigot de Préameneu, formatrice au CASNAV de Lille, soulignait que « l'enseignant dispose de toute une série d'ouvrages, théoriques et didactiques lui offrant des pistes de réflexion mais [que] bien peu lui permettent de construire des activités, de déboucher sur du concret » (2011 : 106), ce qui pose la question de la transposition didactique. Nous souhaitons faire un tour d'horizon de ces différents outils, pour voir si aujourd'hui l'offre s'est étoffée, et si leur utilisation est possible au lycée. Ces outils seront ensuite intégrés comme exemples, dans notre proposition de référentiel (volume complémentaire).

2.1. Pour une transposition didactique efficace : bricolage et éclectisme

Le concept de transposition didactique a été élaboré par M. Verret (1974), repris par Y. Chevallard (1985) et complété par M. Develay (1995). Il peut être schématisé de la sorte :

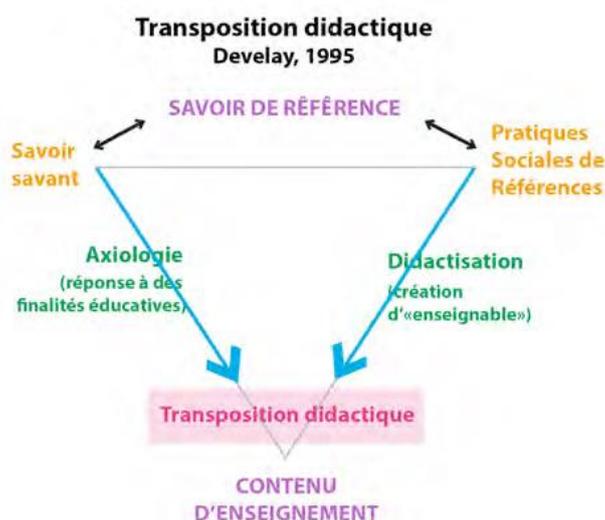


Figure 45 : la transposition didactique (P. De Carlos, selon Develay)

Ce schéma²⁵⁸ permet de noter les points d'ancrage nécessaires à une transposition solide des savoirs de référence : d'une part, le « savoir savant », qui dans les documents ministériels est référé principalement à la discipline « français » ; d'autre part, des « pratiques sociales de

258 Synthèse de P. De Carlos, disponible dans le document téléchargeable sur la page <<https://preistorik.hypotheses.org/cadre-theorique/didactique-de-lhistoire>>, consultée le 31 décembre 2020.

référence » (Martinand, 1986) qui correspondent aux codes scolaires oraux et écrits, mais également à la langue de communication quotidienne, car les élèves apprennent aussi le français en dehors de l'école. Pour ce qui concerne la construction de contenus enseignables en UPE2A, ces deux points d'ancrage représentent deux points d'achoppement : les « pratiques sociales de référence » sont mouvantes, propres à chaque apprenant, non mesurables par l'enseignant ; le « savoir savant » n'est pas défini, puisque la dimension linguistique des différentes matières scolaires est peu ou pas modélisée. Or, « pour enseigner, il faut savoir ce que l'on enseigne » (Schneuwly, 1995 : 48) ; c'est ce qui fait dire à F. Chnane-Davin que « les enseignants [d'UPE2A] sont devant un défi. L'absence de "texte de savoir" qui donne une légitimité au savoir à enseigner leur pose problème » (2014 : 143). En l'état actuel des choses, en effet, les enseignants d'UPE2A se voient attribuer le rôle du didacticien : ils doivent tout à la fois définir un pôle totalement absent des ressources institutionnelles (« savoir savant²⁵⁹ » : qu'est-ce que « le français enseigné en UPE2A » ?) et, en fonction du public accueilli – qui peut fortement varier d'un territoire à l'autre, d'une année à l'autre – s'adapter aux « pratiques sociales » observables. L'autrice poursuit en évoquant la nécessité pour les enseignants d'inventer également leur matériel : « ils "bricolent" en empruntant des outils tantôt au français langue étrangère (FLE), tantôt au français langue maternelle (FLM). » (ibidem). La liste est à notre sens bien plus longue, comme nous allons le voir dans les points suivants : les emprunts se font également parmi le matériel disponible en sciences, en histoire-géographie, en didactique des disciplines non linguistiques, etc. C. Bigot de Préameneu affirme que le FLS est « le champ de tous les possibles » (2011 : 203), mais que les expériences de terrain sont très variables (2011 : 107, nous soulignons) :

L'enseignant est invité par les textes officiels à adapter en permanence ses méthodes et son matériel en fonction de ses objectifs et de ses apprenants, à **utiliser des « pièces détachées »** qui permettent de fabriquer de nouveaux outils pédagogiques permettant d'aborder la langue dans tous ses états. **C'est ce que P. Perrenoud appelle du « bricolage » ou de « l'improvisation réglée » (1994).**

Le risque est celui d'un manque de cohérence dans un parcours qui serait finalement peu construit, conçu comme une juxtaposition d'activités sans lien entre elles, tributaire des besoins ponctuels qui se révèlent au cours de l'année scolaire ; F. Chnane-Davin ajoute que « l'inexistence d'un programme en FLS oblige les enseignants à le remplacer par un "projet" »

259 F. Chnane-Davin pose d'ailleurs la question de la pertinence de la notion de « savoir savant » pour la didactique des langues (2014 : 140-142).

constitué d'un ensemble de tâches orales et écrites » (2014 : 146). Même si ce terme de « bricolage » n'est pas péjoratif (acceptions d'Ardoino et de Lévi-Strauss citées par Chnane-Davin, 2014 : 147), il vient néanmoins illustrer que la création de contenus et d'outils, hors de tout cadre institutionnel, repose sur des essais parfois infructueux, et toujours remis sur le métier pour être adaptés à des publics très hétérogènes.

Quant à la notion d'« éclectisme », elle a été définie par C. Puren, dans son essai²⁶⁰ de 2008, et elle permet de distinguer les méthodologies constituées des méthodes et contenus didactiques. L'auteur rappelle que se sont succédé, voire affrontées, plusieurs méthodologies en didactique des langues ; selon lui, les enseignants se réfèrent à ces méthodologies, puis bâtissent leurs contenus d'enseignement en utilisant le matériel didactique existant (2008 : 161) :

Je fais ici l'hypothèse que pour la plupart des enseignants, le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (et donc trop réducteur), mais celui des méthodes, et que c'est essentiellement à ce dernier niveau qu'ils complexifient leurs pratiques, en empruntant des méthodes prêtes à l'emploi à des sources variées (les méthodologies constituées, mais aussi leur expérience d'anciens élèves, leurs observations de collègues, leurs lectures d'ouvrages et d'articles didactiques), puis en variant leur sélection et leurs combinaisons pour s'adapter à leurs situations d'enseignement.

Nous pouvons en déduire le poids de la formation des enseignants dans les choix méthodologiques qu'ils opèrent : celles et ceux formés en FLE et en didactique des langues étrangères se référeront à l'approche communicative et à la perspective actionnelle ; les professeurs de lettres s'appuieront sur la didactique du français, littérature et étude de la langue (également appelée DFLM). Le FLS, en tant qu'objet hybride décrit dans notre partie I, pousse logiquement les enseignants d'UPE2A à faire des emprunts dans les deux didactiques, mais avec des approches fortement influencées par leur formation et par des méthodologies relativement éloignées. Il est possible d'envisager cet « éclectisme » comme facteur de richesse et de diversité dans la création des contenus à enseigner ; la contrepartie en est sans doute une formation linguistique des élèves allophones très différente d'un dispositif à un autre, car chaque UPE2A sera marquée par le profil de l'enseignant qui occupe le poste. F. Chnane-Davin rappelle également que « ces enseignants travaillent souvent dans une solitude didactique » (2014 : 143) : finalement, ils ne reçoivent aucune confirmation de l'efficacité de leurs choix méthodologiques ; or, sans évaluation de l'efficacité du dispositif, quelle valeur peut-on donner

²⁶⁰ *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*, pages 8-15. Disponible en ligne sur le site de l'APLV : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>>, page vérifiée le 31 décembre 2020.

aux cours qui y sont dispensés ? Nous l'avons dit, dans les lycées, la tentation est grande de ne voir dans l'UPE2A qu'un dispositif de soutien, sans contenu défini ni évaluation : la liberté offerte aux enseignants d'un « éclectisme méthodologique » ne saurait compenser leur « solitude pédagogique » face à des outils sans cesse à réinventer.

2.2. Les outils « étiquetés » FLS

Si pour le moment aucun référentiel ministériel n'existe pour les UPE2A, de nombreux documents ont néanmoins été produits : par différents CASNAV, par des éditeurs, par des formateurs, par des enseignants d'UPE2A. Il convient de distinguer les référentiels, qui viennent guider les choix didactiques, du matériel pédagogique que l'on peut utiliser en classe. Les référentiels viennent lister les compétences à acquérir, sous forme de capacités, qui ne sont donc pas exploitables telles quelles : il faut les reformuler de façon à ce qu'elles correspondent à des tâches langagières à réaliser. Si l'on prend l'exemple des *Descripteurs pour la compréhension de la lecture en histoire/instruction civique et les mathématiques*, publiés par le CELV en 2016²⁶¹, les capacités attendues (exemples pour le niveau A2 : « Peut identifier les informations de base communiquées dans des tableaux simples, graphiques, cartes », ou pour le niveau B1 : « Peut identifier des points de vue différents sur des questions historiques et sociales dans des matériaux d'enseignement simples ») peuvent être un guide pour le choix des activités à mener selon le niveau de langue des élèves allophones, mais c'est à l'enseignant de choisir ses supports et d'élaborer les activités et les tâches menant à l'acquisition des compétences décrites dans le référentiel. De même, concernant la culture scientifique, plusieurs référentiels (DNL, physique-chimie, SVT) ont été élaborés dans l'académie de Grenoble ; nous citons ici le référentiel « Culture scientifique pour les ENA, fin de collège » (G. Cornu et E. Debras, 2012) :

261 Disponibles sur la page <<http://docplayer.fr/75836126-Language-descriptors-in-french-french-listening-descripteurs-pour-comprehension-de-l-oralen-l-histoire-instruction-civique-et-les-mathematiques.html>>, vérifiée le 17 janvier 2021.

Étapes démarche scientifique	Pratique Scientifique	Maitrise de la langue oral/écrit
Identifier et poser le problème	<ul style="list-style-type: none"> - Observer et questionner l'environnement - Rechercher un doc - Dégager une question à partir de l'observation 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire un texte : identifier le type de texte - Formuler une question ou une série de questions
Émettre des hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler une hypothèse 	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler une phrase avec la structure hypothétique (Si ..alors...) - Employer le conditionnel
Expérimenter <i>Concevoir un protocole</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginer une expérience pertinente et réalisable afin de vérifier l'hypothèse - Choisir un outil, un appareil 	<ul style="list-style-type: none"> - Produire des phrases à l'impératif, à l'infinif - Produire des phrases injonctives
<i>Suivre le protocole</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer les règles de sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire un texte injonctif - Lire le lexique spécifique aux outils et aux appareils
<i>Utiliser un outil, un appareil de mesure</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un outil ou un appareil - Observer au microscope - Manipuler des produits chimiques 	
<i>Observer des résultats</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une mesure - Faire un tableau de valeurs - Observer une évolution, remarquer un changement - Faire un dessin ou un schéma qui décrit ce que l'on fait, ce que l'on observe 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique de la mesure - Décrire ce que l'on observe à l'oral ou à l'écrit

Figure 46 : référentiel pour la démarche scientifique

L'enseignant de sciences ayant des allophones dans sa classe et l'enseignant d'UPE2A doivent donc choisir les supports (par exemple, des manuels ou exercices disciplinaires, comme nous le verrons plus loin) permettant de travailler les objectifs de pratique scientifique et les objectifs linguistiques, le référentiel indiquant les compétences à acquérir de façon succincte.

Un référentiel peut néanmoins être plus développé, comme le *Référentiel pour le français, langue seconde*²⁶², conçu au Québec pour « soutenir les enseignantes et les enseignants dans la planification de leur enseignement » : pour l'enseignement secondaire, le « programme enrichi » de 2010 propose une « progression des apprentissages au secondaire », qui envisage l'enseignement du français comme langue vivante, et comme matière scolaire à proprement

262 <<https://www.learnquebec.ca/fr/secondary>> et <<https://www.learnquebec.ca/fr/french-as-a-second-language>>, pages vérifiées le 21 décembre 2020.

parler. En tenant compte des différences de contexte, homoglotte versus hétéroglotte, langue « majoritaire » versus langue « minoritaire », il est intéressant d'examiner les pratiques d'autres pays d'accueil²⁶³. Les items déclinés en compétences dans le référentiel québécois (elles-mêmes formulées par des verbes, comme dans tous les référentiels) sont les suivants : éléments de la situation de communication ; repères culturels ; lexique ; éléments du langage oral ; grammaire du texte ; grammaire de la phrase ; stratégies ; démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production. Chaque compétence est elle-même déclinée en de nombreux points, ce qui peut permettre d'avoir une vision plus détaillée des contenus – qui restent à élaborer par l'enseignant : nous allons citer l'exemple de la « prononciation et prosodie du français », car nous le retrouverons dans notre point suivant, à propos de manuels de FLE. Le référentiel décline donc la compétence « éléments du langage oral » en « prononciation et prosodie du français » et « marques de l'oralité, éléments verbaux et non verbaux » (2010 : 14-16) ; pour le premier item, sont développées, avec plusieurs exemples pour chacune, les compétences « prononciation des sons », « enchaînement », « liaison », « syllabation », « accentuation et rythme », « intonation », « débit, ton, projection de la voix, volume ». Par conséquent, si l'enseignant souhaite introduire un travail phonétique dans sa séance, il pourra choisir l'une ou l'autre de ces compétences comme objectif à atteindre et, éventuellement, poser comme objectif final d'une séquence l'acquisition de toutes les compétences d'un même item.

Nous voyons ce référentiel comme un panorama des points à travailler, parmi lesquels choisir au cours de la période de prise en charge linguistique. Les items ne sont pas classés par niveau référé au CECRL, car nous sommes dans un contexte non européen, mais il nous semble relativement aisé de naviguer dans le référentiel, pour un niveau A2-B1. En revanche, plusieurs limites existent dans l'utilisation de ce référentiel en UPE2A : il n'est pas adapté aux débutants, dans la mesure où les élèves choisissant de poursuivre l'étude du français dans le secondaire québécois « ont généralement appris cette langue dans un programme d'immersion au primaire », la démarche étant spiralaire (Bruner, 1960) ; certaines compétences se travaillent jusqu'à la fin des 5 années du secondaire, alors qu'en UPE2A tout doit être travaillé en une seule année scolaire ; enfin, les élèves québécois du secondaire sont réputés avoir déjà acquis

263 Nous avons également consulté les référentiels élaborés pour l'anglais langue seconde en Ontario : *English as Second Language* : <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl.html>> ; en Australie (Northern Territory) : *English as a Second Language* : <<https://education.nt.gov.au/support-for-teachers/english-as-a-second-language>>, et État de Victoria : *English as an Additional Language* : <<https://www.vcaa.vic.edu.au/foundation10/Pages/viccurriculum/eal/intro.aspx>>. Pages vérifiées le 21 décembre 2020.

« les termes utilisés dans les autres disciplines enseignées en français » (2010 : 5). Les compétences référées aux autres disciplines sont donc absentes de ce référentiel, mais les compétences à acquérir en français comme langue vivante et comme langue scolaire, pendant le cursus secondaire, sont très bien détaillées.

Le CASNAV de Rennes a quant à lui élaboré et mis à disposition sur son site internet un référentiel spécifique pour les lycéens allophones (2018) : *Référentiel de compétences langagières construites en Français Langue Seconde (FLS)*, et un autre pour les élèves ayant subi une interruption de scolarité : *Élèves à la scolarité discontinuée : référentiel des apprentissages* (2019). Le premier référentiel propose des compétences très générales, en lien avec le CECRL, souvent sous forme d'actes de parole (« réagir à des propositions dans des situations de la vie courante (remercier, féliciter, présenter des excuses, accepter, refuser... », 2018 : 15) ; il nous semble que pris dans sa globalité, ce référentiel a une orientation plus communicative (FLE) que strictement scolaire (exemple pour le niveau A1 : « comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale », 2018 : 12). Toutefois, les 6 items déclinés en compétences peuvent permettre à des enseignants d'UPE2A, mais aussi de classe d'inclusion – c'est d'ailleurs l'objectif annoncé dans la présentation du document – de n'oublier aucune des dimensions de l'enseignement du français comme langue vivante : « écouter et comprendre ; lire et comprendre ; parler en continu ; réagir et dialoguer ; écrire ; découvrir la culture française, développer des compétences interculturelles ». Quant au référentiel élaboré pour les élèves peu scolarisés antérieurement, il est précieux en UPE2A-NSA, notamment lorsque ces dispositifs d'accueil ne sont pas confiés à des professeurs des écoles. Dans l'académie où nous exerçons, ces structures restent très rares, et la majorité des élèves NSA sont inscrits dans des groupes A1 d'UPE2A collège, ce qui est peu adapté à leurs besoins ; ce référentiel peut donc être utilisé par les enseignants, pour différencier leurs activités entre les élèves scolarisés antérieurement et ceux qui ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, notamment pour l'entrée dans l'écrit dont nous parlerons plus loin.

Pour ce qui concerne le matériel didactique, deux interventions ont signalé lors du PNF de 2019 que « les élèves du lycée sont souvent oubliés » (table-ronde n°1, Réseau Canopé²⁶⁴) et qu'« un grand vide existe pour le lycée chez de nombreux éditeurs » (présentation de la Banque de

264 <<https://www.dailymotion.com/video/x76ogrt?playlist=x6d164>>, page vérifiée le 17 janvier 2021. Voir aussi la partie II chapitre 2.4.

ressources numériques²⁶⁵). C'est la raison pour laquelle le Ministère a commandé une Banque de ressources numériques éducatives (BRNE, en partenariat avec les éditions Didier, spécialistes du FL) pour le FLS, notamment pour le lycée. Des ressources sont progressivement mises en ligne depuis 2020 (mathématiques, français, histoire-géographie, sciences). À la date où nous écrivons, il s'agit de fiches pédagogiques adossées aux programmes scolaires, dont les fiches synthétiques « Accompagner l'arrivée dans l'école en France », « Devenir autonome et découvrir son environnement », « Réussir dans les différentes disciplines » et « Lire différents types de textes » présentent les contenus et le projet final des activités. Le site propose également des « parcours d'exercices interactifs et autocorrectifs » classés par niveau A1, A2, B1 et B2 ; ces derniers mobilisent des actes de paroles, des contenus grammaticaux, des exercices de phonologie et de lexique, notamment dans des exercices à trous. Nous ne les avons pas encore utilisés en classe, mais nous mentionnons ces contenus car ils viennent confirmer la volonté du Ministère de fournir des ressources aux enseignants qui travaillent avec des élèves allophones.

Pour notre part, nous utilisons un matériel plus ancien, antérieur à la circulaire de 2012. Publié pour une utilisation en collège, le manuel *Entrée en matière* (Hachette, 2005) propose un parcours qui va du FLE au FLM, en passant par le FLS, « permettant d'acquérir le niveau de compétences B1 ». Notons que le manuel annonce « de 250 à 500 heures de cours » pour atteindre ce niveau, ce que bien peu d'académies garantissent aux élèves nouvellement arrivés dans le secondaire, puisque les classes d'accueil à temps plein ont officiellement disparu. La rubrique « D'une matière à l'autre » nous semble particulièrement utile, car elle permet de travailler les discours disciplinaires, par exemple la lecture de données chiffrées (2005 : 100) ou la formulation d'hypothèses et la description d'une expérience en sciences (2005 : 154) ; le manuel est destiné à des élèves d'âge 6^e à 3^e, mais les activités peuvent être adaptées pour des élèves d'âge lycée, notamment pour les niveaux débutants. Il s'agit là de l'unique manuel publié par une grande maison d'édition identifiée comme spécialiste du FLE : tous les autres manuels que nous citerons ont été produits par le réseau SCÉRÉN – aujourd'hui rebaptisé Réseau Canopé – adossé aux centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP). D'autres ouvrages dédiés aux classes d'accueil – lorsque les dispositifs étaient fermés – ont été conçus en lien avec la revue *Ville École Intégration (VEI) : Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous* (CRDP de Créteil, 2005) ; *Enseigner les*

265 <<https://www.dailymotion.com/video/x76ogrx?playlist=x6d164>>, page vérifiée le 17 janvier 2021.

mathématiques à des élèves non francophones : des outils français-maths (CRDP de Créteil, 2007) ; *Enseigner le FLS par les textes littéraires nouvellement arrivés en France* (CRDP de Nice, 2006). Le premier de ces manuels propose des exemples d'activités menées par des enseignants de classe d'accueil (CLA) en lycée professionnel : aujourd'hui, les dispositifs UPE2A sont ouverts, et n'ont donc plus les mêmes objectifs ni les mêmes fonctions de découverte (l'élève de lycée professionnel ne fait plus de « mini stage » pour découvrir une formation en dehors de la CLA, il est déjà inscrit dans une formation). Par conséquent, conformément à la circulaire de 2012, la démarche « enseigner l'anglais en CLA » (2005 : 30-31) n'est plus du ressort de l'enseignant de l'UPE2A, mais de l'enseignant d'anglais de la classe d'inclusion. Toutefois, le chapitre sur « la transversalité : une démarche essentielle » garde toute son actualité, car il s'agit de décliner les objectifs généraux (exemple : « se situer, se présenter, présenter », 2005 : 44) dans toutes les matières étudiées en lycée professionnel. Le manuel de mathématiques permet de travailler non pas des contenus, qui resteront ceux de l'enseignant de la classe d'inclusion²⁶⁶, mais la compréhension des consignes en mathématiques (2007 : 24-30) ou encore la polysémie des mots utilisés en mathématiques, par comparaison avec l'emploi des mêmes mots dans un contexte de communication quotidienne ou dans d'autres matières scolaires (2007 : 69-94). Enfin, le troisième manuel propose des textes littéraires comme supports d'activités de compréhension et de production écrites, dès le niveau débutant ; le classement selon les critères du CECRL n'a pas été retenu, mais l'avant-propos annonce « des lectures de niveau progressif » en vue « d'acquérir le niveau de compétence B1 » (2006 : 8). Les autrices ont conçu le manuel pour une utilisation en CLA collège, « en parallèle avec un manuel de FLE », afin d'atteindre l'objectif de 5000 mots attendus dans le répertoire d'un élève entrant en 6^e (ibidem). Par les thèmes et les textes choisis, toutes les activités sont utilisables avec profit en UPE2A lycée : il s'agit sans conteste du manuel que nous utilisons le plus souvent, pour tous les niveaux, pour la discipline « lettres ».

Un autre manuel permet de trouver des séquences adaptées aux lycéens, du niveau A1 au niveau B2-C1 : *Outils pour le français langue seconde au lycée*, publié en 2009 par le SCÉRÉN-CRDP de Basse-Normandie (2 volumes). Sur un même thème, plusieurs textes, littéraires ou extraits de la presse, sont proposés pour les différents niveaux, afin d'offrir la possibilité à l'enseignant de différencier dans un groupe hétérogène. Des tableaux synoptiques, à la manière de ceux que l'on trouve dans les manuels de langue étrangère, permettent d'identifier, pour chaque séquence

266 Lire K. Millon-Fauré ci-dessous, chapitre 3.3.

et chaque niveau, les objectifs en : « français de communication, français de structuration²⁶⁷, français de scolarisation », ainsi que les supports utilisés. Le guide pédagogique précède les fiches d'activités, proposées clés en main ; des pistes de travail complémentaire sont également suggérées. Dans l'avant-propos, l'autrice décrit son contexte d'exercice : alors qu'en 2009 les UPE2A n'avaient pas encore été créées, la structure dans laquelle elle exerçait n'était pas une CLA fermée, mais un dispositif ouvert et flexible, accueillant les élèves allophones 6h par semaine pour les cours de français, et 4h le mercredi après-midi pour de l'aide aux devoirs (2009 : 7). Le contexte dans lequel les activités ont été créées et testées est donc très proche des UPE2A telles qu'elles ont été prévues dans la circulaire de 2012. Notons que comme le manuel *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*, les *Outils pour le français langue seconde au lycée* sont volontairement centrés sur les compétences de compréhension et production écrites : « la spécificité de la situation des élèves a amené à mettre un accent sur l'écrit. En effet, les élèves qui arrivent au lycée doivent faire face, à plus ou moins brève échéance (un à deux ans), aux exigences du baccalauréat général » (2009 : 9). Nous concluons sur ces manuels déjà relativement anciens en regrettant qu'ils n'aient jamais été réédités ; ils ne sont disponibles que dans certains CASNAV et certaines bibliothèques, alors que ce sont des ressources précieuses en UPE2A.

2.3. Les outils du FLE et du FLI en contexte scolaire

Nous l'avons dit, il existe des différences fondamentales de contexte entre les situations d'enseignement FLE à l'étranger, et l'enseignement du français dans les dispositifs d'accueil en France métropolitaine : le milieu est homoglotte et unilingue, le français est langue unique d'enseignement, la visée est scolaire et pas uniquement communicative. D'autre part, les élèves allophones, notamment au lycée, doivent apprendre le français le plus rapidement possible : cette notion d'urgence (Pochard, 2002 : 115) existe très rarement en contexte FLE. Pour autant, peut-on exclure totalement le matériel FLE des UPE2A ? Pour les niveaux débutants (A1.1 et A1), il nous semble que l'utilisation de ces outils et manuels, dont l'offre éditoriale est abondante²⁶⁸, reste incontournable : à leur arrivée sur le territoire, les élèves allophones qui n'ont aucune connaissance en français doivent apprendre en premier lieu à interagir à l'oral. Le français est alors une langue étrangère ; les actes de paroles tels que « se présenter », « exprimer

267 Il s'agit des contenus grammaticaux.

268 France Éducation International en publie régulièrement un inventaire : <<https://www.france-education-international.fr/ressources/repertoire-methodes-fle>>, page vérifiée le 5 janvier 2021.

le besoin et l'obligation », « se repérer dans la ville », les codes sociaux tels que « tutoyer/vouvoyer », « faire une demande polie » au conditionnel, « prendre la parole en classe », « savoir interagir avec les différents acteurs de l'établissement scolaire » sont à acquérir au plus vite²⁶⁹. D'autre part, selon la langue d'origine des élèves, une grande attention devra être portée à l'intonation, la prosodie, la prononciation de certains phonèmes : or, seuls les enseignants ayant suivi un cursus en FLE et en didactique des langues et cultures étrangères sont formés en phonétique. Selon la formation des enseignants d'UPE2A, il sera donc plus ou moins évident de travailler la phonétique, même si les manuels de FLE proposent tous des activités sur certains phonèmes²⁷⁰. Ajoutons que ces activités sont souvent conçues avec la méthode de phonétique articulatoire, ou basées sur les seules « paires minimales », ce qui peut être inopérant pour faire acquérir certains phonèmes²⁷¹. Le manuel *Adomania A1-A2* (Hachette, 2016) propose ce type d'activités basées sur les « paires minimales » (par exemple [f]/[v], [p]/[b], [ʒ]/[ʃ]), mais sans les rattacher aux L1 des élèves, alors qu'un arabophone, un hispanophone et un lusophone n'auront pas les mêmes difficultés sur ces phonèmes ; le manuel ajoute toutefois à ce travail des activités ciblées sur le verbe et sur la phrase, afin de faire prendre conscience aux élèves que la phonétique fait sens : « la prononciation du verbe *prendre* », « le passé composé et le présent », « la prononciation de *plus* », etc. Nous avons noté dans le tableau suivant les difficultés majeures rencontrées dans nos groupes :

Voyelles : il est nécessaire de travailler les 17 phonèmes vocaliques du français, en particulier le [y] (hormis pour les locuteurs de turc, d'albanais, d'allemand) et les voyelles ouvertes ; pour tous les apprenants, la distinction entre les voyelles nasales [ã], [õ], [ẽ] doit être corrigée (vocabulaire), mais également la distinction entre [ə] et [ɛ] (conjugaison : je réussis/j'ai réussi).

Consonnes : pour les locuteurs des langues d'Afrique de l'Ouest (bambara, dioula, soussou, malinké, etc.), mais aussi de malgache, il est primordial de travailler les phonèmes [z], [ʒ], [ʃ].

Figure 47 : difficultés phonétiques des lycéens allophones

Les difficultés de prononciation pour des élèves allophones âgés de plus de 15 ans sont liées à une surdité phonologique (Guberina) liée au « crible » de la L1 (Troubetzkoy, 1939) ; rappelons

269 C'est d'ailleurs ce qui semble justifier l'existence de « sas » d'accueil plus ou moins fermés dans l'enseignement secondaire, avec un enseignement intensif du français avant l'inclusion effective dans une classe.

270 C'est également le cas des « parcours d'exercices » proposés dans la banque de ressources numériques pour les allophones.

271 C. Alazard (2018) a montré que cette méthode ne fonctionne que sur certaines voyelles.

également que de nombreux élèves ont appris le français dans leur pays ou région d'origine sans jamais discriminer certains phonèmes, et que l'on se heurte alors à une prononciation fossilisée. À ce jour, nous n'avons pas trouvé d'exercices pour corriger la prononciation de phonèmes consonantiques spécifiques aux besoins de nos élèves, en particulier les fricatives (figure 47) ; en complément de la phonétique articulatoire, les formations en ligne sur la phonétique corrective, et notamment la méthode verbo-tonale²⁷² (MVT) sont une piste qu'il nous reste à développer et à appliquer en classe. La méthode MVT nécessite une formation solide de l'enseignant, mais ses avantages semblent indéniables : la correction concerne la prosodie de la phrase (alors que la phonétique articulatoire et les « paires minimales » concernent uniquement le son ou le mot), elle se fait en contexte, et elle permet d'éviter le métalangage.

Les enseignants d'UPE2A peuvent donc choisir plusieurs méthodes, et utiliser de nombreux manuels de FLE, plus ou moins récents, selon leur bibliothèque personnelle, selon l'équipement du dispositif d'accueil où ils exercent, et selon leurs préférences ; tous ces supports permettent d'utiliser des activités clés en main, pour des objectifs linguistiques ciblés, étiquetés par niveau, acte de parole, contenu grammatical et culturel, etc. Il ne s'agira pas de suivre un manuel FLE du début jusqu'à la fin, mais de sélectionner, coller, fabriquer ses supports à partir de ce matériel déjà existant ; d'utiliser des exercices communicatifs comme les jeux de rôle (approche communicative), de proposer des tâches à réaliser (perspective actionnelle), de donner des exercices d'application d'un point de grammaire ou de conjugaison (exercices structuraux de grammaire explicite), ou au contraire de faire réaliser des exercices de grammaire avec une visée communicative sans métalangage (entrée par les actes de paroles). D'autre part, l'approche FLE nous semble essentielle sur un point qui ressort des exemples que nous avons donnés plus haut (faire une demande polie, vouvoyer, etc.) : les échanges et contenus interculturels en UPE2A. En effet, il s'agit là aussi d'un impensé de l'accueil des élèves allophones : quels contenus culturels transmettre et expliciter, au-delà des seuls codes et usages scolaires ? Selon Cuq, « la justification majeure de la prise en compte de la culture en français langue étrangère ou seconde est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens » (dans Martinez, 2002 : 74). Pourtant, en l'absence de curriculum culturel défini pour l'UPE2A, tout se passe comme si l'immersion dans la société

272 Site de P. Intraivaia : <<http://www.intravaia-verbotonale.com/>> ; M. Billières propose des ressources en accès libre et des modules d'autoformation sur la page <<https://www.verbotonale-phonetique.com/>>. Pages vérifiées le 10 janvier 2021.

française pouvait suffire pour que les élèves allophones comprennent les codes sociaux de leur pays d'accueil. J.-C. Pochard signale que les pratiques sociales des élèves allophones se situent « entre trois mondes » (2002 : 114-115) :

- celui de l'école où ce sont des « natifs » qui s'adressent à eux dans une langue et avec des rites qui leur posent toutes sortes de problèmes,
- celui de la « rue » où ils interagissent avec leurs camarades de classe et d'autres segments de la population française selon des règles culturo-linguistiques qui peuvent différer considérablement des précédentes,
- celui de la maison où la cellule familiale est un refuge où l'expression peut être libérée, dans les limites de la culture d'origine, mais aussi bien souvent une prison peu ouverte sur la vie du pays d'accueil. Quand l'enfant est le seul à savoir un peu lire et écrire le français, il lui arrive d'effectuer des démarches administratives ou autres, d'assumer des responsabilités qui sont habituellement celles des adultes.

Pour compléter ce tableau, ajoutons que certains élèves allophones ont très peu de contacts avec leurs camarades de classe, que beaucoup n'ont aucun contact avec des Français à l'extérieur de l'école (Armagnague-Roucher et al., 2019 : 155-156), et que d'autres encore calquent leurs pratiques socioculturelles sur celles qui avaient cours, en français, dans leur pays ou région d'origine. De plus, la langue formelle de l'école, les codes sociaux et les rituels scolaires sont réputés acquis au lycée, ce qui peut créer des malentendus entre les enseignants et les élèves nouvellement arrivés. Le rôle de l'enseignant d'UPE2A est ici primordial, notamment dans les premières séances d'accueil : il s'agit de rendre explicites ces codes, pour éviter certains points de friction que les élèves peuvent éprouver à l'école. Cuq ajoute que « la classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologiques nécessaires à son appropriation correcte » (2002 : 74). Il cite ensuite des « catégories que les anthropologues considèrent comme universelles », comme le temps, l'espace, le corps, les relations sociales, la nature, la mort et la nourriture. Cuq conclut que ces catégories anthropologiques représentent « autant d'axes de comparaison, de conscientisation, d'appropriation, que l'école peut à notre avis travailler utilement, surtout en contexte de langue seconde²⁷³ » (2002 : 75). Au lycée professionnel, nous travaillons systématiquement ces catégories, avec par exemple l'activité vidéo « Un entretien d'embauche » tirée d'un manuel FLE généraliste (*Totem A2*, Hachette FLE, 2014 : 64), qui devient ainsi un support de préparation aux codes socioprofessionnels, avant le départ en stage des élèves de CAP. Cette activité permet d'identifier des codes

273 Le contexte de langue seconde est ici entendu stricto sensu, c'est-à-dire dans les pays où le français a un statut particulier, et non en France (voir partie I, chapitre 2). Il nous semble toutefois que la remarque reste valable en contexte métropolitain.

concernant le temps (question du retard), les relations sociales (vouvoiement, excuses, obligations du stagiaire envers l'employeur), le corps (langage corporel et vêtements), etc.

Si l'on regarde ce qui est prévu pour les adultes migrants, un volet culturel et socioprofessionnel est toujours inclus dans leur formation linguistique. Ces contenus ne sont pas neutres : ils sont au contraire empreints des politiques d'accueil en vigueur au moment où ils sont édités. Il existe un référentiel européen, publié en 2018 par le consortium DIME²⁷⁴ (projet mené de 2015 à 2018 en France, Italie, Espagne, Grèce), dans lequel « cinq blocs de compétences dont la maîtrise par les migrants serait susceptible de favoriser leur inclusion sociale et professionnelle » sont détaillés : compétences langagières, compétences mathématiques et numériques, compétences interculturelles, compétences sociales et civiques, et enfin compétences socioprofessionnelles et d'entrepreneuriat ; selon nous, ces « blocs de compétences » pourraient tout à fait trouver leur place en lycée professionnel. Le référentiel est complété par un document volumineux, proposant des modules de formation prêts à l'emploi : les objectifs et les contenus sont développés pour chaque thème abordé, avec une indication de durée, du nombre de participants, du niveau CECRL correspondant, et des exemples d'activités, ce qui peut permettre une transposition pour le lycée.

Comme nous pouvons le voir à travers les intitulés du référentiel DIME, trois des cinq blocs de compétences ont une forte composante culturelle et sociale ; le terme choisi est celui d'inclusion. Remarquons qu'en France, pour les adultes, le terme d'intégration est plus fréquent. Pour ce qui concerne le *Référentiel FLI* (français langue d'intégration) édité en 2011²⁷⁵, il s'agit d'une initiative portée par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, et par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté : le terme « intégration » figure donc à la fois dans le nom de l'une des instances à l'origine du projet, et dans le sigle du titre. Le projet politique transparaît également dans l'emploi du sigle FLI comme « label » délivré par le ministère de l'Intérieur aux associations chargées de dispenser la formation linguistique des adultes migrants désireux d'obtenir la nationalité française. Ainsi, l'acquisition de la langue française est présentée comme la condition de l'intégration²⁷⁶, et la

²⁷⁴ Lien vers le référentiel et les modules de formation disponible sur la page <<https://www.projetdime.eu/fr/a-propos/>>, vérifiée le 5 janvier 2021.

²⁷⁵ <<http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/02/FLI-Referentiel.pdf>>, lien vérifié le 5 janvier 2021.

²⁷⁶ La Fédération de Wallonie-Bruxelles remet en cause cette condition, dans un guide intitulé *Maîtrise du français et intégration : des idées reçues, revues et corrigées* (2014 : 18) : « Si l'on n'y prend garde, à force de faire porter par la langue des problèmes qui la dépassent de loin en supposant que les difficultés linguistiques

formation des adultes migrants passe par trois volets culturels : « intégration sociale via la scolarité des enfants », « intégration économique », « intégration citoyenne », pour lesquels les points principaux à aborder pendant la formation sont énumérés (*Référentiel FLI*, 2011 : 23). Le terme d'intégration est défini par D. Schnapper comme une situation médiane d'acculturation : « c'est le cas lorsque deux cultures se trouvent en interaction – de par leur travail, leur habitat, leurs rencontres – modifiant peu ou prou leurs modèles culturels originaux, en conservant des invariants identitaires spécifiques » (citée dans Goï, 2005 : 13). Pourtant, bien souvent, le terme semble confondu avec celui d'assimilation²⁷⁷, situation dans laquelle « la culture du pays d'origine disparaît sous les caractéristiques de la culture du pays d'accueil », notamment pour ce qui concerne l'acquisition de la langue du pays hôte (Goï, *ibidem*). C'est la critique que porte V. Castellotti contre le *Référentiel FLI* : elle va jusqu'à parler d'« idéologie totalisante, visant à effacer l'altérité », car « le préambule de ce texte stipule ainsi, notamment, que "Pour les 130 000 étrangers qui deviennent Français chaque année, **la langue française doit pouvoir devenir une langue première**" » (Castellotti, 2014 : 177, nous soulignons). C'est donc un monolinguisme²⁷⁸ de substitution qui est prôné, le français venant supplanter la/les L1 des migrants. Assiste-t-on au même phénomène à l'école ? Par le peu de place accordé aux langues des élèves allophones, surtout au lycée, nous pouvons le croire ; c'est la raison pour laquelle V. Castellotti souhaite que la didactique des langues et cultures puisse « aider à créer des conditions suffisamment diversifiées et altéritaires pour que la relation **alter linguistique et alter culturelle** puisse s'instaurer et que l'appropriation puisse se construire, en se fondant sur l'hétérogénéité linguistique, culturelle, humaine, et en y incluant pleinement le risque, l'insécurité, l'instable, le relationnel, l'imparfait et le sensible » (2014 : 187).

Mais alors, par quels moyens, à travers quels contenus créer cette « relation alter linguistique et alter culturelle » ? L'enseignant d'UPE2A doit-il, comme l'enseignant de FLE ou de FLI,

expliquent toutes les difficultés d'intégration, on en vient à considérer que l'apprentissage de la langue commune est la solution première de tous les problèmes en question [...].

277 Le Code civil précise ainsi : « Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son **assimilation** à la communauté française, notamment par une **connaissance suffisante**, selon sa condition, de la **langue**, de l'histoire, de la culture et de la société françaises, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'État, et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République. À l'issue du contrôle de son **assimilation**, l'intéressé signe la charte des droits et devoirs du citoyen français. Cette charte, approuvée par décret en Conseil d'État, rappelle les principes, valeurs et symboles essentiels de la République française ». *Acquisition de la nationalité française par décision de l'autorité publique*, article 21-24, modifié par la loi n°2011-672 du 16 juin 2011, <<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000024197095/2011-06-18/>>.

278 Le français a été inscrit dans la Constitution comme « langue de la République » en 1992 (article 2), et la France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

axer certaines séquences sur l'éducation à la citoyenneté française ? L'éducation à la citoyenneté (aujourd'hui éducation morale et civique : EMC²⁷⁹) relève traditionnellement de l'enseignement d'histoire-géographie, et ce dès l'école primaire ; elle vise à introduire les « valeurs de la République », la notion de « vivre ensemble », et est évaluée au DNB. Elle inclut des problématiques très actuelles, comme la liberté d'expression, la laïcité, l'égalité hommes-femmes, la lutte contre les discriminations : comment aborder efficacement ces notions avec des élèves qui les découvrent à leur arrivée sur le territoire ? Selon X. Roegiers, il est fondamental de se poser la question du « profil de sortie de l'élève » (2011 : 37) :

Quel élève veut-on au terme de la scolarité ? En fin d'enseignement de base ? Ce profil pose des questions essentielles, et en particulier les questions suivantes :

Quel type de valeurs souhaite-t-on véhiculer ? Quelle importance donne-t-on aux savoir-être (autonomie, citoyenneté...), par rapport aux connaissances et aux savoir-faire ?

En fonction de quels élèves va-t-on définir le profil ? En particulier, quelle est l'importance relative des acquis qui permettent à l'élève de continuer sa scolarité, et ceux qui lui permettent de s'insérer dans la vie active ?

À la sortie des dispositifs d'accompagnement linguistique (UPE2A ou autre), le profil attendu est celui d'un élève allophone capable de suivre les mêmes enseignements que les élèves dits natifs, capable de réussir ses examens, et, en lycée professionnel, capable de suivre avec profit les périodes de formation en entreprise pour ensuite s'insérer rapidement dans le monde du travail. L'élève allophone – même si nous ne pouvons que déplorer le manque de cohérence entre la politique éducative et la politique migratoire (voir partie I, chapitre 3.4) – est amené à devenir un adulte vivant et travaillant, pour une durée plus ou moins longue, sur le territoire métropolitain ; il peut rester un citoyen étranger, avec le statut de résident, ou devenir citoyen français. L'école définissant la scolarité obligatoire comme un « parcours citoyen²⁸⁰ », et les « valeurs de la République » et la « citoyenneté » étant présentées comme des priorités pour la scolarité obligatoire, il nous semble donc nécessaire de proposer des contenus spécifiques pour l'UPE2A, tenant compte de la nouveauté que les notions abordées représentent pour les élèves allophones, tout en instaurant un dialogue avec leurs cultures d'origine.

279 Les programmes et ressources d'accompagnement ont été refondus en 2018 pour les écoles et collèges : <<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>>, en 2019 et 2020 pour les lycées généraux et technologiques : <<https://eduscol.education.fr/1681/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-gt>>, pages vérifiées le 5 janvier 2021.

280 « De l'école au lycée, le parcours citoyen s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités » : <<https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>> ; des supports pédagogiques déclinés par thème sont proposés sur EDUSCOL : <<https://eduscol.education.fr/588/citoyennete-et-valeurs-de-la-republique>>. Pages consultées le 9 janvier 2021.

R. Pochard souligne également que les élèves allophones n'ont pas tous choisi leur exil, et que les parcours migratoires peuvent mener à un refus d'apprendre la langue et d'adhérer aux valeurs du pays hôte, qui n'est pas toujours considéré comme le lieu définitif d'installation (2002 : 115) :

Une didactique du FLSH [français langue seconde hôte] doit prendre en compte, plus que tout autre, les dimensions psychosociologiques de l'apprentissage et leurs effets déstructurants/restructurants sur la personnalité de l'apprenant. Elle doit aussi jouer un rôle, au moins indirect, pour préserver, entretenir, valoriser le bagage culturo-linguistique des apprenants afin de lui conserver un rôle capital et éviter d'en faire un handicap.

Par conséquent, si l'on veut tenir compte de ces dimensions de l'apprentissage, il s'agit de ne pas tomber dans un « choc des cultures » frontal : une réflexion sur les outils destinés aux élèves allophones pour aborder ces notions permettrait d'éviter à la fois que les élèves nouvellement arrivés ne soient heurtés par certaines valeurs qui seraient contraires aux leurs, et que les enseignants ne prennent leurs propres représentations et opinions comme angle d'approche de l'altérité. Ainsi, les séquences sur la laïcité et la liberté d'expression préconisées par le Ministère en novembre 2020²⁸¹ ont pu créer des incompréhensions, malgré le travail préparatoire des enseignants. Il nous semble nécessaire de privilégier des activités centrées sur l'éducation à la citoyenneté (manuels d'EMC, semaine de lutte contre les discriminations, etc.), pour que les échanges interculturels gardent une cohérence avec le contexte scolaire et les objectifs de la scolarité obligatoire. Encore une fois, les enseignants ont des parcours de formation très différents, et l'interculturel reste peu connu en-dehors des formations de langues et cultures étrangères²⁸² ; d'autre part, l'enseignant connaît rarement toutes les cultures d'origine de ses élèves. En UPE2A, les références interculturelles doivent être pensées pour des élèves et des citoyens en construction : au secondaire, il s'agit selon nous d'éviter les anecdotes culturelles qui peuvent exister dans les manuels FLE. Par exemple, la double page « Carnet de voyage » proposée dans *Alter Ego 1* (Hachette, 2006 : 78-79) propose un panorama des fêtes françaises traditionnelles, dont les activités nous paraissent trop éloignées du contexte scolaire. Il nous semble plus pertinent de proposer un calendrier scolaire, par exemple à l'occasion du

281 Suite à l'assassinat de l'enseignant S. Paty, le Ministère a décrété une minute de silence dans les établissements scolaires, à la rentrée du lundi 2 novembre 2020 ; les deux heures de concertation en équipes pédagogiques pour préparer cet hommage, qui avaient été annoncées pendant les congés, ont finalement été supprimées, les enseignants devant prendre leurs élèves selon l'emploi du temps ordinaire et prévoir eux-mêmes la séance pédagogique menant à la minute de silence. Le *Vademecum : la laïcité à l'école*, publié en octobre 2020, se concentre uniquement sur les obligations des acteurs de l'éducation et sur les démarches à adopter en cas de non-respect de ces règles. <<https://eduscol.education.fr/1618/la-laicite-l-ecole>>, page vérifiée le 11 janvier 2021.

282 Azaoui, Auger et Zoïa (2019).

11 novembre, qui est le premier jour férié de l'année – sans que les élèves allophones sachent pourquoi on ne travaille pas ; en utilisant comme support le calendrier scolaire propre au lycée d'inscription, il est possible de distinguer les fêtes religieuses des fêtes historiques (ce qui donne lieu à des échanges interculturels), mais aussi de présenter le rythme de travail (les vacances, les trimestres ou semestres) et les échéances du lycée (les dates d'examens et de stages en entreprise).

Enfin, un autre écueil devrait pouvoir être évité grâce à un référentiel complet pour l'UPE2A lycée, incluant des contenus interculturels bien définis : les dispositifs d'accueil, malgré une individualisation très forte des parcours, ne peuvent se transformer en structures d'aide sociale globale des élèves allophones. Contrairement au FLI, qui accompagne les adultes dans leur parcours linguistique et administratif, l'accueil en UPE2A ne saurait se substituer à l'accompagnement social nécessaire en-dehors de l'école. Nous l'avons dit, certains élèves allophones de lycée sont des mineurs non accompagnés ; d'autres élèves, arrivés en famille, ont le statut de réfugié, et une longue et difficile histoire migratoire. Souvent, l'enseignant d'UPE2A et le professeur principal sont considérés comme les interlocuteurs privilégiés en cas de difficulté sociale ou administrative. Or, si l'enseignant ne peut faire abstraction du contexte de vie des élèves allophones, il ne peut endosser tous les rôles ; M. Armagnague-Roucher rappelle que le temps scolaire est soumis à des impératifs administratifs qui viennent perturber le travail des enseignants tout autant que les apprentissages des élèves, alors qu'il devrait être « sanctuarisé » (2018 : 52-53 et 56-57). Une équipe de chercheurs suisses, dans une étude concernant les études secondaires post obligatoires, a ainsi pu constater que les dispositifs d'accueil sont à la croisée d'enjeux externes à l'école (Surian et Gagnon, 2014 : 176, nous soulignons) :

Les cours de français des classes d'accueil se trouvent au carrefour de problématiques culturelles, sociales et sociolinguistiques, administratives et professionnelles. Les discours des enseignants ne permettent pas de situer clairement, dans les objets travaillés, ce qui est de l'ordre de la discipline *français*, ce qui se lie à l'intégration ou à l'affirmation de soi ou ce qui est nécessaire à la prise prochaine d'un emploi. Les valeurs associées à ces dimensions contextuelles peuvent se confondre aisément.

En Suisse, le contexte peut être comparé au contexte français métropolitain : le système scolaire est géré par les cantons, et les politiques locales d'accueil des élèves allophones peuvent varier

assez fortement d'un canton à l'autre²⁸³ ; la politique d'accueil vise également à l'inclusion la plus rapide possible²⁸⁴ dans les classes dites « régulières » ; le canton francophone de Vaud dispose d'une structure relativement similaire aux CASNAV (Unité Migration Accueil, UMA²⁸⁵), qui propose des ressources administratives et pédagogiques (Centre de ressources de l'Unité migration accueil pour les enseignants d'accueil, CRUMA²⁸⁶). Dans le canton de Vaud, il n'existe pas non plus de référentiel pour les dispositifs d'accueil, et il nous semble que les constats de M. Surian et R. Gagnon sont liés pour partie à cette absence ; notons que ces constats ne sont pas tous négatifs, car les chercheurs y voient des « tensions dynamiques ». Néanmoins, cela soulève « la question de l'objet enseigné dans les classes d'accueil » (2014 : 177-178), qui n'est résolue ni dans le canton de Vaud, ni en France métropolitaine. Par conséquent, il nous semble que l'institution devrait penser l'inclusion des élèves allophones de façon plus holistique, dans un parcours balisé hors de l'école (accompagnement social et administratif²⁸⁷) et dans l'école (avec un référentiel incluant les « dimensions psychosociales » de Pochard et la « relation alter linguistique et alter culturelle » de Castellotti, notamment).

2.4. Les outils du primaire et de l'enseignement adapté pour entrer dans l'écrit

L'une des difficultés majeures du français, totalement absente des manuels de FLE nous semble-t-il, est la question de l'entrée dans l'écrit en français : lorsque des élèves, étudiants ou adultes étudient le FLE dans leur pays, ils ont à priori déjà appris à écrire dans leur(s) L1. Les manuels de FLE ne sont donc pas conçus pour l'entrée dans l'écrit, puisque l'on n'apprend à lire qu'une fois dans sa vie : il s'agit pour l'enfant de « comprendre qu'une trace écrite n'est pas un dessin et qu'elle redouble la fonction symbolique du langage » (Rafoni, 2007 : 68) ; pourtant, que l'on sache écrire dans sa ou ses L1 ne signifie pas que l'on peut s'approprier

283 Recensement des modalités d'accueil par canton, disponible sur la page <<https://www.irdp.ch/institut/scolarité-obligatoire-2751.html>>, consultée le 28 décembre 2020.

284 « Le soutien destiné aux élèves allophones a comme but l'intégration de ces élèves le plus vite possible dans l'enseignement ordinaire. Il vise principalement une amélioration dans le domaine de la langue d'enseignement, tout en préservant leurs langues et leurs cultures d'origine. Ce soutien varie en fonction du canton et du degré scolaire. », <<https://www.irdp.ch/institut/soutien-destine-eleves-allophones-2745.html>>, page consultée le 28 décembre 2020.

285 <<https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/service-de-lenseignement-specialise-et-de-lappui-a-la-formation-sesaf/uma/>>, page consultée le 28 décembre 2020.

286 <<https://uma.edu-vd.ch/index.php/ressources/>>, page consultée le 28 décembre 2020.

287 Les mineurs non accompagnés sont suivis par l'aide sociale à l'enfance (ASE) : néanmoins, chaque département a des politiques d'accompagnement très variables, l'ASE délègue régulièrement ses missions à des associations qui ont des moyens plus ou moins conséquents, et à leur majorité les jeunes ne sont plus accompagnés dans leurs démarches, les « contrats jeune majeur » se faisant de plus en plus rares.

facilement le code graphie-phonie du français. Sur ce plan, les élèves allophones représentent un public très hétérogène : certains élèves savent déjà écrire dans leur(s) L1 et éventuellement dans une langue étrangère ; d'autres savent écrire dans plusieurs alphabets, dans des systèmes syllabiques ou non ; d'autres savent parler le français mais ont peu ou pas appris à l'écrire ; d'autres encore sont arrivés en France métropolitaine sans avoir jamais appris à écrire leur(s) L1. Tous ces élèves doivent pourtant intégrer le plus rapidement possible le code graphie-phonie du français, pour pouvoir écrire et répondre aux multiples exigences qui passent par le canal écrit au lycée. Or, les enseignants du secondaire ne sont pas formés à l'entrée dans l'écrit : seuls les professeurs des écoles le sont²⁸⁸. Le rapport scientifique du Cnesco *Étude de la langue et production d'écrits*, publié en 2018 sous la direction de M. Fayol et C. Brissaud, permet de mesurer la difficulté du code graphie-phonie du français (« Bilan scientifique sur l'apprentissage de l'écrit ») :

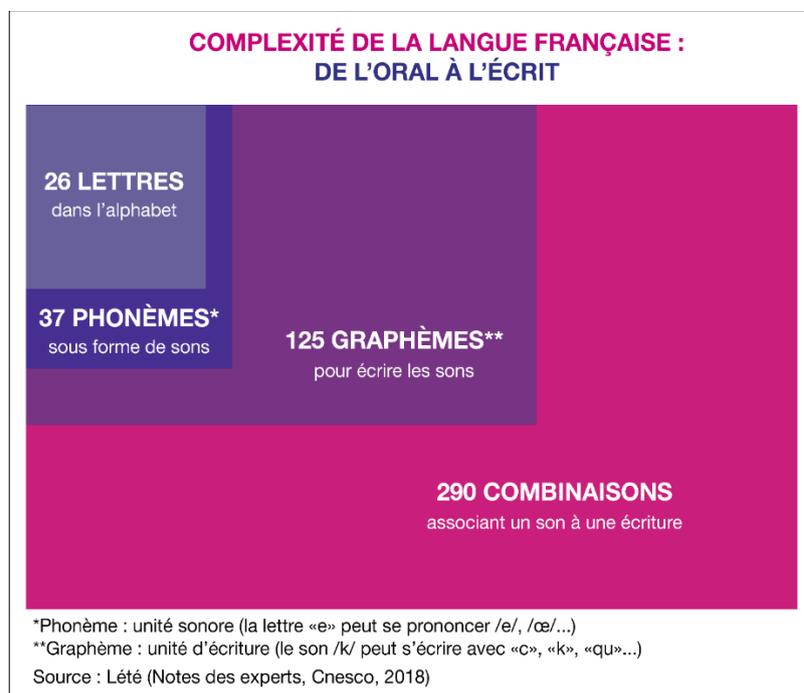


Figure 48 : nombre de phonèmes et de graphèmes du français (Cnesco)

Par conséquent, pour un enseignant d'UPE2A non formé à l'entrée dans l'écrit, mais bien conscient que sans enseignement explicite du code oralo graphique, la maîtrise du français oral

288 Malgré des chiffres surprenants cités par le Ministère : « 40% des enseignants de CM2 déclarent n'avoir reçu aucune formation à la langue française, son apprentissage et son enseignement [DEPP, 2013] », <<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>>, page consultée le 8 août 2020.

ne garantit en rien la réussite des élèves à l'écrit (Rafoni, 2015 : 319), il s'agit de trouver des supports adaptés. En l'absence de matériel FLE dédié, il peut être naturel de se tourner vers les manuels de lecture-écriture de l'enseignement primaire ; ceux-ci proposent le plus souvent un classement des phonèmes-graphèmes les plus simples aux plus complexes, comme l'ouvrage *Des sons aux mots, des mots aux phrases*, destiné au cycle 2 et aux élèves en difficulté du cycle 2 (Truskolasky, Retz, 2019). Dans la même collection et toujours pour le cycle 2, le recueil *120 fiches pour aider l'élève à entrer en lecture* (Truskolasky, Retz, 2007 : 24-44) propose de travailler la conscience phonologique. J.-C. Rafoni souligne au contraire que pour un apprentissage efficace, les graphèmes les plus fréquents doivent être acquis en même temps que le lexique et la syntaxe en production orale (2007 : 169). En effet, à la différence des enfants dont la L1 est le français, le système phonémique du français n'est que partiellement connu des élèves nouvellement arrivés, y compris pour les francophones arrivant de Mayotte, de Guyane ou d'Afrique de l'Ouest ou du Nord : selon l'auteur, l'approche graphémique est plus adaptée que l'approche phonémique privilégiée dans les manuels de lecture destinés aux enfants dont le français est la L1, ou qui sont entrés dans l'écrit depuis la fin de l'école maternelle. Cela n'exclut pas les manuels cités, mais implique de les utiliser pour travailler la syntaxe quand le code graphémique est déjà consolidé – avec la réserve que ces outils du cycle 2 sont illustrés de façon très enfantine.

Selon Rafoni, « le pourcentage de graphèmes à connaître pour enclencher le tâtonnement phonologique est de l'ordre de 40 % », car « on constate qu'une quinzaine de monogrammes simples (*a, i, u, r, l, t, p, d, m...*) couvrent une quinzaine de phonèmes qui assurent, en fréquence d'emploi, près des 2/3 du français écrit » (ibidem) ; il renvoie au tableau de fréquence des graphèmes établi par N. Catach²⁸⁹ (voir annexe n°7). Les « leçons de lecture » reposeront donc sur ces graphèmes, en travaillant les trois domaines identifiés par J.-C. Rafoni (2007 : 196) :

- les phrases de base du français (éléments de syntaxe) ;
- les premières unités grammaticales (déterminants du nom, pronoms, fonctionnels [prépositions, coordonnants, subordonnants]) ;
- les premiers champs lexicaux (thèmes abordés).

Si l'auteur détaille ces trois domaines dans son ouvrage, avec des exemples comme la « production orale sur image séquentielles » de phrases minimales, de phrases simples avec

289 <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Nina_Catach_-_Graphemes.pdf>, page vérifiée le 20 janvier 2021.

expansions et de phrases complexes avec coordination et subordination (2007 : 212), il n'en reste pas moins que la transposition pour l'enseignement secondaire, qui plus est au lycée, nous semble parfois difficile à appréhender. Deux ouvrages non destinés à un public d'école élémentaire sont consacrés à l'entrée dans l'écrit en FLS : nous ne les avons pas cités dans le chapitre précédent consacré aux outils du FLS, mais nous les signalons ici car ils s'appuient sur les travaux de J.-C. Rafoni. Les deux manuels sont coordonnés par le CASNAV de Lille : *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde* (SCÉRÉN, 2012) et *Écrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones* (Réseau Canopé, 2018) ; ils présentent tous deux un cadre théorique longuement développé, et des fiches d'activités prêtes à l'emploi, en fonction du public et de l'objectif visé. Ces ouvrages permettent aux enseignants d'UPE2A de s'appropriier les concepts de l'entrée dans l'écrit, tout en s'appuyant sur le français de toutes les disciplines. Le manuel *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde* propose de travailler simultanément certains graphèmes et certains phonèmes. Le choix a été fait de ne travailler que des « difficultés phonétiques communes à plusieurs langues d'origine en travaillant sur les oppositions phonologiques difficiles à discriminer » (2012 : 29), tout en précisant dans un tableau synthétique sur quels phonèmes insister, en fonction de la famille de la langue d'origine des élèves (2012 : 35) :

Parcours personnalisés en fonction des langues d'origine
Difficultés de discrimination en français selon les publics

Publics	Fiches-phonétique et modules associés									Modules à travailler
	/an, on/ 7 - 9	/ou, u/ 4 - 8	/i, u/ 1 - 4	/œ, e/ 3 - 6 - 13	/i, œ, e/ 1 - 3	/o, œ/ 2 - 6	/p, b/ 4 - 7	/t, v/ 3 - 5	/l, r/ 1 - 3 5 à 8	
africains										1 à 8 - 13
anglophones										1 à 8
arabophones										1 à 9 - 13
indo-iraniens										1 à 9 - 13
asiatiques										1 à 9 - 13
latins										3, 4, 6, 7, 8, 9 et 13
slaves										1, 3, 4, 6, 7, 9 et 13
turcophones										1 - 4

 Travail recommandé
 Travail pour certains groupes linguistiques

Langues indo-iraniennes : romani, hindi, kurde, persan (farsi, pachto)...
Langues romanes (latins) : espagnol, catalan, italien, portugais, roumain...
Langues slaves : russe, ukrainien, polonais, bulgare, serbo-croate, tchèque, slovaque...

Figure 49 : tableau de synthèse des modules phonétiques, *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*

Pour ce qui concerne le public accueilli dans l'établissement où nous exerçons, les activités proposées trouveront rapidement leurs limites : en effet, les publics « africains » du tableau reproduit ci-dessus gagneraient à être répartis en groupes bien distincts, car le très grand nombre de langues parlées sur le continent, n'appartenant pas à la même famille, ne crée pas les mêmes difficultés de discrimination auditive et de prononciation. Par exemple, en lingala et kikongo²⁹⁰, les phonèmes consonantiques [r], [ʒ] et [g] sont absents, tandis qu'ils existent en bambara²⁹¹. Finalement, le défi reste celui de réussir à améliorer la production orale des élèves (syntaxe et unités grammaticales minimales), en veillant à la correction phonétique des énoncés, tout en faisant acquérir les graphèmes essentiels du français, dans des groupes très hétérogènes qui

290 G.-R. C. Gombé-Apondza, 2015 : 111.

291 A. Jatteau et V. Vydrin, 2017 : 1.

devront être capables de rédiger non pas quelques phrases, mais un texte long et argumenté, à brève échéance. La tâche peut sembler écrasante, et ces outils sont donc très précieux pour cibler des objectifs en fonction du profil des élèves accueillis.

Notre propos n'est pas de citer tous les supports du primaire qui peuvent être utilisés avec des élèves allophones du secondaire – certains chercheurs soulignent d'ailleurs qu'il s'agit d'une « offre scolaire dégradée » ou d'une « scolarité minorée » lorsque notamment l'on utilise des « supports trop enfantins » avec de jeunes adultes (Armagnague-Roucher et al., 2019 : 152) – mais, à condition de réussir à s'approprier leurs démarches pédagogiques, ces outils permettent de gagner beaucoup de temps dans l'élaboration du matériel de classe. Ainsi, le manuel *Lector Lectrix* (Retz, 2009), élaboré pour le cycle 3 puis adapté dans une version collège pour le cycle 4 (Retz, 2012), est centré sur la compréhension des textes narratifs ; les travaux de L. Corny, sur la structure des textes expositifs, ont abouti à des dossiers très complets disponibles sur le site du CASNAV de Créteil, pour toutes les disciplines scolaires²⁹² ; la manipulation d'étiquettes (lexique : modèle des fiches sur le matériel scolaire de Dijon²⁹³ ; ordre des mots dans une phrase : 7 structures-type telles que définies par Rafoni, 2007 : 198 ; tiroirs verbaux : radical du verbe à associer aux sujets et terminaisons) nous semble également pertinente et facile à créer²⁹⁴. De fait, quel que soit l'âge des élèves nouvellement arrivés, les compétences habituellement développées à l'école primaire (conscience phonologique, décodage, compréhension des mots, des phrases et des textes, puis expression écrite) sont à construire. Toujours dans une démarche d'éclectisme pédagogique, il est donc possible de « bricoler » les outils du primaire pour les utiliser avec profit dans le secondaire.

Les groupes de travail de l'enseignement primaire produisent également des référentiels que l'on peut transposer dans le secondaire. Le groupe de travail UPE2A de Metz²⁹⁵ a élaboré un dossier intitulé « Référentiel de compétences en français pour les EANA », permettant de suivre les progrès des élèves allophones, en partant du bilan initial, puis pendant les deux semestres de suivi ; il combine ainsi les fonctions de positionnement initial et de fiche de liaison entre

292 <<https://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique134>>, page vérifiée le 21 janvier 2021.

293 <<http://ien21-sud.ac-dijon.fr/spip.php?article294>>, page consultée le 21 janvier 2021.

294 Il suffit de disposer d'une plastifieuse pour fabriquer ses propres étiquettes, mais il existe également de nombreux exercices en ligne, par exemple sur le site *Ortholud* pour les conjugaisons <<https://www.ortholud.com/conjugué-les-verbès-principaux.html>>, page vérifiée le 21 janvier 2021.

295 <<https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57metznord/IMG/pdf/referentiel.pdf?4791/66a630c9bdb11625b6f07d6512ca07bc00aa55d2>>, document produit en 2016, consulté le 29 décembre 2020.

l'UPE2A et la classe d'inclusion. Ce dossier est basé sur les compétences du Socle, pour plusieurs domaines (1, 2, 3 et 5) mais principalement pour la maîtrise de la langue française (domaine 1), tout en étant adossé au niveau A1 du CECRL, pour les quatre compétences (écouter, s'exprimer à l'oral, lire et écrire) auxquelles s'ajoutent les items phonologie, vocabulaire, orthographe, grammaire et métier d'élève : il n'est donc adapté que pour un public débutant.

Le CASNAV de Créteil a élaboré un *Référentiel de compétences pour les élèves allophones – cycles 2 et 3*, adossé aux programmes de 2015. Relativement détaillé – le document compte 10 pages – ce référentiel permet d'avoir une vision très globale des compétences attendues : une large part est consacrée au français comme langue instrumentale, mais l'attention est également portée sur les « compétences de socialisation scolaire », ce qui peut permettre à l'enseignant d'UPE2A lycée d'explicitier aux élèves nouvellement arrivés ce qui est considéré comme acquis depuis l'école primaire. Enfin, des tableaux déclinent les compétences attendues en arts plastiques, histoire des arts, EPS, EMC, mathématiques : pour ces disciplines, les compétences sont largement basées sur le lexique (« nommer », « connaître » et « utiliser » le vocabulaire de la discipline), mais aussi sur des discours (« expliquer », « justifier des choix », « comparer », « décrire »). Quatre tableaux sont dédiés à des compétences transversales : « questionner le monde/sciences et technologies », « questionner l'espace/géographie », « explorer les organisations du monde », « se situer dans le temps/histoire » ; ce sont selon nous les éléments les plus pertinents de ce référentiel, pour une utilisation au lycée. En effet, si l'on prend l'exemple de la géographie, les items « nommer et situer les grands repères géographiques : planisphère et globe (mers et continents, lignes, pôles) », « participer à l'examen collectif d'un document géographique : poser des questions, formuler des hypothèses, justifier » et « exprimer l'idée essentielle d'un document (photographie, carte, croquis, texte) », ceux-ci correspondent aux attendus pour l'examen de CAP (Bulletin officiel n°35 du 26-9-2019, page 2) :

Le candidat choisit parmi deux ou trois documents qui ont été préparés individuellement ou en groupe un de ces documents. Il le présente à l'oral et justifie son choix au regard de la thématique d'histoire ou de géographie retenue. Il donne le sens global, dégage l'intérêt et les limites du document en mobilisant des repères, des notions clefs et des connaissances. Le candidat montre qu'il maîtrise et utilise des repères chronologiques et spatiaux.

Le référentiel de Créteil nous semble particulièrement utile pour l'enseignant d'UPE2A qui souhaiterait élaborer si ce n'est un programme d'étude référé à toutes les matières, au moins des repères de contenus essentiels à aborder au cours de l'année de suivi des élèves allophones.

Nous citerons un dernier exemple issu des travaux de l'enseignement primaire : les référentiels du CASNAV de Paris, publiés entre 2016 et 2019 pour le cycle 3, référés aux programmes de 2015. Ces référentiels sont déclinés en trois livrets : *Référentiel d'apprentissage*, *Repères de progressivité pour le 1^{er} degré « Étude du fonctionnement de la langue »* et *Jouer pour apprendre en français langue seconde*. Les deux premiers livrets (le second venant compléter le premier) sont divisés en trois parties : phonologie/lecture/écriture/orthographe, lexique/vocabulaire, et syntaxe/grammaire, elles-mêmes présentées dans des tableaux croisant les niveaux du CECRL ainsi que les attendus de fin de cycle 3, avec les « compétences attendues en compréhension puis en production ». Chaque compétence est déclinée en exemples d'activités basées sur des supports précis : les « activités et supports d'enseignement-apprentissage » fournissent des références de manuels et sites d'activités en ligne. Une rubrique est également dédiée à « l'éveil aux langues ». Quant au livret de jeux, il est organisé de la même façon, ce qui permet de travailler des compétences ciblées en fonction du niveau CECRL des élèves allophones ; le CASNAV met également à disposition le fichier de 90 jeux en libre accès sur son site. Les jeux sont fort utiles pour motiver les élèves et les impliquer dans leurs apprentissages, y compris au lycée. L'autrice du livret rappelle que (2019 : 1) :

Grâce au plaisir généré et aux savoirs et compétences mis en œuvre, le jeu s'intègre à part entière dans une méthodologie globale d'apprentissage. Le jeu peut s'insérer dans une progression à condition de tenir compte de certains paramètres : règles précises et explicites, utilisation d'un lexique et de structures adaptés, situation authentique de communication favorisant les interactions directes et autonomes entre pairs.

L'enseignant veillera à expliciter clairement aux élèves les compétences visées pour les rendre acteurs de leurs apprentissages en français langue de scolarisation.

L'organisation du livret selon des compétences clairement définies permet à l'enseignant d'UPE2A d'utiliser le jeu en l'insérant parmi les contenus et supports qu'il prévoit pour sa séquence ; il ne s'agit pas de jouer pour jouer, et l'objectif n'est donc pas de gagner. Pour des élèves pas ou peu scolarisés antérieurement, le jeu permet également de réguler les rôles sociaux, car il peut questionner la notion de face (Goffman) : c'est la raison pour laquelle il nous semble qu'il ne doit pas y avoir d'autre « enjeu » que celui de vérifier qu'un objectif a été atteint et, partant, que le jeu peut finir même si deux équipes²⁹⁶ sont à égalité.

Enfin, pour conclure sur les apports des travaux menés dans l'enseignement primaire, nous souhaitons évoquer la place accordée aux langues d'origine des élèves, à travers notamment

296 Pour ménager la face de chacun, nous n'organisons que des jeux en équipes, au sein desquelles les joueurs peuvent s'entraider.

l'éveil aux langues présent dans les référentiels du CASNAV de Paris, mais aussi les mallettes à histoires et autres *kamishibai* : portés par des associations comme Dulala²⁹⁷ (née à Montreuil, académie de Créteil) et l'Afalac²⁹⁸ (en lien avec l'université du Mans), des projets plurilingues se développent dans les écoles et dans quelques collèges, en lien avec les parents des élèves allophones. Pour le lycée, ces pistes restent à explorer, par exemple à l'occasion de la Journée européenne des langues (26 septembre) ou de la Semaine des langues vivantes (habituellement organisée en mai ; pour 2021, le thème retenu est « Osons les langues, pour les citoyens de demain »²⁹⁹). L'objectif de cet événement organisé dans chaque académie est de « Valoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle sur le territoire » ; à l'échelle d'un lycée, des actions conjointes entre tous les enseignants de langues, dont l'enseignant d'UPE2A et celui du dispositif OEPRE [ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative] s'il existe, sont à imaginer pour mettre en avant toutes les langues parlées par les élèves et leurs parents, et par les personnels éducatifs.

2.5. Les outils du secondaire : transposer les référentiels du lycée, et utiliser les manuels disciplinaires

Nous pensons que l'un des axes à privilégier dans la construction de contenus est le lien avec les programmes disciplinaires. Tous les programmes sont donc à explorer pour en extraire les thèmes, notions et lexique prioritaires sur lesquels travailler en UPE2A : notre relevé pour les nouveaux programmes de lycée figure en annexe n°8. Dans les intitulés des programmes, nous avons repéré des éléments linguistiques qui correspondent à différents niveaux du CECRL ; en fonction du public accueilli (lycée professionnel, général ou technologique ; CAP ou seconde, etc.) il est possible soit de différencier les programmes, soit au contraire d'y trouver des points de convergence. Ce relevé permet de faire des croisements interdisciplinaires, un même thème pouvant être abordé sous des angles différents. En voici quelques exemples, valables pour le LGT comme pour le LP :

Disciplines	Compétences des programmes	Niveaux CECRL
Lettres, histoire-géographie-EMC, enseignement artistique	Expression orale en continu	A2 et B1
Mathématiques, sciences, géographie, PSE, SES	Lecture de graphiques	A2 et B1
Lettres, EMC	Argumenter et exposer son opinion	B1

297 <<https://www.dulala.fr/>>, page vérifiée le 21 janvier 2021.

298 <<https://www.famillelanguescultures.org/>>, page vérifiée le 21 janvier 2021.

299 <<https://eduscol.education.fr/1688/semaine-des-langues-vivantes>>, page consultée le 10 mai 2021.

Lettres, langue(s) vivante(s), arts, EMC	Ouverture culturelle	A1, A2 et B1
EPS, EMC, PSE	Construire sa santé	A1, A2 et B1

Figure 50 : compétences disciplinaires transversales, suivant les programmes

Dans notre démarche, nous choisissons volontairement une perspective FLE-approche communicative pour travailler ces compétences transversales : nous considérons les outils et supports des différentes disciplines comme des « documents authentiques ». Ainsi, il ne s'agit pas d'apporter des contenus disciplinaires, mais de s'appuyer sur des supports tirés de différentes disciplines étudiées au lycée pour travailler le français en UPE2A. Par exemple, il nous semble essentiel de travailler des compétences de compréhension pluri sémiotiques : entraîner les élèves sur toutes les formes de représentations graphiques utilisées en classe (« camemberts », graphiques « en barre », tableaux à entrées multiples, courbes, cartes, etc.), sur les représentations techniques (2D, 3D, vues « éclatées »), sur des corpus ou des dossiers épais de plusieurs pages, n'a de sens que si les activités sont menées sur des supports authentiques de cours. En effet, le poids de la littéracie dans l'enseignement professionnel et technique ne doit pas être négligé (Veillard, 2018 : 94) :

Différents travaux accèdent à l'hypothèse d'un rôle important des écrits composites et pluri sémiotiques dans les dispositifs de l'enseignement professionnel, en particulier dans des spécialités techniques comme la maintenance automobile. Ils montrent aussi que l'usage de ces supports écrits est loin d'être simple si l'on ne possède pas à priori plusieurs types de connaissances et la capacité à les articuler de façon adéquate.

En TP de seconde professionnelle, les élèves sont souvent placés en binôme, et doivent réaliser une tâche à partir d'un livret : il s'agit pour eux de comprendre d'abord la multitude d'informations contenues dans le livret, d'agencer les différents supports fragmentés pour en comprendre la cohérence, et ensuite de réaliser la tâche. En UPE2A, nous utilisons donc des graphiques de mathématiques-sciences, des corpus de lettres et d'histoire-géographie, et des dossiers de TP d'enseignement professionnel (par exemple un dossier de mécanique représentant un moteur ou un dossier de menuiserie représentant l'objet à fabriquer en vue « éclatée ») : l'objet du cours n'est pas le contenu disciplinaire, mais bien la méthode de lecture des différentes représentations que les élèves sont amenés à comprendre et à commenter en classe d'inclusion, quelle que soit leur formation.

Le point de vue de la sociologie est critique sur ce point : il s'agirait « d'une forme de "doxa pédagogique" selon laquelle les savoirs "purement" scolaires seraient à acquérir en classe d'inclusion » (Armagnague-Roucher et al., 2019 : 157). D'un point de vue didactique, nous

pensons au contraire que l'enseignant d'UPE2A ne peut simplement pas se substituer au professeur d'histoire-géographie, de mathématiques ou de plomberie ; il n'en a ni les savoirs disciplinaires, ni les connaissances didactiques : en tant que professeure de langue, nous n'avons pas été formée à la didactique des textes littéraires, et avant d'enseigner en lycée professionnel nous n'avons jamais entendu parler de la discipline « prévention santé environnement » (PSE), alors que nous en connaissons les contenus. Il ne s'agit donc pas d'empiéter sur les cours de la classe d'inclusion – car sinon, quel sens aurait l'inclusion ? – mais d'en anticiper certains contenus. Pour donner un sens aux apprentissages, il s'agit selon nous de bien distinguer les compétences que l'on travaille en UPE2A (par exemple, pour une séquence sur l'équilibre alimentaire : lire la pyramide alimentaire, comprendre le choix de cette représentation graphique, comprendre et apprendre les mots-clés qui seront centraux pour le thème étudié, anticiper les exercices qui seront demandés par le professeur de PSE) des savoirs que l'on apprend en cours de PSE (les classes d'aliments, l'équilibre entre les besoins et les apports nutritionnels, les facteurs de risque liés à l'alimentation, etc.). Cette discipline est d'ailleurs particulièrement transversale, puisqu'elle permet de travailler des compétences socioculturelles en lien avec la vie quotidienne des élèves, tout en permettant de progresser vers la conceptualisation. C'est la raison pour laquelle nous travaillons beaucoup avec les enseignants de PSE des classes d'inclusion, pour anticiper certaines notions.

Nous avons pu constater l'utilité de ces séances, car les élèves allophones se trouvent souvent en difficulté en cours de PSE ; comme le souligne E. Bautier, à propos du travail oral (2016 : 105) :

[...] connaître des mots désignant des objets spécifiques (des oranges, des pamplemousses, des citrons, des clémentines...) peut être pratique, mais ce qui est plus important pour construire un rapport de travail au monde, c'est de pouvoir décliner fruits, agrumes, orange dans ce que ces trois mots signifient d'inclusion, de sous catégorisation, de généralité, de spécificité et donc de permettre ou non l'adéquation à la situation de classement certes, mais tout autant d'écriture, de description selon le cas. Les élèves considèrent souvent que les mots des disciplines sont des mots savants qui n'ont d'autres raisons d'être utilisés que de satisfaire une norme scolaire arbitraire et ennuyeuse. Il s'agit, et l'oral est là pour ce faire, de construire avec eux la nécessité (et non l'obligation) intellectuelle de les utiliser pour penser.

C'est pourquoi, toujours pour l'exemple d'une séquence sur l'alimentation, nous partons d'un exercice du DELF A2 (compréhension écrite : « choix d'un menu au restaurant en fonction des goûts de ses amis ») pour montrer aux élèves que connaître les aliments et comprendre des menus ne suffit pas pour comprendre le cours de PSE : il s'agit d'aller au-delà de la référence au monde connu, et pour réussir l'examen de 2^e année de CAP, d'acquérir les catégorisations,

les « mots savants » de la discipline. La lecture du sommaire des manuels de PSE permet également d'échanger sur les sujets qui seront abordés au cours de l'année scolaire : les thèmes sont souvent formulés en termes de concepts, difficiles à rattacher immédiatement aux termes de la vie quotidienne, pour des élèves de niveau A1 vers A2 (par exemple, l'intitulé « Le sommeil, un rythme biologique » cumule la difficulté lexicale du terme « sommeil », souvent inconnu, et de la locution « rythme biologique » qui ne peut être découpée en deux mots, qui eux pourraient être connus des élèves). L. Le Ferrec rappelle que (2012 : 40, nous soulignons) :

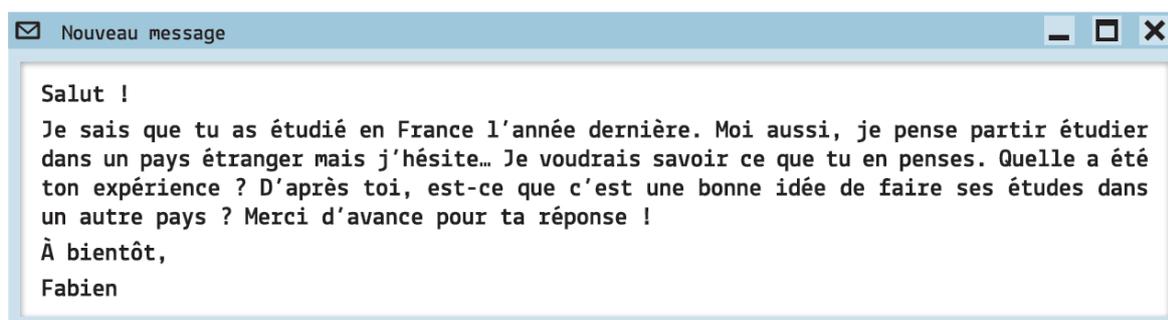
Sur le plan pragmatique, si la langue d'apprentissage vise prioritairement un « faire faire », la langue d'enseignement vise davantage un « faire savoir ». Mais toutes deux servent moins à exprimer l'expérience sensible et immédiate du rapport au monde de l'élève comme dans la communication ordinaire, qu'à **prendre ses distances à l'égard de cette expérience en la constituant en objet propre par le développement d'une attitude « méta- »**, et à adopter un rapport réflexif au monde et aux objets de savoir qui, à l'école, existent essentiellement à travers des discours.

Par conséquent, il nous semble que pour tous les niveaux, l'enseignement en UPE2A doit systématiquement adopter ce mouvement du connu (référence au monde et aux mots connus) vers le conceptuel, en contexte disciplinaire. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de l'explicitation des objectifs poursuivis dans chaque discipline étudiée au lycée, adaptée à partir des fiches « Découvrir les matières scolaires » proposées par le CASNAV de Créteil. La question « pourquoi étudie-t-on la géographie » n'est pas si anodine que cela, surtout pour des élèves peu scolarisés antérieurement : il ne s'agit pas uniquement de connaître le nom des pays et des villes, mais de les utiliser pour comprendre une carte qui représente des flux mondiaux, par exemple.

D'autre part, il nous semble pertinent d'utiliser des supports de disciplines différentes pour travailler le même objectif : nous utilisons des documents d'histoire pour travailler des récits et des textes informatifs au passé, en alternance avec des textes littéraires narratifs. Les objectifs linguistique, discursif et méthodologique reposent sur des supports contextualisés, avec un enjeu disciplinaire de lettres et d'histoire. Enfin, spécifiquement pour le lycée, le lien avec les attendus de l'examen nous semble important : c'est la raison pour laquelle nous organisons la production écrite selon les attendus du CAP. Les élèves sont évalués à l'examen selon les modalités de « l'écriture longue », qui valorise l'amélioration du texte écrit en trois étapes de 40 minutes, à partir d'un texte ou d'un corpus : l'élève doit lire et comprendre le texte ou le corpus (qui s'inscrivent dans la séquence de français, puisque l'épreuve a lieu en cours de formation) ; il doit ensuite rédiger un texte qui fait intervenir un changement de point de vue, ou qui donne une suite au texte, ou qui le transforme sous forme de dialogue, etc. ; ce premier

jet est corrigé, puis doit être amélioré collectivement ou individuellement à partir de nouvelles consignes ; enfin, pour la dernière étape, la production doit être finalisée avec un traitement de texte, en favorisant au moins l'une des opérations suivantes : suppression, augmentation, transformation, déplacement³⁰⁰. Nous choisissons de didactiser la production écrite du DELF B1 selon ce schéma : à partir d'un article de presse (« Étudier au Canada : 7 obstacles faciles à surmonter », *Courrier international*, 13 janvier 2020³⁰¹), utilisé d'abord comme support de compréhension écrite, les élèves préparant le B1 produisent une « écriture longue » sur le sujet suivant³⁰² :

Vous recevez ce message d'un ami :



Vous répondez à Fabien.

Figure 51 : sujet de production écrite, exercice d'entraînement au DELF scolaire B1

Le sujet représente un changement de point de vue par rapport à l'article, et permet le réemploi d'arguments selon l'opinion de l'élève (1^{er} jet) ; s'agissant d'un entraînement à l'examen, le travail collectif est guidé à partir des copies corrigées, en travaillant successivement sur la grammaire et le vocabulaire (2^{ème} jet), puis sur la grammaire de texte (déplacement de paragraphes, ajout d'exemples, suppression de répétitions, 3^{ème} jet). Cette démarche de compréhension de texte qui débouche sur une production écrite longue suit la construction des séquences en didactique des lettres, afin de créer le lien entre l'UPE2A et les enjeux méthodologiques et disciplinaires du cours de français/lettres.

300 Note de cadrage des inspecteurs de l'académie de Nantes, <<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres-histoire/cap-1089664.kjsp?RH=1352884328376>>, page vérifiée le 26 janvier 2021.

301 <<https://www.courrierinternational.com/article/guide-etudier-au-canada-7-obstacles-faciles-surmonter>>, page vérifiée le 2 mai 2021.

302 Exemple de sujet numéro 1, <<https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-sj>>, page vérifiée le 26 janvier 2021.

2.6. Les outils de la DNL : des supports disciplinaires déjà pensés pour un travail linguistique et langagier

Cet enjeu disciplinaire est également au cœur de la DNL : la discipline est dite « non linguistique », mais paradoxalement la DNL est la seule à avoir donné lieu à des travaux d'inventaire de ce qu'est la langue de la physique-chimie, de l'histoire-géographie, ou des mathématiques, puisqu'il s'agit d'enseigner une matière du curriculum dans une autre langue que le français. Les outils de la DNL sont intéressants, car les difficultés et les objectifs langagiers des différentes matières y sont identifiés. Il ne s'agit pas seulement de vocabulaire, mais également des discours propres à chaque matière, à travers la résolution de tâches et de problèmes ; le cours est envisagé comme un cours de langue vivante. Ainsi, le *Référentiel académique de l'enseignement de DNL* de l'académie d'Orléans-Tours précise pour les mathématiques que (2019 : 4) :

La démarche pédagogique vise à mettre les élèves en activité dans des situations de communication propices aux échanges. Un cours de langue vivante est avant tout un cours où l'on communique le plus possible en langue étrangère [...]

Annexe 1 au Programmes de langues BOEN spécial du 22 janvier 2019

Points de vigilance

- [...] Le vocabulaire et les notations [...] sont à considérer comme des conquêtes, non comme des points de départ.
- Dans tous les cas, l'accent sera mis sur la résolution de problèmes sans formalisme excessif.
- La prise en compte des spécificités culturelles des mathématiques est essentielle.

Le texte officiel rappelé n'est pas celui régissant la DNL, mais celui régissant l'enseignement des langues vivantes : le point de vue est donc celui de la langue au service de la discipline, comme nous le voyons également dans la mention de l'aspect interculturel de l'enseignement disciplinaire. Le site de l'académie de Bordeaux³⁰³, quant à lui, précise que les enseignants ne sont pas limités au programme de leur discipline :

Chaque professeur est libre, en séance, durant les trois années de lycée, d'étudier des thèmes qui permettent d'atteindre les objectifs de cet enseignement de DNL :

- définis par rapport à une problématique : dans son enseignement, chaque professeur est libre d'étudier les thèmes qu'il souhaite, et pas seulement ceux liés aux modules d'examen, et notamment des thèmes liés à des problématiques : citoyenneté, économie, optimisation, sciences, histoire, démographie, jeux, technologies, professions, étude de données statistiques liées à l'actualité du pays concerné, étude de textes scientifiques en langue étrangère, de biographies de mathématiciens étrangers, des visites de musées, de sites ou d'expositions qui enrichissent la culture scientifique de l'élève, étude de la

303 <<https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/mathematiques/enseignement-en-dnl-mathematiques/>>, page consultée le 26 janvier 2021.

diversité et comparaison des approches mathématiques, place de la démarche inductive dans les pays anglophones, etc...

- portant sur des notions exigibles à l'examen en fin de terminale [...].

L'enseignement est ainsi interdisciplinaire, interculturel, centré sur la découverte : cet angle d'approche nous semble tout à fait compatible avec l'UPE2A, qui regroupe des élèves qui ont à découvrir le français en même temps que toutes les disciplines du lycée. Les exemples d'activités proposés par de nombreuses académies nous semblent tout à fait transposables en UPE2A : à Bordeaux, la fiche d'activités « The gender pay gap » repose sur un article informatif, et sur des calculs à effectuer³⁰⁴ ; l'IREM de Lyon³⁰⁵ propose le jeu des « figures téléphonées » ; à Nantes, dans la banque de sujets DNL du baccalauréat³⁰⁶, le sujet 2016 pour l'espagnol repose sur des articles intitulés « Lucha contra el despilfarro », « Bicicletas en Málaga », « Animales en peligro de extinción » et « Comercio electrónico en Francia » : autant de thèmes transversaux qui permettent aux élèves d'acquérir des connaissances tout en faisant des mathématiques. Pour l'enseignement professionnel, l'académie de Strasbourg a publié un guide très détaillé, avec pour chaque spécialité des tableaux recensant les tâches professionnelles, le renvoi au référentiel professionnel, et les « outils de communication en langue cible » à mettre en œuvre ; en voici un exemple pour la section européenne allemand, en classe de seconde professionnelle technicien menuisier agenceur (2018 : 41) :

304 <<https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/mathematiques/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/DNL-Exemple-dactivite-en-s%C3%A9ance-par-rapport-%C3%A0-une-probl%C3%A9matique.pdf>>, page consultée le 26 janvier 2021.

305 <<http://math.univ-lyon1.fr/irem/spip.php?article883>>, page consultée le 26 janvier 2021.

306 <<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/mathematiques/annales-dnl-mathematiques-823466.kjsp?RH=MATH>>, page consultée le 26 janvier 2021. Traduction des titres : lutte contre le gaspillage alimentaire ; bicyclettes à Malaga ; animaux en danger d'extinction ; commerce électronique en France.

Tâches professionnelles	Renvoi au référentiel de la spécialité	Outils de communication en langue cible
Seconde		
Découvrir l'environnement de travail Vous accueillez un apprenti allemand au lycée et lui présentez l'atelier (salle de montage et salle des machines). L'outillage : <ul style="list-style-type: none"> • Votre tuteur vous demande de préparer l'outillage pour le chantier du lendemain. • Vous indiquez au nouveau stagiaire allemand l'outillage à préparer en fonction du travail attendu sur le chantier du lendemain. 	C1.1 – Décoder et analyser les données de définition C1.2 – Décoder et analyser les données opératoires	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégie : décomposer un mot pour le comprendre et corriger sa prononciation. • Lexique de l'outillage. • Écouter et repérer des mots connus. • Rapport graphie et phonie : la nasale
Sécurité : <ul style="list-style-type: none"> • Vous utilisez l'équipement de protection individuel (EPI). • Vous accueillez un apprenti allemand. Avant de vous rendre à l'atelier avec lui, vous vérifiez qu'il a bien son équipement (EPI). • Vous constatez que l'apprenti allemand déambule dans l'atelier, vous le sensibilisez aux dangers potentiels de l'atelier. • Faire acquérir par des jeux les réflexes de protection face aux mots (Vorsicht, Gefahr, Rückschlaggefahr, etc.) 	C3.1 – Organiser et mettre en sécurité les postes de travail C4.1 Organiser et mettre en sécurité la zone d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique de l'EPI. • Écouter et repérer des mots connus. • Questions ouvertes/fermées. • Exprimer l'obligation.

Figure 52 : activité de DNL allemand en lycée professionnel, Strasbourg

Ces contenus peuvent selon nous être transposés avec profit en UPE2A, les mêmes exercices valant pour le français comme pour l'allemand : « corriger sa prononciation », « lexique de l'outillage » et « lexique de l'EPI [équipement de protection individuelle] » sont nécessaires à tous les élèves des formations professionnelles, et ces objectifs peuvent être mis en œuvre à travers un jeu de rôle tel que décrit dans la première colonne (« vous accueillez un élève à l'atelier »). Le degré de réalisme peut être élevé, dans la mesure où des élèves de toutes spécialités professionnelles sont regroupés en UPE2A : un élève de seconde menuiserie a tout à faire découvrir à un élève de seconde hôtellerie restauration. Il est possible de relier ces activités au programme de français (« parler de soi et dire le métier »), mais aussi au DELF scolaire : le dialogue de l'expression orale de niveau B1 consistant en une résolution de problème, le sujet du jeu de rôle peut être formulé en ce sens (par exemple : « vous accueillez un nouvel élève en atelier, mais celui-ci n'a pas son EPI complet ; vous lui expliquez pourquoi l'EPI est obligatoire, et trouvez une solution ensemble »). Ainsi, l'objectif reste celui de communiquer en langue-cible, mais en contexte scolaire, avec un enjeu disciplinaire.

La démarche est la même dans de petits cahiers d'activités édités chez CLE International, dans la « Collection Disciplines non linguistiques » (2010) : *Histoire-géographie niveau 1* et *Histoire-géographie niveau 2*, *Sciences naturelles niveau 1* ; destinés au « français langue étrangère/seconde, ils peuvent être utilisés avec profit en UPE2A, si l'établissement dispose d'un budget pour acheter des cahiers d'exercices donnés aux élèves. Ces cahiers, initialement publiés en Espagne pour la DNL en français, proposent de courtes leçons dans lesquelles les mots-clés sont bien identifiés, et regroupés dans un glossaire final ; les schémas et cartes sont abondants ; les activités sont souvent pluri sémiotiques, pour un entraînement à la lecture

simultanée de documents disciplinaires regroupés en corpus. Au niveau linguistique, nous citerons l'exemple du dossier « climat » (Histoire-géographie 1, 2010 : 8-9) : les activités peuvent être simples (« cite quatre pays qui ont un climat tempéré ») ou complexes (« compare les caractéristiques des climats équatorial et tropical ») ; le travail oral est bien entendu nécessaire pour aboutir aux traces écrites dans le cahier, et surtout à la tâche finale (« réalise ton graphique climatique »), mais cela n'est pas explicité. Ces cahiers restent plutôt centrés sur les contenus disciplinaires : il convient probablement de les compléter par des activités centrées sur des contenus linguistiques.

2.7. Les outils du FOS et de l'enseignement LANSAD pour travailler sur les corpus et lancer des programmes de recherche-action

Pour explorer les outils de l'enseignement supérieur, nous souhaitons citer le titre malicieux des *Cahiers de l'ASDIFLE* (n°14, 2002) : « Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? ». Les curateurs du numéro, M. Drouère et L. Porcher, affirment en introduction : « que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète » (2002 : 8). Nous pourrions compléter cette citation avec les points de convergence relevés par Cuq et Chnane-Davin entre FOS et FLS/FLSCO (2009 : 75) :

La montée en puissance du *français langue de scolarisation* et plus récemment du *français langue académique* (FLA) ou *universitaire*, qu'on peut respectivement concevoir, avec toutes les précautions qui s'imposent, comme des sous-ensembles du FLS et du FLE, met en évidence un point de convergence majeur avec le FOS : la poursuite d'un objectif spécifique, qu'on peut définir en termes simples : « suivre avec profit un cursus scolaire ou universitaire ».

L'apprentissage du français par les élèves allophones revêt en effet une utilité immédiate : le français est la langue instrumentale des enseignements en classe d'inclusion. C'est la raison pour laquelle la recherche s'est penchée sur les rapprochements qui pourraient être faits entre FOS et français des disciplines scolaires, qui serait entendu comme « français des mathématiques », « français de l'histoire-géographie », etc. C'est notamment la thèse de Céline Beaugrand : *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire : élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège* [histoire-géographie, SVT, mathématiques]. L'autrice présente sa démarche, fondée sur trois étapes propres au FOS : « l'analyse des besoins, la collecte et l'analyse de données orales et écrites dans les situations scolaires et la phase d'élaboration didactique à partir des besoins identifiés ». L'analyse des besoins est en effet l'un des axes de travail que nous avons explorés,

et nous allons nous appuyer sur les besoins identifiés par C. Beaugrand dans notre chapitre 3 ; il faut également y adjoindre la notion d'urgence de la formation, les élèves allophones devant acquérir le français le plus rapidement possible. C'est ce que soulignent Mangiante et Parpette dans leur ouvrage consacré au FOS (2004 : 21) :

Les cas de FOS qui relèvent d'une demande clairement identifiable se caractérisent par deux paramètres : la *précision* de l'objectif à atteindre et l'*urgence* de cet objectif. [...] Dans l'immense ensemble de données que constitue une langue, l'urgence de la formation nécessite une sélection sévère. [...] Pour les étudiants, la formation se focalisera sur l'acquisition des compétences académiques liées aux situations universitaires.

Pourtant, à travers cette définition, il nous semble que le FOS présente des points de divergence avec l'enseignement en UPE2A : la formation linguistique des allophones n'est pas une « demande » mais une offre (le Ministère propose une année de cours de français aux élèves nouvellement arrivés), et la « sélection sévère » de contenus n'a pas été menée par l'institution. Finalement, les outils du FOS nous semblent plutôt adaptés à la classe d'inclusion (par exemple, le lexique des outils à acquérir en atelier, en classe complète), car dans l'UPE2A les élèves ne sont pas regroupés par métiers ou par formations. C'est la raison pour laquelle Cuq et Chnane-Davin parlent de « relations en trompe-l'œil » (2009 : 82) :

En FLS/FLSCO on a besoin d'articuler l'apprentissage des outils de la langue et du discours spécifique de chaque discipline scolaire. Il s'agit d'une mise en relation entre le français et les disciplines dites non linguistiques (DNL) [...]. Sur le plan didactique, on peut avancer que l'enseignement des disciplines non linguistiques relève en partie d'un type particulier du FOS parce que chaque discipline véhicule des savoirs scolaires multiples, différents les uns des autres, où les concepts ne sont pas les mêmes.

Il nous semble que la transversalité et l'interdisciplinarité des activités proposées en UPE2A, pour des élèves inscrits au lycée professionnel, général ou technologique sont intrinsèquement opposés au concept de français sur objectif spécifique. C'est là que réside, selon nous, la différence majeure entre les UPE2A du primaire et du collège, d'une part, et les UPE2A lycée, d'autre part. Il n'est pas possible de trouver des supports FOS pour chaque spécialité du LGT et du LP, et il faut sans doute se limiter aux points communs de toutes ces formations, qui vont des métiers tertiaires à l'industrie et à l'artisanat, des services à la personne à la construction, de la mécanique aux métiers de l'hôtellerie-restauration. Du reste, si l'on suit la distinction opérée par Mangiante et Parpette (2004 : 22-23), dans l'UPE2A nous serions en présence non de FOS, mais de « français de spécialité », pour lequel « le concepteur s'intéresse plus aux thèmes de la discipline qu'aux situations de communication, et diversifie les sujets traités de façon à élargir l'offre ». Par conséquent, même si en UPE2A certains supports élaborés pour le FOS peuvent être pertinents (nous utilisons des séquences de compréhension orale extraites du

manuel *Objectif Express 1* [Hachette, 2013] pour travailler la communication en entreprise), il ne nous semble pas que la démarche FOS corresponde au public très hétérogène accueilli en UPE2A lycée.

Néanmoins, le développement de recherches universitaires sur l'analyse de besoins en UPE2A lycée pour l'élaboration de référentiels, dans le cadre du FOS ou du français de spécialité, serait une piste à développer en partenariat avec les CASNAV. À Grenoble par exemple, le CASNAV accueille des stagiaires de Master FLE, et publie sur son site les mémoires produits par les étudiants³⁰⁷. Des travaux de recherche ont été menés pour le lycée, aboutissant à des propositions de référentiels³⁰⁸ : ils démontrent selon nous un réel besoin de définition d'objectifs précis pour l'UPE2A. La limite de ces travaux réside peut-être dans le fait que les étudiants FLE n'ont pas vocation à enseigner le français en France, même si un grand nombre de Masters aborde désormais la question du FLS. Il serait sans doute pertinent de faire mener ces recherches également par des étudiants de master MEEF, premier et second degré, sur le français des disciplines, notamment au regard de la formation disciplinaire que les étudiants ont suivi jusqu'à la licence. À ce titre, les principes de la recherche-action en didactique des langues nous semblent une piste à explorer (Montagne-Macaire, 2007 : 94) :

La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables.

Si l'on part du constat, largement développé ci-dessus, que l'absence de tout cadrage de contenus et d'objectifs pour l'UPE2A peut être préjudiciable aux élèves allophones, ainsi qu'aux enseignants, alors la recherche-action pourrait être une démarche à adopter au niveau local : sous forme de projets menés par les enseignants d'UPE2A, les enseignants des disciplines scolaires des classes d'inclusion, les responsables des CASNAV, et les corps d'inspection, conjointement aux étudiants de Master FLE et MEEF, et aux formateurs de l'INSPE, de tels groupes de travail pourraient produire « une tâche, un dispositif, une

307 <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/1039-2/>>, page vérifiée le 28 janvier 2020.

308 S. Hernu, *Élaboration d'un Référentiel de Compétences Pluridisciplinaire*, mémoire de recherche dirigé par V. de Nuchèze Université Stendhal - Grenoble 3, 2009 ; H. Paillard, *Référentiel de compétences : Entrée dans la littérature en FLS Élèves peu ou non scolarisés antérieurement de l'enseignement secondaire*, mémoire de recherche dirigé par C. Dejean-Thircuir, Université Stendhal - Grenoble 3, 2013.

publication, un rapport, une manifestation, des outils de cours » (Montagne-Macaire, 2007 : 98) utilisables en UPE2A, pour en améliorer l'efficacité.

Enfin, nous souhaitons évoquer les outils de l'enseignement LANSAD [langues pour spécialistes d'autres disciplines], car ce domaine est le « cousin » universitaire de la DNL, et soulève lui aussi la question de la « langue de spécialité » (Rivens Mompean, 2016 : 5) :

Au sein du secteur LANSAD, le lien entre langue générale et langue de spécialité pose question. Selon Bertin (2012) il convient de savoir si l'on considère le LANSAD comme un enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline, auquel cas on peut parler de langue de spécialité, ou un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées, auquel cas se pose la question de l'ancrage disciplinaire.

Nous le voyons, le questionnement rappelle celui de l'UPE2A : quel ancrage disciplinaire privilégier, quand les élèves sont inscrits dans des formations différentes de lycée général, technologique et professionnel ? L'autrice conforte ce que nous affirmons sur l'utilisation de supports disciplinaires comme « documents authentiques » pour travailler la langue en contexte scolaire : « On peut très bien développer des compétences déclinées en réception, production et interaction, écrite ou orale et des contenus de spécialité propres au secteur disciplinaire de formation. » (ibidem). Le secteur LANSAD développe notamment la démarche de « l'apprentissage par problèmes », afin de développer « l'acquisition de compétences langagières (et non plus seulement des connaissances linguistiques) » (Tano, 2016 : 6). Enfin, la production de corpus authentiques, et notamment les enregistrements de cours disciplinaires, nous semble être une démarche très pertinente pour travailler les compétences linguistiques des étudiants, et des élèves allophones. La démarche a déjà été explorée par Parpette et Peutot dans l'ouvrage *Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation* (2006), et plus récemment, par De Pietro, Gagnon et Rehm dans *Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral* (2020). Les démarches du FOS, du secteur LANSAD et de la recherche-action pourraient probablement être combinées de façon fructueuse pour produire des réflexions pédagogiques et des outils pour l'UPE2A lycée.

2.8. Brève synthèse

À travers ces quelques exemples d'outils et de propositions didactiques, nous pouvons affirmer qu'en UPE2A lycée, l'éclectisme est contraint, car il existe relativement peu d'outils « étiquetés » FLS. Néanmoins, les manuels disciplinaires, les méthodes de FLE, les supports de DNL, les multiples référentiels du premier degré, du second degré, de France et d'autres pays

francophones, les exercices du DELF, tout peut être utilisé et transposé. Ce bricolage constant est source de richesse et de liberté pédagogique, mais si l'on prend en compte le critère d'urgence de la formation linguistique pour les élèves allophones, les essais et tâtonnements de l'enseignant d'UPE2A peuvent représenter un manque d'efficacité. Un référentiel détaillé, pensé spécifiquement pour des lycéens qui doivent réussir leur parcours diplômant en 2 ou 3 années, représenterait à cet égard un point d'ancrage pour « gagner du temps », chacun restant libre d'y puiser les compétences qu'il lui semble nécessaire de travailler avec son public, et de s'appropriier les contenus qu'il juge les plus adaptés.

Aujourd'hui en effet, les nombreux outils qui existent et que nous avons brièvement présentés sont précieux, mais il manque sans doute, au niveau ministériel et national, la volonté de tout regrouper : une banque de ressources (BRNE) est en cours de construction, et nous pouvons nous en féliciter, mais elle représentera à terme une nouvelle source à laquelle les enseignants d'UPE2A pourront puiser, sans regrouper tout ce qui a déjà été produit à travers d'autres canaux (sites des CASNAV, pages personnelles et blogs d'enseignants, *Padlet* et *drive* partagés). En l'absence apparente de groupe de travail national sur la production d'outils pédagogiques, l'offre reste morcelée entre les CASNAV, qui élaborent des supports chacun de leur côté ; l'enseignant d'UPE2A doit ainsi chercher des ressources sur des portails multiples, avant de les transposer si nécessaire (premier degré vers second degré par exemple), puis de les utiliser en classe. Nous l'avons vu avec les exemples de la phonétique et de l'entrée dans la lecture : l'enseignant doit aussi prendre le temps de s'auto former pour s'appropriier certains outils, et doit sans cesse réajuster ses séances en fonction du public accueilli. Le défi reste donc de taille, pour une transposition didactique efficace et pertinente en UPE2A.

Chapitre 3 : pourquoi un référentiel pour l'UPE2A lycée ?

Nous l'avons dit, il n'existe aucun programme ni cadre institutionnel national concernant les contenus à enseigner : l'institution a balisé la première moitié du parcours, c'est-à-dire établir le constat que les élèves allophones ont des besoins éducatifs particuliers, au moyen des tests en langue d'origine, en français et en mathématiques ; mais la partie proprement pédagogique du parcours reste à élaborer. Pour autant, un référentiel est-il souhaité, et souhaitable ? Dans son travail de recherche, C. Mendonça Dias avait relevé que sur 140 enseignants enquêtés, 62

étaient favorables à l'instauration d'un programme, tandis que 69 étaient contre (2012 : 168) ; elle soulignait que les enseignants de lycée étaient « beaucoup plus partagés » que ceux du collège. Pourtant, cette enquête a été menée lorsque les dispositifs étaient fermés (CLA), et que les élèves y étaient inscrits à plein temps, avant de rejoindre une classe : les enseignants opposés à l'idée d'un programme évoquaient « l'hétérogénéité des groupes et l'arrivée échelonnée des apprenants », ainsi que « la variabilité des dispositifs », comme principaux obstacles (ibidem : 170). Un programme est certes très contraignant, mais la chercheuse concluait qu'il est « tout à fait faisable puisque la question de l'hétérogénéité des élèves n'est pas une entrave à sa mise en place. Cependant il ne serait pas réalisable au même rythme par les apprenants. » (2008 : 388). Le point le plus important de sa conclusion nous semble résider dans la remarque suivante : « Il serait nécessaire de définir les objets d'études linguistiques en relation avec les disciplines scolaires qui demeurent encore confuses dans les pratiques ici observées » (ibidem). C'est l'argument que nous soutiendrons dans ce chapitre, pour défendre la nécessité d'élaborer un référentiel : d'une part pour éviter l'écueil du « tout français » en UPE2A (Mendonça Dias, 2012 : 387), et d'autre part pour que les enseignants puissent disposer d'un outil largement diffusé, au-delà de l'échelon local des CASNAV, dont les propositions restent encore trop « confidentielles » (Beaugrand, 2019 : 50).

3.1. Les publications ministérielles : quelles prescriptions didactiques ?

Le rapport des Inspections générales de 2009 dénonçait assez vivement les manques constatés en UPE2A, comme en témoignent les remarques suivantes : « Des activités langagières inégalement mises en œuvre », « L'apprentissage du lexique n'est pas assez structuré », « La prise en compte phonologique est insuffisante », « La conscientisation des codes scolaires : la grande oubliée », relevées dans le chapitre « Un enseignement de la langue française qui se cherche » (2009 : 79-91). D'autre part, il était signalé « Un manque d'outils dommageable aux enseignants » et « Une pauvreté des outils dommageable aux élèves » (pages 101-102). La conclusion était la suivante (2009 : 102, nous soulignons) :

Il convient aussi que l'institution, sous une autorité nationale (celle de l'inspection générale par exemple), assure la production de documents officiels (à l'instar des « *ressources pour faire la classe* »), qui soient des fiches à la fois de réflexion et de mise en œuvre didactique et pédagogique : des documents destinés à l'enseignement du français (français comme matière et français comme langue d'enseignement des autres disciplines) ; des outils d'aide à l'évaluation, différenciée et référencée aux compétences, en particulier pour permettre l'intégration en classe ordinaire ; **éventuellement, un curriculum de français langue seconde** (sur le modèle de ceux qui viennent d'être élaborés en Irlande ou en Norvège).

À notre sens, un chantier est à ouvrir en urgence : élaborer un document, référé au socle commun de connaissances et de compétences, qui permette aux enseignants d'établir des

progressions et des évaluations ; autrement dit, à partir du modèle théorique du CECRL, décliner le socle commun de connaissances et de compétences en termes de niveaux et de paliers à atteindre pour acquérir la **maitrise des fondamentaux de la langue française dans ses usages scolaires**.

Cet outil serait certainement plus utile que l'élaboration d'un programme qui serait de toute façon inadapté à l'extrême diversité des parcours scolaires et des besoins langagiers des ENAF.

L'urgence de cette mission institutionnelle d'élaboration d'outils référentiels était soulignée, et de nombreux supports avaient été produits en 2012, parmi lesquels les fascicules *L'enseignement du français langue de scolarisation – Propositions pédagogiques et didactiques* (2012a) et *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés* (2012f) ; nous allons ici les examiner plus en détail. Les deux outils sont basés sur le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mis en lien avec les compétences du CECRL, puisque la circulaire de 2012 relative à la scolarisation des élèves allophones stipule que « le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser ». Le Socle commun fixe les attendus de la fin de scolarité obligatoire (16 ans) ; or, au lycée, les attendus ne sont plus basés sur le Socle commun (qui peut cependant rester une balise, notamment pour les élèves peu scolarisés antérieurement), mais sur les référentiels des diplômes préparés. De plus, les enseignants de lycée n'ont pas l'habitude de manier les compétences du Socle, à moins d'avoir exercé également en collège. Ces données nous semblent importantes à prendre en compte pour l'utilisation des deux fascicules au lycée.

Le premier des deux fascicules se base sur les activités langagières du Socle commun (2012a : 1) : activités de réception (écouter, lire) ; activités de production (parler en continu, réagir et dialoguer, écrire, écrire en interaction) ; et activités de médiation. Toutefois, il est rappelé que « le français comme matière poursuit ses propres objectifs (travail linguistique, culture littéraire et humaniste) et dépasse la seule compétence 1 du Socle », qui était appelée alors « maîtrise de la langue française », mais qui est intitulée depuis 2016 « les langages pour penser et pour communiquer³⁰⁹ ». Les auteurs indiquaient les limites du Socle pour évaluer les compétences des élèves allophones (2012a : 19) :

309 Cette première compétence se décline en 4 domaines : « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral ; comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) ; comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ». <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>, page vérifiée le 24 novembre 2020.

La compréhension de l'oral n'apparaît pas de façon explicite comme une compétence langagière dans la compétence « La maîtrise de la langue française » mais elle est déclinée de façon implicite à travers certains items des domaines « Lire » et « Dire », tels que :

- « Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge » (palier 1) ;
- « Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication » (palier 1) ;
- « Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, [...] écouter autrui » (palier 2).

L'échange nécessite au préalable la réception du message.

En revanche, la compréhension de l'oral apparaît de façon explicite dans la compétence « La pratique d'une langue vivante étrangère » sous l'intitulé « Comprendre à l'oral » au palier 2 et « Écouter et comprendre » au palier 3. La compétence 2 permet de cibler des compétences liées directement à l'acquisition du français comme langue seconde et peut servir de référence quant aux exigences de mise en œuvre de l'apprentissage de la langue de scolarisation pour les EANA. Elle apparaît également de façon explicite dans la compétence « L'autonomie et l'initiative » au palier 2 avec l'item « soutenir une écoute prolongée ».

Cette activité de réception orale constitue un point de départ pour tout EANA et requiert donc une attention primordiale dans l'enseignement de toutes les disciplines.

Nous ne reprendrons pas la discussion sur les différences entre didactique du FLM et celle du FLE, mais dans les réserves exprimées ici transparaît la nécessité de s'appuyer sur des compétences dites de langue vivante étrangère pour évaluer la compréhension de l'oral, pour les élèves allophones. Il apparaît également que la majorité des exemples donnés sont contextualisés pour de jeunes enfants : le palier 2³¹⁰ correspond au CM2 (les outils pédagogiques évoqués sont notamment la lecture d'albums, l'utilisation d'images et de dessins, les comptines et les alphabets chantés). Le palier 3, qui correspond à la fin du collège, n'est que très peu illustré, alors même qu'il aborde des compétences transversales complexes, à utiliser dans toutes les matières scolaires. Voici quelques items à évaluer en fin de scolarité obligatoire, pour la compétence « lire » (nous soulignons) :

310 Les « paliers » du Socle version 2011 s'appellent désormais « cycle » dans le Socle version 2016.

LIRE		
Items	Explicitation des items	Indications pour l'évaluation
Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi	<p>Lecture silencieuse : <i>Lire pour soi</i> Choisir un mode de lecture adapté au support :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lire de façon linéaire la totalité du texte - pratiquer une lecture hiérarchisée afin de sélectionner certaines informations. 	<p>Lecture silencieuse : Lecture linéaire :</p> <p>Faire découvrir sans consigne ni objectif particulier la totalité d'un texte documentaire ou littéraire.</p> <p>Lecture hiérarchisée : Faire parcourir avec des consignes et des objectifs précis tout ou partie d'un texte documentaire ou littéraire.</p> <p>Apprendre à l'élève à repérer les passages essentiels. <i>En français</i> : relever les passages permettant de caractériser un personnage de roman. <i>En sciences</i> : repérer les informations utiles, éliminer les données superflues (distracteurs) en fonction du problème à résoudre.</p> <p>Faire choisir aux élèves le mode de lecture adaptée à la nature du texte et à l'objectif poursuivi.</p>
	<p>Procéder à des allers et retours dans un document ou dans un texte.</p> <p>Circuler du texte à l'image et au schéma (tableaux, figures, graphiques, dessins, photos).</p>	<p>Faire lire à partir de marques d'organisation (titres, sous-titres, intertitres, paragraphes, typographie ...).</p> <p>Apprendre à l'élève à mettre en relation des documents de nature différente : <i>En mathématiques, sciences et géographie</i> : relier un tableau de données ou un graphique et l'évolution d'une grandeur en fonction d'une autre. <i>En français, en langues et en histoire</i> : relier une image (affiche, tableau, photographie) avec un slogan, un message publicitaire ou un texte.</p>

Figure 53 : extrait du tableau descriptif "Lire" des Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle, palier 3 (2011 : 2)

Les attendus en matière de lecture linéaire (notamment lecture d'un texte littéraire dans sa totalité), de lecture hiérarchisée (dans toutes les matières) et de lecture pluri sémiotique (mise en relation de supports variés) nous semblent reposer sur un habitus scolaire supposé acquis grâce aux paliers 1 et 2 d'une scolarité poursuivie sans interruption, en France ou dans un système scolaire proche du nôtre ; mais cela nous semble particulièrement ambitieux pour des élèves allophones nouvellement arrivés, ayant eu un parcours scolaire parfois très bref dans leur pays d'origine. L'UPE2A dans laquelle nous enseignons regroupe des élèves ayant déjà bénéficié d'une UPE2A collège (A1 et/ou A2) ou d'un soutien linguistique, et des élèves nouvellement arrivés sur le territoire, pour lesquels il s'agit d'un premier contact avec le système scolaire français. Lors de l'arrivée au lycée, les écarts sont flagrants : les élèves ayant suivi la classe de 3^e en France métropolitaine savent s'appuyer sur le paratexte, ont l'habitude de repérer les différents types de documents, connaissent les principes d'organisation des textes longs (introduction, paragraphes, connecteurs, etc.), tandis que les élèves nouvellement arrivés peuvent avoir des difficultés même pour repérer la numérotation des pages et des documents.

Nous faisons donc l'hypothèse suivante : si le palier 3 est si peu décrit dans le fascicule, c'est sans doute parce qu'il représente des compétences scolaires et cognitives « de haut niveau » (traitement de l'information, et non simple réception).

Enfin, la lecture du premier fascicule révèle une autre limite : les auteurs se réfèrent presque exclusivement aux niveaux A1 et A2 du CECRL, qui valident des connaissances relatives au quotidien des élèves, et des compétences de repérage (2012a : 21, 28 et 44-45), c'est-à-dire des compétences cognitives dites « de bas niveau » (reconnaitre et décoder). Nous l'avons déjà indiqué, le CECRL est éloigné des compétences scolaires ; néanmoins, les descripteurs du *Volume complémentaire* ont cherché à corriger cette inadéquation, et montrent bien que les niveaux A sont très insuffisants pour atteindre les exigences du Socle, telles que soulignées dans la figure 53. Voici les descripteurs de « compréhension générale de l'écrit » (2018 : 67, nous soulignons) :

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
C2	Peut comprendre presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles. Peut comprendre une grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications académiques ou professionnelles, à condition de pouvoir les relire et d'avoir accès à des ouvrages de référence.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des <u>textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine</u> et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur <u>des sujets concrets courants</u> avec une fréquence élevée de <u>langue</u> <u>quotidienne ou relative au travail</u> . Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, <u>phrase par phrase</u> , en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Figure 54 : CECRL/VC, grille descriptive pour la « compréhension générale de l'écrit »

Les attendus de fin de scolarité obligatoire (palier 3, figure 53) en compréhension écrite tendent donc plutôt vers les niveaux supérieurs du CECRL, notamment le B2 pour ce qui concerne la « lecture hiérarchisée », et même le C1 pour les textes littéraires et la capacité à faire des « allers et retours dans un document ou dans un texte ». Les niveaux A relèvent quant à eux de la « langue quotidienne » et des « sujets familiers », pour des textes « courts et simples », alors

que le Socle indique qu'il s'agit de découvrir « la totalité d'un texte documentaire ou littéraire » en lecture linéaire, qui plus est « sans consigne ». Il nous semble donc surprenant que le fascicule ne mentionne pas les niveaux B et C pour les attendus de fin de scolarité obligatoire.

Du reste, le premier fascicule se réfère assez peu aux compétences décrites dans le Cadre, y compris dans la compétence à communiquer langagièrement. À l'oral, les exercices proposés dans le fascicule sont notamment le jeu de rôle (2012a : 44-45) et la prise de parole en continu, en tenant compte des « codes culturels indispensables à la communication au sein d'un groupe classe et à l'intérieur de l'école » (page 43). Les auteurs précisent (2012a : 45-46) :

L'emploi des différents registres acquis en immersion et utilisés hors de leur contexte peuvent être perçus comme maladroits et ne doivent pas être considérés comme de l'insolence ou de l'impolitesse. Ils doivent au contraire être utilisés comme des déclencheurs d'apprentissages qui induisent des explications, un retour à l'explicitation sereine des codes culturels et des contextes de situation adaptés. [...]

Les habitudes culturelles doivent être prises en compte. L'enseignant doit expliquer les codes qui gèrent les échanges linguistiques en France en adoptant une approche contrastive.

Le lien avec le CECRL n'est pas fait ici, alors que nous pouvons repérer les compétences sociolinguistique, interculturelle et pragmatique, présentes à tous les niveaux A, B et C. De même, il est précisé que « les progrès en langue (passage du A1 au B1, avancement vers le C1) sont le fruit d'activités de production et non de réception » (page 34). Cet enchaînement entre les niveaux A, B et C nous semble un raccourci étonnant, dans la mesure où de nombreuses et longues étapes ponctuent les progrès des apprenants de langue vers le niveau expert C. Enfin, il n'est pas fait mention de différence de maîtrise entre les différentes compétences, même s'il est bien précisé que l'oral précède toujours l'écrit. Nous en concluons que le fascicule n'est pas vraiment relié au CECRL ; il s'agit d'une tentative d'adapter la prescription d'atteindre la « maîtrise de la langue », commune à tous les élèves, aux besoins particuliers des élèves allophones, qui apprennent le français comme langue vivante. La publication semble plus adaptée à l'enseignement primaire (paliers 1 et 2) et au collège (palier 3) qu'au lycée ; mais elle n'est utilisable ni en classe d'inclusion, ni en UPE2A, car malgré son titre, elle ne propose pas de réelles pistes pédagogiques ni didactiques.

Pour de réelles propositions didactiques référées à la fois au Socle, aux Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du Socle, et au CECRL, il faut se reporter au second fascicule : *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*, également publié en 2012, par le même groupe de travail ministériel. L'introduction du second fascicule est clairement orientée vers l'apprentissage du français comme langue vivante : « Ces

fiches sont regroupées dans un ordre logique d'apprentissage des langues : "Écouter", "Parler", "Lire", avec en annexe : "Phonologie" ; "Vocabulaire", "Grammaire", "Orthographe" » (2012f : 2). Les paliers ne correspondent pas forcément à la classe d'âge de l'élève allophone arrivant (page 3), ni aux niveaux du CECRL (page 2) ; certains items ne figurant pas dans le Socle ont été ajoutés (exemple de la « capacité à compenser »), ou ont été empruntés à d'autres compétences que celles relatives à la « maîtrise de la langue française » (ibidem). D'autre part, il est bien précisé que les élèves allophones peuvent atteindre différents paliers, selon les compétences travaillées (2012f : 2) :

Les trois paliers sont présentés sur un même document parce que d'une part un élève peut évoluer au cours d'une même année d'un palier à l'autre, et que d'autre part un élève peut avoir des niveaux différents dans chacune des compétences langagières : il peut être de niveau A1 en production d'écrits et A2 ou B1 en production orale.

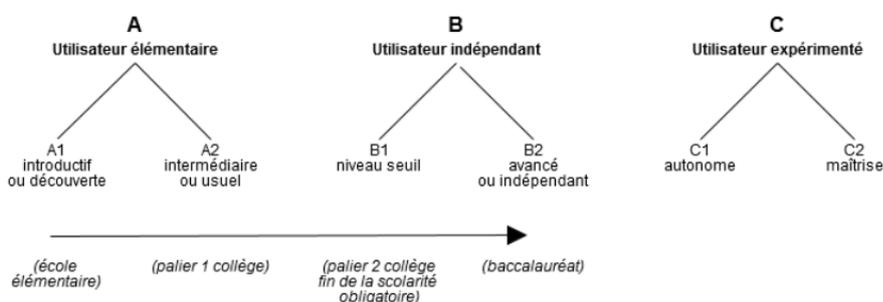
Enfin, conformément à la perspective actionnelle préconisée dans le CECRL, des tâches sont proposées, par exemple pour la compréhension de l'oral (pages 4 et 5) ou pour la production écrite (page 16) : au contraire du premier fascicule, celui-ci est un outil pédagogique, qui peut donc être utilisé en classe d'inclusion et en UPE2A.

3.2. Quand les attendus en « maîtrise de la langue » se heurtent au plafond du B1

Au niveau didactique, il reste à s'interroger sur le niveau linguistique à atteindre pour pouvoir valider les compétences du Socle, et, partant, atteindre les compétences attendues à l'entrée au lycée. Intéressons-nous d'abord aux préconisations qui concernent les langues vivantes étrangères. EDUSCOL indique les niveaux à atteindre en langues vivantes, tout au long de la scolarité³¹¹ :

311 <<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>>, page vérifiée le 30 novembre 2020.

- **Niveau A** : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2)
- **Niveau B** : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une « compétence opérationnelle limitée » (Wilkins) ou une « réponse appropriée dans des situations courantes » (Trim)
- **Niveau C** : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise)



Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.

Figure 55 : présentation du CECRL référé aux attendus tout au long de la scolarité (EDUSCOL)

Comme le précise le descripteur publié sur EDUSCOL, le niveau B est celui de « l'utilisateur indépendant », le B1 n'étant que le « niveau-seuil », défini par les travaux du Conseil de l'Europe³¹² (1976 : 3) :

Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de « survivre », par exemple, en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. Tel est – pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue.

Le locuteur qui a atteint le « niveau-seuil » peut ainsi utiliser la langue cible « de manière simple mais efficace », ce qui a été reformulé dans les termes de capacité à « se débrouiller dans la plupart des situations » dans l'échelle globale de description des compétences par niveau du CECRL (2001 : 25) :

312 Travaux disponibles sur la page de Christian Puren, <<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/072/>>, consultée le 1^{er} décembre 2020.

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. <u>Peut se débrouiller dans la plupart des situations</u> rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Figure 56 : descripteurs généraux du CECRL

Le niveau B1 est à atteindre en LV1 à la fin du collège, mais le parcours doit être poursuivi vers le B2 (baccalauréat) ; les auteurs du « niveau-seuil » précisent d'ailleurs que le B1 « occupe donc une position clé dans l'apprentissage des langues vivantes, mais [qu'] **il n'en constitue nullement l'aboutissement ultime** » (1976 : 4, nous soulignons). Les préconisations du ministère de l'Éducation nationale pour les langues vivantes étrangères suivent cette logique : au baccalauréat général et technologique, les lycéens doivent atteindre le niveau B2 en LV1, et le niveau B1 en LV2 ; pour la LV1, au baccalauréat professionnel et au CAP, les textes de 2019 distinguent les attendus à l'examen des attendus de fin de formation (respectivement B1+ et A2), et le niveau visé est supérieur au B1³¹³ (nous soulignons) :

Ces seuils d'exigibilité ne sont pas limitatifs : compte tenu de la diversité des parcours suivis et des projets envisagés par les élèves de la voie professionnelle, les professeurs adaptent les contenus et les objectifs de leur enseignement aux capacités, au potentiel et aux aspirations de

leurs élèves. **De ce fait, cet enseignement peut être amené à viser tout niveau du CECRL supérieur à celui attendu aux épreuves d'examen.**

Cet examen des attendus en langues vivantes étrangères à la fin de la scolarité obligatoire nous permet de comparer ce qui est offert aux élèves allophones pour l'apprentissage du français comme langue vivante : comme nous l'avons dit dans notre partie II, chapitre 1, les cours proposés en UPE2A sont limités aux niveaux A1, A2 et B1. Est-ce à dire qu'être capable de « se débrouiller dans la plupart des situations » permet aux lycéens allophones de poursuivre un parcours scolaire sereinement, en réussissant les épreuves écrites académiques ?

Les recherches du Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation montrent que non. Par exemple, dans la publication *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de l'histoire, des sciences, de la littérature (fin de la scolarité obligatoire), une démarche et des points de référence*, Beacco et Pieper précisent en introduction que l'« on propose une démarche commune, pertinente en principe quelle que soit la langue d'enseignement considérée (si elle est langue première des apprenants ou langue acquise maîtrisée **au moins au niveau B2** du CECR) » (2015 : 5, nous soulignons). De même, le Centre européen des langues vivantes (CELV), a proposé d'adapter le CECRL au public scolaire à travers l'outil *Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/l'éducation civique*. Cet outil a été élaboré dans le cadre d'un projet intitulé « Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire », qui a concerné deux disciplines scolaires, et deux tranches d'âge, pour les niveaux A2-B2. Le principe qui nous semble fondamental est le suivant (2015 : 55, nous soulignons) :

Les élèves âgés de 12/13 ans doivent disposer d'une compétence d'écoute, de lecture, et de production orale et écrite de niveau B1.

Les élèves âgés de 15/16 ans doivent disposer d'une compétence d'écoute, de lecture, et de production orale et écrite de niveau B2.

En effet, les apprenants doivent être des locuteurs indépendants (niveau B avancé) pour pouvoir apprendre « autre chose » que la langue, et être autonomes en classe. Du reste, le groupe de travail ministériel « Français langue de scolarisation » reconnaissait implicitement que le niveau B2 est nécessaire pour atteindre les compétences du Socle commun, puisqu'une large partie des descripteurs du fascicule *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés* reprend des items B2 (par exemple pour le « monologue suivi : argumenter », 2012f : 7 ; « lire pour s'informer et discuter », 2012f : 14 ; « écriture créative »,

2012f : 16 et 18 ; « étendue et maîtrise du vocabulaire, 2012f : 21 ; etc.). Pour certaines compétences, notamment écrites, ces items de niveau B2 sont proposés dès le palier 2, c'est-à-dire pour l'enseignement primaire.

Par conséquent, proposer le niveau B1 comme terme de formation linguistique en UPE2A nous semble très insuffisant pour garantir la réussite des élèves allophones, aussi bien au collège qu'au lycée. Rappelons qu'au collège, les élèves sont rarement accompagnés au-delà du niveau A2 (dans la Sarthe, les collégiens sont inscrits en « accompagnement linguistique », et non plus en enseignement intensif, lorsqu'ils ont validé le A1 ; aucun groupe B1 n'existe au collège), et qu'au lycée, les élèves ayant l'objectif d'atteindre le niveau B1 ne passent que quelques heures par semaine en UPE2A (2h hebdomadaires dans la plupart des lycées sarthois). Au-delà du niveau B1, l'objectif officiel est de proposer d'autres formes de soutien linguistique, mais nous avons vu que cela reposait sur les moyens propres des établissements, et donc d'une politique de réussite éducative très locale. Cela revient de fait à laisser un certain nombre d'élèves, qui arrivent en lycée en ayant déjà un niveau équivalent au B1, sans aucun soutien (notamment en LGT). Ainsi, nous observons que de « niveau-seuil », le B1 devient un niveau *plafond* dans l'Éducation nationale, au-delà duquel les élèves ne sont plus pris en charge en UPE2A.

3.3. Travailler le français de toutes les disciplines : contre la théorie de l'acquisition naturelle par immersion

Atteindre le niveau B1 pour un élève allophone est donc à double tranchant : cela valide les efforts fournis depuis l'arrivée sur le territoire pour acquérir le français, qu'il s'agisse d'une nouvelle langue ou d'une langue déjà inscrite dans le répertoire langagier de l'élève ; mais cela marque aussi la fin de l'accompagnement linguistique explicite, quel qu'ait pu être le dispositif d'accueil proposé à l'élève nouvellement arrivé. Au-delà du *plafond* du B1, l'élève doit donc « se débrouiller » dans toutes les disciplines du lycée, dans le français comme langue de toutes les matières, à l'oral comme à l'écrit. Le fascicule *L'enseignement du français langue de scolarisation – Propositions pédagogiques et didactiques* formulait ainsi la question des apprentissages (2012a : 17, nous soulignons) :

Il est essentiel de ne pas faire de la maîtrise du français un préalable bloquant aux apprentissages. **L'élève continue à apprendre la langue française tout en apprenant la physique, la musique, la technologie...**

La démarche n'est pas « j'apprends le français, donc je peux faire de la chimie », mais bien « **j'apprends en même temps la chimie et le français** », sans oublier que l'élève a souvent déjà travaillé la chimie dans son pays d'origine.

Il nous semble nécessaire de nuancer ce propos : même au niveau B1, un élève allophone ne pourra pas apprendre « en même temps » les notions et concepts des disciplines scolaires sans un enseignement explicite du français de la physique, de la musique, de la technologie, de la chimie, etc. D'autre part, concernant les élèves allophones nouvellement arrivés au lycée, en fonction du pays et du système scolaire d'origine, l'affirmation selon laquelle « l'élève a souvent déjà travaillé la chimie » (ou toute autre matière) ne nous paraît pas pertinente : il convient au contraire pour l'enseignant de la classe d'inclusion de toujours se demander si l'élève allophone a étudié sa discipline avant d'arriver sur le territoire.

Pour expliquer le *plafond* du niveau B1 pour la prise en charge linguistique, et l'affirmation du groupe de travail « Français langue de scolarisation » selon laquelle l'élève peut apprendre en même temps les contenus disciplinaires et les contenus linguistiques des matières scolaires, nous faisons l'hypothèse que prévaut encore la théorie de l'immersion linguistique. Ce modèle repose sur les travaux de Krashen, menés à partir des années 1980 aux États-Unis, que H. Hilton résume ainsi (2005 : 12) :

Un modèle de l'acquisition des langues étrangères (AL2) a cours depuis bientôt 20 ans en France - cette théorie derrière « l'approche naturelle » de Krashen et ses associées, selon laquelle « l'apprentissage » explicite des savoirs linguistiques ne joue qu'un rôle mineur dans « l'acquisition » implicite de la compétence communicative (Krashen 1981, Krashen 1987, Dulay, Bert & Krashen 1982). Il faudrait nous affranchir de ce modèle américain de l'AL2, qui reflète les préoccupations de l'époque [...], mais non pas les réalités de l'AL2 en milieu scolaire.

Dans cet article, l'autrice décrit les facteurs cognitifs de l'acquisition de l'AL2 (acquisition des langues étrangères en milieu scolaire), ce qui n'est pas la même chose que l'acquisition des langues secondes/langues de scolarisation. Néanmoins, elle rappelle que dans le système scolaire français, la théorie du développement implicite des compétences linguistiques tient un rôle important, alors que le nombre d'heures de cours est trop faible pour le permettre. Concernant l'AL1, H. Hilton précise que (2005 : 21) :

Un enfant, réveillé de 10 à 12 heures par jour, bénéficie d'environ 20.000 heures de contact avec sa L1 pendant les six premières années de sa vie ; sept ans de scolarisation secondaire ne génèrent que 750 heures de contact avec la première L2 (si les leçons se déroulent dans la langue-cible).

Si nous tentons de transposer ce calcul pour un élève allophone arrivé sur le territoire français une année avant l'entrée au lycée, à raison de 6 heures de contact avec le français scolaire

chaque jour, cet élève aura bénéficié d'environ 1000 heures³¹⁴ de contact avec le français comme langue de scolarisation pendant son année de 3^e. Pour la physique-chimie, à raison de 1h30 de cours par semaine en classe de 3^e générale, l'élève allophone aura bénéficié de 54h de cours pour apprendre « en même temps » le français et la physique-chimie, ce qui est très peu. H. Hilton souligne donc que seul un entraînement explicite, intensif et soutenu permet de passer des opérations de bas niveau en langue du locuteur non autonome, aux opérations de haut niveau du locuteur expert :

À des niveaux de maîtrise inférieurs, les traitements et associations « de bas niveau » (formels) requièrent beaucoup d'effort attentionnel : articuler les nouveaux sons, déchiffrer les sons/reconnaitre les mots, trouver la bonne forme morphologique des mots tout en parlant ou écrivant (accords, déclinaisons, conjugaisons), « trouver ses mots » et les agencer dans la phrase - on effectue même une gymnastique cognitive considérable en activant la L1 pour trouver les formes voulues en L2... Au niveau avancé en L2, « on n'y pense plus », à toutes ces opérations, car elles sont automatisées, nous permettant (comme dans notre L1) de porter presque toute notre attention à la construction et la gestion du sens de nos interactions communicatives.

Nous nous permettons à nouveau de transposer cette citation au contexte du français comme langue de scolarisation des élèves allophones : aussi bien en réception qu'en production, un élève de niveau A2 ou B1 ne pourra pas se concentrer uniquement sur le contenu de la discipline étudiée, son attention étant presque totalement absorbée par les opérations de bas niveau, comme par exemple la tentative d'isoler dans le discours du professeur de physique-chimie ce qui relève de l'explication d'un schéma de ce qui relève de la gestion de classe³¹⁵. Pour aller plus loin dans la métaphore de l'immersion, à la suite de Pochard (2002 : 115), D. Guedat-Bittighoffer (2015 : 100) parle de « choc de la submersion ». Encore une fois, il nous semble illusoire de penser qu'un élève non expert puisse apprendre tout seul « en même temps le français et la chimie », notamment parce qu'il s'agit presque exclusivement de situations de réception. À cet égard, J.-C. Rafoni affirme que le cadre didactique ne peut permettre l'acquisition implicite de la langue (2015 : 317) :

Rien ne se prête moins à l'acquisition du français que le type de pratiques langagières instituées dans des classes qui, du CP au CM2, demeurent des lieux de silence et d'enseignement avec pour seul objectif l'actualisation du programme dans chaque discipline. On ne confondra pas

314 Calcul basé sur 5 jours par semaine, pendant les 36 semaines de cours inscrites au calendrier d'une année scolaire complète.

315 La formation des enseignants sur le public des élèves allophones peut d'ailleurs reposer sur le principe de « plonger » les stagiaires dans un cours de mathématiques tenu dans une langue étrangère totalement inconnue, dans le but de leur faire appréhender l'impression d'être « noyés » dans le flot de parole du professeur, alors même qu'il peut expliquer une opération connue (atelier en persan proposé lors du *Symposium sur le bi-plurilinguisme dans l'éducation*, organisé par l'INALCO et l'ADEB en novembre 2019 ; formations du CASNAV de Nantes en russe, par exemple).

"l'immersion linguistique", formule volontairement générale, et "l'immersion scolaire" où un cadre didactique verrouille toute velléité d'appropriation spontanée de la langue.

Que ce soit au primaire ou au secondaire, si l'effort n'est pas porté sur l'apprentissage explicite du vocabulaire et des genres de discours mis en œuvre en classe (de sciences, si l'on veut poursuivre l'exemple donné par le fascicule de 2012), il est probable que les élèves ne pourront pas avoir accès aux contenus linguistiques de chaque matière.

Dès 2009, les travaux du Conseil de l'Europe soulignaient que les disciplines scolaires ne sont en effet jamais « non linguistiques » (*Langue(s) des autres disciplines*, Vollmer, 2009 : 4) :

L'éducation langagière ne se limite toutefois pas à la langue comme matière. La formation dans la/les langue(s) de scolarisation est tout aussi nécessaire dans l'ensemble des autres disciplines, qui sont parfois considérées, à tort, comme des matières « non linguistiques » (alors qu'il s'agit en fait de matières au « contenu non linguistique »). **Les autres matières, biologie, histoire, mathématiques, sport, etc. requièrent différentes capacités de communication**, telles que :

- lire et comprendre des textes informatifs, dont la structure varie souvent suivant la discipline,
- écouter des explications données par l'enseignant sur des sujets complexes
- répondre à des questions à l'oral et à l'écrit
- présenter des résultats de recherche et d'étude
- participer à des débats sur des thèmes précis.

Ces nouvelles exigences sont étroitement liées à la matière en tant que telle, avec la gestion et la résolution de **tâches spécifiques faisant appel au raisonnement abstrait**.

L'apprentissage de toutes les disciplines repose sur des capacités langagières propres à chaque matière, qu'il est nécessaire de développer chez tous les élèves, et en particulier chez les élèves allophones. Mais quel enseignant doit-il se charger de cet apprentissage : celui de la classe d'inclusion dans sa discipline, ou celui d'UPE2A, pour toutes les matières scolaires ? Nous l'avons déjà abordé plus haut : les enseignants d'UPE2A étant pour la plupart des professeurs de lettres ou de langues, ils n'ont pas reçu de formation dans les autres disciplines scolaires – si ce n'est en tant qu'anciens élèves ; les enseignants des disciplines scolaires n'ont pas reçu de formation sur les contenus linguistiques et discursifs propres à leur matière. Les formations concernant les élèves allophones sont souvent transversales, afin de faire échanger les enseignants sur leurs pratiques de classe (Pilard, 2020 : 197, nous soulignons) :

L'habitude, pour travailler une question transversale est de regrouper des représentants de plusieurs disciplines. C'est intéressant, pour s'approprier collectivement la question, mais insuffisant, dans la mesure où cela la rend « adisciplinaire », pour reprendre un adjectif employé par Yves Reuter : dans l'analyse qu'il propose des causes du décrochage scolaire, il montre qu'une approche qui occulte les disciplines dans le vécu scolaire des élèves ne permet pas, notamment, de mesurer ce qui, chez chacune d'elles, contribue au décrochage et ce qui contribue au rattrapage. **Au lieu de traverser les disciplines, ce qui la rendrait transversale, la question reste à la marge des disciplines, sans pouvoir réellement entrer en résonance avec les questions professionnelles des professeurs chargés de les enseigner.**

Des formations « à la marge des disciplines » tendent selon nous à conforter l'idée de l'acquisition par immersion des compétences linguistiques spécifiques à chaque matière, car elles ne permettent pas aux enseignants d'identifier les discours propres à leur discipline, qu'il serait nécessaire d'explicitier pour les élèves allophones. Deux disciplines ont développé une réflexion sur les contenus linguistiques à enseigner aux élèves allophones, pour l'enseignement secondaire³¹⁶ : les mathématiques et les sciences physiques. En sciences physiques, des référentiels et des tests ont été élaborés dans l'académie de Grenoble, par un groupe de travail mené par un formateur du CASNAV³¹⁷. En mathématiques, des recherches sont développées dans plusieurs académies, dans l'enseignement secondaire³¹⁸ ; sur EDUSCOL, le document *Mathématiques et maîtrise de la langue* est disponible depuis 2016³¹⁹ ; des travaux universitaires sont régulièrement publiés³²⁰. K. Millon-Fauré mène des recherches sur l'enseignement des mathématiques aux élèves allophones, à partir du constat établi dans ses classes (2013 : 52, nous soulignons) :

Le fait que les capacités langagières nécessaires à l'activité mathématique diffèrent de celles mises en jeu dans les conversations usuelles entraîne un **grave malentendu**, comme j'ai pu le constater lors de mes entretiens avec les enseignants : lorsque que je leur ai demandé si les difficultés en mathématiques de leurs élèves migrants pouvaient dépendre d'une mauvaise maîtrise de la langue, ils se sont référés pour étayer leur réponse aux capacités de l'élève en communication usuelle. **Ainsi un élève qui s'exprime avec fluidité sera supposé n'avoir aucun problème sur le plan langagier, alors qu'on s'inquiètera de la compréhension des consignes chez un élève migrant qui ne parvient pas à soutenir une conversation usuelle.**

316 Encore une fois, pour les professeurs du premier degré, l'enseignement de toutes les disciplines ne pose pas les mêmes questions. Le CASNAV de Créteil propose de très nombreux scénarios pédagogiques disciplinaires pour le premier degré : <<https://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique47>>, tandis que pour le second degré il s'agit de « projets » interdisciplinaires (page vérifiée le 13 décembre 2020).

317 Travaux de G. Cornu (dont mémoire CAFFA de 2017) <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/memoire-linclusion-des-eleves-allophones/>> et publications du CASNAV de Grenoble sur la page <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/tag/physique-chimie/>>, vérifiés le 13 décembre 2020.

318 *Réflexions sur la maîtrise de la langue en mathématiques et sciences physiques*, Inspection pédagogique pour l'enseignement général des lycées professionnels, rectorat de Nantes, 2008, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/dossier_maitrise_de_la_langue_1412526524641.pdf?ID_FICHE=349032&INLINE=FALSE> ; *Enseignement des mathématiques et maîtrise de la langue. En quoi les mathématiques sont-elles concernées...* F. Baudart, académie de Créteil, <http://maths.ac-creteil.fr/IMG/pdf/maths_et_maitrise_de_la_langue_f_baudart.pdf> ; site *Français langue seconde*, « Dossier math », de C. Mendonça Dias, <<http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/dossier-maths/>> (pages vérifiées le 4 août 2020).

319 Les mathématiques sont incluses dans les « langages » à acquérir dans le Sole commun : la question ne concerne pas que les élèves allophones, mais tous les élèves en difficulté en mathématiques. <<https://eduscol.education.fr/math/se-former/regard-sur-lenseignement-des-mathematiques/interdisciplinarite/math-et-autres-disciplines/math-et-francais.html>>, page vérifiée le 4 août 2020.

320 *Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique*, K. Millon-Fauré, Repères-IREM, n°90, 2013, <<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01774084>> ; *Questions langagières dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques*, C. Hache, HDR Université Paris Diderot, 2019, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02420979>>, pages vérifiées le 4 août 2020.

Il nous semble que ce malentendu perdure dans le fait de valider le B1 comme niveau *plafond* pour l'accompagnement des élèves allophones : être autonome dans les compétences de communication quotidienne ne signifie pas que les élèves le sont dans les compétences nécessaires à la réussite des exercices académiques de chaque discipline. K. Millon-Fauré rappelle que même des élèves allophones ayant déjà passé plusieurs années dans le système scolaire français peuvent ne pas avoir les prérequis de la discipline (2013 : 53) :

Comme la compréhension des termes spécifiques aux mathématiques n'est pas corrélée aux années de résidence, il n'y a pas de raison que la situation s'améliore avec le temps. Années après années, les nouveaux concepts mathématiques se construiront en s'appuyant sur un lexique jugé acquis et qui ne sera donc pas rappelé : par conséquent, si l'élève migrant n'acquiert pas très vite ce lexique, que les élèves nés en France manipulent parfois depuis l'école primaire, tout l'édifice sera branlant et les lacunes deviendront insurmontables.

Ce que les enseignants identifient comme des difficultés rencontrées en mathématiques par les élèves allophones de niveau B1 peuvent en réalité relever de la non maîtrise du lexique et des discours de la discipline, et donc du français. Par conséquent, sans enseignement explicite du lexique et du discours propres à chaque discipline, un élève allophone déjà autonome en français peut très bien échouer dans une ou plusieurs disciplines scolaires. Pour en revenir au livret publié par le Ministère (2012a : 17), même au-delà du niveau B1, affirmer que l'élève allophone apprend « en même temps la chimie et le français » ne vaut que si le professeur de chimie est conscient du vocabulaire et du discours scientifique afférent à sa discipline, et s'il propose des activités favorisant l'apprentissage explicite de ces compétences langagières.

C'est la raison pour laquelle il nous paraît nécessaire que des groupes de travail disciplinaires soient constitués, sur le modèle des recherches menées en mathématiques et en sciences physiques, pour produire des guides à destination des enseignants de chaque matière scolaire, et renoncer à l'idée de l'acquisition spontanée par immersion en classe. Ces travaux seraient également utiles aux enseignants d'UPE2A, car en l'absence de tout référentiel de contenus à enseigner dans les dispositifs d'accueil, les enseignants d'UPE2A mutualisent des ressources et des supports de cours, notamment par l'intermédiaire de différents *Padlet*³²¹. Ces outils ne sont pas adossés à la recherche universitaire ; leur développement est encouragé par les académies (Strasbourg, Poitiers proposent des guides d'utilisation, Grenoble et Créteil en citent plusieurs dans leurs ressources CASNAV, par exemple), mais nous soulignerons qu'il ne s'agit

321 Tableau virtuel de partage de documents : <<https://fr.padlet.com/>>, page consultée le 13 décembre 2020.

pas d'outils institutionnels à proprement parler, car ce sont des enseignants et des formateurs qui les créent. Faut-il alors se réjouir du dynamisme de la production et de la mutualisation de supports par les équipes enseignantes, c'est-à-dire d'échanges de praticien à praticien, ou au contraire regretter l'absence de travaux nationaux, qui aboutiraient à un référentiel pour les compétences linguistiques à faire acquérir aux élèves allophones en UPE2A ?

3.4. Peut-on élaborer un curriculum, un programme, un référentiel pour l'UPE2A lycée ?

Le schéma proposé par D'Hainaut, reproduit et commenté par J. Lapointe (1983 : 258), peut permettre de comprendre pourquoi le Ministère n'a pas produit de curriculum ou de programme à destination des élèves allophones :

Les trois niveaux de décision de l'organisation de l'éducation

Niveau de décision	Politique éducative	Gestion de l'éducation	Réalisation de l'action éducative
Niveau de finalisation	FINS	BUTS	OBJECTIFS
Agents	Hommes politiques Citoyens et groupes	Administrateurs et fonctionnaires, inspecteurs	Enseignants
Produits bruts	Déclarations d'intentions	Programmes	Sujets de leçons ou thèmes d'animation
Produits affinés	Priorités, options fondamentales et valeurs	Profils et programmes fonctionnels	opérationnels

D'Hainaut, L., p. 25, 1980.

Figure 57 : "Les trois niveaux de décision de l'organisation de l'éducation", L. D'Hainaut (1980)

Nous l'avons dit, les fins affichées par la politique de scolarisation des élèves allophones, telles que définies dans la circulaire de 2012, sont l'inclusion la plus rapide possible dans le système scolaire, et la poursuite des objectifs du Socle commun. Ces fins excluent donc tout programme particulier pour les élèves allophones, le français enseigné comme langue vivante (dit FLS) n'étant pas une discipline en tant que telle, l'UPE2A n'étant pas une classe non plus. Comme l'indique J. Lapointe, les enseignants devraient rendre opérationnels les programmes, tandis que les inspecteurs devraient vérifier la « congruence » entre les objectifs des enseignants et ceux posés par les politiques éducatives (1983 : 258-259, nous soulignons) :

Au niveau des politiques éducatives, les finalités (fins) sont exprimées en termes vagues et globaux et leur atteinte se réalise sur une longue période de temps. Ces fins sont normalement identifiées par des hommes politiques et par des comités ou des groupes de personnes œuvrant au niveau de l'élaboration des politiques. Au niveau de la gestion de l'éducation, les finalités (buts) sont un peu plus précises et un peu moins inclusives que celles que l'on retrouve au niveau des politiques. **Ces buts se situent entre les fins exprimées en termes globaux et les finalités définies en termes de comportements observables. Ils sont généralement produits par les responsables des programmes et devraient assurer une coordination, une continuité et une congruence entre les fins et les objectifs visés par les cours mis en œuvre pour en favoriser l'atteinte.** Au niveau de la réalisation, on devrait retrouver des objectifs spécifiques et mesurables à partir desquels on peut généralement inférer la maîtrise des buts quant à la gestion. Ces objectifs se retrouvent au niveau des cours et sont généralement définis par les enseignants.

Mais à quel(s) programme(s) les enseignants d'UPE2A doivent-ils alors se référer ? Comment les inspecteurs des CASNAV peuvent-ils évaluer le travail des professeurs dits « de FLS », sur quels « objectifs spécifiques et mesurables » peuvent-ils baser leurs critères d'inspection ? Il nous semble nécessaire ici de discuter les termes « curriculum », « programme », « instructions officielles », « référentiel », « progression » et « syllabus ». Nous nous appuyerons sur les définitions données par J.-P. Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français* (2003), complétées par celles d'Y. Reuter (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2010), et par les recherches portant spécifiquement sur le curriculum (P. Perrenoud, notamment). Concernant le terme de « curriculum », Cuq indique (2003 : 64, nous soulignons) :

Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation **conduite par des décideurs de l'éducation** pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. [...]

Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation. [...]

Cuq et Gruca ajoutent que le concept, né en Amérique du Nord, n'est pas toujours bien reçu en Europe, qu'il est mal défini, et qu'il ne peut être entendu de façon univoque (2008 : 56-57). Nous retiendrons qu'il s'agit des parcours élaborés par l'institution, du début à la fin de la scolarité ; c'est le terme que nous avons rencontré le plus souvent, notamment pour critiquer ses limites. Suivant la définition ci-dessus, concernant les élèves allophones, nous voyons que la circulaire de 2012 pourrait constituer la base d'un curriculum : elle établit les finalités éducatives d'inclusion dans le système « ordinaire », affirme les besoins d'accompagnement linguistique des apprenants allophones, et détermine l'objectif de valider les compétences du Socle commun. Toutefois, à aucun moment le Ministère ne propose des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement ni d'évaluation (hormis ceux de droit commun). Nous l'avons dit, les lycéens allophones sont invisibles dans les textes ; les enseignants d'UPE2A, et ce qu'ils enseignent – ou sont supposés enseigner – le sont tout autant. P. Perrenoud parle quant

à lui d'élèves et de professeurs « abstraits », et il distingue le curriculum « formel », « réel », « caché » ; selon lui, les curriculums « prescrits » ou « formels », qui « prétendent assister ou régir l'action pédagogique », sont « rêvés » (1993 : 63-64, nous soulignons) :

Les spécialistes, les décideurs et les commissions qui élaborent, examinent ou adoptent les textes programmatiques se réfèrent généralement à **un élève abstrait**, cousin du sujet épistémique de Piaget : l'élève de la classe de CM1 ou de seconde, placé **en face de professeurs non moins abstraits**, définis par le programme qu'ils ont la charge d'enseigner dans tel degré et tel type d'établissement.

Cela nous semble particulièrement vrai pour les élèves allophones, dont le seul point commun est d'être arrivés récemment dans les établissements scolaires de France métropolitaine : parler d'un élève allophone, au singulier, est bien peu pertinent, si l'on se réfère aux multiples profils identifiés dans notre partie III, chapitre 1.4 (figures 42 et 43). « L'élève allophone » des textes officiels est ainsi particulièrement « abstrait ». De même, les enseignants d'UPE2A (identifiés comme « le professeur de FLS » par le Ministère) ont en réalité des statuts et des conditions d'exercices fort différents. Perrenoud considère d'autre part que le curriculum est un « compromis avec la réalité », puisque « pour chaque élève, le curriculum prescrit se réalise de façon *originale*, parce que même dans un enseignement uniformisé et frontal, chacun vit des *expériences singulières* » (1993 : 66). Enfin, pour Perrenoud, la différence entre curriculum et programme est ténue : le programme est ce sur quoi les enseignants s'appuient, à la fois pour bâtir leurs contenus d'enseignement, mais aussi pour évaluer les prérequis des élèves (1993 : 73) :

D'une certaine manière, aussi détaillés et contraignants soient-ils, les programmes ne sont jamais qu'une *trame*, à partir de laquelle le professeur doit *tisser* les contenus réels de l'enseignement et du travail scolaire, donc en dernière instance l'expérience formatrice des élèves. [...]

[...] Dans un système éducatif où l'enseignement reste largement frontal, peu différencié, on entretient l'illusion que les élèves suivent le même enseignement sous prétexte qu'ils sont réunis dans la même classe et assistent aux mêmes leçons, dans le cadre d'un même programme.

Les enseignants s'appuient en effet sur ce que les élèves doivent avoir étudié au cours de leur scolarité antérieure dans le système éducatif français, même si les acquis ne sont qu'une « illusion » selon l'auteur : par exemple, un élève arrivant au lycée doit avoir étudié la géométrie et avoir manipulé les instruments de mesure tels que règle, rapporteur, compas. Mais cette donnée est fondamentalement remise en cause avec les élèves allophones, puisque les curriculums et les programmes varient énormément d'un système éducatif à l'autre : pour reprendre l'exemple de la géométrie, il n'est pas rare de constater que des élèves allophones arrivant au lycée professionnel n'aient jamais manipulé ces instruments, alors qu'ils en auront

besoin tous les jours en atelier. C'est la raison pour laquelle les comparateurs élaborés par les CASNAV ne permettent que des équivalences entre niveaux de scolarisation : ces estimations sont des repères précieux, mais ne donnent pas d'indication précise sur les contenus étudiés par les élèves avant leur arrivée.

Cuq indique que le « programme » découle du curriculum : il en est la mise en forme plus concrète (Cuq, 2003 : 203, nous soulignons) :

C'est donc un plan d'action orienté et, par là même, une forme de projet : [le curriculum] recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir, par exemple : l'introduction d'une seconde langue vivante dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (œuvre d'imagination, le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation ; Martinez, 2002). Mais il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme **un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation.** [...]

Le programme est donc la mise en œuvre de la politique éducative décidée dans le curriculum : dans le système scolaire français, il est proposé pour chaque discipline, et pour chaque cycle/niveau d'apprentissage. Pour l'école primaire et le collège, EDUSCOL propose également des « attendus de fin d'année » et des « repères annuels de progression » en français, en mathématiques et en enseignement moral et civique, par cycle et par niveau³²² :

322 <<https://eduscol.education.fr/cid152614/attendus-fin-annee-reperes-annuels-progression-la.html>>, page consultée le 16 septembre 2020.



Contenus et pratiques d'enseignement

Scolarité et parcours de l'élève

Vie des écoles et des établissements

Formation des enseignants

Accueil du portail > Contenus et pratiques d'enseignement > Programmes, ressources et évaluations > Cycle 2 (École élémentaire)

Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux

Attendus de fin d'année et repères annuels de progression du CP à la 3e

Imprimer 

Les attendus de fin d'année et les repères annuels de progression doivent permettre aux équipes pédagogiques de mener un enseignement rigoureux, explicite et progressif tout au long de la scolarité obligatoire. Ils apportent une aide aux professeurs pour mieux organiser leur année.

Les programmes de français, de mathématiques et d'enseignement moral et civique ont été clarifiés au regard de l'objectif de maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) par tous les élèves. Conçus par cycle de trois ans, ils permettent de garantir la stabilité et la pérennité des apprentissages. Ils fixent les attendus de fin de cycle et précisent les connaissances et les compétences travaillées.

Des attendus de fin d'année ont été élaborés par le ministère en français et en mathématiques du CP à la classe de 3e. Ils fixent un horizon en termes de connaissances et de compétences. Des exemples de réussite sont proposés afin d'illustrer ce que doit savoir faire l'élève de la fin du CP à la fin de la classe de 3e. Ils constituent une contribution à l'évaluation des élèves.

Les repères annuels de progression en français, mathématiques et enseignement moral et civique offrent une référence commune et doivent permettre d'aborder de façon équilibrée les connaissances et compétences tout au long des trois années de chaque cycle.



Rentrée 2020

La circulaire de rentrée 2020, publiée au BO du 10 juillet 2020, détaille les priorités pour l'année scolaire 2020-2021 ainsi que les moyens mis en place



[Consulter la circulaire](#)

Organisation des enseignements à l'école

Consulter les informations concernant les objectifs de l'école élémentaire, les cycles et les temps d'enseignement ainsi que les dispositifs au service de la réussite des élèves.

[» Organisation des enseignements à l'école](#)

Figure 58 : EDUSCOL, "attendus de fin d'année et repères annuels de progression"

Ces « repères » sont clairement rattachés aux programmes, mais s'articulent également à la progression curriculaire de la scolarité obligatoire, de 6 à 16 ans, « tout au long des trois années de chaque cycle » (dernier paragraphe de la figure 58). Encore une fois, il s'agit de repères et de programmes disciplinaires, valant pour tous les élèves : les adaptations nécessaires aux publics à besoins éducatifs particuliers ne peuvent y figurer.

Quant au « syllabus », « il constitue le premier cadre d'instruction (Eash, 1991), avec une valeur prescriptive [...] et organisationnelle, qui donne à l'enseignant des repères souvent sécurisants ». C'est une étape supplémentaire vers la mise en pratique des programmes en classe, mais ce terme reste peu répandu en France (Cuq, 2003 : 230 et Coste, 2011 : 16) : en effet, c'est le terme de « référentiel » qui semble s'imposer aujourd'hui dans les textes prescriptifs, s'appuyant sur la notion de « compétence » qui est partout utilisée en didactique. J.-C. Beacco, citant G. Le Boterf, en rappelle la genèse dans *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (2007 : 11) :

L'approche par compétences n'est pas propre aux enseignements de langues. Née dans le domaine professionnel, elle tend à se répandre dans l'enseignement général : on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir [...].

Dans l'Éducation nationale, en effet, toutes les formations professionnelles reposent sur des « blocs de compétences » (circulaire et décrets de 2016, 2017 et 2020). Ces formations sont basées sur trois référentiels : le référentiel des activités professionnelles, le référentiel de compétences, et enfin le référentiel d'évaluation³²³ :

À partir de l'analyse des activités professionnelles, le référentiel de compétences décrit les compétences professionnelles et leurs savoirs associés que le candidat doit maîtriser en fin de cursus pour se voir délivrer le diplôme. Pour chaque compétence, il précise les performances attendues ainsi que les données ou les conditions de réalisation nécessaires à leur mise en œuvre.

Bien avant cela, le terme de compétence s'était imposé dans les travaux de l'OCDE et de l'Union européenne, visant à rénover et harmoniser les systèmes scolaires. En 2005, l'objectif à atteindre à l'issue de la scolarité obligatoire en France a été défini dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ; les élèves sont évalués avec un *Livret personnel de compétences* (2010, 2012, puis refonte en 2016). Les élèves ne sont pas les seuls à être évalués par compétences : en 2013 est paru le *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, qui repose sur des compétences communes à tous les professionnels de l'éducation, et des compétences spécifiques à chaque métier. Compétences et référentiels vont donc de pair aujourd'hui. Dans son dictionnaire, J.-P. Cuq cite plusieurs exemples de référentiels, dont celui qui est le plus connu des enseignants de langue vivante : le CECRL. L'auteur définit la notion et en indique les limites ; à la suite de R. Pochard, il souligne aussi que l'enseignement du français aux allophones pâtit de l'absence de référentiel élaboré par l'institution (2003 : 212-213, nous soulignons) :

Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et **l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes**. [...]

Le référentiel de compétences a ainsi une double fonction de guide et accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées [...].

On a fait remarquer que, à cause du flou qui entoure le concept de compétence, la place était laissée, en fait, à l'évaluation d'une performance et, en somme, plutôt à la réalisation d'une tâche (qui, certes, manifeste l'acquisition d'une compétence réelle, mais « en situation »). Néanmoins, **l'absence de référentiel explicite est lourde de conséquences, ainsi que semble le montrer, en France, le cas de l'action linguistique menée auprès des publics issus de l'immigration** (Pochard, 2002).

De fait, nous l'avons dit, les seuls inventaires institutionnels (c'est-à-dire validés par le Ministère) à disposition des enseignants d'UPE2A sont le CECRL et les programmes publiés

323 <<https://eduscol.education.fr/cid47633/les-diplomes-professionnels.html>>, page vérifiée le 15 novembre 2020.

dans chaque discipline scolaire, complétés par les fascicules de 2012, que nous avons commentés plus haut. Si l'on élargit la dimension institutionnelle de la production de ressources, nous pouvons citer les documents élaborés par différents CASNAV : il s'agit bien là de remplir leur rôle académique, tel que stipulé dans la circulaire de 2012, mais l'on peut se demander pourquoi la production d'un référentiel de compétences pour les allophones n'aurait pas de dimension nationale. L'absence de référentiel spécifique pour l'UPE2A dans le secondaire, s'ajoutant à la diversité des modalités d'accueil que nous avons décrites, peut en effet mener à des pratiques pédagogiques très différentes (pour simplifier : FLE ou FLM, Mendonça Dias, 2012 : 272), et à des confusions dans l'objectif à faire atteindre aux élèves allophones (réussir le DELF ou réussir les examens diplômants, Beaugrand, 2019 : 51).

La notion de référentiel peut certes être critiquée : F. Chnane-Davin souligne que « les compétences ne suffisent pas aux élèves lorsqu'ils intègrent la classe ordinaire à l'école française où il faut valider aussi des connaissances » (2014 : 146). Elle signale aussi que les enseignants peuvent se trouver en difficulté, ne sachant pas s'ils doivent « privilégier la langue outil en termes de pratiques langagières pour favoriser la socialisation et la scolarisation, ou bien la langue objet pour enseigner le savoir de la discipline "français" » (ibidem). Pour contourner cet écueil, il nous semble possible d'élaborer un référentiel de compétences à travailler en UPE2A lycée, et ce en dépit de la multiplicité des formes d'accueil, du profil des enseignants, et des formations suivies par les élèves allophones. Dans le numéro thématique n°64 de la revue *Recherche et formation*, la définition du terme « référentiel » est donnée en introduction (Chauvigné et Lenoir, 2010 : 9, nous soulignons) :

Aux yeux de Figari (1994), un référentiel désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation **à partir de curriculums**. Produit d'un **processus de référentialisation**, celui-ci renvoie, selon cet auteur, **au repérage, à la délimitation d'un ensemble de référents** à partir desquels pourront être élaborés des diagnostics, des situations et des dispositifs d'enseignement-apprentissage, de formation et d'évaluation.

L'usage de « curriculums » au pluriel est fort intéressant : on peut en effet imaginer un référentiel pour l'UPE2A, articulé au CECRL³²⁴ et aux compétences du Socle commun (telles qu'elles sont formulées dans le *Livret personnel de compétences*), élaboré à partir des curriculums de chaque discipline de lycée, dans lesquels les dimensions langagières seraient

324 Huver et Springer (2011 : 123) qualifient d'ailleurs le CECRL de « méta-référentiel », car il peut servir de point d'appui pour créer de nouveaux référentiels.

clairement identifiées. Cela pose la question des programmes disciplinaires, qui sont régulièrement modifiés, mais bâtir un référentiel référé uniquement aux compétences attendues dans la discipline « français » (fascicule 2012a) ne peut aider les élèves allophones à réussir dans leur classe d'inclusion. Il nous semble qu'opérer « une délimitation d'un ensemble de référents » (Figari) permettrait de guider les enseignants d'UPE2A dans la définition des objectifs prioritaires à travailler dans les apprentissages du français comme langue vivante et comme langue de toutes les disciplines. Non prescripteur, mais point d'appui, nous envisageons ce référentiel comme « un construit social qui **clarifie** les normes d'une activité » (Cros et Raisky, 2010 : 107, nous soulignons), et nous plaçons pour l'élaboration d'un référentiel national pour l'UPE2A, pour faire suite aux publications de 2012 du groupe de travail « français langue seconde ». En effet, suivant les éléments que nous avons cités plus haut (figure 57), l'étape nationale de « gestion de l'éducation » est la seule qui puisse approuver la validité institutionnelle d'un tel référentiel.

3.5. Quelle(s) progression(s) envisager en UPE2A lycée ?

La production d'un référentiel devrait également permettre aux enseignants de mieux envisager les compétences et les savoirs à faire acquérir le plus rapidement possible aux lycéens allophones, et ce, quel que soit leur niveau de français au début de leur parcours de formation. J.-P. Cuq donne la définition suivante au terme de « progression » : il s'agit des « stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels) » (2003 : 204). Pourtant, l'auteur rappelle qu'il existe une « incompatibilité entre progression grammaticale, fondée sur les éléments de la langue, et progression de type notionnel-fonctionnel, basée sur les actes de parole (Galisson, 1980 ; Puren, 1988 ; Bérard, 1991) » (ibidem). Par exemple, nous l'avons dit, pour les non débutants il existe très souvent un fossé entre les compétences orales et les compétences écrites : or, tous les lycéens sont soumis à de nombreuses épreuves écrites lors de leurs examens diplômants. Ainsi, contrairement à l'enseignement des langues vivantes étrangères, dans lequel une progression des élèves est envisagée du début de l'apprentissage (A1) à la fin du parcours scolaire (B1 ou B2), l'enseignement en UPE2A supposerait qu'en une année scolaire au maximum, les élèves allophones puissent atteindre l'autonomie en français. Il nous semble donc illusoire de prévoir une progression du A1 vers le B1 : des compétences seront acquises avant d'autres, des points réputés difficiles seront à acquérir par tous les élèves avant le passage des examens.

Il nous semble qu'il s'agit de la limite majeure des outils pédagogiques de FLE, pour une utilisation en UPE2A : les manuels restent très majoritairement organisés par actes de paroles³²⁵ avec une progression entre les niveaux A1, A2 et B1, alors que les mêmes actes de parole sont mobilisés au lycée, par tous les élèves, quel que soit leur niveau. Dans le contexte scolaire, prenons l'exemple de l'acte de parole « argumenter pour convaincre » : il est habituellement abordé au niveau B1, alors qu'un élève de seconde générale, même de niveau A2, devra être capable de comprendre et de produire un texte argumentatif. D'un autre côté, il est d'usage de détailler l'emploi et la formation du passé composé et de l'imparfait au niveau A2, alors que les explications métalinguistiques sont ardues. Au niveau phonologique, le système vocalique du français est très complexe, mais dès le niveau débutant les activités orales exigent que les élèves allophones aient une prononciation correcte, pour être compris dans leur classe d'inclusion. De fait, parler aujourd'hui de « progressions » d'enseignement fait surgir de nombreuses questions (Cuq, 2003 : 205) :

On n'en est plus à la démarche « du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au compliqué, du particulier au général » (Puren, 1988) qui ne pouvait répondre à aucune problématique spécifique, car on peut toujours se demander ce qui est simple pour quel apprenant.

Maurer et Puren abondent en ce sens, ajoutant que « la réserve la plus importante a trait à la conséquence concrète de ces choix [liés aux besoins langagiers] en matière de programmation des contenus d'enseignement » (2019 : 246). Les auteurs illustrent ainsi leur propos (ibidem, nous soulignons) :

Quand on observe les manuels de débutants écrits pour mettre en œuvre aussi bien l'AC [approche communicative] que la PA [perspective actionnelle], **on repère la présence d'éléments langagièrement complexes et de ce fait peu adaptés à des débutants**. Ainsi pour ce qui est du déterminant possessif qui apparaît partout dans les premières unités car il est considéré comme utile pour parler de soi, de sa famille, de son pays, de son métier. Si nous le définissons comme linguistiquement complexe c'est en raison du fait qu'il s'agit d'un déterminant à trois dimensions : personnelle (variant en fonction du possesseur), de genre (en fonction du possédé), de nombre (idem). De ce point de vue, il s'agit d'un objet plus complexe que les déterminants définis ou indéfinis, à deux dimensions seulement (genre et nombre) et variant seulement avec le nom qu'ils déterminent.

Selon la langue d'origine, nous pouvons ajouter que si l'usage des articles définis et indéfinis est relativement simple à transposer pour un élève italoophone ou hispanophone, il en ira

325 Maurer et Puren soulignent pour leur part que les contenus sont « calqués sur les futures situations d'usage et même présentées dans l'ordre que l'on imagine devoir être le leur au moment d'une éventuelle immersion dans la réalité étrangère : d'abord arrivée à l'aéroport ou à la gare, puis hôtel, etc. » (2019 : 246).

différemment pour des élèves russophones, qui peuvent omettre le déterminant jusqu'aux niveaux les plus avancés, tandis que la question du genre des mots restera obscure pour des locuteurs d'anglais ou de khmer. Mais alors, faut-il réellement s'appuyer sur la notion de progression ? Si elle reste centrale en didactique des langues, il faut sans doute en relativiser la pertinence (Cuq, 2003 : 205, nous soulignons) :

Mais, devant la complexification des dispositifs didactiques comme de celle des apprentissages et de ce que nous savons des progressions d'apprentissage (Besse, Porquier, 1991), **la notion de progression semble être à la fois une nécessité et un idéal : un point qui recule à l'horizon, tant pèsent sur elle des contraintes pas ou peu maitrisables**, méthodologiques, individuelles, institutionnelles, matérielles ou encore liées à la formation des enseignants.

Dans le contexte scolaire, la contrainte première est celle de l'urgence de la formation linguistique en UPE2A (Pochard, 2002 : 115), puis viennent l'organisation matérielle des dispositifs et l'hétérogénéité des publics accueillis : la notion de « parcours », comprenant des « étapes obligatoires », serait peut-être plus opérante que celle de progression. Concernant le matériel pédagogique existant, G. Vigner utilisait ces termes dans la préface du manuel *Entrée en matière* (2005 : 3, nous soulignons) : « La méthode s'organise en sept **parcours**, qui définissent autant **d'étapes** dans l'acquisition d'une compétence et qui permettent de faire accéder les élèves au niveau de compétences B1, tel qu'il est défini par le *Cadre européen commun de référence* ». Il nous semble que l'organisation actuelle des UPE2A ne peut permettre à tous les élèves d'accéder au niveau B1 en un an : néanmoins, cela ne peut dispenser les enseignants d'UPE2A³²⁶ de bâtir des parcours construits sur les compétences scolaires et les contenus linguistiques qu'ils jugent nécessaires de faire acquérir aux lycéens allophones – puisque, encore une fois, ces « étapes obligatoires » ne sont pas définies par l'institution.

3.6. Inventaires de compétences suivant le profil des élèves

Nous avons donc conçu nos inventaires de compétences sur la base des étapes que nous considérons comme obligatoires dans le parcours des lycéens nouvellement arrivés. Nos partis-pris seront développés dans notre volume complémentaire, qui décline les compétences dans des tableaux détaillés ; dans ce chapitre, nous présenterons uniquement nos inventaires, selon les quatre composantes essentielles de l'analyse de besoins, identifiées par C. Beaugrand : besoins culturels, méthodologiques, cognitifs/notionnels, langagiers (2019 : 411-416). Ces

³²⁶ Nous parlons uniquement des dispositifs UPE2A pérennes, et non des dispositifs ponctuels de soutien linguistique accordant quelques heures complémentaires à des enseignants volontaires pour accompagner les élèves allophones isolés dans leur établissement scolaire.

quatre critères de classement sont complétés par les objectifs prioritaires que nous avons jugés déterminants pour chaque groupe de niveau, selon le profil des élèves : le métier d'élève, la communication orale, l'entrée dans l'écrit et l'amélioration des écrits longs. Certaines compétences sont communes à plusieurs niveaux : comme nous l'avons dit, les compétences transversales sont à acquérir par tous les élèves. Par conséquent, une même compétence peut être travaillée dans plusieurs groupes de niveaux, avec des supports adaptés ; une même compétence concerne souvent l'oral dans un premier temps, puis l'écrit dans un second temps. Afin de mettre en réseau toutes ces compétences, nous avons choisi de les représenter dans des cartes heuristiques, qui permettront également une navigation plus aisée dans le volume complémentaire. Nous ne proposons pas de progression entre niveaux, mais les cartes heuristiques soulignent, sur un axe vertical, un degré de complexité croissant du A2 vers le B1. En complément des cartes heuristiques, un tableau récapitulatif sera proposé à la fin de chaque sous-chapitre, pour faire le lien avec le volume complémentaire.

3.6.1. Besoins culturels

Les besoins culturels concernent tous les élèves, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française à l'arrivée sur le territoire français. Nous n'avons donc pas spécifié si les compétences concernent l'objectif A2, A2+ ou B1, puisqu'elles pourront être travaillées avec des supports adaptés au niveau des groupes d'élèves. Les élèves nouvellement arrivés au lycée doivent à la fois s'intégrer dans leur classe d'inclusion, et dans le groupe UPE2A : ce fonctionnement peut être déjà connu (élèves accueillis en UPE2A collège lors de leur parcours antérieur) ou au contraire, être totalement nouveau (élèves sortant de dispositifs fermés, élèves nouvellement arrivés sur le territoire). Quelle que soit la situation, les élèves devront interagir avec leurs pairs, dans deux groupes distincts : dans la classe d'inclusion d'une part, où les échanges avec des élèves dits natifs peuvent être très limités, et facteurs d'insécurité linguistique ; dans le groupe UPE2A d'autre part, qu'ils fréquentent quelques heures par semaine, avec des élèves pouvant venir d'établissements différents. Les liens sont à tisser au plus vite, pour un fonctionnement de groupe basé sur l'écoute et la coopération.



Figure 59 : besoins culturels

Nous l'avons dit, les cours en UPE2A commencent rarement dès la rentrée scolaire, et l'on pourrait considérer que les élèves allophones ont déjà pris contact avec leur classe, leurs professeurs, les autres membres de la communauté éducative, avec l'environnement de leur lycée en général, avant de commencer les cours de français. Au contraire, nous pensons qu'après ces premiers contacts, il est nécessaire de rendre explicites les codes culturels de l'école française, qui auront probablement échappé à des élèves nouvellement arrivés : quels sont les outils de communication internes au lycée (affichages, ENT, Pronote), que peut-on faire/ne pas faire dans le hall d'entrée, pourquoi aller au CDI, que faire quand on se sent malade, etc. Ces premières activités soulèvent très souvent la question des compétences socioculturelles, en particulier liées au règlement intérieur du lycée (gestion des retards et absences, par exemple) et au fonctionnement de la classe (alternance du tutoiement entre pairs/du vouvoiement avec l'enseignant, gestion et utilisation du matériel scolaire, copie de ce qui est écrit au tableau, repérage dans le cours dialogué, règles pour se déplacer, etc.). Ces habitudes étant réputées acquises au lycée, elles restent donc implicites et source d'incompréhension : il nous semble essentiel de les rendre visibles par un travail spécifique. En plus des « compétences de socialisation scolaire¹ », il est également nécessaire de donner du sens au parcours scolaire dans son ensemble : les lycéens doivent devenir acteurs de leur formation, et en comprendre les enjeux. Les allophones n'ont souvent aucune connaissance des différences entre les diplômes, des échéances des examens, des possibilités de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle ; or, dans le cas d'une orientation non choisie, ouvrir des perspectives peut être un facteur de motivation.

D'autre part, en particulier pour les élèves peu scolarisés antérieurement, il peut être nécessaire de rendre explicite le nom et les contenus des matières scolaires. Répondre à la question « à quoi servent les disciplines étudiées ? » est rarement évidente pour des élèves venant de systèmes scolaires très différents : ainsi, à la question « pourquoi étudie-t-on la géographie ? », les élèves répondent spontanément « pour lire des cartes ». Il s'agit donc de poser les jalons de la conceptualisation, et de montrer que lire une carte n'est qu'un moyen pour atteindre l'objectif réel de la géographie, qui est de « comprendre les relations entre les hommes ». De même, l'enseignement des arts plastiques et l'éducation physique et sportive ne vont pas de soi pour de nombreux élèves : or, il ne s'agit pas simplement de dessiner ou de pratiquer un sport, mais

¹ Nous empruntons la formule au CASNAV de Créteil, qui a intégré ces compétences au référentiel du niveau primaire. Nous avons adapté ces compétences pour le niveau secondaire.

d’aller vers l’abstraction (« À la croisée de l’art, des sciences, des technologies et des humanités, le design est par essence, pluridisciplinaire », préambule du programme d’arts appliqués de seconde professionnelle), et vers l’éducation à la citoyenneté (« L’éducation physique et sportive vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés et responsables pour s’engager de façon régulière, autonome et pérenne dans un mode de vie actif et solidaire », préambule du programme d’EPS de la voie professionnelle). À ce titre, les activités proposées par le CASNAV de Créteil, pour le niveau primaire, nous semblent particulièrement pertinentes pour les élèves ayant des CALP peu développées. Dans nos groupes, nous adaptons les fiches de la séquence de synthèse/évaluation « Que fait-on dans les différentes disciplines scolaires ? » établies par L. Corny, pour toutes les matières du LGT et du LP. Cela permet de déplier les différents sigles et acronymes, de rendre explicites les objectifs de chaque discipline, et de trouver points communs et différences entre les multiples formations de lycée. Les échanges sur l’objectif des disciplines scolaires sont également le moyen privilégié pour établir le contrat didactique de l’UPE2A, puisqu’ils doivent permettre de différencier la discipline français/lettres du cours de français destiné aux élèves allophones, en présentant l’objectif de l’UPE2A : « améliorer son français pour étudier les autres matières ». Enfin, il est nécessaire d’utiliser couramment l’outil informatique au lycée, notamment dans certaines formations du LP. Spécifiquement pour les élèves du lycée professionnel, qui doivent effectuer des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), il faudra connaître au plus vite les codes de la recherche de stage, et de la communication professionnelle et formelle. Les compétences suivantes seront donc développées dans le volume complémentaire :

Compétences	Volume complémentaire, n° page
Faire partie du groupe-classe et du groupe UPE2A	10
Se repérer au lycée : identifier les lieux et les personnes	11
Adapter son comportement à la situation rencontrée	12
Communication professionnelle : faire une demande de stage	13
Connaître les contenus et les objectifs des disciplines scolaires	14
Connaître l’architecture du système scolaire	15
Se situer dans le temps : le calendrier scolaire	16
Manipulation de l’outil informatique	17

3.6.2. Besoins méthodologiques

Les besoins méthodologiques sont déclinés pour chacun des objectifs principaux identifiés pour nos différents regroupements : le métier d’élève, la communication orale scolaire, l’entrée dans les écrits et l’amélioration des écrits longs (CALP). Il s’agit des habitus et des démarches liés

aux supports et objets d'étude propres à chaque discipline – certaines compétences étant toutefois transversales. Comme nous l'avons déjà signalé, en UPE2A il ne s'agit pas d'apporter des contenus disciplinaires (« quoi ») mais de préparer les élèves allophones à recevoir ces savoirs (« comment »). Par exemple, si l'enseignant d'UPE2A choisit de travailler sur une pyramide des âges, il ne s'agira pas de tirer des conclusions sur la population de tel pays (tâche finale de la leçon de géographie), mais de comprendre pourquoi cette représentation graphique est choisie en géographie, et surtout de savoir lire ce schéma, qui combine des axes verticaux et horizontaux, une partie gauche et une partie droite, des lignes, des chiffres et des pourcentages. La lecture d'images et de schémas doit selon nous être l'un des objectifs méthodologiques majeurs en UPE2A, car elle concerne toutes les disciplines scolaires : leurs fonctions explicative et narrative doivent être explicitées par un travail systématique, sur des supports variés. Pour le cycle 4 (fin de la 3^e), la compréhension de textes et la compréhension d'images sont d'ailleurs mises sur le même plan.

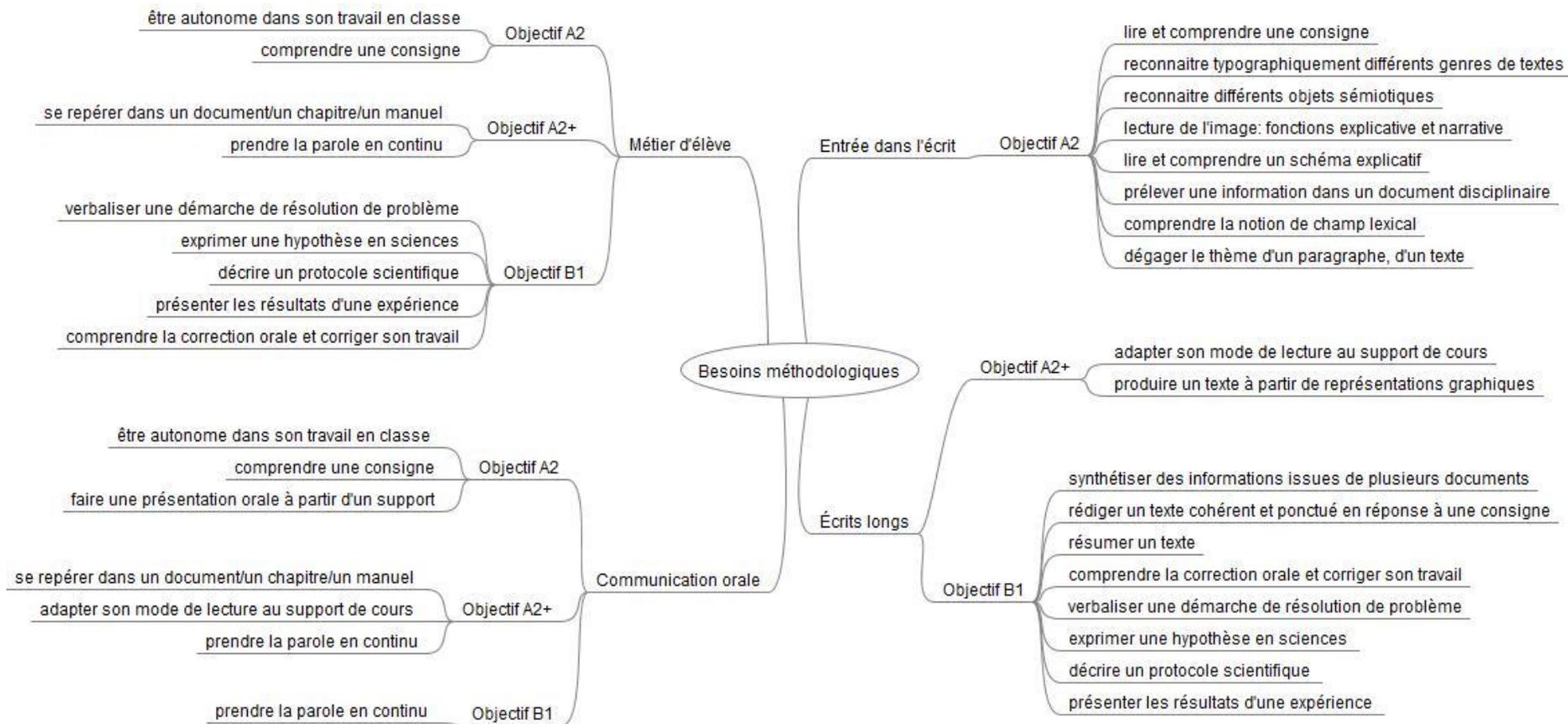


Figure 60 : besoins méthodologiques

Les besoins méthodologiques concernent aussi bien l'oral (communication scolaire codifiée) que l'écrit, notamment pour ce qui concerne les compétences de compréhension. Il s'agit d'aller systématiquement de la compréhension de l'oral vers la compréhension de l'écrit, dans des documents de plus en plus complexes. Comme le rappelle C. Beaugrand, il est ensuite essentiel d'aller vers la production d'« écrits intermédiaires » de nature variée (2019 : 84) :

L'élève doit certes apprendre à rédiger un texte, ce qui met en jeu des opérations mentales complexes [...], mais aussi à faire des listes, construire des tableaux, élaborer des graphiques, dessiner des schémas, construire des cartes mentales, etc. Ces différentes représentations sémiotiques sont autant de manières de penser les connaissances et renvoient à des processus cognitifs spécifiques (classement, catégorisation, hiérarchisation...).

Il est à noter que les compétences méthodologiques sont également travaillées par les enseignants des classes d'inclusion, avec tous les élèves : loin de constituer des redites, ce double travail en UPE2A et dans chaque discipline constitue selon nous une réelle complémentarité, devant permettre aux élèves de réutiliser immédiatement ce qu'ils apprennent en français dans le contexte de leur classe d'inclusion. Pour toutes ces activités, le recours à des supports disciplinaires sera systématique : dossiers de pratique professionnelle, cahiers d'activités d'EPS, devoirs de sciences, manuels, etc. Les compétences suivantes seront donc développées dans le volume complémentaire :

Compétences	Volume complémentaire, n° page
Être autonome dans son travail en classe	19
Lire et comprendre une consigne	20
Reconnaitre différents objets sémiotiques	21
Lecture de l'image : fonctions explicative et narrative	22
Lire et comprendre un schéma explicatif	23
Reconnaitre typographiquement différents genres de textes	24
Prélever une information dans un document disciplinaire	25
Comprendre la notion de champ lexical	26
Dégager le thème d'un paragraphe, d'un texte	27
Se repérer dans un document/un chapitre/un manuel	28
Adapter son mode de lecture au support de cours	29
Se présenter à partir d'une fiche de renseignements	30
Prendre la parole en continu	31
Produire un texte à partir de représentations graphiques	32
Synthétiser des informations issues de plusieurs documents	33
Rédiger un texte cohérent et ponctué en réponse à une consigne	34
Résumer un texte	35
Comprendre la correction orale et corriger son travail	36
Verbaliser une démarche de résolution de problème	37
Exprimer une hypothèse en sciences	38
Décrire un protocole scientifique	39
Présenter les résultats d'une expérience	40

3.6.3. Besoins cognitifs/notionnels

Les besoins cognitifs et notionnels concernent également les CALP : il s'agit de ce que nous avons appelé les prérequis propres à chaque formation, que les enseignants considèrent comme acquis à l'entrée au lycée, car étudiés aux cycles 2, 3 et 4. Les besoins cognitifs et notionnels sont fortement liés aux savoirs disciplinaires, en particulier pour les matières générales au poids incontournable au lycée : les sciences, le français, l'histoire-géographie. Par exemple, l'histoire que l'on étudie est centrée sur la France ; le territoire français, dont les territoires d'outre-mer, est supposé être connu pour l'enseignement de la géographie ; les mathématiques sont très codifiées à l'écrit. Pour des élèves solidement scolarisés dans leur pays, ces savoirs ne sont pas les mêmes ; pour des élèves scolarisés dans un système scolaire très différent du nôtre, ou pour des élèves n'ayant étudié que jusqu'à la fin de l'école primaire ou au début du collège dans leur pays, ces savoirs n'ont pas été acquis, ou bien ne sont plus mobilisables après une interruption de scolarité. Le profil des élèves sera ici déterminant, et les différences de contenus pourront être très importantes entre une UPE2A de lycée général et une UPE2A de lycée professionnel, par exemple.

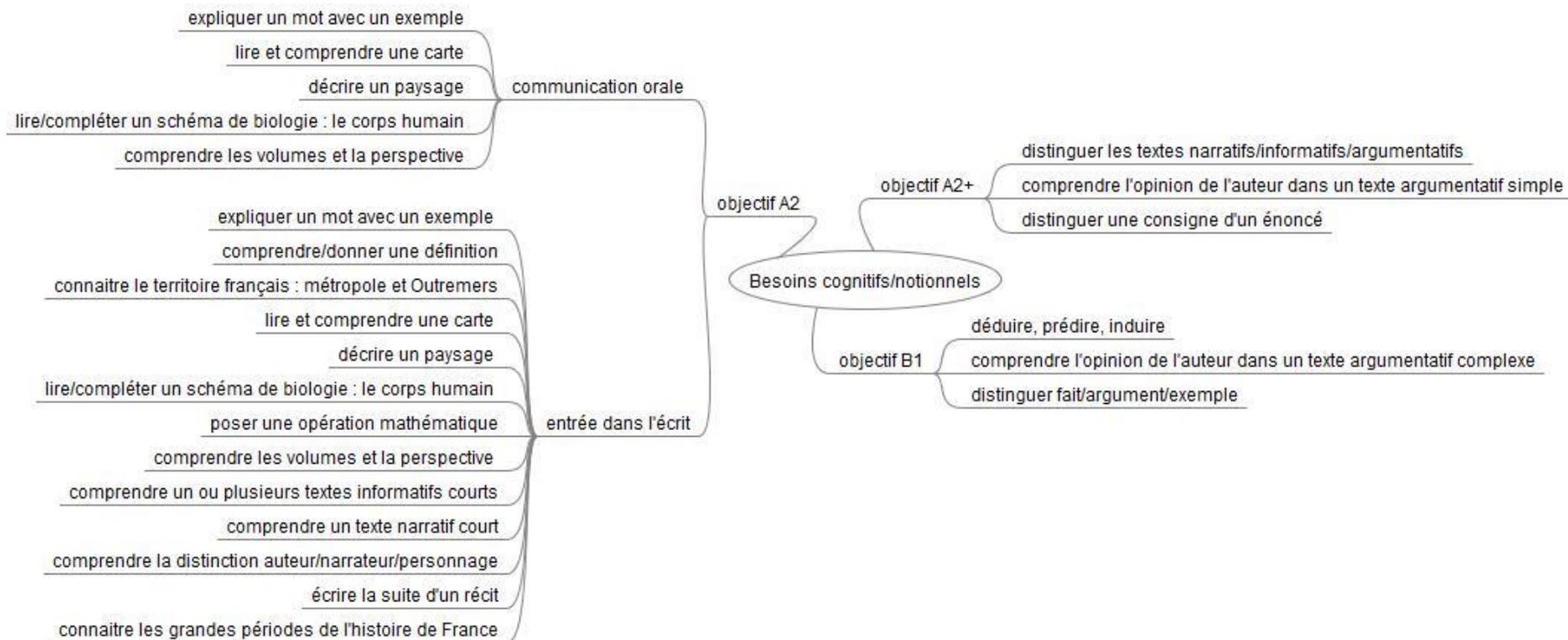


Figure 61 : besoins cognitifs et notionnels

Pour ces compétences, la dimension cognitive est souvent difficile à distinguer de la dimension linguistique, notamment lexicale : comment décrire la photo d'un paysage si l'élève ne connaît pas le vocabulaire nécessaire à cette activité ? Comment vérifier s'il a compris ce que deux paysages différents impliquent en termes de climat, de production agricole, de risques environnementaux, s'il ne peut verbaliser ses savoirs ? Du reste, selon C. Beaugrand (2019 : 85) les « opérations cognitives [...] ne sont pas directement accessibles », et ne sont pas limitées aux savoirs disciplinaires et linguistiques ; il s'agit de travailler des opérations utiles à toutes les disciplines scolaires : « généraliser/spécifier », « contextualiser/décontextualiser », « passer du concret à l'abstrait et vice-versa », « catégoriser ». Par exemple, la compétence « comprendre les volumes et la perspective » pourra être travaillée sur un objet concret en 3 dimensions (forme pyramidale d'un gâteau ou d'un fromage, pour les métiers de la restauration) et sur une figure en 2 dimensions (mathématiques) ; en enseignement professionnel ou en PSE, les catégories seront prédominantes (familles d'outils, classes d'aliments, etc.) ; la généralisation dans des textes informatifs pourra être opposée à la spécificité d'un énoncé de sciences (valeur des articles définis/indéfinis). Les compétences suivantes seront donc développées dans le volume complémentaire :

Compétences	Volume complémentaire, n° page
Connaitre le territoire français : métropole et outre-mer	42
Connaitre les grandes périodes de l'histoire de France	43
Poser une opération mathématique	44
Expliquer un mot avec un exemple	45
Comprendre/donner une définition	46
Lire et comprendre une carte	47
Décrire un paysage	48
Lire/compléter un schéma de biologie : le corps humain	49
Comprendre les volumes et la perspective	50
Comprendre un ou plusieurs textes informatifs courts	51
Comprendre un texte narratif court	52
Comprendre la distinction auteur/narrateur/personnage	53
Écrire la suite d'un récit	54
Distinguer les textes narratifs/informatifs/argumentatifs	55
Comprendre l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif simple	56
Distinguer une consigne d'un énoncé	57
Déduire, prédire, induire	58
Comprendre l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif complexe	59
Distinguer fait/argument/exemple	60

3.6.4. Besoins linguistiques/langagiers

Les besoins linguistiques et langagiers ne sauraient se réduire à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire : en effet, les « habiletés métacognitives et métalinguistiques » (Beaugrand, 2019 : 88-89) ont un poids prépondérant au lycée, et donc en UPE2A. La langue française est un outil de communication en classe (fonction interactionniste), mais c'est également le médium d'enseignement des savoirs disciplinaires (fonction gnoseologique) : le processus d'apprentissage dépend de l'acquisition de la langue, et nous avons déjà souligné combien la compréhension de nouveaux concepts et de nouvelles notions était complexe. Nous envisageons donc les besoins linguistiques (français enseigné comme langue vivante) comme communs à tous les niveaux : l'enseignement du lexique (dont celui des disciplines), de la morphologie (tiroirs verbaux, orthographe grammaticale), de la phonétique et de la prosodie, du système graphie-phonie du français, sont déclinables selon les niveaux du CECRL. Nous les distinguons – de façon tout à fait artificielle, car ces compétences sont intrinsèquement liées – des besoins langagiers (français de scolarisation), qui reposent sur des opérations de haut niveau cognitif. Pour ne citer ici que quelques travaux (Le Ferrec, 2011 ; Corny, 2016 ; Beaugrand, 2019 : 68 pour une courte synthèse), les relevés des procédés langagiers propres à chaque discipline soulignent la nécessité pour les élèves allophones de maîtriser au plus vite la structure de la phrase complexe, les procédés de reprise anaphorique, ainsi que la reformulation du vocabulaire disciplinaire. Ces compétences ne peuvent être acquises, selon nous, sans que les élèves réussissent d'abord à se repérer dans les supports pluri sémiotiques utilisés en classe : c'est la raison pour laquelle les manuels FLE nous semblent inadaptés pour travailler ces compétences. Encore une fois, l'utilisation de supports disciplinaires en UPE2A (double page de manuel, dossier de cours, sujets d'évaluation, etc.) est la porte d'entrée pour aborder les contenus linguistiques et langagiers.

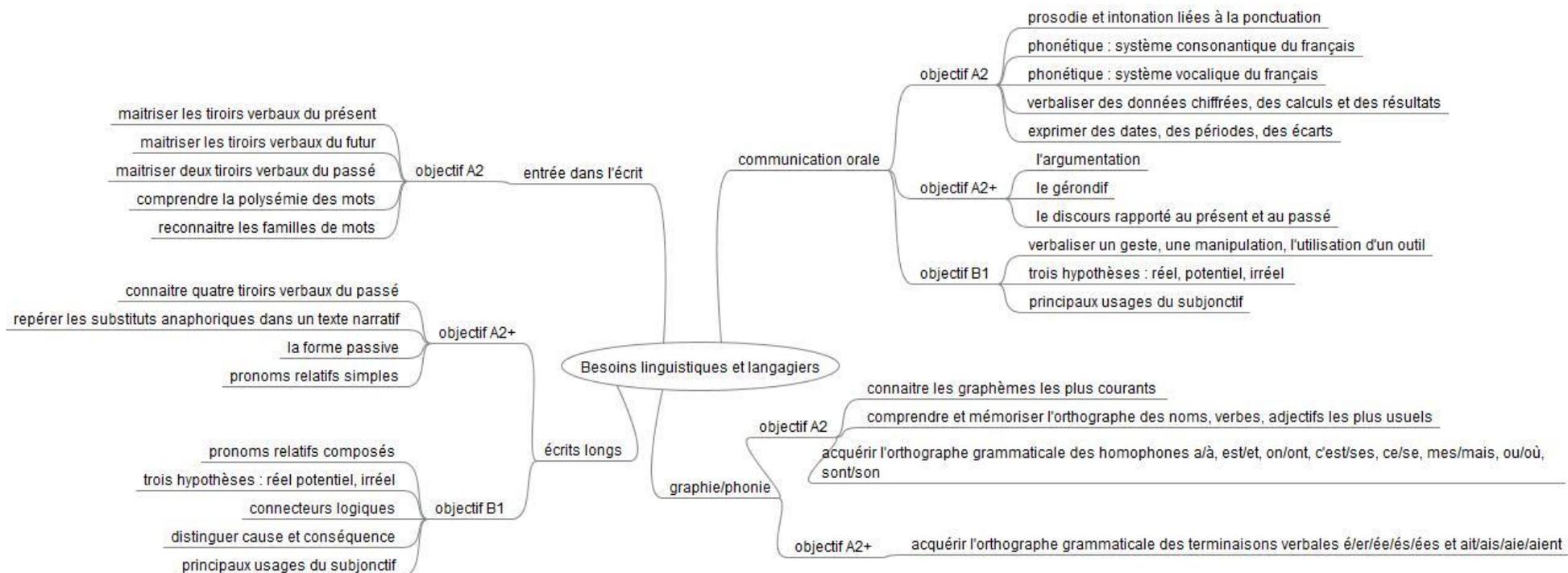


Figure 62 : besoins linguistiques et langagiers

Il est à noter que l'enseignement explicite du vocabulaire et de la grammaire fait partie des nouveaux programmes de français des classes de CAP, de 2nde professionnelle et de 2nde générale, ce qui doit permettre de créer des liens entre le cours de lettres et l'UPE2A. Pour ce qui concerne spécifiquement le vocabulaire des différentes disciplines, nous l'avons souvent noté dans les tableaux des compétences méthodologiques ou notionnelles/cognitives : nous ne les reproduisons pas ici ; dans le tableau suivant, nous avons privilégié les compétences morphologiques, grammaticales et syntaxiques, ainsi que des compétences lexicales et morphologiques plus ardues (polysémie et dérivation).

Compétences	Volume complémentaire, n° page
Prosodie et intonation liées à la ponctuation	62
Phonétique : système consonantique du français	63
Phonétique : système vocalique du français	64
Maitriser les tiroirs verbaux du présent	65
Maitriser les tiroirs verbaux du futur	66
Maitriser deux tiroirs verbaux du passé	67
Connaitre le vocabulaire relatif au métalangage	68
Comprendre la polysémie des mots	69
Reconnaitre les familles de mots	70
Verbaliser des données chiffrées, des calculs et des résultats	71
Exprimer des dates, des périodes, des écarts	72
Connaitre les graphèmes simples les plus courants	73
Comprendre et mémoriser l'orthographe des noms, verbes, adjectifs les plus usuels	74
Acquérir l'orthographe grammaticale des homophones a/à, est/et, on/ont, c'est/ses, ce/se, mes/mais, ou/où, sont/son	75
Repérer les substituts anaphoriques dans un texte narratif	76
La forme passive	77
L'argumentation	78
Le gérondif	79
Connaitre quatre tiroirs verbaux du passé	80
Le discours rapporté au présent et au passé	81
Pronoms relatifs simples	82
Acquérir l'orthographe grammaticale des terminaisons verbales é/er/ée/és/ées et ait/ais/aie/aient	83
Verbaliser un geste, une manipulation, l'utilisation d'un outil	84
Pronoms relatifs composés	85
Trois hypothèses : réel potentiel, irréel	86
Principaux usages du subjonctif	87

3.7. Brève synthèse

Pour le moment, il n'existe donc pas d'indications pédagogiques précises et récentes, adaptées aux réformes du collège (2015) et du lycée (2019), émises par le ministère de l'Éducation nationale à destination des enseignants d'UPE2A du secondaire. Pourtant, en 2009, le rapport

de l'Inspection générale déplorait le manque de cadre et de ressources disponibles, et en 2012, le groupe de travail « français langue seconde » avait tenté de clarifier les attentes de l'institution concernant la formation linguistique des élèves allophones. Plusieurs tensions demeurent aujourd'hui : si l'on veut adapter les compétences du Socle commun pour les élèves allophones, il est nécessaire de prendre en compte des compétences de langues vivantes étrangères à l'intérieur même des compétences de toutes les disciplines ; si l'on se réfère aux compétences du CECRL pour les langues étrangères, le Socle commun (surtout pour le cycle 4, correspondant à la fin du collège) vise nettement un niveau B2 dans de nombreuses compétences. Par conséquent, la prise en charge linguistique pendant une seule année scolaire, avec le B1 comme *plafond*, apparaît comme une limite peu compatible avec l'objectif officiel de faire acquérir l'autonomie en français nécessaire à la réussite du parcours scolaire. Ce *plafond* du B1 s'explique d'autant plus mal que le niveau visé en langue vivante étrangère ou régionale à la fin du lycée est le B2 (LV1), et le B1 pour la LV2 : pour ce faire, tous les élèves reçoivent plusieurs heures de LV hebdomadaires, tout au long de leur scolarité ; comment l'UPE2A pourrait-elle atteindre les mêmes objectifs, en une seule année scolaire ? De plus, tout se passe comme si l'élève allophone, dès le niveau B1 atteint, devait être capable – avec un accompagnement dont la nature hors UPE2A n'est pas définie et reste à la charge du lycée d'inscription – de travailler le français de toutes les disciplines, l'inclusion étant alors conçue comme une immersion permettant l'acquisition naturelle de la langue. Or, des recherches en mathématiques l'ont montré, un élève allophone, même après plusieurs années de scolarisation en France métropolitaine, ne peut pas acquérir le français des mathématiques sans un enseignement explicite du lexique et des genres de discours spécifiques à cette discipline.

Pour résoudre une partie de ces tensions, l'élaboration de référentiels nationaux pour l'UPE2A nous semble constituer une première étape nécessaire à une prise en charge efficace des lycéens allophones. En l'absence de tels référentiels, nous avons cherché à amorcer cette réflexion, à travers des propositions nées de notre pratique en UPE2A ; ces référentiels sont adossés au CECRL, jusqu'au niveau B1. Il s'agit de référentiels de français comme langue vivante, permettant de travailler des objectifs linguistiques et langagiers : phonétique et phonologie, compétences sociolinguistiques et socioculturelles, lexique, morphologie et syntaxe. Ces objectifs sont regroupés selon les besoins des élèves, et présentés par compétences majoritairement transversales à plusieurs disciplines. Les dispositifs d'accueil prenant des formes très différentes sur le territoire, ces référentiels doivent être adaptés par chaque

enseignant, en fonction de son public d'apprenants ; ils restent embryonnaires et nécessairement incomplets : ils mériteront d'être amendés et augmentés par l'apport d'autres disciplines.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette partie didactique, nous avons analysé les positionnements diagnostiques des élèves allophones à leur arrivée, pour examiner, à partir des démarches de la didactique des langues vivantes, la possibilité d'établir un référentiel pour l'UPE2A lycée. Il appert que l'enseignant d'UPE2A doit endosser tous les rôles : à l'arrivée des élèves allophones sur le territoire, il doit bien souvent participer aux tests de positionnement en langue d'origine. Ces tests comportent cependant de nombreux biais, et il n'est pas toujours simple d'en interpréter les résultats, pour une inclusion profitable à l'apprenant : l'élève ne peut pas toujours être évalué dans sa L1, et les conditions de passation de ces tests ne lui sont pas toujours favorables. Des contraintes externes aux résultats eux-mêmes s'ajoutent aux biais que nous avons relevés : en lycée, la question de l'orientation est prégnante, or l'inscription en lycée professionnel est favorisée par les parcours migratoires et l'âge des élèves (nécessité de suivre une formation qualifiante et diplômante courte, avant la majorité), et est tributaire des places restées vacantes après les affectations post 3^e, surtout pour les élèves arrivant après la rentrée scolaire. Se révèlent également des tensions liées aux « besoins ressentis » des élèves nouvellement arrivés en métropole : des élèves mahorais ou guyanais, qui ont fait toute leur scolarité de primaire et de collège dans leur ville d'origine, peuvent se trouver en difficulté en arrivant au lycée en métropole, notamment à l'écrit ; leur nationalité française peut parfois les écarter des dispositifs, ou susciter l'incompréhension des équipes enseignantes sur leurs compétences scolaires et leurs besoins linguistiques ; ils peuvent eux-mêmes être très réticents à reconnaître ces besoins. D'autres élèves déjà francophones, ayant ou non été scolarisés en français, manifestent parfois leur refus de suivre des cours en UPE2A.

Les contraintes majeures restent celles posées par l'institution, notamment l'urgence de la formation linguistique : quel que soit son niveau de maîtrise du français à son arrivée, un élève allophone ne bénéficiera que d'une année de prise en charge dans un dispositif dédié, ce qui revient à considérer qu'un élève ayant atteint le niveau A1 ou A2 après une année ne sera plus accompagné en UPE2A, les lycées devant trouver des solutions internes pour l'aider à réussir ses examens. D'un autre côté, le niveau B1, posé comme « niveau seuil » par le Conseil de l'Europe, est défini comme un niveau suffisant pour « se débrouiller » dans toutes les situations de la vie quotidienne. Or, suivre un parcours scolaire, qui plus est au lycée, ne saurait se limiter à « se débrouiller » : un lycéen allophone doit suivre un nombre de disciplines scolaires élevé, dont certaines tout à fait nouvelles pour lui (en fonction de son origine, ou de son parcours scolaire antérieur), ou enseignées différemment dans son pays d'origine (notamment les

mathématiques ou l'histoire). Il est attendu que l'élève soit capable de conceptualisation : le niveau B1 ne semble pas suffisant pour cela, mais rien n'est prévu pour un accompagnement vers le niveau B2. C'est pourquoi nous parlons du B1 comme d'un *niveau-plafond* dans l'Éducation nationale : pour les élèves de niveau équivalent au A2, seules quelques heures de français leur seront proposées pour aller vers le B1 ; si les tests de positionnement montrent un niveau équivalent au B1, l'élève allophone nouvellement arrivé ne bénéficiera pas d'une prise en charge linguistique en UPE2A ; l'inclusion deviendra alors le seul moyen d'apprentissage du français, par immersion.

Muni de ces données, et contraint par la durée et le *niveau-plafond* des parcours, l'enseignant d'UPE2A doit constituer ses groupes, et en assurer la cohésion, malgré une très grande hétérogénéité des élèves allophones. Établir des profils précis en fonction des notions de BICS et CALP, le niveau de langue à l'arrivée, ainsi que la classe d'inclusion des élèves allophones peut permettre à l'enseignant de gérer cette hétérogénéité : le diagnostic en effet ne peut suffire, il est nécessaire de tenir compte des attendus de la formation suivie en lycée. Les fiches diagnostiques et de suivi deviennent ainsi des supports pour construire les parcours, et assurer la transmission des informations aux équipes enseignantes des classes d'inclusion. L'enseignant d'UPE2A ne peut en effet se substituer aux enseignants des autres disciplines, qui restent les seuls à évaluer les élèves allophones sur les savoirs disciplinaires : mais, nous l'avons vu, le contenu linguistique de chaque matière scolaire, au-delà du simple répertoire de vocabulaire, reste très souvent implicite, alors que l'immersion en classe ne peut suffire pour que les élèves allophones s'approprient le français des disciplines scolaires. L'enseignant d'UPE2A n'est pas didacticien : pourtant, en l'absence de définition des contenus linguistiques de chaque matière, et en l'absence de tout support institutionnel pour les dispositifs d'accueil, il doit se constituer son programme d'étude, ses contenus, son matériel pédagogique.

Les propositions didactiques que nous faisons restent donc des exemples circonscrits à notre contexte d'enseignement, qui mixe un public de LP et de LGT, de 1^{ère} et 2^{ème} année de CAP, de seconde et de première de baccalauréat professionnel, technologique et général, mais permet d'organiser des groupes A2 et B1 ; la souplesse de notre dispositif permet également d'accueillir des élèves déjà accompagnés en collège, car nous considérons que le fossé entre la 3^e ou le « sas » MLDS et la première année de lycée est trop raide pour être franchi sans soutien. Par conséquent, nos propositions ne conviendraient sans doute pas pour un public qui sépare les élèves de LP et de LGT (comme à Nantes ou Marseille), ni à des dispositifs de soutien qui regroupent les niveaux A1, A2 et B1. Deux grands principes semblent néanmoins se dégager :

la nécessité de travailler les compétences transversales (lecture de corpus et de documents pluri sémiotiques, lecture de représentations graphiques et de tableaux, lecture d'image), et l'utilisation de supports disciplinaires comme documents authentiques. Nos essais et tâtonnements se répètent à chaque rentrée, et nous apprécions la liberté pédagogique de constituer notre propre corpus ; mais finalement, nous pouvons difficilement en éprouver la pertinence pédagogique, qui ne se vérifie qu'au cas par cas avec l'enseignant de la discipline d'inclusion, pour une compétence donnée. Aujourd'hui, le « bricolage » et l'« éclectisme » sont contraints et non guidés, ce qui est incompatible avec l'urgence de la formation linguistique des élèves nouvellement arrivés en lycée.

CONCLUSION

Bilan sur l'inclusion des lycéens allophones

À travers ce travail d'exploration des textes institutionnels, nous souhaitons établir un état des lieux de l'accueil des lycéens allophones en France métropolitaine, dix ans après la publication du rapport des Inspecteurs généraux. Ce rapport était relativement négatif : d'une part, pour les élèves allophones, qui pâtissaient du manque de structures d'accueil, de relégation dans leur établissement scolaire, et de manque de pertinence des cours de français ; d'autre part, pour les enseignants, peu ou mal formés, qui restaient sans soutien hiérarchique, et sans outils à leur disposition ; enfin pour l'institution, qui était pointée pour son manque de réactivité dans l'accueil des élèves, et pour l'absence de pilotage national. Aujourd'hui, un grand pas nous semble franchi dans l'inclusion des lycéens allophones : certes, il reste nombre de « sas » fermés ou semi-ouverts, mais l'objectif d'inscrire ces élèves le plus rapidement possible dans une formation diplômante est bien établi. Notre **première hypothèse** était que l'inclusion représente un acquis des politiques éducatives européennes, mises en œuvre au niveau national : la circulaire de 2012 semble ainsi avoir porté ses fruits. Pourtant, nous ne saurions trancher sur la pertinence de l'inclusion d'un élève totalement débutant en français dans une classe de lycée : vaut-il mieux allonger son parcours d'une année, en lui laissant le temps de progresser en français avant d'être inclus dans une classe qu'il aura choisie ? Nous émettons en effet une réserve sur le choix d'inscrire massivement les lycéens allophones, en particulier les mineurs non accompagnés, dans des formations de lycée professionnel, car cette orientation n'est pas toujours choisie ; elle vient en outre entériner le fait que le parcours scolaire est tributaire du parcours migratoire et administratif des jeunes nouvellement arrivés. C'est l'un des enseignements de la sociologie, qui peut se vérifier pendant chaque année scolaire : l'école n'est finalement pas un lieu totalement protégé, ni sécurisé pour les lycéens allophones. Cet état des lieux a surtout montré que les dispositifs d'accueil en lycée restent trop rares, probablement en raison de l'obligation scolaire bloquée à 16 ans ; l'école n'est pas non plus aussi neutre qu'elle devrait l'être, puisqu'un certain nombre d'élèves très proches de leur majorité ne sont pas affectés au lycée. Dans les années à venir, il faudra vérifier si le projet d'obligation de formation jusqu'à 18 ans profitera aux élèves allophones les plus âgés.

L'autre facteur que nous avons découvert grâce à la comparaison entre académies est le raisonnement par le moyen, en opposition au raisonnement par le résultat : lorsque les UPE2A ou les modules isolés de soutien FLS sont créés par moyen, un crédit d'heures est alloué sur

un poste, charge à l'établissement et à l'enseignant de répartir ces heures entre les élèves ; au contraire, lorsque l'on raisonne par résultat, un crédit d'heures de formation est alloué à l'élève, qui bénéficiera de ce nombre d'heures de français quel que soit le nombre d'élèves accueillis dans le dispositif. Notre **seconde hypothèse** était que la prise en charge des besoins linguistiques des élèves nouvellement arrivés se faisait à minima, dans une logique de remédiation : les dispositifs sont en effet très disparates, les lycéens allophones recevant de 0h à 18h de cours de français par semaine, selon les académies, les départements, les centres urbains ou les établissements isolés où ils sont affectés. De même, pour ce qui concerne le DELF scolaire – dont nous avons souligné les limites dans un contexte scolaire – nous avons pu distinguer des académies où la valeur du diplôme est reconnue comme nécessaire à tous les allophones qui s'impliquent dans leur apprentissage de la langue, au contraire des académies où le nombre de candidats est vu comme un coût qu'il faut réduire, en restreignant les conditions d'accès à l'examen. Finalement, ce sont deux visions qui s'opposent, et elles dépendent de nombreux intervenants dans la chaîne de décision éducative (DASEN, inspecteurs en charge des allophones au niveau départemental et au niveau académique) : d'un côté, la prise en compte de l'inclusion réelle, qui suppose de valoriser les progrès de l'élève allophone, de lui donner le nombre d'heures de français tel que prévu par la circulaire de 2012 (12h hebdomadaires au minimum, pour un « enseignement intensif »), et de lui permettre de réussir ses examens du DELF et de fin d'études secondaires ; de l'autre, des besoins éducatifs particuliers vus comme un surcoût, une enveloppe budgétaire à réduire car entrant en concurrence avec d'autres attributions possibles.

Du reste, la notion d'élève « à besoins éducatifs particuliers » reste trop floue, voire uniquement centrée sur le handicap. Ainsi, pour les lycéens allophones, la reconnaissance de ces besoins ne suffit pas pour bénéficier d'aménagements importants pour les épreuves d'examen, même après les réformes des lycées généraux, technologiques et professionnels de 2019. Dans ces conditions, il est évident que tous les lycéens allophones, indépendamment de leur parcours scolaire antérieur et de leurs capacités cognitives, n'ont pas les mêmes chances de réussite. Le plus surprenant pour nous, après une cinquième rentrée, reste de constater que la circulaire de 2012 est suffisamment floue pour être contournée au niveau local, sans aucun contrôle national : les élèves et leurs enseignants doivent s'adapter à la pénurie, lorsque les 12h hebdomadaires ne leur sont pas données. Le pilotage non harmonisé au niveau national, souligné par le rapport de 2009, reste donc d'actualité, au détriment des lycéens allophones.

FLS/FLSCO : un objet hybride

Le rapport de 2009 pointait longuement les « errements » liés aux discussions théoriques autour des concepts de FLE, FLM, FLS et FLSCO. À travers l'analyse des textes officiels de l'Éducation nationale, mise en regard avec les fondamentaux théoriques de la didactique des langues, il nous a semblé que l'institution elle-même entretient ce flou : le Ministère continue à rattacher l'enseignement du français aux allophones à la discipline « lettres » (programmes du collège de 1996 et de 2000, option FLES du CAPES), et affirme que tout professeur de lettres est capable d'enseigner en UPE2A (circulaire de 2012) ; il a pourtant fait le choix du sigle FLS dans la plupart de ses publications concernant les élèves allophones. Or, le sigle FLS n'est pas pertinent, puisqu'il correspond à un statut particulier qu'occupe la langue française dans des contextes extérieurs au territoire national. L'enseignant d'UPE2A ne devrait pas être appelé « professeur de FLS », et il ne devrait pas non plus être question de « l'enseignement du français langue seconde (ou de scolarisation) », comme cela figure actuellement sur la page d'accueil du site EDUSCOL, consacrée à l'accueil des élèves allophones : le français comme langue de scolarisation étant une fonction de la langue française, en contexte scolaire, il ne s'agit pas d'un objet d'enseignement en tant que tel. Notre **troisième hypothèse** était que ce flou représentait l'un des obstacles à la définition claire de contenus à enseigner : aujourd'hui, le professeur d'UPE2A reste selon nous l'enseignant d'une « matière qui n'existe pas », ni FLE, ni lettres. C'est la raison pour laquelle nous avons plaidé pour la locution « français comme langue vivante », dans la mesure où cet hybride se trouve à la confluence des didactiques des langues, des lettres, et de toutes les autres disciplines scolaires.

Les travaux du Conseil de l'Europe sont éclairants : l'enjeu est bien celui de la/des langue(s) de scolarisation, car celle(s)-ci détermine(nt) la réussite scolaire et l'insertion sociale et professionnelle des élèves nouvellement arrivés. Il s'agit de définir, comme ont commencé à le faire les chercheurs du COE pour l'histoire, la littérature, les mathématiques et les sciences, les compétences que les élèves allophones doivent acquérir pour réussir leurs études secondaires, dans toutes les disciplines. Par conséquent, un double mouvement nous semble nécessaire : former les enseignants d'UPE2A (qui sont, rappelons-le, très majoritairement formés en lettres, langues et/ou FLE) au français des disciplines dites « non linguistiques » ; former les enseignants des classes d'inclusion à la dimension linguistique de leur matière. C'est la condition, selon nous, pour que l'immersion en classe d'inclusion puisse être réellement profitable à l'élève. À ce titre, comme cela se fait déjà dans quelques INSPÉ et CASNAV, tous

les enseignants du secondaire devraient suivre des séminaires et des ateliers pratiques consacrés au travail avec les élèves allophones au cours de leur formation initiale puis continue.

Inventaire de compétences pour l'UPE2A lycée

Le cadre institutionnel et théorique étant posé, le principal objectif de ce travail était de proposer une délimitation de contenus didactiques essentiels pour l'UPE2A lycée. Nous avons exposé nos arguments en faveur de la production d'un tel référentiel de compétences, entendu comme un guide dans lequel l'enseignant d'UPE2A peut vérifier qu'il n'oublie pas certains contenus linguistiques, culturels ou méthodologiques, ou puiser des exemples d'activités et de supports pédagogiques. Gardant en tête notre affirmation selon laquelle le français doit être enseigné comme une langue vivante, nous ne négligeons pas les compétences de communications (BICS). Toutefois, l'enseignement et l'évaluation reposant beaucoup sur l'écrit, et le lycée mobilisant des compétences de haut niveau, les compétences littéraciques (CALP) représentent une grande partie de notre proposition de référentiel. Pour répondre au mieux au cadre institutionnel, nous avons choisi de nous référer aux outils officiels : les compétences de cycle 2 et 3, acquises avant d'entrer dans l'enseignement secondaire ; celles du Socle commun, qui doivent normalement être acquises au cours du cycle 4, avant d'entrer au lycée ; celles du CECRL, qui régissent l'enseignement des langues vivantes ; et enfin les programmes et référentiels disciplinaires de lycée, propres à chaque formation de LGT et de LP. Cette articulation peut parfois se montrer délicate, notamment pour les élèves de plus de 16 ans qui ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine : le manque de savoirs disciplinaires et de compétences méthodologiques est un frein sérieux à la réussite au lycée.

Pour pallier ces manques, et permettre aux lycéens d'entrer dans les savoirs, nous avons fait le choix de privilégier les supports disciplinaires comme documents authentiques. Construire ses propres outils à partir de multiples sources est stimulant, mais « bricolage » et « éclectisme » ne permettent pas d'éviter les erreurs : nous espérons que nos élèves n'ont pas trop pâti de nos essais infructueux. S'approprier les programmes disciplinaires de lycée, mais également certains outils de l'enseignement primaire (cycles 2 et 3, par exemple pour l'entrée dans la lecture) est un travail de longue haleine : les enseignants du secondaire n'ont pas la polyvalence de ceux du primaire, et aborder la dimension linguistique de supports disciplinaires variés est une gageüre. Nos propositions pourront donc à juste titre être critiquées et amendées, puisqu'elles sont basées à la fois sur notre public, sur le matériel pédagogique dont nous disposons, et sur nos propres compétences d'enseignante de langues. À l'issue de notre travail,

nous continuons d'affirmer qu'un référentiel pour le lycée gagnerait à être modélisé de façon institutionnelle : seuls des groupes de travail compétents, pour chaque discipline scolaire, pourraient parvenir à l'élaboration d'un inventaire de compétences, pour résoudre la question de la transposition des savoirs et de la dimension linguistique des disciplines.

Dans ce travail de thèse, nous espérons avoir mis en lumière la nécessité de poursuivre une réflexion didactique élaborée spécifiquement pour l'UPE2A lycée ; notre perspective, outre la continuation de l'enseignement auprès de nos élèves, sera d'essayer d'engager cette réflexion à une autre échelle. Nous souhaitons y impliquer le CASNAV de notre académie, pour mutualiser cette ébauche de référentiel et en faire un document évolutif et partagé.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : "Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation", COE.....	25
Figure 2 : les langues dans le système secondaire français, d'après COE	26
Figure 3 : Classification des pays participant au projet EUCIM-TE, selon un continuum multilingue	32
Figure 4 : « Une nouvelle représentation de la didactique des langues », M. Verdelhan-Bourgade	48
Figure 5 : extrait du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	58
Figure 6 : les 7 composantes de la maîtrise de la langue française	59
Figure 7 : schéma de J.-P. Cuq (1996 : 37-38).....	62
Figure 8 : quelle didactique en UPE2A ?	62
Figure 9 : entête de l'enquête ministérielle menée par la DEPP, 2018	83
Figure 10 : nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves en 2018-2019	86
Figure 11 : répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif (en %) en 2018-2019	87
Figure 12 : le projet d'obligation de formation jusqu'à 18 ans	93
Figure 13 : proposition d'organisation des UPE2A lycée, académie de Créteil	99
Figure 14 : prise en charge des EANA de plus de 16 ans, académie de Lille.....	101
Figure 15 : dispositifs d'accueil des élèves allophones à Marseille.....	105
Figure 16 : organisation des dispositifs d'accueil, Marseille	106
Figure 17 : extrait du projet d'établissement 2017-2021, page 20.....	117
Figure 18 : formation initiale CASNAV, rectorat de la Réunion, 2016.....	122
Figure 19 : unité d'enseignement « Prendre en compte la diversité des élèves » Master MEEF (2e année, semestre 3), tronc commun à tous les parcours (CAPES, CAPLP, CPE, CRPE), INSPÉ de La Réunion.....	123
Figure 20 : unité d'enseignement « Contextualisation des situations d'enseignement » Master MEEF (2e année, semestre 3), tronc commun à tous les parcours (CAPES, CAPLP, CPE, CRPE), INSPÉ de La Réunion.....	124
Figure 21 : unité d'enseignement du Master MEEF (1e année, semestre 1), parcours "lettres, langues et culture humaniste", préparant au concours de PLP lettres-anglais et lettres-histoire, INSPÉ de Nantes	127

Figure 22 : unité d'enseignement du Master MEEF (1 ^e année, semestre 2), parcours "lettres, langues et culture humaniste", préparant au concours de PLP lettres-anglais et lettres-histoire, INSPÉ de Nantes	128
Figure 23 : unité d'enseignement du Master MEEF (1 ^e année, semestre 2), parcours « lettres modernes », préparant au concours du CAPES de lettres, INSPÉ de Nantes	129
Figure 24 : formations à public désigné, CASNAV de l'académie de Lyon, 2019-2020	143
Figure 25 : formations sur inscription individuelle, CASNAV de l'académie de Lyon, 2019-2020	144
Figure 26 : disciplines d'origine des candidats à la CCFLS, académie de Nantes, session 2019	151
Figure 27 : disciplines d'origine des candidats à la CCFLS, académie de Toulouse, session 2018	152
Figure 28 : dossier d'évaluation du CIO de la Sarthe, 2018	165
Figure 29 : extrait du dossier CIO d'un élève de fin de lycée scientifique (Algérie), affecté en terminale scientifique.	166
Figure 30 : extrait du dossier CIO d'un élève scolarisé jusqu'au CM2 (Guinée Conakry), affecté à la MLDS.	166
Figure 31 : l'orientation après la 3 ^e , et les passerelles entre formations et cycles	167
Figure 32 : répartition lycée professionnel/lycée général et technologique.....	169
Figure 33 : calendrier des épreuves du "nouveau baccalauréat 2021"	172
Figure 34 : items détaillés du test de français de seconde générale, technologique et professionnelle	174
Figure 35 : exemples de co-intervention en français.....	177
Figure 36 : aménagements prévus par les trois académies franciliennes	185
Figure 37 : trajectoires scolaires selon l'âge d'arrivée en France	211
Figure 38 : analyse de besoins, CERCL (2001)	219
Figure 39 : cooccurrences avec le terme "besoins"	223
Figure 40 : le concept de besoin, J. Lapointe	224
Figure 41 : exemple de préconisation à l'issue du bilan de positionnement	231
Figure 42 : 7 profils d'élèves et objectifs prioritaires, Jean-Marie Frisa, CASNAV de Besançon	235
Figure 43 : 10 profils d'élèves, A. Amiar, CASNAV de Nantes (d'après J.-M. Frisa et L. Corny).....	237
Figure 44 : profil des lycéens allophones, adapté de J.-M. Frisa et A. Amiar	240

Figure 45 : la transposition didactique (P. De Carlos, selon Develay)	247
Figure 46 : référentiel pour la démarche scientifique.....	251
Figure 47 : difficultés phonétiques des lycéens allophones	257
Figure 48 : nombre de phonèmes et de graphèmes du français (CNESCO)	266
Figure 49 : tableau de synthèse des modules phonétiques, <i>Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde</i>	269
Figure 50 : compétences disciplinaires transversales, suivant les programmes.....	274
Figure 51 : sujet de production écrite, exercice d'entraînement au DELF scolaire B1	277
Figure 52 : activité de DNL allemand en lycée professionnel, Strasbourg.....	280
Figure 53 : extrait du tableau descriptif "Lire" des Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle, palier 3 (2011 : 2).....	289
Figure 54 : CECRL/VC, grille descriptive pour la « compréhension générale de l'écrit »	290
Figure 55 : présentation du CECRL référé aux attendus tout au long de la scolarité (EDUSCOL).....	293
Figure 56 : descripteurs généraux du CECRL	294
Figure 57 : "Les trois niveaux de décision de l'organisation de l'éducation", L. D'Hainaut (1980)	302
Figure 58 : Eduscol, "attendus de fin d'année et repères annuels de progression"	306
Figure 59 : besoins culturels.....	313
Figure 60 : besoins méthodologiques.....	317
Figure 61 : besoins cognitifs et notionnels.....	320
Figure 62 : besoins linguistiques et langagiers.....	323

ANNEXES

Annexe 1 : corpus des textes analysés (« l'apprenant » dans les textes officiels)

Corpus « Éducation nationale » : 19 documents (2012-2019)

CIRCULAIRE n° 2012-141 du 2 octobre 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. B.O. n°37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536>.

CIRCULAIRE n° 2012-143 du 2 octobre 2012. *Organisation des CASNAV*. B.O. n° 37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527>.

CASNAV DE BESANÇON (2012). *Épreuve Anticipée de Français et Élèves Allophones Arrivants intégrés en classe ordinaire, fiche pratique*. [En ligne, consulté le 29 janvier 2017] <http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/eaf_eleves_a_compétences_linguistiques_partielles-eea.pdf>.

B.O. n° 4 du 23 janvier 2014. *Épreuves de langues vivantes applicables aux baccalauréats général et technologique (hors séries L, TMD, STAV et hôtellerie)*. [En ligne, consulté le 5 février 2015] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76422>.

DASEN DE LOIRE-ATLANTIQUE (2015). *Circulaire sur la scolarisation en lycée des élèves allophones nouvellement arrivés en Loire Atlantique*. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/informations-et-contact/2-upe2a-lycee-ont-ouvert-dans-l-agglomeration-nantaise-907304.kjsp?RH=1338294418227>>.

INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE DE LETTRES, Académies de Créteil, Paris, Versailles (2015). *Charte des correcteurs et des examinateurs pour l'évaluation de l'épreuve anticipée de français (E.A.F.), session 2015*. [En ligne, consulté le 29 janvier 2017] <http://www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/charte_interacademique_2015.pdf>.

CASNAV DE LILLE (2015). *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France. À l'usage des formateurs et conseillers CASNAV, chefs d'établissements, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants en UPE2A et enseignants de terrain*. Lille : CRDP Nord-Pas-De-Calais. [En ligne, consulté le 5 mai 2016] <http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf>.

CASNAV DE RENNES (2016). *Scolariser, inclure et accompagner les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Développer des démarches inclusives dans les établissements du 2nd degré*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <[DGESCO \(2016a\). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. Publié sur EDUSCOL. \[En ligne, consulté le 5 octobre 2017\]](http://www.toutatice.fr/portail/pagemarker/8/cms/espace-educ/pole-interdisciplinaire/casnav/casnav/ressources-academiques/guide-academique-pour-l.proxy?scope= nocache&addToBreadcrumb=0&hideMetaDatas=1&pagePath=%252Fdefault%252F_dyn_cG9ydGFsU2l0ZVpYTndZV05sTFdWa2RXTV9lX2RjRzlwWlMxcGJuUmxbVJwYzJ0cGNHeHBibUZwY2lVX2VfZfkyRnpibUYyX2RZMkZ6Ym1GMg%253D%253D.Y2lZ0i9lc3BhY2UtZWWR1Yy9wb2x1LWludGVyZGlzY2lwbGluYWlyZS9jYXNuYXYvY2FzbnM2.X19OX18%253D.X19OX18%253D.X19OX18%253D%252F_CMS_LAYOUT&pageParams=>.</p></div><div data-bbox=)

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf>.

DGESCO (2016b). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. Publié sur EDUSCOL. [En ligne, consulté le 5 octobre 2017]

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf>.

RECTORAT DE BESANÇON (2017). *Mise en œuvre pour l'année scolaire 2017-2018 des circulaires de référence*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4531>>.

RECTORAT DE LILLE (2017). *Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <<http://casnav.ac-lille.fr/>>.

RECTORAT DE CRETEIL (2017). *Modalités d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <http://casnav.ac-creteil.fr/IMG/pdf/circulaire_eana_2017_1.pdf>.

DGESCO (2017). *Pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones, séminaire du Plan National de Formation*. [Vidéo en ligne, consultée le 6 juin 2017] <https://www.canal-u.tv/producteurs/eduscol/seminaires/plan_national_de_formation_pnf>.

RECTORAT DE GRENOBLE (2018). *Circulaire élèves allophones nouvellement arrivés*. [En ligne, consulté le 3 août 2018] <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/circulaires/>>.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Les langues vivantes étrangères et régionales au lycée*. [En ligne, consulté le 12 novembre 2018] <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html#Au_lyc%C3%A9e%20g%C3%A9n%C3%A9ral,%20technologique%20et%20professionnel>.

DSDEN DE LA SARTHE (2018). *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés dans le 2nd degré. Document à destination des principaux, proviseurs et DCIO*. Le Mans : IEN-IO de la Sarthe.

DEPP (2018). *Enquête sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) : Guide Utilisateur de l'application EANA 2018-2019, à destination des IEN de circonscription du 1^{er} degré et des Chefs d'établissement du second degré*. Paris : DEPP.

RECTORAT DE NANTES (2019). *Évaluation en CCF des élèves allophones préparant un CAP. Recommandations de l'inspection pédagogique IEN enseignement général – enseignement technique*. Nantes : DEC. [En ligne, consulté le 17 janvier 2019] <<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/biotechnologies-sante-social/informations/actualites/evaluation-en-ccf-des-eleves-allophones-preparant-un-cap-1168134.kjsp>>.

Corpus « Conseil de l'Europe » : 3 documents

CONSEIL DE L'EUROPE (2009). *Langue(s) de scolarisation*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239>>.

BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. et VOLLMER, H. (2015). *La place des langues de scolarisation dans les programmes. Démarche et points de référence : Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire, de la littérature, des mathématiques et des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/090000168047d004>>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 25 juin 2018] <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>>.

Annexe 2 : dossier de liaison utilisé dans la Sarthe

DOSSIER D'ACCUEIL ET DE LIAISON DES JEUNES NOUVEAUX ARRIVANTS EN FRANCE

Remarque liminaire :

Ce document permet de synthétiser des informations recueillies lors d'un entretien. Ces informations doivent permettre autant que possible de distinguer si le jeune arrivant est allophone ou francophone, s'il a été scolarisé régulièrement, peu ou pas, avant son arrivée en France, s'il maîtrise un alphabet, etc.

En revanche, selon la situation du jeune, le moment n'est pas propice à une évaluation pédagogique qui sera différée et se fera au cours des trois premières semaines de scolarisation en UPE2A.

Certaines questions sont susceptibles de rester sans réponse, il conviendra de ne pas insister voire de ne pas les poser selon les situations.

Jeune de moins de 16 ans

Jeune de plus de 16 ans

NOM (en capitales) :	PRENOM(S) :
Date de naissance :	Sexe : M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Nationalité :	Pays d'origine :
Le (la) jeune est en France depuis le :	
Joindre copie de la carte d'identité ou du passeport si possible.	

LANGUE(S) : Langue(s)maternelle(s) :

Langue(s) de scolarisation(s) :

Autre(s) langue(s) :

Type d'alphabet connu :

Représentant légal :

NOM et prénom :

Adresse :

Téléphone :

Profession :

Autre personne accompagnatrice ou susceptible d'aider dans les démarches :

NOM et prénom : /

Lien avec le (la) jeune ou la famille : /

Adresse :

.....

Téléphone : /

IMPORTANT – indiquer à quel nom et à quelle adresse le courrier peut être envoyé et préciser aussi un numéro de téléphone :

Fratrie (frères et sœurs en France – frères et sœurs restés au pays) – Pour les frères et sœurs en France, préciser le prénom, l'âge et l'activité/la scolarisation avec le niveau de l'établissement :

Contexte d'arrivée en France (regroupement familial, autre ...) **et durée du séjour :**

Scolarisation antérieure (nombre d'années et classes fréquentées) – Si le (la) jeune n'a pas été scolarisé(e) antérieurement, le préciser dans le tableau ci-dessous.

Préciser si possible la structure de scolarisation fréquentée (exemple : école privée, école publique, école française à l'étranger, école coranique, etc.) et aussi les équivalences avec le système français :

Années scolaires	Classe	Classe	Établissement	Ville et pays
	Système scolaire d'origine	Système scolaire français		
2017-2018				
2016-2017				
2015-2016				
2014-2015				
2013-2014				
2012-2013				
2011-2012				
2010-2011				
2009-2010				
2008-2009				

Justificatif(s) de scolarité présenté(s) : NON OUI (joindre les photocopies)

L'élève a-t-il déjà suivi des cours de Français Langue Seconde (FLS) dans un autre établissement scolaire ?
 NON OUI Lieu, durée :

Estimation du niveau de maîtrise du français

Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Expression orale	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :
Expression écrite	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1	Remarques, besoins particuliers :

Ces niveaux ont été évalués :

- Par un positionnement effectué par le réseau du Centre Académique de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV)
- Grâce au Diplôme d'Enseignement Langue Française (DELF)
- Par l'équipe d'un établissement scolaire
- Autres – Préciser :

Estimation du niveau des acquis scolaires et des capacités à se mobiliser autour d'un projet de scolarisation :

Demande du jeune / famille / éducateur :

Type de scolarisation immédiate :

Perspectives d'études et / ou projet professionnel :

Compte rendu / Préconisations (à compléter : CIO / Psy EN) :

Propositions / Préconisations IEN-IO :

Décision d'affectation de l'IA-DASEN :

Annexe 3 : transcription du séminaire PNF, DGESCO (2017)

Pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés : quels parcours d'inclusion pour des élèves en situation de vulnérabilité ?

Intervention de Mathieu Monthéard et Alexandre Calvez : « L'accès aux diplômes pour les élèves allophones : état de la réglementation »

- Mathieu Monthéard, chef du bureau des formations générales et technologiques, direction générale de l'enseignement scolaire
- Alexandre Calvez, chargé d'études, bureau des formations générales et technologiques, direction générale de l'enseignement scolaire

[Nous avons indiqué en gras les éléments cités au chapitre 3.3 de la seconde partie]

MM : Bonjour à toutes et à tous nous sommes particulièrement heureux de nous joindre à vos travaux pour cette réflexion sur l'inclusion des élèves allophones je me présente ainsi que ma structure et la raison pour laquelle nous intervenons brève intervention que nous espérons claire et synthétique sur ce point donc moi je représente le bureau des formations générales et technologiques à la DGESCO donc je suis chef du bureau qu'on appelle commodément bureau des lycées au sein de la direction des lycées et de la formation tout au long de la vie donc je suis présent ici et on va le voir tout de suite avec vous on va réfléchir un petit peu à la diplomation à la façon dont on peut faciliter pour ces élèves allophones l'accès au diplôme et je suis venu en compagnie d'Alexandre qui va se présenter

AC : bonjour donc Alexandre Calvez du bureau des formations générales et technologiques plus XXXment en charge des langues vivantes

MM : qui est nous allons le voir ensemble un sujet à prendre en compte lorsqu'on réfléchit à l'accès au diplôme donc notre réflexion de ce matin est de réfléchir à la façon dont on peut faciliter l'accès à la qualification des élèves allophones et la problématique qui est la nôtre lorsque nous réfléchissons à cet objectif c'est que contrairement à ce qui existe pour les élèves allophones au niveau du collège ou des écoles primaires **nous n'avons pas de définition des élèves allophones au niveau du lycée hein vous pourrez regarder dans le Code de l'éducation les mentions des élèves allophones ne renvoient pas à la scolarisation au lycée** ce qui renvoie plus largement à une problématique que je n'aborderai pas qui est la prise en

compte des élèves allophones nouvellement arrivés lorsqu'ils sont d'âge scolaire quid lorsque ça n'est plus le cas donc concrètement notre problématique c'est comment faciliter cette qualification à des élèves qui n'ont pas de statut à part au niveau règlementaire donc ce que nous voulons voir avec vous ce matin c'est qu'**il existe des dispositifs de droit commun qui peuvent concerner les élèves allophones et dont nous vous invitons à vous saisir pour faciliter leur accès au diplôme** et deuxième point de notre intervention que nous avons en tête en projet une réflexion sur l'évolution de la réglementation qui pourrait faire sauter certains verrous spécifiquement pour les élèves allophones voilà notre objectif ce matin d'aborder ces deux points et en premier lieu le premier donc nous attirons votre attention sur un certain nombre de dispositifs de droit commun qui peuvent concerner les élèves allophones dans cette perspective d'accès au baccalauréat

AC : certains de ces dispositifs s'adressent uniquement aux candidats du baccalauréat général et technologique d'autres s'adressent à tous les candidats au baccalauréat donc y compris professionnel **le premier de ces dispositifs s'intitule « la dérogation langue maternelle »** il s'adresse aux élèves qui sont nouvellement arrivés en France et qui n'ont pas pu suivre dans leur pays d'origine de deuxième langue vivante étrangère autre que le français bien évidemment ce dispositif permet de substituer à une épreuve de LV1 ou de LV2 une langue vivante pour laquelle l'institution est en mesure de produire un sujet ce qui limite évidemment de facto les possibilités toujours est-il que chaque année l'institution pour certaines langues est en mesure de produire des sujets dans des langues qui peuvent paraître utiles je pense par exemple à l'amharique je pense à l'haoussa je pense au bambara l'institution est en mesure chaque année de produire des sujets à l'inverse pour d'autres langues qui pourraient être utiles l'institution n'a jusqu'à maintenant pas eu la possibilité de produire je pense par exemple au pashtoune au dari ou au tigrigna qui sont pourtant des langues pour lesquelles il peut y avoir également des besoins pour que l'information soit complète ces sujets dans des langues dites à faible diffusion dans le système éducatif français sont conçus par l'INALCO donc tout dépend de la ressource humaine dont dispose l'INALCO l'année de la session du baccalauréat pour pouvoir prétendre à cette dérogation langue maternelle un avis du chef d'établissement est demandé lorsqu'une demande est faite auprès du Recteur pour assurer cette épreuve de dérogation langue maternelle le Recteur ensuite sollicite le directeur du SIEC qui coordonne tout l'aspect linguistique alors **deuxième possibilité** qui reste dans un registre linguistique pour les élèves candidats au baccalauréat général et technologique encore une fois c'est une **possibilité éventuelle de dispense de LV2** nous considérons évidemment qu'un élève nouvellement arrivé en France et

dont la langue n'est pas le français développe des compétences langagières dans une langue vivante étrangère qui doivent pouvoir lui permettre de se faire dispenser c'est une interprétation qui est extensive de la réglementation ce n'est pas explicitement développé en ce sens mais il est possible du moins quand la DGSCO est interrogée sur l'interprétation de ce texte nous donnons une vision extensive permettant la dispense pour des élèves n'ayant pas suivi de LV2 étrangère autre que le français dans leur pays d'origine et qui sont arrivés récemment en France ça c'était pour les dispositifs existants dans le domaine linguistique il est l'heure de donner la parole à Mathieu Monthéard qui va parler de dispositifs de droit commun autres que linguistiques

MM : oui alors donc il existe également d'autres dispositifs qui sont comme Alexandre l'a dit qui concernent cette fois toutes les disciplines et qui concernent aussi bien le lycée général et technologique donc ces dispositifs vous les connaissez ce sont les **dispositifs de conservation des notes après un échec à l'examen** ces dispositifs de conservation des notes ils ont été conçus essentiellement à l'origine pour lutter contre le décrochage scolaire pour permettre à un élève très près de la qualification qui aurait échoué à l'examen de se représenter avec succès plutôt que de partir sans qualification alors qu'on sait très bien que ses chances d'obtenir un emploi diminuent de façon drastique alors ces dispositifs ont d'abord été faits pour les lycées de la voie professionnelle et ils ont été étendus par décret d'octobre 2015 donc c'est assez récent aux lycées de la voie générale et technologique donc concrètement les élèves qui échouent au bac général et technologique peuvent conserver leurs notes supérieures à la moyenne pendant les cinq sessions qui suivent l'examen par extension c'est presque une annonce que je fais ici ce dispositif va être étendu par un décret qui est passé cette année devant les instances consultatives et ce dispositif va être étendu aux élèves qui changent de série jusqu'à maintenant on avait ce dispositif pour les élèves qui restaient dans la même série je redouble dans la série S je peux conserver mes notes j'étais en S mais je redouble en L je ne peux pas conserver mes notes ça va changer avec un nouveau décret qui a été pris mais qui entrera en vigueur pour la session 2018 donc voilà l'état de ce dispositif j'en profite pour dire que ce nouveau décret concernera aussi les élèves du lycée professionnel qui changent de spécialité eux aussi pourront conserver leurs notes donc ça concerne aussi bien le GT que la voie pro alors dans quelle mesure ces dispositifs de conservation des notes peuvent-ils s'appliquer aux élèves allophones vous l'avez compris ils peuvent s'appliquer à eux notamment pour des élèves qui arrivent récemment qui se diraient ça va être trop difficile pour moi dans l'année de terminale de travailler toutes les matières c'est inutile que je me fatigue là on vient leur dire que ils peuvent concentrer

éventuellement leur effort sur certaines matières et puis les notes qu'ils obtiendront au-dessus de la moyenne ils les conserveront pour l'année qui viendra et durant l'année pendant laquelle ils redoublent les chefs d'établissement sont particulièrement invités à dialoguer avec l'élève redoublant pour aménager éventuellement sa scolarité l'idée étant que je conserve des notes donc pour les enseignements que je n'ai pas à repasser on peut aménager ma scolarité donc ça nous paraît être des dispositifs qui peuvent profiter aux élèves allophones à condition donc qu'il y ait un fort dialogue avec le chef d'établissement et également avec les CASNAV pour vraiment informer l'élève et voir avec lui comment construire sa scolarité tout en lui rappelant les règles d'assiduité auxquelles il est soumis mais de façon à les adapter à sa situation propre donc voilà les dispositifs qui existent à l'heure actuelle en matière d'accès au diplôme ce sont des dispositifs de droit commun la DGSCO réfléchit parce que mine de rien la DGSCO réfléchit quand même pour les usagers à ce qui pourrait évoluer dans la réglementation pour prendre en compte la situation particulière des allophones

AC : et donc l'idée est avant tout de réussir à **définir clairement ce que peut être l'allophonie dans le cadre de l'obtention du diplôme** et dans le cadre de cette réflexion nous avons identifié trois angles de réflexion qui peuvent être intéressants peut-être qu'ils ne sont pas exclusifs les uns des autres peut-être qu'ils se complètent donc on va vous les décliner tout de suite avant ensuite de passer à plus concrètement une fois clarification du statut de l'allophonie quelles seraient les possibilités d'aménagement des épreuves ou alors la possibilité d'accès à la certification plus simple les trois angles de notre réflexion qui de notre point de vue peuvent être au cœur des échanges sont les suivants donc la durée de la scolarisation évidemment dans le système scolaire français la durée de scolarisation continue le degré d'acquisition des compétences langagières en français quel est le niveau atteint dans le cadre de référence pour les langues et enfin peut-être un angle un peu plus original qui permettrait d'éviter toute forme de stigmatisation dans l'identification de l'allophonie c'est le cadre de la mobilité internationale puisque on se rend compte que certains besoins spécifiques du public allophone rejoignent souvent un public qui est également allophone mais qui vient pour des raisons différentes c'est celui des élèves qui ne sont là que pour une année dans le système scolaire français dans le cadre d'un échange et qui voudraient également décrocher le diplôme du baccalauréat donc je ne vais peut-être pas trop entrer dans le détail sur ce point-là à l'heure actuelle nous sommes en train d'y réfléchir alors nous sommes évidemment preneurs des réflexions qui peuvent exister également dans les CASNAV et nous allons une fois la réflexion aboutie proposer des pistes d'évolution au futur cabinet politique

MM : donc il s'agirait effectivement ce sont les trois voies possibles que nous explorons pour définir **donner un statut à l'élève allophone au niveau du lycée** et ensuite à partir du moment où cet élève allophone est défini a sa place qu'est-ce qu'on pourrait lui proposer règlementairement alors nous voyons trois pistes règlementaires d'aménagement qui pourraient être intéressantes la première piste ça serait de **permettre à l'élève de passer simultanément les épreuves anticipées et les épreuves terminales** parce que notre élève qui arrive en cours de l'année de première ou en cours d'année de terminale se trouve confronté à la difficulté d'un baccalauréat qui jusqu'à aujourd'hui est conçu en deux étapes alors ce qu'il faut savoir c'est que cette possibilité de passer l'épreuve si j'ose dire d'un seul coup sans avoir l'anticipée et les terminales ça existe déjà pour un certain nombre de candidats dans le système français si vous avez plus de vingt ans par exemple vous avez cette possibilité je passe sur tous les cas concernés mais somme toute il s'agirait une fois qu'on aurait défini ce statut d'élève allophone de donner à ces élèves cette possibilité donc ça c'est la première voie que nous pouvons explorer et elle permettrait vraiment à notre sens de donner une année supplémentaire aux candidats pour préparer les épreuves et de leur permettre une plus grande réussite la deuxième piste est linguistique hein Alexandre vous a décrit les dispositifs de droit commun qui existent aujourd'hui il nous semblerait possible de **substituer à la dérogation langue maternelle telle qu'il l'a présentée une dispense pure et nette de la LV2** l'idée étant pour cette dispense de considérer que pour un élève allophone l'apprentissage du français est somme toute déjà l'acquisition d'une langue étrangère ce qui pourrait justifier qu'on le dispense totalement de passer une LV2 mais bien sûr si lui-même en fait la demande il ne s'agit pas de l'obliger mais il s'agit je dirais de considérer que vu l'effort qui est le sien au niveau linguistique on ne va pas le charger avec en plus une épreuve de LV2 la troisième voie et je vais vers le plus exploratoire le plus audacieux vous le savez et ça c'est une problématique plus large notre système au niveau de la diplomation et de la délivrance du diplôme pour l'instant tient assez peu de l'acquis particulier de l'élève en dehors de sa scolarité donc l'idée serait de reconnaître à sa juste place qui n'est pas une place majoritaire mais place qui existe l'acquis de l'élève au niveau du diplôme et nous réfléchissons à l'heure actuelle à une épreuve qui est et le bilan que nous avons fait de la réforme du lycée nous l'a bien prouvé une épreuve plébiscitée qui est celle des travaux personnels encadrés qui est une épreuve sur projet interdisciplinaire nous réfléchissons à la perspective que le travail sur projet puisse également être **un travail sur projet qui prenne appui sur l'itinéraire de l'élève son expérience personnelle** en lien avec le parcours à venir qui est le parcours de découverte du monde professionnel et d'insertion dans la vie professionnelle donc la piste que nous explorons dans ce cadre-là l'élève allophone pourrait au

niveau d'un projet partir de son expérience personnelle et la valoriser au niveau du diplôme donc voilà pour cette courte intervention de ce matin qui a un double intérêt nous l'espérons d'une part vous rappeler ce qui existe d'autre part réfléchir avec vous sur ce qui pourrait exister et ce qui pourrait améliorer le parcours des élèves allophones au lycée

Réponses aux questions de la salle

[1^e question non enregistrée]

AC : alors sur le tiers-temps nous sommes confrontés à une difficulté c'est qu'**on ne peut absolument pas laisser considérer que l'allophonie est un handicap or aujourd'hui le tiers-temps ne se conçoit que dans le cadre du handicap** concernant le dictionnaire ça fait partie des pistes que nous explorons pour l'instant il est du côté des services organisationnels de l'examen difficile de prévoir parce qu'on a des règles quand même strictes de lutte antifraude et les dictionnaires nous causent des problèmes dans ce cadre-là de vérification et il faut non seulement ça signifierait qu'à l'avance les services organisationnels identifient le candidat toujours est-il que ça reste toujours des pistes sur lesquelles on a envie d'avancer pour imaginer une solution qui d'un point de vue qualité de la certification ne nuisent pas mais qui seraient parallèlement d'une grande aide pour le candidat allophone qui en a besoin d'autant que ça peut exister dans certains dispositifs très particuliers mais qui ne s'adressent pas aux allophones donc on y songe malgré tout pour l'instant non tant qu'on n'a pas trouvé les solutions sur la question de lutte antifraude ça peut éventuellement être des dictionnaires électroniques qui pourraient faire être une solution mais **le dictionnaire papier pose de grands problèmes aujourd'hui**

MM : juste pour votre information à la session 2018 les règles d'usage des calculatrices et des calculettes vont changer donc ça peut être l'occasion de réinterroger cette question des dictionnaires électroniques

[2^e question inaudible]

MM : c'est une possibilité même si Alexandre ne vous a pas caché les difficultés organisationnelles qu'il faut prendre en compte

[3^e question : excusez-moi je ne connais pas le fonctionnement du Ministère de l'Éducation nationale mais comment communiquez-vous sur les éléments que vous venez de nous donner au niveau des territoires c'est-à-dire au niveau des services et aussi des personnes qui pourraient être concernées]

MM : alors nous avons une communication notre bureau communique avec les DEC qui sont les services rectoraux qui organisent les examens donc comme Alexandre vous a dit à chaque fois que nous sommes interrogés nous répondons sur ces questions nous avons également avec elles des réunions régulières donc pour tout ce qui est organisation de l'examen prise en compte des spécificités des élèves allophones c'est ce canal-là que nous empruntons par ailleurs la DGSCO est une direction organisée avec des services métiers et soutiens donc nous discutons bien sûr avec le bureau des collègues avec les autres bureaux une réflexion d'ensemble sur le cas spécifique des élèves allophones et enfin pour prendre un dispositif que j'ai nommé pour un dispositif aussi important que la conservation des notes dans l'optique de la lutte contre le décrochage scolaire vous avez eu une circulaire ministérielle qui est parue vous avez eu des instructions au niveau des Recteurs et sur nos sites comme EDUSCOL nos sites en ligne vous avez également cette information voilà alors simplement comme vous l'avez compris elle peut être dispersée sur différentes pages mais elle est présente

AC : j'ajoute juste un mot l'avantage d'EDUSCOL c'est que ça nous permet de sortir du langage très juridique qui n'est pas forcément intelligible on en est bien conscient donc EDUSCOL nous permet de mettre en ligne tout ce qui est foire aux questions où on évoque des cas concrets et quelles solutions peuvent être apportées à ces cas concrets donc EDUSCOL est un support je pense assez intéressant à ce niveau-là mais la difficulté sur ce sujet c'est vraiment que **pour l'instant l'allophonie n'a pas de statut et donc il nous est très difficile de cibler une communication sur ce sujet**

[4^e question, en partie inaudible : vous avez évoqué la conservation des notes pour le bac GT et pour le bac pro, qu'en est-il pour le CAP]

MM : le décret concerne la conservation des notes vous avez raison également pour les élèves de CAP et de BEP

AC : et j'ajoute juste une dernière information normalement d'ici l'automne il y aura un outil de communication qui permettra à l'élève en fonction de ses résultats à l'examen quel qu'il soit de voir quelles notes il est possible de conserver et donc cet outil doit être utilisé non seulement par l'élève mais accompagné par le personnel pédagogique qui lui permettront peut-être de faire les meilleurs choix possibles

Annexe 4 : bilan diagnostique utilisé dans la Sarthe

OBJET : Bilan de l'évaluation initiale réalisée le

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

âge :

Nationalité :

pays d'origine :

Établissement : /

Classe : /

Première scolarisation en France : /

Frère(s) et sœur(s) scolarisé(es) dans le département :

Langue(s) parlée(s) :

Langue de scolarisation :

Langue(s) lue(s), écrite(s) :

Type(s) d'alphabet(s) connu(s) :

Antécédents scolaires :

X a été scolarisé(e)

Attitude générale :

C'est un(e) élève

Contexte : *Mineur(e) isolé(e), X vit dans*

		oui	non	non évalué	Commentaires
Compréhension orale	Comprend des questions d'ordre personnel (sur soi, sa famille, son environnement, ses goûts)				
	Comprend des consignes				
Production orale	S'exprime en français				
	S'exprime avec des mots isolés				
	Étendue du lexique : utilise un répertoire lié au champ animalier, vestimentaire, alimentaire, objets usuels et couleurs				Score : vocabulaire actif : /60 passif : /60 Total : /60
	Construit une phrase simple type SVO				
	Utilise des expressions				

	courantes				
	Sait poser des questions relatives à ses besoins				
	Prononce correctement				
	Connait la comptine numérique jusqu'à.....				
	Sait répondre à des questions concernant un texte simple mais résistant, lu par l'adulte (élève non lecteur)				
Compréhension écrite en langue d'origine : Tests « Passerelle » À substituer par les nouveaux tests Canopé le cas échéant	Code				
	Déchiffre un mot, une phrase				
	Lit un texte				
	Compréhension				
	Texte				
	Texte narratif : Comprend la trame générale d'un récit. Peut répondre à un questionnaire. « La lune malicieuse » texte court niveau fin de CE1				Explicite : /3 Implicite : /3
	Texte documentaire : Comprend l'idée générale d'un texte simple. Peut répondre à un questionnaire. Niveau fin de cycle 3.				Explicite : /3 Implicite : /3 Capacité à justifier – Surlignage dans le texte :
	Production écrite :				
	Sait écrire des phrases.				
	Sait construire un texte simple d'après des séquences imagées				
Grammaire	Reconnait le verbe et le sujet d'une phrase				
Compréhension écrite en français	Code				
	Déchiffre des lettres				
	Déchiffre des syllabes				
	Déchiffre des mots				
	Déchiffre une phrase simple				
	Lit un texte Oralise correctement				
	Compréhension				
	Comprend un message court et simple				
	Texte narratif : Comprend la trame générale d'un récit.				

	Peut répondre à un questionnaire. (« La fête » texte court mais offrant des résistances) Niveau CE2				
	Texte documentaire : Comprend l'idée générale d'un texte simple. Peut répondre à un questionnaire. Niveau fin cycle 3				
	Texte narratif : Comprend la trame générale d'un récit. Peut répondre à un questionnaire. (« Les trois frères ») Niveau 6 ^{ème} -5 ^{ème} Niveau 4 ^{ème} -3 ^{ème}				
Production écrite en français	Peut orthographier quelques mots du vocabulaire élémentaire				
	Note les accords fondamentaux (déclinaisons et conjugaisons)				
	Peut écrire des phrases simples				
	Peut produire un texte simple et cohérent d'après des séquences imagées.				
Mathématiques	Montre une bonne maîtrise de notre système de numération jusqu'à				
	Sait placer des nombres < 100 entre deux dizaines entières.				
	Sait décomposer un nombre.				
	Sait écrire le nombre précédent et le nombre suivant un autre.				
	Sait comparer des nombres.				
	Sait comparer des nombres décimaux.				
	Sait calculer des additions en ligne.				
	Sait effectuer des additions posées avec ou sans retenue.				
	Sait calculer des multiplications par 10 ou 100 en lignes.				
	Connait les tables de				

	multiplication.				
	Sait effectuer des multiplications posées avec ou sans retenue, avec un nombre à un ou deux chiffres au multiplicateur.				
	Sait effectuer des soustractions avec ou sans retenue.				
	Sait effectuer des divisions en ligne simple.				
	Sait effectuer des divisions posées.				
	Possède des notions de symétrie				
	Multiplie et divise des nombres relatifs. (niveau 4 ^{ème})				
	Calcule la somme, la différence, le produit, le quotient de fractions. (niveau 4 ^{ème})				
	Calcule le troisième côté d'un triangle rectangle. (niveau 4 ^{ème})				
	Résout une équation du premier degré à une inconnue. (niveau 4 ^{ème})				
	Arrondit un nombre décimal. (niveau 4 ^{ème})				
	Encadre un nombre écrit sous forme scientifique par deux entiers. (niveau 4 ^{ème})				
	Effectue des calculs avec des puissances. (niveau 4 ^{ème})				
	Développe et réduit une expression de la forme $(a+b)(c+d)$. (niveau 4 ^{ème})				
	Utilise la formule « $d = vt$ » pour le calcul de d , t ou v . (niveau 4 ^{ème})				
	Calcule la moyenne d'une série de données. (niveau 4 ^{ème})				
Repérage dans l'espace	Sait placer des figures géométriques dans un quadrillage (modèle) cycle 2/3				
Structuration spatiotemporelle	Sait classer des images séquentielles selon la chronologie des évènements.				

	Sait insérer une image manquante dans une suite chronologique.				
Raisonnement logique	Reconnait des catégories relatives à des éléments concrets				
	Complète des séries.				
Motricité fine et tâches scolaires	Sait utiliser les différents outils scolaires (crayon, colle, ciseaux)				

Conclusion :

- Niveau CECRL en Langue Française au moment de l'évaluation
CO/PO
CE/PE
- Scolarisation antérieure ou pas, rupture de scolarité,
- Niveau en Langue d'Origine
Compréhension Écrite
Production Écrite
Étude de la langue en Langue d'origine ou de scolarisation
Mathématiques
- Projet du jeune : professionnel, scolaire,

Signature : prénom NOM
Fonction de l'évaluatrice dans le dispositif EANA

Annexe 5 : liste des langues disponibles pour les tests de positionnement

<i>Passerelles en 15 langues, version papier épuisée, 2003 (compréhension de l'écrit)</i>	<i>Passerelles BIS, désormais indisponibles en ligne (compréhension de l'écrit)</i>	<i>Outils de positionnement, CASNAV de Strasbourg, en ligne¹, 2003 (compréhension de l'écrit)</i>	<i>Là où sont nos paires, CASNAV d'Aix-Marseille, en ligne², 2012-2017 (compréhension NSA)</i>	<i>EANA - Outils d'évaluation en langue d'origine, en ligne³, 2018-2019 (mathématiques et compréhension de l'écrit)</i>
	albanais		albanais	albanais
		allemand	allemand	allemand
anglais		anglais	anglais	anglais
arabe		arabe	arabe	arabe
	arménien	arménien	arménien	arménien
			bambara	
			biélorusse	
	bosniaque		bosniaque	
	bulgare	bulgare	bulgare	bulgare
chinois		chinois	chinois	chinois
coréen		coréen	coréen	
	créole haïtien			
			croate	

1 <<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/outils-de-positionnement2/>>, page vérifiée le 5 aout 2020.

2 <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_147202/la-ou-sont-nos-paires>, page vérifiée le 5 aout 2020.

3 <<https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html#bandeauPtF>>, page vérifiée le 5 aout 2020.

		danois	danois	
espagnol		espagnol	espagnol	espagnol
			finnois	
			gallois	
	géorgien		géorgien	géorgien
			grec	
			hiragana	
			hébreu	
	hindi		hindi	
			hongrois	
		hongrois		
indonésien			indonésien	
			irlandais	
		italien	italien	italien
japonais		japonais	japonais	
	khmer			
			laotien	
			letton	
		lituanien	lituanien	
			macédonien	macédonien
		moldave		
	mongol		mongol	
				monténégrin
		néerlandais	néerlandais	
			norvégien	
	ourdou			
				pachto

polonais		polonais	polonais	polonais
portugais		portugais	portugais	portugais
roumain		roumain	roumain	roumain
russe		russe	russe	russe
serbe			serbe	serbe (alphabet cyrillique)
		serbo croate		serbe (alphabet latin)
	slovaque	slovaque	slovaque	
			slovène	
			suédois	
	tagalog		tagalog	
tamoul				tamoul
			tchèque	
				tchétchène
	thaï		thaï	thaï
turc		turc	turc	turc
	ukrainien	ukrainien	ukrainien	ukrainien
vietnamien			vietnamien	
			wolof	
corrigé français		français CORRIGE	français	corrigé français
		Evaluation de l'écriture	intention (mot de l'auteur)	

Annexe 6 : informations à renseigner dans l'enquête de la DEPP

	Intitulé de la colonne	Comment remplir cette colonne ?
A	Département	Menu déroulant
B	Nom	EN MAJUSCULES
C	Prénom	Majuscule à l'initiale, puis minuscule
D	Sexe	Menu déroulant
E	Date de naissance	JJ/MM/AAAA.
F	Scolarisation antérieure à l'arrivée en France	Menu déroulant
G	En cas de scolarisation antérieure, l'enfant a-t-il été scolarisé dans sa (une de ses) langue(s) maternelle(s) ?	Menu déroulant
H	Nombre de langues parlées	Menu déroulant
I	Langue parlée (principale) – ne peut pas être le français	Langue renseignée en clair (romani, arabe, turc, dari,...)
J	Deuxième langue parlée – ne peut pas être le français	Langue renseignée en clair (romani, arabe, turc, dari,...)
K	Etablissement de scolarisation	N° RNE
L	L'élève suit-il les heures de soutien linguistique à l'extérieur de l'établissement de scolarisation ?	Menu déroulant
M	Etablissement de soutien linguistique	N° RNE (établissement du module FLS ou UPE2A)
N	Classe d'inclusion	Menu déroulant
O	Positionnement initial	Menu déroulant
P	Date de positionnement initial	JJ/MM/AAAA > Identique, antérieure ou postérieure à Q.
Q	Date de 1ère scolarisation en France	JJ/MM/AAAA > Identique, antérieure ou postérieure à P.
R	Dispositif 1*	Menu déroulant
S	Date d'entrée dans le dispositif 1	JJ/MM/AAAA > Identique ou postérieure à la colonne Q.
T	Date de sortie du dispositif 1	JJ/MM/AAAA > Identique ou postérieure à la colonne S.
U	Motif de sortie du dispositif 1	Menu déroulant
V	Dispositif 2*	Menu déroulant
W	Date d'entrée dans le dispositif 2	JJ/MM/AAAA > Identique ou postérieure à la colonne T.
X	Date de sortie du dispositif 2	JJ/MM/AAAA > Identique ou postérieure à la colonne V.
Y	Motif de sortie du dispositif 2	Menu déroulant

Annexe 7 : tableau de fréquence des graphèmes de Nina Catach

Nina Catach – Tableau de fréquence de graphèmes

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes de base	% approx. d'utilisation	Exemples
Voyelles				
A	[A]	a à â	92% 7% 1%	papa à pâte
E	[E]	e+é	99%	mes, pré
	[E]	(e) +ê ai ê ei ë	67.9% 30% 2.1% non dénombrable non dénombrable	bec, règle chair béler pleine Noël
I	[I]	i (y) î ï	99% 2% non dénombrable non dénombrable	il type héroïsme gîte
O	[O]	o au eau ô um	75% 21% 3%	vélo, sol cheveu(x) oiseau côte minimum
U	[Y]	u û	100%	tu mûr
EU	[OE]	eu oeu (e)	93% non décompté	peu, peur œuf cheval
OU	[U]	ou où où	98%	fou où goût
AN	[ã]	an	44%	an
		am en em	47%	lampe enveler embellir
IN	[Ĕ]	in im	45%	fin
		(en) ain ein	23% 21%	impossible chien sain plein
ON	[õ]	on om	92.8%	son sombre
UN	[OE]	un	97%	un
SEMI-VOYELLES				
Y, I, L	[J]	j î y il(l)	86% 38% 10%	pied faïence payer rail, raille
OI	[WA]	oi	100%	loi
OIN	[WE]	oin	100%	moins
CONSONNES				
P	[P]	p	100%	pon(t)
B	[B]	b	100%	bon
T	[T]	t	99%	ton

D	[d]	d	100%	don
C	[k]	c qu k, q	53% 45% 2%	coque goguette kaki, coq
G	[g]	g+gu	100%	
F	[f]	f ph	95%	fou phare
V	[v]	v	100%	vou(s)
S	[s]	s+ss (c) +ç (t)	69% 26% 3.3%	sac, bosse ci,ça nation
Z	[z]	(s) intervocalique z	90% 10%	rose zéro
X	[ks] [gs]	x cc xc	84%	axe, examen accéder excès
CH	[ʃ]	ch	100%	chou
J	[ʒ]	j (g) +ge	49% 61%	jeu manges
L	[l]	l	100%	la
R	[r]	r	100%	ré
M	[m]	m	100%	mon
N	[n]	n	100%	non
GN	[ɲ]	gn	100%	règne
NG		ng	100%	parking

Annexe 8 : tableaux des thèmes disciplinaires, nouveaux programmes du lycée⁴, notions et mots-clés parus au B.O. (2019) ; commentaires relatifs au travail avec les élèves allophones

• **CAP : enseignement général (programme pour les deux années)**

Français	<p>« Connaissance et maîtrise de la langue » : enseignement explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lexique ; - Catégories grammaticales ; - Formes verbales ; - Analyse syntaxique. 	<p><i>Commentaire :</i> Connaissance nécessaire du métalangage (tous niveaux).</p>
	<p>Objets d'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dire, s'affirmer, s'émanciper (expression de soi, sphère intime, estime de soi, représentation et image de soi, rapport à soi et aux autres, personnalité, engagement) ; - S'informer (information, communication, médias, réseaux sociaux ; fait/opinion ; source/rumeur ; liberté d'expression, charte du journalisme ; données personnelles) ; - Rêver, imaginer, créer (imaginaire, imagination ; mythe, symbole, métaphore ; échos, détournements ; réalisme, surréalisme, fantastique, merveilleux). 	<p><i>Commentaire :</i> Parler de soi : niveaux A1 et A2. Découverte de « l'objet » journal, hiérarchisation de l'information : tous niveaux. Mythes : échanges interculturels, niveaux A2 et B1.</p>
	<p>Perspective d'étude : dire, écrire, lire le métier Co-intervention avec l'enseignement professionnel.</p>	
Histoire	<p>La France depuis 1789 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La France de la Révolution française à la V^e République : l'affirmation démocratique (monarchie, Code civil, démocratie, libertés individuelles et collectives, laïcité, république, suffrage universel) ; - La France et la construction européenne depuis 1950 (euro, libre circulation des capitaux, des biens et des personnes, Communauté économique européenne, parlement européen, Union européenne). 	<p><i>Commentaire :</i> Régimes politiques : travail lexical et échanges interculturels, tous niveaux.</p>

⁴ <<https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>> et <<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>>, pages vérifiées le 24 janvier 2021.

Géographie	Transports, mobilités et espaces urbains : <ul style="list-style-type: none"> - Espaces, transports et mobilités (mobilité des individus, acteurs, révolution numérique, révolution des transports, plates formes multimodales, câbles sous-marins) ; - Espaces urbains : acteurs et enjeux (métropole, périurbanisation, réseaux de villes, intercommunalités et communautés de communes). 	<i>Commentaire :</i> Connaître le nom des pays européens et de leurs capitales ; le nom des paysages. Carte de France : savoir situer les plus grandes métropoles, les mers et l'océan, les pays limitrophes, territoires d'outre-mer. Connaître la région et ses villes principales. Tous niveaux. Moyens de transport ; la ville : A2.
Enseignement moral et civique	Devenir citoyen, de l'École à la société : <ul style="list-style-type: none"> - Être citoyen (citoyenneté politique, civisme, droit de vote, engagement, parti politique, syndicat, association) ; - La protection des libertés : défense et sécurité (Constitution, défense et sécurité nationale, armée, gendarmerie, police, souveraineté nationale, service national universel). 	<i>Commentaire :</i> Défendre ses idées en argumentant : niveaux A2+ et B1.
	Liberté et démocratie : <ul style="list-style-type: none"> - La liberté, nos libertés, ma liberté (démocratie, droits fondamentaux, droits et devoirs du citoyen, État de droit, intérêt général, justice, loi, libertés individuelles et collectives) ; - La laïcité (laïcité, liberté, liberté de conscience, séparation des Églises et de l'État). 	<i>Commentaire :</i> Distinguer droits et devoirs, maîtriser les structures verbales et grammaticales afférentes (tous niveaux).
PSE	Thématique A : l'individu responsable de son capital santé <ul style="list-style-type: none"> - Le système de santé ; - Le sommeil, un rythme biologique ; - L'activité physique ; - Les addictions ; - La sexualité, la contraception ; - Prévenir les infections sexuellement transmissibles ; - L'alimentation adaptée à son activité. 	<i>Commentaire :</i> Les rythmes de la journée (A1 et A2), les aliments (A1 et A2), les sports et loisirs (A1 et A2), la santé et les conduites à risque (tous niveaux).
	Thématique B : l'individu responsable dans son environnement <ul style="list-style-type: none"> - Les ressources en eau ; - Les risques majeurs ; - Les ressources en énergie ; - Le bruit au quotidien. 	

	Thématique C : l'individu dans son milieu professionnel, impliqué dans la prévention des risques <ul style="list-style-type: none"> - Les différents contrats de travail ; - Les enjeux de la « santé et sécurité au travail » ; - La démarche de prévention appliquée à une activité de travail ; - La démarche de prévention appliquée à un risque spécifique au métier ; - Les risques liés à l'activité physique du métier ; - Les acteurs et les organismes de la prévention ; - Le suivi médical des salariés et la vaccination ; - La gestion des situations d'urgence. 	<i>Commentaire :</i> Connaître les niveaux de formation, les passerelles, les différents statuts (élèves/apprentis), les différents contrats de travail (tous niveaux).
	Thématique D : l'individu consommateur averti <ul style="list-style-type: none"> - L'assurance ; - Le budget ; - Les achats. 	<i>Commentaire :</i> Faire des achats (niveau A1).
Langues vivantes	Formation interculturelle, gage de citoyenneté et d'ouverture à la mobilité <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation de la langue vivante dans les situations et les actes de la vie quotidienne, personnelle, sociale et citoyenne ; - L'utilisation de la langue vivante dans les situations et les actes de la vie professionnelle. 	<i>Commentaire :</i> Valorisation des langues parlées par les élèves, et de leur plurilinguisme.
Arts appliqués	Design et culture appliqués au métier <ul style="list-style-type: none"> - Design d'objet ; - Design graphique ; - Design d'espace ; - Artisanat d'art. 	<i>Commentaire :</i> Donner ses impressions, nommer ses émotions (A1 et A2).
	Ouverture artistique, culturelle et civique Histoire des arts.	<i>Commentaire :</i> Lecture d'image à partir d'œuvres d'art (tous niveaux).
	S'approprier une démarche de conception Investigation, expérimentation, réalisation.	Faire des hypothèses.
	Communiquer son analyse ou ses intentions <ul style="list-style-type: none"> - Expression graphique ; - Expression orale ; - Le numérique, outil de communication. 	<i>Commentaire :</i> Expression orale en continu (A2 et B1).
Mathématiques-sciences	En fonction du domaine de spécialité : <ul style="list-style-type: none"> - Statistique – Probabilités ; - Algèbre – Analyse ; - Calculs commerciaux et financiers ; - Géométrie ; - Calculs numériques – Algorithmique et programmation. 	<i>Commentaire :</i> Travail discursif sur la démarche scientifique.
EPS	Objectifs généraux : <ul style="list-style-type: none"> - Développer sa motricité ; - S'organiser pour apprendre et savoir s'entraîner ; - Exercer sa responsabilité dans un engagement personnel et solidaire ; - Construire durablement sa santé ; - Accéder au patrimoine culturel. 	<i>Commentaire :</i> Liens avec l'EMC (responsabilité individuelle et collective), la PSE (santé).

	Champs d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser sa performance motrice maximale, mesurable à une échéance donnée. - Adapter son déplacement à des environnements variés et/ou incertains. - Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée par autrui. - Conduire un affrontement interindividuel ou collectif pour gagner. - Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir. 	<i>Commentaire :</i> Jouer de façon collective, apprendre à collaborer pour réussir une tâche (tous niveaux).
--	--	--

• **Baccalauréat professionnel : enseignement général**

Français	Seconde	Devenir soi : voix et voies de l'identité <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de soi (sensibilité, émotions, intime ; soi-même ; forces/faiblesses ; estime de soi ; auteur/narrateur) ; - Image(s) de soi (construction de l'identité ; posture ; projets (de vie, professionnels...) ; représentations, aspirations, idéaux) ; - Découverte de l'autre (soi et les autres ; altérité/diversité, respect de l'autre ; privé/public ; individu/groupe ; personne/personnage ; héros/antihéros). 	<i>Commentaire :</i> Idem CAP.
		S'informer, informer : les circuits de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Le monde de l'information (médias ; communication/information/médiatisation ; pluralité des sources ; circulation ; diffusion ; veille informationnelle) ; - Analyse de l'information (validité des sources ; fait/opinion ; citation ; mise en récit ; rumeur ; infox ; format ; texte/image/son) ; - Éthique de l'information (objectivité/subjectivité ; liberté d'expression/censure/propagande ; partage de l'information, déontologie, responsabilité ; charte du journalisme). 	<i>Commentaire :</i> Idem CAP.

		<p>Dire et se faire entendre : jeux et enjeux de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux (mise en voix, placement de la voix ; intonation, prosodie, rythme ; mise en scène, scénographie, spectacle, dramaturgie, diction, gestuelle ; rhétorique, art oratoire, éloquence) ; - Enjeux (émouvoir/plaire/séduire ; instruire/divertir ; persuader/convaincre ; accuser/défendre). 	<p><i>Commentaire :</i> Phonétique et prosodie (tous niveaux). Parler pour convaincre : B1.</p>
	Première	<p>Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire Création artistique/fabrication ; inventer/rêver ; sources d'inspiration/travail de l'artiste ; genèse, représentation, figuration, transfiguration, métamorphose ; réception et perception ; critique d'art ; arts poétiques.</p> <p>Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques Personne et personnage ; personnage principal/personnage secondaire ; héros/antihéros ; « effet-personnage » ; « sujet lecteur » ; identification/distanciation ; roman/récit ; histoire/Histoire ; espace et temps ; intrigue ; fiction/réalité ; réalisme et effet de réel ; narration/narrateur.</p>	<p><i>Commentaire :</i> Idem CAP.</p> <p><i>Commentaire :</i> Travail systématique sur chaque texte narratif (niveaux A2 et B1).</p>
	Terminale	<p>Vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir ce que la littérature et les arts apportent à la connaissance du monde contemporain ; - Construire un raisonnement personnel en organisant ses connaissances et en confrontant des points de vue ; - Formuler sa pensée et l'exprimer de manière appropriée pour prendre part à un débat d'idées. 	<p><i>Commentaire :</i> Organiser ses idées : niveau B1.</p>
	Programme commun aux trois années	<p>Connaissance et maîtrise de la langue : travail explicite d'étude de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et mémoriser les catégories grammaticales ; - Connaître et mémoriser le fonctionnement de la phrase ; - Maîtriser le verbe ; - Comprendre et écrire des textes ; - Enrichir le lexique ; - Améliorer l'orthographe. 	<p><i>Commentaire :</i> Connaissance nécessaire du métalangage (tous niveaux).</p>
		<p>Perspective d'étude : dire, écrire, lire le métier</p>	

Histoire	Seconde	<p>Circulations, colonisations et révolutions (XV^e-XVIII^e siècle)</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expansion du monde connu (XV^e-XVIII^e siècle) <p>Colonisation, empire, traite atlantique, routes maritimes, esclaves, compagnie de commerce.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804) <p>Citoyen, Constitution, Droits de l'Homme et du Citoyen, Révolution, indépendance, philosophie des Lumières.</p>	<p><i>Commentaire :</i> Connaissance des mots-clés (niveaux A2 et B1). Lecture de cartes (tous niveaux).</p>
		<p>Métiers, compagnons, compagnonnage et chef-d'œuvre au XIX^e siècle</p> <p>Métier, compagnon, devoirs, chef-d'œuvre, fraternité, Tour de France.</p>	
	Première	<p>États et sociétés en mutations (XIX^e siècle-1^{ère} moitié du XX^e siècle)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises (XIX^e siècle-1^{ère} moitié du XX^e siècle) <p>Agriculture, artisanat, droits sociaux, exode rural, féminisation des emplois, industrialisation, instruction publique, plantations, question sociale, syndicat, usine.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guerres européennes, guerres mondiales, guerres totales (1914-1945) <p>Anticolonialisme, antisémitisme, France libre, génocide, guerre mondiale, guerre totale, propagande, SDN, ONU.</p>	<p><i>Commentaire :</i> Égalité hommes-femmes au travail (lien avec l'EMC, tous niveaux).</p>
	Terminale	<p>La France, l'Europe et le monde depuis 1945</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le jeu des puissances dans les relations internationales depuis 1945 <p>Arme nucléaire, Communauté économique européenne, guerre froide, non-alignement, puissance régionale, superpuissance.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivre en France en démocratie depuis 1945 <p>Constitution, démocratie libérale, démocratie sociale, État-providence, Plan Marshall, société de consommation, « Trente Glorieuses ».</p>	

Géographie	Seconde	<p>Production mondiale et circulation des personnes, des biens, des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des réseaux de production et d'échanges mondialisés <p>Révolution des transports, révolution numérique. Acteurs, plateforme multimodale, câbles sous-marins, liaisons satellitaires. Entreprise multinationale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale <p>Mobilité, frontière, migrations, réfugiés, expatriés, aménagement touristique, bassin touristique, Erasmus+.</p>	<i>Commentaire :</i> Idem CAP.
	Première	<p>Recompositions du monde</p> <ul style="list-style-type: none"> - La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation <p>Aires urbaines, aménagement, conflits d'usage, habiter, objectifs de développement durable, espace périurbain, pôle urbain, espace rural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Afrique, un continent en recomposition <p>Développement, gouvernance, recompositions territoriales, ressources, zone économique spéciale.</p>	
	Terminale	<p>Les hommes face aux changements globaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer <p>Accessibilité, aménagement des territoires, changements globaux, collectivités territoriales, disponibilité, territoires.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter <p>Adaptation, aléa, gestion de crise, prévention, risque climatique, systémique.</p>	
EMC	Seconde	Liberté et démocratie : idem CAP	
	Première	<p>Égalité et fraternité en démocratie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Égaux et fraternels <p>Cohésion nationale, dignité, discrimination, égalité, fraternité, impôt, justice sociale, service national universel, suffrage universel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préserver la paix et protéger des valeurs communes : défense et sécurité en France et en Europe <p>Conscription, coopération, politique européenne de sécurité et de défense (PESD), sécurité, terrorisme.</p>	<i>Commentaire :</i> Travail sur les discriminations (tous niveaux).

	Terminale	Espace public, engagement et culture du débat démocratique S'engager et débattre en démocratie autour des défis de société Assemblée, association, démocratie représentative, liberté d'expression, parti politique, pluralisme, responsabilité, syndicat.	<i>Commentaire :</i> Savoir débattre et argumenter, niveau B1.
PSE	Seconde	L'individu responsable de son capital santé L'individu responsable dans son environnement L'individu acteur de prévention dans son milieu professionnel	<i>Commentaire :</i> Idem CAP.
	Première	L'individu responsable de son capital santé <ul style="list-style-type: none"> - Les infections sexuellement transmissibles ; - Les pratiques alimentaires ; - Le stress au quotidien. L'individu responsable dans son environnement <ul style="list-style-type: none"> - Le bruit au quotidien ; - L'eau et le développement durable. L'individu acteur de prévention dans son milieu professionnel <ul style="list-style-type: none"> - Les acteurs de prévention ; - L'assistance et le secours en milieu professionnel ; - L'analyse des risques professionnels ; - L'analyse d'un risque spécifique au secteur professionnel. 	
	Terminale	L'individu responsable de son capital santé <ul style="list-style-type: none"> - La sécurité alimentaire. L'individu responsable dans son environnement <ul style="list-style-type: none"> - Les ressources en énergie et le développement durable. L'individu acteur de prévention dans son milieu professionnel <ul style="list-style-type: none"> - Le suivi de la santé au travail ; - Déclaration et réparation des accidents du travail et des maladies professionnelles ; - Les risques psychosociaux ; - Les risques liés à l'activité physique ; - L'analyse d'une situation de travail ; - L'égalité de traitement au travail. 	
Langues vivantes	Seconde	Vivre entre générations ; Les univers professionnels, le monde du travail ; Le village, le quartier, la ville ; Représentation de soi et rapport à autrui ; Sports et société ; La création et le rapport aux arts ; Sauver la planète, penser les futurs possibles ; Le passé dans le présent.	<i>Commentaire :</i> Idem CAP.

	Première et terminale	Identités et échanges ; Espace privé et espace public ; Art et pouvoir ; Citoyenneté et mondes virtuels ; Fictions et réalités ; Innovations scientifiques et responsabilité ; Diversité et inclusion ; Territoire et mémoire.	<i>Commentaire :</i> Niveau B1.
Arts appliqués	Seconde, première, terminale	Mêmes pôles que le CAP.	
Mathématiques-sciences	Seconde, première, terminale	Mêmes rubriques que le CAP, en fonction des spécialités.	
EPS	Seconde, première, terminale	Idem CAP. Programme commun pour toutes les classes du lycée général, technologique et professionnel.	

• **Baccalauréat général et technologique (enseignements communs uniquement)**

Français	Seconde	Étude de la langue : objets d'étude Accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe ; verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales, concordance des temps ; relations au sein de la phrase complexe ; syntaxe des propositions subordonnées relatives ; lexicque ; expression écrite et orale.	<i>Commentaire :</i> Niveaux A2+ et B1.
		Littérature <ul style="list-style-type: none"> - La poésie du Moyen Age au XVIII^e siècle ; - La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle ; - Le roman et le récit du XVIII^e siècle au XXI^e siècle ; - Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle. 	<i>Commentaire :</i> Travail systématique sur le paratexte (tous niveaux). Reconnaitre les genres de texte à partir de la présentation typographique (tous niveaux).
	Première	Étude de la langue : objets d'étude Subordonnées conjonctives utilisés en fonction de compléments circonstanciels ; interrogation : syntaxe, sémantique et pragmatique ; expression de la négation ; lexicque ; expression écrite et orale.	<i>Commentaire :</i> Niveau B1.

		Littérature <ul style="list-style-type: none"> - La poésie du XIX^e au XXI^e siècle ; - La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle ; - Le roman et le récit du Moyen Age au XXI^e siècle ; - Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle. 	Idem seconde.
Histoire	Seconde GT	Grandes étapes de la formation du monde moderne Thème 1 : Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Age <ul style="list-style-type: none"> - La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines ; - La Méditerranée médiévale : espace d'échanges et de conflits à la croisée de trois civilisations. Thème 2 : XV^e-XVI^e siècles : un nouveau rapport au monde, un temps de mutation intellectuelle <ul style="list-style-type: none"> - L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du « Nouveau Monde » ; - Renaissance, Humanisme et réformes religieuses : les mutations de l'Europe. Thème 3 : L'État à l'époque moderne : France et Angleterre <ul style="list-style-type: none"> - L'affirmation de l'État dans le royaume de France ; - Le modèle britannique et son influence. Thème 4 : Dynamiques et ruptures dans les sociétés des XVII^e et XVIII^e siècles <ul style="list-style-type: none"> - Les Lumières et le développement des sciences ; - Tensions, mutations et crispations de la société d'ordres. 	<i>Commentaire :</i> Lecture de cartes (tous niveaux).

	<p>Première générale</p>	<p>Thème 1 : L'Europe face aux révolutions</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Révolution française et l'Empire : une nouvelle conception de la nation ; - L'Europe entre restauration et révolution (1814-1848). <p>Thème 2 : La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire ; - L'industrialisation et l'accélération des transformations économiques et sociales en France ; - La France et la construction de nouveaux États par la guerre et la diplomatie. <p>Thème 3 : La Troisième République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mise en œuvre du projet républicain ; - Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914 ; - Métropole et colonies. <p>Thème 4 : La Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un embrasement mondial et ses grandes étapes ; - Les sociétés en guerre : des civils acteurs et victimes de la guerre ; - Sortir de la guerre : la tentative de construction d'un ordre des nations démocratiques. 	
--	---------------------------------	--	--

	Première technologique	<p>Construire une nation démocratique dans l'Europe des monarchies et des empires : la France de 1789 aux lendemains de la Première Guerre mondiale</p> <p>Thème 1 : L'Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815) Révolution ; souveraineté nationale ; égalité devant la loi ; Nation ; République ; Empire.</p> <p>Thème 2 : Les transformations politiques et sociales de la France de 1848 à 1870 Démocratie ; suffrage universel masculin ; régime autoritaire ; industrialisation ; urbanisation ; droit de grève.</p> <p>Thème 3 : La Troisième République : un régime, un empire colonial Démocratie ; République ; libertés fondamentales ; laïcité ; antisémitisme ; colonisation ; société coloniale.</p> <p>Thème 4 : La Première Guerre mondiale et la fin des empires européens Empire multinational ; mobilisation ; front ; génocide ; traité ; diplomatie.</p>	
Géographie	Seconde GT	<p>Environnement, développement, mobilité : les défis d'un monde en transition</p> <p>Thème 1 : Sociétés et environnements : des équilibres fragiles ;</p> <p>Thème 2 : Territoires, populations et développement : quels défis ?</p> <p>Thème 3 : Des mobilités généralisées ;</p> <p>Thème 4 : L'Afrique australe : un espace en profonde mutation.</p> <p>Acteur, mondialisation, territoire, transition (notions transversales à l'ensemble des thèmes). Changement climatique, environnement, milieu, ressources, risques. Croissance, développement, développement durable, émergence, inégalité, population, peuplement. Migration, mobilité, tourisme.</p>	<i>Commentaire : Idem CAP.</i>
	Première générale	<p>Les dynamiques d'un monde en recomposition</p> <p>Idem Première technologique.</p>	

	Première technologique	<p>Les dynamiques d'un monde en recomposition</p> <p>Thème 1 : La métropolisation : un processus mondial différencié Agglomération urbaine ; centre/périphérie ; métropole / métropolisation ; ville. La France : la métropolisation et ses effets.</p> <p>Thème 2 : Une diversification des espaces et des acteurs de la production Espace productif ; flux ; production ; réseau international de production ; chaîne mondiale de valeur ajoutée. La France : les systèmes productifs entre valorisation locale et intégration européenne et mondiale.</p> <p>Thème 3 : Les espaces ruraux : une multifonctionnalité toujours plus marquée Espace rural ; multifonctionnalité ; fragmentation ; périurbanisation. La France : des espaces ruraux multifonctionnels, entre initiatives locales et politiques européennes.</p> <p>Thème 4 conclusif : La Chine : des recompositions spatiales multiples Urbanisation, littoralisation, mutations des espaces ruraux.</p>	
EMC	Première	<p>Fondements et fragilités du lien social Le rapport intérêt général – intérêt particulier ; engagement – abstention ; intégration – exclusion – déclassement ; égalité – équité.</p> <p>Les recompositions du lien social Respect ; justice, égalité et équité ; rapport social – solidarité ; responsabilité individuelle et collective.</p>	
Langues vivantes	Seconde	Idem seconde professionnelle.	
	Première et terminale	Idem première et terminale professionnelle.	
EPS	Seconde, première, terminale	Idem CAP. Programme commun pour toutes les classes du lycée général, technologique et professionnel.	
Mathématiques	Seconde	<p>Nombres et calculs</p> <p>Géométrie</p> <p>Fonctions</p> <p>Statistiques et probabilités</p> <p>Algorithmique et programmation</p> <p>Vocabulaire ensembliste et logique</p>	
Physique-chimie	Seconde	<p>Constitution et transformations de la matière ;</p> <p>Mouvement et interactions ;</p> <p>Ondes et signaux.</p>	<i>Commentaire :</i> Liens avec le programme de PSE.

SVT	Seconde	La Terre, la vie et l'organisation du vivant ; Les enjeux contemporains de la planète ; Corps humain et santé.	<i>Commentaire :</i> Liens avec le programme de PSE.
Enseignement scientifique	Première	Une longue histoire de la matière ; Le Soleil, notre source d'énergie ; La Terre, un astre singulier ; Son et musique, porteurs d'information ; Projet expérimental et numérique.	<i>Commentaire :</i> Liens avec le programme de PSE.
SES	Seconde	Science économique, sociologie et science politique, utilisation des données quantitatives et des représentations graphiques - Calcul, lecture, interprétation : Proportion, pourcentage de répartition ; Taux de variation, taux de variation cumulé, coefficient multiplicateur, indice simple ; Moyenne arithmétique simple et pondérée. - Lecture et interprétation : Indice synthétique ; Médiane ; Valeur nominale, valeur réelle ; Tableau à double-entrée ; Représentations graphiques : diagrammes de répartition, représentation de séries chronologiques.	<i>Commentaire :</i> Liens avec l'histoire et la géographie : lecture de graphiques, de cartes et de tableaux (tous niveaux).
Sciences numériques et technologiques	Seconde	Notions transversales de programmation ; Internet ; Le Web ; Les réseaux sociaux ; Les données structurées et leur traitement ; Localisation, cartographie et mobilité ; Informatique embarquée et objets connectés ; La photographie numérique.	<i>Commentaire :</i> Liens avec l'EMC.

*Annexe 9 : « inventaire des besoins langagiers en FLSCO à partir des analyses »
(Beaugrand, 2019 : 414-416)*

Comprendre des consignes et directives liées à la vie de la classe (entrée dans la classe, sortie du matériel, autorisation ou demande de déplacement, etc.)	CO ²²³
Expliquer un problème de santé / Demander à se rendre à l'infirmerie	IO
Justifier un retard ou une absence	IO
Noter les devoirs dans un agenda (en copie / sous la dictée)	CO/PE ou CE/PE
Se repérer dans le discours de l'enseignant : gestion de classe, consignes, explications, modalités d'organisation du travail, rappel des cours précédents, questions (individuelles ou collectives), etc.	CO
Comprendre les phases d'annonces de l'enseignant	CO
Comprendre les points essentiels d'un monologue magistral (informations	CO ²²⁴

²²³ CO : compréhension orale, PO : production orale, IO : interaction orale, PE : production écrite, CE : compréhension écrite

²²⁴ Au niveau que nous avons observé, la CO ne se double pas encore d'une prise de notes simultanée (PE) qui concerne plutôt la fin du collège puis surtout le lycée.

organisationnelles, méthodologiques, notionnelles)	
Comprendre les interactions entre l'enseignant et les élèves en situation de cours dialogué (en lien avec un document)	CO / CE
Interagir avec les autres élèves dans les travaux de groupe	IO
Demander de l'aide à l'enseignant ou à un pair	PO / IO
Comprendre les différentes instructions de l'enseignant en lien avec les objets scolaires (prendre le cahier, ouvrir le livre à la page X, faire l'exercice Y, prendre le compas, plier la feuille, etc.)	CO
Comprendre des instructions en lien avec la manipulation d'outils informatiques	CO
Comprendre des consignes méthodologiques (annoter un schéma, créer un tableau de données, mettre en forme les résultats d'un problème, etc.)	CO / CE
Exprimer un besoin, une demande lors de la réalisation d'une activité	PO
Identifier différents types de documents écrits dans les disciplines (nature et fonction) : leçon, définition, exercice, énoncé, etc.	CE
Identifier différents objets sémiotiques (carte, tableau, graphique, frise chronologique, croquis, schéma, calcul, etc.)	CE
Nommer et localiser les éléments constitutifs d'une représentation sémiotique	PO
Adapter son mode de lecture à la nature du ou des documents proposés et à l'objectif poursuivi (lecture linéaire / non linéaire, intégrale / sélective, balayage)	CE
Comprendre les titres et sous-titres d'une leçon / d'un document	CE
Se repérer dans le sommaire d'un manuel	CE
Se repérer dans l'organisation d'un chapitre de manuel	CE
Comprendre une définition	CE
Présenter ses cahiers / classeurs / devoirs en respectant les conventions (titrage/entête, mise en page, mise en forme du texte)	PE
Prélever une information dans un document disciplinaire textuel pour répondre à une question.	CE / PE
Prélever une information dans un document disciplinaire plurisémiotique pour répondre à une question.	CE / PE
Dégager le thème d'un texte ou d'un paragraphe (texte informatif)	PO / PE
Synthétiser des informations issues de deux ou trois documents différents	CE / PO / PE
Comprendre une question écrite dans différentes disciplines	CE
Répondre à une question par une phrase complète dans différentes disciplines	PE
Comprendre des consignes pour la réalisation d'une activité ou d'une tâche dans différentes disciplines	CO / CE
Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué en réponse à une question ou à partir d'une consigne donnée dans différentes disciplines	PE
Comprendre la correction orale d'une activité écrite et rectifier son travail si nécessaire	CO / CE / PE
Recopier un groupe de mots / une phrase / un texte à partir du tableau en respectant la présentation : typologie, mise en forme, couleur, etc.	CE / PE
Verbaliser des données chiffrées et des calculs (nommer les nombres, les signes opératoires, les résultats)	PO
Exprimer des dates, des périodes, des écarts (repérage dans le temps)	PO
Verbaliser un geste, une action en lien avec la manipulation d'un objet ou d'un outil	PO

Comprendre la présentation d'un objet sémiotique disciplinaire par l'enseignant (carte, photographie, tableau, schéma, figure géométrique, ...)	CO / CE
Décrire et analyser différentes représentations sémiotiques	PO / PE
Comprendre des consignes de sécurité lors d'un TP	CO
Exprimer une hypothèse en SVT	PO / PE
Décrire un protocole scientifique en SVT	PO / PE
Présenter les résultats d'une expérience	PO / PE
Prélever des informations dans un énoncé de mathématiques	CE
Verbaliser une démarche de résolution de problèmes	PO
Relater un programme de construction de figure géométrique	PO / PE
Décrire une carte (identification et localisation des données contenues) en s'appuyant sur le titre et la légende	PO / PE
Décrire et comparer des paysages en géographie	PO / PE

BIBLIOGRAPHIE

- AMIAR, A. (2019). *Profils des élèves allophones*. Nantes : CASNAV (non publié).
- ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34(4), pp. 45-71. [En ligne, consulté le 25 mars 2020] <<https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-4-page-45.htm>>.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et TERSIGNI, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France. *Émulations : Revue des jeunes chercheuses et chercheurs en sciences sociales*, Presses universitaires de Louvain, pp.73-89. [En ligne, consulté le 25 mars 2019] <<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-02365123>>.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER, M., CLAVÉ-MERCIER, A., LIÈVRE, M. et OLLER, A.-C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, ARES/Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp.147-172. [En ligne, consulté le 25 mars 2020] <<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02492535>>.
- ARRÊTÉ du 1^{er} juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. B.O. N°30 du 25 juillet 2013 [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066>.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (2017). *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018. Tome II : enseignement scolaire*. [En ligne, consulté le 25 février 2018] <<http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/budget/plf2018/a0274-tII.pdf>>.
- ASTOLFI, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- ASTOLFI, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & formation*, 8, pp. 19-31.
- AUGER, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France – Réalités et Perspectives en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- AUGER, N. et SAUVAGE, J. (2011). Complexité de développement, complexité d'apprentissage : de la langue de l'enfant à la langue de l'élève. *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, pp. 127-142.
- AZAOUÏ, B., AUGER, N. et ZOÏA, G. (2020). L'interculturalité : l'arlésienne de la formation initiale des enseignants ? *Mélanges CRAPEL*, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, 41(1), pp. 16-30. [En ligne, vérifié le 24 février 2021] <<hal-02120262>>.
- AZÉMA, A. et MATHIOT, P. (2019). *Rapport Mission Territoires et réussite. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*. [En ligne, consulté le 22 décembre 2019] <<https://www.education.gouv.fr/rapport-mission-territoires-et-reussite-7577>>.

- Banque de ressources élèves allophones* (2019). Didier éditions. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://didier-equipereussite.com/>>.
- BAUTIER, É. (2008). *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*. Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », Journées scientifiques de l'Université de Nantes. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<http://www.cren.univ-nantes.fr/ce-que-l-ecole-fait-aux-individus-actes-980750.kjsp>>.
- BAUTIER, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, pp. 109-129. [En ligne, consulté le 25 juin 2018] <<http://journals.openedition.org/dse/1397>>.
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. et VOLLMER, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Forum politique. « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/ForumGeneva2010-Report_FR.pdf>.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. et VOLLMER, H. (2015). *La place des langues de scolarisation dans les programmes. Démarche et points de référence : Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire, de la littérature, des mathématiques et des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/090000168047d004>>.
- BEAUDOIN, J. et AIZIER, A. (2013). *Être bon lecteur au CM et au collège, pour une meilleure compréhension de l'écrit*. Caen : CRDP de Haute-Normandie.
- BEAUGRAND, C. (2019). *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire : élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège*. Thèse soutenue sous la direction de C. Weber, université Paris 3.
- BEAUGRAND, C. et LECOCQ, B. (dir.) (2018). *Écrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Futuroscope : Réseau Canopé.
- BÉRARD, É. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : Clé international.
- BERTRAND, D., MARCUS, C., VIGNER, G. et CHISS, J.-L. (2001). « Le français langue seconde », présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *VEI Enjeux*, hors-série 3, pp. 49-70. [En ligne, consulté le 11 juin 2017] <<http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs3/04907011.pdf>>.
- BERTUCCI, M.-M. et CORBLIN, C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

- BIGOT DE PREAMENEU, S. (2011). Quels outils pour la maîtrise de la langue en français langue seconde ? *Le français aujourd'hui*, 173, pp. 103-112. [En ligne, consulté le 7 août 2017] <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-103.htm>>.
- BIGOT, V. et MAILLARD, N. (2014). Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, pp. 81-104. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <<http://lidil.revues.org/3577>>.
- BLANCHARD, M., DESMOTTES, D., GABRY, J., L'HOTELLIER, N. et VARLOT, É. (2007). *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones – Des outils français-maths*. Créteil : SCÉREN.
- BOUCHARD, R. et PARPETTE, C. (2008). *FLS, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques*. 1^{er} Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), juillet 2008, Paris. [En ligne, consulté le 8 août 2017] <<https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08303.pdf>>.
- BRETEGNIER, A. et LEDEGEN G. (dir.) (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. Paris : L'Harmattan.
- BRILLANT, C. et HIMBER, C. (2016). *Adomania : Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.
- BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7(2), pp. 33-115. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>>.
- BRUN L., LE CAIGNEC E. (2019). *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment*. Note N°19.52 de la DEPP-B1. [En ligne, consulté le 3 janvier 2020] <<https://www.education.gouv.fr/cid58968/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018.html>>
- BRUN, L. (2020). *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. Note N°20.39 de la DEPP-B1. [En ligne, vérifié le 18 juin 2021] <<https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2018-2019-307217>>.
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CADET, L. et GUERIN, E. (dir.) (2012). FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories. *Le Français aujourd'hui*, 176, pp. 3-8.
- CADET, L. et MIQUEL, F. (2017). *Épreuve d'analyse d'une situation professionnelle Lettres modernes, option « français langue étrangère et seconde »*. Rapport de la session 2017, pp. 237-284. [En ligne, consulté le 12 février 2018] <http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/19/5/rj_2017_capes_externe_lettres_825195.pdf>.

- CASNAV D'AIX-MARSEILLE (2019). *Liste des unités pédagogiques, 2nd degré*. [En ligne, consulté le 17 décembre 2019] <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_156537/fr/liste-des-unites-pedagogiques>.
- CASNAV DE CRÉTEIL (2015). *Référentiel de compétences pour les élèves allophones, cycles 2 et 3*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://casnav.ac-creteil.fr/IMG/pdf/referentiel_compences_eana_programmes_2015_cycles2_et_3.pdf>.
- CASNAV DE CRETEIL (2017). *Modalités d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <http://casnav.ac-creteil.fr/IMG/pdf/circulaire_eana_2017_1_.pdf>.
- CASNAV DE CRÉTEIL (2019). *Modalités d'accueil et de scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) et des Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV)*. [En ligne, consulté le 15 septembre 2019] <<http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article902>>.
- CASNAV DE CRÉTEIL, PARIS, VERSAILLES (2019). *Certification complémentaire interacadémique Créteil-Paris-Versailles, français langue seconde, session 2019. Rapport de jury*. [En ligne, consulté le 16 avril 2020] <<http://www.casnav.ac-versailles.fr/spip.php?article149>>.
- CASNAV DE GRENOBLE (2017). *Cahier des charges des UPE2A dans l'agglomération de Grenoble*. [En ligne, consulté le 3 août 2018] <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2017/07/cahier_des_charges_upe2a_Isere.pdf>.
- CASNAV DE GRENOBLE (2018). *Circulaire élèves allophones nouvellement arrivés*. [En ligne, consulté le 3 août 2018] <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/circulaires/>>.
- CASNAV DE LA GUADELOUPE (2017). *Vademécum « Accueil, affectation et scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) et des Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV)*. [En ligne, consulté le 8 avril 2019] <https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/casnav/vademecum_2017_2018/vademecum_actualise_2017_2018>.
- CASNAV DE LA GUADELOUPE (2018). *Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de région Guadeloupe et prise en charge des élèves allophones à besoin d'accompagnement linguistique*. [En ligne consulté le 15 mars 2019] <<https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/casnav>>.
- CASNAV DE LA RÉUNION (2016). *Proposition de formation initiale CASNAV. Accueillir les élèves allophones : une pédagogie de l'inclusion scolaire et sociale*. [En ligne, consulté le 19 mars 2019] <https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Actualites/2016-2017/Contenu_formation_initiale_CASNAV_ESPE.pdf>.
- CASNAV DE LILLE (2015). *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France. À l'usage des formateurs et conseillers CASNAV, chefs d'établissements, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants en UPE2A et enseignants de terrain*. Lille : CRDP Nord-Pas-De-Calais. [En ligne, consulté le 5 mai 2016]

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

CASNAV DE LILLE (2017). *Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <http://casnav.ac-lille.fr/documents/circulaire-casnav-lille-2017.pdf/at_download/file>.

CASNAV DE LILLE (2019). *Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<http://casnav.ac-lille.fr/documents/circulaire-academique-casnav-lille-2019.pdf>>.

CASNAV DE LYON (2019). *Guide académique concernant l'accueil et la scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA)*. [En ligne, consulté le 16 mars 2019] <<http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article123>>.

CASNAV DE LYON (2019). *Plan Académique de Formation 2019 -2020*. [En ligne, consulté le 9 avril 2020] <<http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article143>>.

CASNAV DE NANTES (2014). *Certification complémentaire de français langue seconde – session 2014. Rapport du jury*. [En ligne, consulté le 28 juillet 2018] <<https://www.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/concours-examens-professionnels-et-certifications/certifications-des-enseignants/rapport-de-jury-certification-complementaire-416776.kjsp?RH=1240565599976>>.

CASNAV DE NANTES (2019). *Certification complémentaire de français langue seconde. Bilan de la session 2019*. [En ligne, consulté le 1^{er} juillet 2019] <<https://www.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/concours-examens-professionnels-et-certifications/certifications-des-enseignants/rapport-de-jury-certification-complementaire-416776.kjsp?RH=1240565599976>>.

CASNAV DE NICE (2019). *Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, modalités de mise en œuvre dans le 2nd degré à la rentrée 2019*. [En ligne, consulté le 15 septembre 2019] <<https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/casnav06/blog/category/textoff/>>.

CASNAV DE PARIS (2018). *Carte des 40 UPE2A lycée*. [En ligne, consulté le 27 janvier 2019] <https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/file/2016-10/carte_upe2a_lycees_2016_2017_2016-10-07_11-33-38_15.pdf>.

CASNAV DE PARIS (2018). *Repères de progressivité pour le 1er degré-2018, « Étude du fonctionnement de la langue »*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690795/reperes-didactiques?cid=p1_1690781&portal=p2_1649287>.

CASNAV DE PARIS (2019). *Jouer pour apprendre en Français Langue Seconde*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690795/reperes-didactiques?cid=p1_1690781&portal=p2_1649287>.

CASNAV DE RENNES (2016). *Scolariser, inclure et accompagner les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Développer des démarches inclusives dans les établissements du 2nd degré*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <http://www.toutatice.fr/portail/pagemarker/8/cms/espace-educ/pole-interdisciplinaire/casnav/casnav/ressources-academiques/guide-academique-pour-l.proxy?scope=__nocache&addToBreadcrumb=0&hideMetaDatas=1&pagePath=%252Fdefault%252F_dyn_cG9ydGFsU2l0ZVpYT-ndZV05sTFdWa2RXtV9lX2RjRzlsWlMxcGJuUmxbVJwYzJOcGNHeH-BibUZwY21VX2VfZFkyRnpibUYyX2RZMkZ6Ym1GMg%253D%253D.Y21zOi9lc3BhY2UtZWw1Yy9wb2xll-WludGVyZGZlY2lwbGluYWlyZS9jYXNuYXYvY2FzbnF2.X19OX18%253D.X19OX18%253D.X19OX18%253D%252F_CMS_LAYOUT&pageParams=>>.

CASNAV DE RENNES (2018). *Conforter le suivi des lycéens allophones*. [En ligne, consulté le 15 mars 2019] <https://www.toutatice.fr/portail/pagemarker/7/cms/espace-educ/pole-interdisciplinaire/casnav/casnav/ressources-academiques/laureat-e-s-de-la-la.proxy?scope=__nocache&addToBreadcrumb=0&hideMetaDatas=1&pagePath=%252Fdefault%252F_dyn_cG9ydGFsU2l0ZVpYT-ndZV05sTFdWa2RXtV9lX2RjRzlsWlMxcGJuUmxbVJwYzJOcGNHeH-BibUZwY21VX2VfZFkyRnpibUYyX2RZMkZ6Ym1GMg%253D%253D.Y21zOi9lc3BhY2UtZWw1Yy9wb2xll-WludGVyZGZlY2lwbGluYWlyZS9jYXNuYXYvY2FzbnF2.X19OX18%253D.X19OX18%253D.X19OX18%253D%252F_CMS_LAYOUT&pageParams=>>.

CASNAV DE RENNES (2018). *Rapport du jury de la certification complémentaire FLS (2018)*. [En ligne, consulté le 16 avril 2020] <<https://www.toutatice.fr/portail/share/flG4lh>>.

CASNAV DE RENNES (2018). *Un référentiel des compétences langagières construites en FLS (cycles 3 et 4, lycées)*. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://www.toutatice.fr/portail/share/noEiV>>.

CASNAV DE RENNES (2019). *Référentiel des apprentissages pour les élèves à la scolarité discontinuée*. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <https://www.toutatice.fr/portail/pagemarker/1/cms/espace-educ/pole-interdisciplinaire/casnav/casnav/ressources-academiques/referentiel-des.1562309342086.proxy?scope=__nocache&addToBreadcrumb=0&pagePath=%252Fdefault%252F_dyn_cG9ydGFsU2l0ZVpYT-ndZV05sTFdWa2RXtV9lX2RjRzlsWlMxcGJuUmxbVJwYzJOcGNHeH-BibUZwY21VX2VfZFkyRnpibUYyX2RZMkZ6Ym1GMg%253D%253D.Y21zOi9lc3BhY2UtZWw1Yy9wb2xll-WludGVyZGZlY2lwbGluYWlyZS9jYXNuYXYvY2FzbnF2.X19OX18%253D.X19OX18%253D.X19OX18%253D%252F_CMS_LAYOUT&pageParams=>>.

CASNAV DE TOULOUSE (2013). *Modalités d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants (EANA)*. [En ligne, consulté le 15 février 2018] <https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/circulaires-academiques-eana-efiv-novembre-2013#ancre_EANA>.

CASNAV DE TOULOUSE (2018). *Rapport de jury de la certification FLS. Session 2018*. [En ligne, consulté le 16 avril 2020] <<https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/rapport-de-jury-certification-complementaire-fls-session-2018>>.

- CASNAV DE VERSAILLES (2019). *Accueil des Élèves allophones Nouvellement Arrivés (EANA) dans l'académie*. [En ligne, consulté le 20 janvier 2020] <<http://www.casnav.ac-versailles.fr/spip.php?article155>>.
- CASNAV-CAREP DE NANCY-METZ (2016). *Référentiel de compétences pour les EANA*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <<https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57metz-nord/spip.php?article1477&lang=fr>>.
- CASTELLOTTI, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alter didactiques. *Glottopol*, 23, pp. 173-190. [En ligne, consulté le 11 juin 2017] <http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html>.
- CATACH, N. (1978). Tableau de fréquence des graphèmes. Dans *L'orthographe*. Paris : PUF, Que sais-je ? pp. 119-121. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Nina_Catach_-_Graphemes.pdf>.
- CAVALLI, M. et COSTE, D. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/CELV/ECML. [En ligne, consulté le 7 août 2018] <<https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les...de-mediation...l-ecole/16807367ef>>.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CÈBE, S., PEREZ-BACQUÉ, M., RAGUIDEAU, C. et GOIGOUX, R. (2012). *Lector & Lectrix, collège. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CELV (2016). *Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-FR.pdf>.
- CERVONI, B., CHNANE-DAVIN, F. et FERREIRA-PINTO, M. (2005). *Entrée en matière, La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette FLE.
- CHAUVIGNÉ, C. et LENOIR, Y. (dir.) (2010). Les référentiels. *Recherche & formation*, 64, pp. 117-120. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.219>>.
- CHERQUI, G. et PEUTOT, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette FLE.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHISS, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137/138, pp. 165-178.

- CHNANE-DAVIN, F. (2003). Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? Dans DEFAYS, J.-M. (dir.). *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (pp. 79-90). Bruxelles : Éditions modulaires européennes et Intercommunications.
- CHNANE-DAVIN, F. (2006). FLE/FLM : quelles passerelles ? Le cas de l'enseignement du FLS au collège. *Skholê*, hors-série 1, pp. 35-41. [En ligne, consulté le 8 août 2017] <<http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/06-HS1-35-41.pdf>>.
- CHNANE-DAVIN, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans CHISS, J.-L. (dir.). *Immigration, école et didactique du français* (pp. 21-61). Paris : Didier.
- CHNANE-DAVIN, F. (2014). La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, pp. 138-153.
- CHNANE-DAVIN, F. (dir.) (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- CHNANE-DAVIN, F. et CUQ, J.-P. (2017). Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones. *Lidil*, 56 (non paginé). [En ligne, consulté le 1^{er} mai 2019] <<http://journals.openedition.org/lidil/4726>>.
- CHNANE-DAVIN, F. et CUQ, J.-P. (2009). FOS-FLS : des relations en trompe-l'œil ? *Le Français aujourd'hui*, 164, pp. 73-86.
- CIRCULAIRE DE RENTREE 2016 N°2016-058 du 13-4-2016. NOR : MENE1608893C. [En ligne, consulté le 22 juin 2019] <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720>.
- CIRCULAIRE DE RENTREE 2019 N°2019-088 du 5-6-2019. *Pour une École inclusive*. NOR : MENE1915816C. [En ligne, consulté le 22 juin 2019] <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142545>.
- CIRCULAIRE N°2012-141 du 2 octobre 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. B.O. N°37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536>.
- CIRCULAIRE N°2012-143 du 2 octobre 2012. *Organisation des CASNAV*. B.O. N°37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527>.
- CIRCULAIRE N°2015-173 (2015). *Carte des langues vivantes*. [En ligne, vérifié le 19 juillet 2020] <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm?cid_bo=94580>.
- CIRCULAIRE N°2017-072 (2017). *Enseignement des langues et cultures régionales*. [En ligne, consulté le 19 juillet 2020] <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm?cid_bo=115565>.

- CIRCULAIRE N°2017-141 du 4-8-2017. *Personnels d'encadrement pédagogique. Formation professionnelle statutaire*. B.O. N°27 du 24 août 2017. [En ligne, consulté le 25 mars 2020] <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo27/MENH1717282C.htm?cid_bo=119108>.
- CIRCULAIRE N°2019-133 du 23-9-2019. *Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale - 2019-2022*. [En ligne, consulté le 20 mars 2020] <<https://www.education.gouv.fr/node/268223>>.
- CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse*. [En ligne, vérifié le 24 février 2021] <<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>>.
- CNIS (2016). *Enquête sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. [En ligne, consulté le 22 novembre 2017] <<https://www.cnis.fr/enquetes/enquete-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana/>>.
- CODE DE L'EDUCATION (2019). *Version consolidée au 23 août 2019*. [En ligne, consulté le 29 août 2019] <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>>.
- COLLIER, V. P. et THOMAS, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English ? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, pp. 26-38.
- CONSEIL DE L'EUROPE ([2010] 2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2006). *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*. Rapport de la Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18 octobre 2006. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/school-lang_fr.asp#P71_6754>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2009a). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2009)2 [avril 2009]. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<http://rm.coe.int/langue-s-de-scolarisation/16805a2239>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2009b). *Langue(s) de scolarisation*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2009)5 [avril 2009] [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239>>.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2014). *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire* (adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014, lors de la 1196^e réunion des Délégués des Ministres). [En ligne consulté le 29 juillet 2017] <https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Objec-tID=09000016805c610b>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018a). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 25 juin 2018] <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descrip-teurs/16807875d5>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018b). *Construire des sociétés inclusives par l'enrichissement d'une éducation plurilingue et interculturelle*. Documents de la conférence, 16-17 mai 2018. [En ligne, consulté le 18 juillet 2019] <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018c). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Site internet [En ligne, consulté le 7 août 2018] <<http://rm.coe.int/plateforme-de-ressources-et-de-references-pour-l-education-pluri-lingue/16807316de>>.
- CORNU, G. et DEBRAS, E. (2012). *Référentiel « culture scientifique » pour les ENA - fin de collège*. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/en-seigner-FLE-FLS/index.php?tag/SVT>>.
- CORNY, L. (2016). *Les discours d'enseignement en français langue seconde : le cas de la compréhension des textes expositifs d'histoire et de géographie par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés au cycle 3*. Thèse soutenue sous la direction de J.-L. Chiss, université Sorbonne Paris Cité.
- CORNY, L. (2019). *La compréhension écrite et les élèves allophones : le cas des textes expositifs*. Conférence organisée par le CASNAV de Nantes, 27 mai 2019, INSPÉ d'Angers.
- CORTIER, C. (2003). FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires). Dans DEFAYS, J.-M., DELCOLMINETTE, J.L., DUMORTIER, V. et LOUIS, L. (dir.). *L'enseignement du français aux non franco-phones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 59-84). Namur : Éditions Modulaires Européennes.

- COSTE, D. (2011). Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 49, pp. 16-22.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M. et PAPO, E. (1976). *Un Niveau seuil*. Paris : Hatier.
- CROS, F. et RAISKY, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche & formation*, 64, pp. 105-116. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>>.
- CUMMINS, J. (2008). BICS and CALP : Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Dans STREET, B. & HORNBERGER, N. H. (dir.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2 : Literacy (pp. 71-83). New York : Springer Science + Business Media LLC.
- CUQ, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette FLE.
- CUQ, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- CUQ, J.-P. (2002). Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte. Dans MARTINEZ, P. (dir.). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp.71-85). Paris : Maisonneuve et Larose.
- CUQ, J.-P. (2018). Migrations des hommes, migrations des concepts : tribulations du français langue seconde. Conférence plénière, colloque « Mobilités, exils et migrations : des femmes/des hommes et des langues », 14-15 novembre 2018, Montpellier.
- CUQ, J.-P. (2019). Du disciple à l'acteur social : comment nommer celui qui apprend ? . Conférence plénière, colloque « L'apprenant en langues et dans les métiers de la traduction : source d'interrogations et de perspectives », 31 janvier-2 février 2019, Rennes 2 [actes sous presse].
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2008) [2002]. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris : Nathan.
- DASEN DE LOIRE-ATLANTIQUE (2015). *Circulaire sur la scolarisation en lycée des élèves allophones nouvellement arrivés en Loire Atlantique*. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/informations-et-contact/2-upe2a-lycee-ont-ouvert-dans-l-agglomeration-nantaise-907304.kjsp?RH=1338294418227>>.

DE PIETRO, J.-F., GAGNON, R. et REHM, C. (2020). Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. *Études de linguistique appliquée*, 198.

DÉCRET N°2015-372 du 31 mars 2015. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. B.O. N°17 du 23-4-2015. [En ligne, consulté le 9 août 2017] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf> et <<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html>>.

DEFAYS, J.-M. (2018). *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Wavre : Mardaga.

DEFENSEUR DES DROITS (2018). *EVASCOL : Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Paris : Défenseur des Droits. [En ligne, consulté le 27 décembre 2018] <<https://www.defenseurdesdroits.fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>>.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2019). *Migrer d'une langue à l'autre ? Passer d'une langue à l'autre : la médiation linguistique en contexte migratoire*. Actes de la journée d'étude du mercredi 27 novembre 2019 [En ligne, consulté le 2 juillet 2020] <<https://www.histoire-immigration.fr/agenda/2019-10/migrer-d-une-langue-l-autre>>.

DEPP (2018). *Enquête sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) : Guide Utilisateur de l'application EANA 2018-2019, à destination des IEN de circonscription du 1er degré et des Chefs d'établissement du second degré*. Paris : DEPP.

DEPP (2019). *Enquête sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) : Guide Utilisateur de l'application EANA 2019-2020, à destination des IEN de circonscription du 1er degré et des Chefs d'établissement du second degré*. Paris : DEPP.

DEVELAY, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.

DGESCO ([1996] 2005). *Enseigner au collège : français. Programmes et accompagnement*.

DGESCO (2011). *Livret personnel de compétences, Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf>.

DGESCO (2012a). *L'enseignement du français langue de scolarisation. Propositions pédagogiques et didactiques*. [En ligne, consulté le 3 juillet 2016] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/0/3_Propositions_pedagogiques_et_didactiques_121009_c_228900.pdf>.

DGESCO (2012b). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Accueil, inclusion, outils d'aide au pilotage*. [En ligne, consulté le 5 mai 2016] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf>.

- DGESCO (2012c). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*. [En ligne, consulté le 6 juillet 2016] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf>.
- DGESCO (2012d). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*. [En ligne, consulté le 6 juillet 2016] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/6/EANA_FLSco_10_considerations_preliminaires_sur_l_enseignement_du_francais_359986.pdf>.
- DGESCO (2012e). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances*. [En ligne, consulté le 6 juillet 2016] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/0/EANA_FLSco_le_professeur_dans_sa_classe_359990.pdf>.
- DGESCO (2012f). *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*. [En ligne, vérifié le 23 novembre 2020] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf>.
- DGESCO (2014a). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Fiche n°1 : Réussir l'accueil dans l'institution*. [En ligne, consulté le 6 juillet 2016] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/0/EANA_fiche1_reussir_l_accueil_354150.pdf>.
- DGESCO (2014b). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Fiche n°3 : Le déroulement de l'accueil dans le second degré : du premier accueil à l'affectation*. [En ligne, consulté le 6 juillet 2016] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/4/EANA_fiche3_accueil_second_degre_354154.pdf>.
- DGESCO (2014c). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Fiche n°4 : Favoriser l'inclusion dans les écoles et les établissements scolaires*. [En ligne, consulté le 6 juillet 2016] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354156.pdf>.
- DGESCO (2016a). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. [En ligne, consulté le 5 octobre 2017] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf>.
- DGESCO (2016b). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. [En ligne, consulté le 5 octobre 2017] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf>.
- DGESCO (2017). *Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones*. Séminaire PNF. [En ligne, consulté le 19 septembre 2019] <https://www.canal-u.tv/producteurs/eduscol/seminaires/plan_national_de_formation_pnf/2017.0/dispositifs_d_accueil_et_de_scolarisation_des_eleves_allophones>.

- DGESCO (2018). *Programme du cycle 3, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*. [En ligne, consulté le 12 décembre 2018] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf>.
- DGESCO (2019). *Programmes du lycée général et technologique*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>>.
- DGESCO (2019). *Programmes et ressources pour le lycée professionnel*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://eduscol.education.fr/94/j-enseigne-au-lycee-professionnel>>.
- DGESCO (2019). *Vadémécum – Consolidation des acquis et accompagnement personnalisé. Former les talents aux métiers de demain*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/0/Vademecum_consolidation_et_AP_1081320.pdf>.
- DGESCO (2019). *Vadémécum – Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/2/Vademecum_co-intervention_1081322.pdf>.
- DGESCO (2019a). *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*. [En ligne, consulté le 10 juillet 2019] <<https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>>.
- DGESCO (2019b). *Vadémécum : Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*. [En ligne, consulté le 12 juillet 2019] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Orientation/31/5/Vademecum_accompagnement-orientation_LyceePro_1192315.pdf>.
- DÍAZ DÍAZ, V. (dir.) (2010). *Histoire géographie, DNL*. Paris : CLE international.
- DÍAZ DÍAZ, V. (dir.) (2010). *Sciences naturelles, DNL*. Paris : CLE international.
- DIME (2018). *Pour favoriser l'inclusion sociale et professionnelle des migrants vers l'Europe. Référentiel de compétences*. [En ligne, consulté le 5 janvier 2021] <https://www.projet-dime.eu/wp-content/uploads/2018/10/referentiel_INSUP.pdf>.
- DUBOIS, A.-L. et TAUZIN, B. (2013). *Objectif Express 1*. Paris : Hachette FLE.
- FAUPIN, É. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageüre pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Thèse soutenue sous la direction de J.-P. Cuq, université Nice Sophia Antipolis. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <[2015NICE2009.pdf](#)>.
- FAUPIN, É. et THERON, C. (2006). *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Nice : CRDP.

- FAYOL, M. et BRISSAUD, C. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Paris : CNESCO. [En ligne, consulté le 8 août 2020]. <<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/apprentissage-de-lecrit/>>.
- FOURNIER, J.-P. et LORCERIE, F. (coord.) (2020). *Les élèves migrants changent l'école. Les cahiers pédagogiques*, 558.
- FRISA, J.-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé éditions.
- GALLIGANI, S. (2008). L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? dans MARTINEZ, P., MOORE, D. & SPAËTH, V. *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp.113-126). Paris : Riveneuve Éditions.
- GALLIGANI, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1. [En ligne, consulté le 29 mars 2020] <<http://journals.openedition.org/rdlc/1989>>.
- GAONAC'H, D. et MACAIRE, D. (2019). *Les langues à l'école dès le plus jeune âge*. Paris : CNESCO. [En ligne, vérifié le 18 juin 2021] <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Gaonach-Macaire.pdf>.
- GAUSSEL, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 117. Lyon : ENS. [En ligne, consulté le 3 juillet 2018] <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>>.
- GOÏ, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans : CRDP.
- GOÏ, C. et HUVER, E. (2010). Évaluer – accueillir – insérer. Quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? *Cahiers de sociolinguistique*, 15, pp. 97-108. [En ligne, consulté le 2 août 2017] <<http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-97.htm>>.
- GOÏ, C. et HUVER, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176, pp. 25-35. [En ligne, consulté le 2 août 2017], <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-25.htm>>.
- GOODIER, T. et SZABO, T. (2018). *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants (âgés de 7 à 10 et de 11 à 15 ans)*, volume 2. Lausanne : Eurocentres Foundation. [En ligne, consulté le 7 août 2018] <<https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>>.
- GOUAÏCH, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse soutenue sous la direction de F. Chnane-Davin, université d'Aix-Marseille.
- GOULLIER, F. (2012). *Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel*. Rapport du séminaire, 10 et 11 mai 2012. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques, DG II – Service de l'éducation [En ligne, consulté le 7 août 2018] <<https://rm.coe.int/16805a18eb>>.

- GOULLIER, F. (2013). *Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues*. Rapport de la conférence intergouvernementale, 18-19 septembre 2013. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques, DG II – Service de l'éducation. [En ligne, consulté le 7 août 2018] <<http://rm.coe.int/doc/09000016805a18ed>>.
- GRAVELEAU, É. (2019a). « Les allophones accueillis dans les lycées en France : "élèves" ou "apprenants" ? ». *L'apprenant en langues et dans les métiers de la traduction : source d'interrogations et de perspectives*, colloque organisé par le laboratoire LIDILE, 31 janvier-2 février 2019, université Rennes 2 [actes sous presse].
- GRAVELEAU, É. (2019b). « Le FLS et le DELF au lycée ». *Langues Modernes*, n°4-2019. [En ligne, vérifié le 21 juin 2021] <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article7838>>.
- GRAVELEAU, É. (2020). Dalle politique linguistique alla pratica professionale in classe : l'esperienza francese. Actes de la journée d'études « Diversità linguistica, inclusione e didattica delle lingue a scuola », université de Bologne, 11 décembre 2019. *Italiano lingua due*, n°12/1(2020). [En ligne, vérifié le 21 juin 2021] <<https://riviste.unimi.it/index.php/pro-moitals/article/view/13895>>.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse soutenue sous la direction de F. Tupin et M.-A. Dat, Université de Nantes.
- GUITTARD, F. (2017). Le français en lycée professionnel : entre enseignement disciplinaire et dispositifs transversaux. *Le français aujourd'hui*, 199, pp. 95-104. Paris : Armand Colin. [En ligne, consulté le 26 janvier 2020] <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-4-page-95.htm>>.
- HANSEN-PAULY, M.-A. (2016). *Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues : Sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques aux questions de langues et à la dimension culturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/09000016806aca0d>>.
- HAUT CONSEIL À L'INTEGRATION (2011). *Les défis de l'intégration à l'école. Rapport au Premier ministre pour l'année 2010*. Paris : La Documentation française. [En ligne, consulté le 28 juillet 2019] <<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000053/>>.
- HILTON, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. APLV / *La Clé des Langues*. Lyon : ENS de LYON/DGESCO. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues>>.
- HUSSAIN-CARNUS, P. (2017). *La maîtrise de la langue française dans et par les disciplines scolaires : les pratiques langagières et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège en français, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre et éducation physique et sportive : approche comparative*. Thèse soutenue sous la direction de F. Chnane-Davin, université d'Aix-Marseille.

- HUVER, E. (2012a). L'évaluation des enfants nouveaux arrivants - Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? *Diversité*, 169, pp. 175-181. [En ligne, consulté le 11 juin 2017] <http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/Collegia/huver_diversite169.pdf>
- HUVER, E. (2012b). Faire de l'évaluation en langue un levier de progrès : histoire, problématiques, formation. Dans KLEIN, C. (dir.). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 135-138). Futuroscope : CNDP.
- HUVER, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL*. Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues. [En ligne, consulté le 1^{er} août 2020] <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01711510/document>>.
- HUVER, E. et SPRINGER, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- IH2EF (2018). *Se former aux défis du XXI^e siècle. Offre de formation des personnels d'encadrement du MENJ et du MESRI*. [En ligne, consulté le 25 mars 2020] <https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Formations/formation_continue/2019/Catalogue_formation_IH2EF-web.pdf>.
- IH2EF (2019). *Maquette de la formation statutaire des personnels de direction*. [En ligne, consulté le 25 mars 2020] <<https://www.ih2ef.education.fr/fr/formations/publics-de-nos-formations/la-formation-statutaire-des-personnels-d-encadrement/>>.
- INSPÉ DE NANTES (2018). *Devenir professeur en collège ou lycée. Offre de formation masters MEEF 2nd degré*. [En ligne, consulté le 6 août 2018] <<https://espe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/devenir-professeur-en-college-ou-lycee/devenir-professeur-en-college-ou-lycee-1244964.kjsp?RH=1540194952802>>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE/ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL. ACADÉMIE DE NANTES (2019). *Évaluation en contrôle en cours de formation des élèves allophones préparant un CAP*. [En ligne, consulté le 20 janvier 2019] <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/allophone-version-numerique_1548068999737-pdf?ID_FICHE=543411&INLINE=FALSE>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE DE LETTRES. ACADÉMIE DE BESANÇON (2012). *Épreuve Anticipée de Français et Élèves Allophones Arrivants intégrés en classe ordinaire, fiche pratique*. [En ligne, consulté le 29 janvier 2017] <http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/eaf_eleves_a_competences_linguistiques_partielles-eaa.pdf>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE DE LETTRES. ACADÉMIE DE BESANÇON (2019). *Épreuve Anticipée de Français et Élèves Allophones Arrivants*. [En ligne, vérifié le 15 juillet 2020] <https://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/eaf_eleves_a_competences_linguistiques_partielles.pdf>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE DE LETTRES. ACADÉMIE DE GRENOBLE (2018). *Préparer un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) à l'EAF*. [En ligne, consulté le 17 juillet 2020] <<https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/preparer-leaf-des-eleves-allophones>>.

- INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE DE LETTRES. ACADÉMIE DE NANTES (2020). *Charte des EAF*. [En ligne, vérifié le 28 décembre 2020] <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/charte-e-af-2020_1589910448972-pdf>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE DE LETTRES. ACADÉMIE DE VERSAILLES (2017). *Accompagner un élève allophone vers l'épreuve anticipée de français*. [En ligne, consulté le 16 février 2018] <<http://www.casnav.ac-versailles.fr/spip.php?article142>>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE DE LETTRES. ACADÉMIES DE CRÉTEIL, PARIS, VERSAILLES (2015). *Charte des correcteurs et des examinateurs pour l'évaluation de l'épreuve anticipée de français (E.A.F.), session 2015*. [En ligne, consulté le 29 janvier 2017] <http://www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/charte_interacademique_2015.pdf>.
- INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE DE LETTRES. ACADÉMIES DE CRÉTEIL, PARIS, VERSAILLES (2020). *Aménagements E3C, épreuves ponctuelles, EAF pour les élèves allophones*. [En ligne, consulté le 15 juillet 2020] <https://clakilani2.jimdofree.com/app/download/9607921986/amenagements_E3C-epreuves_ponctuelles_EAF_pour_les_eleves_allophones.pdf?t=1591161958>.
- INTRAVAIA, P. (2013 [2000]). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Érudition.
- JALLERAT, P. (2013a). *Devenir élève en français langue de scolarisation. Guide du professeur*. Créteil, SCÉREN-CRDP. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://portfoliofsco.canope-creteil.fr/>>.
- JALLERAT, P. (2013b). *Devenir élève en français langue de scolarisation. S'autoévaluer grâce au portfolio FLSCO. « À la découverte du collègue », « À la découverte du français », « À la découverte des disciplines »*. Livrets en ligne. Créteil : SCÉREN-CRDP. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<https://portfoliofsco.canope-creteil.fr/>>.
- JALLERAT, P., MIRY, A. et FOREST, G. (2005). *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel*. Créteil : CRDP.
- KIZIRIAN, V., BERTHET, A., WAENDENDRIES, M., SAMPSONIS, B. et HUGOT, C. (2006). *Alter Ego 1 : Livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE.
- KLEIN, C. (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde, maternelle et début du cycle 2*. Paris : CRDP de l'académie de Paris.
- KLEIN, C. (dir.) (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : CNDP.
- KLEIN, C. et SALLÉ, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082*. Inspection générale de l'Éducation nationale. [En ligne, consulté le 11 juin 2017] <http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf>.

- LAPOINTE, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), pp. 251–266. [En ligne, consulté le 30 juillet 2020] <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n2-rse3486/900412ar/>>.
- LE BOUGNEC, J.-T. et LOPES, M.-J. (2014). *Totem 2 A2 : Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.
- LE FERREC, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse soutenue sous la direction de J.-L. Chiss, université Paris 3.
- LE FERREC, L. (2012). Le français langue de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. Dans CADET, L. et GUERIN, E. (dir.). *FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories, Le français aujourd'hui*, 176, pp. 33-47.
- LE PETITCORPS, C. (2019). L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve. *Migrations Société*, 176, pp. 65-78. [En ligne, consulté le 25 mars 2020] <<https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2019-2-page-65.htm>>.
- LEARN (2010). *Guide pour l'enseignement du français, langue seconde au secondaire. Persévérer et progresser en milieu anglophone minoritaire*. [En ligne, consulté le 21 décembre 2020] <https://www.learnquebec.ca/fr/guide_enseignant>.
- LECOCQ, B. (dir.) (2012) [2018]. *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde*. SCÉREN-CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- LECOCQ, B. et BEAUGRAND, C. (dir.) (2018). *Écrire en FLS et FLSCO*. Futuroscope/Chas-seneuil : Réseau Canopé.
- L'ÉCOLE NUMÉRIQUE (2013). *FLE / FLS / FLSCO*. N°16, juin 2013. Futuroscope : SCÉREN [CNDP-CRDP].
- LEMAIRE, É. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le français aujourd'hui*, 164, pp. 21-32. [En ligne, consulté le 7 août 2017] <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-21.htm>>.
- LENGYEL, D. (2010). *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés*. Document élaboré pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 29 juillet 2017] <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168059e6b3>>.
- LITTLE, D. (2011). *Portfolio européen des langues – Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/CELV/ECML. [En ligne, consulté le 7 août 2018] <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_12_ELP-WSU_FR_web.pdf?ver=2018-03-21-094605-550>.
- LITTLE, D. (dir.) (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Document élaboré pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la

qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 29 juillet 2018] <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a0d1c>>.

LOI N°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République. [En ligne, consulté le 12 juin 2017] <<https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>>.

LOI N°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>>.

MACAIRE, D. et REISSNER, C. *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes... : comment articuler les différentes langues de l'élève ?* Paris : CNESCO. [En ligne, vérifié le 18 juin 2021] <<http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/pratiques-pedagogiques/>>.

MANES-BONNISSEAU, C. et TAYLOR, A. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde.* Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale. [En ligne, consulté le 22 décembre 2019] <<https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>>.

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette.

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire.* Grenoble : PUG.

MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques.* Berne : Peter Lang.

MARTINEZ, P. (2020). « CECR : par ici la sortie ! », de Bruno Maurer et Christian Puren. Compte rendu de lecture. *Les langues modernes*, APLV, 2020/2, pp. 146-151.

MAURER, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Dans *Didactiques de l'oral* (pp. 30-37). Caen : SCÉREN, CRDP Basse Normandie, Les Actes de la DESCO.

MAURER, B. (2017). De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept, *Revue TDFLE*, 69. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<http://revue-tdfle.fr/12-les-numeros-de-la-revue-tdfle/numero-69/13-de-quoi-le-fls-est-il-le-nom-en-2014-petite-histoire-d-une-captation-de-concept>>.

MAURER, B. et PUREN, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des archives contemporaines.

- MENDONÇA DIAS, C. et QUERRIEN D. (2021, sous presse). Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants, France-Québec. In GUEDAT-BIT-TIGHOFFER D., MAILLARD N., THIBEAULT J., TOUZEAU M. *France-Canada : regards croisés, identités mouvantes*. Éditions Cursus universitaires.
- MENDONÇA DIAS, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse soutenue sous la direction de J.-P. Cuq, université Nice-Sophia Antipolis. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01443476/document>>.
- MENDONÇA DIAS, C. (2013). *L'inauguration d'une option FLES au concours du CAPES*. Communication au XXIème Congrès du rassemblement National des centres de Langues de l'Enseignement Supérieur. Bordeaux. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/RANACLES-Mendonca-Dias-inauguration-de-loption-FLES-au-CAPES.pdf>>.
- MENDONÇA DIAS, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. Dans ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et BRUNEAUD, J.-F. (dir.). *École, migration, discrimination, Les Cahiers de la LCD*. Paris : L'Harmattan. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01443476/document>>.
- MILLON-FAURÉ, K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse soutenue sous la direction d'A. Mercier et M.-N. Roubaud, université de Provence-Aix-Marseille I.
- MILLON-FAURÉ, K. (2013). Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique. *Repères IREM*, 90, pp. 49-64. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <hal-01774084>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014a). *Rapport du jury du concours de recrutement des personnels de direction de la session 2014*. [En ligne, consulté le 9 juillet 2019] <<https://www.education.gouv.fr/les-concours-des-personnels-d-encadrement-9947>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014b). *Sujet de l'épreuve écrite des concours de personnels de direction. Épreuve : étude d'un cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions*. [En ligne, consulté le 9 juillet 2019] <<https://www.education.gouv.fr/les-concours-des-personnels-d-encadrement-9947>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019a). *Référentiel de formation – Master MEFF - Professeurs de lycées et de collèges*. [En ligne, consulté le 8 juillet 2019] <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019b). *Former l'enseignant du XXIe siècle. Référentiel de formation*. [En ligne, consulté le 8 juillet 2019] <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html>>.

- MIRAS, G. et NARCY-COMBES, J.-P. (2015). La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances. *Langues, cultures et sociétés*, 1(1), pp. 1-27.
- MOE, E., HÄRMÄLÄ, M., KRISTMANSON, P.L., PASCOAL, J., RAMONIENE, M. (2015). *Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/CELV/ECML. [En ligne, consulté le 7 août 2018] <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-FR.pdf>.
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, pp. 93-120. [En ligne, consulté le 31 décembre 2017] <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>>.
- MUNI TOKE, V. (2012). Les présupposés ethno didactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM. *Le français aujourd'hui*, 176, pp. 11-24. [En ligne, consulté le 7 août 2017] <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-11.htm>>.
- NARCY-COMBES, J.-P. et M.-F. (2019). Prise en compte de l'apprenant dans sa pluralité : de nouvelles pistes. Conférence plénière, colloque « L'apprenant en langues et dans les métiers de la traduction : source d'interrogations et de perspectives », 31 janvier-2 février 2019, Rennes [actes sous presse].
- NONNON, É. (1995). Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée. *Recherches*, 22, pp. 101-150. [En ligne, consulté le 30 octobre 2017] <www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2015/05/101_Nonnon_R22.pdf>.
- NOTE DE SERVICE N°2004-175 du 19 octobre 2004. *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*. [En ligne, consulté le 15 septembre 2011, vérifié le 20 juillet 2019] <<https://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>>.
- NOTE DE SERVICE N°2016-177 (2016). *Langues étrangères et régionales pouvant faire l'objet d'épreuves de langues vivantes*. [En ligne, vérifié le 18 juillet 2020] <<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo43/MENE1632622N.htm>>.
- NOTE DE SERVICE N°2019-023 du 18-3-2019. *Horaires des enseignements généraux et professionnels obligatoires dans les formations sous statut scolaire*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo12/MENE1905963N.htm>>.
- NOTE DE SERVICE N°2019-042 du 18-4-2019. *Épreuves anticipées obligatoires et épreuve orale de contrôle de français – session 2021*. [En ligne, vérifié le 15 juillet 2020] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Bac2021/67/9/NDS_Epreuve_anticipee_francais_2020_1103679.pdf>.
- NOTE DE SERVICE N°2019-086 du 28-5-2019. *Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. [En ligne, vérifié le 20 juillet 2020] <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>>.

- NOTE DE SERVICE N°2019-104 du 16 juillet 2019. *Modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*. [En ligne, consulté le 20 juillet 2019] <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=143919>.
- NOTE DE SERVICE N°2019-110 du 23-7-2019. *Modalités d'organisation du contrôle continu à compter de la session 2021*. [En ligne, vérifié le 15 juillet 2020] <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENE1921892N.htm>>.
- NOTE DE SERVICE N°2020-040 du 14-2-2020. *Choix et évaluation des langues vivantes étrangères et régionales et des disciplines non linguistiques à compter de la session 2021*. [En ligne, vérifié le 28 décembre 2020] <<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo8/MENE2002524N.htm>>.
- PAMART-AIT BRIIM, S. (2012). Entrer dans l'écrit en FLM par le biais des approches FLE : témoignage. *Le français aujourd'hui*, 176, pp. 51-58. [En ligne, consulté le 26 juillet 2018] <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-51.htm>>.
- PARPETTE, C. et PEUTOT, F. (2006). Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, pp. 165-177. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette-C_cah2.pdf>.
- PAUL, M. (2004). FLE/FLS/FLM : « étrange ressemblance ou même différence ». *Études de linguistique appliquée*, 133, pp. 61-66. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<http://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-61.htm>>.
- PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans HOUSSAYE, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? Paris : UNAPEC, pp. 15-24.
- PILARD, P. (2020). Élèves allophones et cadre ordinaire de la classe : des compétences professionnelles à développer. *Administration & Éducation*, 2(2), pp. 191-198. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://doi.org/10.3917/admed.166.0191>>.
- POCHARD, J.-C. (2002). Le français langue seconde hôte, un cas limite de F.L.S. Dans MARTINEZ, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum* (pp. 101-131). Paris : Maisonneuve et Larose.
- PORCHER, L. (dir.) (2002). Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? *Les cahiers de l'Asdifle*, 14, Actes des 29^e et 30^e Rencontres, Paris – Grenoble.
- PRIMON, J.-L., MOGUÉROU, L. et BRINBAUM, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 4(34), pp. 13-43 [En ligne, consulté le 26 juillet 2019] <<http://journals.openedition.org/remi/11616>>.
- PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*. Actes du XXVe Congrès, Auch, 5-7 juin 2003. XXIII(1), pp. 10-26.

- PUREN, C. (2008) [1994]. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <[www.aplv-languesmodernes.org > docrestreint.api > pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/pdf)>.
- RAFONI, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en FLS*. Paris : L'Harmattan.
- RAFONI, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 3(3), pp. 315-334. [En ligne, vérifié le 24 février 2021] <<https://doi.org/10.3917/ela.179.0315>>.
- RAFONI, J.-C. et DERUGUINE N. (2003). *Passerelles, tests en 15 langues*. Paris : SCÉRÉN.
- RECTORAT D'ORLÉANS-TOURS (2019). *Référentiel académique des programmes de DNL*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/interlangues/Textes_de_reference/Lycees/SELO_et_DNL/2019-Referentiel_DNL.pdf>.
- RECTORAT DE BESANÇON (2018). *Mise en œuvre pour l'année scolaire 2018-2019 des circulaires de référence*. [En ligne, consulté le 15 février 2019] <<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4531>>.
- RECTORAT DE BESANÇON (2019). *Mise en œuvre pour l'année scolaire 2019-2020 des circulaires de référence*. [En ligne, consulté le 15 septembre 2019] <<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4531>>.
- RECTORAT DE GRENOBLE (2019). *Préparer un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) à l'EAF*. [En ligne, consulté le 27 janvier 2020] <<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2020/01/19.86-Circulaire-EANA.pdf>>.
- RECTORAT DE MARSEILLE (2021). *Vadémécum école inclusive. Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers*. [En ligne, vérifié le 18 juin 2021] <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10730357/fr/scolariser-les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers>.
- RECTORAT DE NANTES (2018). *Feuille de route du projet académique*. [En ligne, consulté le 1^{er} octobre 2018] <<https://www.ac-nantes.fr/academie/politique-academique/projet-academique/projet-academique-1085766.kjsp>>.
- RECTORAT DE STRASBOURG (2018). *Guide académique de mise en œuvre de la DNL, voie professionnelle*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/langues/Guide_SE_Mai2018.pdf>.
- REUTER, Y. (dir.) (2013) [2007]. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- RISPAIL, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forum Lecture.ch*, 1. [En ligne, consulté le 27 juin 2019] <http://www.forumlecture.ch/fokusartikkel1_2011_1.cfm>.

- RIVENS MOMPEAN, A. (2016). Modélisation systémique du secteur LANSAD : pour une approche durable. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35/2. [En ligne, consulté le 04 novembre 2017] <<http://apliut.revues.org/5410>>.
- ROBBES, É. (2009). *Outils pour le français langue seconde au lycée, 2 volumes*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- ROBIN, J. (2018). *60700 élèves allophones en 2016-2017 : 90% bénéficient d'un soutien linguistique*. Note N°8.15 de la DEPP. [En ligne, consulté le 3 juillet 2018] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf>.
- ROEGIERS, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Paris/Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.
- ROJAT, D. et SZYMANKIEWICZ, C. (2013). *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*. Inspection générale de l'Éducation nationale. [En ligne, consulté le 11 juin 2017] <<https://www.education.gouv.fr/l-actualisation-du-bilan-de-la-formation-continue-des-enseignants-4307>>.
- ROLLAND, Y. (2013). *L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues*. Colloque OSOI « Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien » Université de La Réunion, novembre 2013, Saint-Denis, pp.117-128. [En ligne, consulté le 15 avril 2020] <<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01167437>>.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.) : *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan. [En ligne, vérifié le 23 février 2021] <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35525>>.
- SÉNAT. *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés*. [En ligne, consulté le 25 février 2018] <<https://www.senat.fr/notice-rapport/2016/r16-598-notice.html>>.
- SPAËTH, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans CHISS, J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 62-100) Paris : Didier.
- SPAËTH, V. (2019). *FLE, FLS, FLSCO : quelle(s) définition(s), quel(s) contenu(s) en 2019 ?* Conférence plénière, séminaire PNF « La scolarisation des élèves allophones (EANA), enseignement du français FLE, FLS, FLSCO », 1^{er} avril 2019, Paris, DGESCO. [En ligne consulté le 10 juin 2019] <<https://www.dailymotion.com/video/x76ogrr?playlist=x6d164>>.
- SURIAN, M. A. et GAGNON, R. (2014). Dimensions contextuelles et enseignement du français en classes d'accueil : enquête sur les pratiques au post obligatoire. Dans DE PIETRO, J.-F. et RISPAIL, M. (dir.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*. Namur : Presses universitaires de Namur. [En ligne, consulté le 6 août 2017] <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91548>>.

- TANO, M. (2016). L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35. [En ligne, consulté le 04 novembre 2017] <<http://apliut.revues.org/5553>>.
- TRUSKOLASKI, E. (2007). *120 fiches pour aider l'élève à entrer en lecture. Cycle 2*. Paris : Retz.
- TRUSKOLASKI, E. (2019). *Des sons aux mots, des mots aux phrases - Lire, se représenter, comprendre. Cycle 2 RASED*. Paris : Retz.
- UNESCO et Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Bibliothèque numérique de l'UNESCO [En ligne, consulté le 2 avril 2019] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre>.
- UNIVERSITÉ DE COLOGNE (2008). *EUCIM-TE, European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education*. Progress Report Public Part, Cologne : Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät. [En ligne, consulté le 7 août 2018] <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/2008_3349_PR_EUCIM-TE_Public%20Part%281%29.pdf>.
- VALETTE, M.-F. (2018). Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France. *Revue européenne des migrations internationales*, 4(34), pp. 73-92. [En ligne, consulté le 5 mars 2020] <<https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-4-page-73.htm>>.
- VALETTE, M.-F. (2020). Le droit à l'éducation des enfants migrants. *Ruptures 2 : école et migrations*. AFAE, 166, pp. 45-50.
- VEILLARD, L. (2018). Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile. *Revue française de pédagogie*, 203. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <<http://journals.openedition.org/rfp/8148>>.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VIALA, A., BERTRAND, D. et VIGNER, G. (dir.), 2000. *Le français langue seconde*. Paris : CNDP/Ministère de l'Éducation nationale (Collège – série Repères).
- VICHER, A. (dir.) (2011). *Référentiel FLI, français langue d'intégration*. Paris : Direction de l'Accueil, de l'Intégration e de la Citoyenneté. [En ligne, consulté le 29 janvier 2018] <<https://www.christianpuren.com/fli/r%C3%A9f%C3%A9rentiel-fli/>>.
- VIGNER, G. (2009). *Le français langue 2econde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.
- VOLLMER H. (2009). *Langue(s) des autres disciplines*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2009)9 [avril 2009] [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <<http://rm.coe.int/langue-s-des-autres-disciplines-ce-texte-a-ete-produit-pour-la-pla-tefo/16805a2237>>.

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences du langage – didactique des langues

Par

Elodie GRAVELEAU

**Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée :
cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles**

Tome 2 : proposition de référentiel

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 19 novembre 2021

Unité de recherche : LIDILE - Linguistique, ingénierie, didactique des langues

Rapporteur-es avant soutenance :

Jean-Pierre CUQ

Professeur émérite, Université Côte d'Azur

Mariella CAUSA

Professeure, Université Bordeaux Montaigne

Composition du Jury :

Examineurs et examinatrices :

Jean-Pierre CUQ

Professeur émérite, Université Côte d'Azur

Mariella CAUSA

Professeure, Université Bordeaux Montaigne

Hervé ADAMI

Professeur, Université de Lorraine

Catherine MENDONÇA DIAS

Maitresse de conférences, Université Sorbonne nouvelle

Directrice de thèse :

Elisabeth RICHARD

Professeure, Université Rennes 2

Table des matières

Table des matières	1
Propositions de référentiel	2
Introduction.....	2
Ce que sont (et ne sont pas) ces propositions.....	2
Index des compétences	6
1. Besoins culturels.....	9
2. Besoins méthodologiques	18
3. Besoins cognitifs/notionnels.....	41
4. Besoins linguistiques et langagiers.....	61
Bibliographie	88
Thèses et mémoires.....	88
Programmes et référentiels.....	89
Manuels et supports pédagogiques	90
Sites de ressources	93
Jeux	93

Propositions de référentiel

Introduction

Dans ce volume, nous souhaitons prendre la suite des travaux des chercheurs et chercheuses qui nous ont précédé : dans leurs études sur le collège, menées avant et après la circulaire de 2012 sur l'inclusion en classe dite « ordinaire » des élèves allophones, les corpus constitués et les données recueillies dans plusieurs académies – auprès d'enseignants, mais aussi auprès d'élèves – nous permettent de poser les bases de référentiels pensés pour le niveau secondaire. Les thèses d'E. Faupin (2015) et de D. Guedat-Bittighoffer (2014) ont analysé des séances en classe « ordinaire », et ont observé l'enseignement des matières autres que le français, soulignant les difficultés rencontrées par les élèves et par les enseignants ; des thèses et mémoires « disciplinaires » (Millon-Fauré, 2011 et Poiron, 2017 pour les mathématiques ; Cornu, 2017 pour la physique-chimie) ont complété ces observations. Différents travaux ont étudié le « métier d'élève » (Azaoui, 2014 ; Faupin, 2015), si important dans les profils que nous avons identifiés ; la place de l'oral de communication et son articulation à l'oral scolaire ont aussi été évaluées (Azaoui, Faupin et Guedat-Bittighoffer). Des mémoires de M2 FLE ont proposé des pistes pour les lycéens (Hernu, 2009, référentiel pour la CLA en LP ; Choplin, 2019, sur les supports écrits en LP ; Jouglat, 2015, sur le développement de l'autonomie ; Lazzaro, 2019,

sur la dissertation ; Ruhier, 2014, sur le projet d'orientation). Quant à la question de la constitution d'un programme ou d'un référentiel national pour harmoniser les dispositifs d'accueil, C. Mendonça-Dias répondait que cela était possible (2012 : 171-172 et 388) ; C. Beaugrand en affirmait la nécessité, pour que le choix des contenus et des progressions ne repose plus uniquement sur les enseignants (2019 : 432). À la suite de ces deux chercheuses, nous défendons l'idée que des référentiels peuvent et doivent être élaborés, et nous avons commencé à construire les propositions qui vont être détaillées dans cette annexe adjointe à notre travail théorique.

Ce que sont (et ne sont pas) ces propositions

Nos propositions de référentiels naissent des apports théoriques de la didactique des langues, dont les langues de scolarisation, et de notre expérience d'enseignante en UPE2A. Nous l'avons dit, l'enseignant d'UPE2A dans le secondaire est rarement spécialiste de plusieurs

disciplines¹, et l'on ne saurait lui déléguer l'élaboration de contenus linguistiques propres à chaque matière scolaire. Certaines questions disciplinaires restent donc non résolues, et il ne s'agit pas de référentiels complets : ces questionnements ouvrent d'autres pistes qui pourront mener à des référentiels nationaux, incluant le français de toutes les disciplines. Comme le souligne C. Beaugrand, « ce projet nécessite la mobilisation d'équipes pluridisciplinaires et doit s'inscrire dans une réflexion transversale sur l'ensemble des matières de manière à identifier les invariants » (2019 : 432). Par exemple, pour ce qui concerne la dimension linguistique des mathématiques, nos propositions sont très parcellaires, car malgré les nombreux travaux et ressources disponibles, les programmes de lycée sont trop différents pour que nous puissions – en tant que non spécialiste – trouver ces « invariants » : en LP, les élèves de CAP et de 2nde professionnelle étudient soit la géométrie, soit les calculs commerciaux et financiers, selon leurs groupes de métiers. À ce jour, il ne semble pas qu'un chantier national soit lancé, pour toutes les disciplines : notre propos est de montrer ce qu'il est possible de bâtir à partir de l'existant (analyse de besoins, référentiels déjà produits, manuels), mais sans cacher ni minimiser les lacunes de nos propositions. À terme, dans une dynamique collaborative,

les référentiels proposés ici deviendraient idéalement un document à partager pour une mutualisation entre enseignants.

La question de la légitimité de référentiels élaborés à partir d'un contexte d'enseignement bien précis, alors que les dispositifs d'accueil sont très variables, se pose en ces termes : nos propositions sont envisagées selon la définition du référentiel donnée dans le corps de notre thèse (partie III, chapitre 3.4), c'est-à-dire d'un cadre de référence pour *délimiter, sélectionner, hiérarchiser* des objets à enseigner. Comme le formulaient les enseignants interrogés par C. Mendonça-Dias (2012 : 171), nous avons élaboré une « trame », un « socle minimum » que les enseignants d'UPE2A lycée pourront adapter en fonction de leur contexte d'exercice, de leur public, de leur formation, de leur matériel. Pour ce faire, il est nécessaire d'articuler les profils des élèves, les thématiques centrales au lycée, les savoirs disciplinaires, et les compétences linguistiques et langagières nécessaires pour réussir des examens écrits et en partie oraux. Nous avons privilégié les compétences transversales, « transdisciplinaires » (Beaugrand, 2019 : 419-420), basées sur les profils des élèves et les programmes : l'UPE2A où nous exerçons est organisée par regroupements d'élèves, ce qui impose le choix d'objectifs communs. C'est la raison pour

¹ Seuls les enseignants de LP sont bivalents : lettres-histoire géographie, lettres-langues, mathématiques-sciences.

laquelle la plupart des propositions sont valables pour plusieurs groupes de niveau ; celles-ci pourront également être adaptées à d'autres contextes d'enseignement. Nous ne faisons pas de propositions pour les lycéens débutants ou NSA, car nous n'avons pris en charge ce public qu'une seule année ; nous considérons que les référentiels des CASNAV de Paris et Créteil, élaborés pour les cycles 2 et 3 à partir du niveau A1.1, sont opérants pour ces élèves (voir notre thèse, partie III, chapitre 2.4). Nous avons d'ailleurs suivi le modèle de ces référentiels pour élaborer nos propositions, et en particulier pour la rubrique « exemples de supports et activités » de nos tableaux : il nous semble que les enseignants recherchent des idées concrètes de contenus lorsqu'ils utilisent un référentiel. Les enseignants ont l'habitude de créer, inventer, « bricoler » leur propre matériel et leurs propres supports, mais nous avons privilégié des exemples tirés de manuels, avec des activités déjà didactisées, toujours dans un objectif de gain de temps pour les enseignants, et surtout pour les élèves : nous rappelons ici le critère d'urgence de leur formation linguistique.

Nos partis-pris sont les suivants : nous nous appuyons sur l'analyse de besoins, et ses quatre composantes essentielles identifiées par C. Beaugrand (besoins culturels, méthodologiques, cognitifs/notionnels, langagiers,

2019 : 411-416). Nous considérons que les besoins culturels sont communs à tous les élèves nouvellement arrivés, quel que soit leur parcours antérieur. Pour ce qui concerne spécifiquement les besoins langagiers, nous utiliserons l'« inventaire des besoins langagiers en FLSCO » établi par la chercheuse, et reproduit dans l'annexe 9 de notre thèse, ainsi que les référentiels des CASNAV de Paris et Créteil déjà cités. Pour tenir compte des parcours scolaires très variables des nouveaux arrivants d'âge lycée, nous nous référons majoritairement aux attendus du cycle 3 (cycle de consolidation²) pour bâtir des contenus linguistiques et langagiers communs (programme de cycle 3, 2020 : 3, nous soulignons) :

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. **Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.**

Pour autant, nous tiendrons également compte des attendus du cycle 2 (apprentissages fondamentaux) pour les élèves ayant été peu scolarisés dans leur pays d'origine, ou qui ont appris à écrire en français quelques mois

² Repères annuels de progression en français, mathématiques et EMC, disponibles sur la page <<https://eduscol.education.fr/137/attendus-de-fin-d-annee-et-reperes-annuels-de-progression-du-cp-la-3e>>, vérifiée le 15 mai 2021.

seulement avant d'entrer au lycée, et des attendus du cycle 4 (approfondissement) pour les élèves des groupes les plus avancés. Nous proposons donc une structuration par niveau de scolarisation antérieure et de francophonie (CECRL envisagé en lien avec les BICS et les CALP), comme nous l'avons expliqué dans notre partie III, au chapitre 1.3, consacré aux profils des élèves ; le profil des élèves permet de dégager 4 objectifs prioritaires : le métier d'élève, la communication orale normée, l'entrée dans l'écrit et l'amélioration des écrits longs. Nous avons privilégié les entrées par compétences, ainsi que les entrées disciplinaires ; nous citons les thématiques des programmes officiels de l'enseignement général (pour le LP et le LGT, voir partie III, chapitre 2.5, et annexe 8), mais aussi les référentiels d'évaluation des diplômes professionnels (pour le LP). L'ordre de présentation des tableaux n'a aucune valeur de progression (voir la discussion au chapitre 3.5 de la partie III), et les compétences peuvent être travaillées avec différents niveaux, en adaptant les supports ; pour un certain nombre de compétences, il faudra y consacrer plusieurs séances, tout au long de l'année, afin de répondre aux besoins des élèves, au fil des attendus de leur formation. Par exemple, la communication formelle en contexte professionnel doit être travaillée avec les élèves du LP avant la première période de stage, et faire l'objet d'une réactualisation au moment du rapport de stage, puis avant le second stage. Pour ce qui concerne les propositions de supports, nous nous basons sur le matériel présenté dans le chapitre 2 de notre partie III : nous avons privilégié les manuels « FLS » et les manuels

disciplinaires ; ceux que nous citons sont publiés par les grandes maisons d'édition scolaire, pour le lycée professionnel, puisque nous enseignons dans ce contexte. Tout manuel de LGT peut aussi servir de support, mais il nous semble que les manuels destinés aux classes de CAP (dont les élèves sont considérés comme faibles lecteurs) sont particulièrement adaptés aux élèves allophones. Nous citons également des manuels de l'enseignement primaire, lorsque les compétences concernent les objectifs des cycles 2 et 3. Certains manuels FLE peuvent aussi servir de support, notamment pour préparer le DELF, et travailler la grammaire. Enfin, se pose la question de la mise en forme des référentiels : un outil numérique permettrait une recherche multi-entrée, ce que nous ne pouvons faire sous format imprimé. Les cartes heuristiques permettront néanmoins, nous l'espérons, un repérage aisé des tableaux par objectif, par compétence et/ou par niveau.

Index des compétences

	Pages
Besoins culturels	9
Faire partie du groupe-classe et du groupe UPE2A	10
Se repérer au lycée : identifier les lieux et les personnes	11
Adapter son comportement à la situation rencontrée	12
Communication professionnelle : faire une demande de stage	13
Connaître les contenus et les objectifs des disciplines scolaires	14
Connaître l'architecture du système scolaire	15
Se situer dans le temps : le calendrier scolaire	16
Manipulation de l'outil informatique	17
Besoins méthodologiques	18
Être autonome dans son travail en classe	19
Lire et comprendre une consigne	20
Reconnaître différents objets sémiotiques	21
Lecture de l'image : fonctions explicative et narrative	22
Lire et comprendre un schéma explicatif	23
Reconnaître typographiquement différents genres de textes	24
Prélever une information dans un document disciplinaire	25
Comprendre la notion de champ lexical	26
Dégager le thème d'un paragraphe, d'un texte	27
Se repérer dans un document/un chapitre/un manuel	28
Adapter son mode de lecture au support de cours	29
Se présenter à partir d'une fiche de renseignements	30
Prendre la parole en continu	31
Produire un texte à partir de représentations graphiques	32
Synthétiser des informations issues de plusieurs documents	33
Rédiger un texte cohérent et ponctué en réponse à une consigne	34
Résumer un texte	35
Comprendre la correction orale et corriger son travail	36
Verbaliser une démarche de résolution de problème	37
Exprimer une hypothèse en sciences	38

Décrire un protocole scientifique	39
Présenter les résultats d'une expérience	40
Besoins cognitifs et notionnels	41
Connaitre le territoire français : métropole et outre-mer	42
Connaitre les grandes périodes de l'histoire de France	43
Poser une opération mathématique	44
Expliquer un mot avec un exemple	45
Comprendre/donner une définition	46
Lire et comprendre une carte	47
Décrire un paysage	48
Lire/compléter un schéma de biologie : le corps humain	49
Comprendre les volumes et la perspective	50
Comprendre un ou plusieurs textes informatifs courts	51
Comprendre un texte narratif court	52
Comprendre la distinction auteur/narrateur/personnage	53
Écrire la suite d'un récit	54
Distinguer les textes narratifs/informatifs/argumentatifs	55
Comprendre l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif simple	56
Distinguer une consigne d'un énoncé	57
Déduire, prédire, induire	58
Comprendre l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif complexe	59
Distinguer fait/argument/exemple	60
Besoins linguistiques et langagiers	61
Prosodie et intonation liées à la ponctuation	62
Phonétique : système consonantique du français	63
Phonétique : système vocalique du français	64
Maitriser les tiroirs verbaux du présent	65
Maitriser les tiroirs verbaux du futur	66
Maitriser deux tiroirs verbaux du passé	67
Connaitre le vocabulaire relatif au métalangage	68
Comprendre la polysémie des mots	69
Reconnaitre les familles de mots	70
Verbaliser des données chiffrées, des calculs et des résultats	71
Exprimer des dates, des périodes, des écarts	72
Connaitre les graphèmes simples les plus courants	73

Comprendre et mémoriser l'orthographe des noms, verbes, adjectifs les plus usuels	74
Acquérir l'orthographe grammaticale des homophones a/à, est/et, on/ont, c'est/ses, ce/se, mes/mais, ou/où, sont/son	75
Repérer les substituts anaphoriques dans un texte narratif	76
La forme passive	77
L'argumentation	78
Le gérondif	79
Connaitre quatre tiroirs verbaux du passé	80
Le discours rapporté au présent et au passé	81
Pronoms relatifs simples	82
Acquérir l'orthographe grammaticale des terminaisons verbales é/er/ée/és/ées et ait/ais/aie/aient	83
Verbaliser un geste, une manipulation, l'utilisation d'un outil	84
Pronoms relatifs composés	85
Trois hypothèses : réel potentiel, irréel	86
Principaux usages du subjonctif	87

1. Besoins culturels



Besoins culturels	Faire partie du groupe-classe et du groupe UPE2A
Métier d'élève	BICS
Compétence(s) du CECRL	Interaction orale (réception et production), médiation
Acte(s) de parole	Se présenter, faire connaissance (A1, A2, B1) Exprimer ses goûts
Attendu(s) de cycle 3	EMC, « Respecter autrui » : « les élèves travaillent sur l'écoute de l'autre » ; « Construire une culture civique » : « la coopération et la mutualisation sont à favoriser »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP : « Se dire, s'affirmer, s'émanciper » Français, 2 nd e pro : « Connaissance de soi », « Image(s) de soi », « Découverte de l'autre » Langues vivantes, CAP : « L'utilisation de la langue vivante dans les situations et les actes de la vie quotidienne, personnelle, sociale et citoyenne » Langues vivantes, 2 nd e pro et 2 nd e GT : « Représentations de soi et rapport à autrui »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Présentatifs Pronoms personnels sujets et toniques Verbes usuels au présent de l'indicatif (dont prononciation : e muet des verbes du premier groupe, terminaison de la 3 ^e personne du pluriel) Différentes formulations d'une même question (à l'oral et à l'écrit) Accords masculin/féminin (dont prononciation)
Tâche(s)	Pendant la première séance, parler avec tous les élèves du groupe ; se trouver un point commun avec chacun des élèves du groupe ; connaître le prénom de chacun.
Exemple(s) de supports et activités	Travailler les compétences psychosociales : activités proposées par l'IREPS Pays de Loire, « Cartable des CPS », en particulier les compétences « Avoir conscience de soi » (disponibles en ligne) Tableau à compléter en se déplaçant dans la classe, pour parler à tous les élèves : « connaître le groupe »

Besoins culturels	Se repérer au lycée : identifier les lieux et les personnes
Métier d'élève	BICS
Compétence(s) du CECRL	Interaction orale, médiation (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se situer dans l'espace, comprendre et donner des indications spatiales Décrire un lieu Décrire des personnes
Attendu(s) de cycle 3	Français : « enrichir le lexique »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Agir en individu responsable (EMC, PSE)
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les lieux du lycée, ce que l'on y fait ; les professions et les rôles de toute la communauté éducative (dont hypéronymes, par exemple <i>agent</i> , et synonymes, par exemple <i>professeur/enseignant</i>) Localisation spatiale (prépositions, adverbes de lieu) Pronoms interrogatifs simples Forme impersonnelle <i>il faut</i> + verbe à l'infinitif
Tâche(s)	Remplir le tableau de bord « qui fait quoi au lycée » Dessiner un plan du lycée d'accueil
Exemple(s) de supports et activités	Préparer un tableau de bord synthétique qui/où/quoi, en fonction du lycée d'accueil, à compléter par groupes Plan téléphoné : un élève dessine le plan décrit par son binôme Jeu de rôle par binôme, entre élèves du lycée d'accueil et élèves venant d'autres lycées : demander comment et où faire une démarche (emprunter un livre, s'inscrire à la cantine, etc.) Activité de compréhension orale, manuel <i>Entrée en matière</i> , unité 4, p. 30

Besoins culturels	Adapter son comportement à la situation rencontrée
Métier d'élève Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Interaction orale (A1, A2, B1) Dimension pragmatique : règles socioculturelles d'interaction
Acte(s) de parole	S'excuser (retard, absence, téléphone qui sonne, oubli de matériel...), justifier un retard ou une absence Demander de l'aide à un pair/à un adulte Prendre son tour de parole, entrer dans la conversation, interpeler quelqu'un Comprendre et respecter les instructions de l'enseignant Comprendre des conseils
Attendu(s) de cycle 3	Langage oral : « les élèves participent aux échanges dans le respect des règles élaborées collectivement »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	EMC : « civisme » (CAP et bac pro), « le lien social » (bac GT) Épreuve de CAP, techniques professionnelles : « communiquer avec des partenaires internes, les usagers, les clients »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Tutoiement/vouvoiement Demande polie au conditionnel Formules de politesse les plus courantes (dont excuses) Rituels pour demander un service Façons de dire qu'on ne comprend pas
Tâche(s)	Jeux de rôle
Exemple(s) de supports et activités	Toutes les situations scolaires rencontrées au quotidien peuvent donner lieu à explication/justification CPS : « besoins et règles de vie » et/ou « fleur des besoins » Activité de compréhension orale « En cours de maths », manuel <i>Entrée en matière</i> , unité 3, p. 24 Extrait du film <i>Entre les murs</i> , activités sur le site de TV5 Monde Exercices du DELF A2 et du DELF B1 pour l'épreuve orale : sujets correspondant aux situations scolaires

Besoins culturels	Communication professionnelle (LP) : faire une demande de stage, avec CV et lettre de motivation
Communication orale Entrée dans l'écrit	BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production orales (A1, A2, B1) Production écrite (A1, A2 et B1) Dimension pragmatique : règles socioculturelles d'interaction
Acte(s) de parole	Communication professionnelle au téléphone Présenter ses qualités professionnelles
Attendu(s) des formations professionnelles ³	« Améliorer les compétences langagières orales et écrites dans la communication professionnelle » « Enrichir sa professionnalité en s'interrogeant sur certaines situations professionnelles ou sur les enjeux des métiers, à travers différents usages de la langue écrite ou orale »
Discipline(s)	Enseignement professionnel ; co-intervention français/pro
Thématique(s) des programmes officiels	Adopter une posture professionnelle
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les qualités et les défauts (noms et adjectifs) Phonétique : prononciation et prosodie Vouvoiement Demande polie au conditionnel Formules d'échanges les plus courantes au téléphone Rituels pour demander un stage Rédiger un courrier professionnel
Tâche(s)	Téléphoner dans une entreprise pour demander un stage (jeux de rôle ou situation réelle) Écrire et mettre en forme son CV Rédiger une lettre/un courriel de motivation
Exemple(s) de supports et activités	Manuels de français de CAP et de 2 nd e professionnelle : activités de rédaction du CV et de la lettre de motivation Exercices du DELF : écrire un message Manuel <i>Vie sociale et professionnelle</i> , CAP, Foucher, 2003 : « Situation 1, accompagner les jeunes vers l'emploi », p. 8-12 : activités de compréhension écrite « L'entretien d'embauche » Manuel <i>Objectif Express 1</i> , Hachette FLE, 2013, unité 1 et unité 3 (p. 16-17, 20-21 et 42-43) : activités de compréhension orale « Présentations », « Une demande de stage » et « Ne quittez pas » Manuel <i>Totem A2</i> , Hachette FLE, 2014, dossier 5, leçon 17 (p. 64) : compréhension orale de la vidéo « Un entretien »

³ *Vademecum pour la mise en œuvre de la co-intervention*, 2019 : 15.

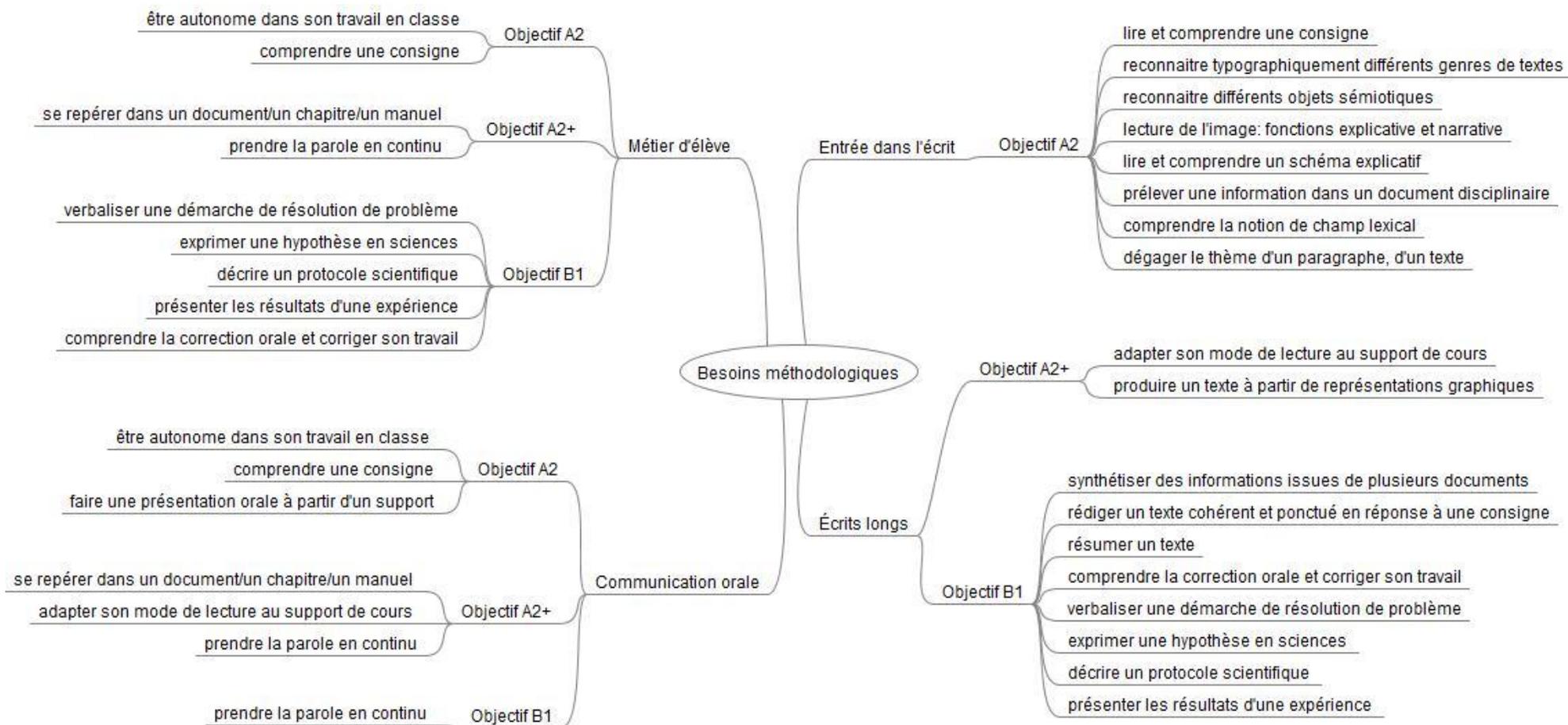
Besoins culturels	Connaitre les contenus et les objectifs des disciplines scolaires
Métier d'élève	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production orale, production écrite, interaction (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Nommer et expliquer un objet d'étude Faire des hypothèses
Attendu(s) de cycle 3	« Ce programme de cycle 3 permet ainsi une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	« Familiariser les élèves avec une démarche de questionnement dans les différents champs du savoir » Écriture : « Les élèves écrivent pour élaborer des conclusions provisoires ou pour développer un point de vue qu'ils feront partager à la classe »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les disciplines scolaires / sigles Phrases simples expositives Expression du but (pour + infinitif) Expressions de l'hypothèse (verbes et adverbes, locutions à l'indicatif) Donner et justifier une opinion Utiliser des articulateurs du discours (et, mais, parce que, par exemple)
Tâche(s)	Expliquer à l'oral et à l'écrit ce que l'on fait dans les différentes disciplines
Exemple(s) de supports et activités	Mise en commun à l'oral du nom de toutes les disciplines étudiées au LP et/ou au LGT Sigles à déplier à l'oral Travaux de groupe : expliquer ce que l'on fait dans les différentes disciplines (3 matières par groupe) Mise en commun pour une trace écrite répétant des phrases-type « on étudie... pour... » Établir une fiche de synthèse (adaptation du modèle de L. Corny, CASNAV de Créteil) « Qu'étudie-t-on au lycée et pourquoi ? »

Besoins culturels	Connaitre l'architecture du système scolaire
Métier d'élève	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production orale, compréhension écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Faire des hypothèses Exprimer le but Exprimer un souhait Faire des projets
Attendu(s) de cycle 4	« Ils continuent de développer des compétences dans les différentes disciplines. Ces compétences, évaluées régulièrement et en fin de cycle, leur permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution »
Discipline(s)	Accompagnement personnalisé, accompagnement à l'orientation
Thématique(s) des programmes officiels	Être acteur de son orientation et de sa poursuite d'études
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les formations générales et professionnelles/sigles ; les diplômes ; l'enseignement primaire, secondaire, supérieur Phrases simples expositives Expression du but (pour + infinitif) Expressions du souhait (je voudrais, j'aimerais + infinitif) Verbes modaux vouloir, pouvoir (syntaxe) Futur proche et futur simple
Tâche(s)	Présenter sa formation et son diplôme à l'oral Présenter son projet d'études/son projet professionnel Lire et comprendre un schéma de présentation du système scolaire français
Exemple(s) de supports et activités	Mise en commun à l'oral du nom de tous les diplômes préparés par les élèves (au LP et/ou au LGT) Sigles à déplier à l'oral à partir d'un schéma de l'ONISEP Mise en commun pour une trace écrite répétant des phrases-type « après le bac X, après le CAP, on (ne) peut (pas)... »

Besoins culturels	Se situer dans le temps : le calendrier scolaire
Métier d'élève	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production orales et écrites (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Situer des événements dans le temps (origine, moment, durée) Parler du passé, du présent, de l'avenir
Attendu(s) de cycle 3	« En gagnant en aisance et en assurance et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie et organisent mieux leur travail personnel »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Agir en individu responsable (EMC, PSE)
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : fête civile, religieuse, nationale, jour férié, jour travaillé, vacances ; année civile, année scolaire ; année, mois, semaine, trimestre, semestre ; emploi du temps ; périodes de stage (PFMP) ; examens, CCF, évaluations ; bulletins et conseils de classe Localisation temporelle : moment, fréquence ; prépositions, adverbess et conjonctions courants
Tâche(s)	Comprendre les dates-clé du 3 ^e trimestre/2 ^e semestre de l'année scolaire
Exemple(s) de supports et activités	Calendrier du lycée d'accueil et/ou du lycée d'inscription

Besoins culturels	Manipulation de l'outil informatique
Métier d'élève	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Médiation, compréhension et production écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre et suivre des instructions
Attendu(s) de cycle 3	« La maîtrise des techniques et la connaissance des règles des outils numériques se construisent notamment à travers l'enseignement des sciences et de la technologie où les élèves apprennent à connaître l'organisation d'un environnement numérique et à utiliser différents périphériques ainsi que des logiciels de traitement de données numériques (images, textes, sons, etc.) »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	« Les élèves apprennent à devenir des usagers des médias et d'Internet conscients de leurs droits et devoirs et maîtrisant leur identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution. Ils utilisent des outils qui leur permettent d'être efficaces dans leurs recherches » Français, CAP et 2 nd e pro : « s'informer » Sciences numériques et technologiques, 2 nd e GT
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les parties d'un ordinateur, le réseau, l'ENT, le logiciel de vie scolaire, le site, la page, le moteur de recherche, l'onglet, cliquer, le traitement de textes, la mise en page, la clé USB, le courriel, la pièce jointe, copier-coller, le fichier, l'espace de stockage de la classe, enregistrer sous, imprimer, s'identifier, le nom d'utilisateur, le mot de passe, en majuscules, en minuscules, les caractères spéciaux Impératif positif et négatif Infinitif (instructions) Le courriel formel : présentation formelle, rituels de salutations
Tâche(s)	Création d'une adresse électronique utilisable en contexte professionnel
Exemple(s) de supports et activités	En salle informatique : création d'une adresse électronique Envoi d'un courriel avec une pièce jointe sur l'ENT du lycée Consultation de l'emploi du temps sur le logiciel de vie scolaire Installer les applications correspondant aux messageries de l'ENT sur son téléphone portable Ouvrir l'espace de travail numérique de sa classe Nommer et enregistrer son travail numérique Ouvrir et utiliser un document partagé sur l'ENT Déposer un document dans l'espace de travail partagé Faire une recherche documentaire sur internet

2. Besoins méthodologiques



Besoins méthodologiques	Être autonome dans son travail en classe
Métier d'élève Communication orale	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension orale, interaction, production écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Compréhension des attentes de l'enseignant (actes performatifs, le plus souvent sans paroles) : Avoir son matériel, et le sortir en arrivant en classe Demander l'autorisation de se déplacer Demander l'autorisation d'utiliser un dictionnaire/traducteur Comprendre et respecter les consignes méthodologiques Présenter son cahier et ses devoirs en respectant les conventions (marge à gauche, lisibilité, propreté) Répondre à une question écrite par une phrase complète Recopier la trace écrite du tableau en respectant la présentation Comprendre et respecter les consignes de sécurité (LP) Noter les devoirs dans un agenda
Attendu(s) de cycle 3	« En gagnant en aisance et en assurance et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie et organisent mieux leur travail personnel »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de CAP, techniques professionnelles : « organiser son activité, contrôler son activité »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Les verbes de consigne les plus fréquents Impératif positif et négatif Semi auxiliaires + infinitif (pouvoir, devoir, savoir, vouloir) Il faut + infinitif Présent progressif (être en train de) Futur proche (aller + infinitif) Expression de la fréquence (adverbes) Différentes formes de négation (ne... pas, plus, rien, personne, jamais)
Tâche(s)	Reconnaître à l'oral comme à l'écrit les consignes données
Exemple(s) de supports et activités	Jeux : répondre aux consignes de l'enseignant par une action/un geste CPS : « besoins et règles de vie »

Besoins méthodologiques	Lire et comprendre une consigne
Entrée dans l'écrit	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension orale, interaction, compréhension et expression écrites (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre et respecter les consignes méthodologiques Répondre à une question écrite par une phrase complète Comprendre et respecter les consignes de sécurité (LP)
Attendu(s) de cycle 3	Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu : « Activités variées permettant de manifester sa compréhension : répétition, rappel ou reformulation de consignes »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	EPS, bac pro : « Respecter et faire respecter la réglementation et les procédures d'urgence pour les mettre en œuvre dans les différents environnements de pratique »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Les verbes de consigne les plus fréquents Impératif positif et négatif Semi auxiliaires + infinitif (pouvoir, devoir, savoir, vouloir) Il faut + infinitif Futur proche (aller + infinitif) Expression de la fréquence (adverbes) Différentes formes de négation (ne... pas, plus, rien, personne, jamais) Métalangage : les modes verbaux, la négation, présent/passé/futur, infinitif, impératif
Tâche(s)	Reformuler des consignes variées
Exemple(s) de supports et activités	Livret d'accueil/règlement intérieur du lycée Livrets de consignes de sécurité pour l'atelier (LP) Exercices sur les consignes : consignes « piégées » ; repérage des verbes de consignes dans des exercices de mathématiques, d'histoire-géographie, etc. « Comment manipuler en toute sécurité ? », manuel de <i>Sciences physiques et chimiques, CAP</i> , Hachette technique, 2013, p. 22 Exercices du DELF (A2, B1), compréhension écrite : comment compléter un tableau

Besoins méthodologiques	Reconnaitre différents objets sémiotiques
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Situer dans l'espace Décrire un support de cours
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves reconnaissent et nomment les caractéristiques des différents éléments d'un document composite » « Les élèves découvrent des documents composites et y repèrent des informations grâce à un questionnement »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve d'histoire-géographie de CAP : « Le candidat présente oralement un dossier (constitué individuellement ou par groupe) comprenant trois ou quatre documents de nature variée (textes, images, tableaux de chiffres, cartes...) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Identifier différents objets sémiotiques (lexique) : carte, tableau, graphique, frise, croquis, schéma, etc. Hiérarchiser sa présentation orale (du plus général au plus particulier) La comparaison : plus grand que, moins important que... Verbes de la description : voir, observer, identifier...
Tâche(s)	Nommer et localiser les différents objets sémiotiques d'une double-page de manuels (plusieurs disciplines)
Exemple(s) de supports et activités	Manuels de français et d'histoire (CAP, 3 ^e prépa métiers) Manuels FLE Dossiers utilisés en atelier (LP) Exercices du DELF (A2, B1) : comment compléter un tableau en utilisant plusieurs documents

Besoins méthodologiques	Lecture de l'image : fonctions explicative et narrative
Métier d'élève	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A2, B1)
Acte(s) de parole	Raconter une histoire Décrire Se situer dans le temps Donner ses impressions
Attendu(s) de cycle 3	« Dans le domaine des arts, en arts plastiques ainsi qu'en éducation musicale, le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique. Les élèves apprennent à maîtriser les codes des langages artistiques étudiés et développent ainsi une capacité accrue d'attention et de sensibilité aux productions »
Discipline(s)	Littérature (romans graphiques), histoire-géographie, arts appliqués, EPS, sciences
Thématique(s) des programmes officiels	CAP et 2 nd e pro, arts appliqués : « ouverture artistique, culturelle et civique » ; « communiquer son analyse ou ses intentions, expression orale » CAP et 2 nd e pro, français : « rêver, imaginer, créer » 2 nd e GT, français : « le roman et le récit du XVIII ^e au XXI ^e siècle » (œuvres adaptées en BD)
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les couleurs et leurs nuances ; description de l'image (en haut, au premier plan...) Organisateurs chronologiques du discours (pendant ce temps, au même moment, entretemps, avant, après, d'abord, puis, ensuite, enfin...) Intégrer les ellipses dans le récit Les sentiments et impressions (verbes, adjectifs)
Tâche(s)	Remettre en ordre les cases d'une planche de BD et expliquer ses choix Expression orale en continu : donner ses impressions sur une œuvre artistique
Exemple(s) de supports et activités	<i>Les Mohamed</i> , chapitre « Naïma », Sarbacane, 2011, p. 232-245 : faire le lien entre l'image et la bulle narrative Planches extraites de <i>Aya de Yopougon</i> , Gallimard, 2008 : découpage des images, à remettre en ordre pour reconstituer la logique du récit (par exemple planche 39) Lecture d'affiches et de tableaux (manuels d'histoire)

Besoins méthodologiques	Lire et comprendre un schéma explicatif
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Demander, suivre et donner des instructions simples Situier dans l'espace Décrire un schéma
Attendu(s) de cycle 3	« [L'élève] est formé à utiliser des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes, etc.) et à organiser des données de nature variée à l'aide de tableaux, graphiques ou diagrammes qu'il est capable de produire et d'exploiter »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Histoire-géographie, CAP : « Compléter un croquis ou un schéma d'un aménagement de proximité (port, gare, aéroport...) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Les différents schémas : pyramide, tableau, en barre, « camembert », courbe, diagramme, encadré, etc. La localisation spatiale : expliquer un sens de lecture, axes horizontal et vertical, lignes et colonnes, flèches
Tâche(s)	Décrire un schéma : ce que l'on voit, ce que cela représente
Exemple(s) de supports et activités	Schéma de PSE : la pyramide alimentaire Schéma Onisep : les études, diplômes et poursuite d'études en France Manuels de SES : types de représentations graphiques Activités « les états de la matière », <i>Sciences naturelles 1, DNL</i> , Clé international, 2009, p. 10-11 Activités « la pyramide des âges », <i>Histoire-géographie 2, DNL</i> , Clé international, 2009, p. 24-25 <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018 : « Interpréter des graphiques vus dans la presse », p. 24-25

Besoins méthodologiques	Reconnaitre typographiquement différents genres de textes
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A2, B1)
Acte(s) de parole	Demander, suivre et donner des instructions simples Situer dans l'espace Décrire un support de cours
Attendu(s) de cycle 3	« [Les élèves] dégagent les caractéristiques formelles d'un texte par support (livres, journaux, dictionnaires, encyclopédies, affiches, dépliants...), par domaine (littéraire, scientifique...), par type (narratif, descriptif, explicatif, injonctif...) »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de CAP, techniques professionnelles : « Sélectionner, décoder l'information à des fins professionnelles » ; « Décoder des consignes orales et écrites, des documents d'organisation, des documents techniques... » Français, 2 nd e GT : « poésie, littérature d'idées et presse, roman et récit, théâtre »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Identifier différentes formes de textes (lexique) : article, mode d'emploi, texte littéraire, dialogue, pièce de théâtre, poésie Identifier des genres textuels : narratif, descriptif, explicatif, injonctif La localisation spatiale : expliquer un sens de lecture ; le paragraphe, la strophe, le chapeau, la réplique, le tiret, le saut de ligne, le titre, la source Comprendre l'organisation d'une double page de manuel Hiérarchiser sa présentation orale (du plus général au plus particulier) La comparaison : plus grand que, moins important que... Verbes de la description : voir, observer, identifier...
Tâche(s)	Reconnaitre les différents éléments d'un corpus de textes Reconnaitre et nommer différentes formes de textes
Exemple(s) de supports et activités	Manuels de français et d'histoire-géographie : corpus présentés sur une double page Dossiers d'enseignement professionnel Corpus interdisciplinaires (co-intervention)

Besoins méthodologiques	Prélever une information dans un document disciplinaire
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2)
Acte(s) de parole	Repérer, comprendre des informations simples
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves découvrent des documents composites et y repèrent des informations grâce à un questionnement »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de français, CAP : « Le candidat répond par écrit, sur un texte fictionnel, à des questions de vocabulaire et de compréhension »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Poser les questions essentielles pour comprendre un document informatif : qui/quoi, quand, où, pourquoi La notion de mot-clé Justifier sa réponse en citant le texte Reprendre les mots de la question pour rédiger la réponse
Tâche(s)	Répondre aux questions sur un document en justifiant avec l'élément du document (surlignage)
Exemple(s) de supports et activités	Repérage d'informations dans un court texte tiré d'un manuel d'histoire : « Le droit de vote en France : évolution et débats » et « Le président de la République sous la V ^e République », <i>Cahier d'histoire-géographie-EMC, CAP</i> , Nathan technique, 2018, p. 44-46. Repérage d'informations dans un texte littéraire : « L'homme propre », <i>Outils pour le FLS au lycée</i> , 2009, p. 145

Besoins méthodologiques	Comprendre la notion de champ lexical
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre un événement, une expérience, l'intrigue d'un livre ou d'un film
Attendu(s) de cycle 3	« Pour un champ lexical donné, ils regroupent des mots »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de français, CAP : « Le candidat répond par écrit, sur un texte fictionnel, à des questions de vocabulaire et de compréhension »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Familles de mots Découverte de la dérivation Synonymes et antonymes Hypéronymes et catégories
Tâche(s)	Donner le nom de catégories de groupements lexicaux Dans un texte descriptif, chercher les mots d'un champ lexical donné (A1, A2) Dans un texte descriptif, nommer le champ lexical observé (B1)
Exemple(s) de supports et activités	Activités lexicales, <i>Collection Arthur, niveau 2</i> , Nathan/Retz, 1989 Activités numériques interactives (regroupement de mots étiquettes), sur le site <i>Le point du FLE</i> Texte narratif : « J'apprends », <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> , p. 17 : champ lexical de l'école (A2) Texte narratif : « Le retour des bons jours », <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> , p. 90 : champ lexical de l'agriculture (A2+, B1) <i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « Le champ lexical », p. 132-135

Besoins méthodologiques	Dégager le thème d'un paragraphe, d'un texte
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre et raconter un événement, une expérience, l'intrigue d'un livre ou d'un film Exposer les raisons et explications de ses opinions/hypothèses
Attendu(s) de cycle 3	« En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français : « Dans un texte, les élèves repèrent les informations explicites et pointent les informations qui ne sont pas données »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Déduire et prédire Utiliser le paratexte
Tâche(s)	Dans un texte court, prédire le thème à partir du paratexte avant lecture Dans un texte long, déduire le thème de chaque paragraphe après lecture (en groupes)
Exemple(s) de supports et activités	Activités « Déduire et prédire », <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 22-23 Texte narratif court : « L'homme propre », <i>Outils pour le FLS au lycée</i> , 2009, p. 145 (A2) Texte narratif long : « Un passé vivant et présent », N. Sarraute, <i>Français, 3^e découverte professionnelle</i> , Hachette, 2005, p. 36-37

Besoins méthodologiques	Se repérer dans un document/un manuel/un chapitre
Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension orale, compréhension écrite (A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre des indications spatiales Comprendre des indications chiffrées
Attendu(s) de cycle 3	« Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	EMC, 2 nd e GT : « L'enseignement moral et civique initie les élèves à la recherche documentaire et à ses méthodes, leur fait découvrir la richesse et la variété des supports et des expressions, les éduque à la complexité, à l'autonomie, à l'engagement, à la prise de décision et à la responsabilité dans le cadre de la République »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les types de documents ; les chapitres, sous-chapitres, titres, sous-titres ; l'organisation spatiale ; les couleurs ; les différents types de numérotation (grand A, petit a, grand I, document 1...) ; les caractères gras, italiques, soulignés, surlignés, minuscules et majuscules Impératif
Tâche(s)	Présenter la composition et l'organisation d'une double page de manuel à l'oral (A2) Présenter à l'oral l'organisation hiérarchisée des thèmes abordés d'un sommaire de manuel disciplinaire (B1)
Exemple(s) de supports et activités	Sommaire d'un manuel de PSE (LP) ou d'EMC (LGT) Double page d'un manuel de français : « Des métiers pour les garçons et pour les filles ! », <i>Français, 3^e découverte professionnelle</i> , Hachette, 2005, p. 136-137 Double page de manuel FLE : « Des initiatives en francophonie contre le plastique », <i>Défi 3</i> , Maison des langues, 2019, p. 104-105 (B1) Double page de manuel d'histoire : « La scolarisation des filles », <i>Histoire-géographie-EMC, 1^e bac pro</i> , Nathan technique, 2010, p. 30-31 (B1)

Besoins méthodologiques	Adapter son mode de lecture au support de cours
Communication orale Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A2, B1)
Acte(s) de parole	Sans objet
Attendu(s) de cycle 3	« L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. À l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation » « Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	EMC, 2 nd e GT : « Dans sa contribution à la construction du jugement, l'enseignement moral et civique permet la réflexion sur les sources utilisées (textes écrits, cartes, images, œuvres picturales, mises en scène théâtrales et chorégraphiques, productions cinématographiques, musiques et chansons, etc.), sur leur constitution comme document, sur leurs usages culturels, médiatiques et sociaux. L'enseignement moral et civique initie les élèves à la recherche documentaire et à ses méthodes, leur fait découvrir la richesse et la variété des supports et des expressions, les éduque à la complexité, à l'autonomie, à l'engagement, à la prise de décision et à la responsabilité dans le cadre de la République »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Structure du texte informatif (sciences, histoire-géographie, EMC, etc.) Structure du texte narratif (littérature, langues vivantes) Structure du texte injonctif (mode d'emploi, règles de sécurité à l'atelier, PSE, etc.) Tiroirs verbaux du présent Tiroirs verbaux du passé Forme passive Modes impératif et infinitif (y compris à la forme négative)
Tâche(s)	Associer un modèle de questionnement en fonction du genre de texte (qui, quoi, quand, etc.)
Exemple(s) de supports et activités	Article de journal informatif (article scientifique) Confronter les textes de fiction, documentaires et argumentatifs : activités <i>Devenir un lecteur efficace</i> , <i>Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 2-7

Besoins méthodologiques	Se présenter à partir d'une fiche de renseignements
Communication orale Entrée dans l'écrit	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Expression orale, production écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se présenter Faire un portrait Décrire quelqu'un
Attendu(s) de cycle 3	Langage oral : « Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) »
Discipline(s)	Français, langues vivantes
Thématique(s) des programmes officiels	« Mise en voix » d'un texte (cycles 3 et 4) 2 nd e pro : « Devenir soi : écritures autobiographiques »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : verbes usuels de la vie quotidienne Choisir et conjuguer le verbe adéquat (avoir pour l'âge, être pour la nationalité, s'appeler, habiter...) Construction de la phrase simple sujet-verbe-adjectif ou sujet-verbe-complément Lexique : les goûts (dont verbes et adverbes) Lexique : les émotions, les sentiments Place de l'adjectif qualificatif Phonétique : prononciation et prosodie
Tâche(s)	Se présenter : prise de parole en continu Écrire une présentation écrite à partir d'une fiche
Exemple(s) de supports et activités	Exercices de production orale du DELF (A1, A2, B1)

Besoins méthodologiques	Prendre la parole en continu
Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production orale (A2, B1)
Acte(s) de parole	Présenter les résultats d'une recherche documentaire Se présenter Donner son opinion Justifier son opinion
Attendu(s) de cycle 3	Langage oral : « Organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.) »
Discipline(s)	Français ; histoire-géographie ; langues vivantes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de CAP, français : « Le candidat présente oralement un dossier (constitué individuellement ou par groupe) comprenant trois ou quatre documents de nature variée (textes, images, tableaux de chiffres, cartes...) « Le candidat présente son dossier pendant cinq minutes. La présentation est suivie d'un entretien (dix minutes maximum) au cours duquel le candidat justifie ses choix et répond aux questions »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Organisation de l'exposé oral Connecteurs chronologiques Tiroirs verbaux du présent Prosodie et prononciation
Tâche(s)	Expression orale en continu : se présenter en organisant ses idées
Exemple(s) de supports et activités	Entraînement aux épreuves sur dossier des oraux de français et de géographie (CAP) Exercices du DELF scolaire (production orale A2 : sujets 1 et 2 ; B1 : sujets 1 et 3)

Besoins méthodologiques	Produire un texte à partir de représentations graphiques
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Productions orale et écrite (A2, B1)
Acte(s) de parole	Décrire Expliquer un phénomène ou un processus Justifier
Attendu(s) de cycle 3	« En sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes, etc.) »
Discipline(s)	PSE, sciences, technologie, histoire-géographie
Thématique(s) des programmes officiels	Mathématiques-sciences, CAP : « L'enseignement de mathématiques et de physique-chimie contribue à la maîtrise de la langue française, à l'appropriation et à la communication des informations à l'écrit et à l'oral, et à l'expression de la pensée des élèves. L'étude de situations contextualisées y participe à travers la compréhension des énoncés et de la problématique associée ainsi qu'à travers la formulation des conclusions »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Dérivation : transformation des substantifs (schémas) en verbes (rédaction) Verbes pronominaux au présent Forme passive Le gérondif Utilisation du « on » Connecteurs chronologiques et connecteurs logiques Cause et conséquence
Tâche(s)	Expliquer un phénomène physiologique à partir d'un schéma de SVT
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre » : « produire un texte descriptif à partir d'un schéma », p. 76 Manuel de français niveau CM2, <i>Des outils pour dire, lire et écrire</i> , Hachette, 2005, p. 28-29 : « J'écris un texte pour expliquer quelque chose » Manuel <i>SVT, 3^e prépa métiers</i> , Nathan technique, 2017, p. 94 : « Quelles sont les actions des anticorps ? » Manuel FLE <i>Défi 3</i> , Maison des langues, 2019, unité 7, double page « Homo détritus versus homo recyclus », p. 100-101 <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018 : « Décrire un phénomène naturel », p. 143-145

Besoins méthodologiques	Synthétiser des informations issues de plusieurs documents
Amélioration des écrits Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrites, production orale (A2+, B1)
Acte(s) de parole	Reformuler
Attendu(s) de cycle 4	« Exploiter les principales fonctions de l'écrit » : « En fin de séance (quelle que soit la nature de la séance : vocabulaire, étude de texte ou grammaire, etc.), élaboration par les élèves d'une synthèse rédigée à partir des notes du cours, synthèse qui pourra éventuellement servir de point de départ pour la leçon »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Voie professionnelle, histoire-géographie-EMC, « Consolidation des acquis disciplinaires du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » : « Par la lecture documentaire, le professeur peut proposer aux élèves de travailler en binômes : chacun expliquant, à l'oral, à l'autre le fruit de ses recherches pour ensuite faire une synthèse commune. [...] Le professeur s'adaptera aux profils des élèves en ciblant une compétence à consolider : synthétiser (l'élève pourra prendre en note les échanges d'un débat) ou pratiquer l'oral en continu »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Connecteurs chronologiques et connecteurs logiques Cause et conséquence Verbes pronominaux au présent Forme passive Le gérondif
Tâche(s)	Faire une synthèse orale à partir d'un corpus
Exemple(s) de supports et activités	Dossier d'histoire : « Les femmes et l'évolution du travail à l'usine au XX ^e siècle », étude de la situation et bilan de l'évolution à partir des 5 documents de la double page. Manuel <i>Histoire-géographie-EMC, CAP</i> , Nathan technique, 2012, p. 34-35

Besoins méthodologiques	Rédiger un texte cohérent et ponctué en réponse à une consigne
Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production écrite (A2, B1)
Acte(s) de parole	Produire la réponse attendue dans un contexte donné Justifier
Attendu(s) de cycle 3	« Rédiger fréquemment et régulièrement des écrits courts dans tous les domaines (sciences, histoire, etc.). Les conventions propres à chaque discipline sont explicitées » « Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.) »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Grilles d'évaluation de l'épreuve d'histoire-géographie, CAP et bac pro (« questions à réponses courtes ») : « le candidat s'exprime de manière claire, correcte et raisonnée de la langue française » (sic) EMC, CAP, grille d'évaluation du CCF : « construire et exprimer une argumentation cohérente et étayée en s'appuyant sur les repères et les notions du programme »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Connaitre les différents types de phrases (interrogative, affirmative, injonctive) et la ponctuation afférente Respecter la mise en forme d'un texte : majuscules, paragraphes Articulateurs du discours
Tâche(s)	Réponses rédigées courtes sur un texte d'histoire Réponses rédigées longues sur un corpus de documents d'EMC
Exemple(s) de supports et activités	Double page « Égalité, différences, discriminations », <i>Cahier histoire-géographie-EMC, CAP</i> , Nathan technique, 2018, p. 149-150 : questions demandant une réponse courte (2 lignes) versus questions demandant une réponse longue (7 lignes)

Besoins méthodologiques	Résumer un texte
Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite (B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Résumer Reformuler
Attendu(s) de cycle 4	Écrits de travail : « pour préparer des travaux, donner forme à une réflexion, classer, résumer, etc. » Langues vivantes (B1) : « résumer »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT, écrits d'appropriation : « faire un résumé d'un acte, d'une partie du récit »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Repérer les mots-clés Repérer les idées principales d'un paragraphe Synonymes, hypéronymes
Tâche(s)	Reformuler une idée Résumer un texte
Exemple(s) de supports et activités	« Reformuler une idée », activités <i>Ma 5^e facile</i> , Hatier, 2019, p. 14-15 « Résumer un texte », activités <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 24-25 Textes argumentatifs et activités « Choisissez pour chaque paragraphe le titre qui convient le mieux », <i>Outils pour le FLS au lycée</i> , volume 2, SCEREN, 2009, p. 127-130 et 133-135

Besoins méthodologiques	Comprendre la correction orale et corriger son travail
Amélioration des écrits Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension orale, production écrite (A2+, B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Conforter, préciser, nuancer, corriger
Attendu(s) de cycle 3	Écouter pour comprendre un message oral : « Activités variées permettant de manifester sa compréhension : répétition, rappel ou reformulation de consignes ; récapitulation d'informations, énoncé de conclusion ; reformulation, rappel du récit ; représentations diverses (dessin, jeu théâtral, etc.) ; prise de notes » Adopter une attitude critique par rapport à son propos : « Être capable d'autocorrection après écoute (reformulations) »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de sciences physiques et chimiques, CAP : « À partir d'une situation professionnelle donnée, il est demandé au candidat [...] de s'autocontrôler et de mettre en place si besoin des mesures correctives »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Exprimer une opinion Exprimer la certitude, la possibilité Exposer les explications de ses opinions, de ses réponses Comparer deux productions
Tâche(s)	Proposer sa réponse à un travail, prendre en note la correction collective sans effacer ses erreurs
Exemple(s) de supports et activités	Correction orale de questions fermées + correction écrite de questions ouvertes sur le texte « Bruxelles, 1933 » : plusieurs réponses possibles aux questions ouvertes, toutes inscrites au tableau, <i>Outils pour le FLS au lycée</i> , volume 1, SCEREN, 2009, p. 24-25

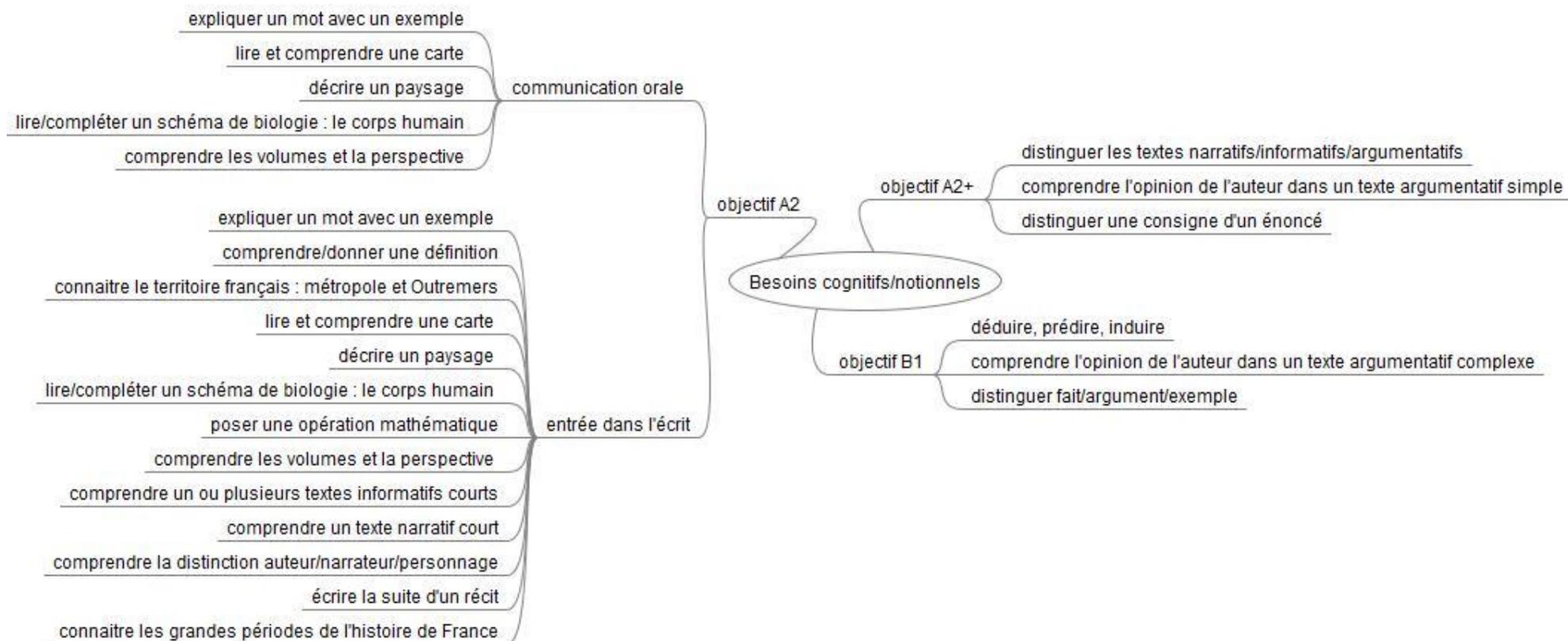
Besoins méthodologiques	Verbaliser une démarche de résolution de problème
Communication orale Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production orale, production écrite (A2)
Acte(s) de parole	Reformuler Exprimer une intention Expliquer les raisons de ses actions
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves apprennent à adopter une approche rationnelle du monde en proposant des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technique. Les situations où ils mobilisent savoirs et savoir-faire pour mener une tâche complexe sont introduites progressivement »
Discipline(s)	Mathématiques, sciences, technologie
Thématique(s) des programmes officiels	Mathématiques-sciences, 2 nd e pro : « Proposer une méthode de résolution ; mettre en œuvre les étapes d'une démarche ; valider ou invalider un modèle, une hypothèse en argumentant ; critiquer un résultat (signe, ordre de grandeur, identification des sources d'erreur), argumenter ; conduire un raisonnement logique et suivre des règles établies pour parvenir à une conclusion (démontrer, prouver) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Articulateurs logiques Nominalisation Faire une hypothèse (réel) Tournures impersonnelles Utilisation générique de « on » Gérondif Adverbes de manière Négation et restriction
Tâche(s)	Reformuler un problème de mathématiques sous forme de questions
Exemple(s) de supports et activités	« Résoudre des problèmes de la vie quotidienne », <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018, p. 20-21

Besoins méthodologiques	Exprimer une hypothèse en sciences
Communication orale Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Expression orale et écrite (A2, B1)
Acte(s) de parole	Faire une hypothèse sur le réel Décrire un phénomène naturel Argumenter
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves apprennent à adopter une approche rationnelle du monde en proposant des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technique. Les situations où ils mobilisent savoirs et savoir-faire pour mener une tâche complexe sont introduites progressivement »
Discipline(s)	Mathématiques, sciences, technologie
Thématique(s) des programmes officiels	Mathématiques-sciences, CAP : « La résolution de problèmes, issus autant que possible de situations professionnelles ou de la vie courante, est un cadre privilégié pour développer et mobiliser une ou plusieurs de ces compétences » ; « Émettre des conjectures, formuler des hypothèses »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Hypothèse simple : si... alors L'expression de la conséquence Participe présent et gérondif Adverbes de manière
Tâche(s)	Faire une hypothèse, la valider ou l'invalider
Exemple(s) de supports et activités	« Analyser une expérience avec des végétaux », <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018, p. 52-53 <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018 : « rendre compte d'un phénomène naturel cyclique », p. 150-151

Besoins méthodologiques	Décrire un protocole scientifique
Communication orale Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production orale et écrite (A2+, B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Décrire et présenter une expérience Exprimer la condition Émettre des hypothèses Expliquer les raisons de ses actions
Attendu(s) de cycle 4	« Proposer et mettre en œuvre un protocole expérimental pour étudier les propriétés des changements d'état »
Discipline(s)	Mathématiques, sciences, technologie
Thématique(s) des programmes officiels	Mathématiques-sciences, CAP : « Mettre en œuvre les étapes d'une démarche ; mettre en œuvre un protocole expérimental en respectant les règles de sécurité ; organiser son poste de travail ; effectuer des procédures courantes (collectes de données, utilisation du matériel...) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Présent de l'indicatif Article défini générique Connecteurs chronologiques Complément du nom Lexique : matériel de laboratoire ; verbes de réalisation (mélanger, observer, mesurer...) ; noms et adjectifs relatifs à l'expérience (liquide, vapeur, eau/aqueux, hypothèse, interprétation, conclusion, etc.)
Tâche(s)	Décrire la réalisation d'une expérience à l'oral, puis à l'écrit
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre », « décrire une expérimentation », p. 154 <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018 : « relater la réalisation d'une expérience », p. 152-154 <i>Manuel Sciences physiques et chimiques, CAP</i> , Hachette technique, 2013 : « Comment manipuler en toute sécurité ? », p. 22 <i>Sciences naturelles 1, DNL</i> , CLE international, 2010 : « Les états de la matière », p. 10-11

Besoins méthodologiques	Présenter les résultats d'une expérience
Communication orale Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production orale et production écrite (A2+, B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Décrire et présenter une expérience Exprimer la condition Expliquer les raisons de ses actions Justifier ses choix
Attendu(s) de cycle 3	Démarches scientifiques et techniques : « proposer des expériences simples pour tester une hypothèse ; interpréter un résultat, en tirer une conclusion ; formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale »
Discipline(s)	Mathématiques, sciences, technologie, enseignement professionnel
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de sciences physiques et chimiques, CAP : « L'évaluation porte nécessairement sur les capacités expérimentales du candidat observées durant les manipulations qu'il réalise, sur les mesures obtenues et leur interprétation. Lors de cette évaluation, il est demandé au candidat : de mettre en œuvre un protocole expérimental ; d'utiliser correctement le matériel mis à sa disposition ; de mettre en œuvre les procédures et consignes de sécurité adaptées ; de montrer qu'il connaît le vocabulaire, les symboles, les grandeurs et les unités mises en œuvre ; d'utiliser une ou plusieurs relations, ces relations étant données ; de rendre compte par écrit des résultats des travaux réalisés »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Présent de l'indicatif Article défini générique Connecteurs chronologiques et logiques Complément du nom Lexique : matériel de laboratoire ; verbes de réalisation (mélanger, observer, mesurer...) ; noms et adjectifs relatifs à l'expérience Unités de mesure
Tâche(s)	Présenter le résultat d'une expérience réalisée en cours de sciences/en atelier de pratique professionnelle
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre », « verbaliser les étapes d'une expérience en sciences », page 196 <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018 : « rendre compte d'un phénomène naturel cyclique », p. 150-151 <i>Sciences naturelles 1, DNL</i> , CLE international, 2010 : « La matière, propriétés », p. 8-9

3. Besoins cognitifs/notionnels



Besoins cognitifs/notionnels	Connaitre le territoire français : métropole et territoires d'outre-mer
Métier d'élève	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Situer dans l'espace Faire des hypothèses
Attendu(s) de cycle 3	« La géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles »
Discipline(s)	Géographie, histoire
Thématique(s) des programmes officiels	Géographie, CAP : « espaces, transports et mobilités » Histoire, 2 nd e pro : « circulations, colonisations et révolutions » Géographie, 2 nd e pro : « une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale » Géographie, 2 nd e GT : « territoires, populations et développement : quels défis ? » Histoire, 1 ^e GT : « la Troisième République, un empire colonial »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique, géographie : les 5 continents ; les océans ; les territoires d'outre-mer ; une île ; les points cardinaux ; les phénomènes naturels Histoire : l'empire colonial ; les indépendances Connaitre le nom et la localisation des villes françaises les plus peuplées Territoires et langue(s)
Tâche(s)	Savoir expliquer très simplement ce que signifie « outre-mer » Placer les plus grandes villes sur une carte
Exemple(s) de supports et activités	Nouvelles télévisées, bulletin météo Chanson <i>Si t'as été à Tahiti</i> , Albert de Paname, 2008 Compréhension écrite : « Chichois et les copains du globe », <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> , CRDP, 2007, p. 28-32 « Outre-mer », activités de compréhension d'un document vidéo, <i>Adomania 3</i> , TV5 Monde/CAVILAM/Alliance française, 2018 Manuel <i>Histoire-géographie-EMC, 3^e prépa pro</i> , Hachette, 2017, p. 111 : « les territoires ultramarins »

Besoins cognitifs/notionnels	Connaitre les grandes périodes de l'histoire de France
Métier d'élève	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se situer dans le temps et dans l'espace Raconter des événements passés Exposer un fait de société
Attendu(s) de cycle 3	« L'histoire et la géographie les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent »
Discipline(s)	Histoire, géographie, littérature
Thématique(s) des programmes officiels	CAP : « la France depuis 1789 » 2 nd e pro : « l'Amérique et l'Europe en révolution (1760-1804) » 2 nd e GT, thème 3 : « l'État à l'époque moderne : France et Angleterre »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Les siècles : savoir à quelles dates ils correspondent Les chiffres romains Lexique : les grands découpages par périodes historiques ; les régimes politiques
Tâche(s)	Lire, comprendre et compléter une frise historique
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre », unité 8, p. 64 Activités du CASNAV de Créteil : histoire <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018 : « Situer des événements dans le temps », p. 38-39 <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018 : « Présenter des événements de manière chronologique », p. 155-157

Besoins cognitifs/notionnels	Poser une opération mathématique
Métier d'élève	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite et orale, expression écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Suivre des instructions
Attendu(s) de cycle 3	« Consolider l'automatisation des techniques écrites de calcul introduites précédemment (addition, soustraction et multiplication) ainsi que les résultats et procédures de calcul mental du cycle 2, [...] construire de nouvelles techniques de calcul écrites (division) et mentales »
Discipline(s)	Mathématiques, SES
Thématique(s) des programmes officiels	CAP et 2 nd e pro, selon la filière, mathématiques : « statistique, probabilités », « calculs commerciaux et financiers » 2 nd e GT, mathématiques : « nombres et calculs », « statistiques et probabilités » 2 nd e GT, SES : « calcul, lecture, interprétation »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Vocabulaire de base des quatre opérations Verbes : poser, calculer, additionner, ajouter, soustraire, ôter, multiplier, diviser, obtenir, classer Noms : addition, soustraction, résultat, multiplication, division, produit, nombres entiers, virgule, nombres décimaux, pourcentage, proportion, ordre croissant/décroissant, parenthèses, retenue
Tâche(s)	Poser une opération comme dans son pays/comparer avec la France
Exemple(s) de supports et activités	Exercices de manuels de mathématiques, niveau CAP Dictée d'opérations <i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre », unité 1, p. 16 <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018, « Jongler avec les différentes écritures des nombres », p. 28-29 <i>Ma 5^e facile</i> , Hatier, 2019, « Effectuer une suite d'opérations », p. 18-19

Besoins cognitifs/notionnels	Expliquer un mot avec un exemple
Entrée dans l'écrit	CALP
Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale et écrite (A1, A2)
Acte(s) de parole	Donner des explications Donner un exemple
Attendu(s) de cycle 3	« Ils réutilisent le lexique appris dans des situations de communication écrites ou orales »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP, 2 nd e pro et 2 nd e GT, « connaissance et maîtrise de la langue » : lexique
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Présentatifs Pronoms relatifs simples
Tâche(s)	Vocabulaire disciplinaire : donner un exemple pour un mot donné, et inversement, donner la catégorie à partir de l'exemple
Exemple(s) de supports et activités	Utilisation du cahier ou du manuel de plusieurs disciplines : vérification de la leçon en mobilisant uniquement le vocabulaire par des exemples Exemple de la géographie : donner un exemple de continent, de pays, de capitale, d'océan, etc. Jeux (« petit bac »)

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre/donner une définition
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A2, B1)
Acte(s) de parole	Reformuler
Attendu(s) de cycle 3	Français, lecture : « Les élèves approfondissent leur maîtrise des dictionnaires, en tenant compte des différentes informations fournies par l'article » « Ils utilisent le contexte pour comprendre les mots inconnus rencontrés à l'occasion de leur lecture »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP, 2 nd e pro et 2 nd e GT, « connaissance et maîtrise de la langue » : lexique
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Présentatifs Pronoms relatifs simples
Tâche(s)	Donner la définition des notions et mots-clés de différentes disciplines
Exemple(s) de supports et activités	Utilisation du cahier ou du manuel de plusieurs disciplines, vérification de la leçon en mobilisant uniquement le vocabulaire par des définitions Activité sur les définitions de la géographie, <i>Histoire géographique 1</i> , DNL, CLE international, 2009, p. 7 <i>Outils pour le FLS au lycée</i> : recherche de définitions dans le dictionnaire, exercices proposés pour chaque texte <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> : « Le cancre », classement par ordre alphabétique et recherche de mots dans le dictionnaire, p. 22

Besoins cognitifs/notionnels	Lire et comprendre une carte
Entrée dans l'écrit Communication orale	CALP BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se situer dans l'espace Décrire un lieu
Attendu(s) de cycle 3	Géographie : « des études approfondies de certains lieux permettent aux élèves d'observer des réalités géographiques concrètes et de s'exercer au raisonnement géographique. La contextualisation, mettant en relation le lieu étudié avec d'autres lieux et avec le monde, donne la possibilité de continuer le travail sur les grands repères géographiques »
Discipline(s)	Géographie, histoire, SES
Thématique(s) des programmes officiels	Géographie, CAP : « Nommer et situer les lieux de passage stratégiques des flux de marchandises terrestres, maritimes et aériens » ; « Raconter à l'écrit ou à l'oral la mobilité au quotidien d'un habitant du territoire de proximité de l'élève (repérer les différents types de transports et les durées de déplacement) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	La légende d'une carte Lexique : les continents, les hémisphères, l'équateur, les tropiques, mers et océans La carte de France : régions, départements, métropoles, villes moyennes Les modes de transport
Tâche(s)	Comprendre et décrire les déplacements interurbains régionaux liés au travail
Exemple(s) de supports et activités	Manuel <i>Histoire-géographie-EMC, 3^e prépa pro</i> , Hachette, 2017, p. 81-83 : « les aires urbaines » Carte économique de la région de résidence (axes de circulation, villes reliées) et cartes de la ville/de l'agglomération (transports urbains et interurbains)

Besoins cognitifs/notionnels	Décrire un paysage
Entrée dans l'écrit Communication orale	CALP BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se situer dans l'espace Décrire un lieu
Attendu(s) de cycle 3	Géographie, « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » : « Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. C'est l'occasion de mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation) et à celle des formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités...) »
Discipline(s)	Géographie
Thématique(s) des programmes officiels	CAP : « Le travail sur croquis (croquis de paysage, croquis sur un fond de carte) et schéma, les activités d'écriture (permettant de raconter à l'écrit comme à l'oral, de décrire et d'expliquer ou de rendre compte de l'analyse d'un document) illustrent la diversité des traces écrites. De même, l'expression orale trouve sa place dans le traitement de tous les thèmes »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : relief, hydrologie, climat, végétation, formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités économiques...)
Tâche(s)	Décrire la ville/la région de France où l'on habite
Exemple(s) de supports et activités	Activités du CASNAV de Créteil sur le paysage <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> : « la ville », activités p. 92-95 Activités sur les paysages, <i>Histoire géographie 1, DNL</i> , CLE international, 2009, p. 6-7 Carte régionale : représentation des secteurs d'activités humaine et économique, des réseaux de transport, etc. <i>Manuel Histoire-géographie-EMC, 3^e prépa pro</i> , Nathan technique, 2017, p. 81-88 : « les aires urbaines »

Besoins cognitifs/notionnels	Lire/compléter un schéma de biologie : le corps humain
Entrée dans l'écrit	CALP
Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Repérer, comprendre des informations simples
Attendu(s) de cycle 3	« Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent »
Discipline(s)	SVT, PSE
Thématique(s) des programmes officiels	SVT, 2 nd e GT : « la Terre, la vie et l'organisation du vivant » PSE, CAP et 2 nd e pro : « l'individu responsable de son capital santé », « l'individu acteur de prévention »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique : les parties du corps humain ; les différents systèmes (respiratoire, digestif, reproducteur) ; les 5 sens et les organes correspondants ; les besoins primaires de l'organisme Notions de santé et de risque
Tâche(s)	Associer les principaux organes à leur système et à leur fonction (A1, A2) Rédiger un message de prévention (A2, B1)
Exemple(s) de supports et activités	<i>Écrire en FLS et FLSCO</i> : « Rédiger un message de prévention », activités p. 170-171 <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> : « L'alimentation », activités p. 81-84 Manuels de PSE : thèmes communs CAP/2 nd e pro, « l'équilibre alimentaire » ; « le sommeil »

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre les volumes et la perspective
Entrée dans l'écrit	CALP
Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se situer dans l'espace
Attendu(s) de cycle 3	Arts plastiques : « la pratique bidimensionnelle faisant appel à des techniques mixtes et les fabrications en trois dimensions sont essentielles dans ce cycle »
Discipline(s)	Technologie, mathématiques (géométrie pour certaines filières), arts
Thématique(s) des programmes officiels	2 nd e GT, mathématiques : « le programme se place dans le cadre de la géométrie plane. Cependant, le professeur peut proposer des activités mobilisant les notions de géométrie dans l'espace vues au collège (sections, aires, volumes) enrichies de celles étudiées en seconde (vecteurs) » 2 nd e pro, menuiserie aluminium-verre : « établir les plans, tracés et gabarits d'exécution d'un ouvrage » Arts appliqués, CAP et 2 nd e pro : « design d'objet, design d'espace »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	La figure en 2 dimensions/le volume en 3 dimensions La perspective Le schéma en « vue éclatée » Figures simples ou complexes : triangles (triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral) ; quadrilatères (carré, rectangle, losange, première approche du parallélogramme) ; cercle. Solides simples ou assemblages de solides simples : cube, pavé droit, prisme droit, pyramide, cylindre, cône, boule ; vocabulaire associé à ces objets et à leurs propriétés : côté, sommet, angle, diagonale, polygone, centre, rayon, diamètre, milieu, hauteur solide, face, arête.
Tâche(s)	Nommer des objets géométriques en 2 ou 3 dimensions
Exemple(s) de supports et activités	Dossiers d'enseignement professionnel (menuiserie, mécanique, etc.) Manuel <i>Mathématiques, 3^e prépa métiers</i> , Hachette technique, 2019, chapitre 9 « Géométrie dans l'espace » : exemples de solides avec des photographies de gâteaux et de bâtiments, et exercices afférents (p. 120-121) <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2019 : « Coder ou décoder des figures planes » (p. 32-33) <i>Ma 5^e facile</i> , Hatier, 2019 : « Représenter un solide, calculer son volume » (p. 32-33)

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre un ou plusieurs textes informatifs courts
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, production orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre des informations Répéter, clarifier, reformuler
Attendu(s) de cycle 3	Français : « les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires constituent des supports de lecture privilégiés pour répondre à cette exigence. Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires »
Discipline(s)	Histoire, sciences, technologie, enseignement professionnel
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP et 2 nd e pro : « s'informer »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Le présent de vérité Les pronoms démonstratifs Les adjectifs indéfinis (tous, toutes...) Les reprises anaphoriques Les adverbes d'intensité Les comparatifs et superlatifs Les valeurs du « on » : nous, ils, quelqu'un La phrase complexe (introduction)
Tâche(s)	Construire la référence dans un texte documentaire simple Mettre en relation plusieurs textes informatifs simples
Exemple(s) de supports et activités	Activités sur la construction de la référence, sur des textes disciplinaires : manuel de français de CM2, <i>Des outils pour dire, lire et écrire</i> , Hachette, 2005, p. 75 Activités « lire un texte documentaire », <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 4-5 Manuels disciplinaires, journaux : mettre en relation plusieurs textes courts, repérer l'information principale de chaque texte, puis expliquer les liens entre les différents textes

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre un texte narratif court
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Décrire un personnage Raconter un évènement Rapporter un discours
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves comprennent un texte qui contient des inférences variées (logique, causale, chronologique, intention des personnages...) »
Discipline(s)	Français (littérature) ; histoire
Thématique(s) des programmes officiels	« Constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les œuvres contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, avec les autres créations artistiques, notamment les images, fixes et mobiles »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Le schéma fictionnel : qui, quoi, où, comment, pourquoi Tiroirs verbaux du passé (passé composé, imparfait) Lexique : selon le texte étudié Pronoms personnels et reprises anaphoriques
Tâche(s)	Restituer à l'oral un texte lu et expliqué en classe
Exemple(s) de supports et activités	<i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « Les procédés de reprise », p. 144-147 <i>Littérature progressive du français</i> , CLE international : large choix de textes de littérature francophone Activités « lire un texte de fiction », <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6e/5e</i> , Hatier, 2019, p. 2-3 <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> : « Chichoï et les copains du globe », p. 28-32 ; « La liste des fournitures », p. 15-16 <i>Outils pour le FLS au lycée</i> : « L'homme propre », p. 145-149

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre la distinction auteur/narrateur/personnage
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Présenter une personne/un personnage Raconter un évènement réel/un évènement fictionnel
Attendu(s) de cycle 3	« Ils identifient l'énonciateur du texte, son statut, sa provenance, le thème développé des textes documentaires, des articles de presse, des documents composites au format papier ou numérique »
Discipline(s)	Français (littérature)
Thématique(s) des programmes officiels	Français, seconde générale et technologique : « écriture d'invention (pastiche, réécritures, changements de cadre spatio-temporel, changements de point de vue, etc.) ; écriture d'intervention (changement d'un possible narratif, insertion d'éléments complémentaires dans le texte, etc.) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Discours rapporté Articulations logiques du discours Conjugaisons du présent de l'indicatif à toutes les personnes
Tâche(s)	Identifier auteur/narrateur/personnage dans de courts textes narratifs, dès la première lecture
Exemple(s) de supports et activités	<i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : tout texte littéraire, notamment les récits d'enfance écrits à la 1 ^e personne <i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international, 2004 : « Pars vite et reviens tard », p. 150-151 <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> : « Le retour des bons jours », p. 90-93

Besoins cognitifs/notionnels	Écrire la suite d'un récit
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrites (A2, B1)
Acte(s) de parole	Décrire des activités passées et des expériences Situer dans le temps Décrire un lieu, une personne, un personnage
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves écrivent un texte de façon soignée et lisible d'une quinzaine de lignes en reproduisant la forme induite par le modèle » « En fonction de consignes de réécriture, les élèves révisent leur texte »
Discipline(s)	Français (littérature)
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de CAP, français : « Le candidat répond par écrit, sur un texte fictionnel ou un document iconographique ou sur un texte professionnel, à des questions de vocabulaire et de compréhension, puis rédige, dans une situation de communication définie par un type de discours, un récit, un dialogue, une description, un portrait, une opinion argumentée (quinze à vingt lignes) » « Dans la première étape, le candidat rédige à partir d'un texte fictionnel une production qui, soit fait intervenir un changement de point de vue, soit donne une suite au texte, soit en change la forme (mise en dialogue à partir d'un récit, portrait d'un personnage à partir de vignettes de bande dessinée, etc.) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Le discours rapporté Cohésion et cohérence d'un texte : chaînes de référence
Tâche(s)	Écrire un récit à partir d'une planche de bande dessinée Écrire la suite d'un récit étudié en classe, en transformant le point de vue narratif
Exemple(s) de supports et activités	Planches extraites de la BD <i>Aya de Yopougon</i> <i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « Les procédés de reprise », p. 144-147 <i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : « Pars vite et reviens tard » (transformation du dialogue selon le point de vue de l'un des personnages, puis de l'autre, en travaux de groupe), p. 150-151 <i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : « Une si longue lettre », p. 118-119

Besoins cognitifs/notionnels	Distinguer les textes narratifs/informatifs/argumentatifs
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrites (A2, B1)
Acte(s) de parole	Sans objet
Attendu(s) de cycle 3	Français : « ils dégagent les caractéristiques formelles d'un texte par support (livres, journaux, dictionnaires, encyclopédies, affiches, dépliants...), par domaine (littéraire, scientifique...), par type (narratif, descriptif, explicatif, injonctif...) »
Discipline(s)	Français, histoire-géographie-EMC, langues vivantes
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de CAP, français : « Le candidat rédige, dans une situation de communication définie par un type de discours, un récit, un dialogue, une description, un portrait, une opinion argumentée (quinze à vingt lignes) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Structure du texte informatif (sciences, histoire-géographie, EMC, etc.) Structure du texte narratif (littérature, langues vivantes) Structure du texte injonctif (mode d'emploi, règles de sécurité à l'atelier, PSE, etc.) Tiroirs verbaux du présent Tiroirs verbaux du passé Forme passive Modes impératif et infinitif (y compris à la forme négative)
Tâche(s)	Associer chaque genre de texte à un exemple (étiquettes)
Exemple(s) de supports et activités	B1 : <i>Exercices de style</i> , R. Queneau (interrogatoire, comédie, l'arc-en-ciel, précisions, analyse logique, présent, imparfait, antonymique), sur le site desmotsetdesidées.fr A2 : articles de journaux, définitions de dictionnaire, affiches, texte informatif scientifique, texte descriptif d'histoire, texte littéraire, etc.

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif simple
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et expression orales et écrites (A2, B1)
Acte(s) de parole	Donner son opinion Donner des exemples Argumenter et justifier
Attendu(s) de cycle 4	« L'enseignement du français au cycle 4 constitue une étape importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui seront nécessaires au lycée »
Discipline(s)	Français, histoire-géographie, EMC
Thématique(s) des programmes officiels	EMC, 2 nd e GT : « Identifier différents types de documents (récits de vie, textes littéraires, œuvres d'art, documents juridiques, textes administratifs, etc.), les contextualiser, en saisir les statuts, repérer et apprécier les intentions des auteurs. »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Connecteurs logiques Verbes d'opinion + indicatif (A2) et subjonctif (B1) Cause, conséquence, opposition, but
Tâche(s)	Repérer les exemples dans un texte argumentatif simple (A2+) Repérer les arguments dans un texte argumentatif simple (B1)
Exemple(s) de supports et activités	« Lire un texte argumentatif », <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 6-7 (A2) Manuel FLE <i>Défi 3</i> , Maison des langues, 2019, Unité 9 : textes « Macho Mouchkil » (p. 130) et « La voix de Marcus » (p. 132), sur le thème du sexisme et de la parité

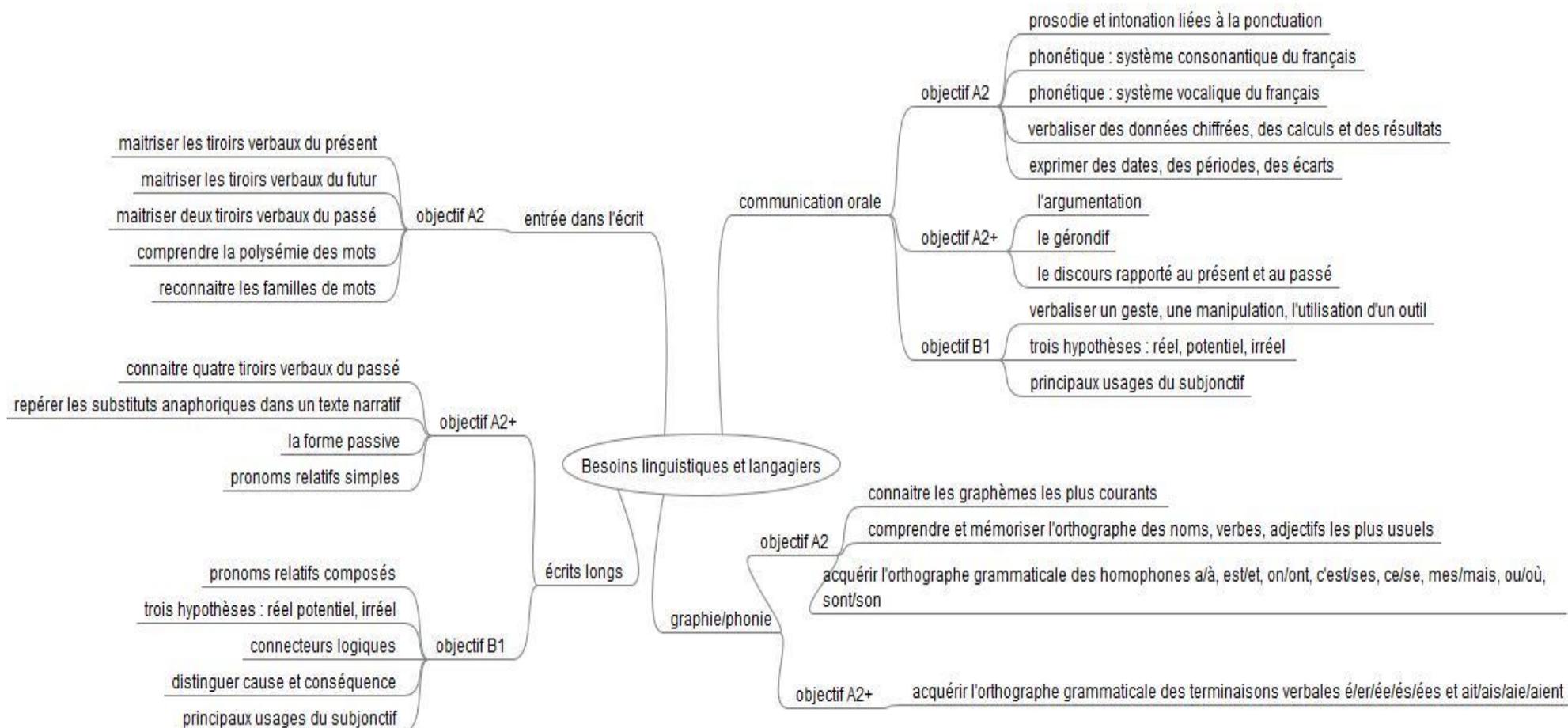
Besoins cognitifs/notionnels	Distinguer une consigne d'un énoncé
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite, expressions orale et écrite (A2+, B1)
Acte(s) de parole	Reformuler Exprimer une intention Mettre en relief Exposer une pensée abstraite Démontrer
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves apprennent à adopter une approche rationnelle du monde en proposant des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technique. Les situations où ils mobilisent savoirs et savoir-faire pour mener une tâche complexe sont introduites progressivement »
Discipline(s)	Mathématiques, sciences, technologie
Thématique(s) des programmes officiels	Mathématiques-sciences, 2 nd e professionnelle : « Proposer une méthode de résolution ; mettre en œuvre les étapes d'une démarche ; valider ou invalider un modèle, une hypothèse en argumentant ; critiquer un résultat (signe, ordre de grandeur, identification des sources d'erreur), argumenter ; conduire un raisonnement logique et suivre des règles établies pour parvenir à une conclusion (démontrer, prouver) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Articulateurs logiques Mise en relief (c'est... qui, c'est... pour laquelle...) Conditionnel présent Nominalisation Faire une hypothèse (réel) Tournures impersonnelles Utilisation générique de « on » Gérondif Adverbes de manière Négation et restriction
Tâche(s)	Distinguer les 3 étapes de la démonstration : lire un énoncé, utiliser les données de l'énoncé, tirer la conclusion
Exemple(s) de supports et activités	<i>Ma 5^e facile</i> , Hatier, 2019, « Démontrer en s'appuyant sur la propriété d'une figure », p. 28-29

Besoins cognitifs/notionnels	Déduire, prédire, induire
Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A2+, B1)
Acte(s) de parole	Émettre des hypothèses Justifier Exprimer la certitude, la possibilité, le doute
Attendu(s) de cycle 3	Lecture : « Activités permettant de construire la compréhension : recherche d'informations, mobilisation des connaissances lexicales, écrits de travail (listes, prise de notes) ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Arts appliqués, bac pro : « L'élève est engagé dans un questionnement à partir d'un axe d'étude. Au travers de l'observation et l'analyse de ressources, il établit des constats, des diagnostics qui lui permettent de s'approprier les notions et les principes à investir dans le cadre des phases d'expérimentation et de réalisation. Cette démarche d'analyse peut également se conduire à travers l'expérience sensible d'un espace, d'une production visuelle ou audiovisuelle, d'un objet ou d'une œuvre artistique »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Conditionnel présent Formes verbales impersonnelles Mise en relief Cause, conséquence, opposition, but Degrés de certitude Modalisation pour interpréter
Tâche(s)	Prédire et induire le thème d'un corpus d'œuvres d'art Déduire les informations manquantes dans un texte
Exemple(s) de supports et activités	<i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018, p. 141-142 : « Décrire une œuvre d'art » <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 22-23 : « Déduire et prédire »

Besoins cognitifs/notionnels	Comprendre l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif complexe (thèse/antithèse/synthèse)
Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A2+, B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Exprimer une opinion ou un jugement Exposer les raisons de ses opinions Présenter les opinions des autres Faire une concession Reformuler
Attendu(s) de cycle 4	« Connaitre les principales fonctions et caractéristiques des discours argumentatifs ; repérer et identifier des procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation) ; être capable de structurer clairement un texte argumentatif et de l'illustrer »
Discipline(s)	Lettres, histoire
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT : « approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral, mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Articulateurs logiques : hypothèse, opposition, condition, but, concession Verbes d'opinion + indicatif et subjonctif Modalisation (formes impersonnelles + subjonctif)
Tâche(s)	Dégager les arguments et l'opinion de l'auteur dans un texte argumentatif ; écrire son texte en réaction
Exemple(s) de supports et activités	<i>Outils pour le FLS au lycée</i> , volume 2, SCEREN, 2009 : « Qu'est-ce que le progrès ? » (A2+, p. 127-130) et « Le grand imposteur, c'est le mot Progrès » (B1, p. 133-135) « Structurer un texte pour convaincre », manuel <i>Français 3^e prépa pro</i> , Foucher, 2013, p. 62-63 <i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : « les relations logiques », fiche 52, p. 250-255

Besoins cognitifs/notionnels	Distinguer fait/opinion/argument/exemple
Amélioration des écrits	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A2+, B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Exprimer une opinion ou un jugement Exposer les raisons de ses opinions Présenter les opinions des autres Reformuler
Attendu(s) de cycle 3	« Connaitre les principales fonctions et caractéristiques des discours argumentatifs ; repérer et identifier des procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation) ; être capable de structurer clairement un texte argumentatif et de l'illustrer »
Discipline(s)	Lettres, histoire
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT : « approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral, mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Articulateurs logiques : hypothèse, opposition, condition, but, concession Verbes d'opinion + indicatif et subjonctif Modalisation (formes impersonnelles + subjonctif)
Tâche(s)	Distinguer dans un même texte les faits/opinions/arguments/exemples
Exemple(s) de supports et activités	« Lire un texte argumentatif », <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 6-7

4. Besoins linguistiques et langagiers



Besoins linguistiques et langagiers	Prosodie et intonation
Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production orales, interaction (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 4	« Mettre en voix son discours par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquates »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Exemple des arts appliqués, bac pro : « L'expression orale est privilégiée. [...] La prise de parole tient compte de la capacité de chacun à s'exprimer en public. Elle peut être ponctuelle et individuelle, ou s'inscrire dans une phase d'échange collective et organisée »
Tâche(s)	Percevoir et reproduire la prosodie des énoncés interrogatifs, déclaratifs, injonctifs. Percevoir et transmettre l'émotion d'un énoncé
Exemple(s) de supports et activités	Écoute et répétition d'énoncés (méthodes FLE A1) Compréhension orale : <i>Objectif express 1</i> , Hachette, 2014, activités p. 16, 20 et 42 <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires</i> : « L'œil le plus bleu », p. 52-53

Besoins linguistiques et langagiers	Phonétique : système consonantique du français
Entrée dans l'écrit Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Expression orale (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT : « amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (compétences langagières) »
Tâche(s)	Percevoir et reproduire les consonnes
Exemple(s) de supports et activités	Démarche différenciée et comparative (éveil aux langues) en fonction des langues d'origine des élèves Paires minimales [p]/[b], [f]/[v] (arabophones) ; [s]/[z], [b]/[v] (hispanophones) ; [z], [ʒ], [ʃ] (locuteurs des langues mandingues) Manuel <i>Adomania A1-A2</i> , Hachette, 2016 <i>Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde</i> , SCÉRÉN, 2012

Besoins linguistiques et langagiers	Phonétique : système vocalique du français
Entrée dans l'écrit Communication orale	BICS
Compétence(s) du CECRL	Expression orale (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT : « amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (compétences langagières) »
Tâche(s)	Percevoir et reproduire les voyelles
Exemple(s) de supports et activités	Démarche différenciée et comparative (éveil aux langues) en fonction des langues d'origine des élèves [y] (hormis pour les locuteurs de turc, d'albanais, d'allemand) ; voyelles ouvertes (arabophones, lusophones) ; [ã]/[õ]/[ê] ; [ə]/[ɛ] (conjugaison : je réussis/j'ai réussi) Manuel <i>Adomania A1-A2</i> , Hachette, 2016 <i>Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde</i> , SCÉRÉN, 2012

Besoins linguistiques et langagiers	Maitriser les tiroirs verbaux du présent
Entrée dans l'écrit	BICS
Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se présenter Décrire des occupations quotidiennes Exprimer ses goûts
Attendu(s) de cycle 3	« Ils approfondissent la reconnaissance d'un verbe conjugué. Ils accordent le sujet avec le verbe »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « formes verbales »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Connaissance de l'infinitif des verbes Distinction radical/terminaisons Distinction des verbes selon leur infinitif, repérage des régularités Conjugaison du présent de l'indicatif : verbes à 1 base, 2 bases, 3 bases ; verbes pronominaux Présent progressif <i>être en train de</i> + infinitif Prononciation des terminaisons verbales, en particulier pour les verbes du 1 ^{er} groupe
Tâche(s)	Se présenter : prise de parole en continu Écrire une présentation écrite à partir d'une fiche
Exemple(s) de supports et activités	Exercices de production orale du DELF (A1, A2, B1) Compréhension écrite : réponses aux questions posées sur un texte, rédigées au présent, en reprenant les termes des questions <i>Grammaire progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : fiches n°35, 36, 37, 38, 39

Besoins linguistiques et langagiers	Maitriser les tiroirs verbaux du futur
Entrée dans l'écrit	BICS
Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Faire des projets
Attendu(s) de cycle 3	« Ils connaissent les marques de temps de l'imparfait et du futur de l'indicatif »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « formes verbales »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Conjugaison du futur proche Conjugaison du futur simple : verbes réguliers et irréguliers Prononciation des terminaisons verbales, en particulier à la 1 ^e personne du singulier
Tâche(s)	Présenter ses projets professionnels (LP) et/ou de poursuite d'études
Exemple(s) de supports et activités	<i>Littérature progressive du français</i> , CLE international : « Les projets de Pivoine », p. 104-105 ; « Le retour des bons jours », p. 90-93 <i>Grammaire progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : fiches n°43 et 48

Besoins linguistiques et langagiers	Maitriser 2 tiroirs verbaux du passé
Entrée dans l'écrit Communication orale	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A1, A2)
Acte(s) de parole	Raconter un évènement passé Décrire une situation passée Décrire ses impressions au passé
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves distinguent temps simples et temps composés » « Ils consolident leur mémorisation, pour les 4 temps appris au cycle 2, des verbes être et avoir, des verbes du 1 ^{er} groupe et des 8 verbes irréguliers du 3 ^{ème} groupe. Ils mémorisent pour ces mêmes 4 temps (présent, imparfait, futur et passé composé) les verbes du 2 ^{ème} groupe »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « formes verbales »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Conjugaison de l'imparfait, verbes réguliers et verbes à 2 bases Conjugaison du passé composé, verbes des 3 groupes : avec l'auxiliaire avoir, avec l'auxiliaire être
Tâche(s)	Comprendre le corpus de textes pour distinguer les valeurs et aspects des tiroirs verbaux du passé (imparfait et passé composé) Écrire un récit au passé
Exemple(s) de supports et activités	<i>Littérature progressive du français</i> , CLE international : « Une si longue lettre », p. 118-119 (imparfait) <i>Outils pour le FLS au lycée</i> : « L'homme propre », p. 145 (passé composé) Corpus d'histoire, manuel <i>Histoire-géographie-EMC, CAP</i> , Nathan technique, 2012 : « Être ouvrier chez Renault dans les années 1950-1960 », p. 32-33 (récits à l'imparfait) Exercices de production écrite du DELF A2 : raconter ses vacances et ses impressions Production écrite : « quand j'étais petit... » <i>Grammaire progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : fiches imparfait (n°47) et passé composé (n°44, 45, 46)

Besoins linguistiques et langagiers	Connaitre le vocabulaire relatif au métalangage grammatical
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et expression écrites (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe »
Discipline(s)	Français, langues vivantes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT : « l'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte, ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Nom, déterminant, adjectif, verbe, pronom, adverbe Morphologie verbale : radical, marque de temps et de personne, temps simple ou composé, auxiliaire Modes (infinitif, gérondif, conditionnel), formes (passif), tiroirs verbaux
Tâche(s)	Classer les mots-étiquettes de plusieurs phrases par catégories grammaticales
Exemple(s) de supports et activités	La <i>Grammaire en couleurs</i> et le logiciel <i>GrammOrtho</i> (UEPD) Tous manuels de français 3 ^e prépa métiers, CAP, 2 nd e professionnelle (nouveaux programmes de 2019) Niveaux A1, A2 : <i>Mieux comprendre la grammaire, Mini chouette CE1/CE2</i> , Hatier, 2017 ; <i>Tout le français, CE1</i> , Hachette, 2019 ; <i>Je réussis en français, CM2</i> , Belin, 2021 Niveaux A2+, B1 : <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018 : « Classer les mots », p. 8-9

Besoins linguistiques et langagiers	Comprendre la polysémie des mots
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production orales et écrites (A2, B1)
Acte(s) de parole	Comprendre une information dans un échange quotidien Comprendre une information dans un contexte scolaire
Attendu(s) de cycle 3	« Ils consolident leur connaissance de l'homonymie et découvrent la notion de polysémie »
Discipline(s)	Mathématiques
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « lexique » Mathématiques-sciences, CAP : « Le professeur veille au travers de son enseignement à aider les élèves à surmonter certains obstacles de compréhension notamment ceux liés à la prise et à l'interprétation d'informations (postulats implicites, inférences, culture personnelle, polysémie de certains termes et des usages spécifiques dans les disciplines de certains noms communs de la langue française...) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique contrastif des mathématiques, de la communication quotidienne, du français
Tâche(s)	Distinguer le sens des mots donnés en fonction du contexte d'usage
Exemple(s) de supports et activités	<i>Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones : des outils français-maths</i> , CRDP, 2007 : « appartenir à, figure, origine, extrémité, point, milieu, centre, moitié » (p. 71-94) <i>Français, 3^e prépa pro</i> , Foucher, 2017 : « La polysémie des mots », p. 107-108

Besoins linguistiques et langagiers	Reconnaitre les familles de mots
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production orales et écrites (A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des familles de mots ou en recherchant des champs lexicaux » « Ils approfondissent leur connaissance des préfixes et suffixes les plus fréquents, notamment en proposant un classement sémantique »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « lexique » et « catégories grammaticales »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Préfixes et suffixes courants Lexique des sciences : mots grecs La dérivation nom/adjectif/verbe
Tâche(s)	Reconnaitre des mots de la même famille dans un ensemble donné (A2) Transformer un substantif en verbe/adjectif/adverbe en utilisant les préfixes et suffixes les plus communs (A2+ et B1)
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre », page 64 Cinq documents vidéo « Les mots de la même famille », en accès libre sur « Les fondamentaux » de Réseau Canopé et sur YouTube <i>Les mots en jeu</i> , Réseau Canopé, cartes avec guide pédagogique <i>Je réussis en français, CM2</i> , Belin, 2021 : « Les familles de mots », p. 52 <i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018 : « Trouver la famille d'un mot », p. 6-7 <i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « La formation et la signification des mots », p. 128-131

Besoins linguistiques et langagiers	Verbaliser des données chiffrées, des calculs et des résultats
Entrée dans l'écrit Communication orale	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Décrire un phénomène naturel, une expérience Faire des hypothèses Exposer les explications de ses actions
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves acquièrent les bases de langages scientifiques et technologiques qui leur apprennent la concision, la précision et leur permettent d'exprimer une hypothèse, de formuler une problématique, de répondre à une question ou à un besoin, et d'exploiter des informations ou des résultats. Les travaux menés donnent lieu à des réalisations ; ils font l'objet d'écrits divers retraçant l'ensemble de la démarche, de l'investigation à la fabrication »
Discipline(s)	Sciences, technologie
Thématique(s) des programmes officiels	Épreuve de sciences physiques et chimiques, CAP : « Le candidat porte, sur une fiche qu'il complète en cours de manipulation, les résultats de ses observations, de ses mesures et leur interprétation »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Chiffres et nombres Unités de mesure L'hypothèse en sciences
Tâche(s)	Présenter à l'oral les résultats d'une expérience suivie en cours de sciences
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrée en matière</i> , « D'une matière à l'autre », « verbaliser les étapes d'une expérience en sciences », p. 196 Activités « J'emploie les mots des sciences », manuel de français de CM2, <i>Des outils pour dire, lire et écrire</i> , Hachette, 2005, p. 166-167

Besoins linguistiques et langagiers	Exprimer des dates, des périodes, des écarts
Entrée dans l'écrit	BICS
Communication orale	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A1, A2, B1)
Acte(s) de parole	Se situer dans le temps
Attendu(s) de cycle 3	« Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Construire des repères historiques (histoire des sciences, des idées, de la littérature, etc.)
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Prépositions de temps (date, période, écart) Adverbes temporels Tiroirs verbaux du présent et du passé
Tâche(s)	Repérer les indications temporelles dans un texte et distinguer dates, périodes, limites temporelles Rédiger une biographie à partir de données historiques (Marie Curie, Hélène Boucher, etc.)
Exemple(s) de supports et activités	Activité sur les empires (carolingien et musulman), <i>Histoire géographie 2, DNL</i> , CLE international, 2009, p. 6-8 <i>Les bases du français, dossiers, niveau 1</i> , Foucher, 2002 : « Les principes d'organisation d'un texte », p. 46-47 Activités d'histoire, CASNAV de Créteil <i>Histoire-géographie-EMC, terminale bac pro</i> , Nathan technique, 2021 : « Vers le bac », p. 76-77

Besoins linguistiques et langagiers	Connaitre les graphèmes simples et complexes les plus courants
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production écrite (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	Relations entre l'oral et l'écrit : « Maitriser : l'ensemble des phonèmes du français et des graphèmes associés ; la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre, à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes). Pour les élèves qui auraient encore des difficultés de décodage, activités permettant de consolider les correspondances phonèmes-graphèmes. Activités (observations, classements) permettant de clarifier le rôle des graphèmes dans l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP : « Le travail de l'orthographe passe par la prise en compte des zones de difficulté de l'orthographe française (notamment les accords sujet/verbe, adjectif/nom, l'accord du participe passé avec les auxiliaires). L'orthographe grammaticale est consolidée à partir des écrits des élèves »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Graphèmes consonantiques simples : p, b, t, d, f, v, l, r, m, n, j, z, ç, x, gn, ch, qu, ss, ph Graphèmes consonantiques complexes : c + voyelle/consonne, g + voyelle/consonne, s entre voyelles/consonnes Graphèmes vocaliques simples les plus courants (A2) : a, é, è, i, o, ou, u, oi, on, eu, ill Graphèmes vocaliques complexes les plus courants (A2+, B1) : ai, ei, au, eau, un, um, in, ain, ein, an, en, oin
Tâche(s)	Orthographier les mots clés des leçons disciplinaires
Exemple(s) de supports et activités	<i>Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde</i> , SCÉRÉN, 2012 <i>Français, 3^e prépa pro</i> , Foucher, 2017 : « Les différentes écritures des sons », p. 180-182 <i>Tout le français, CE1</i> , Hachette, 2019, p. 39-52 <i>Je réussis en français, CM2</i> , Belin, 2021 : « Les noms qui se terminent par le son é », p. 9 <i>Jeu SyllaDingo</i> , Aritma, 2016

Besoins linguistiques et langagiers	Comprendre et mémoriser l'orthographe des noms/verbes/adjectifs les plus usuels
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production écrite (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Dans la continuité du cycle 2, les élèves mémorisent de nouveaux mots invariables : ils sont attentifs au caractère invariable de certains mots en grammaire (les prépositions, conjonctions, adverbes les plus usuels) et s'attachent à en retenir l'orthographe. Ils mémorisent le lexique appris en s'appuyant sur ses régularités, sa formation »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « lexique »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Lexique passif en compréhension/lexique actif en production
Tâche(s)	Améliorer sa production écrite (2 ^e jet de la rédaction en CAP) en corrigeant les erreurs d'orthographe lexicale
Exemple(s) de supports et activités	Production écrite du DELF A1, A2, B1 Production écrite en 3 étapes de la classe de français (CAP) <i>Mieux comprendre la grammaire, Mini chouette CE1/CE2</i> , Hatier, 2017 : « Les mots invariables », p. 24-27 <i>Je réussis en français, CM2</i> , Belin, 2021 : « Utiliser le contexte pour orthographier correctement un mot », p. 33

Besoins linguistiques et langagiers	Acquérir l'orthographe grammaticale des homophones a/à, est/et, on/ont, c'est/ses, ce/se, mes/mais, ou/où, sont/son
Entrée dans l'écrit	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production écrite (A1, A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Les élèves prennent conscience de quelques homophonies lexicales et grammaticales »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « catégories grammaticales »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Distinguer les catégories grammaticales des homophones : métalangage
Tâche(s)	Améliorer sa production écrite (2 ^e jet de la rédaction en CAP) en corrigeant les erreurs d'orthographe grammaticale
Exemple(s) de supports et activités	Production écrite du DELF A1, A2, B1 Production écrite en 3 étapes de la classe de français (CAP) <i>Français, 3^e prépa pro</i> , Foucher, 2017 : « Les homophones grammaticaux », p. 187 <i>Pass-education.fr</i> , niveau CM1 (français, rubrique orthographe), activités sur les homophones grammaticaux <i>Tout le français, CE1</i> , Hachette, 2019 : « les homophones », p. 53-57

Besoins linguistiques et langagiers	Repérer les substituts anaphoriques dans un texte narratif
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite (A2, A2+, B1)
Attendu(s) de cycle 3	Prendre en compte les normes de l'écrit : « Respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte ; utiliser les connecteurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, les temps verbaux pour éviter des dysfonctionnements »
Discipline(s)	Français ; histoire
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP : « analyse syntaxique : coordination et juxtaposition, subordination, cohérence du discours, procédés de reprise »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Pronoms personnels sujet (dont pronoms toniques) Pronoms personnels complément (direct et indirect) Pronoms y et en Hypéronymes
Tâche(s)	Repérer les réseaux de reprise dans un texte court
Exemple(s) de supports et activités	Activités du CASNAV de Créteil : « les pronoms personnels sujets » (niveau A2) <i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « Les procédés de reprise », p. 144-147 (niveau A2 et A2+) <i>Français pour dire, lire et écrire, CM2</i> , Hachette, 2005 : « J'écris des phrases avec plusieurs verbes », p. 74-77 (niveaux A2 et A2+) <i>Français pour dire, lire et écrire, CM2</i> , Hachette, 2005 : « Je supprime les répétitions dans un texte », p. 208-209 (niveaux A2+ et B1) <i>Cahier d'évaluation à l'entrée en CAP, compréhension des écrits dans les disciplines (histoire)</i> , Réseau Canopé, 2015 : « Léon et Johannes », p. 9-14 (niveau B1)

Besoins linguistiques et langagiers	La forme passive
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension écrite et orale (A2, A2+, B1)
Attendu(s) de cycle 4	« Reconnaître des formes actives/passives et leurs valeurs sémantiques ; connaître les permutations pour marquer l'insistance ou l'emphase »
Discipline(s)	Histoire, français
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT : « Il est essentiel de combiner la présentation des questions de grammaire avec des exercices de manipulation syntaxique et morphologique (commutation, déplacement, suppression, adjonction, pronominalisation, passage à la voix passive) qui permettent d'améliorer les compétences d'expression, l'objectif n'étant pas de faire des élèves des linguistes, mais des locuteurs possédant une maîtrise satisfaisante de la langue »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Conjugaison du verbe être (présent, passé, futur) Formation du participe passé Accord du participe passé
Tâche(s)	Changer le point de vue de la narration en transformant de la voix passive à la voix active
Exemple(s) de supports et activités	<i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international, 2004 : « Pars vite et reviens tard », p. 150-151 <i>Français pour dire, lire et écrire, CM2</i> , Hachette, 2005 : « J'emploie le passif », p. 142-143

Besoins linguistiques et langagiers	L'argumentation
Écrits longs Communication orale	CALP BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et expression orales et écrites (A2, B1)
Acte(s) de parole	Donner son opinion Justifier ses idées Donner un exemple Réfuter
Attendu(s) de cycle 3	Participer à des échanges : « Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.). - Respecter les règles de la conversation (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos). - Mobiliser des expressions et des formules qui engagent celui qui parle (savoir exprimer un refus, exprimer une demande, présenter ses excuses, remercier). - Mobiliser des stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation, etc. »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Mathématiques, 2 nd e GT : « Comme toutes les disciplines, les mathématiques contribuent au développement des compétences orales, notamment à travers la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. » EMC, épreuve de CCF du CAP : « construire et exprimer une argumentation cohérente et étayée en s'appuyant sur les repères et les notions du programme »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Connecteurs logiques Verbes d'opinion Verbes impersonnels avec l'indicatif Verbes impersonnels avec le subjonctif
Tâche(s)	Repérer les exemples dans un texte argumentatif simple (A2+) et réagir Repérer les arguments dans un texte argumentatif simple (B1) et réagir
Exemple(s) de supports et activités	« Lire un texte argumentatif », <i>Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e</i> , Hatier, 2019, p. 6-7 (A2) Manuel FLE <i>Défi 3</i> , Maison des langues, 2019, Unité 9 : textes « Macho Mouchkil » (p. 130) et « La voix de Marcus » (p. 132), sur le thème du sexisme et de la parité Exercices du DELF B1 (justifier avec le texte, reformuler)

Besoins linguistiques et langagiers	Le gérondif
Écrits longs Communication orale	CALP BICS
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et expression écrite et orale (A2, A2+, B1)
Acte(s) de parole	Exprimer la simultanéité Exprimer la condition Exprimer la manière
Attendu(s) de cycle 4	« Réflexion sur le sens apporté par les compléments circonstanciels : suppression, déplacement, remplacement, etc. »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP : « L'écriture longue est la pratique à privilégier car elle permet de revenir régulièrement sur la rédaction et d'aboutir progressivement à un texte suffisamment clair et cohérent pour être lisible par un tiers. Les opérations de suppression, d'amplification, de transformation, de déplacement sont alors mises en œuvre » Mathématiques-sciences, 2 nd e pro : « À l'écrit comme à l'oral : rendre compte d'un résultat en utilisant un vocabulaire adapté et choisir des modes de représentation appropriés ; expliquer une démarche »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	La manière, la condition, la simultanéité Les compléments circonstanciels (ajout, suppression, place dans la phrase)
Tâche(s)	Enrichir un texte de français ou de sciences en ajoutant des compléments de manière
Exemple(s) de supports et activités	<i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international, 2004 : « Pars vite et reviens tard », p. 150-151 <i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : fiche 36, p. 158-159 <i>Français, des outils pour dire, lire et écrire, CM2</i> , Hachette, 2005 : « J'emploie des compléments circonstanciels », p. 92-93 <i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « Les indicateurs de temps et de lieu », p. 156-157

Besoins linguistiques et langagiers	Maitriser 4 tiroirs verbaux du passé
Écrits longs Communication orale	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (B1)
Acte(s) de parole	Raconter un évènement passé Décrire une situation passée Décrire ses impressions au passé
Attendu(s) de cycle 4	« Mémoriser le présent, l'imparfait, le futur, le passé simple, le passé composé, le plus-que-parfait, le futur antérieur et le passé antérieur de l'indicatif, le présent et le passé du conditionnel, l'impératif présent, le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif à toutes les personnes »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, « connaissance et maîtrise de la langue » : « formes verbales »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Conjugaison de l'imparfait, verbes réguliers et verbes à 2 bases Conjugaison du passé composé, verbes des 3 groupes : avec l'auxiliaire avoir, avec l'auxiliaire être Conjugaison du plus-que-parfait Reconnaitre le passé simple dans un récit Reconnaitre les temps composés du passé
Tâche(s)	Comprendre un corpus de textes en distinguant les valeurs et aspects des tiroirs verbaux du passé (imparfait, passé composé/passé simple, plus-que-parfait) Écrire un récit au passé
Exemple(s) de supports et activités	Exercices de production écrite du DELF B1 <i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : « Histoire de ma vie », p. 28-29 <i>Cahier d'évaluation à l'entrée en CAP, compréhension des écrits dans les disciplines (histoire)</i> , Réseau Canopé, 2015 : « Léon et Johannes », p. 9-14 <i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international <i>Je réussis en français, CM2</i> , Belin, 2021 : « Les temps simples et les temps composés », p. 39 <i>Ma 5^e facile</i> , Hatier, 2019 : « Raconter au passé », p. 10-11

Besoins linguistiques et langagiers	Le discours rapporté au présent et au passé
Écrits longs Communication orale	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A2, B1, vers B2)
Acte(s) de parole	Rapporter un discours Présenter les opinions des autres
Attendu(s) de cycle 4	« Être capable de transposer des énoncés oraux à l'écrit et inversement. Être capable d'insérer dans un texte des paroles rapportées : discours direct, indirect, indirect libre »
Discipline(s)	Français
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 1 ^e GT : « On peut présenter les différentes formes de phrase interrogative associées au niveau de langue (ou registre) mais on vise à éclairer surtout les distinctions entre l'interrogation directe et les interrogatives indirectes (ou enchâssées), souvent peu maîtrisées dans les productions écrites et orales. On peut étudier plus précisément la syntaxe de la phrase interrogative (nature et fonction du mot interrogatif, notamment). Des prolongements ponctuels vers la phrase exclamative et les discours rapportés sont possibles »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Verbes « de discours » Discours rapporté au présent Discours rapporté au passé Concordance des temps
Tâche(s)	Repérer le discours direct dans un texte narratif (A2) Transformer les passages au discours direct d'un texte narratif en discours rapporté (B1)
Exemple(s) de supports et activités	<i>Cahier de français, CAP</i> , Hachette technique, 2021 : « Les paroles rapportées », p. 148-151 <i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : fiches 35 (présent, p. 146-147) et 45 (passé, p. 206-209) <i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international, 2004 : « Pars vite et reviens tard », p. 150-151

Besoins linguistiques et langagiers	Pronoms relatifs simples
Écrits longs Communication orale	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	Français : « Repérer les différents modes d'articulation des propositions au sein de la phrase complexe : notions de juxtaposition, coordination, subordination. Comprendre les différences entre l'usage de la conjonction de coordination et l'usage de la conjonction de subordination »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP : « analyse syntaxique : coordination et juxtaposition, subordination, cohérence du discours, procédés de reprise »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Pronoms relatifs qui et que (A2) Pronoms relatifs qui, que, dont, où (B1)
Tâche(s)	Donner la définition de mots disciplinaires (géographie, mathématiques...) à l'aide de phrases complexes articulées par un pronom relatif
Exemple(s) de supports et activités	<i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : fiche 32, p. 132-135 <i>Histoire-géographie 1, DNL</i> , CLE international, « Le globe terrestre » p. 4-5, « Le relief » p. 6-7, et fiche vocabulaire p. 32

Besoins linguistiques et langagiers	Orthographe grammaticale des terminaisons verbales é/er/ée/és/ées et ait/ais/aie/aient
Écrits longs	CALP
Compétence(s) du CECRL	Production écrite (A2, B1)
Attendu(s) de cycle 3	« Verbe : groupes - radical - marque de temps - marque de personne / terminaison »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP, étude de la langue : « morphologie verbale (distinction entre radical, marque de temps et marque de la personne) »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Distinguer marques de temps et marques de mode (infinitif/indicatif pour le niveau A2, infinitif/indicatif/subjonctif pour le niveau B1) Connaitre les règles d'accord du participe passé Adjectif verbal Tiroirs verbaux de l'imparfait et du passé composé : sens et emploi
Tâche(s)	Analyser les terminaisons des verbes relevés dans un texte narratif Améliorer sa production écrite en CAP (2 ^e jet) en corrigeant l'orthographe grammaticale verbale
Exemple(s) de supports et activités	<i>Ma 6^e facile</i> , Hatier, 2018 : « Accorder le verbe avec le sujet », p. 12-13 <i>Ma 5^e facile</i> , Hatier, 2019 : « Trouver la terminaison d'un verbe », p. 8-9 <i>Je réussis en français, CM2</i> , Belin, 2021 : « Faut-il écrire -é ou -er ? », p. 41 <i>Littérature progressive du français, niveau débutant</i> , CLE international : « Histoire de ma vie », p. 28-29 <i>Cahier d'évaluation à l'entrée en CAP, compréhension des écrits dans les disciplines (histoire)</i> , Réseau Canopé, 2015 : « Léon et Johannes », p. 9-14

Besoins linguistiques et langagiers	Verbaliser un geste, une manipulation, l'utilisation d'un outil
Communication orale Amélioration des écrits	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Production écrite et orale (A2, B1)
Acte(s) de parole	Décrire une action Justifier ses choix Exprimer la manière, le but
Attendu(s) de cycle 4	« [L'élève] est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener à bien un projet. Cela passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires »
Discipline(s)	Sciences, technologie, ateliers de pratique professionnelle, arts appliqués, EPS
Thématique(s) des programmes officiels	Arts appliqués, bac pro : « Design d'objet : ce domaine couvre la conception et la création de biens en relation avec une production industrielle ou artisanale. Il concerne les objets usuels (équipements, outils, instruments, vêtements, véhicules, mobiliers, accessoires, etc.), étudie leurs degrés de complexité et leurs interactions avec le champ professionnel de l'élève »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Verbes de mouvement Adverbes Compléments circonstanciels de temps, de manière Expression du but Expression de l'obligation et de l'interdiction
Tâche(s)	Expliquer un geste professionnel à partir d'un document vidéo
Exemple(s) de supports et activités	Capsules vidéo du lycée professionnel Voltaire, Nîmes : < https://lyc-voltaire-nimes.ac-montpellier.fr/des-filieres-en-video > <i>Écrire en FLS et FLSCO</i> , Réseau Canopé, 2018 : « Expliquer le fonctionnement d'un objet technique », p. 164-166

Besoins linguistiques et langagiers	Pronoms relatifs composés
Communication orale Amélioration des écrits	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (B1)
Attendu(s) de cycle 4	Français, fonctionnement de la phrase complexe : « Analyser les positions des propositions subordonnées (conjonctive, interrogative indirecte, relative, infinitive, participiale) et leurs relations avec les autres constituants de la phrase »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT, étude de la langue : « On s'attache à revoir les subordonnées dont la syntaxe et la relation avec la proposition principale peuvent être source de difficultés. On travaille en priorité la compréhension de la structure des relatives (notamment celles qui sont introduites par dont, auquel, duquel, etc.), en insistant, par exemple, sur ce qui les distingue des subordonnées conjonctives »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Pronoms relatifs composés : auquel, duquel, avec lequel, pour lequel, etc. Construction de la phrase complexe
Tâche(s)	Repérer les pronoms dans un texte, et justifier leur forme en trouvant l'antécédent
Exemple(s) de supports et activités	<i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : fiche 32, p. 136-139 <i>Outils pour le FLS au lycée</i> , volume 1, SCEREN, 2009 : « Les 12 Olympiens », p. 197-202

Besoins linguistiques et langagiers	Trois hypothèses : réel, potentiel, irréel
Communication orale Amélioration des écrits	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (B1)
Acte(s) de parole	Exprimer la condition au présent (réel) Exprimer la condition au passé (potentiel et irréel) Émettre des hypothèses
Attendu(s) de cycle 4	« En contexte (de lecture ou d'écriture), mise en évidence des valeurs des temps et des verbes et sensibilisation aux effets produits »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, 2 nd e GT, étude de la langue : « Jusqu'au cycle 4, le verbe fait l'objet d'une approche principalement morphologique et sémantique ; parvenus au lycée, les élèves doivent donc être capables d'identifier une forme verbale. On peut insister sur les phénomènes de concordance, sur le rôle des temps dans la structuration des récits ou dans la modalisation du propos »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Conjugaison du futur/du conditionnel présent Réel : si je pars à l'heure, je pourrai avoir mon train Potentiel : si je réussissais mon devoir, je serais content Irréel : si j'étais en vacances, je me lèverais tard Valeur du conditionnel présent et du conditionnel passé
Tâche(s)	Transformer des énoncés pour en changer le sens
Exemple(s) de supports et activités	<i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : « Les hypothèses », fiche 50, p. 232-237 <i>Français, des outils pour dire, lire et écrire, CM2</i> , Hachette, 2005 : « J'emploie le conditionnel », p. 136-137

Besoins linguistiques et langagiers	Principaux usages du subjonctif
Communication orale Amélioration des écrits	BICS CALP
Compétence(s) du CECRL	Compréhension et production écrite, expression orale (A2, A2+, B1)
Acte(s) de parole	Exprimer la possibilité Exprimer l'obligation Exprimer son opinion Exprimer le but
Attendu(s) de cycle 4	Français : « Comparaison d'énoncés pour réfléchir sur les valeurs modales (je promets qu'il ne viendra pas/je préfère qu'il ne vienne pas/je promets de venir) »
Discipline(s)	Toutes
Thématique(s) des programmes officiels	Français, CAP, étude de la langue : « les formes verbales : constructions et sens du verbe ; morphologie verbale (distinction entre radical, marque de temps et marque de la personne) ; valeur des temps de l'indicatif, du conditionnel ; subjonctif présent ; consolidation des verbes inscrits au programme du collège (cycle 4), apprentissage de nouvelles formes en lien avec les objets d'étude »
Contenu(s) linguistique(s) et langagier(s)	Possibilité, obligation, sentiment et opinion (verbes personnels et impersonnels) Conjonction « pour que »
Tâche(s)	Mémoriser les formes usuelles du type « il faut que je fasse »
Exemple(s) de supports et activités	<i>Français, 3^e prépa pro</i> , Foucher, 2017 : « Les temps et modes verbaux », p. 57-58 <i>Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire</i> , CLE international : « Le subjonctif », fiche 51, p. 238-249

Bibliographie

Thèses et mémoires

AZAOUI, B. (2014). *Co-construction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse soutenue sous la direction de N. Auger et de M. Tellier, université Montpellier 3.

BEAUGRAND, C. (2019). *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire : élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège*. Thèse soutenue sous la direction de C. Weber, université Paris 3.

CHOPLIN, A. (2019). *Modélisation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha – Une expérimentation en CAP Agent Polyvalent de Restauration*. Mémoire de master 2 DDL, sous la direction de F. Boch, université Grenoble Alpes.

CORNU, G. (2017). *L'inclusion des élèves allophones*. Mémoire de C.A.F.F.A, académie de Grenoble.

FAUPIN, É. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageüre pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Thèse soutenue sous la direction de J.-P. Cuq, université Nice Sophia Antipolis. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <[2015NICE2009.pdf](#)>.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse soutenue sous la direction de F. Tupin et M.-A. Dat, université de Nantes.

HERNU, S. (2009). *Recherche-action en classe d'accueil de lycée professionnel : élaboration d'un référentiel de compétences pluridisciplinaire*. Mémoire de master 2 FLE, sous la direction de V. de Nuchèze, université Stendhal - Grenoble 3.

JOUGLAT, L. (2015). *Développer l'autonomie dans les apprentissages : expérimentation d'un espace en ligne animé par des élèves d'UPE2A-lycée*. Mémoire de master 2 DDL, sous la direction de C. Dejean-Thircuir, université Grenoble-Alpes.

LAZZARO, E. (2019). *Aborder la dissertation littéraire avec des élèves allophones nouvellement arrivés : un défi raisonnable ?* Mémoire

de master 2 DDL, sous la direction de C. Dejean, université de Grenoble Alpes.

MENDONÇA-DIAS, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse soutenue sous la direction de J.-P. Cuq, université Nice-Sophia Antipolis. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01443476/document>>.

MILLON-FAURE, K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse soutenue sous la direction d'A. Mercier et M.-N. Roubaud, université de Provence-Aix-Marseille I.

POIRON, C. (2017). *Dispositifs de scolarisation des élèves allophones dans l'Académie de Nantes et proposition de pistes didactiques pour enseigner les mathématiques en classe ordinaire, en lycée professionnel. Cas d'étude : CAP maçonnerie, lycée polyvalent Aimé Césaire, Clisson (44)*. Mémoire de master 2 MEEF, sous la direction de P. Briaud, ESPE/université de Nantes.

RUHIER, C. (2014). *La construction du projet d'orientation des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans dans une*

UPE2A-lycée – réflexions et proposition d'activités didactiques. Mémoire de master 2 DDL, sous la direction de C. Trimaille, université Grenoble Alpes.

Programmes et référentiels

CASNAV DE CRÉTEIL (2015). *Référentiel de compétences pour les élèves allophones, cycles 2 et 3*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://casnav.ac-creteil.fr/IMG/pdf/referentiel_compétences_eana_programmes_2015_cycles2_et_3.pdf>.

CASNAV DE PARIS (2018). *Repères de progressivité pour le 1er degré-2018, « Étude du fonctionnement de la langue »*. [En ligne, vérifié le 25 février 2021] <https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690795/reperes-didactiques?cid=p1_1690781&portal=p2_1649287>.

DGESCO (2018). *Programme du cycle 3, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*. [En ligne, consulté le 12 décembre 2018] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf>.

DGESCO (2018). *Programme du cycle 2, en vigueur à la rentrée 2020*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_131324_5.pdf>.

DGESCO (2018). *Programme du cycle 4, en vigueur à la rentrée 2020*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/7/Programme2020_cycle_4_comparatif_131337_7.pdf>

DGESCO (2019). *Programmes du lycée général et technologique*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>>.

DGESCO (2019). *Programmes et ressources pour le lycée professionnel*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://eduscol.education.fr/94/j-enseigne-au-lycee-professionnel>>.

DGESCO (2021). *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression du CP à la 3^e*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://eduscol.education.fr/137/attendus-de-fin-d-annee-et-reperes-annuels-de-progression-du-cp-la-3e>>.

DGESCO (2021). *Diplômes professionnels*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://eduscol.education.fr/771/diplomes-professionnels>>.

Manuels et supports pédagogiques

ABOUEY, M. et OUBRERIE, C. (2005-2010). *Aya de Yopougon*. Paris : Gallimard.

AUJAS, É., FIRA, I., PÉROT, S., PROST, A., GARBIN, L. et MANSARD, N. (2017). *Histoire - Géographie – EMC, 3^e Prépa-Pro*. Paris : Hachette.

AUMONT, S., BABONNEAU, X. et MARTIN, F. (2018). *Ma 6^e facile*. Paris : Hatier.

BENAOUDA, I., BENOIT, L., HÉBERT, L., HERBIN, H. et SEGARD, A. (2021). *Cahiers de français, CAP*. Paris : Hachette technique, 2021.

BIRAS, P., CHEVRIER, A., WITTA, S., FOUILLET, R. et OLLIVIER, C. (2019). *Défi 3, livre de l'élève*. Paris : Éditions Maison des Langues.

BLANCHARD, M., DESMOTTES, D., GABRY, J., L'HOTELLIER, N. et VARLOT, É. (2007). *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones – Des outils français-maths*. Créteil : SCÉREN.

BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F. et NÉ, M.-F. (2004). *Littérature progressive du français, niveau débutant*. Paris : CLE International.

BONI, M. (2002) (dir.). *Les bases du français. Dossiers niveau 1*. Paris : Foucher.

BORGOGNO, H. (dir.) (2017). *Histoire Géographie Enseignement moral et civique (EMC), 2nde Bac Pro*. Paris : Delagrave.

BOUTIN, J. (2017). *SVT. 3^e prépa pro*. Paris : Nathan technique.

BRILLANT, C. et HIMBER, C. (2016). *Adomania : Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.

CERVONI, B., CHNANE-DAVIN, F. et FERREIRA-PINTO, M. (2005). *Entrée en matière, La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette FLE.

CROSNIER, S., CRUÇON, M., GLORIA, M.-N., JAN, A. et NAULLEAU, A. (2007). *Vie Sociale et Professionnelle, CAP*. Paris : Foucher.

CUTTOLI, C. et SCHWAB, V. (2021). *Je réussis en français, CM2*. Paris : Belin.

DELMAS, D. et al. (2021). *Histoire-Géographie EMC - T^e Bac Pro - Cahier de cours et d'activités*. Paris : Nathan technique.

DÍAZ DÍAZ, V. (dir.) (2010). *Histoire géographie, DNL*. Paris : CLE international.

DÍAZ DÍAZ, V. (dir.) (2010). *Sciences naturelles, DNL*. Paris : CLE international.

DUBOIS, A.-L. et TAUZIN, B. (2013). *Objectif Express 1*. Paris : Hachette FLE.

DUPLEIX, D. et HOUSSA, C. (2016). *Le DELF – 100% réussite – A2*. Paris : Didier.

FAUPIN, É. et THERON, C. (2006). *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Nice : CRDP.

FUGLER, M. (2010) (dir.). *Histoire et Géographie - Éducation civique, CAP*. Paris : Nathan technique.

FUGLER, M. (2010). *Histoire géographie EMC, 1^e bac pro*. Paris : Nathan technique.

GODEAU, É., JACQ, G., LOSMÈDE, S. MONOT, A. et TISSOT, R. (2018). *Cahier d'Histoire Géographie EMC, CAP, Nouveaux regards croisés*. Paris : Nathan technique.

GREGOIRE, M. (2004 [1997]). *Grammaire progressive du français, niveau débutant*. Paris : CLE International.

GRÉGOIRE, M. et THIÉVENAZ, O. (2007). *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.

GUERNIER, M.-C. et ANXIONAZ, S. (2013) (dir.). *Les nouveaux cahiers – Français, 3^e prépa pro*. Paris : Foucher.

HIVERT, F. (2015) (dir.). *Cahier d'évaluation à l'entrée en CAP, compréhension des écrits dans les disciplines*. Futuroscope/Chasseneuil : Réseau Canopé.

LACAN, F.-R., DOERFLINGER, M. et VIEITEZ, M.-J. (2005). *Français 3^e Découverte professionnelle, Livre élève*. Paris : Hachette.

LE BOUGNEC, J.-T. et LOPES, M.-J. (2014). *Totem A2 : Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.

LECACHEUR, L. (2017). *Mieux comprendre la grammaire, Mini-chouette CE1-CE2*. Paris : Hatier.

LECOCQ, B. (dir.) (2012). *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde*. SCÉREN-CRDP du Nord-Pas-de-Calais.

LECOCQ, B. et BEAUGRAND, C. (dir.) (2018). *Écrire en FLS et FLSCO*. Futuroscope/Chasseneuil : Réseau Canopé.

LÉON, R. (2005). *Des outils pour dire, lire et écrire. CM2*. Paris : Hachette.

MAZEYRIE, C. (2013) (dir.). *Sciences physiques et chimiques, CAP*. Paris : Hachette technique.

MOUS, N., BIRAS, P. et AZEVEDO RODRIGUES S. (2017). *DELFB1 Scolaire et Junior*. Paris : Hachette FLE.

OTÈS, A., DIÉNY, M. et DIÉNY, P. ([2015] 2019). *Pour comprendre tout le français, CE1*. Paris : Hachette.

POULET, I., VARIN, C. et BERTRAND, N. (2019). *Ma 5^e facile*. Paris : Hatier.

RÉMOND, G. (1991). *A.R.T.H.U.R : un atelier pour maîtriser la lecture. Niveau 2*. Paris : Nathan/Retz.

ROBBES, É. (2009). *Outils pour le français langue seconde au lycée, 2 volumes*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

RUILLER, J. (2011). *Les Mohamed*. Paris : Sarbacane.

SENDRE-HAÏDAR, M., ABJEAN, F., BIANCHI, D. et SEUZARET, F. (2017). *Les nouveaux cahiers – Français, 3e prépa pro*. Paris : Foucher.

TERRET-BRANGÉ, M. (dir.) (2015). *Prévention Santé Environnement (PSE), 2nde Bac Pro*. Paris : Delagrave.

VALAT, A. (2019). *Devenir un lecteur efficace, Mini chouette 6^e/5^e*. Paris : Hatier.

Sites de ressources

IREPS PAYS DE LOIRE (2001). *Le cartable des compétences psychosociales*. [En ligne, consulté le 2 janvier 2019] <<http://www.cartablecps.org/page-1-0-0.html>>.

LE POINT DU FLE (2002). <<https://www.lepointdufle.net/>>.

LP VOLTAIRE, NIMES (2019). *Des filières en vidéo*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://lyc-voltaire-nimes.ac-montpellier.fr/des-filieres-en-video>>.

PASS ÉDUCATION + (2010). <<https://www.pass-education.fr/>>.

TIROLLE, K. *Des mots et des idées*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://www.desmotsetdesidees.fr/>>.

TV5 MONDE (2021). *Apprendre le français*. [En ligne, vérifié le 20 juin 2021] <<https://apprendre.tv5monde.com/fr>>.

UEPD/LIDILEM (2014). *GrammOrtho*. [En ligne, consulté le 24 juin 2021] <<https://www.uneeducationpourdemain.org/sedortho/grammortho/>>.

Jeux

CALAQUE, É. (2014). *Les mots en jeu*. CRDP de Grenoble/Réseau Canopé.

GUELY, F. et ABICHAKER, M. (2016). *SyllaDingo*. Cocktail Games/Aritma.

Titre : Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles

Mots clés : Élèves allophones, UPE2A, référentiel, langue(s) de scolarisation, analyse de besoins, transposition didactique

Résumé : Le champ de la recherche en didactique du français aux élèves allophones concerne les enfants nouvellement arrivés en France, inscrits en classe dite « ordinaire », et qui bénéficient de cours de français en UPE2A. Spécifiquement centrée sur le lycée, notre étude montre que la prise en charge linguistique est très inégale sur le territoire, malgré une circulaire nationale publiée en 2012. Les contraintes institutionnelles sont très fortes, car les structures d'accueil restent rares, limitées à une année scolaire, et plafonnées au niveau B1. Quant aux questionnements théoriques, ils ont pris au moins deux directions : d'une part, dans la recherche académique, le français langue de scolarisation (FLSCO) est défini comme une fonction de la langue en contexte scolaire, un « continuum » entre le français langue étrangère (FLE) et le « français langue maternelle » (FLM), tendant vers le français sur objectif spécifique (FOS).

D'autre part, le « français langue seconde » (FLS) est considéré par le ministère de l'Éducation nationale comme une rupture avec le FLE, et se trouve rattaché au FLM. Notre analyse des textes institutionnels montre en outre que le Ministère ne précise pas quels contenus enseigner aux élèves allophones, ni sur quels programmes s'appuyer, ni comment aborder le français des disciplines dites « non linguistiques » : la didactique du français en UPE2A reste donc à construire. Nous partons du cadre théorique du FLE/FLS/FLSCO/FLM/FOS, nous présentons ensuite le cadre institutionnel de l'UPE2A et ses contraintes, pour travailler sur l'analyse de besoins des lycéens allophones. L'objectif final de ce travail est une proposition de référentiel pour l'UPE2A lycée.

Title : Towards a reference framework for French as Second Language in high school: theoretical discussion and institutional constraints

Keywords : Allophone students, UPE2A, Framework of Reference, school language(s), needs analysis, didactic transposition

Abstract : The field of research about French teaching to allophone students concerns children newly arrived in France, enrolled in so-called «ordinary» class, and who receive French courses in UPE2A groups. Specifically focused on the French high school, our study shows that linguistic support is very unequal in the territory, and that the 2012 circular on the schooling of newcomers is very variously applied. The institutional constraints are very strong, because the welcome programs remain rare, limited to one school year, and capped at level B1. As for questioning the teaching of French to these students with special educational needs, it took at least two directions: on the one hand, in academic research, it attempts to define French Language of Schooling (FLSCO) as a function of the language in school context, as a “continuum” between French as a foreign language (FLE) and French as a native language (FLM), tending towards French on a specific objective (FOS).

On the other hand, the Ministry of Education uses the term French as a Second Language (FLS), seen as a break with FLE, and as an attachment to FLM. Our analysis of institutional texts also shows that the Ministry of Education does not specify what to teach to allophone students, which school curriculum to rely on, or how to consider French in so-called “non linguistic” disciplines: the educational curriculum of French in UPE2A has yet to be built. We start from the theoretical framework of FLE/FLS/FLSCO/FLM/FOS, we then present the institutional framework of the UPE2A and its constraints, with the purpose of working on the special educational needs of allophone students. The final objective of this work is a proposal of a Framework of Reference for the high school UPE2A groups.