

CAFFA - session 2018-2020

Mémoire professionnel

En quoi la prise en compte de la langue première et les approches plurilingues en UPE2A peuvent-elles être des leviers pour la réussite des élèves allophones ?	
Département d'exercice (N°)	51
Nom	NEPLES
Prénom	DELPHINE
Nom et adresse de l'établissement	CASNAV-Reims (chargée de mission) Rattachée administrativement au lycée Libergier 55, rue Libergier 51100 Reims
Discipline	Lettres modernes – FLS
Adresse mail professionnelle	delphine.neples@ac-reims.fr

Table des matières

Introduction :.....	4
I- La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.....	5
1. L'Elève Allophone Nouvellement Arrivé.....	6
2. Le cadre institutionnel.....	7
2.1. La circulaire académique du 13 septembre 2016 concernant la scolarisation des EANA.....	7
2.2. Le projet académique.....	7
2.3. Le référentiel des compétences.....	8
3. La prise en charge en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés.....	8
4. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	9
4.1. Le CECRL.....	9
4.2. Le Diplôme d'Etudes en Langue Française.....	9
4.3. Le principe du plurilinguisme.....	10
II- Les langues des élèves allophones : un levier pour construire l'apprentissage du français ?.....	10
1. Bilinguisme et compétence plurilingue.....	11
1.1. Le continuum.....	11
1.2. L'interlangue.....	11
1.3. Le parler bilingue.....	12
1.4. Une compétence évolutive.....	13
2. L'élève allophone : un individu plurilingue.....	13
2.1. La présence de la langue première.....	13
2.2. Un « bilinguisme émergent ».....	14
2.3. Des compétences plurilingues à valoriser.....	15
3. Les langues des élèves allophones, un socle pour construire la langue de l'école.....	15
3.1. Faire exister les langues dans la classe, les valoriser.....	16
3.2. Et inclure les langues premières dans les activités.....	16
3.3. Pour développer une compétence plurilingue.....	17
3.4. Vers l'apprentissage de la langue de scolarisation.....	18
III- Recueil de données.....	19
1. La méthode.....	19
2. L'analyse des résultats.....	19
2.1. Une place pour la langue première des élèves allophones ?.....	19
2.2. Quelles pratiques plurilingues ?.....	21
2.3. Les difficultés - Le besoin en formation.....	22
IV- Actions de formation autour du plurilinguisme.....	22
1. L'atelier animé par le CASNAV lors du séminaire « Eveil aux langues ».....	23
1.1. Description.....	23
1.2. La préparation.....	24

1.3.	L'action de formation	25
1.4.	Difficultés et évaluation.....	26
2.	La vidéoformation.....	26
2.1.	Recueillir des supports	27
2.2.	Utiliser la vidéo en formation – ramener le réel en formation	28
3.	La formation des coordonnateurs d'UPE2A	29
3.1.	La formation pour les enseignants nouvellement nommés en UPE2A.....	29
3.2.	La formation des personnels expérimentés	29
3.3.	Un changement de posture	30
	Conclusion	31
	Glossaire	33
	Bibliographie	34
	Annexe 1.....	36
	Annexe 2.....	46

Introduction :

L'académie de Reims a accueilli en 2018/2019 1268 Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), dont 508 dans le premier degré et 760 dans le second degré. Si nous comparons avec les années précédentes, nous constatons un accroissement significatif du nombre d'EANA sur le territoire académique mais aussi national et ces effectifs augmentent tous les ans. Les élèves allophones sont scolarisés dans les zones urbaines majoritairement mais ils sont également de plus en plus présents dans les zones rurales de nos quatre départements. La question de la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers se pose donc de manière évidente, quelle que soit la situation d'enseignement, et ce dans les deux degrés.

Les élèves allophones bénéficient du dispositif appelé Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (UPE2A) dès le début de leur scolarisation dans le système éducatif français et ce pendant deux ans maximum dans notre académie. Ces dispositifs sont implantés dans des écoles, des collèges et des lycées et permettent un apprentissage du français, notamment de la langue de l'école. Les enseignants qui interviennent dans ces structures sont titulaires pour une majorité d'une Certification Complémentaire en Français Langue Seconde. Au contact quotidiennement avec des élèves de langues et de cultures variées, ils possèdent donc une expertise dans l'enseignement aux EANA.

L'UPE2A est un accélérateur d'apprentissage linguistique mais aussi un formidable laboratoire pédagogique en lien avec les pratiques de la classe ordinaire. En effet, les groupes en UPE2A sont restreints (en général une dizaine d'élèves dans le second degré, moins dans le premier), les élèves ont des profils très variés (bien, peu ou pas scolarisés antérieurement), des degrés de francophonie différents, une culture de l'école plus ou moins éloignée de la nôtre, des langues premières différentes, des cultures diverses ... L'enseignant qui intervient dans cette structure doit « gérer une situation peu ordinaire. Funambule de l'hétéroclite, il jongle avec la diversité des pays d'origine et les multiples raisons d'arrivée en France » (Rafoni, 2007). Ces particularités obligent à innover, à prendre en compte de manière accrue les spécificités du public apprenant et la situation inédite d'apprentissage qu'elle génère.

L'une des principales spécificités est l'accueil d'un public dont la langue 1 est différente de la langue du professeur. La question de la place de la langue maternelle dans les pratiques en UPE2A est donc au cœur de mon questionnement : comment s'appuyer sur une compétence linguistique déjà installée chez les élèves ? Quelle place lui donner dans les activités de classe, notamment dans l'apprentissage du français langue seconde ? Comment peut-on alors s'appuyer sur cette langue pour construire l'apprentissage du français à l'oral comme à l'écrit ? Comment accompagner les élèves vers la construction de cette richesse évoquée par Tahar Ben Jelloun : « Je suis heureux d'appartenir à deux pays, deux cultures, deux langues et je vis cela comme un enrichissement permanent. »

En quoi la prise en compte de la langue première et les approches plurilingues en UPE2A peuvent-elles être des leviers pour la réussite des élèves allophones ?

Après avoir posé le cadre de la scolarisation des EANA, j'exposerai les étapes du processus d'apprentissage linguistique que connaissent les individus confrontés à une langue seconde. Nous verrons que ces étapes invitent à prendre appui sur les langues connues des élèves. Enfin, à partir d'un recueil d'informations sur les pratiques en UPE2A, j'évoquerai la question de la formation des enseignants qui interviennent dans ces structures. En effet, une approche plurilingue permettrait de rendre plus efficace l'enseignement du français.

I- La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés

La scolarisation des élèves allophones est encadrée par des textes au niveau national qui trouvent leur déclinaison dans notre académie. Ces textes permettent le respect des procédures d'accueil et garantissent le principe d'inclusion qui prévaut à la prise en charge des EANA. Il existe dans l'académie de Reims 27 dispositifs UPE2A dans le 1^{er} degré et 39 dans le 2nd degré. Ils offrent un accompagnement linguistique qui s'articule avec l'inclusion en classe ordinaire. Un projet individualisé permet d'en fixer les objectifs.

1. L'Elève Allophone Nouvellement Arrivé

« Est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde qui ont été mis en évidence par un test de positionnement. Celui-ci peut également concerner les apprentissages scolaires de manière générale. » (MEN-MESRI-DEPP, 2018).

Un enfant qui arrive sur le territoire français passe donc par un processus d'affectation qui comporte une évaluation de positionnement : « il s'agit d'une évaluation permettant de déterminer le niveau de scolarisation antérieur des élèves allophones, leurs acquis initiaux en langue française, ainsi que leurs compétences scolaires (en mathématiques notamment) » (MEN-MESRI-DEPP, 2018). Cette évaluation qui concerne les mathématiques, le français et la langue première va permettre de déterminer le profil de l'élève et de décider de la prise en charge à mettre en place pour la scolarisation. En effet, selon son parcours, celui-ci peut être plus ou moins éloigné de l'école. Les objectifs fixés lors de l'élaboration du projet individualisé seront différents selon le degré de francophonie et selon le fait que l'élève sera identifié comme Non Scolarisé Antérieurement, Peu Scolarisé Antérieurement ou ayant vécu une scolarité régulière.

L'élève allophone est donc un élève à besoins éducatifs particuliers temporairement puisqu'il est en droit de bénéficier d'une prise en charge spécifique en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés pendant une année à partir de la date de sa première scolarisation en France. En fonction de ses besoins, une reconduction d'un an est parfois mise en place dans notre académie. Néanmoins, plusieurs années sont nécessaires pour acquérir la maîtrise d'une langue seconde, c'est pourquoi les établissements scolaires doivent mettre en place des accompagnements au-delà de ces deux années de prise en charge en UPE2A.

Les profils administratifs de ces élèves sont variés : enfants étrangers adoptés, enfants de citoyens européens, enfants issus du regroupement familial, enfants de réfugiés, enfants venant des territoires d'outre-mer, mineurs isolés étrangers pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, enfants de demandeurs d'asile.

2. Le cadre institutionnel

2.1. La circulaire académique du 13 septembre 2016 concernant la scolarisation des EANA

Cette circulaire rappelle le principe d'inclusion scolaire pour « tous les enfants, sans aucune distinction » en s'appuyant sur la loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République. Il est indiqué que « la prise en charge des élèves allophones [...] requiert une vigilance toute particulière de l'ensemble des équipes éducatives et des services académiques. » Il est affirmé également dans ce texte que « la prise en charge pédagogique de ce public à besoins éducatifs particuliers doit reposer sur des pratiques inclusives. » C'est l'enseignant coordonnateur d'une UPE2A qui organise le « suivi individualisé » de l'élève allophone nouvellement arrivé. Il faut tenir « compte des compétences antérieures acquises » afin de « permettre à chacun de ces élèves de construire un parcours adapté, sans que leur maîtrise insuffisante de la langue française soit un handicap. » « Il s'agit de proposer, dans le 1^{er} comme dans le 2nd degré, un accueil sans délai et tout au long de l'année »

Pour accompagner les équipes dans la prise en charge des EANA, « le CASNAV – pôle d'expertise, de ressources et de formation » est mentionné ; « il peut notamment aider les équipes qu'il s'agisse d'interventions ponctuelles ou de formations portant par exemple sur les processus d'apprentissage de ces élèves, l'articulation avec la classe ordinaire ou l'adaptation des contenus d'enseignement. » Cette circulaire académique prend appui sur les circulaires nationales du 20 mars 2002 et du 2 octobre 2012 et en rappelle deux grands principes :

- « L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. »
- « 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 ».

2.2. Le projet académique

Les axes du projet académique affirment également cette nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves, notamment :

- Axe 1 : Assurer les conditions d'une école accueillante

Objectif 1 : accueillir tous les élèves avec bienveillance et porter une attention particulière à ceux qui en ont le plus besoin

Objectif 2 : Installer un environnement scolaire serein

Objectif 3 : Adapter les parcours de chacun pour que chacun y trouve ou retrouve sa place

- Axe 2 : Faire réussir tous les élèves en reconnaissant la diversité des excellences

Objectif 4 : Permettre à chaque élève d'accéder à la maîtrise des savoirs garantissant la réussite de sa scolarité tout au long de son parcours

Objectif 5 : Construire des modalités pédagogiques adaptées aux besoins des élèves

Objectif 6 : Valoriser les talents et répondre aux aspirations des élèves par la diversité des parcours

2.3. Le référentiel des compétences

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation souligne la nécessité pour les enseignants d'adapter leurs pratiques aux spécificités de leurs élèves pour une meilleure inclusion scolaire :

- « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves »
- « adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers »
- « participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves »

Les élèves allophones font partie des élèves à besoins éducatifs particuliers qui nécessitent que les enseignants adaptent leurs gestes professionnels pour leur permettre de progresser et de comprendre les attendus du système éducatif.

3. La prise en charge en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés

La circulaire académique de 2016 affirme que « l'enseignement du français comme langue de scolarisation est assumé par l'ensemble de l'équipe pédagogique impliquée. Une prise en charge spécifique en UPE2A est organisée en fonction des besoins linguistiques de l'élève. »

Les UPE2A sont les dispositifs mis en place pour faciliter et accélérer l'apprentissage du français de scolarisation. Un travail conjoint est alors mené entre les enseignants de la classe ordinaire et le coordonnateur de ces dispositifs. Ceux-ci sont en première ligne pour prendre en charge les différents profils d'élèves allophones présents dans

une école, un collège ou un lycée et souvent tout un secteur par le jeu des conventions entre établissements.

En effet, « à son arrivée en France, la langue française est le plus souvent pour l'élève allophone une langue étrangère, puis elle va progressivement devenir une langue seconde. Elle est dès son entrée à l'école une langue de scolarisation, la langue à laquelle il est exposé, celle de la classe ordinaire » (Cherqui, Peutot, 2015). L'élève est accompagné, grâce au dispositif UPE2A notamment, dans son apprentissage du français qui va rapidement devenir sa deuxième langue, celle de son quotidien et celle de l'école. C'est sur cet enseignement du français en UPE2A que portera ma réflexion.

4. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

4.1. Le CECRL

Les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère sont déterminés notamment par le CECRL. Ce cadre se base sur une échelle de niveaux de compétences en langue établie par paliers du A1 au C2. Pour chaque niveau, des descripteurs de compétences détaillent ce que le locuteur est capable de réaliser à l'écrit comme à l'oral, en compréhension et en production. Les professeurs intervenant en UPE2A s'appuient en partie sur cette approche de l'enseignement des langues vivantes pour enseigner aux EANA. Même s'il ne constitue pas l'unique principe qui prévaut en UPE2A, le CECRL et la déclinaison des compétences et des niveaux détermine une partie des pratiques linguistiques qui y sont développées. Les six compétences (production écrite et orale, production écrite et orale, interaction écrite et orale) y sont travaillées.

4.2. Le Diplôme d'Etudes en Langue Française

Les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés sont amenés à se présenter au DELF comme le rappelle la circulaire académique du 13 septembre 2016 : « les chefs d'établissement et les directeurs d'école veilleront, en temps opportun, à bien communiquer aux responsables légaux des élèves les informations relatives à l'inscription à l'examen du DELF scolaire ou du DELF prim ». En effet, les EANA ont la possibilité de passer, en plus des autres examens de la scolarité française, le DELF scolaire (pour les élèves du second degré) ou le DELF prim (pour les élèves du premier degré) dont les niveaux s'appuient sur les compétences définies par le CECRL. Les

enseignants reçoivent une formation spécifique animée par le CASNAV pour être examinateur-correcteur du DELF.

4.3. Le principe du plurilinguisme

Ce qui nous intéresse ici est le principe du plurilinguisme qui est central dans l'approche du CECRL et dont l'objectif est de créer des liens entre les langues et des équivalences en termes de compétences : « [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. » (CECRL, 2001)

Pour conclure, rappelons que le principe d’inclusion guide la prise en charge des élèves allophones dont l’accueil est encadré. L’objectif in fine est de rendre l’EANA autonome et de développer chez lui les compétences linguistiques en français nécessaires pour qu’il soit en mesure de suivre toutes les disciplines scolaires. Comment faut-il alors aborder l’apprentissage du français en UPE2A ?

II- Les langues des élèves allophones : un levier pour construire l’apprentissage du français ?

Une UPE2A possède une spécificité majeure : elle accueille des élèves dont la langue première n’est pas le français afin de permettre une inclusion réussie dans la classe ordinaire. L’objectif est donc bien l’apprentissage d’une nouvelle langue qui est celle de l’école : le français langue de scolarisation.

Puisque de nombreuses langues sont présentes en UPE2A, peut-on s’appuyer sur celles qui sont connues par les élèves ? De quelle manière la prise en compte de ces langues peut-elle soutenir l’apprentissage de la langue seconde et la construction du bilinguisme ? Doit-on se contenter de les reconnaître et de les valoriser ? Faut-il se familiariser avec elles et les faire exister en classe ? Comment aller plus loin ?

1. Bilinguisme et compétence plurilingue

La situation de l'élève allophone confronté au quotidien à une autre langue qui devient langue seconde et langue de scolarisation m'amène à m'interroger sur la notion de bilinguisme que j'aborderai ici selon le point de vue des linguistes. La notion peut être définie simplement pour commencer comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues » (Grosjean, 2015). Je développerai dans les parties suivantes ce que cette définition générale sous-tend comme informations spécifiques.

1.1. Le continuum

Les linguistes n'opposent pas le bilinguisme (ou le plurilinguisme) au monolinguisme. En effet, « le monolinguisme et le bilinguisme sont plus semblables que différents » puisque « tout comme les bilingues passent d'une langue à l'autre selon différentes fonctions ou situations langagières, les monolingues passent d'un style à l'autre, ou d'une variété à une autre. **Le bilinguisme n'est qu'un exemple spécial et saillant du phénomène plus général de répertoire linguistique.** » (Hélot, 2007). Il existe donc une seule compétence langagière complexe qui se décline selon différents modes en fonction des situations des individus. C'est ce « continuum » (Hélot, 2007) qu'il est utile de prendre en compte pour mieux saisir les acquis linguistiques d'un individu : « la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable. Le bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière » (Grosjean, 2015). « Le bilingue présente la même compétence communicative que le monolingue, et communique aussi bien que ce dernier avec le monde environnant, mais de manière différente. » (Grosjean, 2015). Le développement du bilinguisme chez un individu fait donc appel à la même compétence langagière que chez un individu monolingue. Christine Hélot suggère « de reconnaître ce répertoire et de le développer afin que les capacités linguistiques de l'apprenant trouvent leur place légitime. » (2007)

1.2. L'interlangue

Dans leur apprentissage d'une nouvelle langue, les individus passent par des phases intermédiaires qui montrent clairement que la maîtrise, même partielle, de la nouvelle

langue n'est pas installée. Les productions sont en partie erronées, incorrectes, « les apprenants passent par différentes interlangues dans leur cheminement vers une maîtrise de la nouvelle langue. » (Grosjean, 2015). « Les locuteurs bilingues ont souvent une perception négative de leur parler bilingue, sous l'influence des monolingues qui interprètent ces mélanges comme un signe de confusion ou de dégradation. » (Hélot, 2007) Or ces étapes intermédiaires sont le signe d'un apprentissage en phase de se structurer, caractérisé par des « interférences en provenance de la première langue » (Grosjean, 2015). La pratique du français, à l'oral comme à l'écrit, montre des erreurs qui ont un lien avec la structure grammaticale et la phonétique de la langue familiale. « Certes, c'est encore une langue incomplète, réduite, fautive, mais toujours en cours d'acquisition et en permanence alimentée par l'entourage immédiat. Elle est à la fois vitale et vivante. » (Rafoni, 2007).

L'erreur pour un EANA est signe de progrès, d'appropriation progressive de la langue 2 et doit donc être regardée par les enseignants comme un signe positif, un signe de progrès. C'est pourquoi les linguistes évoquent cette notion d'interlangue, c'est-à-dire de langue intermédiaire encore en structuration. Cette phase d'erreurs dure parfois plusieurs mois, plusieurs années, et doit être encouragée chez l'EANA afin qu'elle aboutisse à une pratique maîtrisée du français.

1.3. Le parler bilingue

La notion de bilinguisme peut être évoquée même si l'individu ne maîtrise pas de manière équivalente les langues qu'il pratique, même s'il est en phase d'apprentissage de ces langues, même si la connaissance de l'une est plus étendue que l'autre. « L'identité plurilingue suppose que l'on admette de ne jamais maîtriser complètement une langue. La connaissance d'une langue est partielle, seule certaines parties – plus ou moins importantes – de la langue rencontrée au hasard de la vie sont maîtrisées » (Gogolin, 2000, cité par Hélot, 2007) Le locuteur bilingue alterne une pratique monolingue à des épisodes où les langues se mélangent, ce que Grosjean appelle « le parler bilingue ». C'est bien cette compétence langagière complexe qui met en action les différentes langues connues (en partie ou de manière plus approfondie) dans la communication d'un individu. Il est donc important d'accepter la présence de plusieurs langues dans les pratiques linguistiques de nos élèves allophones puisque « tous ces enfants sont en contact avec deux ou plusieurs langues, dont le français, tout comme de nombreux autres sont en contact avec différentes variétés du français. » (Hélot, 2007).

1.4. Une compétence évolutive

Le bilinguisme évolue en fonction de la situation personnelle de l'individu, de sa motivation et de son environnement. « La compétence plurilingue a donc une dimension dynamique qui permet de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer selon ses expériences personnelles, de mettre de côté certaines langues à un moment donné puis de les réapprendre dans un autre contexte. » (Hélot, 2007). Cela signifie que les locuteurs évoluent dans leurs pratiques tout au long de leur vie en fonction de leurs besoins immédiats et de leur contexte de vie. Ils peuvent ainsi privilégier une langue plutôt qu'une autre en fonction des situations.

L'apprentissage linguistique, lié à l'environnement, présente un aspect dynamique en constante modification. La progression dans la maîtrise des langues est inégale, le locuteur s'adaptant en fonction de ses besoins et du contexte. A l'école, l'enseignant doit avoir conscience de ces différences et doit parvenir à créer les conditions favorables pour que l'élève trouve un réel intérêt à apprendre le français. Pour cela, « habituer les enfants à jongler d'une langue à l'autre » (Simonin, 2019) apparaît comme un choix fondamental pour poursuivre le développement de la compétence langagière de l'élève qui va ainsi évoluer vers la maîtrise du français.

2. L'élève allophone : un individu plurilingue

« Il existe une idée reçue que pour être un vrai bilingue, il faut avoir acquis ses langues dans la petite enfance, les deux en même temps, ou la seconde suivant de près la première [...]. Mais on peut devenir bilingue à tout âge. » (Grosjean, 2015). En réalité, les bilingues qui ont grandi en apprenant simultanément deux langues sont rares. La majorité acquiert une ou plusieurs autres langues bien après la langue 1. C'est la situation que vivent nos élèves allophones qui arrivent sur le territoire français à tout moment de leur scolarité.

2.1. La présence de la langue première

« La plupart des enfants bilingues [...] acquièrent une première langue à la maison et sont ensuite mis en contact avec une deuxième langue à l'extérieur, principalement quand ils entrent à l'école. Ils possèdent donc une langue avant d'acquérir la deuxième et ils peuvent se servir de la première pour faciliter leur apprentissage de la nouvelle »

(Grosjean, 2015). Une compétence langagière est déjà installée chez nos élèves allophones puisqu'ils pratiquent au minimum une langue, celle qu'ils parlent en famille, quand ils arrivent dans notre système scolaire. Leur connaissance de la langue familiale est plus ou moins développée, à l'oral et à l'écrit. Par ailleurs, ils sont souvent compétents dans d'autres langues : les profils des élèves allophones arrivant sur le territoire en témoignent. Ils possèdent souvent deux ou trois langues déjà dans leur « répertoire linguistique » (Hélot, 2007). Ces langues ont des statuts différents : langue de la famille pratiquée uniquement à l'oral, langue de scolarisation différente de la langue familiale, autres langues parlées dans le pays d'origine ... Les élèves allophones ont des connaissances différentes dans ces langues. Ils les maîtrisent de manière inégale mais toutes participent comme nous l'avons vu précédemment à développer une compétence langagière complexe. Cette « compétence plurilingue » est une « notion qui n'est pas synonyme de la maîtrise d'une, deux ou trois langues, envisagée de façon additive, mais qui implique plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Hélot, 2007).

2.2. Un « bilinguisme émergent »

L'élève allophone se trouve d'emblée dans une situation de « bilinguisme émergent » (Garcia, 2009). En effet, il est en France en immersion dans une langue qui devient sa langue seconde et est un « bilingue en devenir » (Hélot, 2007).

Il ne parle pas encore bien le français, est très éloigné de la situation idéalisée du locuteur bilingue « parfait » (Hélot, 2007) mais est en situation d'apprentissage d'une langue qui deviendra sa langue seconde. Ces constats nous invitent à considérer l'élève allophone comme un locuteur bilingue en train de se construire.

Et « le français, présent massivement dans les situations de communication scolaire et extra-scolaire, est à ce point investi qu'il va passer sans transition du stade de langue étrangère au stade de langue seconde puis avoir in fine un statut comparable à celui d'une langue maternelle d'un locuteur natif. » (Rafoni, 2007). La langue française devient langue de communication pour l'élève allophone qui se trouve placé, dès son arrivée en France et qui plus est dans le système scolaire, dans une position de bilinguisme en train de se construire. Il apprend la langue française « sans le savoir et sans le Savoir » (Rafoni, 2007), sans en avoir vraiment conscience et sans leçons sur cette langue dans un premier temps. « Hors de la classe, tout est situation

d'apprentissage » (Rafoni, 2007). Bien entendu, il s'agit d'une langue qui a besoin encore d'être structurée, dont la maîtrise est à travailler. Et c'est toute la plus-value de l'école, notamment de l'UPE2A, que de structurer cette langue en phase d'apprentissage.

2.3. Des compétences plurilingues à valoriser

Christine Hélot évoque la situation d'une personne qui arrive sur le territoire français : « cette personne ne sera pas considérée comme bilingue (et ne se pensera pas bilingue non plus) parce que ses compétences linguistiques ne seront pas envisagées dans leur totalité mais d'un point de vue monolingue. N'étant pas perçues comme utiles dans la société d'accueil, ses compétences dans sa langue maternelle ne seront pas reconnues, et ses compétences dans la langue d'accueil seront perçues comme limitées. » (Hélot, 2007). « Être dans une classe où un enseignant monolingue envisage tous les élèves comme monolingues, parce que l'objectif prioritaire est l'enseignement de la langue de l'école et qu'il ne faut pas souligner les différences entre enfants, donne aux élèves qui ne sont pas monolingues une vision de l'école qui nie une partie d'eux-mêmes. » (Hélot, 2007)

L'élève allophone est souvent défini par la négative, comme celui « qui ne parle pas français », « qui ne comprend pas ». C'est oublier ses compétences et ses acquis antérieurs, ses capacités intellectuelles. C'est aussi ignorer sa culture et son identité et finalement « le rôle du langage dans l'apprentissage et dans l'élaboration de la pensée. » (Hélot, 2007). Il apparaît fondamental que l'école permette cette reconnaissance des compétences langagières de l'élève dans sa langue première mais aussi parfois dans les autres langues que l'élève maîtrise déjà à son arrivée en France car « si la langue est reconnue et appréciée par l'école, à défaut d'être utilisée dans le programme scolaire, l'enfant sera encouragé à continuer à s'en servir. » (Grosjean, 2015). Il sera aussi encouragé à apprendre, à progresser, à s'impliquer dans un système scolaire parfois très éloigné de ce qu'il a connu précédemment.

3. Les langues des élèves allophones, un socle pour construire la langue de l'école

Les expérimentations plurilingues en classe sont nombreuses. Elles sont de natures différentes et s'appuient sur des contextes variés. Nous évoquerons quelques-unes de ces démarches qui visent plus particulièrement l'apprentissage du français puisque

« la prise en compte du répertoire initial de tout élève répond à des finalités éducatives centrales en vue de son inclusion scolaire et sociale. » (Beacco, 2016). « L'école a tout intérêt à considérer les ressources des répertoires des élèves allophones comme des atouts, sur lesquels il est possible de prendre appui en vue des autres apprentissages langagiers et culturels. » (Beacco, 2016)

3.1. Faire exister les langues dans la classe, les valoriser

Si les élèves sont rassurés et peuvent parler et utiliser leur langue, ils se sentiront moins déstabilisés, auront un point d'accroche familier et seront plus ouverts aux apprentissages. Sinon, « méconnaissant la langue de l'école, ils se retrouvent mutiques, empêcher d'exister en tant qu'élève. » (Marie-Claire Simonin, 2019).

Faire parler les élèves dans les langues qu'ils connaissent est fondamental et un préalable à l'entrée dans les apprentissages, notamment du français. En effet, « l'apprentissage du français langue de scolarisation va être étroitement lié à la place que l'apprenant va s'autoriser à laisser à sa langue première. » Ainsi, « poser le multilinguisme comme norme et insister sur l'importance de le conserver, affirmer l'égalité des langues notamment celles minorées socialement » (Klein, 2012) sont des principes qui doivent guider l'enseignant auprès d'élèves allophones. « L'élève pourra peut-être mieux comprendre qu'il a besoin du français, d'une part pour entrer dans le processus des apprentissages scolaires, d'autre part pour que cette langue devienne aussi la sienne, à côté de la langue familiale. Car si cette dernière n'est plus passée sous silence, s'il n'a pas, plus ou moins consciemment, l'impression qu'elle est menacée de perte, il aura le sentiment qu'il y a moins de danger à rentrer dans la langue de l'école. » (Hélot, 2007)

3.2. Et inclure les langues premières dans les activités

« Il importe que des activités didactiques spécifiques soient pensées pour que les élèves allophones puissent utiliser leur langue première et leurs connaissances et expériences préalables pour aborder les tâches scolaires et les accomplir avec succès dans la langue de scolarisation » (Beacco, 2016).

C'est pourquoi la formation des enseignants qui interviennent en UPE2A doit être pensée avec ce prisme des démarches plurilingues. L'élève allophone doit être invité en UPE2A à utiliser sa langue première le plus souvent possible, de manière évidente et naturelle, notamment quand le français fait obstacle. « Cette démarche permet une

autre représentation des compétences langagières de l'élève » (Simonin, 2019) puisque ce dernier fait preuve de compétences scolaires et linguistiques en s'exprimant dans sa langue. C'est ainsi que l'élève allophone peut être valorisé en classe. C'est sur ses acquis que l'apprentissage du français va pouvoir s'appuyer et se construire. Puisqu'il produit des énoncés dans sa langue, il sera plus aisé de s'appuyer sur ses productions pour construire avec lui l'équivalent en français. La langue 1 va apporter une matière qui servira de base à l'appropriation de formes appartenant à la langue seconde.

Les enseignants doivent être formés à proposer des activités aux élèves allophones qui font appel à tout son « répertoire linguistique » sans exclure aucune langue et sans imposer le français comme unique mode de communication. Ils doivent aussi accepter de laisser une place aux langues qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas car la connaissance par les professeurs des langues des élèves ne peut être un préalable à des activités plurilingues dans le cadre des UPE2A.

3.3. Pour développer une compétence plurilingue

Mettre en lien les langues des élèves permet une meilleure compréhension du fonctionnement de leur propre langue et du français conjointement. **Il s'agit de travailler sur les ressemblances et les différences qui permettent de structurer l'apprentissage linguistique, le répertoire langagier d'un individu.** C'est ainsi qu'en UPE2A les élèves peuvent développer des **compétences métalinguistiques.**

C'est l'esprit du projet « Comparons nos langues » (Auger, 2004). A partir d'un énoncé en français, l'enseignant écrit l'équivalent dans la langue des élèves et travaille avec l'ensemble des langues représentées en UPE2A sur différents niveaux : syntaxe, lexique, genre, nombre, phonétique ... Les élèves se posent comme experts de leur langue, c'est eux qui font les propositions au professeur. Et c'est ainsi que les EANA peuvent prendre conscience du fonctionnement du français en même temps qu'ils réfléchissent à la structuration de leur propre langue et de celles des autres. Ils sont ainsi actifs dans leur apprentissage de la langue française et acquièrent des compétences plurilingues. « La diversité linguistique [...] devient une ressource qui encourage la coopération entre les élèves » (Hélot, 2007) et ce quel que soit leur niveau de compétences. L'enseignant part de ce que l'élève connaît pour lui montrer le fonctionnement de la langue française.

Finalement, l'objectif des différentes « pratiques translingues est d'aller au-delà des frontières des langues » (Simonin, 2019). Le fait d'alterner les langues en classe

permet de développer la connaissance de la langue seconde qui en retour doit permettre de poursuivre et de consolider la construction de la langue première qui continue ainsi à exister. La formation des enseignants intervenant en UPE2A doit aborder ces démarches comme des éléments fondamentaux qui visent un apprentissage du français plus efficace.

3.4. Vers l'apprentissage de la langue de scolarisation

L'objectif premier en UPE2A est de permettre à l'élève allophone d'apprendre le français, et plus particulièrement la langue spécifique utilisée à l'école par les professeurs des disciplines d'inclusion. Il s'agit de rendre l'EANA le plus autonome possible en classe ordinaire, capable de comprendre les consignes, le lexique et les utilisations particulières du français de l'école. Il faut enseigner aux élèves allophones cette langue complexe et spécifique qui est celle des disciplines.

Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à communiquer mais d'étudier la langue pour en comprendre le fonctionnement et les usages dans les différentes matières. « D'un côté, on apprend à pratiquer la langue, comme une langue vivante, en s'appuyant sur des compétences à acquérir et à consolider, de l'autre, on apprend à maîtriser la langue, en l'étudiant, et en appliquant ensuite les connaissances acquises. » (Cherqui, Peutot, 2015)

C'est cet apprentissage qui doit être mené en UPE2A et qui trouvera son relai en classe ordinaire. Ce haut niveau de maîtrise du français est facilité par les approches plurilingues vues précédemment puisque « lorsque les apprenants d'une langue étrangère sont multilingues, la langue de l'école n'est plus un appui unique restrictif mais un pivot pour réorganiser l'apprentissage à partir d'un répertoire complexe offrant des ancrages multiples. » (Castellotti, 2001), c'est « le va-et-vient entre les différentes langues [qui] aide à la construction des apprentissages. » (Hélot, 2007,), « [les] élèves bilingues et multilingues [...] devraient pouvoir tirer parti de la totalité de leur répertoire linguistique, y compris de leurs capacités à passer d'une langue à l'autre, pour accéder au niveau d'abstraction que demandent les apprentissages scolaires. » (Hélot, 2007)

L'apprentissage du Français Langue de Scolarisation est à construire à partir des compétences langagières déjà en place chez les élèves allophones. Ce constat confirme qu'une place importante doit être ménagée aux langues premières au sein de l'UPE2A pour asseoir l'apprentissage du français, notamment de la langue

complexe de l'école. C'est pourquoi la formation des enseignants doit leur permettre d'acquérir des démarches plurilingues à développer auprès des élèves allophones.

III- Recueil de données

1. La méthode

Afin d'interroger des enseignants de divers horizons sur la place accordée dans leurs pratiques à la langue première des élèves, j'ai élaboré un questionnaire concernant les pratiques plurilingues que j'ai envoyé à 14 enseignants coordonnateurs d'UPE2A. Mon objectif était de collecter des informations issues des deux degrés et des quatre départements de notre académie. Ainsi sept enseignants du premier degré et sept enseignants du second degré coordonnateurs d'UPE2A ont été sollicités. Douze questions leur étaient soumises (voir annexes). Mon objectif était de collecter des données pour savoir si les langues des élèves allophones étaient présentes dans les pratiques de classe en UPE2A, quelle place leur était accordée et à quelle fréquence. Je souhaitais également connaître les besoins de formation exprimés par les professeurs concernant cette problématique.

Ces données ont été complétées par des entretiens menés auprès de deux enseignantes, l'une qui coordonne une UPE2A dans le premier degré à Epernay, l'autre dans le second degré à Reims. J'ai pu également observer des pratiques de classe autour du plurilinguisme dans le 2nd degré avec cette même enseignante de Reims.

2. L'analyse des résultats

2.1. Une place pour la langue première des élèves allophones ?

2.1.1. Un consensus

57% des répondants du 1er degré et du 2nd degré déclarent qu'ils sollicitent de temps en temps la langue des élèves lors de leurs activités de classe et 42% déclarent l'utiliser très régulièrement selon différentes modalités : recours réguliers à la traduction, découverte de chansons, de poèmes et de contes dans la langue première des élèves, comparaison de la structure du français avec le fonctionnement de la L1, échanges entre pairs parlant la même langue pour expliciter ou élaborer une activité, possibilité d'utiliser la langue 1 pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit selon les activités.

Le premier constat que je peux faire est l'intérêt que les enseignants reconnaissent à la prise en compte de la langue des EANA dans les activités de classe.

Ensuite, tous les répondants du 2nd degré et 85% des répondants du 1^{er} degré déclarent que le fait de donner régulièrement une place à la langue des élèves allophones en UPE2A facilite l'apprentissage du français. Ils évoquent pour cela différentes explications que je peux résumer ainsi : mise en confiance et valorisation de l'élève et de sa langue, richesse des échanges, prise de conscience des écarts entre la L1 et le français. Les enseignants sont donc persuadés du bien-fondé des approches plurilingues en UPE2A. Ils s'accordent pour dire que solliciter ces langues permet à l'élève de se sentir reconnu, « moins déraciné » et de donner à sa langue un statut égal à celui du français : « L'enseignant se met en situation d'apprenant, c'est un véritable échange. » (annexes)

Tous affirment donc que donner une place régulièrement à la L1 permet un apprentissage du français plus efficace.

2.1.2. Des limites

Si une majorité pense que l'apprentissage du français doit prendre appui sur l'existant, donc sur les compétences langagières déjà installées chez les allophones, les réponses aux autres questions révèlent des limites dans les pratiques de classe. En effet, quand j'interroge les enseignants sur les activités qui leur paraissent les plus efficaces pour entrer dans l'apprentissage du français, parmi les nombreuses approches proposées, aucune réponse n'évoque la possibilité d'exploiter la L1 des EANA.

De la même manière, quand un élève allophone est mutique à son arrivée en UPE2A, deux enseignants seulement déclarent avoir recours à la L1 dans le premier degré, et quatre dans le second degré pour dépasser cette difficulté. Les principales approches concernent la traduction et la sollicitation d'élèves parlant la même langue. Deux réponses évoquent des démarches translingues avec des échanges avec l'enseignant notamment et la possibilité pour l'élève de répondre dans sa langue à une question posée en français.

Finalement, je constate que peu d'enseignants considèrent les activités plurilingues et la sollicitation de la L1 comme un véritable levier d'apprentissage.

2.1.3. La méconnaissance des langues des élèves

57% des enseignants du 1er degré et 42% des enseignants du 2nd degré déclarent avoir besoin d'une connaissance préalable des caractéristiques de la langue des élèves pour pouvoir mener des activités qui sollicitent cette langue. Une partie des enseignants affirme que c'est un avantage non négligeable d'avoir des informations sur les langues parlées en UPE2A mais confirme aussi qu'il est impossible de toutes les connaître puisque de nombreuses langues sont représentées parmi les élèves. La méconnaissance des langues des élèves est évoquée comme une difficulté.

Il m'apparaît évident que la réflexion sur le rôle de la L1 dans l'enseignement du français est à approfondir et c'est là un besoin de formation que je peux identifier. Les enseignants doivent concevoir le plurilinguisme comme une démarche globale qui structure l'enseignement du français aux EANA, et non limité à quelques exercices décrochés. Ils doivent aussi accepter de faire exister des langues parlées par leurs élèves alors qu'ils ne les maîtrisent pas eux-mêmes. Ce sont autant de points qu'il faut aborder en formation.

2.2. Quelles pratiques plurilingues ?

Dans les deux degrés, je peux relever trois types d'approches du plurilinguisme au travers de mon enquête :

- a) Des approches de valorisation de la L1 : les échanges entre pairs d'une même langue, la pratique du brouillon en L1, chanter en L1.
- b) Des approches comparatives des langues : le recours à la traduction est souvent cité, la mise en valeur des racines communes entre le lexique de la L1 et celui du français, la mise en valeur des mots transparents, la grammaire pour comparer les langues, les écrits plurilingues.
- c) Des approches culturelles à travers la présentation de certains événements culturels, la musique, le système scolaire.

Les activités citées par les enseignants sont nombreuses quand on les met en commun et correspondent aux recommandations des chercheurs en linguistique. Mais, si les démarches plurilingues proposées en classe existent, elles sont isolées par rapport à l'ensemble des activités proposées. Un enseignant cite en effet deux ou trois approches pertinentes qui mettent en place le plurilinguisme en UPE2A. Il serait

utile de mon point de vue que ce même enseignant pratique l'ensemble de l'éventail possible des activités énoncées par tous afin que cette approche puisse avoir un réel impact sur le développement de la compétence langagière des EANA.

2.3. Les difficultés - Le besoin en formation

Les réponses des enseignants révèlent par ailleurs des difficultés qui entravent la mise en place de pratiques plurilingues :

- Le manque de temps à consacrer à la L1
- La présence de langues très différentes
- La démarche plurilingue ne leur semble pas envisageable dans la prise en charge d'un élève Non Scolarisé Antérieurement
- Le plurilinguisme est présenté comme « une difficulté temporaire pour les élèves, qui se transformera en richesse lorsqu'ils seront devenus francophones » (annexe)
- Le lien avec la classe ordinaire

Une grande majorité des enseignants interrogés déclarent avoir besoin d'une formation autour du plurilinguisme. Ils attendent de ces actions des points précis que je peux classer ainsi :

- Des connaissances sur le processus d'acquisition d'une langue
- Des idées d'activités
- Des notions sur les langues parlées par les élèves
- Des démarches pour valoriser les compétences langagières des EANA

IV- Actions de formation autour du plurilinguisme

J'ai pu constater que le besoin de formation est exprimé clairement par l'ensemble des enseignants. L'objectif serait que la démarche plurilingue prenne toute sa place dans les pratiques régulières et que des activités variées, méthodiques et construites soient proposées dans le cadre des UPE2A et dans l'objectif d'une meilleure efficacité de l'enseignement du français.

La formation doit également permettre aux enseignants de considérer que cette démarche s'applique à tous les profils d'élèves, quel que soit leur âge, qu'ils soient lecteurs ou non dans leur langue familiale, qu'ils aient été scolarisés ou non.

Enfin, un changement dans les représentations est à opérer afin qu'ils considèrent pleinement la richesse du bilinguisme en train de se construire chez leurs élèves.

Des actions ont été menées par le CASNAV et d'autres doivent être envisagées.

1. L'atelier animé par le CASNAV lors du séminaire « Eveil aux langues »

1.1. Description

Un séminaire ayant pour titre Eveil aux langues fut organisé par le Rectorat de l'Académie de Reims et l'Atelier Canopé 51 le 15 janvier 2019 au profit des enseignants du premier degré. Un temps de conférences a eu lieu le matin. L'après-midi était consacré à divers ateliers : la présentation du projet ELODIL, l'éveil aux langues en maternelle, une réflexion autour d'un interculturel en acte, l'utilisation du numérique pour des approches plurilingues ainsi que la présentation de la plateforme eTwinning.

Le CASNAV a été sollicité pour animer un atelier intitulé : « S'appuyer sur les langues natives pour impulser l'apprentissage du français aux élèves allophones ».

Il s'agissait d'établir un état des lieux des langues existantes en classe, d'évoquer la place de la langue d'origine et de présenter des pratiques plurilingues dans le cadre des UPE2A. L'objectif était de proposer des pistes de réflexion aux enseignants du premier degré intervenant en UPE2A ou en classe ordinaire.

J'ai participé aux réunions préalables avec le groupe académique langues du premier degré afin de préparer l'intervention du CASNAV pour répondre au plus près à la demande de l'institution et aux besoins des enseignants. Il a été décidé de présenter des pratiques de classe qui permettraient l'amorce d'une réflexion sur la prise en compte des langues premières des élèves allophones.

Le public ciblé était principalement des enseignants de maternelle de toute l'académie et l'équipe du CASNAV a eu aussi la possibilité d'inviter des enseignants intervenant en UPE2A dans le premier degré ainsi que des directeurs d'écoles élémentaires dans lesquelles ces dispositifs étaient implantés. Les stagiaires étaient donc des personnes ressources, expérimentées dans l'accueil des élèves allophones mais aussi des enseignants n'ayant pas cette expérience. Les approches devaient donc être

suffisamment ouvertes pour être facilement considérées comme transférables d'une situation professionnelle à une autre.

J'ai animé avec mes collègues du CASNAV trois interventions dans l'après-midi. Soixante enseignants ont assisté à cet atelier.

1.2. La préparation

Chargée de mission au CASNAV depuis septembre 2018, il a été décidé que je coordonnerais la préparation de l'intervention qui se ferait ensuite en équipe. Le choix a été fait de recueillir du matériel pédagogique sous forme d'extraits de séances filmées et de photographies d'activités possibles. L'objectif était d'apporter aux formés « des pistes concrètes pour leurs propres modalités d'action » (Ria, 2019).

Pour cela, il me fallait recueillir des expériences de classe. J'ai donc fait appel à nos personnes ressources dans l'académie, les enseignants coordonnateurs des UPE2A dans le premier et le second degrés. Trois professeurs ont accepté de me rencontrer et de partager leurs pratiques lors de ce séminaire. Nous avons donc échangé régulièrement, j'ai observé des séances, ai recueilli du matériel pédagogique ainsi que deux vidéos. Et j'ai été vigilante à bien recevoir – naturellement - toutes les autorisations individuelles concernant le droit à l'image.

J'ai constitué un groupe de travail avec les trois enseignants où nous avons réfléchi aux entrées que nous pourrions proposer pour répondre à la problématique : « S'appuyer sur les langues natives pour impulser l'apprentissage du français aux élèves allophones » à partir du matériel vidéo et photographique collecté.

Chaque enseignant a collaboré à l'écriture du déroulé de l'atelier afin d'être en mesure de témoigner de son expérience et d'apporter son explicitation des documents qui allaient être présentés. Suite à ce travail préparatoire et à partir des apports des enseignants-témoins, j'ai co-construit l'intervention avec l'aide de mes collègues du CASNAV. Trois grands axes ont été retenus qui concernaient la prise en compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle :

- la dimension affective et l'implication des familles,
- la dimension pédagogique et le gain de temps dans les apprentissages,
- les approches comparatives et les projets plurilingues comme leviers d'apprentissage du français.

J'ai géré avec l'aide de mes collègues l'apport du prescrit avec le rappel des textes de cadrage : le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat

et de l'éducation, les programmes dans les cycles 1 à 3 et le projet académique. Nous avons sélectionné les entrées qui concernaient la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle afin de donner une caution et d'encadrer les démarches qui allaient être présentées.

1.3. L'action de formation

Les enseignants qui avaient accepté de partager leurs pratiques, leurs documents, de montrer en vidéo des temps de classe étaient présents. L'intervention était articulée en quatre grands moments :

- le rappel du cadre institutionnel,
- la présentation de documents plurilingues élaborés dans une UPE2A du premier degré afin de faciliter l'entrée dans la langue française des élèves à leur arrivée (chansons en plusieurs langues, phrases traduites, imagiers plurilingues)
- la présentation d'une séance filmée en collège en UPE2A qui montre l'aboutissement d'un projet autour de la fête de Noël et qui met en valeur les différentes langues des élèves.
- la présentation d'une séance filmée en lycée qui met en avant une approche de comparaison entre les langues afin de faire comprendre aux élèves allophones le fonctionnement du passé composé en français.

Si l'atelier a été animé par l'équipe du CASNAV, une place a été donnée aux enseignants du groupe de travail afin qu'ils accompagnent les supports filmés ou photographiques par l'explicitation de leurs démarches et de leurs objectifs. Je complétais par les apports théoriques qui permettaient aux formés de comprendre le fondement de ces démarches didactiques autour du plurilinguisme. Les pratiques présentées étaient issues des deux degrés et parfaitement transposables d'une situation d'enseignement à une autre.

L'atelier présentait deux avantages majeurs : des vidéos élaborées dans l'académie et la présence des enseignants. Les formés se retrouvaient ainsi au plus près du réel avec des situations proches de leur territoire, de leurs problématiques de métier et des témoins pour les présenter et échanger avec eux. Le support vidéo ou les autres documents étaient authentiques et concrets.

La difficulté première fut de recueillir du matériel pédagogique et des vidéos de classe : il est délicat pour un enseignant de livrer ainsi ses productions et de les partager avec un public. Il faut aussi sélectionner les documents signifiants, les moments filmés en classe les plus représentatifs pour une action de formation. Enfin, il faut les mettre en valeur et les expliciter afin que leur richesse soit identifiable par les formés.

La co-construction de l'atelier par l'équipe du CASNAV a permis de concevoir un programme qui articule efficacement les apports théoriques, la présentation des documents issus des expériences menées en UPE2A et les échanges entre les formateurs, les enseignants témoins et les stagiaires.

La co-animation a apporté des démarches nouvelles aux formés en ce qui concerne les activités plurilingues mais n'a pas laissé une place suffisante aux échanges et à la mise en action des apprenants, ce qui aurait permis aux stagiaires une meilleure appropriation des éléments présentés. Le format de cet atelier était très limité dans le temps et nécessite un prolongement pour une meilleure efficacité.

L'évaluation de l'action de formation est toujours délicate à mesurer. Je peux cependant faire quelques constats en m'appuyant sur les chiffres des enquêtes que j'ai menées : 100% des enseignants du premier degré que j'ai interrogés déclarent utiles les formations sur la thématique « Eveil aux langues ». 50% des enseignants ayant participé à ces formations déclarent pratiquer davantage d'activités plurilingues en classe.

Ces chiffres confirment des besoins qui guident ma réflexion pour chercher de nouvelles modalités de formation.

2. La vidéoformation

Lors de l'atelier animé par le CASNAV à l'occasion du séminaire Eveil aux langues, un travail s'appuyant sur les supports vidéo a été amorcé et il m'apparaît utile d'exposer les prolongements qui pourraient être envisagés.

Il faudrait pour une autre intervention plus longue organiser un échange structuré et méthodique avec les formés autour d'une analyse approfondie de ce qui se passe dans la classe, de la posture et des gestes professionnels de l'enseignant, du travail des élèves, de la relation de l'enseignant avec le groupe. Il serait intéressant dans un autre contexte de formation de réaliser ce travail d'analyse pour approfondir la réflexion.

L'analyse des vidéos dans une démarche d'« alloconfrontation en session collective sur vidéo tierce » (Ria, 2019) pourrait être une idée de prolongement possible à cette action de formation afin de permettre une meilleure appropriation des démarches proposées.

2.1. Recueillir des supports

Pour aller plus loin, constituer un groupe de travail autour des pratiques plurilingues me semble utile dans l'objectif de continuer la recherche amorcée, en regroupant des enseignants des UPE2A des premier et second degrés qui développent dans leur classe ces démarches plurilingues et qui souhaitent approfondir encore leur réflexion. J'ai introduit ce mode de fonctionnement lors de la préparation du séminaire. Les enseignants intervenants étaient volontaires pour poursuivre leur engagement et d'autres m'avaient contactée pour échanger autour des pratiques plurilingues qu'ils mettaient en place.

Ce groupe de travail aurait pour vocation à se retrouver plusieurs fois dans l'année pour mener une réflexion sur les pratiques plurilingues en UPE2A avec pour objectif d'expérimenter dans sa propre classe et de filmer ou de se faire filmer en fonction des moyens à disposition. Ces avancées en groupe de travail permettraient alors de nourrir une réflexion plus large en touchant tous les coordonnateurs d'UPE2A de l'académie lors de diverses actions animées par le CASNAV dans le cadre du Plan Académique de Formations.

Le travail amorcé lors de la préparation du séminaire pourrait être ainsi poursuivi. Dans un premier temps, je pourrais demander à nos personnes ressources de contribuer à alimenter une banque de vidéos à l'échelle académique accessibles sur une plateforme collaborative ouverte au seul groupe de travail. Ainsi un premier échange de pratiques entre enseignants serait possible.

Il faudrait préalablement définir les objectifs de cette démarche pour savoir ce qui est attendu de la vidéo : focalisation sur les élèves, un groupe, l'enseignant, les interactions professeur-élèves afin que ces vidéos puissent devenir supports en formation. L'objectif serait d'expérimenter les différentes approches proposées par les linguistes : utilisation de la langue des élèves pour diverses activités, temps de comparaison du français avec d'autres systèmes linguistiques, échanges translingues.

En groupe de travail, ces vidéos seraient analysées pour comprendre les points de blocage éventuels de la part des élèves et les difficultés rencontrés par les enseignants

qui pourraient aussi témoigner et expliciter leurs intentions à l'ensemble du groupe. C'est ce travail en commun et ce retour sur les pratiques des enseignants qui n'a pas pu, faute de temps, être mené lors de la préparation de l'atelier du CASNAV au séminaire Eveil aux langues. Or il permettrait de poursuivre la réflexion et de décider de nouvelles expérimentations afin d'enrichir ensuite les actions de formation.

2.2. Utiliser la vidéo en formation – ramener le réel en formation

Ce travail préalable élaboré en groupe restreint aurait ensuite pour objectif la diffusion de quelques vidéos choisies pour des formations inter degré réunissant les enseignants intervenant en UPE2A dans l'académie. Le support vidéo permet de « ramener le réel » (Ria, 2019), de s'appuyer sur des expériences de classe vécues, d'être au plus proche des questions de métier des enseignants. C'est une manière de faire réfléchir les stagiaires sur leurs propres pratiques grâce à ce phénomène de décentration que permet le visionnage d'un autre enseignant, d'autres élèves. En effet, « l'analyse de sa propre activité par l'entremise d'une activité tierce dans une situation comparable constitue un vecteur efficace de vidéoformation en favorisant par la compréhension de l'activité d'autrui la transformation de sa propre activité ». (Ria, 2019).

Il faudrait installer un cadre déontologique et une posture qui permette une réelle démarche d'analyse et de développement professionnel. Pour cela, les vidéos collectées pourraient être analysées selon une grille définie préalablement et qui évite tout jugement, qui permette une observation neutre de l'activité de classe. Les points d'observation seraient avant tout focalisés sur les élèves et la présence des langues premières dans les activités menées afin de tirer au mieux parti de la démarche de vidéoformation dans l'objectif de « faire de l'activité des uns et des autres un objet de formation » (Leblanc, 2019) et « passer par l'autre pour accéder à son expérience dans une perspective de formation et de développement » (Leblanc, 2019)

C'est ainsi que les apports de la vidéoformation pourraient être utilisés pour nourrir la réflexion des enseignants sur la question du plurilinguisme. Des situations d'« alloconfrontation » en collectif (Ria, 2019) pourraient ainsi être une base de travail en formation dans l'objectif d'ancrer la réflexion dans la réalité de l'UPE2A. Et les pratiques du premier degré pourraient enrichir les représentations des enseignants du second degré et inversement.

3. La formation des coordonnateurs d'UPE2A

3.1. La formation pour les enseignants nouvellement nommés en UPE2A

La prise de fonction comme coordonnateur d'une UPE2A est un réel changement dans les pratiques des enseignants qui découvrent de nouvelles modalités de travail. Ces derniers doivent repenser leur manière d'enseigner et s'initier aux démarches de l'enseignement des langues vivantes quand ils en sont éloignés de par leur discipline. Ces nouveaux nommés en UPE2A reçoivent des formations animées par le CASNAV tout au long de leur première année de prise de fonction. C'est lors de ces journées qui rythment leur entrée en UPE2A qu'une formation au plurilinguisme pourrait leur être proposée parce qu'elle permet d'aborder toute la complexité et la spécificité de l'enseignement aux élèves allophones. Mes collègues et moi abordons cette question mais de manière assez peu développée jusqu'à maintenant par manque de temps et de supports d'expérimentation. Nous avons privilégié des apports concernant les évaluations de positionnement, l'articulation UPE2A / classe ordinaire, les compétences linguistiques, le français de scolarisation et la dimension administrative du poste de coordonnateur d'une UPE2A.

Un temps supplémentaire permettrait une formation approfondie sur la question du plurilinguisme en exploitant les vidéos. Le fait d'utiliser des situations réelles permettraient à ces enseignants « débutants en UPE2A » de mieux comprendre les démarches à envisager, les situations possibles et les types d'exercices efficaces. La vidéoformation apparaît de ce point de vue comme un élément essentiel qui pourrait compléter les formations proposées à la prise de fonction en UPE2A.

3.2. La formation des personnels expérimentés

Les enseignants qui ont une expérience parfois longue en UPE2A reconnaissent, nous l'avons vu dans les enquêtes, utiliser la langue des élèves mais leurs pratiques plurilingues doivent être plus régulières et plus variées en s'appuyant sur une réelle démarche approfondie. Lors de l'atelier du CASNAV au Séminaire Eveil aux langues, beaucoup ont dit trouver ces démarches très intéressantes et vouloir les expérimenter. Dans les faits, peu d'enseignants déclarent avoir réellement mis en pratique. Les freins sont ceux que j'ai cités plus haut : manque de temps, présence de langues très différentes, représentations issues d'un enseignement monolingue, habitudes.

Aussi me semble-t-il utile de proposer une formation à ces personnels qui ont une expérience parfois longue auprès des élèves allophones mais dont la démarche

didactique est centrée principalement sur le français. Ils ont conscience que les élèves ont une compétence langagière plurilingue mais ne savent pas toujours comment la faire vivre en classe. Il faut donc les guider pour qu'ils s'approprient de nouvelles manières de concevoir le cours de français langue seconde / langue de scolarisation en UPE2A. L'approche vidéoformation semble là aussi tout à fait indiquée pour s'approprier le réel et réfléchir à ses propres pratiques pour les modifier. Ces actions pourraient être envisagées dans le cadre de regroupements académiques inter degrés qui sont organisés régulièrement chaque année par le CASNAV pour permettre la formation des enseignants intervenant en UPE2A. Il faudrait bien évidemment réfléchir aux modalités pratiques afin d'avoir des groupes restreints qui permettent des échanges plus directs et une mise en action.

3.3. Un changement de posture

L'un des freins aux pratiques plurilingues en UPE2A exprimé par les enseignants est la méconnaissance des langues représentées. Les enseignants se demandent comment animer une séance de comparaison entre les langues ou des activités translangagières sans avoir une connaissance minimale du fonctionnement des langues premières représentées. Les ressources du CNRS – Langues et grammaire en Ile de France – permettent d'avoir des renseignements précis sur les points de blocage entre la langue d'origine et le français, ce qui est bien utile dans les activités plurilingues. Ces supports peuvent être présentés en formation. Mais la diversité des langues présentes rend cette connaissance parfois difficile à appréhender.

Il est donc essentiel de former l'enseignant pour qu'il change de posture et accepte de ne pas tout comprendre, de ne pas tout maîtriser des productions des élèves quand ils utilisent leur langue première. L'enseignant doit voir l'élève d'une autre manière, comme un expert de sa propre langue même si celui-ci ne la maîtrise que partiellement. Dans le cadre de la classe, l'élève est celui qui a la connaissance la plus étendue. Il faut donc lui faire confiance sans avoir les moyens de vérifier l'exactitude de ses productions à l'écrit comme à l'oral. Il s'agit finalement de changer de représentation et de sortir d'une vision monolingue de l'enseignement. « C'est aux enseignants de s'adapter à la diversité, de l'accueillir dans leur classe, de la travailler avec les élèves, et d'apprendre à construire les savoirs scolaires en envisageant les différentes langues et les différentes cultures comme une ressource. » (Hélot, 2007) Une des missions du formateur est de faire changer de point de vue, de modifier les représentations des enseignants et de les guider pour faire évoluer leurs pratiques.

Le cadrage institutionnel qui régit la prise en charge des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés met en avant le principe d'inclusion de ces élèves à besoins éducatifs particuliers et définit les missions des UPE2A.

Ces dispositifs spécifiques ont un rôle important dans l'apprentissage du français langue seconde et langue de scolarisation. Les professeurs qui y interviennent ont des modalités d'enseignement particulières et accueillent tout au long de l'année un public hétérogène à plusieurs titres : langue, culture, scolarisation antérieure, âge.

Prendre en compte la langue – ou les langues – déjà parlée(s) par les EANA apparaît donc comme une nécessité pour mieux accueillir et donner confiance aux élèves. Le processus d'acquisition d'une langue seconde nous apprend que la langue 1 constitue un socle sur lequel s'appuyer pour construire l'apprentissage du français. C'est en invitant l'élève à faire des liens entre sa langue familiale et le français que les enseignants pourront plus rapidement asseoir une maîtrise de la langue, notamment celle de l'école. L'élève allophone est alors à considérer comme un individu bilingue en devenir, avec une compétence langagière complexe en train de se construire et en constante évolution.

C'est pourquoi ma réflexion a porté sur les approches plurilingues en UPE2A puisqu'elles apparaissent comme de formidables leviers d'apprentissage du français. Un des objectifs de la formation des enseignants en UPE2A, nouvellement nommés mais aussi plus expérimentés, doit être de les encourager à installer des démarches plurilingues dans leurs pratiques. Il faut pour cela changer le regard des enseignants sur les compétences langagières de leurs élèves allophones et sur la place que doit occuper la langue 1 en classe.

La formation doit les aider à comprendre qu'il ne s'agit pas de mettre en place des activités anecdotiques permettant de valoriser la langue 1 mais une véritable démarche d'apprentissage du français en prenant pour socle la L1.

Mon rôle de formatrice en tant que chargée de mission auprès du CASNAV de l'académie de Reims me permet d'intervenir auprès des enseignants des UPE2A et mon objectif est de chercher les meilleures modalités qui permettent une appropriation de nouvelles démarches de la part des formés. Il m'apparaît qu'un travail autour du réel est intéressant à plusieurs titres : il permet une analyse distanciée, il est proche du quotidien de l'enseignant, c'est un support concret sur lequel appuyer une réflexion.

Les expérimentations menées en UPE2A peuvent irriguer ensuite les pratiques en classe ordinaire. Former les coordonnateurs à une démarche plurilingue, cela signifie installer de nouvelles pratiques chez des professeurs qui sont considérés dans leur école, leur établissement, comme des personnes ressources auprès desquelles les enseignants des classes ordinaires viennent prendre conseil.

C'est donc enclencher une dynamique nouvelle qui pourra être prolongée dans la classe ordinaire, dans toutes les disciplines, afin de mettre en place des pratiques qui participent plus efficacement à l'inclusion des élèves allophones.

Allophone : personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit.

Bilinguisme : la fait pour un individu de pratiquer deux voire plusieurs langues.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CCFLS : Certification Complémentaire en Français Langue Seconde

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde.

FLSco : Français Langue de Scolarisation

L1 : langue première, langue familiale

L2 : langue seconde

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

PSA : Peu Scolarisé Antérieurement

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés

- Académie de Reims (2016, 13 septembre). Scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA) et des Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV) [Circulaire]. Récupéré de https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/circulaire-2016-17.pdf
- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues*. Récupéré de <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>
- Beacco, J.C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les Dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe
- Beacco, J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat, M., Goullier F., Panthier J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe
- Beaugrand, C. & Lecocq, B. (2018). *Ecrire en FLS et FLSCO : Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Futuroscope, France : Canope.
- Castellotti, V. (2006). *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives*. Les cahiers de l'Acedle
- Centre Alain-Savary & Institut Français de l'Education (version 7 – octobre 2019). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. Lyon : ENS
- Cherqui, G. & Peutot F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris, France : Hachette FLE
- Deprez, C. (2005). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Le Mesnil-sur-l'Estrée, France : Didier
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, DEPP (2018). *Repères et références statistiques [PDF]*. Récupéré de : http://cache.media.education.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf
- Education Nationale, (2012, 2 octobre). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés [circulaire]*

- Education Nationale, (2013) Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République. Récupéré de <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Frisa, J.M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon, France : Canopé – CRDP
- Goï C.(2015) *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope, France : Réseau Canopé
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues, le monde des bilingues*. Paris, France : Albin Michel
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France : L'Harmattan
- Klein, C. (2012). *Le français comme langue de scolarisation*. Futuroscope, France : CNDP
- Klein, C. (2014) *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*, Paris, France : SCEREN / CRDP
- Langues et Grammaires (en Ile) de France, [site] Récupéré de <https://lgidf.cnrs.fr/>
- Leblanc, S. (2019). *Faire de l'activité des uns et des autres un objet de formation*. Communication présentée à l'IFE, formation « Ramener le réel en formation », ENS Lyon
- Rafoni, J.C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris, France : L'Harmattan
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants, Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris, France : ESF Sciences Humaines
- Simonin, M.C. (2019), *Les langues des élèves en maternelle, un tremplin pour construire la langue de l'école ?* séminaire ELSE, Lyon
- Unité des politiques linguistiques (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007) *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier

Questionnaire mené en janvier 2020 auprès des enseignants coordonnateurs des UPE2A du 2nd degré de l'Académie de Reims

Suivi des réponses à votre questionnaire

Synthèse

Nom questionnaire	Questionnaire coordonnatrices / coordonnateurs UPE2A 2nd degré
Créateur	delphine.neples@ac-reims.fr
Date création questionnaire	29/01/2020
Nombre de questions	12
Nombre de questions obligatoires	9
Nombre de répondants	7

Répondants

Répondants	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses	Date dernière réponse
Lettres classiques (français, latin et grec)	10	83.3%	12/02/2020
lettres modernes, allemand, FLSCO	11	91.7%	12/02/2020
français	10	83.3%	13/02/2020
Lettres modernes	11	91.7%	13/02/2020
Français langue seconde	10	83.3%	13/02/2020
lettres classiques et fls	11	91.7%	15/02/2020
lettres, fls	10	83.3%	21/02/2020

Résultats de votre questionnaire

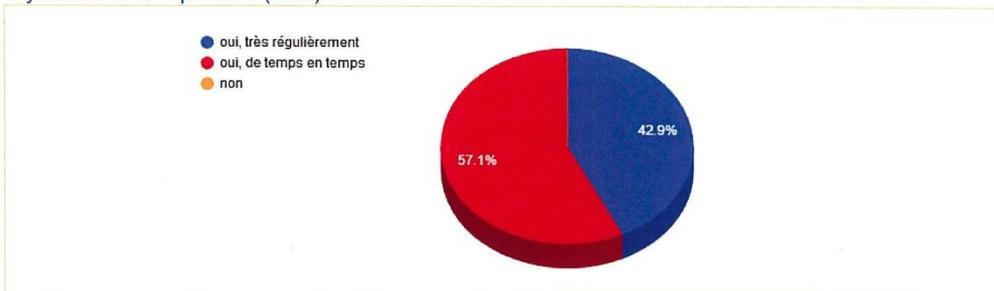
1. Dans le cadre de la prise en charge des élèves allophones, avez-vous l'habitude de solliciter la langue familiale des élèves ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	oui, de temps en temps
lettres modernes, allemand, FLSCO	oui, de temps en temps
français	oui, très régulièrement
Lettres modernes	oui, de temps en temps Commentaires : Utilisation de Google Traduction et d'un dictionnaire bilingue dans la langue de l'élève.
Français langue seconde	oui, de temps en temps Commentaires : Quand les élèves rebondissent sur des mots communs à nos langues ou ayant un autre sens en français. Quand nous travaillons sur la structure des phrases , l'ordre des mots ,nous faisons des parallèles entre les langues.
lettres classiques et fls	oui, très régulièrement
lettres, fls	oui, très régulièrement

2. Si vous avez répondu OUI à la question 1, quelles activités proposez-vous en UPE2A aux élèves allophones qui sollicitent leur langue familiale ?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
------------	----------

Lettres classiques (français, latin et grec)	<p>Les activités sollicitant la langue familiale sont:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orales > échanges entre pairs (frères/sœurs, autres élèves du groupe parlant la même langue, qu'elle soit langue maternelle ou langue apprise), - écrites de vocabulaire (le élèves peuvent écrire la traduction des mots en langue familiale) ou d'expression écrite (brouillon en langue familiale). <p>Les activités peuvent être plus clairement dédiées à cette langue - ex. kamishibaï plurilingue</p>
lettres modernes, allemand, FLSCO	je sollicite la langue familiale des élèves dans des cas de comparaisons grammaticales, pour aider des élèves qui ne comprennent pas certains mots.
français	Traduction, constructions grammaticales ou conjugaison, poèmes, origine des mots
Lettres modernes	<p>J'ai des notions dans plusieurs langues de l'Europe de l'Est. Il m'arrive de donner à certains allophones des photocopies de guides de conversation type Assimil ou de leur parler dans leur langue pour l'apprentissage de certains mots. Je peux aussi leur donner des éléments de syntaxe comparée (différences de fonctionnement sur certains points entre le français et leur langue).</p> <p>Pendant la journée des langues, les élèves allophones présentent leurs langues à un petit groupe d'élèves, leur apprennent des formules basiques accompagnées de gestes. Ces expressions sont écrites au tableau.</p>
Français langue seconde	Ils écrivent sur une affiche des mots dans leur langue que j'affiche ensuite au mur après avoir noté la traduction française à côté.
lettres classiques et fls	<p>Expliquer un fait grammatical de sa langue maternelle par l'élève expert</p> <p>Répondre à une CE dans sa propre langue</p> <p>Ecrire sa PE dans sa propre langue puis l'écrire en français</p> <p>En phonologie, transcrire les sons du français avec l'alphabet de sa propre langue</p> <p>Utilisation de google traduction pour traduire un texte de CE pour pouvoir répondre en français aux questions de compréhension</p> <p>Demander systématiquement comment l'élève exprime telle ou telle chose dans sa propre langue</p>
lettres, fls	<ul style="list-style-type: none"> - activités grammaticales - activités lexicales - activités autour de l'interculturalité. <p>Démarche comparatiste et contrastive la plupart du temps.</p> <p>explicitation entre pairs (je les laisse se réexpliquer dans leur langue lorsqu'ils sont plusieurs à la maîtriser)</p> <p>Parfois, activités écrites dans leur langue maternelle: "je raconte en albanais..." surtout pour raccrocher des élèves qui semblent en refus d'entrer dans le français.</p>

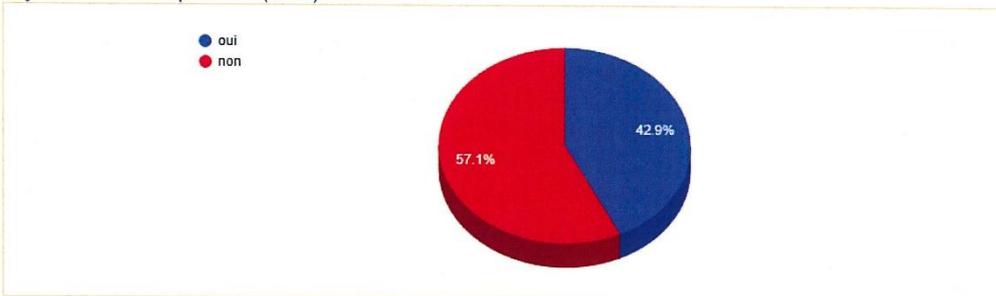
3. A votre avis, faut-il avoir une connaissance préalable des caractéristiques de la langue des élèves pour pouvoir mener des activités qui sollicitent cette langue ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	oui Commentaires : La connaissance préalable de la langue familiale aide à l'entrée des élèves dans l'apprentissage de la lanue seconde.
lettres modernes, allemand, FLSCO	non Commentaires : c'est plus simple si l'on connaît la langue des élèves mais on ne peut pas toutes les connaître.
français	non
Lettres modernes	oui Commentaires : Certaines erreurs linguistiques s'expliquent par l'influence de la langue maternelle. Utiliser la langue des élèves permet de gagner du temps et de gagner en efficacité. L'élève se sent reconnu, moins "déraciné".
Français langue seconde	oui Commentaires : Nous gagnerions du temps, je pourrai mieux appréhender leurs difficultés grammaticales.
lettres classiques et fls	non Commentaires : Cela peut aider à cerner vite la difficulté mais le premier intérêt de la démarche et de rendre l'élève expert et de lui permettre de prendre de la hauteur par rapport à sa langue et donc de mieux analyser le français. Cela permet de donner aussi à sa langue un statut égal à celui du français afin de lever les obstacles psychologiques.
lettres, fls	non Commentaires : Il semble cependant utile de s'y intéresser régulièrement

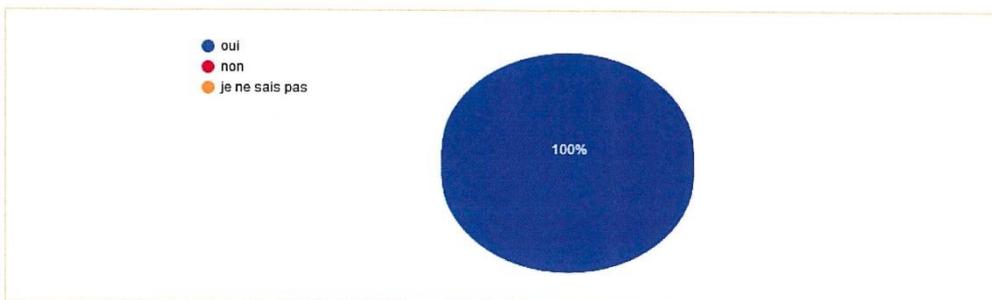
4. Pensez-vous que le fait de donner régulièrement une place à la langue de l'élève dans la classe facilite l'apprentissage du français ? Pourquoi ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	oui Commentaires : Les élèves sont rassurés de comprendre que leur langue familiale est considérée à mes yeux sur un pied d'égalité avec le français. Etre plurilingue est une difficulté temporaire pour les élèves, qui se transformera en richesse lorsqu'ils seront devenus également francophones.
lettres modernes, allemand, FLSCO	oui Commentaires : ils voient qu'il y a une logique dans la langue et cela devient plus prégnant lorsque l'on utilise un code qu'ils connaissent. Le fait d'utiliser la langue des élèves les valorise et ils aiment bien nous apprendre des choses aussi, nous reprendre sur la prononciation par exemple, l'enseignant se met en situation d'apprenant, c'est un véritable échange.
français	oui
Lettres modernes	oui Commentaires : L'élève peut mesurer les écarts entre sa langue maternelle et les spécificités de la langue française.
Français langue seconde	oui Commentaires : Evidemment quand le parallèle avec leur langue permet de comprendre des points de langue caractéristiques du Français et parce qu'ils ont grand plaisir à entendre des mots familiers.
lettres classiques et fls	oui
lettres, fls	oui Commentaires : Pour un public de lycéens non francophones qui a une capacité d'expertise sur sa propre langue, je trouve que c'est un formidable levier. Je suis davantage dans le doute pour les NSA.

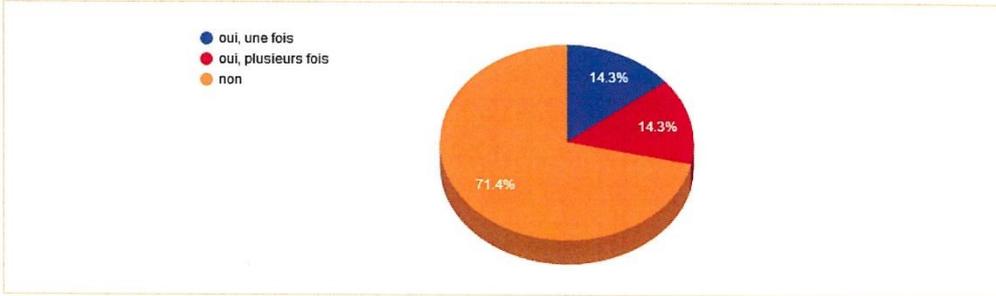
5. Avez-vous participé à des formations autour de la thématique de l'Eveil aux langues ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

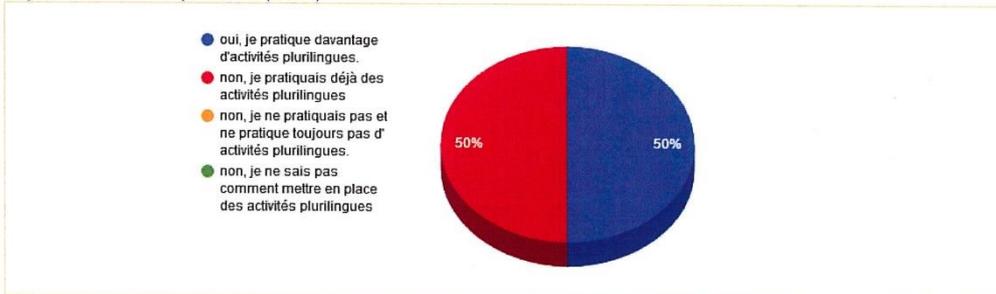
Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	non
lettres modernes, allemand, FLSCO	non
français	non
Lettres modernes	oui, une fois Commentaires : Il s'agissait d'une conférence. Elle concernait surtout les allophones en Primaire.
Français langue seconde	non Commentaires : Je le souhaiterais.
lettres classiques et fls	oui, plusieurs fois
lettres, fls	non

6. Si vous avez répondu OUI à la question 5, ces formations ont-elles modifié vos pratiques en UPE2A et en classe ordinaire ? En quoi ?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	2
Pourcentage de réponses	28.6%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres modernes	non, je pratiquais déjà des activités plurilingues
lettres classiques et fls	oui, je pratique davantage d'activités plurilingues.

7. Quand un élève est mutique à son arrivée en UPE2A, quelles stratégies mettez-vous en place pour réussir à le faire parler ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	<ul style="list-style-type: none"> - laisser du temps à l'élève - proposer des exercices où il puisse faire / répéter la même chose que ses camarades - ritualiser les activités de classe où il est impossible de ne pas parler (répondre "présent(e)" lors de l'appel, dire quel cours a eu lieu avant "je viens de..." / quel cours aura lieu après "je vais en...", demander du matériel pédagogique "est-ce que je peux prendre de la colle, des ciseaux, des crayons de couleurs...") - s'asseoir à côté de l'élève / assoir l'élève au sein d'un petit groupe (îlot) qu'il parle dans une situation de confiance
lettres modernes, allemand, FLSCO	Je lui laisse du temps, je ne le brusque pas, cela dépend aussi de l'énergie dégagée par les élèves, j'essaie de faire en sorte que son intégration se passe bien, qu'il se sente bien, qu'il se sente accueilli et le bienvenu.
français	Je lui laisse du temps pour être serein et il parle quand il se sent prêt.
Lettres modernes	Je lui parle dans sa langue (je "révise" préalablement en allant sur Youtube ou en consultant un guide de conversation) ou j'amène les autres allophones à lui poser des questions.
Français langue seconde	Je travaille la compréhension orale avec un support vidéo ou des images du web pour qu'ils s'appuient sur du visuel puis après avoir débattu avec les autres élèves je le sollicite en utilisant parfois aussi mon bad english !
lettres classiques et fls	<p>Si un élève parle la même langue, lui demander d'expliquer les consignes, en faire un traducteur seulement au début. Utilisation de google traduction pour débloquer la communication.</p> <p>Recours à l'anglais.</p> <p>Prendre l'élève à part et le rassurer quand les autres élèves ne sont plus dans la classe.</p> <p>Solliciter sa langue en me mettant en situation d'apprenant : échange plurilingue.</p>
lettres, fls	<p>Je passe par la possibilité pour lui d'écrire ou de dire dans sa propre langue.</p> <p>Les activités manuelles ou hors les murs semblent être des déclencheurs (pédagogie active type "la main à la pâte")</p> <p>J'observe longtemps, pour repérer les freins potentiels.</p> <p>J'essaie de travailler sur le statut de l'erreur.</p> <p>Mais cela reste un véritable défi, et je n'ai pas encore trouvé une méthode qui fonctionne à tous les coups.</p>

8. Quelles activités vous paraissent les plus efficaces pour entrer dans l'apprentissage du français ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	- exercices / activités illustrés (mot / image) - exercices / activités ritualisés - appropriation du vocabulaire (noms, verbes prioritairement) - connaissances grammaticales
lettres modernes, allemand, FLSCO	des exercices en interaction : petits dialogues, exposés sur des choses de leur pays, chansons, saynètes, apprentissage de poèmes, créations de poèmes.
français	théâtre, correspondance scolaire
Lettres modernes	Les situations de dialogue. Demander aux élèves quels sont leurs besoins linguistiques, inventer des exercices à partir de ces besoins.
Français langue seconde	J'organise mes activités par thèmes de réflexion pour les plages horaires de 3heures et j'y associe l'oral, la compréhension écrite, la phonétique et la syntaxe, un atelier par groupe et la production écrite en fin de séance. Concernant l'apprentissage des conjugaisons j'y consacre une séance d'une heure par semaine pour que les élèves acquièrent des automatismes et cette heure s'achève sur un court DS. Les jeux de rôles fonctionnent bien aussi.
lettres classiques et fls	Utilisation des images fixes et mobiles Exercices de phonologie : préparer l'oreille et la bouche aux sons du français. Ecouter et étudier des chansons francophones : musicalité. Sorties pédagogiques culturelles pour une immersion dans la société française en dehors de l'école, favoriser les échanges avec d'autres francophones. Demander aux élèves de regarder la télé en français et de mettre les sous-titres. Apprentissage par coeur de courts textes et poèmes.
lettres, fls	Les jeux de rôle. Faire pour en parler: lire, dire, écrire à l'appui d'une activité.

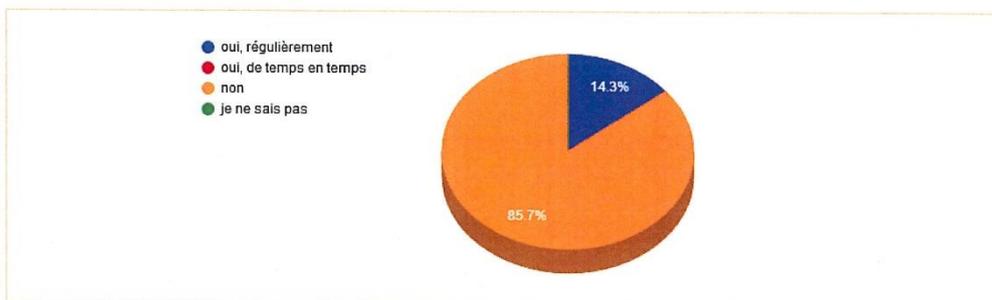
9. A votre connaissance, en classe ordinaire, vos collègues s'appuient-ils sur la langue des élèves allophones ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	non
lettres modernes, allemand, FLSCO	oui, régulièrement
français	non
Lettres modernes	non Commentaires : Jamais
Français langue seconde	non
lettres classiques et fls	non
lettres, fls	non

10. Si vous avez répondu OUI à la question 9, quelle place vos collègues donnent-ils à la langue de l'élève ?
Donnez des exemples de pratiques.

Nombre de réponses

Nombre de réponses	1
Pourcentage de réponses	14.3%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
lettres modernes, allemand, FLSCO	mes collègues se servent de google traduction ou s'appuient sur des élèves parlant la langue de l'élève pour lever les problèmes de compréhension.

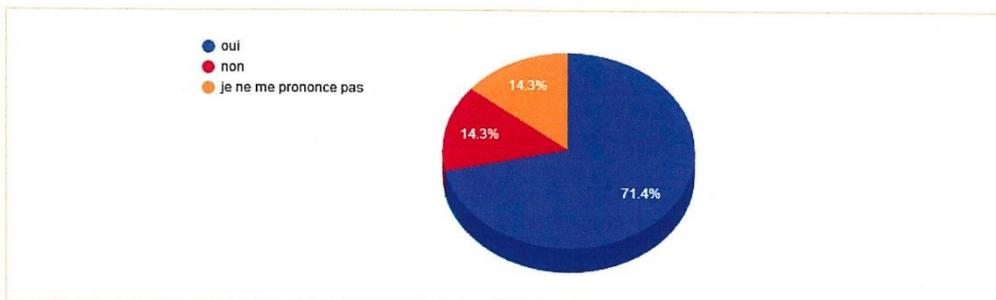
11. Pensez-vous avoir besoin d'une formation pour savoir comment solliciter la langue des élèves allophones en UPE2A ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	je ne me prononce pas
lettres modernes, allemand, FLSCO	oui
français	oui
Lettres modernes	oui
Français langue seconde	oui
lettres classiques et fls	non
lettres, fls	oui

12. Quelles seraient vos attentes concernant une telle formation ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Lettres classiques (français, latin et grec)	Semblable formation serait intéressante mais la multiplicité des langues familiales des élèves et des profils me semblent rendre la mission extrêmement vaste, voire laborieuse. Le tâtonnement et le cas par cas, en fonction de besoins spécifiques de chaque élève, de chaque famille, sont - à mes yeux - la formation principale.
lettres modernes, allemand, FLSCO	j'aimerais une formation concernant le plurilinguisme pour comprendre mieux comment on apprend une langue alors qu'on en parle déjà une ou plusieurs et voir comment utiliser cette capacité en cours.
français	des idées d'activités
Lettres modernes	Avoir des notions dans les langues les plus représentées (vocabulaire), phrases basiques, éléments de syntaxe et de graphie.
Français langue seconde	Que faire des mots de la langue des élèves à part avoir l'air ébahi devant leur prononciation ? Comment en garder une trace écrite ou audio pour un usage peut-être ensuite didactique ?
lettres classiques et fls	Repartir avec d'autres idées d'activités
lettres, fls	Des apports pédagogiques

Questionnaire mené en janvier 2020 auprès des enseignants coordonnateurs des UPE2A du 1^{er} degré de l'Académie de Reims

Suivi des réponses à votre questionnaire

Synthèse

Nom questionnaire	Questionnaire coordonnatrices / coordonnateurs UPE2A 1er degré
Créateur	delphine.neples@ac-reims.fr
Date création questionnaire	15/01/2020
Nombre de questions	12
Nombre de questions obligatoires	9
Nombre de répondants	7

Répondants

Répondants	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses	Date dernière réponse
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	12	100%	29/01/2020
REP	11	91.7%	29/01/2020
Éducation prioritaire	11	91.7%	29/01/2020
En zone d'éducation prioritaire	12	100%	31/01/2020
zone urbaine	12	100%	01/02/2020
REP(2)	12	100%	03/02/2020
éducation prioritaire et zone urbaine	11	91.7%	08/02/2020

Résultats de votre questionnaire

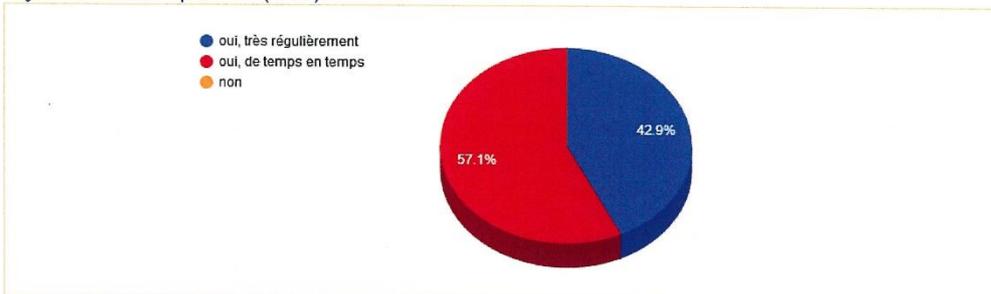
1. Dans le cadre de la prise en charge des élèves allophones, avez-vous l'habitude de solliciter la langue familiale des élèves ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et REP	oui, très régulièrement
Éducation prioritaire	oui, de temps en temps
En zone d'éducation prioritaire zone urbaine	oui, de temps en temps
REP(2)	oui, très régulièrement
éducation prioritaire et zone urbaine	oui, de temps en temps
	oui, très régulièrement

2. Si vous avez répondu OUI à la question 1, quelles activités proposez-vous aux élèves allophones qui sollicitent leur langue familiale ?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	<ul style="list-style-type: none"> - traduction de mots, de structures de phrases - présence écrite de la langue première régulière - présentation du système scolaire - maîtrise de la langue - musique
REP	<p>Chanter dans la langue d'origine. Parfois la même chanson existe dans plusieurs langues.</p> <p>Faire appel à des contes traditionnels qui existent dans toutes les langues.</p> <p>Comparer certains mots pour voir s'ils ont des racines communes.</p>
Éducation prioritaire	En grammaire pour comparer les langues

En zone d'éducation prioritaire	Activités de repérage de certaines similitudes entre les langues (lexique), les différences (alphabets différents, sens de la lecture et écriture) et les traditions culturelles (fêtes, nourriture et plats typiques...)
zone urbaine	- présentation de textes (lecture orale par l'EANA, présentation de l'alphabet si différent du latin)et chansons en langue d'origine aux élèves de la classe d'accueil, 1 ou 2 semaines après l'arrivée de l'EANA - traduction régulière de lexique par élève ou Google Trad - comparaison des points de grammaire abordés en français
REP(2)	Comparaison d'une même phrase traduite, dans différentes langues du groupe et le français également.
éducation prioritaire et zone urbaine	de façon informelle dire les mots dans sa langue, observer les ressemblances, dire une comptine(plouf, plouf par ex) chanter,

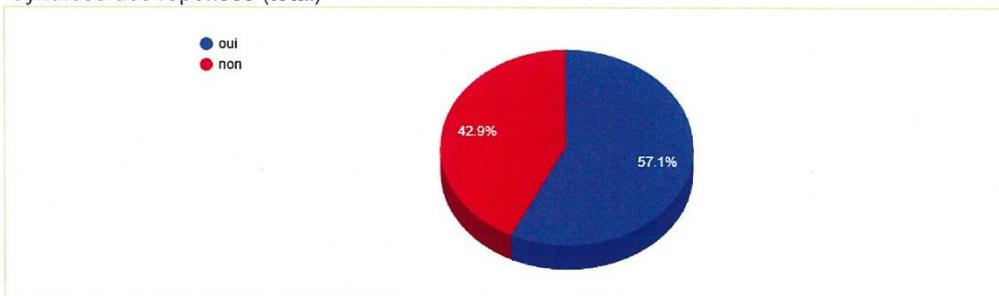
3. A votre avis, faut-il avoir une connaissance préalable des caractéristiques de la langue des élèves pour pouvoir mener des activités qui sollicitent cette langue ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	non Commentaires : Cela peut être utile. Mais le plus intéressant est de se poser ces questions avec les élèves.
REP	oui Commentaires : Un minimum serait de savoir l'origine de la langue, l'alphabet utilisé, s'informer sur l'étendue sonore de la langue pour mieux appréhender les difficultés de prononciation des élèves.
Éducation prioritaire	oui
En zone d'éducation prioritaire	non Commentaires : Je veux dire pas forcément mais les connaître est forcément un plus.

zone urbaine	oui Commentaires : non pour la présentation générale oui pour des activités plus poussées
REP(2)	oui Commentaires : oui c'est mieux pour comprendre les difficultés en phonétiques ...
éducation prioritaire et zone urbaine	non Commentaires : mais c'est un plus et donc les formations sont les bienvenues

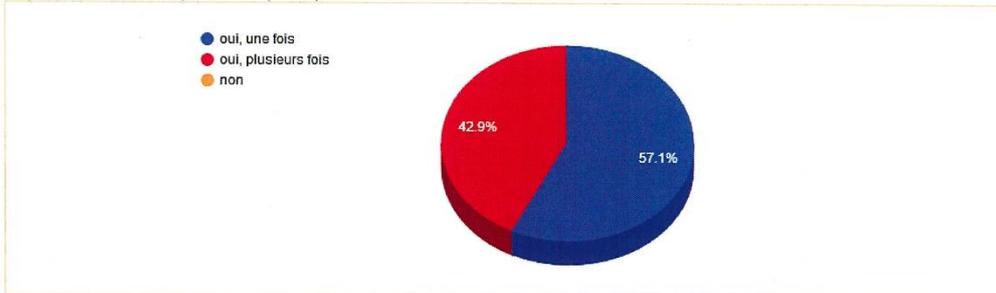
4. Avez-vous participé à des formations autour de la thématique de l'Eveil aux langues ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

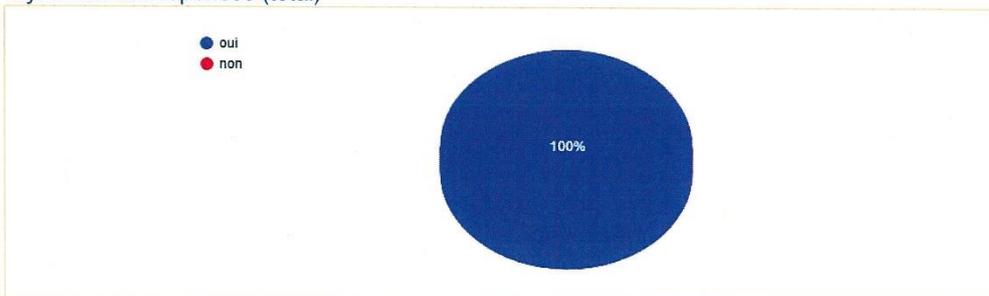
Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et	oui, plusieurs fois Commentaires : Passionnée aussi!
REP	oui, plusieurs fois Commentaires : enseignante en maternelle pendant 12 ans, pratiquant sur la plateforme eTwinning et ambassadrice académique pour cette plateforme européen d'échanges virtuels, j'ai été fortement sensibilisé à cette question. Je n'ai pas été conviée cette année à l'animation qui a eu lieu en début d'année.
Éducation prioritaire	oui, une fois
En zone d'éducation prioritaire	oui, une fois
zone urbaine	oui, une fois
REP(2)	oui, plusieurs fois
éducation prioritaire et zone urbaine	oui, une fois Commentaires : cela m'a motivée mais je n'ai pas encore creusé

5. Les formations autour de l'Eveil aux langues vous paraissent-elles utiles pour vous aider à prendre en charge les élèves allophones ? Pourquoi ?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	oui Commentaires : Pour mener des activités en classe ordinaire notamment.
REP	oui Commentaires : Pour moi, l'accueil des allophones nous renvoie automatiquement à la question de l'éveil aux langues. Entrer en contact avec un élève qui a une autre langue, une autre culture, aiderait à prendre conscience de sa propre langue. La construction identitaire des allophones et leur intégration serait favorisée par la valorisation de ses compétences linguistiques multiples. L'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves de la classe prendrait une nouvelle dimension, surtout s'il existait la possibilité de monter un projet eTwinning dans la langue de l'élève allophone.
Éducation prioritaire	oui Commentaires : Pour nous aider à trouver de nouvelles activités
En zone d'éducation prioritaire	oui Commentaires : Comme je l'ai écrit plus haut, c'est un plus.. Cela permet de cibler plus rapidement les besoins et difficultés d'apprentissage au niveau de la langue française et les stratégies d'intégration au niveau culturel
zone urbaine	oui Commentaires : mais peu de temps à consacrer en UPEAA à la LO et aux autres langues
REP(2)	oui
éducation prioritaire et zone urbaine	oui Commentaires : sans doute

6. Quand un élève allophone est mutique à son arrivée à l'école, quelles stratégies mettez-vous en place pour réussir à le faire parler ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
------------	----------

école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	<ul style="list-style-type: none"> - Je mets en avant que je vois qu'il comprend. - place de la langue première - dédramatisation - utilisation du corps - participation parentale - chuchoter
REP	En groupe UPE2A Application Book-créateur sur tablette, qui permet de réaliser de manière très simplement des livres numériques interactifs. L'élève se présente avec une photo de lui, de sa famille si possible, et il enregistre des phrases simples qu'il répète après écoute (premiers pas dans la production), le livre est ensuite transmis à l'enseignant et visionné par les camarades de classe. Dans cette présentation on cherche à valoriser les compétences de chacun: chanter, un sport, son pays, ses voyages, son parcours...
Éducation prioritaire	Travail de groupe Activités ludiques
En zone d'éducation prioritaire	Je n'ai pas eu jusqu'à présent d'élèves allophones mutiques mais quelques enfants timides... Une relation de confiance doit s'établir avec le groupe... des activités variées à proposer pour que l'enfant peut choisir (jeux d'apprentissage de la langue sur ordinateur, tablettes...). Il y a aussi de méthodes d'apprentissage ludiques qui plaisent beaucoup et qui incitent les élèves à participer, des comptines, des chansons rigolotes pour travailler les phonèmes. Ne pas brusquer et petit à petit l'élève prend confiance et finit par s'exprimer, très heureux de progresser.
zone urbaine	je privilégie les jeux de rôle et les jeux langagiers
REP(2)	Un autre élève tuteur une marionnette
éducation prioritaire et zone urbaine	le faire jouer dire quelques mots dans sa langue solliciter les élèves qui savent communiquer avec lui

7. Quelles activités vous paraissent les plus efficaces pour entrer dans l'apprentissage du français ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	<ul style="list-style-type: none"> - communiquer - situations spontanées - jeux - répéter/dramatiser
REP	Les ateliers culinaires ou manuels sont fédérateurs et source ensuite de travail autour de la langue plus explicites car il y a déjà un vécu.
Éducation prioritaire	Activités ludiques Chansons

En zone d'éducation prioritaire	Activités diversifiées : une bonne méthode FLS, travail du lexique par thèmes avec jeux de mots croisés, mêlés, albums avec activités de lecture, de compréhension, d'écriture, création de livret sur tablettes sur lesquelles les élèves peuvent dessiner, écrire, parler, être filmés en vidéo (ex de thèmes :livret de présentation, Noël, la Bonne Année, création d'une histoire..). Aussi, les comptines et chansons ciblant les différents phonèmes. Projection de petits films, dessins animés... Confectionner des plats (galettes, crêpes, salade fruits..) et goûter des aliments inconnus....
zone urbaine	jeux de rôle du quotidien jeux langagiers oraux comptines et chants temps de récréation à optimiser : tuteurs enfants, apprentissage des jeux de cour travail oral et écrit sur dialogues des méthodes FLE apprentissage systématique de lexique activités ludiques autour du code écrit
REP(2)	partir du vécu de la classe
éducation prioritaire et zone urbaine	les jeux de société l'écoute(vidéo, histoires) les albums (à structure répétitive) les activités concrètes(cuisine, act manuelle)

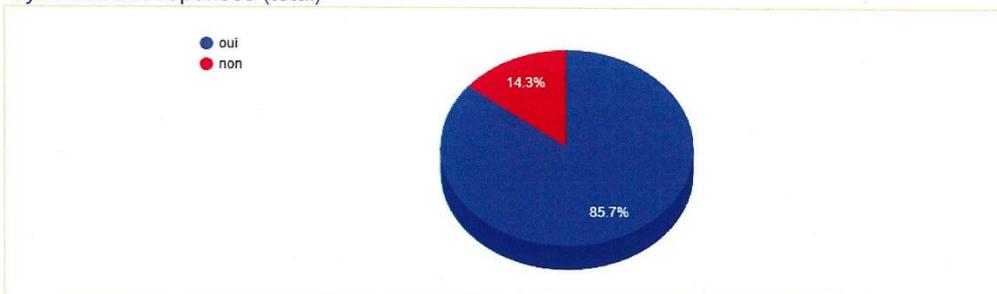
8. Pensez-vous que le fait de donner régulièrement une place à la langue de l'élève dans la classe facilite l'apprentissage du français ? Pourquoi ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et REP	oui Commentaires : Sans aucun doute! non

Éducation prioritaire	oui Commentaires : Mais comment faire quand on a des élèves ayant une langue différente au sein du même groupe?
En zone d'éducation prioritaire	oui Commentaires : L'enfant allophone aime que sa langue soit reconnue et appréciée... Le simple fait d'afficher leurs prénoms écrits dans leurs langues les rassure et les valorise... Leur identité n'est pas niée et ils comprennent que toutes les langues ont la même valeur de communication... Cela les encourage à progresser dans l'apprentissage du français.
zone urbaine	oui Commentaires : peut être pas régulièrement mais en tout cas au début de l'accueil, afin de faciliter l'estime de soi : reconnaissance de la spécificité et des connaissances de l'EANA par ses pairs et l'enseignant
REP(2)	oui Commentaires : Si l'élève est prêt à partager sur sa langue, oui c'est important.
éducation prioritaire et zone urbaine	Ce sont toujours des échanges riches. oui

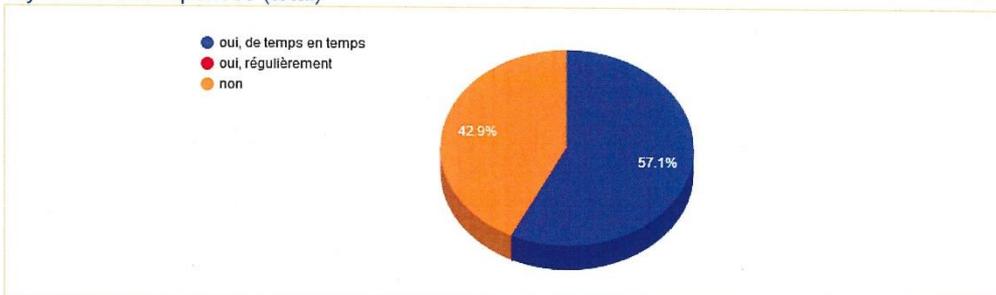
9. En classe ordinaire, vos collègues proposent-ils des activités autour des langues connues par les élèves de la classe ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et REP	oui, de temps en temps
Éducation prioritaire	non
En zone d'éducation prioritaire	oui, de temps en temps
zone urbaine	oui, de temps en temps
REP(2)	oui, de temps en temps
éducation prioritaire et zone urbaine	non

10. Si vous avez répondu OUI à la question 9, pouvez-vous donner des exemples d'activités menées en classe ordinaire autour des langues parlées par les élèves ?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	4
--------------------	---

Pourcentage de réponses	57.1%
-------------------------	-------

Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	- tableau linguistique - chant
En zone d'éducation prioritaire	Affichage de mots courants dans différentes langues (bonjour, au revoir, bon appétit, bon anniversaire... Mais en général, mes collègues me sollicitent sur des ressources d'apprentissage du français en classe ordinaire...
zone urbaine	- si l'enseignant ne le propose pas, c'est moi qui initie ces activités - présentation de textes (lecture orale par l'EANA, présentation de l'alphabet si différent du latin) et chansons en langue d'origine aux élèves de la classe d'accueil, 1 ou 2 semaines après l'arrivée de l'EANA - écriture alphabet en arts plastiques - jeux de rôle salutations - cycle 3 : exposés sur les pays de la classe
REP(2)	Surtout autour de mots isolés.

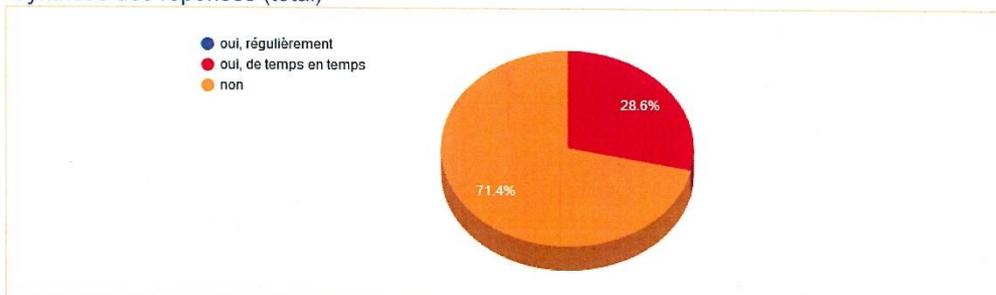
11. En tant que personne ressource, les enseignants des classes ordinaires vous sollicitent-ils pour organiser des activités autour des langues des élèves ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et école urbaine	non Commentaires : Je suis vivement intéressée par le sujet! Ils me posent des questions sur le fonctionnement de la langue de l'élève en lien avec ses difficultés rencontrées.
REP	non Commentaires : Cela ne fait que quelques mois que je suis sur ce poste.
Éducation prioritaire	non
En zone d'éducation prioritaire	oui, de temps en temps
zone urbaine	non
REP(2)	oui, de temps en temps Commentaires : assez rare

éducation prioritaire et zone urbaine	non
---------------------------------------	-----

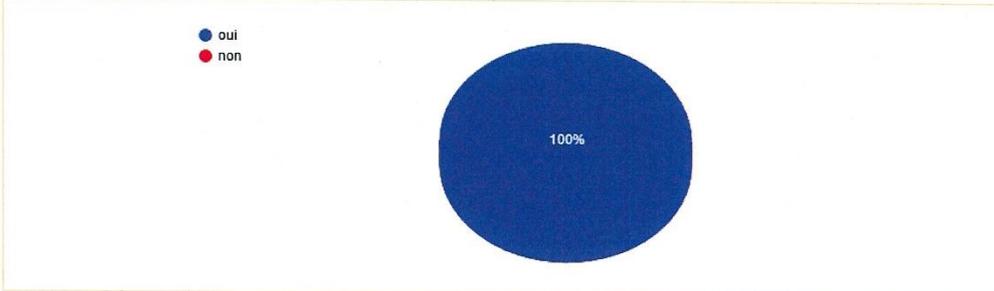
12. Pensez-vous qu'un travail sollicitant la langue des élèves permet d'impliquer davantage les familles dans l'école ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	7
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
école à profil REP (orpheline) en grande partie et	oui Commentaires : Sans aucun doute!
REP	oui Commentaires : J'en suis convaincue, même si cela est souvent difficile à mettre en place. Le frein pour les familles est souvent la langue, c'est ce qui se dégage des entretiens que je mène avec les familles de mes élèves allophones.
Éducation prioritaire	oui
En zone d'éducation prioritaire	oui Commentaires : Dans certaines écoles des familles étrangères participent à certaines activités : confection de gâteaux de leurs pays, lecture de contes traditionnels...
zone urbaine	oui Commentaires : oui si familles sollicitées pour présenter leurs langues
REP(2)	oui Commentaires : parfois ce sont les parents qui écrivent l'alphabet ou autres...
éducation prioritaire et zone urbaine	oui Commentaires : oui mais je ne l'ai pas encore fait