Revue TDFLE

hors-serie n° 8 | 2019
Mobilités, exils et migrations : des femmes/des hommes et des langues

La prise en charge des élèves allophones au lycée en France

Elodie GRAVELEAU *Docteur*
ELICC
LIDILE
University of Rennes 2

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/hors-serie-8/354-la-prise-en-charge-des-eleves-allophones-au-lycee-en-france
DOI : numerev_1361
Date de publication : 05/12/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GRAVELEAU, E. (2019) La prise en charge des élèves allophones au lycée en France. *Revue TDFLE*, (hors-serie n°8). https://doi.org/10.34745/numerev_1361

Enseignante en UPE2A lycée, nous faisons au quotidien le constat que bien peu d'enseignant·es du second degré ont reçu une formation sur les élèves allophones. Par ailleurs, étant nous-même formée en FLE et en didactique des langues, il nous a été difficile d'élaborer un curriculum de FLSco. Nos travaux cherchent ici à répondre aux questions suivantes : avec un master FLE, est-on préparé à enseigner le français aux élèves allophones scolarisés en France, et avec un master MEEF, est-on préparé à travailler avec ces élèves à besoins particuliers ? La certification FLS proposée aux enseignant·es du secondaire est-elle un support de formation ? Et enfin, comment articuler les concepts de FLE, FLS et FLSCO, entre avancées de la recherche et pratiques de classe ?

Mots-clés :
Formation des enseignants, Didactique du FLE/FLS, Certification, Elèves allophones, UPE2A

Préambule

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche de doctorat centrée sur l'enseignement du français comme langue seconde aux élèves allophones scolarisé·es dans les lycées généraux, technologiques et professionnels en France. Notre posture est ici celle de l'enseignante-chercheuse-coordinatrice du dispositif UPE2A lycée, ouvert dans la Sarthe (académie de Nantes) à la rentrée 2016 : nos *classes* [1] accueillent les élèves allophones inscrit·es dans les lycées du Mans, et sont l'objet de nos recherches de thèse**.**

Sigles et acronymes utilisés

L'Éducation nationale use de très nombreux sigles et acronymes. Nous nous excusons auprès de nos lecteur·trices d'en avoir nous aussi abusé, par souci de concision.

AED : assistant·e d'éducation

CAPES/CAPLP : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré/de lycée professionnel

CASNAV : centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivé·es et des enfants du voyage

CCFLS : certification complémentaire FLS

DELF : diplôme d'études en langue française

DEPP : division de l'évaluation, de la prospective et de la performance

EANA : élève allophone nouvellement arrivé·e

EDUSCOL : portail de l'éducation (site de ressources du ministère de l'Éducation nationale)

INSPE : instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (*ex* IUFM et *ex* ESPE)

FLE/FLM/FLS/FLSCO : français langue étrangère, langue maternelle, langue seconde, langue de scolarisation

LGT/LP : lycée général et technologique/lycée professionnel

MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

PAF : plan académique de formation

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivant·es

Introduction

Le public des élèves allophones est aujourd'hui bien documenté : les statistiques de la DEPP [2] sont publiées chaque année, avec une rubrique spécifique consacrée aux élèves allophones accueilli·es en métropole et outre-mer. La scolarisation des élèves allophones est régie par la circulaire n° 2012-141, publiée par le Ministère de l'Éducation nationale en 2012 :

> La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. […] Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe. […]

Pourtant, après trois ans de travail en UPE2A lycée, le constat est sans appel : bien peu d'enseignant·es du second degré ont reçu une formation sur les élèves allophones. Par ailleurs, enseignante formée en FLE, il nous a été difficile de mettre en place un curriculum de FLS. Cela nous mène aux questions suivantes : avec un master FLE, est-on préparé à enseigner le FLS en France, et avec un master MEEF, est-on préparé à

travailler avec des élèves allophones ? La certification FLS est-elle un support de formation ? Et enfin, comment articuler les concepts de FLE, FLS et FLSCO ? Pour y répondre, cet article s'appuiera principalement sur les publications institutionnelles du Ministère de l'Éducation nationale, de l'INSPE et du Rectorat de Nantes.

1. La formation initiale des futur·es enseignant·es

1.1. Les enseignant·es de FLE (master FLE, didactique, sciences du langage)

Pour commencer, nous nous proposons d'analyser les contenus de formation initiale destinés aux futur·es enseignant·es, étudiant·es de master FLE et de master MEEF. Pour ce qui concerne les étudiant·es de master FLE, une quinzaine de cursus font spécifiquement mention du FLS et/ou du FLSCO [3]. Pour autant, les étudiant·es de master FLE sont-ils prêt·es à travailler avec un public allophone de lycée ? Il appert que peu de contacts existent entre l'enseignement secondaire et les formations FLE : le master prépare plutôt à enseigner le français à l'étranger, et seuls quelques emplois de contractuel·les sont à pourvoir pour des heures de FLE/FLS dans l'enseignement secondaire. Selon notre expérience en lycée, les étudiant·es de master FLE sont en revanche une ressource précieuse lorsqu'elles·ils exercent comme AED : particulièrement sensibilisé·es à la question des allophones, elles·ils représentent un réel soutien à la réussite des élèves dans les équipes de vie scolaire.

1.2. Les enseignant·es du secondaire (master MEEF)

Concernant le master MEEF (créé en 2013), très peu d'étudiant·es reçoivent une formation sur le public allophone, alors même que le ministère publie des chiffres toujours en augmentation (pour les lycées, 2100 élèves allophones recensé·es en 2002-2003, 3200 en 2005-2006, 4700 en 2014-2015, 6500 en 2016-2017[4]). Les données chiffrées ne sont qu'un aspect de la question : en effet, comme le souligne C. Mendonça-Dias (2016 : 1), *ces élèves en cours d'apprentissage de la langue française concernent finalement un nombre considérable d'équipes pédagogiques*. Or, si l'on consulte le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* publié en 2013, la question des élèves allophones n'est pas nommée comme telle (à la différence de la situation de handicap), mais est incluse dans celle de la diversité et des élèves à besoins éducatifs particuliers :

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

- […] Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique,

socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.

Cela suppose donc que les formateur·trices des INSPE soient sensibilisé·es à la question des allophones, et que la maquette des formations prévoie un module incluant le travail avec ces élèves. Nous avons consulté les livrets de formation MEEF de l'INSPE de Nantes : à notre grande surprise, seul·es les étudiant·es du parcours PLP lettres-anglais – mais pas celles et ceux de lettres-histoire ! – se destinant à enseigner en lycée professionnel sont formé·es (modules de M1 et de M2 intitulés *connaître la façon de travailler avec des élèves allophones »* et *être sensibilisé·e au FLE*) ; pour enseigner en LGT, aucune mention du public allophone ne figure dans les maquettes de lettres [5], de mathématiques, d'histoire-géographie, etc.

Dans ces conditions, peut-on réellement se féliciter de l'ouverture de l'option FLES au CAPES de Lettres modernes (Mendonça-Dias, 2013 : 5) ? Comme le souligne l'autrice, *la passation de cette option n'est pas transdisciplinaire : elle ne concerne pas d'autres professeurs que ceux de lettres modernes*. Il faudrait se demander pourquoi seul·es les enseignant·es de lettres devraient être formé·es sur le public allophone – en option, qui plus est – alors que tout·e enseignant·e titulaire, de toute discipline, peut avoir ce type de public dans ses classes [6]. Par ailleurs, le choix de cette option n'a pas pour but l'enseignement en UPE2A (Cadet et Miquel, 2017 : 238) :

> Comme le rapport de 2016 le rappelait aussi, le jury du CAPES de Lettres Modernes ne recrute pas des professeurs de Français Langue Seconde qui interviendront en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) après avoir, généralement, obtenu la certification complémentaire FLS, mais des enseignants qui [...] entreront le plus souvent en fonction en classes ordinaires dans un établissement scolaire situé sur l'ensemble du territoire français [...].

Enfin, le nombre de candidat·es choisissant cette option au concours est certes en augmentation (Cadet et Miquel, 2017 : 259), mais seuls 13 % des enseignant·es de lettres modernes ont présenté l'option FLES en 2017.

2. La formation continue des enseignant·es du secondaire

2.1. Les plans académiques de formation (PAF)

En second lieu, nous nous intéresserons aux textes institutionnels et aux plans académiques de formation continue proposés dans le secondaire : nous voudrions vérifier la place qu'y occupe la formation au travail avec un public lycéen allophone. Dans l'académie de Nantes, depuis trois ans est proposée une formation interdisciplinaire intitulée *Accueillir et inclure les élèves allophones en classe ordinaire – collège et lycée*. Des formations *de bassin* [7] ou *d'établissement* peuvent aussi être demandées au CASNAV, qui anime alors des journées dans les établissements qui les ont sollicitées. Ces formations sont très demandées par les équipes pédagogiques, puisque

de plus en plus de collègues sont amené·es à travailler pour la première fois avec des élèves allophones. Les besoins de formation sont avérés, ce qui souligne en creux la nécessité de former les enseignant·es en amont, dès la formation initiale des concours du secondaire.

Du reste, les chef·fes d'établissement se sont également emparé·es de la question. Dans le bassin du Mans, à l'initiative de deux principaux de collège formés en FLE et sensibles à la réussite des élèves allophones de leurs établissements[8], une c*ommission élèves allophones* a été organisée pendant l'année scolaire 2017-2018, avec des réunions régulières. L'atout d'une telle réflexion au niveau du bassin est la liaison inter-degrés, pour que le suivi des allophones ne s'arrête pas lorsque l'élève passe du collège au lycée. Les chef·fes d'établissement ont bien évidemment un rôle à jouer dans l'information aux enseignant·es sur les formations proposées au niveau académique, mais aussi dans la demande de l'organisation locale de ces formations. Ces initiatives rappellent que le pilotage local – au niveau des établissements scolaires et du bassin, mais aussi du département et de l'académie – est un maillon essentiel au bon suivi des élèves allophones.

2.2. La certification complémentaire FLS

Par ailleurs, il nous semble nécessaire d'analyser la certification FLS proposée aux enseignant·es : est-ce *un gage de compétence* (Klein, 2012 : 153) ? Le texte encadrant l'attribution de la certification complémentaire (*Note de service n° 2019-104 du 16-7-2019*) précise : *Ce secteur concerne l'enseignement du français par des enseignants des premier et second degrés dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)*.

L'enjeu aujourd'hui semble plutôt de constituer un vivier de ressources dans les académies, afin de mettre en réseau des professeur·es référent·es en FLS. N'oublions pas que les UPE2A sont majoritairement implantées dans les grandes agglomérations (dans notre académie : Nantes et Le Mans pour ce qui concerne le lycée), alors qu'un grand nombre d'élèves est dispersé partout sur le territoire : des enseignant·es référent·es permettent ainsi le suivi de ces élèves, grâce à l'octroi d'heures supplémentaires par le Rectorat. C'est ce qu'indique d'ailleurs le rapport de jury publié par l'académie de Nantes en 2014 [9] (*Certification complémentaire de FLS, session 2014* : 2) :

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

Le jury se félicitait alors de la présence de candidat·es enseignant en lycée, car il existe *des besoins pédagogiques avérés dans les établissements de l'académie, particulièrement dans les lycées professionnels*. En revanche, le jury regrettait que *les*

langues vivantes et le français restent les disciplines de spécialité qui étaient majoritairement représentées. Cette remarque rejoint ce que nous indiquions précédemment sur la formation initiale : concernant la formation continue, il semble que les enseignant·es les plus sensibilisé·es à la question des élèves allophones restent celles et ceux de lettres et de langues. Encore une fois, la question du pilotage est centrale : les chef·fes d'établissement, les inspecteur·trices et les responsables du CASNAV doivent mobiliser les équipes, dans toutes les disciplines, pour que la prise en charge des élèves allophones n'incombe pas aux seul·es enseignant·es de lettres, et d'UPE2A.

3. Quelle didactique pour le FLS ?

3.1. FLS ou FLSCO ?

Pour répondre à cette question, nous souhaitons partir d'un texte institutionnel fondateur pour la circulaire publiée en 2012 : le *Rapport des Inspections Générales*, présenté au Ministre de l'Éducation nationale en 2009. L'institution a fait le choix du sigle FLS dans ses publications, et la définition, qui cite les travaux de J.-P. Cuq, en est donnée au début du rapport (Klein et Sallé, 2009 : 13).

Le FLS concerne, lui, l'enseignement du *français langue seconde* à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français ; ce n'est pas une discipline mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le FLM (français langue maternelle) ; le FLS doit devenir peu à peu non seulement la langue de la communication quotidienne mais aussi la langue des apprentissages et des expériences spécifiques. Sa didactique pour le domaine scolaire (on parle alors de FLESCO – français langue de scolarisation -) est encore mal établie.

Pourtant, Cuq (1991 et 2018) ainsi que Pochard (2002) doutent que l'utilisation du concept de FLS soit pertinente dans le contexte de la France hexagonale ; de même, Maurer (2017) regrette que le contexte français prenne le pas sur le domaine africain francophone, berceau du FLS. Selon ces chercheurs, il s'agit d'un glissement lié non pas à la didactique, mais à des considérations socio-politiques sur la scolarisation des enfants migrants sur le sol français. L'Inspection générale semble donc plutôt suivre Vigner (2009 : 5), qui élargit le FLS au contexte français : *Le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les* "*enfants de migrants*".

L'utilisation des concepts et des acronymes est d'ailleurs très flottante dans les publications officielles. La certification complémentaire est intitulée FLS ; l'ouvrage dirigé par C. Klein publié en 2012 est intitulé *Le français comme langue de scolarisation*, de même que les documents publiés sur EDUSCOL de 2012 à aujourd'hui. Enfin, l'option du CAPES de lettres est intitulée FLES, *français langue étrangère et seconde*, et propose un contexte FLE ou FLS pour la construction d'une séquence de cours[10]. Il semble donc

que le débat théorique et didactique sous-jacent à la terminologie choisie soit loin d'être tranché par l'institution [11], ce qui ne peut que rendre le travail des enseignant·es plus difficile.

3.2. Quels contenus et quels outils en UPE2A ?

De fait, le rapport de 2009 souhaitait couper court aux débats terminologiques, mais sans résoudre la question des contenus à enseigner (Klein et Sallé, 2009 : 120) :

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

Parler de *dérives* montre sans doute à quel point les enseignant·es s'interrogent et cherchent des solutions, entre didactique du FLE et didactique du FLM. L'enseignant·e d'UPE2A reste ainsi confronté·e à des questions didactiques et matérielles : elle·il doit choisir entre des supports de FLE ou de FLM (manuels, outils pour préparer le DELF), et définir elle·lui-même quels sont les besoins de ses apprenant·es (Chnane-Davin, 2014 : 146) : *Certains enseignants ne savent pas s'il faut privilégier la langue outil en termes de pratiques langagières pour favoriser la socialisation et la scolarisation, ou bien la langue objet pour enseigner le savoir de la discipline 'français'*. Dans nos futures recherches, nous souhaitons mieux définir les caractéristiques et les besoins des lycéen·nes allophones. En effet, à la différence des collégien·nes, les lycéen·nes sont confronté·es à des enjeux de taille : des examens et diplômes certifiants parfois dès la première année de scolarisation en France, des choix d'orientation, mais aussi des projets de poursuite d'études dans le supérieur et/ou d'insertion professionnelle à court terme. C'est la raison pour laquelle les outils disponibles aujourd'hui sont inadaptés, car destinés aux adolescent·es de collège, ou insuffisants pour répondre aux besoins *urgents* des lycéen·nes.

Conclusion

À notre sens, une réflexion doit être menée par l'institution pour clarifier les différents concepts, notamment le FLS et le FLSCO, pour aider les enseignant·es d'UPE2A à assoir leurs contenus d'enseignement sur des bases théoriques bien définies : laisser de côté « un débat qui n'a pas lieu d'être dans l'institution scolaire » (Klein et Sallé 2009 : 120) nous semble couper artificiellement la recherche universitaire de l'enseignement aux élèves allophones dans le secondaire.

Cette réflexion a pour corollaire la relance du pilotage national, mais aussi académique (selon les préconisations du rapport de 2009), afin de permettre l'élaboration de contenus ou de curriculums opérants pour l'UPE2A. Un travail doit être mené dans toutes

les disciplines, pour que les contenus linguistiques de chaque matière scolaire figurent dans ces curriculums.

Enfin, il nous semble absolument nécessaire de revoir les maquettes de formation initiale en INSPE, pour que les enseignant·es de toutes disciplines, premier et second degré, connaissent le public allophone avant d'avoir la responsabilité d'une classe. Pour une articulation féconde entre l'enseignement secondaire et les Masters MEEF, il serait souhaitable que tou·tes les futur·es enseignant·es fassent au moins une période d'observation en UPE2A, afin de construire un *'habitus réflexif' chez l'enseignant en formation*[12].

Bibliographie :

Arrêté du 1er juillet 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O. n°30 du 25 juillet 2013. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066>.

Cadet, Lucile et Miquel, Frédéric, (2017), *Épreuve d'analyse d'une situation professionnelle Lettres modernes, option « français langue étrangère et seconde »,* Rapport de jury de la session 2017, pp. 237-284. [En ligne, consulté le 12 février 2018] <http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/19/5/rj_2017_capes_externe_lettres_825195.pdf>.

CASNAV de Nantes, (2019), *Trois formations pour accueillir et accompagner les élèves allophones sont proposées au Plan Académique de Formation de 2019-20 en candidature individuelle*. [En ligne, consulté le 30 août 2019] <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/informations-et-contact/paf-2019-2020-trois-actions-de-formation-a-candidature-individuelle-1203348.kjsp?RH=1160415471265>.

Chnane-Davin, Fatima, (2014), « La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°55, pp. 138-153.

Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, B.O. n°37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 6 avril 2016] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536>.

Cuq, Jean-Pierre, (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques,* Paris, Hachette FLE.

Cuq, Jean-Pierre, (2018), *Migrations des hommes, migrations des concepts : tribulations du français langue seconde*, conférence plénière, Colloque « Mobilités, exils et

migrations : des femmes/des hommes et des langues », 14-15 novembre 2018, Montpellier.

ESPE de Nantes, 2018, *Devenir professeur en collège ou lycée, offre de formation, parcours MEEF*. [En ligne, consulté le 15 juillet 2018] <https://espe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/devenir-professeur-en-college-ou-lycee/devenir-professeur-en-college-ou-lycee-1244964.kjsp?RH=1540194952802>.

Klein, Catherine (éd.), (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Futuroscope, CNDP.

Klein, Catherine et Sallé, Joël, (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France,* Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, 2009-082, Inspection générale de l'Éducation nationale. [En ligne, consulté le 11 juin 2017] <http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGENIGAENR_216067.pdf>.

Maurer, Bruno, (2017), « De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept », *Revue TDFLE*, n°69. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <http://revue-tdfle.fr/12-les-numeros-de-la-revue-tdfle/numero-69/13-de-quoi-le-fls-est-il-le-nom-en-2014-petite-histoire-d-une-captation-de-concept>.

Mendonça-Dias, Catherine, (2013), *L'inauguration d'une option FLES au concours du CAPES*, Communication au XXIème Congrès du rassemblement National des centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, Bordeaux. [En ligne, consulté le 22 juillet 2017] <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/RANACLES-Mendonca-Dias-inauguration-de-loption-FLES-au-CAPES.pdf>.

Mendonça-Dias, Catherine, (2016), « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », dans M. Armagnague-Roucher et J.-F. Bruneaud (éds.), *École, migration, discrimination, Les Cahiers de la LCD*, n°2, Paris, L'Harmattan, p. 47-62. [En ligne, consulté le 13 mai 2017] <hal-01443476>.

Note de service n°2019-104 du 16 juillet 2019, *Modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*, B.O. n°30 du 25 juillet 2019. [En ligne, consulté le 20 juillet 2019] <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=143919>.

Pescheux, Marion, (2006), « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un « habitus réflexif » chez l'enseignant en formation », dans V. Castellotti et H. Chalabi (éds.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte,* Paris, L'Harmattan, p. 201-214.

Pochard, Jean-Charles, (2002), « Le français langue seconde hôte, un cas limite de F.L.S. », dans P. Martinez (éd.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose, p. 101-131.

Rapport de jury, 2014, *Certification Complémentaire de Français Langue Seconde,*

session 2014, académie de Nantes. [En ligne, consulté le 15 juillet 2018] <https://www.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/concours-et-examens-professionnels/specialisation-des-enseignants/rapport-de-jury-certification-complementaire-416776.kjsp?RH=1240565599976>.

Vigner, Gérard, (2009), *Le français langue 2econde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette éducation.

---

[1] Il ne s'agit pas de classes au sens administratif de divisions, puisque le dispositif est ouvert : les élèves sont inscrits dans une division, et viennent en *classe* UPE2A quelques heures par semaine. Il s'agit de groupes de langue objectif A1, A2 ou B1, organisés par niveaux selon le référentiel du CECR.

[2] DEPP, 2018, *60700 élèves allophones en 2016-2017 : 90% bénéficient d'un soutien linguistique*. [En ligne, consulté le 3 juillet 2018] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf>.

[3]<http://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle?field_niveau_value=All&field_finalite_tid=All&field_modalit__value=All&field_master_mots_cles_tid%5B%5D=1002>.

[4] *Repères et références statistiques de l'Education nationale*, éditions 2006, 2017 et 2018, en ligne.

[5] Alors même que la circulaire de 2012 affirme : *Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde*.

[6] Comme le stipule la circulaire de 2012 : *La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives*.

[7] Le bassin est une *organisation infradépartementale de travail en commun, au service de l'animation et de la cohérence de l'action pédagogique [...] ; il est le cadre privilégié de la réflexion, des échanges, de la coopération entre les écoles, collèges et lycées d'un territoire donné.* <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010628/MEND0101328C.htm>.

[8] Mme Bourneuf, alors principale-adjointe du collège Le Ronceray, et M. Bruneau, principal du collège Albert Camus, au Mans. Qu'ils soient ici remerciés de nous avoir associée à cette commission.

[9] Celui de la session 2019 vient d'être publié.

[10] *Il s'agit donc, au choix du candidat, soit d'un contexte FLE, soit d'un contexte FLS, comme les ont définis les précédents rapports auxquels il demeure utile de se reporter :*

- la situation FLE, à l'étranger, recouvre des classes d'établissements privés sous contrat français, des classes de français collège-lycée assurées par l'Alliance française ou des classes de français ou bilingues dans des établissements publics nationaux ;

- la situation FLS concerne, en France, les UPE2A scolarisant des EANA (qui ont été déjà été scolarisés ou non : NSA) et, à l'étranger, dans les pays où le français est langue officielle et langue de l'école, des classes entièrement en français. Cadet et Miquel, 2017 : 248.

[11] C'est la raison pour laquelle nous nous en tenons, pour le moment, au sigle FLS.

[12] Perrenoud 2001 cité par Pescheux 2006.