

Master of Arts en Sciences de l'éducation en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master :*

# **Intégration des élèves allophones au cycle d'orientation fribourgeois : quelle collaboration entre les enseignants ?**

<b>Auteur</b>	Céline Savarioud
<b>Directrice</b>	Tania Ogay
<b>Date</b>	Février 2018

---

## **Introduction**

Les élèves issus de la migration ayant besoin de soutien en français sont de plus en plus nombreux dans les cycles d'orientation (CO) fribourgeois. Avec le système de double intégration en vigueur depuis la rentrée scolaire 2013, ces élèves sont rapidement amenés à fréquenter une classe régulière. Ce système veut que les élèves allophones (EA) bénéficient de cours de langue intensifs au départ et qu'au fil du temps et de leurs progrès, ils soient de plus en plus intégrés en classe régulière. Cette classe-ci se veut être la classe à laquelle *appartient* l'EA dès son arrivée, tandis que les cours de soutien en français et dans d'autres branches, eux, sont donnés dans une classe dite *d'accueil*, au moment de la réalisation de ce travail. Or, les cours en classe d'accueil servant d'appuis aux élèves allophones afin qu'ils puissent se raccrocher aux leçons de la classe régulière, il serait opportun que la matière étudiée en classe d'accueil corresponde à celle enseignée en classe régulière. Pour cela, l'enseignant de classe d'accueil et celui de classe régulière qui enseignent à l'élève allophone une même branche, devraient se concerter quant au contenu de leurs cours respectifs, et collaborer afin d'assurer un suivi à l'élève

allophone. Est-ce réellement le cas ? En songeant au nombre croissant d'élèves allophones qui arrivent dans les classes fribourgeoises, nous pouvons nous demander si des échanges collaboratifs entre la classe d'accueil et chaque classe régulière concernée peuvent réellement être bâtis, mais surtout maintenus tout au long de l'année. Comment les enseignants s'y prennent-ils concrètement pour scolariser les élèves allophones, en collaboration ou non avec leurs collègues de la classe d'accueil ? Sont-ils suffisamment outillés ? Ont-ils eu la possibilité de se familiariser avec le système et d'établir des pratiques efficaces pour que la scolarisation de ces élèves aux besoins particuliers se déroule dans les meilleures conditions ?

### **Méthode**

Cette recherche a pour but d'étudier la mise en œuvre du système de double intégration, et plus précisément les pratiques de collaboration qui se sont installées entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants réguliers. Mes analyses se basent sur les données récoltées lors d'entretiens semi-directifs avec des enseignants réguliers et des enseignants de classe d'accueil. Au nombre de huit, les entretiens ont été effectués dans deux CO différents, comprenant pour chaque établissement un enseignant de classe d'accueil et trois enseignants réguliers. L'objectif de cette recherche est d'identifier d'une part comment les enseignants réguliers et les enseignants de classe d'accueil gèrent la prise en charge des élèves allophones et d'autre part comment ils collaborent ensemble. J'ai préféré recourir à une méthode qualitative afin de pouvoir investiguer en profondeur les représentations et les expériences concrètes de quelques enseignants. Lors des entretiens, dits compréhensifs selon Kaufmann (1996), ma posture d'enseignante à la recherche d'un partage d'expériences et de conseils m'a permis d'obtenir des informations parfois très personnelles et sans restrictions. Les pratiques de collaboration entre enseignants de classe d'accueil et enseignants réguliers sont encore, de manière générale (mais pas exclusivement), fragiles et peu intégrées. Ainsi, les entretiens m'ont permis de creuser afin de comprendre pourquoi la situation était telle et comment les enseignants d'accueil et les enseignants réguliers géraient cette double intégration malgré tout.

## Résultats

Avant de pouvoir analyser les pratiques de collaboration des enseignants interrogés, de nombreux points concernant le système lui-même ont dû être traités. En effet, la mise en œuvre du système de double intégration est rendue difficile par de nombreux facteurs qui ont été identifiés dans le discours des répondants. Parmi ces facteurs, il y a notamment la réalisation des horaires des élèves allophones, leur fréquentation clairsemée de la classe régulière qui rend leur suivi laborieux pour les enseignants réguliers, leur très grande hétérogénéité lorsqu'ils se retrouvent nombreux en classe d'accueil, rendant ainsi le lien entre les appuis et le contenu des cours en classe régulière quasiment impossible. En effet, de par leur scolarité antérieure, leur langue maternelle, leur situation familiale, leur attitude et leur motivation, les élèves allophones ont des caractéristiques parfois très différentes et non négligeables. Ainsi, les enseignants réguliers comme les enseignants de classe d'accueil ne peuvent pas gérer les EA d'une seule et même manière. De plus, la charge administrative importante qu'ont les enseignants de classe d'accueil sur leurs épaules (particulièrement le titulaire) et le grand manque de ressources auquel ils doivent faire face ne leur donnent parfois plus beaucoup de temps pour collaborer. Lorsque ces enseignants-ci parviennent à établir une collaboration, ce sont eux qui font le pas vers leurs collègues de classe régulière, espérant que ces derniers soient ouverts à partager leurs documents de cours, en amont si possible.

La répartition confuse des rôles des enseignants, au moment de la récolte des données, porte également préjudice à une application optimale du système de double intégration. Les enseignants titulaires réguliers, bien que tenant le rôle de référents des EA en intégration de leur classe, ne s'en sentent pas toujours responsables et préfèrent laisser à leurs collègues de classe d'accueil le soin de s'occuper de ces élèves lorsque des problèmes surviennent. Le rôle tenu par la direction est également important dans le bon déroulement du système de double intégration. Dans l'une des deux écoles, les enseignants de la classe d'accueil ont confié que, durant les trois premières années, ils auraient souhaité plus de soutien de la part de leur directeur et qu'il appuie ses demandes auprès de la Direction de l'Instruction publique, de la Culture et du Sport (DICS) afin d'obtenir des unités supplémentaires.

Face au manque d'instructions, de ressources et d'expérience des enseignants réguliers à gérer des EA dans leurs classes régulières, le mot d'ordre ressortant des discours de la plupart des enseignants est de « faire comme on peut » ou de « faire au mieux ». La souplesse de certains leur permet de tester diverses méthodes afin de gérer et d'intégrer les EA au mieux. Qu'ils s'estiment souples ou réticents face au système de double intégration, les enseignants réguliers interrogés ont tous donné des exemples concrets de différenciation qu'ils mettaient en œuvre afin de permettre à leurs élèves allophones de prendre part aux cours. La question de la différenciation est plus délicate quand il s'agit de l'évaluation, car elle contraint à une définition claire des objectifs des EA. Si l'on admet que les objectifs sont davantage sociaux et culturels dans un premier temps, à partir de quel moment peut-on attendre d'un élève en intégration qu'il atteigne les objectifs de la branche ? Les attentes et objectifs envers les élèves allophones varient fortement d'un enseignant régulier à un autre et les objectifs sont, comme pour le reste, fixés « au mieux » par les enseignants réguliers. Encore une fois, les indications sont peu claires, ou du moins pas écrites officiellement, et il revient aux enseignants réguliers de prendre certaines libertés (que pas tous n'osent prendre) dans l'évaluation des EA.

Des outils à créer, des démarches administratives à réaliser seul, de la différenciation à improviser ; avec la mise sur pied du système de double intégration, nombreux sont les éléments qui ont dû être gérés *dans l'urgence* sur le terrain. Nombreuses également sont les directives qui manquent et qui ont été remplacées par un « il faut faire au mieux ». Dans le discours des enseignants d'accueil et de classe régulières confondus revient souvent le manque de pensée institutionnelle au niveau de la DICS, à qui l'on reproche d'instaurer des systèmes encore trop hasardeux, sans avoir pris le temps de concerter les enseignants praticiens. Ce système non-abouti lors de sa mise en œuvre a créé chez les enseignants un fort besoin d'outils, d'idées et de pistes concrètes pour la gestion des EA qui n'est pas encore assouvi chez bon nombre d'entre eux.

Entre la réticence de certains, le manque de temps, de ressources et d'informations, la collaboration a de nombreux obstacles à braver avant de trouver sa place dans le système de double intégration. Lorsque la collaboration s'opère, c'est généralement l'enseignant de classe d'accueil l'a initiée. La collaboration est informelle et se fait en discutant devant un café ou par échange de courriels. L'enseignant titulaire de la classe d'accueil concerte ses collègues réguliers afin de définir l'évolution de l'intégration des

EA. Mais la collaboration la plus profitable aux élèves allophone est celle basée sur les contenus des cours. En effet, comme les cours en classe d'accueil sont censés être des appuis afin de développer les compétences langagières des EA, le mieux pour ceux-ci serait de pouvoir les réinvestir aussitôt en classe régulière. L'enseignant de classe d'accueil demande alors à son collègue régulier de lui envoyer les documents de cours du prochain chapitre, afin qu'il puisse le travailler en amont avec l'élève allophone et lui permettre de raccrocher à la matière. L'anticipation est nécessaire à un travail efficace en classe d'accueil. Dans l'un des établissements concernés par cette recherche, les enseignants de classe d'accueil fournissent volontiers du matériel et de précieuses astuces à leurs collègues de classe régulière. Enfin, quelques moments plus formels de collaboration, tels que lors des conseils de classes, seraient les bienvenus pour la plupart des enseignants interrogés.

## **Conclusion**

Grâce à la méthode qualitative choisie, les répondants ont pu détailler la complexité de la collaboration dans le cadre de la double intégration d'élèves allophones. Ils ont pu dépeindre la situation de leur établissement scolaire, telle qu'ils la vivaient, en se basant sur leur propre réalité. Les résultats montrent la difficulté d'établir précisément « comment » les enseignants collaborent, puisqu'il existe une multitude de façons de collaborer, autant que de situations qui prêtent à la collaboration. Plutôt que de décrire la collaboration entre les enseignants, comme envisagé au départ, ce travail a plus souvent soulevé les obstacles qui lui font entrave. Il en ressort toutefois qu'une culture d'établissement positive et favorable face à l'intégration d'EA engendre une collaboration plus soutenue de la part des enseignants, considérant que cette tâche fasse partie de leur mission. Cette recherche démontre également que la différenciation est au cœur du débat de la double intégration. Les enseignants réguliers connaissent la définition et les avantages de la différenciation, mais ils admettent également la difficulté de la mettre en œuvre, jour après jour. Même trois ans après l'entrée en vigueur du système de double intégration, les difficultés d'organisation et de gestion sont encore relativement palpables. Cela est-il dû au manque de pensée institutionnelle des instances supérieures qui établissent des changements sans consulter le terrain ? Ou cela provient-il de la peur du changement de la part des enseignants et de leur difficulté à s'adapter ? Voici peut-être des pistes pour de futures recherches.

## **Bibliographie**

Coen, P.-F. & Ogay, T. (2008). Suivi scientifique de la mise en œuvre au CO de Bulle du projet de la CCSIEM « Accueillir les élèves allophones au cycle d'orientation fribourgeois ». Rapport, Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation.

DICS (Direction de l'Instruction publique, de la Culture et du Sport) (2013). La rentrée scolaire 2013, Dossier de presse. DICS, Fribourg.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.

Perrenoud, P. (2002) *Négocier l'orientation, les conditions et le rythme du changement, une culture à construire*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

SEnOF (Service de l'enseignement obligatoire de langue française). (2016). *Accueil et scolarisation des élèves primo-arrivant-e-s allophones (EPAA) – Dispositif commun : cycles 1-2-3. Documentation à l'intention des directions d'établissement et des enseignant-e-s, en vigueur dès la rentrée scolaire 2016-2017*. SEnOF, Fribourg, 27 avril 2016.