

## DISPOSITIFS D'ACCUEIL DES ÉLÈVES ALLOPHONES

Depuis plus d'un siècle, l'école française accueille des élèves d'origine étrangère, le plus souvent non francophones. L'accueil de ces enfants s'est initialement fait sans directives précises, au gré des enseignants les recevant. Du point de vue matériel et pédagogique, l'école de la République considérait ces élèves comme tous les autres, leur dispensant – du moins officiellement – le même savoir et les mêmes apprentissages. Mais depuis le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, en réponse à des considérations économiques et sociales, l'école française a pris des dispositions particulières pour les élèves étrangers et celles-ci ont évolué depuis 1970, date de parution du premier B.O. sur le sujet<sup>23</sup>.

D'une façon générale, vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui *fait altérité* à l'école), l'école française oscille sans cesse entre tentation de l'homogénéisation, d'une part, et reconnaissance de la diversité des élèves, d'autre part; ignorance ou négligence des spécificités des élèves d'un côté et assignation à la différence de l'autre. L'institution est ainsi en tension permanente entre deux pôles extrêmes sous-tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes<sup>24</sup>. Parfois, l'altérité réelle ou supposée de l'élève allophone est pensée comme trop forte pour autoriser son insertion dans le cursus habituel: cela débouche sur des dispositifs dédiés, excluant les élèves du commun scolaire. À l'inverse, sa différence est ignorée, niée ou minimisée: tous les élèves seraient les mêmes et devraient être considérés de la même façon, avec un traitement institutionnel,

<sup>23</sup> Voir bibliographie.

<sup>24</sup> Je m'appuie là sur des travaux antérieurs déjà argumentés par ailleurs. Voir principalement Goï, 2011 et 2013; Goï et Huver, 2012.

pédagogique et didactique de type « égalitariste ». Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire de la personne, la construction de l'identité singulière et du rapport au monde culturellement et socialement inscrite sont niées.

Ainsi, en éducation, les imaginaires de l'altérité s'inscrivent sur un *continuum* de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis pris des différents dispositifs entre, d'un côté, ce qui serait une stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité supposée et, de l'autre, l'indifférence à ses différences, niant la singularité de son parcours et de son histoire personnelle. Ce *continuum* pourrait être formalisé ainsi :

### **SCHEMA 1**<sup>25</sup>

#### REPRÉSENTATIONS DE L'ALTÉRITÉ EN ÉDUCATION



À partir de la circulaire du 13 mars 1986<sup>26</sup>, la prise en compte de la spécificité des enfants étrangers a permis d'installer un cadre officiel particulier chaque fois que c'était possible. Les dispositions nationales y proposaient plusieurs types de prise en charge des enfants non francophones dont le choix relevait à la fois d'une réalité du terrain, tout autant que d'une façon plus idéologique de considérer l'école et ces élèves. Faisant le bilan des dispositifs mis en place mais conservant un esprit assez proche, le B.O. du 25 avril 2002<sup>27</sup> a repris les dispositions de la circulaire de 1986 en précisant un certain nombre d'éléments mais surtout en ouvrant les ins-

<sup>25</sup> Voir Goï, 2013, 6.

<sup>26</sup> Circulaire n° 86-120 sur l'accueil à l'école et circulaire n° 86-119 sur l'apprentissage du français

<sup>27</sup> Circulaire n° 2002-100.

tructions officielles à une prise en charge plus globale de l'enfant alors appelé « nouvellement arrivé en France<sup>28</sup> ». Dix ans plus tard, en 2012, la circulaire du 2 octobre 2012 sur l'organisation des élèves allophones nouvellement arrivés paraît: il s'agit du texte officiel qui régit désormais l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Cette circulaire reprend en grande partie les fondements du B.O. du 25 avril 2002 mais en dégageant deux éléments inédits: une dénomination nouvelle des élèves étrangers et une visée inclusive des dispositifs institutionnels proposés.

### **DES ÉLÈVES « ALLOPHONES »**

De manière générale, la façon dont on opère des catégorisations sur les individus ou les situations génère des modes d'assignation, des phénomènes de création de frontières (au final arbitraires mais pensées comme objectives) et des processus d'identification à des « en dedans » ou des « en dehors » d'une catégorie<sup>29</sup>. Les effets de la catégorisation à l'école des élèves considérés comme allophones sont nombreux: sur les personnes, les relations entre les personnes, les décisions politiques ou les dispositifs institutionnels dans un contexte éducatif où la pluralité linguistique et culturelle est devenue la règle plutôt que l'exception (Hélot, 2007).

Au fil des époques, des contextes historiques et des enjeux politiques, les instructions officielles ont défini de façon diverse les EANA en mettant en avant, le plus souvent, la dimension de l'altérité de ces enfants. En effet, la dénomination a pour objectif

<sup>28</sup> Une circulaire précédente précisait les modalités d'inscription des enfants étrangers: circulaire n° 2012-141 du 02-10-2012 sur l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

<sup>29</sup> Cette partie reprend des éléments de la conférence donnée lors du séminaire national des 3 et 4 avril 2013, organisé à l'initiative du MEN et en présence de M<sup>me</sup> Pau-Langevin, alors ministre déléguée à la Réussite scolaire, sur la mise en place des nouvelles instructions officielles concernant les EANA et les EFIV.

de construire la catégorie afin que les élèves qui en relèveraient forment un *groupe homogène* (à l'intérieur de la catégorie) mais *par démarcation altéritaire* par rapport aux élèves dits « ordinaires » et au cursus dit « normal ». Stéphanie Galligani (2012) montre que, selon les époques et les textes, cette altérité a été envisagée sous divers angles, mettant en avant alternativement ou simultanément les critères de nationalité avec « élèves de nationalité étrangère » (circulaire de 2002); le parcours migratoire avec « primo-arrivants » et « enfants de migrants » (1986) puis « nouvellement arrivés » (2002 et 2012); la biographie langagière avec « non francophones » (1986) ou « allophones » (2012) et, enfin, l'écart par rapport à l'appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation<sup>30</sup>: « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (2002 et 2012).

Avec le texte d'octobre 2012, la définition « élèves allophones » s'efforce de prendre en compte à la fois le parcours migratoire des enfants (« élèves nouveaux arrivants ») et les dimensions langagières et linguistiques en jeu dans les dynamiques scolaires. Apparaît ainsi un terme nouveau: « allophone ». L'appellation « allophone » est largement usitée en sciences du langage ou en didactique des langues comme dans le champ de l'éducation ou celui des contextes migratoires. C'est un néologisme récent, peu usité en dehors des champs cités et qu'on ne trouve pas encore dans les dictionnaires de sens commun. Comme tout néologisme, « allophone » signe une nouvelle façon de penser et – réciproquement – induit une nouvelle façon de penser. Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler, voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » en référé-

<sup>30</sup> Voir aussi Castellotti, 2009.

rence à la notion d'*alter*. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) *qui parle une autre langue* ou *qui parle d'autres langues*.

Il y a ainsi un renversement de considération, car cette nomination présuppose des compétences dans des langues autres que le français. Ce faisant, elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein) sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer en vue de l'appropriation de la langue de scolarisation (Spaëth, 2008). Le terme « EANA » invite donc à considérer ces élèves comme des enfants potentiellement plurilingues, en reconnaissant leur parcours et leurs compétences antérieurs.

Au-delà de cette nouvelle façon de catégoriser les élèves étrangers, l'esprit de la circulaire montre un objectif d'inclusion scolaire affiché, quand bien même des ambiguïtés se font jour dans son interprétation et sa mise en œuvre effective.

## **PRINCIPE D'INCLUSION SCOLAIRE ET INTERPRÉTATIONS**

La circulaire du 2 octobre 2012 marque une orientation inclusive : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (*Ibid.*).

L'esprit du texte est fermement annoncé quand on observe que l'inclusion dans les classes ordinaires doit être « la modalité principale de scolarisation » et que « l'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du Socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement

aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République ». Les EANA entrent donc dans le registre de droit commun, dans une visée d'inclusion scolaire, définie en 2009 :

« Dans le cas de l'inclusion, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément-clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves » (MEN/MESR, 2009, 18).

L'inclusion scolaire vise donc à faire évoluer les systèmes éducatifs et les pratiques des acteurs, prenant en compte la singularité des parcours des élèves, tout en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée, dans un objectif commun. L'inclusion scolaire s'oppose à des situations de ségrégation scolaire (Goï et Huver, 2013) qui seraient en lien avec une forme d'assignation et de catégorisation des élèves dont les conséquences seraient des situations de « mise à part » de certains d'entre-eux, notamment par la création de divisions spécifiques : « Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné et un rapport coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits.[...] Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend » (Lorcerie, 2003, 181).

La « mise à part » de certains élèves ne concerne pas que les EANA mais aussi plus largement des enfants voyageurs, des enfants précoces, des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap, en résumé : tous ceux qui ne relèvent pas de la norme scolaire. On identifie alors des organisations qui proposent des « classes fermées dédiées » regroupant l'ensemble des élèves relevant de la catégorie repérée, par démarcation des élèves relevant – eux – du cursus normal et des classes ordinaires.

Toutefois, la formulation de la circulaire laisse planer un doute sur les temporalités de cette dimension inclusive : l'inclusion scolaire serait l'horizon mais des dispositifs plus ségrégatifs pourraient être proposés durant un temps donné. Par ailleurs, une autre ambiguïté subsiste, notamment lorsqu'il s'agit d'articuler le « commun » et le « spécifique ». Ainsi, si l'inclusion est le principe fondateur affiché du texte, d'autres éléments restent plus flous quant aux déclinaisons pratiques de cet esprit :

« Un élève accueilli dans une UPE2A<sup>31</sup> peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. »

On pourrait donc tout à fait imaginer que l'élève allophone ne soit pas d'emblée inscrit en cursus ordinaire et que son intégration soit subordonnée à sa maîtrise de la langue : il faudrait savoir parler avant de participer aux apprentissages partagés. Or, les recherches récentes sur les liens entre appropriation des langues et insertion montrent que les processus d'appropriation se font de façon plus efficace et opportune dans des contextes d'interactions « authentiques » : durant la scolarisation en classe ordinaire pour les enfants

<sup>31</sup> Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Nouveaux arrivants, cf. *supra*.

(Goï, 2012; Coste (dir.), 2012; Auger, 2010); dans des situations professionnelles pour les adultes (Lucchini, 2012). Le lien entre appropriation des langues et insertion est donc un lien *réci-proque* : on apprend à parler en parlant, y compris (et peut-être surtout) en construisant des apprentissages partagés dans la classe, avec son enseignant et ses camarades francophones. Par ailleurs, en situation d'« immersion » en classe ordinaire, l'élève allophone continue à progresser dans les apprentissages autres que ceux liés au français : en mathématiques, en langues, en EPS, en sciences, etc.

**Il aurait donc été préférable qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur cet aspect essentiel du texte et que la visée inclusive ne soit pas euphémisée par des préconisations ambivalentes.**

Parfois, ces classes dédiées sont reléguées dans un espace lui aussi dédié qui peut se placer hors des murs de l'école<sup>32</sup>. Ces phénomènes de ségrégation scolaire par les dispositifs hypothèquent gravement les dynamiques de réussite et orientent la trajectoire scolaire des élèves vers un avenir incertain. Mais c'est aussi l'organisation des classes ordinaires qui doit être pensée pour accueillir l'altérité linguistique et culturelle des EANA.

## **ACCUEILLIR LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE**

Des ressources pédagogiques et didactiques sont proposées en ligne et peuvent contribuer à un accueil facilité des EANA dans les classes banales<sup>33</sup>. Mais de manière plus générale, les pédagogies actives proposent une alternative opportune au risque de stigmatisation de la différence linguistique et culturelle d'une part,

<sup>32</sup> Voir Dhume, « La «classe à la cave», un exemple de discrimination institutionnalisée », in (« Des différences (im) pertinentes. Retour sur la question ethnique », *Diversité-VEI*, n°168, avril 2012, p.142-147.

<sup>33</sup> Voir les documents : [Référentiel de compétences pour les ENAF](#); [Guide pour la scolarisation des EANA. Vademecum de l'enseignant: premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique](#); [Après la classe d'accueil](#), disponibles sur [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr) (rubrique « Ville-école-intégration »).

de la négation des parcours singuliers d'autre part<sup>34</sup>. En effet, la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique dans la classe permet d'alterner les espaces de construction de savoirs collectifs avec l'appropriation personnelle et individuelle de ceux-ci. Les dispositifs de construction des savoirs par projet et l'organisation coopérative des tâches, initiées par des problématiques soulevées et investies par les élèves, permettent à chacun de progresser à son rythme, seul ou grâce à la médiation des pairs ou de l'enseignant. La construction d'un patrimoine culturel commun, autour des activités et thématiques abordées collectivement, permet aux EANA et à leurs camarades de s'ouvrir à un monde partagé. Cela permet aussi d'enrichir la dimension référentielle de leurs compétences de communication, par le développement d'un répertoire verbal, de connaissances et de savoirs.

En se plaçant au plus près des besoins et intérêts de l'élève, l'adaptation pédagogique et la différenciation des activités fait que celui qui « ne fait pas le même travail que les autres » n'est pas stigmatisé. Cela permet aussi de ne plus traiter l'ensemble des enfants sur un mode égalitariste du type « la même chose pour tous », niant la singularité des élèves. Lorsque la différenciation pédagogique est constante, habituelle pour les élèves et l'enseignant, qu'elle soit simultanée ou différée, que les élèves travaillent avec des projets individuels ou des activités parfois communes parfois dissociées, tous et chacun navigant ainsi dans la classe, la diversité est considérée comme un allant de soi partagé de la vie de la classe et n'est plus envisagée comme une hétérogénéité dommageable (Perrenoud, 1997).

Ainsi, chaque élève est pris en compte à la fois dans sa globalité et sa singularité. La pluralité des parcours et la manière particulière dont ceux-ci sont investis par les élèves et soutenus par les ensei-

<sup>34</sup> Voir aussi Goï, 2012; Reuter, 2014.

gnants sont reconnus. Chacun étant au final « divers » ou « différent » de son voisin mais partageant aussi des dimensions communes, la différenciation pédagogique devient didactiquement opératoire sans être stigmatisante et est garante de l'équité entre les élèves. Parallèlement aux classes dites « ordinaires » ou « banales », voyons à présent quels sont les dispositifs particuliers que préconise la circulaire de 2012, avec l'apparition des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

### **LES UNITÉS PÉDAGOGIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ARRIVANTS (UPE2A)**

La circulaire décline des modalités d'accompagnement mettant en avant les dimensions inclusives des dispositifs et l'articulation entre classe ordinaire et enseignements spécifiques, notamment en français langue seconde. Les principes généraux de fonctionnement laissent une souplesse dans l'adaptation contextuelle :

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

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum);
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même;

- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A, un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisé avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit. »

Les UPE2A doivent s'adapter aux situations territoriales et aux impératifs institutionnels : dans certains lieux et départements, des UPE2A dépendent d'un seul et même établissement ; dans d'autres, les enseignants d'UPE2A sont itinérants et rayonnent sur un secteur d'écoles ou d'établissements. L'organisation des UPE2A est parfois différente dans le premier et le second degré.

### **Dans le premier degré**

Les EANA sont inscrits dans des classes ordinaires dont ils suivent les enseignements et la prise en charge qui leur est plus spécifique commence à l'entrée en école élémentaire :

« Les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. »

L'accent est mis sur la souplesse nécessaire du dispositif et de l'adaptation de sa durée aux singularités des élèves, notamment pour les plus âgés ou ceux pour lesquels un « un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages ».

## Dans le second degré

On distingue deux types d'UPE2A dans le secondaire selon que les élèves ont été ou non scolarisés antérieurement (NSA). Ceux qui ont eu une scolarisation préalable sont « inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes ». L'accueil dans l'établissement, les classes « ordinaires » de référence et le dispositif UPE2A sont organisés à partir de l'engagement de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement et pas seulement du professeur principal de la classe concernée ou de l'enseignant d'UPE2A : « Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires. »

L'organisation pédagogique et didactique est différente pour les collégiens qui n'ont pas pu bénéficier de scolarisation avant leur arrivée en France. Dans ce cas, l'organisation du dispositif s'appuie sur les principes des CLA-NSA<sup>35</sup> dont la création, actée par le précédent B.O., avait été très attendue par les acteurs du second degré. Ces dispositifs peuvent accueillir des enfants analphabètes parce que n'ayant jamais fréquenté l'école. Ils sont aussi ouverts aux élèves illettrés du fait d'un parcours chaotique, d'une déscolarisation pour cause de guerre ou d'une situation incompatible avec la fréquentation régulière de l'école dans leur pays d'origine. Malgré les difficultés d'intégration de ces élèves particuliers, la circulaire précise qu' :

<sup>35</sup> CLA-NSA : Classe d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement.

« ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, *a fortiori* dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux. » La circulaire préconise que les EANA-NSA soient à temps complet dans une UPE2A pour acquérir les apprentissages fondamentaux. Je ne suis pas certaine pour ma part que ce soit l'organisation la plus efficace pour l'intégration scolaire et l'appropriation des apprentissages. Par ailleurs, on peut remarquer une contradiction assez flagrante de la préconisation de temps complet en UPE2A quand on lit plus loin :

« Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires. »

On remarque, sur le terrain, que les UPE2A pour NSA ne fonctionnent pas souvent à temps plein<sup>36</sup> mais proposent des aménagements basés sur les contraintes locales et l'expérience des équipes. Dans ces dispositifs, la durée hebdomadaire d'accompagnement en UPE2A est nettement plus importante pour les NSA que pour les autres EANA (de même que les enseignements dispensés qui sont plus divers), principalement au début de la scolarisation. Mais les NSA participent aux activités de leur classe de référence dès leur arrivée : en EPS, en arts plastiques, en musique et éventuellement

<sup>36</sup> Il faut noter que les enseignants d'UPE2A au collège sont le plus souvent des enseignants du 2<sup>nd</sup> degré dont le volume de service ne correspond pas au volume de présence requis au collège pour leurs élèves NSA : un aménagement des emplois du temps est donc incontournable.

en langue vivante (à l'oral). La proportion de participation aux enseignements dits « ordinaires » augmente ensuite en fonction des progrès de l'élève, au fur et à mesure que le temps passé dans l'UPE2A diminue.

Concernant les élèves de plus de seize ans – dont la situation mériterait à elle seule un ouvrage spécifique – des cycles d'insertion professionnelle spécialisés en français langue étrangère ou en alphabétisation peuvent leur être proposés ainsi qu'une possibilité de préprofessionnalisation dans les CIPPA FLE-ALPHA<sup>37</sup>.

## **LES CASNAV**

Présents dans le paysage institutionnel depuis le B.O. du 25 avril 2002, les missions des Centres académiques scolarisation des nouveaux arrivants et enfants de voyageurs (CASNAV) ont été redéfinies lors de la réorganisation globale de la scolarisation des EANA et des élèves issus de familles itinérantes (EFIV). Le rôle du CASNAV est précisé dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 sur l'organisation des CASNAV :

« Le CASNAV est une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques. Structure d'appui académique ou interacadémique, il fonctionne dans le cadre d'un réseau d'échanges et de mutualisation au service de tous les acteurs impliqués dans le suivi des élèves allophones et des élèves de familles itinérantes.

<sup>37</sup> Cycle d'insertion pré-professionnel spécialisé en français langue étrangère et en alphabétisation.

Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources, il facilite l'accueil et la prise en charge des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et parfois en décalage par rapport à celles des élèves du même âge.

Sa priorité est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au Socle commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité. »

Les CASNAV sont donc les structures d'aide et d'accompagnement de l'ensemble des acteurs de l'école et du collège et se révèlent précieux pour les enseignants en apportant leurs compétences sur les dimensions institutionnelles, pédagogiques et didactiques. Nombreux sont les CASNAV de France qui proposent en sus de leur action au quotidien, des outils didactiques. Ils participent aussi aux réflexions plus générales sur les politiques linguistiques, la place du français et des langues en contexte universitaire, les dimensions culturelles des actions éducatives et participent à la formation initiale et continue des enseignants, si tant est qu'on les sollicite pour ce faire.

Je termine ici la première partie de cet ouvrage, reprenant les éléments du contexte relatifs à l'accueil des élèves étrangers et de leur famille par les institutions françaises et l'analyse de ceux-ci. Je vais à présent présenter des modalités pratiques de la scolarisation des élèves non francophones. À l'aide d'études de cas, je déclinerai différentes situations afin d'apporter des réponses concrètes aux acteurs de terrain.