

**Évaluation d'un
dispositif d'accueil
en immersion
dans le canton de Genève**



**Aurélie Pont
Marion Dutrévis**

Mars 2025

**Évaluation d'un
dispositif d'accueil
en immersion
dans le canton de Genève**

**Aurélie Pont
Marion Dutrévis**

Mars 2025

Fin des travaux : Novembre 2024

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de participer à cette recherche, en partageant leur point de vue sur le dispositif d'accueil en immersion. Qu'il s'agisse des membres des directions générales, des directions d'établissement, du corps enseignant ou des élèves, toutes et tous ont contribué, par leurs apports, au contenu de ce travail.

Le dispositif de recherche s'est construit grâce à l'apport et aux réflexions du groupe d'accompagnement de ce projet. Merci donc au secrétariat général du DIP, au service enseignement et évaluation (SEE) ainsi qu'au service suivi de l'élève (SSE) de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), ainsi qu'aux directions des quatre cycles d'orientation concernés par ce dispositif.

Nous remercions également notre collègue Narain Jagasia, dont le travail d'édition enrichit toujours le contenu de nos documents, ainsi que Catherine Niederhauser et Eva Roos qui ajoutent une touche alémanique à ce rapport.

Compléments d'information :

Aurélie Pont

Tél. +41/0 22 546 71 18

aurelie.pont@etat.ge.ch

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 25.004

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du service de la recherche en éducation.*

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Glossaire | 5 |
| Résumé | 7 |
| Zusammenfassung | 9 |
| Introduction | 11 |
| Éléments de cadrage | 13 |
| La situation migratoire en Suisse et à Genève | 13 |
| Parcours scolaire et intégration des élèves de la migration..... | 14 |
| Modes de scolarisation des élèves migrants allophones..... | 14 |
| <i>Quel cadre d'accueil pour favoriser l'inclusion des élèves allophones ?</i> | 14 |
| <i>Quelle histoire et quelle situation actuelle pour l'accueil scolaire au secondaire I à Genève ?</i> | 16 |
| Le dispositif immersif à Genève : un dispositif pilote à évaluer | 17 |
| Méthodologie | 19 |
| Outils de récolte de données..... | 19 |
| Acteurs institutionnels et professionnelles ou professionnels..... | 19 |
| Élèves..... | 20 |
| Résultats : les contours du dispositif pilote | 23 |
| Une mise en œuvre variable selon les établissements..... | 23 |
| <i>Contexte global de scolarisation : quelques caractéristiques des établissements concernés</i> | 23 |
| <i>Processus d'accueil des EPAA au CO</i> | 24 |
| <i>Organisation du dispositif</i> | 25 |
| À qui s'adresse le dispositif ? | 30 |
| <i>Les élèves en immersion : caractéristiques, profil et parcours</i> | 30 |
| <i>Parcours scolaire des élèves en immersion</i> | 33 |
| <i>Un dispositif pour tous les élèves migrants allophones ? Discours des acteurs et actrices autour du choix des élèves concernés</i> | 35 |
| Bilan : appréciation du dispositif pilote | 37 |
| Avantages et inconvénients pour les élèves en immersion | 37 |
| Avantages et inconvénients pour les autres élèves..... | 39 |
| Avantages et inconvénients pour le corps enseignant..... | 40 |
| Des avantages et inconvénients déclinables à l'échelle de l'établissement | 40 |

| | |
|--|-----------|
| Synthèse et pistes de réflexion | 43 |
| Développement de l'expertise d'accueil à l'échelle des CO | 43 |
| Progressivité du parcours scolaire des EPAA..... | 44 |
| Déconstruction de la catégorie « EPAA » et développement d'une culture de l'accueil bénéfique à toutes et tous | 44 |
| Du projet pilote à une possible généralisation | 45 |
| Références bibliographiques | 47 |
| Annexes | 49 |
| Annexe 1. Caractéristiques des élèves en accueil, par type de dispositif (plein temps, alphabétisation et immersion), année scolaire 2023/24 | 49 |
| Annexe 2. Dispositif d'accueil en immersion - Questions aux enseignantes et enseignants réguliers des CO pilotes | 49 |
| Annexe 3. Questionnaire aux enseignant·es des classes d'accueil au secondaire I à Genève | 51 |

Glossaire

Élèves primo-arrivantes et arrivants allophones (EPAA) : jeunes migrantes et migrants dont l'arrivée et la scolarisation à Genève est récente (en principe depuis moins d'un an), souvent à la suite d'une migration internationale, et qui maîtrisent une ou plusieurs langues différentes de la langue de scolarisation.

Dispositif d'accueil en immersion : nouveau dispositif d'accueil des élèves allophones ayant vu le jour à la rentrée 2022-2023 et dont le principe est de les scolariser principalement dans des classes régulières. Les élèves sortent de la classe régulière uniquement pour suivre des cours de français dits « intensifs ».

Cours de français intensifs : cours de français, enseignés hors de la classe régulière, destinés aux élèves en immersion.

Établissements pilotes : établissements testant le nouveau dispositif d'accueil en immersion.

Résumé

L'école genevoise possède une longue culture d'accueil des élèves primo-arrivants allophones (EPAA). Dans l'enseignement secondaire I, deux dispositifs d'accueil des EPAA cohabitaient jusqu'à l'année scolaire 2022-23 : les classes d'accueil à plein temps, visant une mise à niveau scolaire et linguistique des élèves issus de la migration, et les classes d'alphabétisation, conçues pour les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement. En 2022-2023, et notamment en raison de la guerre en Ukraine, un nouveau système d'accueil voit le jour, sous la forme d'un projet-pilote basé sur l'immersion des élèves migrants allophones dans les classes régulières. Quatre cycles d'orientation (CO) sont concernés.

Le secrétariat général du DIP a mandaté le service de la recherche en éducation (SRED) pour qu'il mène une étude sur ce nouveau dispositif d'accueil. Plusieurs prises d'information ont permis d'analyser les contours, les avantages et les limites de ce projet pilote d'accueil en immersion, tant pour les élèves que pour l'ensemble des actrices et acteurs du système scolaire. Nous avons dans un premier temps interrogé les acteurs institutionnels et les directions d'établissement concernées pour comprendre la genèse et la mise en œuvre du projet. Dans ces mêmes établissements, le corps enseignant et les élèves concernés par le dispositif ont également été sondés. Enfin, un questionnaire a été adressé à l'ensemble des enseignantes et enseignants du canton qui œuvrent dans les classes d'accueil de l'enseignement secondaire I.

Les résultats montrent que le projet pilote s'est déployé de manière différente dans chacun des quatre CO concernés. Les élèves qui en bénéficient en ont une perception positive dans l'ensemble, tout comme la majorité des directions d'établissement et les enseignantes et enseignants de français intensif. Le dispositif donne par contre lieu à des appréciations très variables de la part des membres du corps enseignant, qu'il s'agisse des enseignantes et enseignants des classes régulières ou de celles et ceux qui œuvrent dans les classes d'accueil classiques. Comme toute nouveauté, elle convainc en effet certains et certaines mais génère aussi des résistances ou des mécontentements. Des réflexions concernant une éventuelle généralisation de ce dispositif sont également abordées.

Cette recherche soulève des pistes de travail qui dépassent le cadre strict du dispositif en immersion et touchent l'ensemble du système d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. De manière cohérente avec des recherches antérieures, les données recueillies dans le cadre de ce projet suggèrent de penser l'accueil des élèves primo-arrivants selon une logique de paliers, avec une flexibilité dans les transitions. Cette flexibilité semble aller de pair avec une déconstruction de la catégorie unique « élèves primo-arrivants allophones », qui illustre mal la grande diversité des profils scolaires et linguistiques des élèves. Enfin, la question des expertises nécessaires au sein des établissements pour répondre au mieux aux besoins des élèves primo-arrivants allophones est également abordée.

Zusammenfassung

Die Genfer Schule hat eine lange Tradition in der Aufnahme zugewanderter fremdsprachiger Schulkinder (élèves primo-arrivants allophones, EPAA). In der Sekundarstufe I gab es bis zum Schuljahr 2022/2023 zwei Aufnahmestrukturen: spezielle Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen), in denen die schulischen und sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gefördert werden, und Alphabetisierungsklassen für Schülerinnen und Schüler, die zuvor kaum oder gar keine Schule besucht haben. Im Schuljahr 2022/2023 wurde insbesondere aufgrund des Krieges in der Ukraine ein neues Angebot in Form eines Pilotprojekts geschaffen, das auf der Immersion von fremdsprachigen Migrantenschülerinnen und -schülern in die Regelklassen basiert. Betroffen sind vier Schulen der Sekundarstufe I.

Das Generalsekretariat des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf (DIP) beauftragte den Bildungsforschungsdienst (SRED) mit der Durchführung einer Studie über dieses neue Angebot. Im Rahmen mehrerer Datenerhebungen konnten die Umrisse, Vorteile und Grenzen dieses Pilotprojekts zur immersiven Aufnahme sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für alle Akteure des Schulsystems analysiert werden. Zunächst haben wir die institutionellen Akteure sowie die betroffenen Schulleitungen befragt, um die Entstehung und die Umsetzung des Projekts besser zu verstehen. Anschliessend wurden an denselben Schulen auch die Lehrpersonen und die vom Projekt betroffenen Schülerinnen und Schüler befragt. Schliesslich wurde ein Fragebogen an alle Lehrpersonen im Kanton verschickt, die in den Integrationsklassen unterrichten.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Pilotprojekt an den vier beteiligten Sekundarschulen unterschiedlich entwickelt hat. Die Schülerinnen und Schüler, die vom Projekt profitieren, nehmen es insgesamt positiv wahr, ebenso wie die Mehrheit der Schulleitungen und die Lehrpersonen für Intensivfranzösisch. Die anderen Lehrpersonen, sowohl diejenigen der Regelklassen als auch diejenigen der klassischen Integrationsklassen, beurteilen das Modell hingegen sehr unterschiedlich. Wie jede Neuerung überzeugt sie einige, ruft aber auch Widerstand oder Unzufriedenheit hervor. Es wird auch über eine mögliche Verallgemeinerung dieser Massnahme nachgedacht.

Diese Studie wirft Arbeitsansätze auf, die über den engen Rahmen der Immersionseinrichtung hinausgehen und das gesamte System der Aufnahme von neu zugewanderten fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern betreffen. In Übereinstimmung mit früheren Forschungsarbeiten legen die im Rahmen dieses Projekts gesammelten Daten nahe, die Aufnahme von neu zugewanderten Schulkindern nach einer Logik der Stufen mit Flexibilität bei den Übergängen zu gestalten. Diese Flexibilität scheint mit einer Dekonstruktion der einheitlichen Kategorie „fremdsprachige neu zugewanderte Schulkinder“ einherzugehen, die die grosse Vielfalt der schulischen und sprachlichen Profile der Schülerinnen und Schüler nur unzureichend veranschaulicht. Schliesslich wird auch die Frage behandelt, welche Fachkenntnisse in den Schulen erforderlich sind, um den Bedürfnissen der fremdsprachigen Schüler mit Migrationshintergrund bestmöglich gerecht zu werden.

Introduction

*« Il est vrai que les migrations amènent à interroger les évidences et sèment une certaine confusion dans l'ordre qui se voulait immuable : les espaces culturels, linguistiques, identitaires sont bousculés, ouverts aux mélanges proposant des catégories labiles qui permettent de s'inscrire dans le mouvement, le changement et la pluralité. »
(Perregaux, 2009)*

Dans un contexte marqué par une diversité croissante des flux migratoires et des besoins éducatifs, l'accueil scolaire des élèves primo-arrivants et arrivants allophones (EPAA) représente un enjeu tout aussi actuel que central pour les systèmes éducatifs. À Genève, comme dans d'autres régions d'ailleurs, l'accueil, l'intégration et l'accompagnement de ces élèves nécessitent des réponses adaptées, alliant inclusion scolaire, prise en compte de la diversité culturelle et linguistique des élèves et apprentissage du français. Afin de favoriser l'apprentissage et la maîtrise de la langue et permettre ainsi aux élèves allophones de répondre le plus rapidement possible aux exigences du plan d'études romand (PER), le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a mis en place différents dispositifs d'accueil pour répondre aux besoins de ces élèves.

Dans le cadre de la scolarité obligatoire, des classes d'accueil pour les élèves migrants existaient de longue date. Elles ont d'ailleurs fait l'objet de travaux antérieurs du SRED (voir notamment Dutrévis & Brüderlin, 2018 ; Evrard et al., 2016 ; Rastoldo et al., 2013). C'est dans la continuité de cette culture de l'accueil mais également en réponse aux flux migratoires soudains et significatifs engendrés par le conflit en Ukraine que le dispositif pilote d'accueil en immersion a été mis en place, dès la rentrée 2022-23, dans quatre établissements du secondaire I genevois. Conjuguant préoccupations logistiques et pédagogiques, ce projet vise à offrir une intégration immédiate des EPAA en classes régulières. Les élèves bénéficiant de ce nouveau dispositif sortent de la classe uniquement pour suivre des cours de français dits « intensifs ».

Le secrétariat général du DIP a mandaté le service de la recherche en éducation (SRED) pour qu'il mène une étude sur ce nouveau dispositif d'accueil mis en place au cycle d'orientation (CO). Avec deux années scolaires de recul, l'institution scolaire souhaite en effet bénéficier d'un premier regard sur ce nouveau projet d'accueil en immersion. Récemment mis en place, innovant par son approche et ses modalités, ce dispositif pilote soulève différents questionnements : comment est-il déployé dans les différents établissements pilotes ? Qui sont les élèves qui en bénéficient ? Quel bilan en tirent les acteurs et actrices qui gravitent autour de ce nouveau dispositif ? Dans quelle mesure vient-il compléter l'offre d'accueil déjà existante au secondaire I ?

Le présent rapport s'attache à répondre à ces interrogations en se basant sur des analyses à la fois quantitatives et qualitatives. Structuré en plusieurs chapitres, il commence par donner quelques éléments de cadrage qui présentent les contextes migratoire et éducatif en Suisse et à Genève ainsi que certaines particularités relatives aux parcours des élèves de la migration. Il détaille ensuite le système d'accueil au secondaire I à Genève avant de détailler la méthodologie et les outils de récolte de données utilisés pour rédiger ce rapport. Les résultats permettent d'analyser les contours, les avantages et les limites de ce projet pilote d'accueil en immersion, tant pour les élèves que pour l'ensemble des actrices et acteurs du système scolaire. Enfin, ce rapport propose une synthèse des observations organisée sous la forme de pistes de travail. Il s'agit à la fois de penser le développement de ce dispositif mais aussi de proposer des éléments de réflexion sur le processus global d'accueil au sein des CO selon la diversité des élèves qui peuvent intégrer l'école genevoise.

Éléments de cadrage

La Suisse, et notamment le canton de Genève, sont des territoires où nombre de populations migrantes se sont installées. La diversité des parcours et des situations qui jalonnent la migration pose des défis spécifiques en matière d'accueil et d'intégration, notamment dans le domaine de l'éducation. Les sections qui suivent s'attacheront à présenter les obstacles et défis auxquels font face les élèves de la migration, en particulier lorsqu'ils et elles sont allophones, de même que les différentes réponses apportées par l'institution scolaire. Enfin, elles reviendront sur l'histoire de l'accueil scolaire des élèves de la migration au secondaire I à Genève.

La situation migratoire en Suisse et à Genève

Aujourd'hui, le contexte international fait de la migration un enjeu prioritaire en Suisse comme ailleurs. Au cours de l'année 2023, le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) a enregistré une augmentation des arrivées de personnes étrangères de près de 12% par rapport à l'année précédente. À cette même période, les demandes d'asile étaient également en hausse : entre janvier et décembre, un peu plus de 30'200 personnes ont déposé une demande d'asile (hors statuts S) (+23,3%). À cela s'ajoutent, toujours à la même période, un peu plus de 66'000 Ukrainiens et Ukrainiennes au bénéfice d'un statut de protection S recensés au 31 décembre 2023 par le SEM¹. Ces volumes migratoires conséquents, s'ils peuvent varier selon le contexte international, sont par ailleurs une réalité sur le territoire genevois, qui recense en 2023 l'immigration d'environ 20'200 personnes étrangères ainsi que la présence de près de 8'700 personnes à protéger (permis S) ou relevant du domaine de l'asile².

En toute logique, cette situation s'étend et se répercute de fait dans les écoles du canton. Au primaire, où les classes d'accueil à mi-temps ou à plein temps existent dès la 4P, le nombre d'élèves dans l'un de ces dispositifs a fortement augmenté, passant de 565 en 2019-20 à 900 en 2023-24, ce qui représente une croissance de près de 60% en l'espace de cinq années scolaires. De la même façon, au CO, on est passé de 435 élèves en accueil en 2019-20 à 628 en 2023-24, soit une augmentation de 44%. Enfin, au secondaire II, le service de l'accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II) comptait 1'021 élèves à la fin décembre 2023 alors qu'ils étaient 567 en 2019-20 (pour l'ensemble de ces données, voir [Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève](#)). Ainsi, chaque année, les élèves primo-arrivants sont de plus en plus nombreux, avec des parcours de vie et de migration empreints de complexité et un degré de familiarité plus ou moins grand, voire même parfois inexistant, par rapport à l'école telle qu'elle est organisée à Genève et, plus largement, aux us et coutumes locaux.

Parallèlement à cette augmentation des flux migratoires, la population scolaire genevoise se caractérise également par une grande pluralité. Le canton compte en effet la plus forte proportion d'élèves étrangers à l'école obligatoire (45%), suivi des cantons de Bâle-Ville (41%), Zoug (37%) et Vaud (36%)³. Ainsi, l'école publique genevoise (du primaire au secondaire II) est composée de 172 nationalités différentes et 180 langues sont parlées par les élèves du canton (*Portrait chiffré de l'école genevoise*, 2024). Cette diversité linguistique grandissante s'accompagne d'un constat récurrent : celui d'un lien fort entre allophonie et origine sociale (Engel et al., 2023). À titre illustratif, en 2022, plus de la moitié des élèves allophones de l'enseignement public sont de milieu modeste (54%) contre 24% chez les francophones. Englobant des situations sociale, économique ou juridique parfois diamétralement opposées, la population issue de la migration représente un défi supplémentaire pour les écoles et l'enseignement.

¹ Rapport sur la migration 2023, SEM, disponible sur : <https://www.migration.swiss/fr-CH/stories/zuwanderung>.

² Mémento statistique du canton du Genève 2024, OCSTAT, disponible sur : <https://statistique.ge.ch/>.

³ École obligatoire, OFS, disponible sur : <https://www.bfs.admin.ch/>.

Parcours scolaire et intégration des élèves de la migration

Les données nationales comme internationales attestent de la difficulté des systèmes scolaires à offrir des opportunités d'apprentissage équitables à toutes et tous les élèves (Eurydice, 2019 ; CSRE, 2023). À Genève, à l'instar des autres cantons suisses⁴, plusieurs indicateurs suggèrent une scolarité plus complexe, susceptible de mener à une précarité sociale et économique accrue, pour les élèves de la migration. Ce phénomène est particulièrement marqué chez les élèves dont l'arrivée est « tardive » : plusieurs études montrent en effet que les jeunes arrivées ou arrivés après l'âge de 12 ans présentent des parcours scolaires particulièrement vulnérables, avec un risque accru de n'avoir aucun diplôme (Primon et al. 2018 ; Eurydice, 2019). Dans le contexte genevois, les recherches du SRED relèvent ainsi une plus faible réussite des élèves de la migration aux épreuves cantonales de 4P, 8P et 11^e (p. ex. Denecker et al., 2024) ainsi qu'une nette surreprésentation de ces élèves dans les filières et voies de formation les moins exigeantes (Engel et al., 2023), dans l'enseignement spécialisé (Engel et Sommer Bieler, 2023 ; Wettstein et al., 2023) ou encore parmi les élèves décrocheurs⁵. À ce propos, le système scolaire est, à Genève comme ailleurs, souvent questionné : « *l'échec n'étant pas seulement celui des élèves et de leurs familles mais celui du système scolaire et de la société qui le génère* » (Perregaux, 2009, p. 156).

La migration peut entraîner des interruptions dans les parcours scolaires des enfants, en raison du temps qui s'écoule entre le départ du pays d'origine et l'arrivée dans le pays d'accueil, voire des absences de scolarisation antérieure selon la situation. Outre une langue d'enseignement différente du français, et parfois un alphabet autre que le latin, les EPAA ont généralement été précédemment scolarisés dans un système éducatif (programme d'études, méthodes d'apprentissage, etc.) différent de celui en place dans le canton de Genève. Le rapport Eurydice (2019) identifie deux facteurs déterminants quant à la décision du degré d'enseignement auquel l'élève sera attribué, à savoir : l'âge de l'enfant (le critère le plus souvent appliqué) et le niveau d'instruction antérieur attesté par des documents scolaires officiels (pour le niveau secondaire supérieur) et soumis dans certains pays à une évaluation standardisée des acquis d'apprentissage. À Genève, au niveau du CO, on sait que pour d'autres populations identifiées comme « à besoins spécifiques », le choix peut aussi se faire en fonction de la nature plus ou moins « facile » et « calme » des classes qui intègrent ces élèves (Jendoubi et al., 2019).

Modes de scolarisation des élèves migrants allophones

Les élèves migrants sont généralement perçus comme « déficitaires », tant sur le plan scolaire que sur la connaissance de la culture et de la langue d'instruction (Kloetzer et al. 2022 ; Nilsson et Bunnar, 2016). Kloetzer et al. (2022) constatent que la vision dominante, axée sur les déficits et mettant en avant le rattrapage des supposés lacunes et retards induits par la ou les migration(s) antérieure(s), implique qu'aucune mesure ne soit proposée aux enfants⁶ avec un niveau d'éducation élevé.

Pour répondre aux déficits ou besoins perçus par les élèves migrants allophones, comment les systèmes scolaires s'adaptent-ils ?

Quel cadre d'accueil pour favoriser l'inclusion des élèves allophones ?

S'interroger sur la scolarisation des élèves migrants allophones conduit dans un premier temps à questionner les besoins de ces élèves. Dans un second temps, la question des objectifs de scolarisation de ces élèves se pose. Enfin et surtout, c'est la manière d'y répondre qui doit faire l'objet d'une réflexion.

⁴ Comme le relèvent Petrucci et Roos (2020) dans leur lecture approfondie des tests COFO, cette absence de différence est à nuancer. En effet, la comparaison intercantonale révèle que certains cantons obtiennent de meilleures performances que d'autres malgré un public d'élèves aux mêmes caractéristiques sociales et migratoires.

⁵ Observatoire du décrochage scolaire, indicateurs disponibles sur : <https://www.ge.ch/document/indicateurs-du-decrochage-formation>.

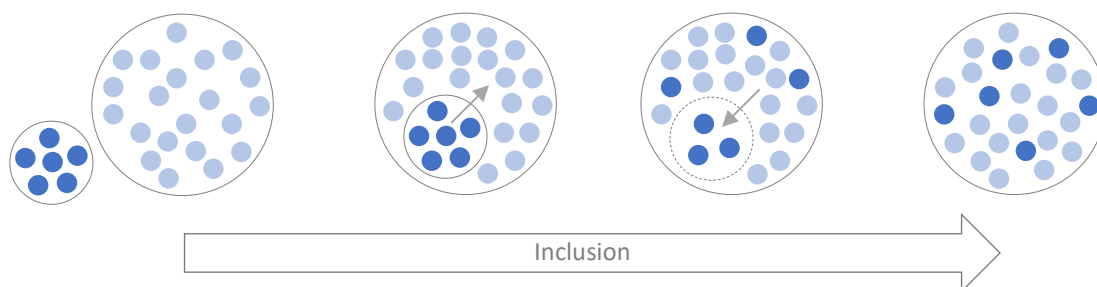
⁶ Relevons que l'étude de Kloetzer et al. s'intéresse aux enfants ayant connu des mobilités répétées. Toutefois, nous estimons que leurs conclusions, basées sur une analyse de textes juridiques, peuvent s'appliquer à tous les élèves primo-arrivants et arrivants allophones.

Qu'est-ce qui fait des élèves migrants allophones une population scolaire avec des besoins spécifiques ? Par définition, c'est à la fois la dimension migratoire (l'élève ne vivait pas en Suisse auparavant) et d'allophonie (l'élève parle une autre langue que le français – même si ici, allophonie sous-entend non-francophonie et c'est cette particularité-là qui en fait un élève avec des besoins spécifiques).

Concernant les objectifs, plusieurs travaux montrent que, pendant longtemps, l'accueil des élèves migrants oscillait entre une perspective du retour des élèves et de leur famille dans le pays d'origine et une intégration dans le pays d'accueil (Perregaux et al., 2008 ; Rigoni, 2020). Concernant le « mythe du retour », pour reprendre les termes de Rigoni (2020), celui-ci semble être aujourd'hui peu mobilisé. Le discours tourne plutôt autour de l'idée d'une intégration des élèves migrants dans le pays d'accueil. Néanmoins, l'histoire récente et actuelle, comme la crise ukrainienne, montre que cela reste un enjeu pour certaines populations migrantes, preuve encore une fois de l'hétérogénéité de cette vaste catégorie « élèves migrants ». L'arrivée massive des élèves ukrainiens en Suisse est d'ailleurs à l'origine des réflexions sur le dispositif étudié dans cette recherche. Mais pour la majorité des élèves migrants, la perspective envisagée est plutôt celle d'une intégration en Suisse. Reste alors à voir si cela se traduit par une politique d'assimilation ou d'intégration, autrement dit si la langue et la culture d'origine sont valorisées et encouragées par le pays d'accueil ou non, et de quelle façon.

Les élèves migrants allophones représentent, en Suisse comme ailleurs, un défi pour les institutions scolaires (Armagnague et al., 2019 ; Dutrévis et Brüderlin, 2018 ; Kloetzer et al., 2022 ; Perregaux et al., 2008 ; Rigoni, 2020). À l'instar de toute population identifiée comme « à besoins spécifiques », les modalités possibles vont d'une inclusion totale dans les classes régulières à une scolarisation séparative dans des établissements spécifiques (Figure 1). Entre les deux, les élèves peuvent connaître des niveaux d'intégration plus ou moins élevés, et avec des objectifs scolaires et/ou sociaux. Les conventions internationales, textes législatifs actuels tout comme la littérature scientifique (Mathivat et al., 2024 ; Wettstein et al., 2023) encouragent la mise en œuvre d'une scolarisation inclusive pour tous les élèves et critiquent l'efficacité des modalités d'accueil intégratives ou séparatives quant au parcours scolaire des élèves qui en bénéficient.

Figure 1. De la séparation à l'inclusion scolaire



Source : SRED.

Chacune des formes de scolarisation présente des variantes ainsi que des avantages et des inconvénients propres.

Une scolarisation séparée à l'entrée à l'école offre plus de temps et d'espace pour un enseignement intensif et ciblé de la langue d'instruction (ou deuxième langue), ce qui peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage de celle-ci (Eurydice, 2019). Toutefois, lorsque la séparation dure trop longtemps, elle n'est pas nécessairement stimulante pour les élèves (Nilsson et Axelsson, 2013) et risque d'engendrer des difficultés à rejoindre une filière ordinaire (Perregaux, 2009). Qui plus est, ce modèle limite les opportunités de rencontres et de socialisation avec les élèves du système classique (Nilsson et Axelsson, 2013), de même que les interactions professionnelles entre enseignantes et enseignants des dispositifs ordinaire et séparé (ou classes d'accueil) (Aarsaether, 2021). En somme, ce mode de scolarisation, bien que positif sous certains aspects, est susceptible de produire des effets négatifs sur la progression scolaire ou l'insertion sociale, surtout lorsque la séparation est de longue durée (Eurydice, 2019).

A contrario, un modèle inclusif ou immersif permet aux élèves primo-arrivants d'interagir avec leurs pairs scolarisés dans les classes régulières en pratiquant la langue de scolarisation et peut également faciliter l'avancée dans les autres matières du programme (Nilsson et Bunar, 2016). Néanmoins, pour que cette progression scolaire se fasse, les élèves allophones doivent recevoir un soutien adéquat, notamment en ce qui concerne l'explicitation des termes et concepts inhérents aux disciplines enseignées. Ceci requiert que l'ensemble du personnel enseignant soit sensibilisé aux caractéristiques, besoins et ressources de ce public d'élèves, sans quoi une scolarisation en classe régulière présente un risque d'échec scolaire (Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Nilsson et Axelsson, 2013). Par ailleurs, une intégration précoce en classe régulière n'offre pas toujours le temps et l'espace suffisants pour apprendre une nouvelle langue, surtout à mesure que la scolarité avance (Koehler, 2017). Dans certains cas, une intégration immédiate risque de mener certaines et certains élèves à subir une « submersion linguistique » plutôt qu'une immersion stimulante dans l'apprentissage de la langue de scolarisation (Baker, 2000, cité par Perregaux et al., 2008). De même, bien que ce mode de scolarisation vise à encourager l'insertion sociale des élèves, il peut parfois constituer un environnement dans lequel les élèves développent des sentiments d'isolement et d'exclusion (Nilsson et Axelsson, 2013).

Le rapport Eurydice (2019) relève que beaucoup de pays européens adoptent une configuration mixte (certains cours en classes régulières et d'autres en classes séparées) et que l'accueil n'est pas nécessairement organisé de manière identique à tous les degrés d'enseignement. En outre, le temps passé en classes séparées avant d'entrer dans le système régulier varie selon les pays, la durée maximale étant généralement limitée à un ou deux ans. Par ailleurs, différentes mesures de soutien à l'apprentissage sont mises en place dans les pays européens, en passant par une limitation de la taille des classes à la création de matériel didactique spécifique adapté aux besoins des élèves. Un soutien pédagogique, généralement soumis à l'arbitrage du personnel enseignant, est également proposé dans plusieurs pays européens. Il peut prendre la forme d'un enseignement différencié, d'un soutien à l'apprentissage individualisé ou en groupe, d'une éducation par les pairs ou d'un tutorat (*ibid.*).

Quelle histoire et quelle situation actuelle pour l'accueil scolaire au secondaire I à Genève ?

L'école genevoise possède une longue culture d'accueil des EPAA (pour l'historique des mesures mises en place dès les années 1960, voir Schwob, 2011). Les directions générales de l'enseignement obligatoire (DGEO) et du secondaire II (DGESII), ainsi que l'office médicopédagogique (OMP) proposent des dispositifs d'accueil pour les élèves migrants allophones. Progressivement, les offres en la matière ont évolué. Le SRED a été mandaté à plusieurs reprises pour évaluer ces dispositifs d'accueil (Rastoldo et al., 2013 ; Hrizi, 2014 ; Evrard et al., 2016 ; Dutrévis et Brüderlin, 2018). Ce travail se poursuit avec le présent rapport dont l'objectif est d'évaluer le nouveau dispositif d'accueil dit « en immersion » mis en place au CO depuis l'année scolaire 2022-23. Ce dispositif vient compléter une offre déjà existante, qu'il convient de préciser avant d'en venir au dispositif d'accueil en immersion.

Jusqu'à l'année scolaire 2022-23, deux dispositifs d'accueil des EPAA cohabitaient au secondaire I : les classes d'accueil à plein temps et les classes d'alphabétisation (pour une analyse, voir Dutrévis et Brüderlin, 2018). La scolarisation à plein temps dans une classe d'accueil consiste en une mise à niveau scolaire et linguistique dont l'objectif visé est une intégration rapide dans le système scolaire régulier, idéalement dans un délai de deux ans (prescriptions cantonales classes d'accueil du CO, 2022). C'est le mode de scolarisation le plus ancien dans le contexte genevois, existant dans l'ensemble des CO. À la rentrée 2016, l'offre en matière d'accueil s'est enrichie : des classes d'alphabétisation à temps plein ont été mises en place dans cinq établissements du canton. Ce dispositif, qui a fait l'objet d'un rapport du SRED (Dutrévis & Brüderlin, 2018), est conçu pour des élèves qui n'ont pas ou peu été scolarisés avant de rejoindre l'école genevoise. Si ce profil d'élèves existait déjà auparavant, la situation géopolitique mondiale a conduit à une augmentation du nombre d'élèves qui, jusqu'à l'âge de 12-13 ans, n'avait été que peu ou pas scolarisés. Genève a donc étoffé son offre au secondaire I, en développant ces classes ou dispositifs d'alphabétisation pour tenter de répondre au mieux aux besoins spécifiques des nouvelles et nouveaux arrivants. Il s'agissait, par rapport aux classes d'accueil classiques, de mettre en place un système d'enseignement adapté aux élèves qui n'avaient pas ou peu été scolarisés en amont et/ou qui l'avaient été dans un autre alphabet.

Qu'il s'agisse des classes d'accueil à plein temps ou du dispositif de classes d'alphabétisation, les élèves sont scolarisés dans un établissement régulier, mais dans des classes séparées des autres élèves. En termes d'inclusion scolaire et de bénéfices sociaux et scolaires, ce point peut faire débat, comme mentionné plus haut. De plus, par rapport aux classes régulières, les classes qui accueillent

des élèves de la migration se distinguent aussi par le peu de stabilité des effectifs. Les élèves peuvent arriver à tout moment de l'année (c'est même la règle plutôt que l'exception, à l'inverse de ce que l'on peut observer dans les classes régulières) mais peuvent aussi repartir à tout moment. L'entité classe est donc beaucoup moins figée que dans les classes régulières, ce qui peut complexifier le travail enseignant et la scolarité des élèves.

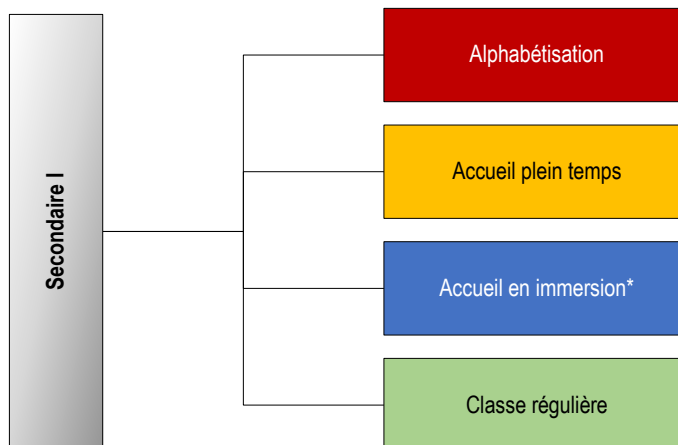
Très récemment, l'offre d'accueil a encore évolué dans le canton de Genève, avec la mise en place d'un nouveau dispositif dit « immersif », pour l'instant en phase-test dans quatre CO.

Le dispositif immersif à Genève : un dispositif pilote à évaluer

Au printemps 2022, les flux migratoires en provenance d'Ukraine ont été tels que la Suisse a accueilli plus de personnes en fuite en deux mois qu'elle ne l'avait fait pendant toute la crise du Kosovo en 1999⁷. Cette vague migratoire amène son lot de défis pour l'école qui doit trouver des solutions pour intégrer ces nouveaux arrivants et arrivantes, au profil supposé « scolaire », tout en faisant face à des problèmes d'ordre logistique, notamment en termes de locaux et de personnel. En mai 2022, le DIP annonçait d'ailleurs qu'en raison du nombre important d'arrivées, 22 classes d'accueil supplémentaires avaient été ouvertes pour l'ensemble des élèves migrants de toutes nationalités confondues : 10 à l'école primaire, 5 au CO et 7 au secondaire II⁸. Dès lors, face à cet afflux exceptionnel et aux pics d'arrivées annoncés par le SEM, il a été proposé de mettre en place un système d'accueil différent au CO, sous forme d'un projet pilote basé sur l'immersion des élèves migrants allophones dans les classes régulières.

La *Figure 2* résume les différents dispositifs de scolarisation ordinaire dont peuvent bénéficier les élèves allophones primo-arrivants et arrivants depuis la rentrée scolaire 2022-23.

Figure 2. Dispositifs de scolarisation pour les élèves primo-arrivants au secondaire I à Genève



* Dispositif disponible dans quatre CO du canton.

Source : SRED.

Depuis la rentrée scolaire 2022-23, un nouveau dispositif pilote a ainsi vu le jour dans quatre établissements de l'enseignement secondaire I genevois et vient compléter l'offre en matière d'accueil des élèves primo-arrivants et arrivants. Il s'agit d'un dispositif d'accueil en immersion dont le principe est de scolariser des élèves allophones principalement dans des classes régulières. Ces élèves sortent de la classe uniquement pour suivre des cours de français « intensifs ». Si, pour les EPAA, l'inclusion

⁷ Département fédéral de justice et police : « Ukraine : bilan de l'accueil des réfugiés après trois mois de guerre ». Disponible sur : <https://www.sem.admin.ch/>.

⁸ DIP, 2022 : « Point de situation sur l'accueil des élèves en provenance d'Ukraine ». Disponible sur : <https://www.ge.ch/>.

débutait généralement par une exclusion temporaire des classes régulières (classes d'accueil plein temps ou classes d'alphabétisation), l'accueil en immersion marque a priori un changement de paradigme : l'élève est directement intégré en classe régulière. L'analyse des premières années de mise en œuvre permettra de confirmer ou non cette nouvelle orientation des EPAA.

La mise en œuvre de ce dispositif est analysée dans la suite de ce rapport. Il s'agit à la fois d'étudier comment l'accueil en immersion des élèves migrants allophones s'est traduit dans les quatre CO concernés par le projet, et d'analyser la manière dont ce dispositif est perçu dans les établissements. Par contre, nous n'avons pas encore assez de recul sur l'effet de ce dispositif sur le parcours des élèves au secondaire II jusqu'à la certification.

Méthodologie

Outils de récolte de données

Pour appréhender au mieux le fonctionnement après une première année de déploiement de ce nouveau dispositif d'accueil, nous avons interrogé plusieurs actrices ou acteurs impliqués de multiples manières et à différents niveaux. Ainsi, acteurs institutionnels, corps enseignant et élèves ont pu partager leurs expériences et opinions avec nous. La récolte de données s'est faite en utilisant diverses méthodes : entretiens semi-directifs individuels ou collectifs (en présentiel ou par téléphone), groupes de discussion, observations non participantes et questionnaires en ligne. Au cours de la collecte de données, nous avons recueilli des informations sur les thématiques suivantes :

- éléments contextuels sur les personnes interrogées et leur implication dans le dispositif ;
- contours du dispositif : fonctionnement (logistique, administratif, pédagogique) et cadre institutionnel, critères de sortie du dispositif ;
- formation et accompagnement du corps enseignant ;
- vécu et/ou regard sur le dispositif ;
- bilan : points forts et faibles du dispositif.

L'analyse des données ainsi recueillies est complétée, lorsque cela s'avère pertinent, par des éléments issus de la base de données scolaires.

Acteurs institutionnels et professionnelles ou professionnels

L'ensemble des directions des établissements concernés, leurs équipes pédagogiques et administratives de même que certaines ou certains membres représentant les services de la DGEO impliqués dans le dispositif ont été interrogés entre octobre 2023 et mai 2024 (*Figure 3*). Nous avons également observé deux cours de français intensif et avons assisté à une réunion pédagogique à laquelle participaient différents professionnelles ou professionnels (corps enseignant engagé dans les classe d'accueil plein temps, dans l'accueil en immersion et équipe médico-psycho-sociale). Au total, 14 entretiens ont été menés, dont la durée a varié entre une et deux heures. Par ce biais, nous avons interviewé 18 personnes.

Figure 3. Synthèse des entretiens semi-directifs effectués au sein des CO et de la DGEO

| Acteur institutionnel | Répondant-es (N) | Équipe enseignante : spécialisation (N) | Nombre d'entretiens |
|-----------------------|-------------------------|--|---------------------|
| CO1 | Doyen-ne (2) | Français intensif (1) | 3 |
| CO2 | Direction, doyen-ne (2) | Français intensif (1) | 2 |
| CO3 | Direction (1) | Français intensif (1) Accueil ordinaire (1) | 3 |
| CO4 | Direction, doyen-ne (2) | Français intensif (1) Équipe administrative (3) | 4 |
| DGEO | SOP et SEE (3) | | 2 |

En outre, dans le courant du mois d'avril 2024, nous avons fait parvenir un questionnaire en ligne aux équipes enseignantes des quatre établissements concernés par le dispositif (questionnaire à l'annexe 2). Ceci a permis de recueillir les expériences et opinions de 20 à 35 membres du corps enseignant par établissement (au total : 116 réponses exploitables^{9,10}). Concernant le profil des répondantes et répondants, près de la moitié enseigne dans le domaine des langues – français en tête (29 personnes) – en 1^{re} ou 2^e discipline (*Figure 4*). Par ailleurs, deux tiers des répondantes et répondants comptabilisent 11 ans ou plus d'expérience pédagogique. Quant au contact avec des élèves en immersion, il est variable : certaines participantes et participants n'ont jamais eu d'élèves en immersion dans leurs classes alors que d'autres en ont déjà accueillis 5 ou plus.

Figure 4. Disciplines enseignées par les répondantes et répondants

| | Questionnaire « Accueil en immersion » | | | Questionnaire « Classes d'accueil » | | |
|--|--|---------------|---------|-------------------------------------|---------------|---------|
| | Matière 1 (N) | Matière 2 (N) | % total | Matière 1 (N) | Matière 2 (N) | % total |
| Langues | 58 | 13 | 44% | 32 | 6 | 51% |
| Mathématiques et sciences de la nature (MSN) | 25 | 12 | 23% | 13 | 2 | 20% |
| Sciences humaines et sociales (SHS) | 11 | 23 | 21% | 3 | 6 | 12% |
| Arts | 3 | 0 | 2% | 3 | 0 | 4% |
| Corps et mouvement (CetM) | 8 | 2 | 6% | 7 | 0 | 9% |
| Formation générale (FG) | 2 | 5 | 4% | 0 | 3 | 4% |
| <i>Total (répondant-es)*</i> | | 116 | 100% | | 71 | 100% |

* Comme certaines des personnes ayant répondu enseignent deux disciplines, le total des matières 1 et 2 peut dépasser le nombre total de répondants.

Sources : SRED / Questionnaire en ligne sur l'accueil en immersion (état au 04.07.2024) et questionnaire en ligne sur les classes d'accueil (état au 11.09.2024).

Enfin, un questionnaire a été adressé en juin à l'ensemble des enseignantes et enseignants en charge des classes d'accueil dans les 19 CO du canton de Genève (questionnaire à l'annexe 3 : 14 CO représentés, 71 réponses exploitables¹¹). Comme pour le questionnaire sur l'accueil en immersion, le personnel enseignant ayant répondu est majoritairement actif dans le domaine des langues, des MSN et des SHS (*Figure 4*). Contrairement au questionnaire précédent, les répondantes et répondants ont une expérience plus récente dans le domaine de l'enseignement : la moitié exerce ce métier depuis cinq ans ou moins. Par ailleurs, la plupart enseigne à la fois en classe d'accueil et en classe régulière et une dizaine travaille dans une classe d'alphabétisation.

Élèves

Pour interroger les élèves, nous avons mené des entretiens semi-directifs d'une durée allant de 20 à 60 minutes. Ceux-ci ont été réalisés entre avril et juin 2024 et sont le résultat d'un tirage au sort. Ce choix méthodologique présente, en effet, différents avantages dont les suivants : représentativité de l'échantillon, réduction du biais de sélection, diversité des personnes interviewées. La Figure 5 ci-dessous synthétise les entretiens réalisés.

⁹ Par «exploitable», nous entendons des questionnaires avec peu ou pas de questions laissées sans réponse.

¹⁰ À noter que trois questionnaires ont été passés par téléphone avec des enseignantes/enseignants qui préféraient détailler leurs réponses à l'oral.

¹¹ Par souci de comparabilité des réponses, seules celles du corps enseignant de l'accueil sont prises en compte. Pour cette raison, les réponses d'un ou une doyenne de l'accueil n'ont pas été retenues.

Figure 5. Synthèse des entretiens semi-directifs d'élèves

| CO et élèves en immersion* (N) | Tirage au sort (N) | Élèves interviewé-es | En immersion depuis... | Profil scolaire | Arrivée à Genève (année) | Langue maternelle |
|--------------------------------|--------------------|----------------------|------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------|
| CO1 (N=6) | 3 ¹ | A | Août 2022 | 10 ^e LS | 2022 | anglais |
| | | B | Août 2023 | 10 ^e LS | 2022 | ukrainien |
| CO2 (N=11) | 4 | C ² | Oct. 2023 | 9 ^e R3 | 2023 | arabe |
| | | D ² | Oct. 2023 | 10 ^e LS | 2022 | turc |
| | | E | Oct. 2023 | 10 ^e LS | 2022 | albanais |
| | | F | Oct. 2023 | 9 ^e R3 | 2022 | ukrainien |
| CO3 (N=8) | 3 | G | Mai 2023 | 10 ^e LS | 2023 | portugais |
| | | H | Janv. 2023 | 11 ^e LS | 2022 | ukrainien |
| | | I | Août 2023 | 11 ^e LS | 2021 | portugais |
| | | J ^{2,3} | Régulier | 11 ^e LS | 2022 | ukrainien |
| | | K ^{2,3} | Régulier | 10 ^e LS | 2022 | ukrainien |
| CO4 (N=30) | 6 | L | Août 2023 | 11 ^e LC | 2022 | portugais |
| | | M | Août 2023 | 10 ^e LS | 2022 | portugais |
| | | N | Régulier | 11 ^e LC | 2021 | turc |
| | | O | Régulier | 10 ^e LS | 2022 | espagnol |
| | | P | Août 2023 | 10 ^e LS | 2023 | roumain |
| | | Q | Régulier | 9 ^e R2 | 2022 | espagnol |

* Nombre d'élèves au moment du tirage au sort (avril 2024).

¹ Un ou une élève ne s'est pas présenté à l'entretien prévu.

² Entretiens collectifs avec deux élèves.

³ Ces deux jeunes, hors tirage au sort, ont été proposés par l'enseignante ou enseignant de français intensif car ils ou elles sont en classe régulière après avoir passé un certain temps en immersion.

En sus des entretiens réalisés, nous avons également échangé avec une classe de six élèves en immersion au cours de deux périodes de français intensif.

Résultats : les contours du dispositif pilote

Une mise en œuvre variable selon les établissements

Dans cette section, il s'agira de décrire les établissements dans lesquels le dispositif d'accueil en immersion s'est déployé ainsi que les modalités de sa mise en œuvre. Ceci permettra également de relever les différences de pratiques en matière d'organisation de l'immersion. Cette section s'appuie à la fois sur les données quantitatives émanant de la base de données scolaires et sur les informations qualitatives récoltées au cours des différents entretiens.

Contexte global de scolarisation : quelques caractéristiques des établissements concernés

L'afflux de nouveaux élèves qui s'est produit dans le sillage de la guerre en Ukraine, a mis le système scolaire sous pression. Face aux difficultés à intégrer de nouveaux élèves dans les dispositifs existant tant pour des raisons de place que de personnel disponible, les CO ont saisi l'opportunité de repenser l'accueil des élèves primo-arrivants et arrivantes en mettant en place un dispositif pilote d'accueil en immersion. En sus d'un intérêt pédagogique, ce projet présente des avantages logistiques et économiques car l'intégration des élèves en immersion en classe régulière réduit les besoins en termes de locaux et d'engagement de personnel.

Quatre établissements « pilotes » ont testé, sur base volontaire, ce nouveau dispositif d'accueil en immersion qui s'inspire des classes d'accueil telles que proposées aux élèves du primaire (4P à 8P). Les caractéristiques de ces établissements sont décrites dans la *Figure 6*. Les quatre établissements se distinguent tant du point de vue de leur taille que des caractéristiques sociales des élèves qu'ils accueillent. Dans le premier CO étudié (CO1), les élèves de nationalité étrangère sont relativement nombreux (40%), mais la population totale de l'établissement est plutôt favorisée du point de vue des catégories socio-professionnelles. À l'inverse, dans le CO3, la proportion d'élèves de nationalité étrangère est largement en dessous de la moyenne cantonale (31% vs 39% en moyenne) et le contexte social de l'établissement est assez similaire à la moyenne des autres CO genevois (62% d'élèves de milieux sociaux intermédiaires à favorisés vs 64% en moyenne). D'un point de vue démographique, il est donc possible que ces deux établissements accueillent des élèves aux parcours migratoires et scolaires différents. On peut néanmoins relever que le pourcentage d'élèves en accueil dans ces deux établissements est relativement similaire (un peu moins de 4% dans les deux cas). Les élèves du CO2 et du CO4 semblent de leur côté constituer une population plutôt semblable. Comme le montre la *Figure 6*, on y trouve un pourcentage d'élèves de nationalité étrangère et de milieu social défavorisé supérieur à la moyenne cantonale. Les deux établissements se distinguent par contre du point de vue du pourcentage d'élèves scolarisés en accueil (5.8% pour le CO2 et 7.3% pour le CO4), même si dans les deux cas ce pourcentage est supérieur aux deux autres CO et également à la moyenne cantonale de 4.8%.

Figure 6. Caractéristiques des établissements offrant un dispositif d'accueil en immersion, année scolaire 2023/24

| Établissement | N | Sexe | | CSP* | | | Nationalité | Élèves tout accueil |
|--------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|---------------------|
| | | % filles | % sup. | % moy. | % inf. | % étrangère | % accueil | |
| CO1 | 820 | 52 | 33 | 44 | 23 | 40 | 3.7 | |
| CO2 | 747 | 46 | 15 | 43 | 42 | 44 | 5.8 | |
| CO3 | 778 | 51 | 16 | 46 | 38 | 31 | 3.9 | |
| CO4 | 920 | 49 | 12 | 43 | 46 | 44 | 7.3 | |
| Moyenne cantonale | 754 | 50 | 19 | 45 | 36 | 39 | 4.8 | |

* CSP : Catégories socio-professionnelles. Les professions sont regroupées comme suit : CSP supérieure (cadres supérieurs et dirigeants), CSP moyenne (petits indépendants, employés et cadres intermédiaires), CSP faible (ouvriers, divers et sans indication).

Source : SRED / Base de données scolaires (nBDS) / État au 31.12.

Ces caractéristiques d'établissement ne sont pas anodines. En effet, l'identité d'établissement peut jouer un rôle important dans l'accueil et la réponse aux difficultés des élèves de la migration ou identifiés comme à besoins spécifiques. Dans les quatre CO concernés par l'immersion, on voit ainsi que la part d'élèves scolarisés en immersion oscille entre 18% pour le CO1 et 38% pour le CO4 (Figure 7). Cette variation peut être due à différents facteurs, allant des ressources à disposition qui peuvent varier selon le contexte local – et plus spécifiquement le bassin de recrutement des élèves – à une culture d'établissement qui conduit à opter pour tel ou tel modèle d'organisation de l'accueil des élèves migrants. Nous y reviendrons.

Figure 7. Nombre de classes et d'élèves en accueil à la fin de l'année scolaire 2023/24, selon le type de dispositif

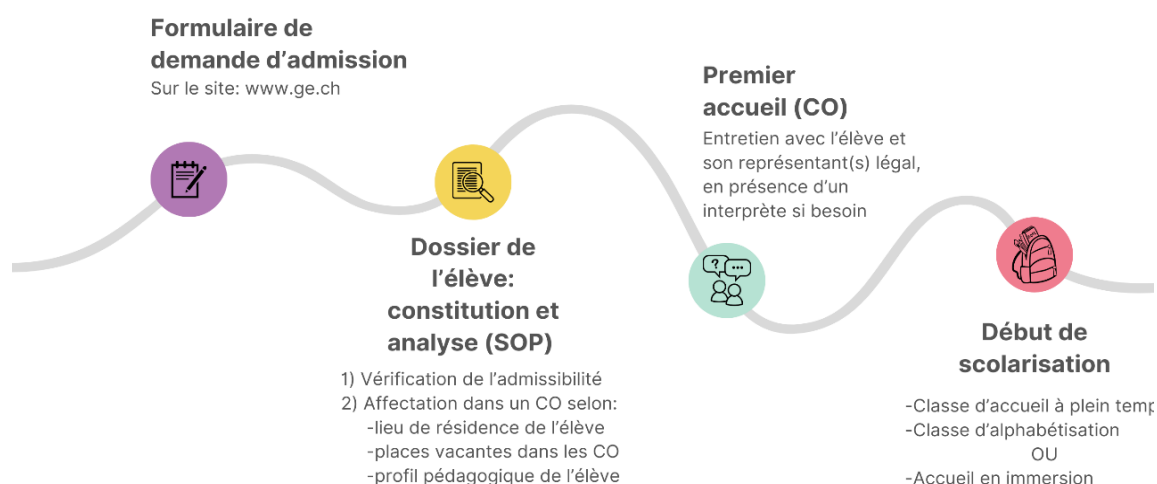
| | Accueil plein temps | | | Alphabétisation | | | Immersion | | | Total |
|-----|---------------------|------------|-----------|-----------------|------------|-----------|-------------|------------|-----------|--------|
| | Nb. classes | Nb. élèves | % accueil | Nb. classes | Nb. élèves | % accueil | Nb. classes | Nb. élèves | % accueil | Élèves |
| CO1 | 2 | 27 | 82% | 0 | 0 | - | 1 | 6 | 18% | 33 |
| CO2 | 3 | 35 | 78% | 0 | 0 | - | 1 | 10 | 22% | 45 |
| CO3 | 2 | 26 | 76% | 0 | 0 | - | 1 | 8 | 24% | 34 |
| CO4 | 3 | 38 | 49% | 1 | 10 | 13% | 1 | 30 | 38% | 78 |

Source : SRED / Base de données scolaires (nBDS) / État au 01.07.2024.

Processus d'accueil des EPAA au CO

L'accueil des élèves et des familles issus de la migration constitue une première expérience de l'école et, plus globalement, représente un contact avec une institution portant la culture et la langue du pays d'installation. Cette étape nécessite donc d'être pensée, préparée et conduite avec un soin particulier, sans quoi elle peut être mal vécue par les familles qui ont besoin de pouvoir décoder le nouvel environnement scolaire de leur(s) enfant(s) (Perregaux et al., 2008). De ces moments d'accueil découleront la compréhension du fonctionnement de l'école genevoise et la familiarisation avec l'institution et la société d'accueil qui se répercuteront ensuite sur le parcours scolaire de l'enfant (*ibid.*).

Figure 8. Admission des élèves primo-arrivantes et arrivants au CO



Source : SRED.

L'admission des élèves à l'école marque le point de départ de cet accueil scolaire ; c'est pourquoi nous avons cherché à en comprendre les différentes étapes qui le composent (*Figure 8*). Au CO, les élèves non francophones commencent leur processus d'admission en remplissant un formulaire en ligne. Sur cette base, le service organisation et planification (SOP) constitue le dossier de l'élève après vérification de son admissibilité et l'attribue à un CO en fonction de son lieu de résidence et des places vacantes dans le canton pour son année de scolarité (qui correspond à la classe d'âge de l'élève). La doyenne ou le doyen responsable des classes d'accueil du CO convoque ensuite la famille pour un entretien de premier accueil. La décision d'orienter les élèves vers le dispositif en immersion incombe en principe au CO, à l'exception des derniers mois de l'année scolaire 2022-2023 où le SOP de la DGEO s'est vu contraint d'inscrire des élèves par manque de place dans les classes d'accueil à plein temps.

Lors des différents entretiens effectués, nous avons pu constater qu'une attention particulière était portée au premier accueil qui se fait en présence des élèves et de leurs familles. Si l'accueil à l'école suit une procédure plutôt formalisée, l'accueil en classe des élèves en immersion semble parfois un peu moins organisé. En effet, les classes étant prévues pour un nombre limité d'élèves, une nouvelle arrivée en cours d'année scolaire pose différentes questions logistiques pour les enseignantes et enseignants des classes régulières (places et bureaux vacants, disponibilité du matériel de cours) et pédagogiques (changement du plan de classe). À ce propos, un membre du corps enseignant régulier confiait : « *Si les élèves en immersion ne sont pas prévus dans les calculs au début de l'année, c'est compliqué au niveau logistique.* ». Ce constat suggère que l'arrivée en classe mérite d'être pensée et formalisée, à l'instar du premier accueil à l'école.

Au chapitre suivant, nous relevons que l'immersion est souvent progressive et succède à un passage en accueil à plein temps au primaire ou au CO. Dès lors, l'accueil des élèves primo-arrivantes et arrivants ne s'arrête pas à l'entretien de premier accueil à l'école mais devrait se poursuivre dans le temps, à travers un accompagnement des différentes transitions inter-systèmes (vers et depuis l'accueil).

Organisation du dispositif

Globalement, si les établissements pilotes orientent les élèves allophones dans l'un ou l'autre dispositif d'accueil, un seul établissement se détache par des pratiques singulières. Au CO4, l'accueil est organisé en paliers de progression, avec une répartition des élèves en groupes selon leurs besoins correspondant à leurs niveaux d'apprentissage. Ce système a été mis en place pour répondre à l'hétérogénéité de niveaux des élèves, dans un contexte où la proportion d'élèves en accueil est relativement importante. Dans ce cadre et comme l'a souligné la direction de l'établissement lors de notre entretien, l'intérêt de l'immersion est celui de constituer la dernière étape vers l'intégration en classe régulière :

Au lieu de les mettre directement dans la classe, on les fait passer par cette zone encore transitoire où ils sont intégrés dans la classe mais avec beaucoup de soutien de français qu'on peut alléger en fonction de leur progrès. Donc ça faisait partie après d'une progression offerte à l'élève. (Direction CO4)

La *Figure 9* liste certaines modalités de mise en œuvre du dispositif en immersion et montre que pour certaines d'entre elles, les pratiques des établissements pilotes sont tout à fait semblables alors que pour d'autres, le dispositif est déployé différemment.

Figure 9. Modalités d'organisation de l'accueil en immersion selon le CO

| Modalités d'organisation | Sous-modalité | CO1 | CO2 | CO3 | CO4 |
|--|---|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Degré de scolarisation | Critère d'attribution | Classe d'âge | Classe d'âge, niveau constaté | Classe d'âge | Classe d'âge |
| Regroupement | | LC/R2 ou LS/R3 | LS/R3 | LC/R2 ou LS/R3 | Dans les trois regroupements |
| Entrée en immersion | Parcours dans les dispositifs d'accueil | Entrée graduelle ou dès l'arrivée | Entrée graduelle | Entrée graduelle ou dès l'arrivée | Entrée graduelle |
| | Décision | Décanat | Décanat | Décanat | Conseil de classe |
| Sortie de l'immersion (vers le régulier) | Transition | Directe | Progressive | Progressive | Progressive |
| | Décision | Conseil de classe | Décanat | Conseil de direction | Conseil de classe |
| Corps enseignant de français intensif | Formation | FLE / français « classique » | FLE / français « classique » | Compétences transversales | FLE / français « classique » |
| Corps enseignant des classes régulières | Accueil d'élèves en immersion | Participation obligatoire | | | |
| Maîtrise de classe | Enseignant-e | Français intensif | Régulier | Double maîtrise | Régulier |

En matière d'enclassement, les établissements pilotes attribuent les élèves au degré qui correspond à leur classe d'âge. Un seul établissement tient également compte du niveau scolaire constaté. Pour ce qui a trait au profil de la classe régulière, les établissements pilotes ont tendance à affecter les élèves en immersion dans les regroupements les plus exigeants. Ce choix est justifié par le fait que le profil et la dynamique de ces classes y seraient plus scolaires, ce qui favoriserait les conditions d'accueil d'élèves en cours d'apprentissage du français. Toutefois, il est intéressant de relever qu'un établissement, qui prévoyait initialement d'affecter les élèves en immersion seulement dans des classes de LS/R3, a fait machine arrière en étendant le dispositif aux classes LC/R2 également car il a constaté que « *le niveau LS ne permet pas de répondre aux besoins de tous les élèves de classes d'accueil* » (enseignante ou enseignant de français intensif).

Si la participation du corps enseignant régulier est théoriquement obligatoire dans l'ensemble des CO pilotes, dans les faits il semblerait qu'un choix soit opéré en fonction du niveau de réceptivité des enseignantes et enseignants : « *La personne qui s'occupe de placer les élèves choisit "sciemment" chez qui elle les place, ça ne marche pas avec tous les enseignants* » (enseignante ou enseignant de classe régulière).

En outre, l'entrée en immersion est généralement progressive, précédée par un passage dans un dispositif d'accueil à plein temps ou d'alphabétisation. Deux établissements permettent aux élèves de débiter leur scolarité directement en immersion. Quant à la transition vers le régulier, elle se fait le plus souvent à travers une réduction progressive des heures de français intensif, sur décision du conseil de classe, du décanat ou du conseil de direction.

Un horaire « à la carte » pour les élèves en immersion

Ce qui fait la spécificité du dispositif d'accueil en immersion est le fait que les élèves sortent de la classe régulière uniquement pour suivre des heures de français intensif. À l'entrée en immersion, le nombre d'heures de français intensif se situe autour des 10 à 15 heures hebdomadaires et varie selon les établissements, le profil des élèves en immersion ainsi que les contraintes relatives à la constitution d'une grille horaire « à la carte ». À ce propos, la direction d'un établissement pilote confiait : « *S'il y avait du français intensif sur toute la grille horaire, les cours seraient plus facilement organisables mais ce n'est pas le cas* ». Créer un horaire personnalisé pour les élèves en immersion demande de tenir compte de différents éléments tels que la disponibilité des enseignantes et enseignants ou le maintien d'une certaine continuité pour les cours réguliers, comme l'illustre un membre décanal au cours d'un entretien :

J'ai aussi toujours respecté les blocs : pour ne pas que [l'élève en immersion] vienne en français langue étrangère là, puis après deux heures ailleurs, puis après il y retourne. Donc en gros, quand il est avec le prof de français intensif, il a un bloc de deux-trois heures, pour ne pas qu'il ne fasse pas des allers-retours entre les classes.

En outre, cet horaire « à la carte » exige une certaine flexibilité de la part de l'enseignante ou enseignant de français intensif qui ne dispose pas toujours d'une heure commune avec l'ensemble des élèves en immersion (l'équivalent d'une heure de maîtrise) et doit gérer des effectifs ainsi des niveaux de classe pouvant varier d'une période à l'autre. Pour la direction du CO3, ceci requiert de « jongler entre individualisation et différenciation ».

Les cours de français intensif remplaçant certains cours réguliers, un choix s'opère quant au maintien ou à la suppression des disciplines enseignées dans la classe régulière. À ce propos, dans une étude comparative des mesures et politiques d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, la Commission européenne constate que le sport, l'art et la musique sont généralement maintenus lorsque des modes de scolarisation similaires à l'immersion sont en vigueur. Ce sont des matières qui nécessitent des compétences linguistiques limitées et qui favorisent donc la participation tout en permettant de créer des liens avec les autres élèves (Eurydice, 2019, p. 15).

Le choix des branches prioritairement retenues varie entre les établissements pilotes. Il repose à la fois sur des considérations organisationnelles comme la disponibilité des enseignantes ou enseignants de français intensif, mais aussi sur les notions préalables des élèves ainsi que sur le rôle du français dans l'apprentissage de la matière :

Histoire-géo, j'insiste, ils ont vraiment ça à la fin parce que je remarque qu'il faut avoir une bonne maîtrise du français pour pouvoir suivre ces cours. La biologie, l'air de rien, c'est plus simple parce qu'il y a des mots de vocabulaire qui sont nouveaux, mais sont nouveaux pour tout le monde. Et ça ne demande pas, comme en histoire, de réussir à expliciter des choses. (Enseignante ou enseignant de français intensif)

Comme le met en évidence cet extrait d'entretien, le développement des compétences linguistiques ne se limite pas à la classe de français intensif ; chaque enseignante et enseignant disciplinaire a (ou devrait avoir) une responsabilité quant à l'apprentissage du français. À cet effet, il paraît donc essentiel que l'ensemble du corps enseignant ait accès à des outils et à des formations adaptées pour accompagner au mieux les élèves allophones en classe régulière.

Pour ce qui a trait aux disciplines supprimées, dans trois établissements pilotes, elles le sont pour l'ensemble des cours, ce qui signifie que si la géographie est retirée de la grille horaire, elle l'est entièrement. Ce mode de faire présente l'avantage, tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants disciplinaires, de permettre un apprentissage ininterrompu de la matière (à l'instar des autres élèves), assorti d'un suivi pédagogique des progrès et difficultés de l'élève. La limite est bien sûr que l'élève ne bénéficie pas d'un enseignement dans la discipline donnée. Cela ne l'empêche pas d'avancer dans son cursus, tant qu'il est sous le régime de l'accueil, et donc « protégé » de notes.

Le choix des disciplines supprimées varie ensuite selon les établissements. Deux établissements tiennent compte de l'intérêt de l'élève, tandis qu'un CO prend en considération ses compétences préalables (par exemple, les anglophones ne font pas d'anglais). Dans trois CO pilotes, le français régulier tout comme l'allemand sont supprimés. La suppression de l'allemand pose un enjeu important pour la transition vers le secondaire II, en particulier pour les élèves débutant leur scolarité à Genève en fin de CO. En effet, à moins d'avoir suivi des cours d'allemand avant d'arriver en Suisse, l'écart de connaissance en allemand est plus prononcé comparativement à celles et ceux arrivant en 9^e (enseignante ou enseignant de français intensif). Les élèves que nous avons interrogés et qui envisageaient de s'orienter vers le Collège ont d'ailleurs reçu l'information qu'ils et elles devraient soit choisir l'option « italien » qui leur permettra de débiter leur apprentissage au même stade que leurs pairs, soit suivre un rattrapage d'allemand. Ainsi, le choix des disciplines supprimées soulève des questions quant aux impacts qu'il peut avoir sur la suite de la scolarité de l'élèves. En effet, si le régime de protection des notes s'apparente à une forme d'adaptation au sens de la directive D-E-DGEO-EO-SSE-07, le fait de ne pas du tout suivre une discipline donnée représente un autre enjeu, l'élève étant privé de contenus potentiellement utiles pour la suite de son parcours scolaire.

La suppression de certaines branches en faveur du français intensif ne semble pas poser de problème particulier pour les élèves rencontrés ou rencontrés qui perçoivent cet arbitrage comme bénéfique puisqu'il leur permet de suivre davantage d'heures de français. Seulement un ou une élève s'inquiétait de ne pas suivre les mathématiques en raison des EVACOM qui auraient lieu l'année suivante. On voit peut-être ici une hiérarchie des disciplines scolaires dont les élèves ont conscience. La suppression des disciplines peut donc être plus ou moins bien vécue selon l'importance que celle-ci revêt en termes de parcours scolaire et de valorisation sociale. Néanmoins, cette hypothèse peut être en partie contrecarrée par un autre constat : plusieurs élèves d'un même établissement ont rapporté – et plus ou moins regretté selon les élèves – ne pas suivre l'entier ou la plupart des heures d'éducation physique. Genève a dû récemment se mettre en conformité avec le cadre légal en augmentant le nombre d'heures

d'éducation physique au CO. On pourrait donc questionner l'absence de sport pour ces élèves, en désaccord avec le cadre légal. On voit ici le difficile équilibre entre une logique de scolarisation immersive, la plus proche possible de celle des autres élèves, et les besoins spécifiques des élèves, notamment en matière d'apprentissage de la langue.

Outre les aspects administratif et pédagogique relatifs à la conception des horaires, la mise en place du nouveau dispositif a aussi nécessité certaines adaptations informatiques ainsi qu'une charge de travail additionnelle. L'équipe responsable de l'administration des élèves dans l'un des CO a, par exemple, relevé certaines problématiques, notamment :

- des changements d'horaire (et la charge de travail y relative) pouvant intervenir plusieurs fois au cours de l'année scolaire en raison de la diminution progressive des heures de français intensif ;
- un système de notation (commentaires, informations aux parents, bulletins scolaires) différent de celui des élèves du régulier, ce qui peut engendrer de la confusion et des oublis de la part du corps enseignant ;
- la nécessité de dissocier certaines branches dans le système informatique pour être en mesure de créer un horaire à la carte.

L'organisation des cours de français intensif

Les cours de français intensif n'existant pas sous cette forme auparavant, il a fallu élaborer leur organisation en mobilisant du personnel enseignant spécifiquement recruté ou délégué pour ces cours. Celui-ci possède, à l'exception d'un établissement, une double certification en français « classique » et en français langue étrangère. Selon les directions interrogées, l'engagement de personnel avec une expertise FLE n'était pas privilégié pour le système d'accueil « classique ». Cela constitue une particularité de l'immersion qui concilie à la fois le besoin d'une expertise FLE (logique pédagogique) et une volonté de ne pas engager un enseignant ou une enseignante sur un projet pilote sans garantie de stabilité (logique organisationnelle et RH).

Les enseignantes et enseignants de français intensif sont en charge de l'enseignement du français langue seconde et, parfois, d'un soutien linguistique pour les disciplines suivies en classe régulière (aide aux devoirs, travail sur le vocabulaire, passation d'examen). En sus de ces tâches, leur cahier des charges est relativement vaste et varie en fonction des établissements. Par exemple, si le décanat s'occupe souvent de la construction et de l'adaptation de l'horaire ainsi que de l'affectation des élèves en immersion dans une classe régulière, dans un établissement ces tâches incombent à l'enseignant ou l'enseignante de français intensif. Ce cahier des charges peu spécifié et encore en construction rend parfois les rôles de chacun flous. À ce propos, un enseignant ou une enseignante de français intensif témoigne :

On a besoin d'une clarification sur les rôles de chacun et de qui fait quoi. La plupart des enseignants ont l'habitude des élèves en stage mais là, de manière suivie alors que l'élève n'a pas le niveau, c'est nouveau. Est-ce que c'est au prof de français [intensif] de dire qu'on n'attend pas de l'élève qu'il performe ou est-ce que c'est à la famille ou au prof régulier ? (Enseignante ou enseignant français intensif)

En matière de maîtrise de classe, les pratiques sont également variables (cf. Figure 9) : dans deux établissements, la maîtrise de classe des élèves en immersion est confiée au corps enseignant régulier alors que dans un troisième, elle incombe à la personne en charge du français intensif. Un quatrième établissement fonctionne avec une double maîtrise impliquant une collaboration entre les enseignantes et enseignants du régulier (responsabilité pédagogique) et de français intensif (responsabilité administrative).

Ressources allouées (matérielles, formation continue)

Les enseignantes et enseignants de français intensif rencontrés disent se sentir relativement bien outillés. Une large offre d'outils de français langue étrangère est disponible en ligne et la taille réduite des effectifs de classe facilite le suivi individualisé des élèves en fonction de leurs situation et besoins. En revanche, deux des enseignantes ou enseignants interrogés signalent un besoin de formation émanant de leurs collègues des classes régulières :

Certains ont été très honnêtes. Ils m'ont dit qu'ils ne voyaient pas comment faire. Ils ont manifesté ce besoin. Pour d'autres enseignants, le fait d'accueillir un élève qui ne parle pas un mot de français est exclu. (Enseignante ou enseignant français intensif)

Cette remarque résonne également avec les réponses données par les répondantes et répondants au questionnaire sur l'accueil en immersion. En effet, ces derniers identifient fréquemment des difficultés liées à la différenciation pédagogique lorsqu'il est question d'accueil des élèves en immersion dans leurs cours.

La littérature relève l'importance d'une prise en charge langagière adaptée également en classe régulière, sans quoi « [...] les bénéfices tirés par la scolarisation au sein des dispositifs spécifiques peuvent "être perdus" si rien n'est mis en place en "classe ordinaire" pour permettre aux élèves allophones de poursuivre leur apprentissage de la langue seconde. » (Guedat-Bittighoffer, 2015, p. 100). Ainsi, l'accompagnement et la formation du corps enseignant régulier sont des éléments centraux pour que le dispositif pilote produise des effets positifs sur la scolarité des élèves en immersion.

Points d'attention et synthèse

La mise en place d'un dispositif d'accueil immersif soulève un questionnement général, à savoir : comment penser et accompagner les transitions vers et depuis l'accueil, en incluant tant les jeunes que leurs familles ?

Quelques points d'attention relatifs à l'organisation pédagogique et administrative du dispositif ressortent également de cette section, à savoir :

Horaires :

- La constitution d'un horaire à la carte soulève différents enjeux sur les plans administratif, organisationnel et pédagogique. La question des horaires pourrait être résolue par la présence d'un enseignant ou d'une enseignante FLE qui couvre l'ensemble des périodes de la semaine. Ceci permettrait également de définir les disciplines maintenues sur la base d'un choix pédagogique qui tienne compte des projets scolaires et des notions préalables de l'élève ainsi que des compétences linguistiques nécessaires pour suivre la matière.
- Par ailleurs, le choix des disciplines supprimées ne devrait pas constituer un frein quant à la poursuite du parcours scolaire.

Cahier des charges des enseignantes et enseignants de français intensif :

- Il paraît essentiel de clarifier et de délimiter précisément les tâches et rôles qui incombent aux enseignantes et enseignants de français intensif.

Formation et accompagnement des enseignantes et enseignants du régulier :

- L'accueil des élèves en immersion en classe régulière étant obligatoire dans l'ensemble des CO pilotes, il paraît primordial que les équipes enseignantes des classes régulières soient accompagnées dans la prise en charge langagière de ces élèves (et des élèves allophones de manière plus générale), à travers la mise à disposition de formations et d'outils spécifiques.
- En outre, compte tenu de la présence d'élèves allophones dans tous les CO de Genève (voir p. ex. Engel et al., 2023), des réflexions quant à la formation initiale et continue en matière d'accueil de ces élèves et pour l'ensemble du corps enseignant pourraient être étendues à l'échelle du canton.

À qui s'adresse le dispositif ?

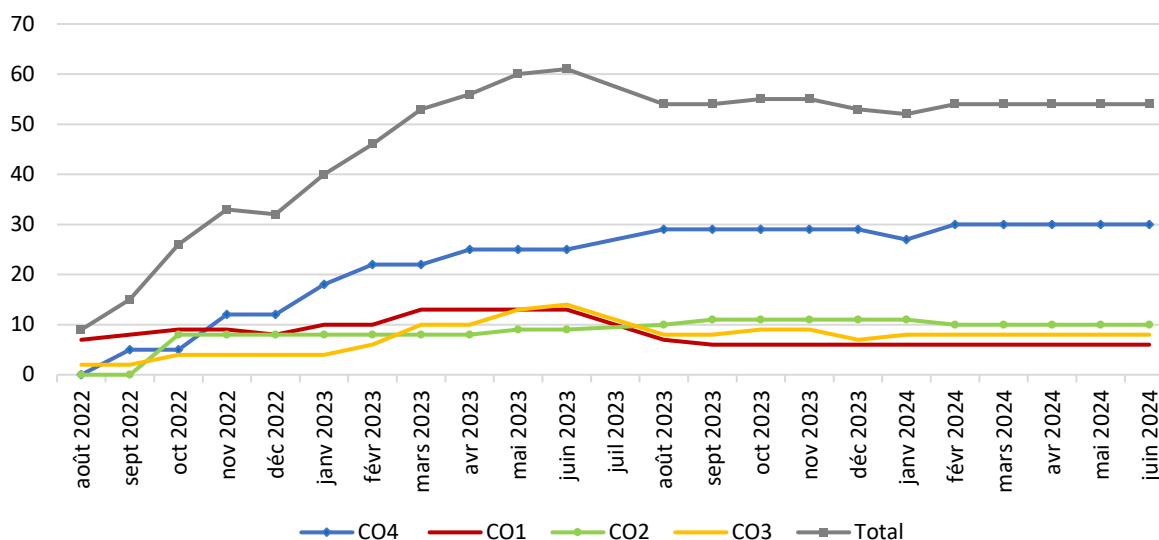
Dans cette partie, il s'agit de décrire les particularités des élèves en immersion. Tout d'abord, les caractéristiques de l'ensemble des élèves ayant bénéficié de l'accueil en immersion depuis les débuts du nouveau dispositif sont présentées, offrant ainsi un panorama général de ce public scolaire. En parallèle, un focus sur l'année scolaire 2023/24 permet de souligner les spécificités de cette population en comparant les profils de tous les élèves de l'accueil en fonction du type de dispositif dans lequel ils et elles sont scolarisés (accueil plein temps, alphabétisation ou immersion).

Avant d'entrer dans le vif du sujet, relevons toutefois certains points à garder à l'esprit pour bien comprendre les résultats de ce chapitre. Compte tenu des données à disposition, les descriptions ne se basent pas toujours sur la même population de référence. De manière générale, nous décrivons l'ensemble des élèves de l'immersion (101 élèves) des CO pilotes mais, lorsque les dispositifs d'accueil sont mis en parallèle, nous nous restreignons à l'année scolaire 2023/24 (62 élèves en immersion). À noter que dans ce dernier cas de figure, l'analyse concerne l'ensemble des CO du canton. Cette manière de procéder implique que, par moment, il peut y avoir des écarts dans les résultats présentés. À cela s'ajoutent deux limites méthodologiques. En premier lieu, lors de la mise en place du dispositif, certains jeunes n'étant pas nécessairement destinés à l'immersion y ont été orientés par manque de place dans les classes d'accueil à plein temps, ce qui peut biaiser l'interprétation des données quantitatives. Par ailleurs, étant donné le nombre d'élèves en immersion relativement restreint, il est nécessaire de prendre les descriptions quantitatives qui suivent avec prudence.

Les élèves en immersion : caractéristiques, profil et parcours

Au total, ce sont une centaine d'élèves qui ont bénéficié à un moment ou à un autre de leur scolarité du dispositif d'accueil en immersion. Parmi ces élèves, 62 ont bénéficié d'un accueil en immersion au cours de l'année scolaire 2022-23, ce qui est également le cas de 62 jeunes en 2023-24 (dont 23 étaient déjà dans le dispositif au cours de l'année scolaire précédente). La *Figure 10* illustre l'évolution mensuelle du nombre d'élèves en immersion depuis les débuts du dispositif pilote. Elle montre que depuis la rentrée 2023, les effectifs semblent stabilisés. Différents éléments peuvent expliquer cette stabilité. Les directions d'établissement évoquent notamment la question des effectifs de classes (il n'est pas possible de mettre des élèves « en plus » dans toutes les classes, certaines étant déjà surchargées) ou d'élèves qui n'entrent pas dans l'apprentissage de la langue française, quand l'objectif familial à court ou moyen terme n'est pas de rester domicilié à Genève.

Figure 10. Évolution mensuelle du nombre d'élèves en immersion depuis l'introduction du dispositif pilote



Source : SRED / Données transmises par le SOP / État au 02.07.2024.

Jusqu'à présent, la durée moyenne en immersion est de 10 mois, soit l'équivalent d'une année scolaire. Elle varie de 1 mois pour les immersions les plus courtes à 22 mois au maximum. À noter que ces données sont à lire avec prudence, le dispositif datant de deux ans uniquement. Différentes hypothèses peuvent aussi expliquer ces écarts en allant des facteurs logistiques (arrivée en cours d'année puis passage au secondaire II, déménagement, émigration) aux facteurs pédagogiques relatifs aux compétences de l'élève qui expliquent une intégration rapide en classe régulière ou une orientation vers une classe d'accueil à plein temps. Les immersions de très courte durée (4 mois ou moins) concernent une quinzaine d'élèves. La plupart sont des élèves de 11^e année qui, en août 2023, ont rejoint une formation du secondaire II (ACCES II ou Collège). Un autre cas de figure est un maintien au CO mais en accueil plein temps, ou un départ de la Suisse. Par ailleurs, dans trois cas d'immersion « courte », les élèves ont débuté à la rentrée 2023/24, mais ont été transférées ou transférés en classe d'accueil plein temps quelques mois après leurs débuts en immersion.

La *Figure 11*, qui offre un aperçu des élèves ayant bénéficié d'un accueil en immersion, montre que la proportion des filles varie de 40% à 74% selon les établissements (60% en moyenne), ce qui laisse entrevoir différentes pratiques quant à l'orientation des filles dans ce projet pilote. Comparativement à la proportion de filles scolarisées dans les différents établissements pilotes ainsi que dans les différents dispositifs du système d'accueil, on observe globalement une surreprésentation des filles dans le dispositif d'accueil en immersion. Cette situation est particulièrement saillante au CO4 : trois quarts des élèves en immersion sont des filles, alors qu'elles représentent seulement la moitié de l'ensemble des élèves de cet établissement et 38% des effectifs en classe d'accueil plein temps¹². Quant à l'âge moyen des élèves, il se situe globalement autour des 14 ans, ce qui correspond à la logique de scolarisation des enfants en fonction de leur classe d'âge.

Figure 11. Élèves en immersion, caractéristiques sociodémographiques à la rentrée 2023-24

| Établissement pilote | N | Sexe | Âge moyen | CSP* | | | |
|----------------------|-----|----------|-----------|--------|--------|--------|-------------|
| | | % filles | | % sup. | % moy. | % inf. | % sans ind. |
| CO1 | 18 | 50 | 14 | 6 | 22 | 22 | 50 |
| CO2 | 17 | 59 | 13 | 29 | 24 | 18 | 29 |
| CO3 | 20 | 40 | 14 | 10 | 25 | 30 | 35 |
| CO4 | 46 | 74 | 14 | 13 | 37 | 13 | 37 |
| Total | 101 | 60 | 14 | 14 | 30 | 19 | 38 |

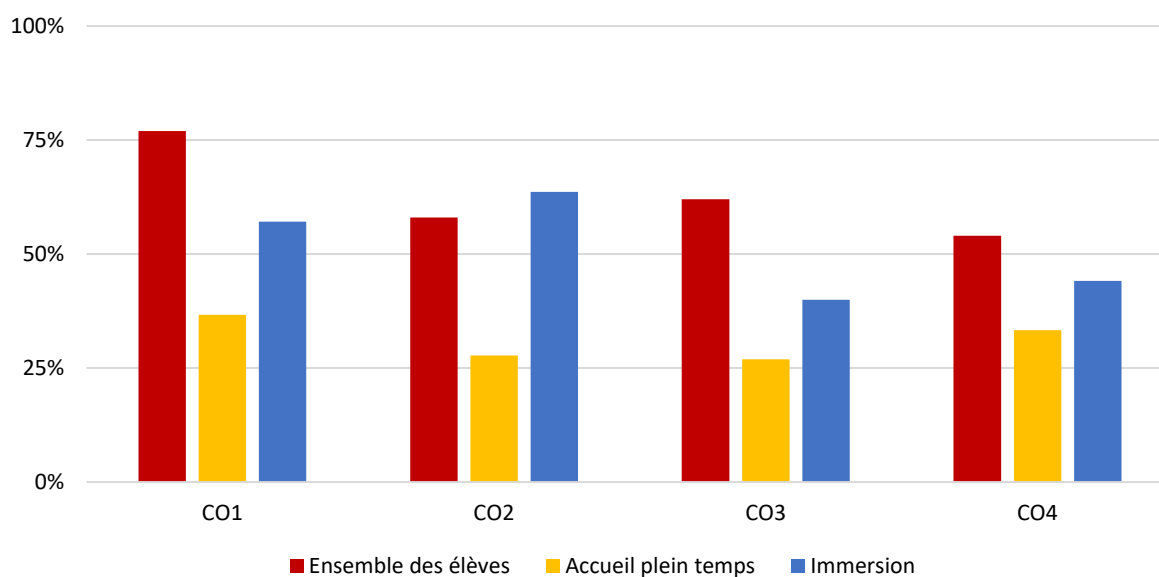
* CSP : Catégories socio-professionnelles. Les professions sont regroupées comme suit : CSP supérieure (cadres supérieurs et dirigeants), CSP moyenne (petits indépendants, employés et cadres intermédiaires), CSP inférieure (ouvriers) ainsi que divers et sans indication.

Pour ce qui a trait à la composition sociale du public scolaire accueilli dans les différents modes de scolarisation, les élèves de l'accueil ont une origine sociale globalement moins favorisée que leurs pairs en classe régulière (voir [Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève](#)). Cependant, une comparaison des différents dispositifs d'accueil¹³ montre que, dans les quatre CO pilotes, les jeunes en immersion sont issus de milieux sociaux plus favorisés que les élèves en classes d'accueil plein temps (*Figure 12*). À ce propos, des différences existent entre les établissements : l'écart de CSP entre les élèves en classes d'accueil plein temps et les élèves en immersion est nettement plus marqué au CO2 (36 points de pourcentage) et au CO1 (20 points). Il est vraisemblable que ce constat résulte à la fois d'un effet de sélection, les élèves venant de milieux sociaux plus favorisés semblant bénéficier davantage d'un accueil en immersion, ainsi que de la composition sociale des établissements pilotes. Relevons toutefois que cette conclusion doit être interprétée avec prudence en raison du faible nombre d'élèves en immersion dans ces deux établissements mais aussi car la CSP des parents est souvent non renseignée.

¹² Selon données de l'annuaire statistique au 31.12.2023.

¹³ Voir *Annexe 1* pour la description des caractéristiques des élèves selon le type de dispositif d'accueil.

Figure 12. Proportion d'élèves dont la CSP est moyenne ou supérieure selon l'établissement et le type de scolarité



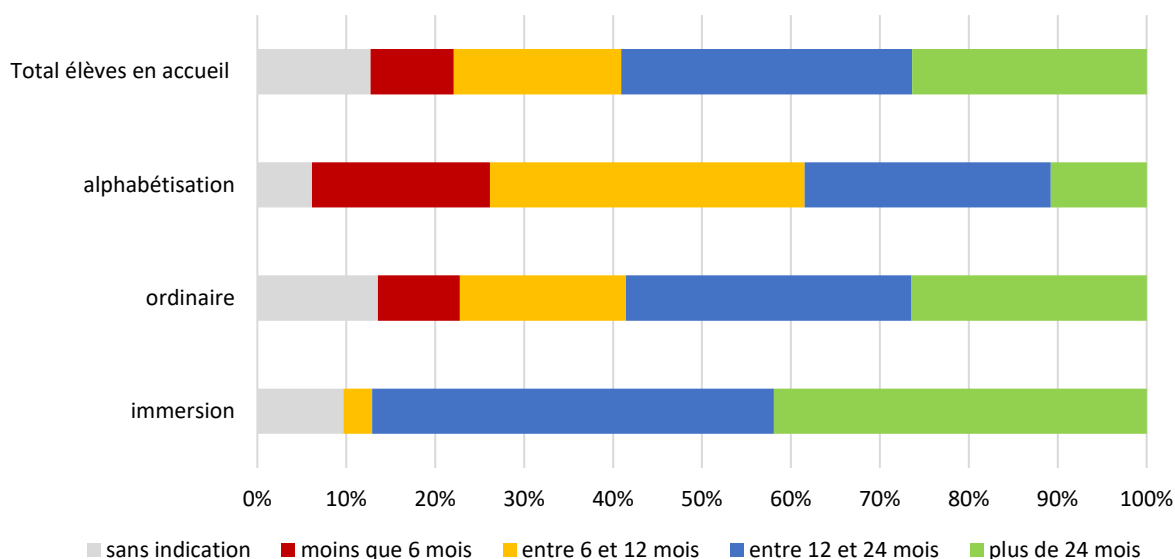
Source : SRED / Base de données scolaires (nBDS) / État au 01.07.2024

Le dispositif ayant été pensé pour répondre aux flux migratoires résultant de la guerre en Ukraine, il n'est dès lors pas étonnant de constater que la plupart des élèves en immersion sont arrivés ou arrivées à Genève au cours des années scolaires 2021-22 (40 élèves) ou 2022-23 (44)¹⁴ et qu'un tiers possède la nationalité ukrainienne. Si les trois quarts des élèves en immersion sont arrivés en âge d'école secondaire (en moyenne, à l'âge de 12 ans) et ont donc découvert l'école genevoise en commençant directement par le CO, le quart restant a débuté par l'école primaire. L'âge d'arrivée constitue une donnée essentielle car elle accentue les difficultés que peuvent rencontrer les primo-arrivants et arrivantes : en plus de devoir s'adapter à un nouveau contexte social et apprendre le français, ces élèves doivent rattraper et/ou se mettre à niveau pour atteindre les compétences scolaires attendues. À ce propos, un rapport de la Commission européenne (Eurydice, 2015, pp. 4-5) montre que les jeunes arrivés après l'âge de 12 ans présentent davantage de retard en compréhension de l'écrit par rapport à leurs pairs arrivés plus jeunes (pour des résultats similaires, voir aussi Primon et al., 2018).

Le système de l'accueil a été conçu initialement pour des élèves dont l'arrivée à Genève est récente. Or, il semblerait que le dispositif en immersion intègre plutôt des élèves dont l'installation à Genève date de 12 mois ou plus (près de 9 élèves en immersion sur 10), à l'inverse des classes d'alphabétisation qui ciblent des élèves qui viennent d'arriver (Figure 13). Nous revenons plus en détail sur ce parcours d'accueil dans la section suivante. Au sein des établissements pilotes, des différences sont également visibles. Si les élèves en immersion sont majoritairement des jeunes arrivés depuis plus d'un an, au CO1 par exemple, l'entier des élèves en immersion (pour lesquelles ou lesquels une date d'arrivée est renseignée) est arrivé depuis plus de deux ans. En revanche, le CO4 semble privilégier une immersion pour des jeunes arrivés à Genève depuis 12 à 24 mois.

¹⁴ À noter que pour 15 élèves, la date de 1^{re} arrivée à Genève, non renseignée dans la nBDS, correspond à la date du début d'inscription.

Figure 13. Distribution des durées depuis la première arrivée à Genève selon le type de dispositif



N.B. 110 données manquantes.

Source : SRED / Base de données scolaires (nBDS) / État au 01.07.2024.

Bien que le projet pilote ait été initialement conçu pour faire face aux arrivées en provenance d'Ukraine, il ne s'est de loin pas limité aux élèves ukrainiens. En effet, 29 nationalités différentes sont représentées, avec une prédominance des nationalités issues du continent européen (Ukraine, Kosovo ou Espagne notamment). Ces données sur la nationalité trouvent un écho dans les premières langues parlées : parmi la centaine d'élèves passée par l'immersion, 19 langues différentes apparaissent (auxquelles il faudrait ajouter 2 élèves pour lesquels l'information est manquante)¹⁵. Les langues les plus recensées sont l'ukrainien (26%), l'espagnol (14%), l'anglais (13%) ainsi que le portugais (11%), soit en majorité des langues utilisant l'alphabet latin, ce qui peut potentiellement constituer un élément facilitateur dans le processus d'apprentissage du français¹⁶. En outre, une comparaison des différents systèmes d'accueil au cours de l'année scolaire 2023-24 montre une nette surreprésentation des anglophones parmi les élèves en immersion (16% des élèves en immersion vs 6% de l'ensemble des élèves en accueil¹⁷), ce qui reflète probablement le critère de la maîtrise de l'anglais comme précondition de participation à ce projet pilote.

Parcours scolaire des élèves en immersion

Dans cette section, les parcours scolaires des élèves passés par un accueil en immersion ont été reconstitués selon leur situation au 31.12 de chaque année. Parmi les 101 élèves du dispositif, 34 sont en immersion à cette date en 2022 et 56 en 2023 (dont 13 déjà enregistrées ou enregistrés l'année précédente). Pour les élèves restant, 22 ont intégré le dispositif après décembre 2023 (dont 6 arrivées ou arrivés après cette date) et 2 ont été en immersion dans le courant de l'année sans être enregistrées ou enregistrés comme tels au 31.12. Avant d'entrer dans le vif du sujet, relevons à nouveau que les effectifs observés sont modestes, d'autant plus lorsqu'ils sont rapportés aux établissements pilotes. Les

¹⁵ Relevons que pour six cas, la langue qui n'était pas indiquée a été déduite de la nationalité : les élèves en question, de nationalité ukrainienne, se sont ainsi vu imputer la langue ukrainienne.

¹⁶ Bien que l'ukrainien se base sur un alphabet cyrillique, relevons que les élèves ukrainiens dont les situations ont été abordées dans cette recherche ont souvent de bons profils scolaires et ont donc des connaissances préalables en anglais ou en allemand, soit des langues utilisant un alphabet latin.

¹⁷ Notons que pour 105 élèves (sur 865), la langue parlée était non renseignée et a été déduite de leur nationalité. Dans 24 cas, il n'a pas été possible de déterminer la langue parlée car la nationalité était issue d'un pays plurilingue.

analyses quantitatives se basant sur un nombre restreint d'observations, il est donc important de les considérer avec prudence.

Le dispositif pilote semble proposé quelques mois après l'arrivée du jeune à Genève (voir section précédente). On observe toutefois des différences selon que l'élève soit enregistrée ou enregistré dans le dispositif au 31.12.22 ou au 31.12.23. En effet, parmi les 34 élèves en immersion à la fin 2022, 68% sont arrivés en cours d'année (c'est-à-dire entre janvier et décembre 2022)¹⁸. En revanche, cette proportion tombe à 14% pour les 43 élèves en immersion à la fin 2023 qui n'étaient pas en immersion l'année précédente. Ceci signifie que les élèves en immersion au 31.12.23 ont probablement rejoint l'immersion progressivement en passant par d'autres dispositifs d'accueil (accueil plein temps ou alphabétisation) au préalable. Ces résultats suggèrent un changement de pratique entre les années scolaires 2022-23 et 2023-24 : dans les débuts du dispositif, les primo-arrivantes et arrivants intégraient le projet pilote peu de temps après leur arrivée à Genève, alors qu'en 2023 celui-ci semble avoir été davantage réservé aux jeunes arrivés depuis un an ou plus. Cette tendance, observée dans les quatre établissements pilotes, peut s'expliquer par un ajustement progressif du projet pilote basé sur les expériences faites par les actrices et acteurs impliqués. Par ailleurs, dans les débuts du dispositif, certaines immersions ont été décidées par la DGEO pour des raisons logistiques, ce qui peut également expliquer que certaines et certains élèves aient intégré le dispositif dès leur arrivée dans le système scolaire genevois.

Pour ce qui relève de la situation scolaire avant l'immersion, nous recensons plusieurs cas de figure. Une partie des élèves (40%) n'étaient pas dans le système scolaire, ce qui signifie qu'elles et ils ont probablement intégré le dispositif peu de temps après leur arrivée à Genève. En outre, 32% des élèves étaient en classe d'accueil à plein temps avant l'immersion, 21% étaient à l'école primaire (une majorité en accueil) et 7% étaient scolarisées ou scolarisés en classe régulière du CO.

Au niveau du parcours scolaire post-immersion, seul un tiers des 101 élèves de l'immersion était sorti du dispositif au 31.12.23. Si la plupart de ces élèves intègrent le cursus régulier (principalement dans la section LS), environ 16% rejoignent une classe d'accueil à plein temps. À cet égard, il est intéressant de souligner que, contrairement à ce que l'on aurait pu anticiper, les élèves qui passent de l'immersion à un accueil à plein temps n'ont pas commencé l'école au printemps 2022, période au cours de laquelle l'immersion était « contrainte » pour des raisons logistiques. Relevons également que le CO4, qui fonctionne selon un système d'accueil par paliers où l'immersion est la dernière étape avant la classe régulière, l'immersion n'a jamais conduit à un « retour en arrière » (ce qui n'est pas le cas des autres établissements). Quant aux transitions vers le secondaire II, 2 élèves poursuivent en voie gymnasiale tandis que la plupart des jeunes sont orientés vers une structure d'accueil et d'insertion¹⁹. Ce constat soulève des questions sur les raisons de cette orientation : pourquoi ces élèves ont-ils et elles été orientés vers des structures destinées aux élèves allophones ? Est-ce en raison d'une maîtrise jugée encore insuffisante du français ou pour d'autres motifs ? Une analyse plus approfondie des classes rejointes à l'ACCES montre que la moitié des élèves ayant rejoint cette structure sont en classe d'insertion scolaire, ce qui tend dès lors à renforcer l'hypothèse d'un manque (passager) de maîtrise du français. Enfin, 2 élèves ne sont plus dans le système car elles ou ils ont quitté Genève.

Enfin, une analyse du parcours des élèves étant passés par l'immersion en 2023-2024 (62 élèves) permet une description plus fine des scolarités successives des élèves au cours de l'année scolaire. Le plus fréquemment, les élèves ont été en immersion tout au long de l'année 2023-2024 ; ce cas de figure concerne surtout des élèves de 10^e année qui entament leur deuxième année au CO ou qui viennent d'arriver à Genève. La plupart des élèves qui étaient déjà scolarisés au secondaire I durant l'année scolaire précédente (2022-2023) étaient en classe d'accueil à plein temps (n=14) ou déjà en immersion (n=10). Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'immersion intervient majoritairement après une période en classe d'accueil à plein temps. Ceci, que le modèle d'immersion choisi soit un système de progression par paliers comme il est pensé au CO4 ou non. Ceci explique également pourquoi les élèves en immersion sont majoritairement arrivées ou arrivés à Genève depuis plus de 12 mois (voir section précédente).

¹⁸ Relevons que cette proportion est nettement plus élevée pour les CO1, CO2 et CO3 où la quasi totalité des élèves est arrivée après janvier 2022 (entre 88% et 100%) que pour le CO4 où le système d'accueil fonctionne par paliers de progression, ce qui explique pourquoi seuls 50% des élèves en immersion sont arrivées ou arrivés après janvier 2022.

¹⁹ Signalons à cet effet que, pour le moment, les élèves qui seraient en situation de séjour irrégulier (c.-à-d. des élèves « sans-papiers »), sont restreintes et restreints dans leur choix d'orientation vers le secondaire II.

Un dispositif pour tous les élèves migrants allophones ? Discours des acteurs et actrices autour du choix des élèves concernés

Profil des élèves en immersion : critères de sélection – pratiques institutionnelles

Quel est le profil des élèves orientés ou orientées vers l'immersion ? Au cours des entretiens réalisés avec les directions et le corps enseignant impliqués dans les cours de français intensif, différents critères ont été identifiés comme permettant de déterminer le profil des élèves « aptes » à l'immersion (Figure 14). Si certains critères sont communs à tous les établissements pilotes (élèves à « profil scolaire », compétences en mathématiques), des pratiques institutionnelles propres se dégagent également (compétences en français, accord des parents).

Figure 14. Critères de sélection des élèves en immersion selon le CO pilote

| | Profil scolaire | Compétences scolaires | | | Aptitudes sociales et personnelles | Métier élève | Accord des parents | Passage CLAC |
|-----|-----------------|-----------------------|---------|----------|------------------------------------|--------------|--------------------|--------------|
| | | Maths | Anglais | Français | | | | |
| CO1 | X | X | X | | | X | | X |
| CO2 | X | X | X | | X | X | X | |
| CO3 | X | X | | | X | | | |
| CO4 | X | X | | X | | | | X |

Source : SRED / Entretiens avec les directions et les enseignantes ou enseignants de français intensif des CO pilotes.

En plus des différentes pratiques entre les CO pilotes, on observe aussi des divergences entre les orientations données par les directions (ou comprises par les enseignantes et enseignants de français intensif) et la perception du corps enseignant des classes régulières. S'il y a un consensus autour du profil « scolaire » que doivent avoir les élèves en immersion, la question des compétences scolaires préalables semble moins claire. Par exemple, bien que des bases en français soient considérées comme importantes, seul un établissement exige ce critère (cf. Figure 14). De même, la capacité à s'exprimer en anglais est jugée peu essentielle par la majorité des personnes sondées alors que ce critère est appliqué dans la moitié des CO pilotes. À l'inverse, la connaissance des comportements attendus en classe est perçue comme importante par les enseignantes et enseignants, alors que ce critère est appliqué dans la moitié des établissements.

Par ailleurs, il est intéressant de relever que d'autres critères ont également été évoqués par le personnel enseignant interrogé, notamment les capacités sociales et relationnelles des élèves ainsi que des éléments comportementaux et motivationnels tels que l'autonomie, la volonté d'intégrer une classe régulière ou ce dispositif en particulier. D'après l'une des personnes ayant répondu au questionnaire en ligne :

L'élève doit être autonome et avoir envie d'apprendre. Pour la plupart des élèves que j'ai eus en immersion, ce n'était pas le cas et ils ont passé une année à ne pas faire grand-chose dans mon cours. Dans une classe de 24 élèves, il n'est tout simplement pas possible d'accorder suffisamment de temps à un élève qui ne veut pas faire l'effort de comprendre ce que l'on attend de lui. (Enseignante ou enseignant CO pilote)

La stabilité psychologique de l'élève et de sa famille a également été mentionnée à quelques reprises, par exemple :

L'état psychique de l'élève est très important. S'il est en crise d'adolescence ou mal dans sa peau, l'immersion va être compliquée pour tout le monde. En plus des qualités listées ci-dessus, l'élève doit se montrer très VOLONTAIRE ! et vivre dans un environnement suffisamment stable pour être soutenu et accompagné dans ses apprentissages par son entourage. (Enseignante ou enseignant CO pilote)

Les exemples ci-dessus donnent à voir un risque que l'on retrouve souvent lorsqu'il est question d'intégrer dans les classes régulières des élèves qui proviennent soit de classes d'accueil, soit de l'enseignement spécialisé : les exigences deviennent quasiment plus importantes pour ces élèves que pour les autres élèves de classes régulières ; on attend d'elles et eux un comportement irréprochable, afin qu'ils et elles ne nuisent ni au bon fonctionnement de la classe, ni à l'image des élèves qu'ils ou elles représentent.

Points d'attention et synthèse

Profil des élèves en immersion :

- Ces élèves sont principalement des jeunes qui ont émigré à un âge relativement avancé et qui ont, pour une grande majorité, été scolarisés à Genève au secondaire I, voire en fin de primaire. Ceci implique qu'ils doivent simultanément s'adapter à un nouvel environnement scolaire, linguistique et social, tout en rattrapant rapidement les compétences scolaires attendues afin de poursuivre leur parcours sans entraves.
- Les analyses quantitatives de ce rapport mettent en lumière certaines spécificités qui mériteraient qu'on y porte une attention particulière, notamment une orientation plus fréquente des filles vers l'immersion (par rapport aux garçons) ainsi que des disparités en termes de composition sociale dans les différents dispositifs de l'accueil.

Les différents dispositifs d'accueil :

- Bien que seul le CO4 ait explicitement mis en place un système d'accueil qui fonctionne par paliers de progression, dans l'ensemble des CO les élèves en immersion sont généralement passés préalablement par un système d'accueil « classique » soit au primaire, soit au CO. L'immersion s'inscrit donc dans un modèle d'accueil progressif par étapes.

Parcours des élèves en immersion :

- La plupart des cas « d'après-immersion » concernent des élèves ayant rejoint une classe régulière en section LS ou une structure d'accueil et d'insertion au secondaire II. Quelques « retours » en classe d'accueil à plein temps sont observés, toutefois nous relevons que le système par paliers mis en place par le CO4 permet d'éviter ces « retours en arrière ».

Critères pour bénéficier de l'immersion :

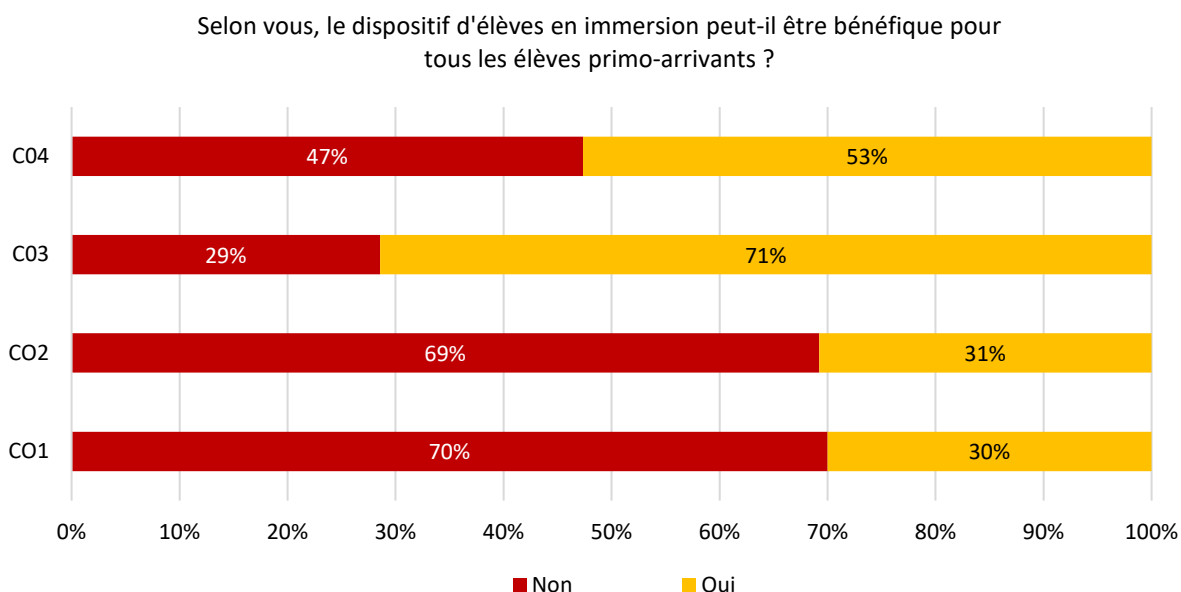
- Le flou qui semble entourer les critères d'entrée dans le dispositif d'immersion souligne la nécessité de clarifier et de communiquer aux équipes enseignantes les profils d'élèves concernés et les critères requis pour bénéficier du dispositif. Relevons à cet effet que l'option prise par le CO4 consistant à ouvrir l'immersion à toutes les filières du CO (LS/LC/CT) permet de ne pas avoir à poser de critères de niveau scolaire mais à se focaliser sur l'apprentissage du français.
- Plus globalement, si l'accueil en immersion se poursuit, il semble essentiel de réfléchir à son évolution : faut-il définir des critères clairs et communs pour tous les établissements ou adapter les pratiques en fonction des contextes spécifiques des CO pilotes ? Au final, ce sont donc des enjeux de cohérence intra- ou inter-établissements qui sont ici à questionner.

Bilan : appréciation du dispositif pilote

Avantages et inconvénients pour les élèves en immersion

Le dispositif d'accueil en immersion peut-il bénéficier à l'ensemble des EPAA ? Les acteurs et actrices rencontrés et interrogés (directions, enseignantes et enseignants de français intensif) ont pu s'exprimer sur l'adéquation du dispositif pour l'ensemble des élèves. Une seule direction d'établissement estimait que le dispositif pouvait être bénéfique pour l'ensemble des élèves. Dans la plupart des cas, il ressort des entretiens que nous avons menés que l'accueil en immersion serait plutôt à réserver pour un public scolaire particulier, à savoir des élèves « *qui savent ce que c'est l'école* » (l'expression est ressortie dans différents entretiens) et qui ont de bonnes capacités sociales et scolaires. Cette vision des directions d'établissement se reflète d'ailleurs dans les critères établis pour sélectionner les élèves qui intègrent le dispositif d'accueil en immersion (voir chapitre précédent). Qu'en disent les enseignantes et enseignants ? Lorsqu'on interroge le corps enseignant qui œuvre dans les quatre établissements pilotes, on observe des points de vue divergents, voire contradictoires (Figure 15). Deux CO considèrent à une très large majorité que le dispositif n'est pas bénéfique pour tous les élèves. Dans un troisième CO, les avis sont partagés. Enfin, dans un quatrième CO, plus de 70% des enseignantes et enseignants voient dans le dispositif d'immersion une offre de scolarisation qui peut bénéficier à tous les élèves de l'accueil. D'ailleurs, le point de vue du corps enseignant rejoint ici tout à fait le discours de la direction d'établissement. On peut faire l'hypothèse que les directions, à travers leur présentation de ce dispositif, influencent le point de vue de leurs équipes pédagogiques et, par suite, la manière dont ces équipes vont accueillir les élèves de l'immersion en classe.

Figure 15. Avis du corps enseignant sur les élèves susceptibles de bénéficier de l'immersion



Sources : SRED / questionnaire en ligne sur l'accueil en immersion (état au 04.07.2024)

Il est intéressant de relever que lorsqu'on interroge spécifiquement les enseignantes et enseignants des classes d'accueil classique (qui ont également une charge d'enseignement en classe régulière dans la plupart des cas), 77% des personnes ayant répondu à la question (hors non-réponses) estiment que le dispositif en immersion ne serait pas bénéfique pour tous les élèves. Beaucoup de répondantes ou répondants mettent en parallèle la classe d'accueil ordinaire qui remplirait la fonction de « sas d'arrivée » ou de « cocon » (comme déjà évoqué dans l'étude de Dutrévis et Brüderlin, 2018) offrant un

temps d'adaptation, en l'opposant avec la classe régulière qui pourrait, pour certains élèves, être vécue de manière trop brutale. Dès lors, seuls certains profils pourraient bénéficier de ce nouveau dispositif :

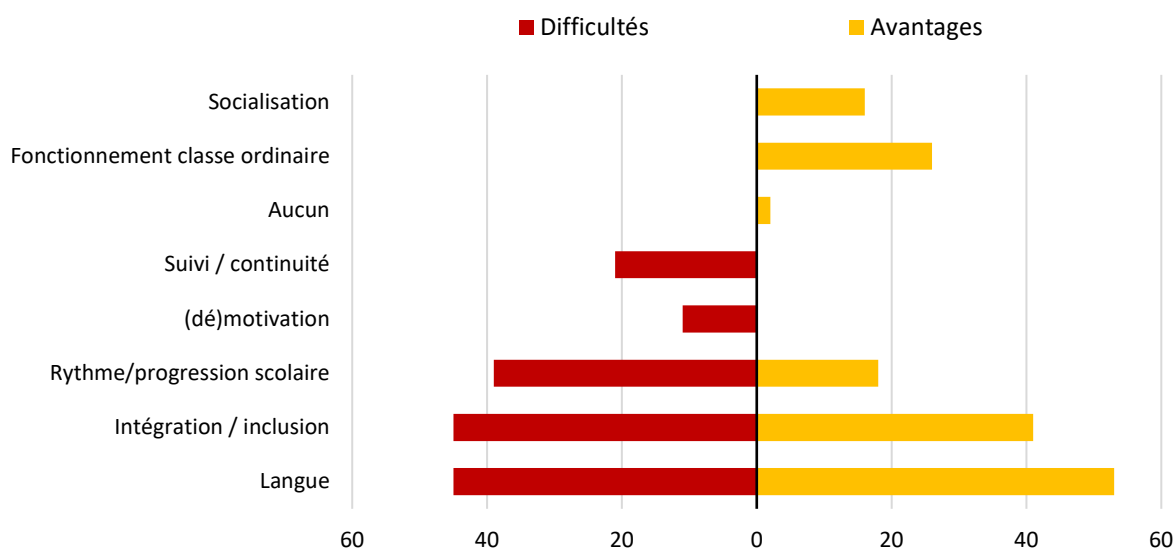
Je pense que c'est un système qui peut être intéressant pour des élèves très bien scolarisés dans leur pays d'origine, motivés, avec des facilités d'apprentissage, autonomes dans leur travail, avec un métier d'élève acquis et une aisance sociale pour l'intégration. (Questionnaire accueil classique)

Cette logique d'accueil progressif se retrouve d'ailleurs dans le discours des élèves de l'immersion qui, pour la plupart, ont été en classe d'accueil avant de rejoindre l'immersion et qui considèrent cette étape comme nécessaire, même s'ils et elles l'ont souvent trouvée trop longue. Au regard des différents retours, la question se pose d'une forme de « concurrence » perçue versus de complémentarité, voire de progressivité entre les différentes modalités d'accueil.

Un autre problème évoqué par les enseignantes et enseignants de classe d'accueil concerne leur propre classe : en développant un nouveau dispositif d'immersion perçu comme bénéfique pour les élèves déjà bien scolarisés antérieurement, on risquerait d'enlever les meilleurs élèves de la classe et, donc, les plus stimulants pour l'ensemble du groupe. Ce risque rapporté par les enseignantes et enseignants de l'accueil rejoint le discours également entendu lors de la création des classes d'alphabétisation, avec un mouvement inverse, à savoir opérer un mode de sélection des élèves qui peuvent rester en accueil classique et reléguer les autres en alphabétisation (Dutrévis & Brüderlin, 2018). Ainsi, chaque ouverture de dispositif conduit à questionner une forme de hiérarchie de l'accueil et d'homogénéisation des groupes et, par suite, à interroger les conséquences pour les élèves.

Pour les enseignantes et enseignants réguliers, lorsqu'on questionne les avantages et difficultés de l'immersion, on retrouve différentes dimensions qui peuvent s'inscrire à la fois dans l'un ou l'autre axe. Les données présentées dans la *Figure 16* sont des propos d'enseignantes et enseignants qui ont été recodés en catégories d'analyse. Concernant la langue, l'inclusion, et dans une moindre mesure la progression scolaire, le corps enseignant voit dans l'immersion à la fois des avantages et des inconvénients. Par exemple, l'immersion facilite l'apprentissage de la langue, mais en même temps, la langue est un obstacle à l'apprentissage. De même, l'immersion permet d'inclure les élèves directement en classe régulière, mais cette inclusion peut peiner à se réaliser soit parce que les autres élèves se connaissent et fonctionnent déjà en petits groupes qu'il est difficile de rejoindre, soit en raison des limites langagières qui freinent les interactions. D'autres catégories émergent soit dans les avantages (socialisation, prise de conscience du fonctionnement des classes ordinaires) soit dans les difficultés (suivi de l'élève, démotivation de l'élève en cas de difficultés trop importantes). Il serait intéressant ici d'interroger les actrices et acteurs plus en détail pour savoir dans quelle mesure les dimensions qu'ils et elles mobilisent relèvent ou non de leur champ de compétence. Autrement dit, considèrent-ils et elles avoir du contrôle sur les difficultés (et avantages) évoquées, ou pensent-ils n'avoir aucun levier pour aider l'élève ?

Figure 16. Avantages et difficultés de l'immersion pour les élèves selon le corps enseignant



Sources : SRED / questionnaire en ligne sur l'accueil en immersion (état au 04.07.2024)

Certains points relevés par les enseignants trouvent un écho auprès des élèves en immersion. À la question de savoir où elle a le plus progressé en français, cette élève nous répond comme une forme d'évidence :

[...] en classe ordinaire. Oui, parce que j'ai plus besoin de parler, et chaque fois que je savais pas un mot en français, il y avait des gens qui parlaient espagnol dans ma classe [d'accueil] et je demande et ils peuvent me dire. Donc en classe ordinaire, c'est là qu'on parle le plus le français, on va pas parler l'espagnol.

Concernant l'inclusion et la socialisation, les élèves sont assez partagés. La plupart d'entre elles et eux s'est fait des amis en classe d'accueil et continue de les voir régulièrement. Certains et certaines ont aussi des amis en classe régulière, mais ce n'est pas systématique. La proximité linguistique semble jouer un rôle. De plus, dans de rares situations, les élèves en immersion peuvent également faire face à des moqueries de la part des autres élèves de la classe en raison de leur maîtrise modérée de la langue.

Selon les élèves en immersion, le rythme d'apprentissage en classe régulière n'est pas trop élevé. Certains et certaines rapportent avoir rencontré des difficultés au début de l'immersion, principalement à cause du français. Mais la très grande majorité des élèves rencontrés considèrent que, dans l'ensemble, l'apprentissage en classe régulière ne pose pas de grandes difficultés. Pour un nombre important d'élèves, le problème majeur tient plus au rythme scolaire, avec des journées très longues (y compris les pauses de midi) par rapport au système scolaire qu'ils et elles ont connu auparavant.

Avantages et inconvénients pour les autres élèves

Les élèves en immersion rejoignent une classe régulière de 9^e, 10^e, ou 11^e. Pour les autres élèves de la classe, y a-t-il des effets positifs ou négatifs à l'accueil d'un nouvel élève, issu de la migration, et dont la maîtrise de la langue demande encore à se développer ?

Du point de vue des apprentissages, ce nouvel élève qui arrive dans la classe peut, selon les enseignantes et les enseignants, être à la fois une ressource ou au contraire un frein. Les élèves peuvent bénéficier de la présence d'un élève qui parle une autre langue et qui leur demande d'interagir souvent en anglais. Certains élèves de l'immersion peuvent aussi stimuler les apprentissages des autres élèves soit par une maîtrise supérieure de certains contenus (notamment en mathématiques), soit par une nouvelle méthodologie de travail. Les élèves de la classe sont aussi sollicités ou sollicitées pour soutenir l'élève en immersion, ce qui permettrait de développer des compétences transversales, voire d'accroître la maîtrise de certains contenus via un travail d'accompagnement et de vulgarisation des savoirs. Dans certains cas, le travail de différenciation fait par l'enseignante ou l'enseignant pour l'élève en immersion peut aussi servir à d'autres élèves dans la classe :

J'ai fait un lexique des mots spécifiques à la leçon dès le début de l'année. Ces lexiques peuvent profiter aux élèves francophones aussi, ça me permet de repenser ma manière d'enseigner. On va essayer de trouver des techniques, faire des choses différemment et ça nous permet de réfléchir à comment on enseigne, et de réfléchir à d'autres manières d'enseigner pour que ce soit le plus profitable à tout le monde. (Enseignante ou enseignant de classe régulière)

À l'inverse, certains propos – moins nombreux cependant – renvoient aux risques d'un ralentissement des apprentissages et à une moindre disponibilité de l'enseignante ou de l'enseignant en raison de la présence de l'élève en immersion.

Du point de vue social, comme dans tout dispositif inclusif, on retrouve des propos qui louent l'immersion pour la dimension d'ouverture à la diversité, de respect, de tolérance. Pour quelques personnes, la barrière de la langue est néanmoins un frein à la socialisation. Mais au final, que ce soit sur le plan des apprentissages ou dans une logique de socialisation, les avantages semblent surpasser largement les inconvénients. Rappelons qu'il s'agit ici du regard des enseignantes et des enseignants, et non des élèves de ces classes qui n'ont pas été interrogés dans le cadre de cette étude.

Avantages et inconvénients pour le corps enseignant

Les enseignantes et enseignants qui reçoivent des élèves en immersion voient également des avantages et des inconvénients à cette modalité d'accueil. Plusieurs propos témoignent d'opportunités de développement professionnel. Comme illustré dans la citation ci-dessus, enseigner dans une classe avec un ou une élève en immersion peut nécessiter de diversifier ses outils et méthodes pédagogiques. D'autres exemples que le lexique de mots sont amenés : « *soigner les consignes* », « *favoriser la compréhension de tous* », « *meilleure anticipation des difficultés propres au français* ». Les enseignantes et enseignants voient le bénéfice de ces développements de leurs propres pratiques pour eux-mêmes et, en conséquence, aussi pour les autres élèves. Cela rejoint la littérature sur l'école inclusive et les aménagements scolaires qui met en évidence le fait que, la plupart du temps, une mesure destinée à un ou une élève en particulier va bénéficier à plusieurs élèves, voire à l'ensemble des élèves de la classe (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016 ; Gilles, 2013). Certaines répondantes et répondants relèvent également d'autres vertus du dispositif, telles que la collaboration accrue entre professionnels et professionnelles ou encore, comme pour les autres élèves de la classe, un enrichissement personnel et une plus grande ouverture au monde. Quelques personnes rapportent également que l'arrivée d'un ou d'une élève en immersion a permis de renforcer la dynamique et la cohésion du groupe.

Mais l'accueil d'élèves en immersion est aussi perçu par certains et certaines comme une difficulté ou une contrainte (Kloetzer et al., 2022). Le corps enseignant se sent parfois démuné quant à la meilleure réponse à fournir, rapporte également manquer de temps pour répondre au mieux aux besoins de ces élèves. On retrouve aussi la référence à un dilemme omniprésent dans différents travaux actuels : accorder du temps à un élève en particulier au détriment des autres élèves (Cecchini, Dutrévis, & Ducrey, 2021 ; Garrote et al., 2020) ou, de manière moins fréquente mais rapportée tant par des enseignantes ou enseignants que par des élèves, faire le choix inverse :

Je me retrouve dans la situation embarrassante de devoir ignorer ces élèves, car une classe de 24 élèves de LS fait un programme unique. (Enseignante ou enseignant)

Certaines difficultés font aussi craindre une dérive curriculaire. En effet, plusieurs enseignantes et enseignants s'inquiètent de ne pas savoir quel niveau demander à l'élève : « *savoir quelles exigences avoir auprès de l'élève* », « *travail supplémentaire pour adapter le contenu à ce que l'élève peut faire* ». À noter enfin que la situation de ces élèves interroge parfois le corps enseignant par rapport à l'évaluation, le suivi des élèves et l'orientation.

Des avantages et inconvénients déclinables à l'échelle de l'établissement

Les éléments qui précèdent découpent les avantages et inconvénients de l'accueil en immersion pour celles et ceux que ce dispositif concerne directement. Mais ce dispositif spécifique s'inscrit dans une réalité scolaire plus large, à savoir celle de chacun des CO dans lequel il s'implante. Comme évoqué tout au long de ce rapport, ce point est loin d'être anodin, en témoignent les différentes appropriations de ce projet pilote par chacun des quatre établissements concernés. À l'échelle de l'établissement, tout nouveau dispositif peut donc s'intégrer plus ou moins facilement dans la structure existante. Chaque dispositif est alors susceptible de modifier (positivement ou négativement) l'équilibre en place.

Comme pour les constats faits au niveau individuel (élèves ou corps enseignant), la mise en œuvre de l'accueil en immersion peut être moteur de nouvelles pratiques pédagogiques ou extra-pédagogiques au niveau établissement. Autrement dit, en suscitant la réflexion des plusieurs acteurs et actrices sur la réponse à une nouvelle réalité scolaire, le nouveau mode d'accueil de certains et certaines élèves peut encourager une réflexion plus large sur les pratiques pédagogiques en classe ou sur le travail autour du climat scolaire. Concernant les pratiques enseignantes, c'est d'ailleurs ce que souhaitait une direction d'établissement en intégrant le projet :

J'ai saisi la fenêtre qui était ouverte en me disant, si on met sur pied des classes en immersion, on gagne en locaux et ça coûte moins cher [...] Ce n'était pas ma préoccupation première du tout. Par contre, ma préoccupation était pédagogique. (Direction de CO)

La même direction rapporte d'ailleurs des éléments qui vont dans ce sens lorsqu'elle évoque les points forts du dispositif :

Alors les points forts, c'est qu'il y a une intégration qui est réelle. Donc c'est ce que j'ai pu observer. Les points forts, c'est l'intégration sociale, c'est encore que ça provoque une réflexion. On l'a vu dans l'équipe et puis au niveau de l'établissement, ça permet d'avoir des outils pour toucher aussi les élèves en SAE, pour toucher aussi plus largement une certaine différenciation par rapport aux besoins des élèves, c'est des effets secondaires. (Direction de CO)

Ce projet, de manière indirecte, peut donc contribuer à faire évoluer les pratiques et à développer l'expertise enseignante, avec également des formations qui peuvent se mettre en place. Mais comme vu plus haut, ceci ne fait pas toujours l'unanimité auprès du corps enseignant.

Un autre avantage du projet peut être de réfléchir collectivement dans l'établissement à l'accueil des élèves de la migration, avec une progressivité dans la réponse apportée aux élèves au fil de leur scolarité et en fonction de leurs besoins dans l'établissement. C'est ce que l'un des CO a mis en place et l'ensemble de l'établissement semble y voir un avantage :

[...] justement, comme l'équipe de classe d'accueil leur [les enseignantes et enseignants des classes régulières] envoie pas des élèves qui sont complètement perdus, ben ça se passe bien. Donc comme ça se passe bien, ils sont encouragés, puis c'est assez positif. (Direction de CO)

Mais cette option n'a pour l'instant pas été prise par les autres établissements. Nous y reviendrons dans la conclusion.

Enfin, plusieurs prises d'informations suggèrent un bénéfice en termes de socialisation, d'intégration et d'ouverture à la diversité, que l'immersion favoriserait plus largement qu'une scolarisation en classe d'accueil classique dans laquelle on retrouve parfois une tendance à rester « entre-soi » :

En fait, les classes d'accueil, très vite, en tout cas [au CO pilote]... peut-être d'autres établissements c'est différent... on a quand même très vite les mêmes communautés. On a les élèves hispanos... On a ceux qui viennent de tout ailleurs, mais qui maîtrisent tous l'anglais. Donc au final, ils se parlent tous en anglais entre eux. Les élèves hispanophones se parlent tous entre eux. Et finalement se mélangent très peu. Et même après trois ans, quand on les place en ordinaire, aux pauses, hop, ils se retrouvent entre eux. (Direction de CO)

Enfin, au niveau organisationnel et logistique, le projet d'accueil en immersion devait à la base permettre de compenser l'impossibilité, du moins la forte difficulté, ainsi que le coût de la création de nouvelles classes d'accueil. Dans les établissements, le dispositif fait effectivement sens pour cela, mais il représente également une charge importante, notamment en termes d'organisation des horaires. Il s'agit en effet pour les équipes de direction en charge de ce travail de combiner les horaires des classes régulières avec les horaires de français intensif, en tenant compte du nombre d'élèves pour ne pas surcharger les classes. Il s'agit là d'un travail important, et plus ou moins simple en fonction de la taille de l'établissement et du nombre d'élèves en immersion.

Points d'attention et synthèse

Des avantages et des inconvénients qui se rejoignent :

- Concernant les élèves accueillis en immersion, les avantages et les inconvénients se centrent sur la langue, l'inclusion, et la progression scolaire. Pour certains et certaines enseignantes, l'immersion va permettre l'apprentissage du français, une progression scolaire correspondant au plan d'études et donc aux attentes, et une inclusion plus rapide. Pour d'autres au contraire, la langue est un obstacle trop important, tout comme le niveau scolaire, et l'immersion ne permet pas l'inclusion.
- Ce qui est vrai pour les élèves en immersion le serait aussi pour les autres élèves de ces classes : les réponses oscillent entre une diversité de plus-values tant sociales que scolaires ou, au contraire, un cumul de contraintes. Pour le corps enseignant et, de manière plus large, pour l'ensemble de l'établissement, on retrouve les mêmes constats.

Une diversité de regards interroge sur les modalités de consolidation du dispositif :

- Les différentes lectures qui sont faites des avantages et difficultés de l'immersion peuvent être dues à des expériences différentes, avec des élèves aux profils différents, ou à des conceptions non consensuelles de l'inclusion d'une part et de l'organisation des classes du CO d'autre part.
- Si cette diversité de regards est le fruit de conceptions différentes, alors se pose la question de l'implémentation, à l'échelle d'un établissement ou de manière plus large, de comment accompagner les actrices et acteurs vers une vision partagée de l'immersion.

Synthèse et pistes de réflexion

Le dispositif d'accueil en immersion a vu le jour à la rentrée scolaire 2022-23 dans quatre établissements du secondaire I genevois. Sa mise en place, en réponse à l'afflux de nouveaux élèves fuyant les conflits en Ukraine, mêle à la fois des objectifs logistiques et des objectifs pédagogiques. Sur le plan logistique, la mise en œuvre de ce dispositif constitue une nouvelle offre d'accueil qui vient compléter l'accueil classique, exigeante en termes d'espaces (une classe en plus) et de ressources enseignantes notamment. Sur le plan pédagogique, l'immersion offre un accompagnement des EPAA dans un nouveau système à mi-chemin entre les classes d'accueil et régulières, susceptible d'encourager une réflexion sur les pratiques pédagogiques, l'apprentissage et l'intégration des EPAA en classes régulières.

Comme évoqué tout au long de ce rapport, le projet pilote s'est déployé de manière différente dans chacun des quatre CO concernés. Les élèves qui en bénéficient en ont une perception positive dans l'ensemble, tout comme la majorité des directions d'établissement et les enseignantes et enseignants de français intensif. Le dispositif donne par contre lieu à des appréciations très variables de la part des membres du corps enseignant, qu'il s'agisse des enseignantes et enseignants des classes régulières ou de celles et ceux qui œuvrent dans les classes d'accueil classiques²⁰. Comme toute nouveauté, elle convainc certains et certaines mais génère aussi des résistances ou des mécontentements (Jendoubi et al., 2019 ; Ettlin et al., 2023). Dans l'ensemble, les enjeux principaux qui ressortent font écho aux réactions que suscitent les dispositifs inclusifs, voire intégratifs.

L'implémentation et l'appropriation propres à chaque établissement ou à chaque acteur et actrice ne doivent pas empêcher de tirer des pistes de réflexion plus générales relatives à ce dispositif et, plus largement, à la réponse des établissements en matière de scolarisation des EPAA.

Développement de l'expertise d'accueil à l'échelle des CO

Français langue étrangère et plan d'études romand : l'accueil – qu'elles qu'en soient les modalités – des EPAA nécessite une expertise supplémentaire à celle existant dans les établissements scolaires. Il s'agit en effet d'adresser des contenus d'apprentissage à des élèves qui ne maîtrisent pas ou très peu la langue d'enseignement. En ce sens, il semble nécessaire de bénéficier de professionnels et professionnelles formés pour enseigner le français langue étrangère (FLE). Parallèlement, l'objectif pour les élèves qui arrivent est de combler l'écart entre ce qu'ils et elles ont appris durant leur scolarité antérieure et les attentes du plan d'études romand (PER). De ce point de vue, les enseignantes et enseignants du CO sont celles et ceux qui ont l'expertise nécessaire. Une complémentarité entre enseignement FLE et enseignement du PER semble donc la combinaison idéale pour répondre aux besoins des élèves et leur permettre de rejoindre et poursuivre une scolarité régulière au même titre que les autres élèves. Cette complémentarité serait nécessaire non seulement dans le cadre de l'immersion mais aussi tout au long du parcours d'accueil des élèves.

Formation continue pour l'ensemble du personnel enseignant : l'accueil d'un élève en cours d'apprentissage du français, voire allophone, dans une classe régulière soulève la question de la responsabilité de l'enseignement du français : à qui devrait-elle incomber ? À ce propos, les élèves en immersion estiment que la classe régulière est le lieu dans lequel elles et ils ont le mieux appris le français. Ainsi, et conformément aux travaux internationaux (Eurydice, 2019), il semblerait que cette charge incombe à l'ensemble des enseignantes et enseignants, et pas seulement à celle ou celui qui a la charge du français intensif. La mise en place de formations et d'outils spécifiques faciliterait certainement l'accueil des élèves allophones qui constitue, rappelons-le, une réalité pour l'ensemble des CO genevois.

²⁰ Rappelons que, s'ils et elles sont distinguées ici selon la position pour laquelle ils et elles ont été interrogées, les enseignantes et enseignants de l'accueil enseignent également dans des classes régulières.

Progressivité du parcours scolaire des EPAA

Modèle d'accueil par paliers : bien que seul un établissement ait explicitement instauré un système d'accueil par paliers, dans les faits il semblerait que les élèves en immersion aient, pour beaucoup, fréquenté une classe d'accueil au préalable. Cette approche progressive semble bénéfique (et est également ressentie comme telle par les élèves) pour amorcer une transition en douceur vers une classe régulière. Par ailleurs, le système de progression tel qu'il est mis en place dans l'un des établissements semble éviter les « retours » de l'immersion vers la classe d'accueil à plein temps, observés dans certains cas et qui peuvent être vécus comme un échec tant par les élèves que par le corps enseignant. Ces risques de « retour en arrière », nommés comme tels par plusieurs acteurs et actrices, semblent d'ailleurs parfois empêcher ou retarder l'immersion. On retrouve ici un constat fait dans d'autres travaux, qui montre que l'élève qui intègre une classe régulière est en quelque sorte le représentant de son groupe et qu'il ou elle doit se montrer irréprochable pour ne pas ternir l'image de ce groupe (Jendoubi et al., 2019).

Chemin vers une scolarité régulière et choix d'orientation scolaire et professionnelle : en bénéficiant du statut de l'accueil, les élèves en immersion vivent une période de « protection des notes ». Autrement dit, les résultats obtenus à des évaluations ne peuvent pas péjorer leur parcours. Dans le cadre de l'accueil en immersion, les données montrent que pour permettre le suivi des cours intensifs de français, les élèves sont dispensés de certains cours, voire de certaines disciplines. Il s'agit alors de s'assurer que cette « adaptation » de la scolarité selon les besoins des élèves à un moment donné ne vient pas péjorer les opportunités pour la suite de leur parcours scolaire et professionnel. Par ailleurs, il s'agit également de s'assurer que les élèves ne sont pas privés des temps nécessaires à leur développement et à leur bien-être, tels que les cours de sport par exemple, que certaines et certains nous ont rapporté ne pas pouvoir suivre en raison de leur emploi du temps. On voit ici la difficulté, pour les établissements, d'organiser au mieux le temps de l'élève.

Déconstruction de la catégorie « EPAA » et développement d'une culture de l'accueil bénéfique à toutes et tous

D'une vision déficitaire à un regard sur les compétences des EPAA : initialement, l'accueil en immersion était conçu pour un public au profil supposé « scolaire », qui a priori présente peu de lacunes et retards scolaires et devrait être capable d'intégrer rapidement une classe régulière. En ce sens, ce projet pilote propose une alternative qui n'existait pas auparavant, destinée aux enfants disposant à leur arrivée à Genève d'un niveau d'éducation antérieur élevé. Il constitue ainsi un changement de paradigme en ne considérant plus les élèves migrantes et migrants comme ayant nécessairement des déficits scolaires (Kloetzer et al., 2022). De plus, repenser la catégorisation des élèves de la migration pourrait permettre de faire un pas vers ce changement de paradigme : en désignant ces élèves comme « allophones » plutôt que « non francophones », leurs connaissances linguistiques premières sont valorisées (Rigoni, 2020). En effet, s'il est vrai que l'allophonie peut générer des difficultés, notamment au cours des trajectoires scolaires, des études montrent aussi qu'être exposé à plus d'une langue présente différents avantages sur les plans cognitif, social, personnel, scolaire et professionnel (Cummins, 2014).

D'une catégorie EPAA à une multitude d'élèves allophones : la catégorisation des élèves en EPAA, primo-arrivants allophones ou autre terminologie donne une image de ces élèves comme constituant une catégorie homogène sur différents aspects. Pourtant, le seul point commun de ces élèves est de ne pas maîtriser le français, et donc la langue d'enseignement. Ce point commun amène un besoin commun : apprendre le français. De ce point de vue, comme dans une logique de réponse à l'intervention (Desrochers, Laplante, & Brodeur, 2016), un renforcement des compétences en français, via un travail intensif, semble nécessaire. Pour le reste, ces élèves se situent sur des continuums en termes de scolarité antérieure ou de parcours migratoires complexes notamment. Comme les autres élèves, ils et elles sont aussi plus ou moins à l'aise en sport, plus ou moins intéressées par les activités culturelles, ou encore plus ou moins motivées en classe. Dans le contexte d'une telle diversité, une offre flexible et progressive semble constituer la meilleure option, de même qu'un regard professionnel sur ces élèves qui ne devrait finalement que peu différer de celui porté sur les autres élèves.

Du projet pilote à une possible généralisation

Dans ses deux premières années de vie, le dispositif d'accueil en immersion s'est traduit par une implémentation locale propre à chaque CO concerné. Au-delà des réalités propres à chaque établissement et qui relèvent de leur expertise, certaines conditions communes semblent favorables à une mise en œuvre réussie de l'immersion.

Facilitation administrative d'un parcours progressif : le système administratif qui régit la scolarité des élèves et l'organisation des établissements est un système peu flexible, pensé pour des élèves qui suivent une scolarité linéaire. Les élèves qui sortent de ce schéma par des scolarités particulières (arrivées en cours d'année, déménagement, scolarité dans plusieurs classes successives la même année, etc.) mettent à mal le système et multiplient le travail au sein des écoles et de l'administration. Faciliter le parcours en immersion et en rendre compte nécessite des outils administratifs flexibles, pour que les contraintes n'empêchent pas les réponses scolaires les plus adaptées pour les élèves. Par exemple, les élèves sont rattachés à une classe régulière, mais font aussi partie d'une classe d'accueil. Et les outils de suivi de l'élève sont différents selon que l'inscription est en classe régulière ou en classe d'accueil. Les enseignantes et enseignants, tout comme l'administration, doivent donc jongler avec des outils différents. Par ailleurs, chaque élève en immersion possède un rythme spécifique, qui peut évoluer au fil de l'année. On n'est donc pas ici dans une logique de classe (comme c'est le cas pour une classe d'accueil) mais individuelle. Cela sous-entend une flexibilité des équipes pour accueillir l'élève, à la fois sur les temps de français intensif et de scolarisation en classe régulière.

Organisation des horaires : l'élaboration d'horaires « à la carte » pour les élèves en immersion vient avec son lot de défis tant sur les plans administratif que pédagogique. La question des horaires pourrait être résolue par la présence d'un ou d'une enseignante FLE. De cette manière, l'ensemble des périodes de la semaine serait couvert par la présence de l'enseignante ou enseignant FLE. Et les horaires des élèves pourraient être pensés uniquement à des fins de progressions d'apprentissage et non pour des raisons logistiques.

Clarification du cahier des charges pour le personnel enseignant en charge des cours de français intensif : compte tenu de la création récente de postes dédiés à l'encadrement des élèves en immersion et à l'enseignement du français intensif, il n'est pas étonnant de constater que le cahier des charges y relatif soit encore en cours d'adaptation. Certains ou certaines ont par ailleurs la maîtrise de classe et sont donc responsables du suivi de la scolarité des élèves alors que d'autres n'ont pas cette charge. Sur la base de l'expérience des deux années scolaires d'existence du dispositif, il semble essentiel de préciser les responsabilités des enseignantes et enseignants de français intensif afin d'avoir une répartition claire des rôles et des tâches autour de ce dispositif.

Orientation des élèves de l'immersion dans les différentes sections ou regroupements du CO : le canton de Genève organise son CO en trois regroupements (9^e) ou sections (10^e et 11^e) ayant différents niveaux d'exigence. Cette organisation n'est pas sans conséquence pour la scolarisation des élèves de la migration. Dans une logique où les élèves de l'immersion peuvent être d'un niveau scolaire plus ou moins élevé, au-delà de leur niveau de français pour lesquels ils et elles doivent recevoir un apprentissage, alors les portes des trois niveaux de scolarité pourraient leur être ouvertes. Ceci permettrait à un plus grand nombre d'élèves de bénéficier d'un accueil en immersion et pourrait renforcer la pertinence de bénéficier d'un ou d'une enseignante FLE sur l'ensemble des périodes de la semaine, comme déjà suggéré ci-dessus. La question de l'accueil (au sens générique du terme) qui leur serait fait dans ces classes ressort régulièrement, avec un discours autour de la dynamique complexe au sein des classes de CT. Mais cet enjeu dépasse, semble-t-il, à nouveau le cadre de l'accueil ; c'est un discours qui ressortait également dans les questionnements autour de l'intégration des élèves scolarisés dans des classes spécialisées localisées dans les CO ou dans les écoles primaires (Jendoubi et al., 2019). En ce sens, cette étude comme d'autres auparavant interroge la ou les meilleures réponses scolaires à l'hétérogénéité des élèves et de leurs besoins. L'inclusion visée par les dispositifs les plus récents semble nécessiter un accompagnement des actrices et acteurs de l'enseignement régulier pour leur permettre de développer les compétences nécessaires à l'accueil d'un public scolaire de plus en plus diversifié.

Références bibliographiques

- Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent Education*, 8:1. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1932227.
- Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M. et Oller, A-C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18. URL : <http://journals.openedition.org/cres/4104>.
- Cecchini, A., Dutrévis, M., & Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P : regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Genève : SRED.
- CSRE (2023). *L'éducation en Suisse – Rapport 2023*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Cummins, J. (2014). Beyond language: academic communication and student success. *Linguistics and education*, 26, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Denecker, C., Dutrévis, M., Petrucci, F. et Prospero, O. (2024). Évaluation des compétences des élèves genevois. État des lieux, enjeux et perspectives. *Éclairages No 5*. Genève : SRED.
- Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (2022). *Point de situation sur l'accueil des élèves en provenance d'Ukraine*. URL : <https://www.ge.ch/node/28580>.
- Département fédéral de justice et police (2022). *Ukraine : bilan de l'accueil des réfugiés après trois mois de guerre*. Disponible sur : <https://www.sem.admin.ch/>
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy* (pp. 290-314). <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Dutrévis, M. & Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones. Rapport 1*. Genève : SRED.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Engel, B. et Sommer Bieler, A. (2023). Éléves de l'enseignement spécialisé public et subventionné. *Repères et indicateurs statistiques, B1, N° 134*. Genève : SRED.
- Engel, B. Le Roy-Zen Ruffinen, O. et Pont, A. (2023). Diversité linguistique et sociale des élèves de l'enseignement public. *Repères et indicateurs statistiques, B3, N° 135*. Genève : SRED.
- Ettlin, A. (2023). *La mise en œuvre de l'école à visée intégrative dans le canton de Genève : regards croisés sur le dispositif de la classe intégrée (CLI/CLIM)*. Genève : Université de Genève.
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., et Rastoldo, F. (2016). Analyse des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. *Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève*. Genève : SRED.
- Eurydice (2019). *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe : politiques et mesures nationales*. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Garrote et al. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: the role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 311-323.

- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 83-107.
- Hrizi, Y. (2014). Les parcours de formation des adolescents migrants non-francophones. *Note d'information du SRED*, n° 67. Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E. et Dutrévis, M. (2019). *Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation*. Genève : SRED.
- Kloetzer, L., Clarke-Habibi, S., Mehmeti, T. et Zittoun, T. (2022). Welcoming mobile children at school: institutional responses and new questions. *European Journal of Psychology of Education*, 37. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00534-4>.
- Koehler, C. (2017). Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. *NESET II ad hoc question*, n°1.
- Mathivat, N., Rey, J. et Kloetzer, L. (2024). Entre inclusion et sélection : l'orientation des élèves primo-arrivants allophones dans les conseils de classe d'accueil en Suisse. *Éducation et société*, 2:52. <https://doi.org/10.3917/es.052.0041>.
- Nilsson, J. et Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6:1, pp. 137-164.
- Nilsson, J. et Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:4, DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Observatoire du décrochage scolaire, indicateurs disponibles sur : <https://www.ge.ch/document/indicateurs-du-decrochage-formation>.
- Office cantonal de la statistique. *Mémento statistique du canton du Genève 2024*. Disponible sur : <https://statistique.ge.ch/>.
- Office fédéral de la statistique. *Personnes en formation : école obligatoire*. Disponible sur : <https://www.bfs.admin.ch/>.
- Perregaux, C. (2009). Éléves issus de familles migrantes : interroger les catégories, revisiter les évidences. Dans G. Chapelle et M. Crahay (éd.), *Réussir à apprendre* (pp. 153-167). Presses Universitaires de France.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V. et Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, pp. 95-109.
- Petrucchi, F., et Roos, E. (2020). *Atteinte des compétences fondamentales dans le canton de Genève : que nous enseignent les enquêtes COFO 2016 et 2017 ? Rapport 1*. Genève : SRED.
- Primon, J-L., Mogueurou, L. et Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34:4. DOI : <https://doi.org/10.4000/remi.11616>.
- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., et Kaiser, C.A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 1*. Genève : SRED.
- Rigoni, I. (2020). Évolution des politiques scolaires pour les élèves allophones : la longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours. *Administration et éducation*, 2:166. DOI : <https://doi.org/10.3917/admed.166.0035>.
- Schwob, I. (2011). Les élèves allophones nouvellement arrivés et leur accueil dans le système scolaire genevois. *Note d'information du SRED*, n° 48. Genève : SRED.
- Secrétariat d'État aux migrations. *Rapport sur la migration 2023*. Disponible sur : <https://www.migration.swiss/fr-CH>.
- Service de la recherche en éducation. *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé*. Disponible sur : <https://www.ge.ch/annuaire-statistique-enseignement-public-prive-geneve>.
- Wettstein, J., Valarino, I., Mouad, R. & Dutrévis, M. (2023). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée : édition 2023*. Genève : SRED.

Annexes

Annexe 1. Caractéristiques des élèves en accueil, par type de dispositif (plein temps, alphabétisation et immersion), année scolaire 2023/24

| Dispositif d'accueil | N | Sexe | Âge moyen | CSP * | | | | Année de scolarité ** | | |
|----------------------|-----|----------|-----------|--------|--------|--------|-------------|-----------------------|-----------------|-----------------|
| | | % filles | | % sup. | % moy. | % inf. | % sans ind. | 9 ^e | 10 ^e | 11 ^e |
| À plein temps | 738 | 48% | 14 | 15% | 18% | 22% | 45% | 37% | 31% | 32% |
| Alphabétisation | 65 | 28% | 14 | 14% | 17% | 14% | 55% | 45% | 25% | 31% |
| Immersion | 62 | 66% | 14 | 13% | 35% | 15% | 37% | 29% | 48% | 23% |
| <i>Total</i> | 865 | 48% | 14 | 15% | 20% | 20% | 45% | 37% | 32% | 31% |

* CSP : Catégories socio-professionnelles. Les professions sont regroupées comme suit : CSP supérieure (cadres supérieurs et dirigeants), CSP moyenne (petits indépendants, employés et cadres intermédiaires), CSP inférieure (ouvriers), divers et sans indication.

** Pour 3 élèves sortis/sortis de l'école public genevoise à la fin de l'année scolaire 23/24, la dernière année de scolarité dans le public est prise en compte.

Source : SRED / Toutes les scolarités actives dans l'année scolaire 2023/24 selon état de la nBDS au 01.07.2024.

Annexe 2. Dispositif d'accueil en immersion - Questions aux enseignantes et enseignants réguliers des CO pilotes

Section 1 : Avantages et difficultés du dispositif d'accueil en immersion

Vous accueillez, ou avez peut-être accueilli l'an dernier, des élèves primo-arrivants allophones en immersion dans une ou plusieurs de vos classes. Nous nous intéressons aux bénéfices et difficultés de ce dispositif observés sur la base de votre expérience.

A.1 Commençons par les avantages. Merci de lister les avantages principaux que, selon vous, ce système amène (il n'est pas nécessaire de remplir l'entier des cases).

| | Pour les élèves concernés ou concernées | Pour les autres élèves de la classe | Pour vous |
|------------|---|-------------------------------------|-----------|
| Avantage 1 | | | |
| Avantage 2 | | | |
| Avantage 3 | | | |
| Avantage 4 | | | |
| Avantage 5 | | | |

A.2 Merci de faire le même exercice en décrivant maintenant les principales difficultés (à nouveau, il n'est pas nécessaire de remplir l'entier des cases).

| | Pour les élèves concernés ou concernées | Pour les autres élèves de la classe | Pour vous |
|--------------|---|-------------------------------------|-----------|
| Difficulté 1 | | | |
| Difficulté 2 | | | |
| Difficulté 3 | | | |
| Difficulté 4 | | | |
| Difficulté 5 | | | |

Section 2 : Profil des élèves

B.1 Selon vous, le dispositif d'élèves en immersion peut-il être bénéfique pour tous les élèves primo-arrivants ou primo-arrivantes allophones ? [oui/non]

B.2 Quels sont, selon vous, les critères nécessaires pour qu'un ou une élève puisse tirer des bénéfices de l'accueil en immersion ? [échelle à 5 points allant de « pas du tout important » à « très important »]

- Niveau scolaire global suffisant
- Bases de français
- Connaissances du comportement attendu en classe
- Possibilité de s'exprimer en anglais
- Niveau de mathématiques suffisant

B.2.1 Si vous pensez à d'autres critères ou souhaitez compléter vos réponses, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

Section 3 : Expérience et intérêt pour l'immersion

C.1 Concernant l'accueil d'un/une ou plusieurs élèves en immersion dans vos cours :

- Vous avez eu le choix d'accepter ou non
- Vous avez été consulté ou consultée mais n'avez pas eu le choix d'accepter ou non
- Vous n'avez pas été consulté ou consultée mais n'avez pas eu le choix d'accepter ou non
- Autre :

C.2 Si cela ne tenait qu'à vous, seriez-vous d'accord d'accueillir des élèves en immersion l'année prochaine ?

- Oui
- Cela dépend du profil des élèves à accueillir
- Cela dépend de la classe dans laquelle je devrais les accueillir (dynamique et effectifs de classe)
- Non
- Autre :

C.3 Vous travaillez au : [liste déroulante des CO pilotes]

C.4 Vous êtes enseignante ou enseignant de :

- Discipline 1 :
- Discipline 2 :

C.5 Vous enseignez depuis :

- 2 ans ou moins
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 20 ans
- 21 ans ou plus

C.6 Combien d'élèves en immersion ont fréquenté ou fréquentent encore actuellement l'une de vos classes ?

C.7 Si vous souhaitez ajouter quelque chose, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

Annexe 3. Questionnaire aux enseignant·es des classes d'accueil au secondaire I à Genève

Section 1 : Système d'accueil à plein temps au secondaire I

Vous enseignez en classe d'accueil avec des élèves primo-arrivants allophones. Nous nous intéressons aux bénéfices et défis de ce système observés sur la base de votre expérience.

A.1 Commençons par les avantages. Merci de lister les avantages principaux que, selon vous, ce système amène (il n'est pas nécessaire de remplir l'entier des cases).

| | Pour les élèves | Pour vous, dans votre pratique professionnelle | Pour l'ensemble de l'établissement |
|------------|-----------------|--|------------------------------------|
| Avantage 1 | | | |
| Avantage 2 | | | |
| Avantage 3 | | | |
| Avantage 4 | | | |
| Avantage 5 | | | |

A.2 Merci de faire le même exercice en décrivant maintenant les principales difficultés (à nouveau, il n'est pas nécessaire de remplir l'entier des cases).

| | Pour les élèves | Pour vous, dans votre pratique professionnelle | Pour l'ensemble de l'établissement |
|--------------|-----------------|--|------------------------------------|
| Difficulté 1 | | | |
| Difficulté 2 | | | |
| Difficulté 3 | | | |
| Difficulté 4 | | | |
| Difficulté 5 | | | |

A.3 Sur la base de votre expérience, y-a-t-il une collaboration entre les enseignantes et enseignants d'accueil et les autres professionnelles/professionnels (p. ex. corps enseignant en classe régulière, équipe MPS) pour accompagner les élèves allophones dans leur scolarité ? [Échelle en 5 points allant de « jamais ou presque » à « quotidiennement ou presque »].

Cette collaboration prend la forme de :

- Réunions régulières, telles que les concertations
- Partage de documents et d'observations
- Communication directe

Section 2 : Stage dans les classes régulières et sortie du système d'accueil à plein temps

B.1 Dans votre établissement, qui prend part à la décision de scolariser un ou une élève des classes d'accueil en classe régulière ? (*Plusieurs réponses possibles*)

- Moi-même
- Le conseil de classe
- La direction (directeur/directrice ou doyen/doyenne)
- Sur demande de l'élève ou de ses parents
- Autre

B.2 Sur la base de quel(s) critère(s) les stages en classes régulières sont-ils décidés et organisés ?

B.3 D'après votre expérience, en moyenne, combien de temps durent les stages des élèves des classes d'accueil à plein temps ? Veuillez indiquer la durée en semaines.

B.4 Quels sont les principaux critères qui, selon vous, permettent de dire qu'un ou une élève est prêt/prête à quitter la classe d'accueil pour être intégré/intégrée pleinement à une classe régulière ? Veuillez sélectionner les **trois principaux** critères :

- Niveau scolaire global suffisant
- Alphabétisation
- Bases de français

- Comportement adéquat par rapport à ce qui est attendu en classe
- Niveau de mathématiques suffisant
- À la fin de la durée maximale en accueil (2 ans)
- Autonomie dans le travail scolaire
- Capacité à participer à la vie de la classe
- Possibilité de s'exprimer en anglais

B.5 Si vous pensez à d'autres critères ou souhaitez compléter vos réponses, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

B.6 Selon vous, y a-t-il des aspects du processus de transition vers les classes régulières qui pourraient être améliorés ? Dans l'affirmative, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

Section 3 : Expériences pédagogiques et ressources à disposition

C.1 Quels sont les principaux défis que vous rencontrez dans votre pratique enseignante en classe d'accueil à plein temps ? (*Plusieurs réponses possibles*)

- Communication et langue
- Effectifs de classe
- Hétérogénéité des profils et des niveaux scolaires
- Aspects social et/ou culturel
- Travail administratif
- Accès à des équipements (informatiques), ressources ou supports de cours
- Climat de classe
- Autres (précisez) :

C.1.1 [filtre : C.1 = « Autres »] Vous avez sélectionné le critère « Autres », pouvez-vous préciser votre réponse ?

C.2 D'après vous, comment les enseignantes et enseignants des classes d'accueil plein temps sont-ils et elles soutenus pour relever ces défis ? [Échelle en 4 points de « pas du tout » à « tout à fait »]

- Formation continue adaptée aux besoins du métier
- Collaboration avec des collègues enseignantes ou enseignants
- Mise à disposition de ressources/supports pédagogiques dédiés
- Disponibilité de la direction d'établissement
- Collaboration avec l'équipe médico-psycho-sociale (MPS)
- Soutien institutionnel (p. ex. budget)

C.3 Y a-t-il, selon vous, des améliorations possibles dans le système des classes d'accueil destinées aux élèves allophones ? Dans l'affirmative, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

C.4 Si vous souhaitez compléter vos réponses, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

C.5 Vous sentez-vous suffisamment outillée/outillé pour accompagner un public d'élèves allophones ? [oui/non]

C.5.1 [filtre : C.5 = « Non »] De quelle(s) ressource(s) supplémentaires auriez-vous besoin pour vous sentir mieux outillée/outillé ?

Section 4 : Offres et expériences de formation

Nous souhaiterions maintenant brièvement vous poser des questions sur les formations que vous avez eu l'occasion de suivre. Avez-vous déjà suivi des cours, formations ou ateliers sur l'enseignement aux élèves allophones...

D.1 ...au cours de votre formation pédagogique ? [oui/non]

D.1.1 [filtre : D.1 = « Oui »] Si vous le souhaitez, vous pouvez détailler votre réponse en utilisant l'espace ci-dessous.

D.2 ...dans le cadre de votre activité d'enseignant·e (formation continue, atelier, intervention au sein de votre établissement, etc.) ? [oui/non]

D.2.1 [filtre : D.2 = « Oui »] Si vous le souhaitez, vous pouvez détailler votre réponse en utilisant l'espace ci-dessous.

Section 5 : Dispositif d'accueil en immersion

E.1 Avez-vous entendu parler de ce dispositif pilote ? [oui/non]

E.1.1 [filtre : E.1 = « Oui »] Par quel biais ?

Nous nous intéressons à votre opinion sur les avantages et les difficultés potentiels liés à la mise en place d'un système d'accueil en immersion destiné aux élèves allophones, sur la base de votre expérience.

E.2 Commençons par les avantages. Merci de lister les avantages principaux que, selon vous, ce système amènerait (il n'est pas nécessaire de remplir l'entier des cases).

| | Pour les élèves | Pour vous, dans votre pratique professionnelle | Pour l'ensemble de l'établissement |
|------------|-----------------|--|------------------------------------|
| Avantage 1 | | | |
| Avantage 2 | | | |
| Avantage 3 | | | |
| Avantage 4 | | | |
| Avantage 5 | | | |

E.3 Merci de faire le même exercice en décrivant maintenant les principales difficultés (à nouveau, il n'est pas nécessaire de remplir l'entier des cases).

| | Pour les élèves | Pour vous, dans votre pratique professionnelle | Pour l'ensemble de l'établissement |
|--------------|-----------------|--|------------------------------------|
| Difficulté 1 | | | |
| Difficulté 2 | | | |
| Difficulté 3 | | | |
| Difficulté 4 | | | |
| Difficulté 5 | | | |

E.4 Selon vous, le dispositif d'élèves en immersion pourrait-il être bénéfique pour tous les élèves primo-arrivants ou primo-arrivantes allophones ? [oui/non]

E.5 Quels seraient, selon vous, les critères nécessaires pour qu'un ou une élève puisse tirer des bénéfices d'un accueil en immersion ? Veuillez sélectionner les **trois principaux** critères.

- Niveau scolaire global suffisant
- Alphabétisation
- Bases de français
- Comportement adéquat par rapport à ce qui est attendu en classe
- Niveau de mathématiques suffisant
- À la fin de la durée maximale en accueil (2 ans)
- Autonomie dans le travail scolaire
- Capacité à participer à la vie de la classe
- Possibilité de s'exprimer en anglais

E.6 Si vous pensez à d'autres critères ou souhaitez compléter vos réponses, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

Section 6 : Informations personnelles

F.1 Vous travaillez au CO : [liste déroulante des CO]

F.2 Vous êtes enseignante ou enseignant de :

- Discipline 1
- Discipline 2

F.3 Êtes-vous maîtresse ou maître de classe en CLAC CO ? [oui/non]

F.4 Enseignez-vous dans une classe d'alphabétisation (1159AC) ? [oui/non]

F.5 Enseignez-vous à la fois en classe d'accueil et en classe régulière ? [oui/non]

F.6 Vous enseignez depuis :

- 2 ans ou moins
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 20 ans
- 21 ans ou plus

F.7 Avez-vous d'autres commentaires, observations ou suggestions que vous souhaitez partager sur ce sujet ? Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous.

