



Groupe de discussion

Pacte pour un Enseignement d'excellence

« Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) »

**Rapport du groupe de discussion mené dans
la province de Liège
19 mars 2018**

Françoise Crépin & Stéphanie Geron (ULiège)

Fatima Jalab (ISPG)

Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/ISPG)

Table des matières

Table des matières.....	2
Avant propos.....	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre.....	4
1.1 Principes généraux du « groupe de discussion »	4
1.2 Objectif du groupe de discussion mené dans la région de Liège.....	4
1.3 Thèmes abordés	4
1.4 Guide d’entretien	5
1.5 Déroulement de la séance	5
1.6 Traitement des données.....	7
1.7 Composition du groupe de discussion	7
1.7.1 <i>Les participants</i>	7
1.7.2 <i>Le contexte des trois implantations</i>	7
2. L’analyse (synthèse) des discours.....	8
2.1. Réactions suite aux informations issues de l’avis n°3 du GC.....	8
2.2. Les périodes d’adaptation à langue d’enseignement : les freins.....	9
2.3. Les pratiques jugées pertinentes dans l’enseignement fondamental.....	9
2.4. Fonctionnement du DASPA dans l’implantation secondaire	10
2.5. Les éléments défavorables au bon fonctionnement du DASPA	11
2.6. Les pratiques jugées pertinentes	11
3. Synthèse	11

Avant propos

L'objet de ce rapport est de présenter la synthèse des propos recueillis auprès d'un groupe d'enseignants du fondamental et du secondaire issus de plusieurs écoles de la province de Liège. Cette équipe pédagogique a été rencontrée pendant une durée de 2h, dans le cadre d'un « groupe de discussion » portant principalement sur les cours d'adaptation à la langue d'enseignement (périodes ALE) et les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA).

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », les objectifs spécifiques poursuivis, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies et la composition du groupe de discussion rencontré.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour des périodes ALE et des DASPA : les fondements de la thématique considérée par les enseignants rencontrés, les pistes d'optimisation des dispositifs et mesures envisagées, les freins identifiés, les risques relevés ainsi que les pratiques des participants. Un résumé des propos clôture cette section.

1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

La première partie de ce rapport détaille la méthodologie mise en œuvre pour collecter les informations au sein du groupe de discussion.

1.1 Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, une quinzaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2 Objectif du groupe de discussion mené dans la région de Liège

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès d'une équipe pédagogique de la province de Liège qui a été rencontrée le 19 mars 2018 durant 2 heures, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur les périodes ALE et les DASPA, en recueillant les avis et témoignages d'acteurs.

Plus précisément, les objectifs étaient de :

- recueillir des mesures, des initiatives, des bonnes pratiques ou des dispositifs jugés pertinents en matière de périodes ALE et DASPA pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves et faire en sorte que tous puissent acquérir les compétences de base : selon l'équipe rencontrée, quelles sont les pratiques d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants qui fonctionnent bien ?
- repérer les conditions, les implications et les scénarios d'opérationnalisation des différentes initiatives : selon l'équipe rencontrée, quelles conditions doivent être réunies pour que ces « initiatives » soient efficaces ?

1.3 Thèmes abordés

Le thème de ce groupe de discussion est celui des périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement et des DASPA. Il a été déplié en trois axes :

1. Les objectifs prioritaires poursuivis par les dispositifs ALE et DASPA et les représentations des enseignants d'un dispositif idéal
2. Les conditions suggérées pour une situation optimale : selon l'équipe, quelles sont les suggestions qu'elle souhaite avancer pour un meilleur fonctionnement du DASPA ? Quels sont les freins relevés ?
3. Les bonnes pratiques : dans les diverses situations professionnelles vécues par les enseignants quels sont les modalités de fonctionnement ou dispositifs d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ou français langue de scolarisation jugés efficaces ?

1.4 Guide d'entretien

Les questions posées au groupe sont reprises dans le guide de discussion ci-dessous.

I. MISE EN RÉFLEXION

1. Réactions des participants par rapport à la présentation des mesures envisagées dans l'avis n°3 du groupe central.
2. Que pensez-vous de l'ouverture des DASPA dès la 3^e maternelle ?
3. Quelles difficultés rencontrez-vous avec le public primo-arrivants dans l'enseignement fondamental ?
4. Comment sont organisés les périodes ALE ?
5. Comment fonctionne le DASPA dans l'implémentation secondaire ? Quelles sont les difficultés rencontrées ?
6. Quels sont les éléments concrets qui facilitent l'atteinte des objectifs dévolus aux périodes ALE et au DASPA ?

II. BONNES PRATIQUES

1. Pouvez-vous relater une pratique, une initiative dont vous êtes particulièrement satisfait ?
2. Vu la grande hétérogénéité des élèves accueillis, comment identifiez-vous les besoins de chaque élève ? La différenciation est-elle possible ?
3. Comment envisagez-vous l'intégration progressive des élèves ?
4. Quelles conditions doivent être remplies pour que les mesures prévues dans les travaux du Pacte soient possibles et fructueuses ?

1.5 Déroulement de la séance

L'équipe pédagogique a été rencontrée lors d'une séance de 2h, le lundi 19 mars 2018.

La séance a débuté par un mot d'accueil et des présentations. D'une part, les chercheuses se sont présentées et ont expliqué le dispositif méthodologique du groupe de discussion : ses objectifs, le thème discuté, les principes et règles méthodologiques (garantie d'anonymat, enregistrement des séances...). D'autre part, les participants se sont exprimés lors d'un tour de table pour préciser la fonction qu'ils occupent dans l'école. Ils se sont montrés d'emblée intéressés par le thème et enthousiastes à l'idée de recevoir des informations. Il est, cependant, apparu rapidement que les implantations fondamentales ne disposaient pas d'un DASPA. Néanmoins, ces deux écoles fondamentales présentent une forte population d'élèves ne maîtrisant pas le français. Ils bénéficient de périodes « ALE ». Un DASPA est organisé dans l'implantation secondaire qui organise trois classes pour accompagner les primo-arrivants – ce qui représente une cinquantaine d'adolescents.

Par la suite, une phase d'information axée sur les mesures envisagées par la réforme en matière de DASPA et de périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE) a suivi (Avis n°3 du Groupe central, 7 mars 2017). Elle a permis d'expliquer brièvement les moyens concrets à l'étude pour améliorer la maîtrise de la langue d'enseignement par tous les élèves :

- meilleure prise en compte des situations d'augmentation importante et/ou subite du nombre de réfugiés ;

- développement des accords de collaboration entre écoles porteuses de DASPA et écoles géographiquement proches ;
- simplification administrative des procédures liées à l'accueil et à l'inscription des P-A ;
- gratuité des équivalences de diplômes pour certaines catégories d'élèves ;
- ouverture du DASPA aux élèves de 3^e maternelle et (au fondamental) aux ressortissants de certains pays d'Europe centrale et orientale ;
- possibilité de dérogation à la durée du passage en DASPA ;
- possibilité de création de cours de FLE et/ou FLS dans le secondaire pour assurer le suivi des élèves après leur passage en DASPA ;
- évaluation de l'opportunité de ne plus lier l'octroi des périodes ALE à des critères de nationalité, mais bien au niveau de (non) maîtrise de la langue ;
- possibilité de modification des règles de calcul de l'encadrement pour les élèves qui ne parlent pas le français (dans et hors DASPA) ;
- l'investissement de moyens supplémentaires dans des dispositifs spécifiques (ayant fait leurs preuves) qui visent le développement des savoirs langagiers dès le maternel ;
- développement de compétences interculturelles dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Dans le futur décret en cours de rédaction, il s'agit notamment de définir les élèves bénéficiaires et de préciser les modalités de calcul d'encadrement ; de mettre en place un test de connaissance de la langue de l'enseignement basé sur les niveaux de compétence langagière du Cadre européen commun de référence des langues (CECRL) adapté à l'âge des élèves (5-8 ans, 8-12 ans, 12-15 ans et 15-18 ans), un groupe de travail technique est chargé de concevoir ces tests, et de définir les niveaux à atteindre ; d'établir un recensement des outils pédagogiques existants (bonnes pratiques utilisées dans les DASPA, outils développés par les réseaux ou dans d'autres pays).

Les participants ont été invités à exprimer leurs réactions par rapport à ces mesures envisagées dans les travaux du Pacte. Puis, la réflexion autour des périodes ALE et des DASPA a été menée en deux temps : après chaque question ou groupe de questions, les participants disposaient de quelques minutes de réflexion individuelle avant de démarrer les échanges structurés par le guide de discussion et les différents axes à développer.

L'animatrice a reprécisé l'objectif de la rencontre (relever les bonnes idées et rester positif) et a dû, à quelques reprises, repréciser certains éléments d'information.

À la fin de la rencontre, les enseignants ont été invités à répondre à une dernière question pour s'assurer que tout a été dit et clôturer ainsi la séance : Est-ce que vous pensez avoir communiqué tout ce que vous souhaitiez dire au sujet des périodes ALE et des DASPA ?

1.6 Traitement des données

Suite à la séance, les verbatims ont été regroupés et analysés selon 4 axes : les représentations des participants concernant le thème, les pistes d'optimisation du DASPA, les freins, et les pratiques d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants jugées pertinentes.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

1.7 Composition du groupe de discussion

Afin de recueillir les représentations et avis sur la question des DASPA, des écoles fondamentales de différentes régions et de différents réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été contactées et invitées à nous accueillir au sein de leurs locaux. Notre objectif étant de réaliser la discussion au sein de deux établissements scolaires.

Le groupe de discussion a finalement réuni 21 enseignants, 20 issus de deux implantations d'une même école fondamentale et une enseignante issue du secondaire que nous présentons ci-après.

1.7.1 Les participants

Le groupe se composait comme suit :

- 6 enseignants de l'enseignement maternel (parmi eux, un a également des heures de psychomotricité) ;
- 1 puéricultrice ;
- 13 enseignants de l'enseignement primaire (parmi eux, trois se partagent les périodes « ALE ») ;
- 1 enseignante de l'enseignement secondaire ayant 3h en classe DASPA.

À noter qu'un certain nombre d'enseignants partagent leurs heures entre les deux implantations de l'enseignement fondamental. Dans le même ordre d'idée, un grand nombre d'enseignants sont des remplaçants et les maitres spéciaux en charge de l'adaptation à la langue d'enseignement qui sont arrivés assez récemment dans l'équipe.

1.7.2 Le contexte des trois implantations

Les enseignants sont issus de trois implantations d'un même établissement libre confessionnel : deux implantations d'enseignement fondamental et une d'enseignement secondaire dans lequel est organisé le DASPA. Ces trois implantations sont géographiquement proches : l'une est située dans un quartier plutôt populaire sur les hauteurs de la ville alors que les deux autres (l'implantation d'enseignement fondamental est adossée à celle d'enseignement secondaire) sont situées dans le centre-ville.

Les implantations sont situées dans la catégorie 1 d'indice socioéconomique et accueillent donc un public parmi les plus défavorisés.

Les participants déclarent que, même parmi les élèves non primo-arrivants, nombreux sont ceux dont la maîtrise du français est relativement faible.

Précisons que l'école accueille à la fois des élèves très défavorisés, des élèves allophones, des primo-arrivants et des élèves à besoins spécifiques en intégration. Tout ceci constitue une situation complexe où s'accumulent les défis pour les enseignants qui ne semblent pas suffisamment outillés pour y faire face. On peut se demander si les enseignants reçoivent l'aide nécessaire (formations, enseignants spécialistes, outils et matériel, soutien de la direction, etc.) pour répondre aux singularités de l'école.

Par ailleurs, le faible nombre de périodes d'aide est interpellant si l'école accueille effectivement la population décrite. De ce côté, il est possible qu'il y ait des lacunes dans la maîtrise des comptages et dans les démarches administratives.

2. L'analyse (synthèse) des discours

La deuxième partie de ce rapport est consacrée à l'analyse des discours des participants afin de synthétiser leurs propos.

2.1. Réactions suite aux informations issues de l'avis n°3 du GC

Les participants considèrent que globalement, les mesures présentées sont intéressantes même si les deux implantations de l'enseignement fondamental ne sont pas concernées par le DASPA, mais uniquement par les périodes ALE.

Soulignons que plusieurs participants ont indiqué, à plusieurs reprises, ne pas comprendre pourquoi leur groupe scolaire ne pouvait disposer d'un DASPA dans l'enseignement fondamental vu les nombreux primo-arrivants fréquentant leurs implantations. Selon eux, c'est la présence d'un autre établissement du fondamental disposant d'un DASPA dans un rayon de quelques kilomètres qui expliquerait cette situation. Il semble toutefois que les participants se basent sur une définition très approximative pour parler de primo-arrivants. Ils n'ont par exemple pas conscience des différences de conditions à remplir pour être accueilli dans un DASPA et celles pour faire bénéficier l'établissement de périodes ALE.

L'idée d'ouvrir le DASPA aux élèves de 3^e maternelle est jugée intéressante par les participants. En effet, les enseignants du primaire regrettent que les enfants primo-arrivants scolarisés en 3^e maternelle ne maîtrisent pas assez la langue quand ils arrivent en 1^{ère} primaire et donc agir précocement leur paraît important, même s'ils ont conscience que plus l'apprentissage de la langue débute tôt, plus il sera rapide et efficace, d'autant plus si l'élève est plongé dans un bain de langue. Des activités spécifiques pourraient être mises en place pour les élèves primo-arrivants dès la maternelle.

Le recensement des outils spécifiques à l'acquisition de la langue de l'enseignement et leur adaptation à notre contexte apparaît comme primordial aux yeux des enseignants en charge des périodes ALE qui se disent extrêmement démunis. L'idée de disposer de tests pour évaluer le niveau de (non) maîtrise de la langue est également accueillie favorablement.

2.2. Les périodes d'adaptation à langue d'enseignement : les freins

Trois enseignants se partagent une quinzaine de périodes ALE sur les deux implantations du fondamental. Des bénévoles accompagnent également certains enfants après le temps scolaire. Ces enseignants soulignent que le nombre de périodes ALE n'est pas suffisant et qu'il est difficile de faire de la différenciation dans de bonnes conditions *« J'ai huit élèves des différentes classes » ; « J'ai huit périodes pour 18 élèves dont trois de 6^{ème} primaire qu'il faut préparer aux spécificités du CEB ».*

L'une des enseignantes souligne la difficulté de travailler avec des enfants qui ont été peu ou pas du tout scolarisés, qui ont vu et vécu des événements traumatisants. Cela rend les échanges difficiles au début car il n'y a pas de langue commune : *« Je me sens démunie car les élèves ne maîtrisent pas la langue et, pour cette même raison, il est difficile de prendre en compte les difficultés psychologiques de ces élèves »*

Par ailleurs, les enseignants ALE soulignent la difficulté de trouver des formations continues adaptées à leurs réalités quotidiennes : *« Je suis des cours à l'école supérieure de pédagogie par rapport aux primo-arrivants. Ce que j'y apprends, c'est exactement ce que j'ai appris à faire en maternelle. Je n'y ai donc pas beaucoup appris ! La formation n'est pas adaptée à l'apprentissage du français langue étrangère aux différents niveaux d'enseignement. »*

Concernant les ressources et outils d'alphabétisation à disposition, plusieurs enseignants relèvent qu'il en existe peu pour l'enseignement fondamental et qu'ils doivent donc souvent se débrouiller mais sans réellement savoir si ce qu'ils font est vraiment efficace. Ils se posent donc des questions quant aux apprentissages réels de leurs élèves : *« Dans les outils que j'ai trouvés, ce sont souvent des références à d'autres outils qui apportent plus de questions que de réponses et qui manquent de réponses concrètes. Je crée mes outils mais je ne sais pas si je suis dans le bon. J'ai une idée sur les thèmes à travailler et je fais des jeux. C'est un gros travail de préparation tout cela. » ; « Je viens de démarrer. J'ai très peu d'outils pour apprendre du vocabulaire en y mettant du sens. On se pose des questions pour les apprentissages. » ; « On a besoin d'un matériel clair pour faire comprendre le vocabulaire sans la langue. On cherche des pistes. »*

Une enseignante de P1 explique qu'elle hésite parfois à envoyer les élèves primo-arrivants en périodes ALE, car pendant ce temps, ils ne sont pas en classe où des apprentissages fondamentaux ont lieu (apprentissage des lettres, des sons...) et l'écart peut alors se creuser.

Enfin, les participants évoquent le dispositif qui entoure les élèves à besoins spécifiques en intégration dans les classes de l'ordinaire qui comprend des réunions régulières entre enseignants, avec les parents et le CPMS. Un tel dispositif serait bénéfique pour les élèves primo-arrivants.

2.3. Les pratiques jugées pertinentes dans l'enseignement fondamental

Malgré le sentiment d'être démunie face à ces élèves maîtrisant peu ou pas le français, quelques pratiques pertinentes ont pu être dégagées. Il s'agit, tout d'abord, de prendre le temps d'accueillir correctement le nouvel élève *« de façon à ce qu'il se sente moins perdu en débarquant à n'importe quel moment de l'année ».*

Les enseignants soulignent l'intérêt du parrainage entre élèves. En P6, un conseil de classe est organisé toutes les semaines. Les élèves discutent de tous les aspects de la vie scolaire les concernant. À cette occasion, quand un nouveau primo-arrivant est accueilli en classe, un

parrain est désigné pour l'accompagner et l'aider. Les parrains prennent généralement leur rôle très au sérieux et ils font preuve d'un enthousiasme certain. Cette motivation est entretenue quand ils constatent les progrès des primo-arrivants. Par exemple, *« quand la petite Somalienne est arrivée, le Kazakhe et le Syriens ont commencé à lui montrer comment faire. Ce n'était pas leur rôle, elle avait un autre parrain, mais ils l'ont fait spontanément et avec beaucoup de fierté »*. Les autres enseignants confirment que même en l'absence d'un dispositif de parrainage formalisé, les élèves ont tendance à bien accueillir les primo-arrivants et à les aider. Il s'agit souvent d'une entraide, formelle ou informelle *« qui fonctionne bien »*. Les élèves font preuve de patience les uns envers les autres. Cela permet le développement d'autres compétences. Par ailleurs, un enseignant souligne que *« la solidarité qui s'installe permet à ceux qui aident d'avancer aussi. »*

2.4. Fonctionnement du DASPA dans l'implantation secondaire

L'implantation secondaire organise trois classes DASPA dans lesquelles sont répartis une cinquantaine d'élèves en moyenne. Les arrivées ont lieu à n'importe quel moment de l'année et les groupes sont régulièrement modifiés (arrivée/départ).

Les trois groupes sont organisés par niveau de maîtrise du français mais tous les élèves qui arrivent passent au moins une semaine dans le premier groupe (Accueil) afin de les connaître davantage et de mieux les orienter.

Les élèves qui fréquentent le groupe « Accueil » ont un horaire complet en classe DASPA, au contraire des élèves qui fréquentent les deux autres groupes.

En DASPA « Accueil », les élèves suivent des cours d'alphabétisation et s'ils ne maîtrisent pas la manipulation du matériel scolaire de base, s'ils n'ont pas été scolarisés, ils restent dans ce groupe.

En DASPA 1, ce sont des élèves qui maîtrisent quelques règles de base et ils ont quelques périodes de cours en immersion (par exemple, math ou gym). En DASPA 2, les élèves sont avec les autres élèves 5h ou plus, selon l'option. Ce sont des élèves qui ont déjà été scolarisés, et dont la maîtrise du français est « suffisante » pour permettre d'intégrer certains cours en immersion.

L'enseignante souligne que certains élèves reçoivent des cours de français supplémentaires en dehors des heures de cours par l'intermédiaire d'un service club.

Pour permettre aux élèves d'accéder aux formations qui les tentent vraiment, plus de 18 mois sont souvent nécessaires. Les chances de réussite des élèves lorsqu'ils quittent le DASPA sont difficiles à évaluer mais l'enseignante souligne que souvent, au départ plein d'enthousiasme, ils ne sont pas assez armés face à la difficulté grandissante des matières scolaires et se découragent face à l'échec. Le décrochage scolaire s'observe ainsi fréquemment. *« C'est une utopie de penser qu'ils peuvent (tous) maîtriser suffisamment la langue en un an ou un an et demi pour poursuivre un parcours scolaire »*.

2.5. Les éléments défavorables au bon fonctionnement du DASPA

Pour l'enseignante, « *le fait d'avoir un DASPA a parfois l'inconvénient que les élèves se regroupent sur le plan linguistique et qu'ils évitent le français. Et, vu le nombre d'élèves qui parlent d'autres langues, le niveau général de maîtrise du français semble en baisse dans l'école* ». Elle souligne que cette baisse de niveau inquiète ses collègues, principalement ceux des sections ordinaires et que, même motivés, certains élèves n'arriveront pas à atteindre le niveau qui était atteint « avant ». Elle complète en disant qu'il y a un besoin plus important de travailler la langue française mais également toutes les autres matières scolaires.

Par ailleurs, il est à noter les difficultés rencontrées, principalement en alphabétisation, par les enseignants du secondaire qui ne sont pas formés pour l'enseignement des apprentissages de base du lire et écrire qui relèvent du début de la scolarité primaire. Dès lors, quelles options s'ouvrent pour que des enseignants du primaire puissent accéder à ce genre de fonctions en secondaire ? Avec quelle sécurité d'emploi (question des titres requis) ?

2.6. Les pratiques jugées pertinentes

Outre le fonctionnement global du DASPA (la répartition dans l'un des trois groupes en fonction de la maîtrise du français après une semaine d'observation) qui est considéré comme le plus favorables par rapport à d'autres formules, l'enseignante travaillant en DASPA liste une série de pratiques, d'initiatives qui sont de nature à aider les primo-arrivants et à les faire progresser.

En premier lieu, le travail en binôme est mis en avant. L'enseignante y voit un bénéfice au niveau des explications : « *Un des deux parle, l'autre montre, fait des gestes. Pendant que les élèves sont au travail, les deux enseignants circulent en permanence. Il faut savoir fonctionner avec souplesse, ce n'est pas facile mais quand la paire fonctionne bien, on observe de bons résultats* ». L'enseignante considère qu'il est plus intéressant de travailler à deux, même dans un groupe d'élèves plus nombreux, que seul, avec un groupe réduit.

L'enseignante cite également la différenciation comme pratique pertinente en DASPA. Cette différenciation est rendue plus praticable par la présence de deux enseignants dans la classe. En fonction des difficultés des élèves, l'enseignant propose des activités différentes. Elle collabore avec d'autres enseignants. Même si cela n'est pas toujours évident de travailler en interdisciplinarité et qu'il y a des paires qui fonctionnent moins bien que d'autres.

3. Synthèse

Globalement, les participants accueillent positivement les mesures relatives au DASPA prévues dans les travaux du Pacte, tout spécialement le fait d'identifier les élèves bénéficiaires des dispositifs spécifiques (ALE et DASPA) sur la base de la non maîtrise de la langue. Ils ont l'impression qu'ils pourraient ainsi bénéficier de davantage de périodes qu'aujourd'hui.

Le recensement et la mise à disposition d'outils et de batteries de tests est également saluée.

L'entraide entre les autochtones et les primo-arrivants (ou entre les primo-arrivants présents depuis quelques temps et ceux arrivés récemment) est mise en avant. C'est une ressource qu'il faut exploiter.

Le manque d'expérience en matière d'enseignement du français langue étrangère ou langue de scolarisation est palpable. Les enseignants en charge des périodes ALE se disent peu sûrs d'eux et de leurs méthodes, qu'ils associent – de leur propre aveu – à du bricolage. Même si la motivation de ces personnes est grande, elles appellent de leurs vœux des formations continues spécifiquement ciblées sur ces problématiques.