Université des Antilles et de la Guyane
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - ICEFI – Martinique

Année 2014 - 2015

ANALYSE SYSTÉMIQUE ET DIDACTIQUE DES DISPOSITIFS DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS DANS L'ACADÉMIE DE LA GUADELOUPE (HORS ÎLES DU NORD) POUR LE PREMIER DEGRÉ :

LE CAS DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE RAPHAËL JOLIVIÈRE 1 À POINTE-À-PITRE.

Mémoire présenté et soutenu par
Madame Véronique LHUISSIER (épouse BRUSINI)

Sous la direction de
Monsieur Patrick RIBA

MASTER - Arts, Lettres et Langues,
Mention : Arts, Lettres, Civilisations,
Spécialité : Langages, Cultures et Sociétés en milieu plurilingue,
Parcours : didactique du FLE

Laboratoire d'accueil :
Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines
(CRILLASH : EA 4095)

RÉSUMÉ

Ce travail se propose d'étudier les dispositifs de scolarisation pour le premier degré des élèves allophones nouvellement arrivés dans l'académie de la Guadeloupe, d'un point de vue systémique et didactique. Sur la base d'une étude de la littérature de spécialité actuelle en Français langue étrangère, Français langue seconde et Français langue de scolarisation, nous avons mené une enquête de terrain qui a abouti à la proposition de pistes dans les domaines suivants : didactique de l'oral, ingénierie de la formation, ingénierie curriculaire, compétences croisées entre socle commun de connaissances, de compétences et de culture et CECRL, didactique contextualisée.

Mots-clés : Français langue étrangère / Français langue seconde / Français langue de scolarisation / UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) / EANA (Élève Allophone Nouvellement Arrivé) / Académie de la Guadeloupe (hors îles du Nord) / Compétences langagières / Didactique / Socle commun de connaissances, de compétences et de culture / CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

TITLE

Analysis of systemic and didactic approaches of the teaching plans for allophone newcomer students of primary school in the Guadeloupean regional education authority (excepted for Northern Islands) : Case of Raphaël Jolivière 1 Primary school in Pointe-à-Pitre.

ABSTRACT

The analysis tackles primary school's teaching plans for allophone newcomer students in the Guadeloupean regional education authority from both a systemic and didactic perspective. The study carried out on current literary French as a Foreign Language, on French as a Second Language and on French as a teaching language resulted in suggestions about oral didactic, training and curricular engineering, cross-bred skills between the Common Framework of knowledge, skills & culture and the Common European Framework of References for Languages, finally didactic in context in order to improve teaching for allophone newcomer students.

Keywords : *French as a foreign language / French as a second language / French as a teaching language / Educational support unit for allophone newcomers students / Allophone newcomer student / Education authorities of Guadeloupe Islands (except north islands) / Languages skills / Didactic approach / Common framework of knowledge, skills and culture / Common European Framework of References for Languages.*

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis l'élaboration de ce travail.

Je tiens en premier lieu à remercier M. Patrick RIBA, mon directeur de recherche, pour son soutien, ses conseils avisés, sa disponibilité permanente et ses précieux encouragements.

Je remercie également M^{me} ZARKOUT, IEN chargée du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe, M. DRYMON, IEN de la circonscription de Pointe-à-Pitre, M^{me} PRÉVOT, coordonnatrice du CASNAV, M^{me} GUSTAVE, chargée de mission 1er degré du CASNAV de m'avoir permis de mener ce travail de recherche dans l'académie de la Guadeloupe.

Mes remerciements à M^{me} MARTINO, directrice de l'école Raphaël Jolivière 1 de Pointe-à-Pitre, M^{me} AHAMADA, enseignante de l'UPE2A et l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école Raphaël Jolivière 1 pour leur disponibilité et leur accueil, ainsi que les élèves de l'UPE2A qui m'ont permis d'effectuer mes observations. Merci également à l'ensemble des enseignants d'UPE2A de l'académie de la Guadeloupe.

Pour finir, je remercie mes proches qui m'ont soutenue tout au long de l'année.

Sommaire

RÉSUMÉ....2
REMERCIEMENTS....3
GLOSSAIRE DES SIGLES....6
INTRODUCTION....8
1. Cadre contextuel....11
1.1. Le contexte national....11
1.1.1. Contextes politique et juridique....11
1.1.2. Le public d'EANA....12
1.1.3. Le réseau des CASNAV....13
1.2. Le contexte local : l'académie de la Guadeloupe....16
1.2.1. Contextes politique et géographique....16
1.2.2. EANA : qui sont-ils ?....17
1.2.3. Le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe....18
1.2.3.1. Animation et encadrement du réseau....18
1.2.3.2. Les missions....20
1.2.3.3. Les moyens....21
1.2.3.4. La formation du personnel....21
1.2.4. Les dispositifs UPE2A de l'académie pour le 1er degré....22
1.2.4.1. Accueil et orientation....22
1.2.4.2. Prise en charge spécialisée....23
1.2.4.3. Suivi hors parcours spécialisé....24
1.2.4.4. Les objectifs et indicateurs d'action de ces dispositifs....24
1.3. L'établissement scolaire : l'école élémentaire Raphaël Jolivière 1 à Pointe-à-Pitre....25
1.3.1. L'école....25
1.3.2. L'équipe enseignante et l'équipe de direction....26
1.3.3. Les personnels de santé et du RASED....26
1.3.4. La prise en charge des élèves en UPE2A....26
2. Cadre théorique....28
2.1. FLM, FLE, FLS et FLScol : différentes approches de la langue française....28
2.1.1. Français Langue Maternelle....28
2.1.2. Français Langue Étrangère....29
2.1.3. Français Langue Seconde....30
2.1.4. Français Langue de Scolarisation....31
2.1.5. Français sur Objectifs Spécifiques, Français sur Objectifs Universitaires et Français Langue d'Intégration....32
2.1.6. Les enjeux du Français Langue de Scolarisation : aspects didactiques....33
2.2 De l'intégration à l'inclusion des EANA....34
2.2.1. Intégration versus inclusion....34
2.2.2. Un public scolaire à besoin éducatif particulier....35
3. Méthodologie de la recherche....36
3.1. Présentation des axes méthodologiques choisis....36
3.2. Entretiens....37
3.3. Observations en UPE2A....38
3.3.1. Accueil en UPE2A....38
3.3.2. Instrument d'observation....38
3.3.3. Détails sur la séance enregistrée en UPE2A....40
3.4. Questionnaires....40
3.4.1. Questionnaire auprès des enseignants de l'équipe pédagogique....40

3.4.2. Questionnaires auprès des élèves scolarisés en UPE2A.....40
4. Présentation et analyse des résultats 40
4.1. Présentation et analyse des données des entretiens.....40
4.2. Présentation et analyse des données des observations en UPE2A.....43
4.3. Présentation et analyse des questionnaires des enseignants des classes d'inclusion.....52
4.4. Présentation et analyse des questionnaires des élèves scolarisés en UPE2A.....55
4.5. Présentation et analyse de la méthode Zoom 1.....59
4.6. Présentation et analyse du livret scolaire du dispositif UPE2A.....63
5. Pistes didactiques pour améliorer la scolarisation des EANA 65
5.1. Analyse des pratiques de classe : didactique de l'oral.....66
5.2. Ingénierie de la formation.....70
5.3. Ingénierie curriculaire.....72
5.4. Compétences croisées « socle commun des connaissances et des compétences » et CECRL 74
5.5. Vers une didactique contextualisée.....82
CONCLUSION.....86
BIBLIOGRAPHIE.....88
SITOGRAPHIE (dans l'ordre de citation dans le mémoire).....90
TABLES DES ANNEXES.....93
Annexe 1 : Projet académique de la Guadeloupe 2014-2017 (fiche action 3.4).....94
Annexe 2 : Implantation des UPE2A en 2014-2015.....95
Annexe 3 : Entretien avec l'IEN-A chargée de la mission CASNAV.....96
Annexe 4 : Entretien avec la coordonnatrice du CASNAV.....98
Annexe 5 : Entretien avec la chargée de mission 1er degré du CASNAV.....103
Annexe 6 : Entretien avec la directrice de l'école Raphaël Jolivière 1.....106
Annexe 7 : Entretien avec l'enseignante du dispositif UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1109
Annexe 8 : Profil des 3 élèves observés le 25/02/2015 en UPE2A.....112
Annexe 9 : Profil des 3 autres élèves accueillis en UPE2A à l'école Raphaël Jolivière 1 113
Annexe 10 : Emploi du temps de l'enseignante d'UPE2A.....114
Annexe 11 : Grille d'observation de la séance du 25/02/15.....115
Annexe 12 : Résultats du questionnaire enseignants (classes d'inclusion).....139
Annexe 13 : Résultats du questionnaire élèves (UPE2A).....145
Annexe 14 : Livret scolaire (UPE2A) 2013-2014.....151
Annexe 15 : Extrait du projet d'école (école Raphaël Jolivière 1).....156
Annexe 16 : Avenant au projet d'école pour l'UPE2A (école Raphaël Jolivière 1).....160

GLOSSAIRE DES SIGLES

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires.

API : Alphabet Phonétique International.

B2I : Brevet Informatique et Internet.

BO : Bulletin Officiel.

CASNAV : Centre Académique de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CIO : Centre d'Information et d'Orientation.

CLA : Classe d'Accueil.

CLIN : Classe d'Intégration.

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire.

CLO : Classe Ordinaire.

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique.

CRDP / CANOPEE : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

CREFOC : Centre Régional de l'Éducation et de la Formation Continue.

DAIC : Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.

DELF : Diplôme Élémentaire de Langue Française.

DELF scolaire ou junior : Diplôme Élémentaire de Langue Française adapté à un public scolaire.

DGLFLF : Délégation Générale à la Langue française et aux Langues de France.

DOM : Département d'Outre-Mer.

EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé.

EEPU : École Élémentaire Publique.

EFIV : Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs.

ENAF : Élève Nouvellement Arrivé en France.

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

FLE : Français Langue Étrangère.

FLM : Français Langue Maternelle.

FLS : Français Langue Seconde.

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

FOU : Français sur Objectifs Universitaires.

FLI : Français Langue d'Intégration.

FLSco : Français Langue de Scolarisation.

GARS : Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe.

IA : Inspecteur d'Académie.

IA-DASEN : Inspecteur d'Académie - Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale.

IA-IPR : Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional.

ICEFI : Institut Caribéen d'Études Francophones et Interculturelles.

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale.

IEN-A: Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint à l'Inspecteur d'Académie.

IEN-IO : Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Information et de l'Orientation.

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

HQE : Haute Qualité Éducative.

LPC : Livret Personnel de Compétences.

NSA : Non Scolarisé Antérieurement.

NR : Non Renseigné.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

PISA : Programme International de Suivi des Acquis des élèves.

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

SAIO : Service Académique d'Information et d'Orientation.

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication.

UAG : Université Antilles Guyane.

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration.

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants.

Dans ce mémoire, nous appliquerons les normes orthographiques faisant référence à la réforme de l'orthographe de 1990.[1]

1 http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf, consulté le 7 mai 2015.

INTRODUCTION

Maître surnuméraire pour l'année 2013-2014, en charge d'un dispositif « prévention de l'illettrisme » dans une école élémentaire de Baie-Mahault en Guadeloupe, je suis coordonnatrice du dispositif Classe Relais au collège Maurice Satineau de Baie-Mahault pour l'année 2014-2015. J'ai été amenée - et le suis encore - à encadrer quelques élèves allophones « nouvellement arrivés » lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ces élèves, n'ayant malheureusement pas eu l'occasion d'intégrer le dispositif Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), rencontrent encore de grandes difficultés dans l'apprentissage de la langue française.

Ces rencontres m'ont conduite à me poser un certain nombre de questions sur lesquelles cette recherche aspire à apporter un éclairage contextualisé. Je souhaite les citer dans cette introduction. Comment prendre en compte la spécificité des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) dans l'académie de la Guadeloupe (hors îles du Nord), dans l'enseignement primaire ? Quels dispositifs existent à l'heure actuelle pour accueillir ces élèves ? Quelles sont les conditions requises pour intégrer ces structures en tant que EANA ? Quels sont les objectifs de ces dispositifs ? Quels sont les indicateurs d'évaluation de ces dispositifs ? La didactique mise en place dans ces dispositifs est-elle spécifique aux publics accueillis ? Comment mettre en place un enseignement / apprentissage du français, langue étrangère et langue de scolarisation ? Comment améliorer la scolarisation de ces élèves ?

Parallèlement à ce questionnement né de mon expérience de terrain, il est essentiel de préciser que l'année 2014-2015 voit débuter la mise en œuvre du projet académique 2014-2017 dans l'académie de la Guadeloupe. « Il est dorénavant admis que chaque académie doit se doter d'un projet d'académie qui serve de guide aux projets d'établissements et de circonscriptions. Quand un projet d'académie arrive à son terme, des équipes d'experts sont chargées d'en élaborer un bilan et de définir des axes nouveaux ou complémentaires qui constituent alors le corps du nouveau projet. »[2] Comme l'explique le précédent recteur, M. Stephan MARTENS, en poste lors du lancement du nouveau projet 2014-2017, ce projet « est le fruit d'une réflexion partagée avec les différents partenaires, puisque nous avons mis à profit les synthèses de la consultation académique sur la refondation de l'École » (initiée en 2012), « voulue par le ministère de l'Éducation nationale et qui a réuni plus de 700 participants à travers toute l'académie. » Il est orienté Haute Qualité Éducative, (HQE) et se veut « un projet d'académie dynamique, qui puisse régulièrement s'évaluer, s'adapter,

2 http://www.ac-guadeloupe.fr/actualites/projet_academique_2014_2017, consulté le 5 mai 2015.

s'enrichir, et qui devra se décliner dans les projets d'écoles, de pôles de circonscriptions et de bassins. » La « démarche en mode projet a été progressive et participative, avec pour objectif essentiel la production d'outils d'évaluation et de suivi réguliers, permettant des comptes-rendus que je souhaite trimestriels. » (Ibid)

Ce projet affiche 5 priorités qui se déclinent en 35 fiches actions dont les acteurs de l'éducation doivent s'emparer pour un seul et même objectif : « Faire réussir tous les élèves »[3].

Les 5 priorités sont les suivantes :

Priorité 1 - assurer la réussite de tous les élèves

Priorité 2 - inscrire l'école dans l'ère du numérique

Priorité 3 - inscrire l'école dans son territoire et favoriser l'ouverture au monde

Priorité 4 - orienter la gestion des ressources humaines vers la professionnalisation des acteurs

Priorité 5 - renforcer le pilotage du projet de l'académie - faire évoluer l'organisation.

Les fiches actions sont la déclinaison de ces 5 priorités en objectifs de terrain, à mettre en œuvre pendant toute la durée du projet.

Dans le cadre de la priorité 3, la fiche action 3.4 prévoit de « prendre en compte la spécificité des élèves allophones nouvellement arrivés, le plus souvent originaires des pays de la Caraïbe ». L'objectif étant d'améliorer la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en UPE2A. Cette action est pilotée et mise en œuvre en collaboration par différentes autorités académiques : l'Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) de Lettres, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint à l'Inspecteur d'Académie (IEN-A), l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Information et de l'Orientation (IEN-IO), l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé du Centre Académique de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (IEN-CASNAV), l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé des îles du Nord et le Centre Régional de l'Éducation et de la Formation Continue (CREFOC).

Compte tenu de l'ensemble de ces éléments, j'ai donc souhaité m'interroger sur les dispositifs de scolarisation en primaire des EANA dans l'académie de la Guadeloupe, afin de savoir s'ils favorisent l'émergence d'une compétence langagière en français conforme aux instructions officielles nationales et aux déclarations d'intention des autorités locales. J'ai également décidé de chercher quelques pistes didactiques qui s'offrent aujourd'hui aux acteurs de ces formations lors du premier parcours de scolarisation des EANA pour améliorer la compétence langagière de ces apprenants.

3 http://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projets_dacademie/projet_dacademie_2014_2017, consulté le 5 mai 2015.

Pour ce faire, j'ai réalisé une étude de terrain qui s'inscrit dans les champs conceptuels de la didactique du français langue étrangère, seconde et/ou de scolarisation, sur plusieurs plans : ingénierie de la formation, ingénierie curriculaire, (auto)didaxie. Ma recherche portera sur l'analyse du dispositif UPE2A (accueil et orientation, prise en charge spécialisée, suivi hors parcours spécialisé, animation et encadrement du réseau, formation des enseignants, moyens mis en œuvre) et sur l'analyse des pratiques de classe dans un contexte de migration et de langues en contact : recours méthodologiques, pratiques et évaluations, délimitation des champs - Français langue étrangère (FLE), Français langue seconde (FLS) ou Français langue de scolarisation (FLSco), – gestion du plurilinguisme, intercompréhension des langues, etc.

Pour ce qui est de la rédaction de ce mémoire, je m'attacherai, dans une première partie à décrire le contexte de la scolarisation des EANA dans l'académie de la Guadeloupe. Dans une seconde partie, je m'intéresserai au cadre théorique de l'enseignement du français aux EANA, en détaillant différentes approches de la langue française et en abordant les notions d'intégration et d'inclusion de ces apprenants. Ma troisième partie détaillera la méthodologie de recherche que j'ai mise en œuvre (entretiens, observations en classe, questionnaires, analyse d'outils pédagogiques). Après avoir analysé les résultats de cette recherche dans une quatrième partie, et sur la base de l'analyse des concepts actuellement proéminents, je terminerai mon mémoire en proposant des pistes didactiques pour la scolarisation des EANA dans l'académie de la Guadeloupe.

J'adopterai à partir de maintenant un « nous », dit de modestie, pour me désigner en tant qu'auteur de ce mémoire et acteur de cette recherche.

1. Cadre contextuel

1.1. Le contexte national

1.1.1. Contextes politique et juridique

La loi du 28 mars 1882[4] a instauré l'instruction obligatoire pour tous les enfants de plus de 6 ans résidant en France, qu'ils soient français ou étrangers. Depuis les années 1970, des mesures ont été prises pour accueillir et scolariser les élèves non francophones dans le cadre d'une politique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves en situation de handicap, élèves allophones, etc.) qui sont devenues une priorité. Depuis quelques années, sous l'impulsion des comparaisons des systèmes éducatifs effectuées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), dans le cadre de l'enquête « Programme International de Suivi des Acquis des élèves » (PISA), la France cherche à transformer son enseignement scolaire et à s'orienter vers une école de l'inclusion[5].

Parallèlement à cela, la France cherche à limiter le décrochage scolaire. Réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif, favoriser l'insertion sociale et professionnelle durable sont aujourd'hui des axes majeurs de réflexion et d'action soutenus par l'Éducation nationale.

C'est dans cette dynamique que le socle commun de connaissances et de compétences a été instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005[6]. Ce socle a évolué suite à la nouvelle loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République[7]. Il s'intitule désormais « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »[8]. Nous le désignerons comme « socle commun » dans la suite de ce mémoire, pour en faciliter l'usage. Ce socle commun comprend 3 paliers. L'objectif étant de valider le palier 2 à l'issue de l'école élémentaire. La maîtrise de la langue française est la compétence première au sein des enseignements.

Un récent rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (septembre 2009)[9] a permis de pointer les faiblesses du système et de proposer des mesures adaptées à ces élèves, en difficulté par rapport à la maîtrise de la langue française. Cela s'est traduit par la parution de textes officiels au Bulletin Officiel (BO) : la circulaire

4 http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf, consulté le 25 mars 2015.
5 http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/faqocdepisa.htm, consulté le 25 mars 2015.
6 http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm, consulté le 25 mars 2015.
7 http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte, consulté le 25 mars 2015.
8 http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html, consulté le 25 mars 2015.
9 Rapport n° 2009-082, Inspection générale de l'Éducation nationale, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Septembre 2009.

n°2012-141 du 02/10/2012[10] qui concerne l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, la circulaire n°2012-142 du 02/10/2012[11] qui concerne la scolarisation et la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs et la circulaire n°2012-143 du 02/10/2012[12] qui concerne l'organisation des Centres Académiques de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et et des enfants du Voyage (CASNAV). Désormais, les Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) deviennent des EANA. Une dénomination générique commune (1er et 2nd degré) à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée. L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. D'autre part, de nouvelles ressources sont mises à disposition des enseignants et, entre autres, un outil d'évaluation qui se réfère aux compétences du socle commun, mais aussi du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)[13] et aux grilles de références. Quant au suivi des EANA, il doit maintenant être mis en place à la fin de l'accueil en UPE2A, d'une façon personnalisée.

1.1.2. Le public d'EANA

L'appellation « Élève Allophone Nouvellement Arrivé » a été introduite dans l'Éducation nationale par la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Elle remplace l'appellation Élève Nouvellement Arrivé en France (ENAF).

Le ministère de l'Éducation nationale a choisi les termes d'élèves allophones pour ne plus définir négativement les nouveaux arrivants – élèves non francophones ou sans maîtrise suffisante du français – et pour promouvoir la reconnaissance des compétences dont disposent ces élèves dans leur langue d'origine[14].

Un EANA est donc un élève nouvellement arrivé en France (depuis moins d'un an), qui a une maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ne lui permettant pas d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique aux élèves nouvellement arrivés en France comme aux autres élèves, et elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire.

10 NOR : REDE1236612C / Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
11 NOR : REDE1236611C / Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
12 NOR : REDE1236614C / Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
13 Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2001, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.
14 http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Guide2013.pdf, consulté le 25 mars 2015.

Dès les années 1970, des mesures ont été prises pour accueillir et scolariser ces élèves. Elles se sont traduites par la création de structures d'accueil spécifiques à l'école, au collège ou au lycée. Ces élèves qui arrivent tout au long de l'année sont scolarisés, en partie ou entièrement, dans ces dispositifs particuliers et bénéficient notamment d'un soutien linguistique, tout en étant inscrits dans un cursus ordinaire. L'objectif recherché est qu'ils s'insèrent progressivement et le plus rapidement possible dans une classe ordinaire[15].

Un élève allophone est donc un élève qui parle une autre langue que le français lorsqu'il arrive en France. Il peut être peu ou prou francophone et avoir une langue maternelle d'origine différente du français. Les EANA sont comptabilisés entre 6 et 16 ans (période de scolarisation obligatoire pour tout enfant sur le territoire français).

La population constituée par les EANA n'est pas homogène, elle est même très diverse. Cette diversité concerne les origines géographiques, les conditions de séjour sur le territoire français, les parcours scolaires, les bagages linguistiques, etc. Elle s'exprime aussi par d'importantes variations de flux et une répartition territoriale hétérogène et mouvante. Nous verrons plus loin comment.

1.1.3. Le réseau des CASNAV

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

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

Sa priorité est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au socle commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation

15 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf, page 28, consulté le 21 mars 2015.

de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité[16].

Chaque académie possède un CASNAV. La répartition des CASNAV est donc de 26 en France hexagonale et de 4 dans les Départements d'Outre-mer (Guadeloupe, Martinique, Guyane, Réunion). À ce jour, nous n'avons pas trouvé d'informations sur les CASNAV dans les Territoires d'Outre-mer.

Les CASNAV, en tant que structures de conseil, sont les plus à même de répondre aux différents personnels désirant des informations complémentaires sur les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et les Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV). Selon les contextes, le recteur peut organiser des pôles départementaux placés sous l'autorité des Inspecteurs d'Académie Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (IA-DASEN). La composition de l'équipe du CASNAV est arrêtée par le recteur en fonction de l'analyse des besoins repérés : les différents territoires, les flux d'élèves allophones arrivants et les flux d'élèves de familles itinérantes. Le responsable du CASNAV est chargé de définir les fonctions des membres de l'équipe (coordonnateurs, formateurs, médiateurs, etc.) en lien avec les directeurs académiques sur les départements.

1.1.4. Les UPE2A dans le premier degré

« Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants » (UPE2A) est la dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants, qu'elles soient dans le premier ou le second degré, adoptée par la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Cette appellation a été proposée par l'Inspection générale de l'Éducation nationale dans son rapport n°2009-082 pour remplacer les CLIN et les CLA. « Le sigle UPE2A […] n'empêcherait pas la diversité des organisations locales, tout en les recentrant sur leur objectif principal : l'enseignement de la langue française aux élèves allophones [17]». L'emploi du terme « unité » a par ailleurs l'intérêt de faire écho au sigle UPI (Unité Pédagogique d'Intégration), la structure pour élèves en situation de handicap, dont le fonctionnement est proche. Les dispositifs UPE2A concernent les élèves âgés de 6 à 16 ans. La circulaire insiste sur l'inclusion dans les classes ordinaires comme modalité principale de scolarisation. Aux UPE2A d'organiser les liens avec la classe ordinaire ainsi que les temps de présence en classe ordinaire. Pour cela, ces dispositifs disposent de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours.

16 NOR : REDE1236614C / Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

17 Rapport n° 2009-082, Inspection générale de l'Éducation nationale, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Septembre 2009.

Autre point clé de cette circulaire : les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des UPE2A pour un enseignement du français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins.

La circulaire s'attache également à apporter des précisions quant à l'enseignement et au suivi des élèves. L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué, et, pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés. Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A, cependant quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être fait indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A, un enseignement intensif du français - d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré - est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Sauf situation particulière - le cas des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III par exemple -, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est que l'apprenant puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer, quel que soit le moment de l'année, une classe du cursus ordinaire, dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement ainsi que les règles de vie de l'école.

Toujours en termes de suivi, cette circulaire redéfinit les rôles de l'école d'origine et du CASNAV : le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école sous l'autorité du directeur. Celui-ci utilise l'expertise du CASNAV, qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées[18].

18 NOR : REDE1236612C / Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation

1.2. Le contexte local : l'académie de la Guadeloupe

1.2.1. Contextes politique et géographique

Depuis la loi du 19 mars 1946, la Guadeloupe est un département français d'Outre-mer. Ce département est découpé en deux arrondissements (Basse-Terre et Pointe-à-Pitre), subdivisés en 40 cantons et 32 communes (respectivement : 17 cantons, 18 communes et 23 cantons, 14 communes). Comme dans tous les départements d'Outre-mer, tous les textes législatifs nationaux y sont applicables mais peuvent faire l'objet de mesures d'adaptation « nécessitées par leur situation particulière » (Art. 73 de la Constitution). La Guadeloupe est dotée d'un Conseil régional et d'un Conseil départemental.

En tant que département français d'Outre-mer, la Guadeloupe fait partie de l'Union européenne au sein de laquelle elle constitue une région ultrapériphérique ; à ce titre, elle bénéficie de « mesures spécifiques » qui adaptent le droit communautaire en tenant compte des caractéristiques et contraintes particulières de ces régions.

Région monodépartementale, la Guadeloupe se présente géographiquement sous la forme d'un archipel de 1 702 km², constitué de cinq groupes d'îles : la Guadeloupe continentale, d'une superficie de 1 438 km², composée de la Basse-Terre à l'Ouest (848 km²) et la Grande-Terre à l'Est (590 km²) séparées par un étroit canal - la Rivière Salée - et les îles voisines : l'archipel des Saintes (14 km²), La Désirade (22 km²) et Marie-Galante (158 km²). La Guadeloupe est à 6 700 km de la métropole[19].

La population légale de la Guadeloupe est fixée au 1er janvier 2011 à 404 635 habitants[20]. Au recensement de la population 2011, les principales villes sont : Les Abymes (59 311 hab), Baie-Mahault (30 201 hab), Gosier (26 739 hab). La population de Pointe-à-Pitre est de 16 063 habitants et celle de Basse-Terre, le chef-lieu, de 11 730 habitants[21] .

La Guadeloupe se situe au cœur de l'arc antillais. 85 km la séparent de La Dominique, 920 km de la République Dominicaine et 1100 km d'Haïti. Ces trois destinations sont desservies fréquemment par voie aérienne depuis la Guadeloupe. La Dominique est également desservie par voie maritime plusieurs fois par semaine depuis la Guadeloupe. L'immigration en Guadeloupe provient

nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

19 http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-guadeloupe.html, consulté le 21 mars 2015.

20 http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=26&ref_id=edutc07101, consulté le 21 mars 2015.

21 http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=26&ref_id=20677, consulté le 21 mars 2015.

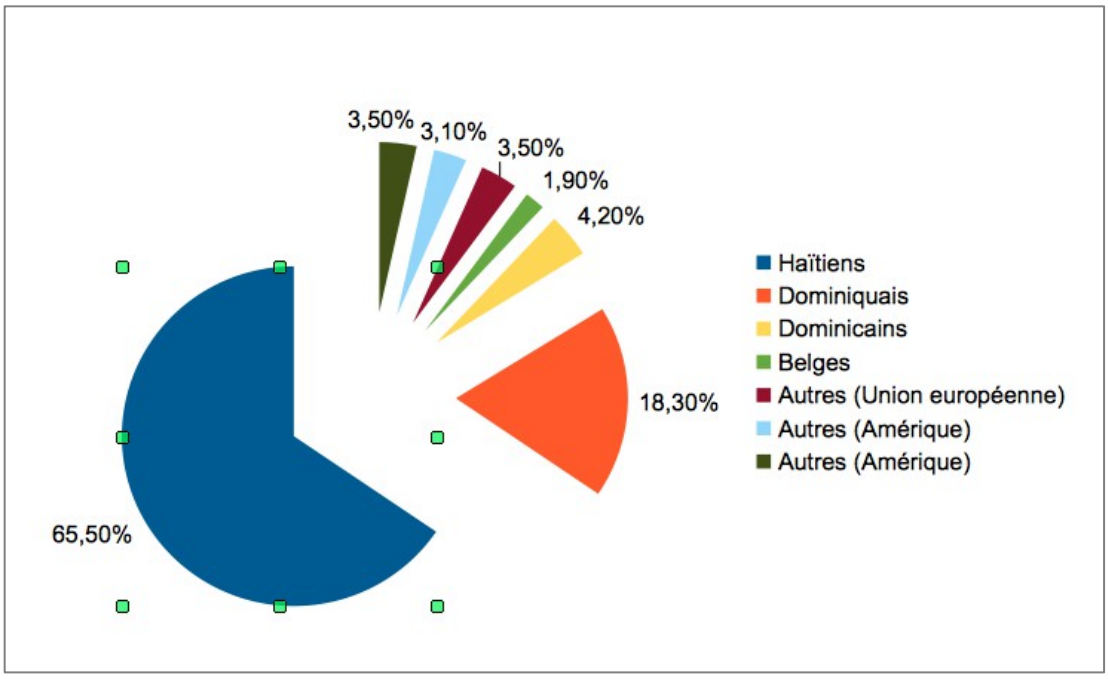
majoritairement de ces trois pays.

Dans le cadre de son projet académique 2014-2017, le rectorat a choisi de mettre l'accent sur la prise en compte de la spécificité des élèves allophones nouvellement arrivés, le plus souvent originaires des pays de la Caraïbe[22] ; l'objectif étant d'améliorer la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en UPE2A.

1.2.2. EANA : qui sont-ils ?

En 2013-2014, 48 861 élèves ont été scolarisés en Guadeloupe dont 17 136 en école préélémentaire, 31 207 en école élémentaire et 518 avec un dispositif d'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés[23].

Selon l'INSEE, en Guadeloupe, sur une population de 404 635 habitants au 1er janvier 2011, 17 852 résidents sont recensés comme « étrangers », répartis comme décrit dans le graphique ci-dessous [24]:



Graphique 1 : répartition des résidents « étrangers » en Guadeloupe, par pays d'origine, au 1er janvier 2011 (Source : INSEE)

22 Annexe 1. Priorité 3 ; fiche-action 3.4.
23 http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=26&ref_id=edutc07101, consulté le 21 mars 2015.
24 http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=26&ref_id=poptc02501, mis à jour en juin 2014, consulté le 21 mars 2015.

Sur les 404 635 habitants, 3858 sont recensés comme immigrés dont 750 de moins de 15 ans [25].

D'après le document « Repères et références statistiques : enseignement, formation, recherche » (édition 2014), émanant du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, voici la répartition des EANA dans les établissements de l'académie de la Guadeloupe en 2012-2013 :

Type d'établissement	Nombre d'EANA scolarisés	% de prise en charge
Ecole élémentaire	207	57,40%
Collège	162	96,10%
Lycée	Non renseigné	Non renseigné

Tableau 1 : répartition des EANA dans les établissements de l'académie de la Guadeloupe en 2012-2013
(Source : ministère de l'Éducation nationale)

Les effectifs cités dans le document « Repères et références statistiques : enseignement, formation, recherche » (2014) sont le résultat de la moyenne des trois campagnes d'observation (novembre, février, mai)[26].

Voici, d'autre part, le taux de prise en charge des EANA dans le premier degré à différents niveaux (académique, DOM, France métropolitaine + DOM) :

	Nombre d'EANA scolarisés	% de prise en charge
Académie de la Guadeloupe	207	57,40%
DOM	2575	67,60%
France métropolitaine + DOM	21628	77,00%

Tableau 2 : taux de prise en charge des EANA dans le premier degré en 2012-2013
(Source : ministère de l'Éducation nationale)

Nous notons un taux de prise en charge des EANA dans le premier degré dans l'académie de la Guadeloupe inférieur à celui mesuré dans les DOM et en France métropolitaine + DOM.

1.2.3. Le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe

1.2.3.1. Animation et encadrement du réseau

Le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe a été créé en septembre 2011, comme nous l'a expliqué la coordonnatrice lors de notre entretien (cf. supra). Le rectorat a missionné une IEN-

25 http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=IMG1A&millesime=2011&niveau=1&typgeo=DEP&codgeo=971, mis en ligne le 26 juin 2014, consulté le 21 mars 2015.

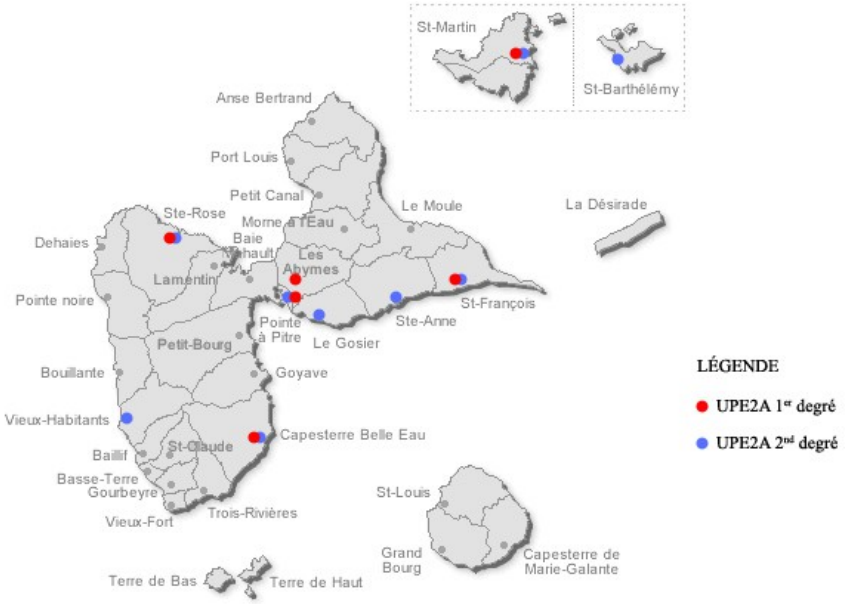
26 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf, consulté le 21 mars 2015.

A chargée de mission pour la scolarisation des EANA, responsable du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe. Une IEN-A a été en charge du CASNAV de septembre 2011 à septembre 2014. L'IEN-A a changé en septembre 2014. L'équipe du CASNAV est également composée d'une coordonnatrice pour la Guadeloupe (hors Saint-Martin) et d'une coordonnatrice pour l'antenne de Saint-Martin (depuis septembre 2014), et s'y ajoutent deux collaboratrices depuis septembre 2014 : une pour le premier degré (Institutrice Maître Formateur, directrice d'école élémentaire détachée) et une pour le second degré (Inspectrice Pédagogique Régionale de Langues).

Le réseau CASNAV comprend 8 UPE2A dans le premier degré et 11 UPE2A dans le second degré.

Pour le premier degré, 5 UPE2A sont localisées en Guadeloupe continentale (Capesterre Belle-Eau et Les Abymes : 2 demi-postes, Pointe-à-Pitre, Saint-François, Sainte-Rose) et 3 UPE2A à Saint-Martin.

Pour le second degré, 8 UPE2A sont localisées en Guadeloupe continentale (Pointe-à-Pitre : 2 UPE2A, Capesterre Belle-Eau, Le Gosier, Saint-François, Sainte-Anne, Sainte-Rose, Vieux-Habitants), 3 UPE2A à Saint-Martin et 1 UPE2A à Saint-Barthélémy[27].



Carte 1 : localisation des UPE2A dans l'académie de la Guadeloupe en 2014-2015

(Source : données du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe)

Comme le souligne la coordonnatrice du CASNAV, « la répartition des UPE2A se fait selon la concentration d'EANA dans une zone de l'archipel ou selon la volonté d'accueil des principaux et

27 Annexe 2.

directeurs d'école »[28].

1.2.3.2. Les missions

Les missions du CASNAV sont plurielles et peuvent être regroupées selon les axes suivants : évaluation et suivi des EANA, création et diffusion d'outils, concertation et formation.

En termes d'évaluation et de suivi : le CASNAV fait passer les tests de positionnement aux EANA pour le second degré. Il aide au passage des tests de positionnement pour les EANA du 1er degré si besoin. Il aide à la conception du Parcours Personnalisé de Réussite Éducative de l'EANA. Il favorise la scolarisation des EANA en UPE2A et assure le suivi des EANA en UPE2A et post-UPE2A. Le CASNAV est en charge du recueil des données concernant les EANA et les UPE2A et assure un suivi via les enquêtes académiques et ministérielles ainsi que via les fiches bilan annuelles.

Le CASNAV a aussi pour mission la création et la diffusion d'outils à destination des enseignants d'UPE2A et des équipes éducatives et pédagogiques des établissements.

Comme nous le détaille la coordonnatrice du CASNAV, les outils disponibles actuellement sont les suivants :

- dépliant pour les équipes éducatives des écoles / établissements où sont implantés les UPE2A.
- Livret d'accueil pour les parents.
- Conseil pour les chefs d'établissements et personnel de direction.
- Fiche de liaison pédagogique (entre dispositif UPE2A et la classe d'origine).
- Fiche de suivi de scolarité de l'élève.
- Projet individualisé.
- Livrets de positionnement : français et mathématiques (1er et 2nd degré)
- Livrets de positionnement : langue maternelle (anglais, espagnol 2nd degré)
- Fichier d'enquête académique
- Bulletin mi-trimestriel de la classe ordinaire et l'UPE2A.

Des outils sont en cours de conception ou de correction :

- Constitution d'un « pack d'urgence » : pour l'enseignant qui accueille un EANA / pour l'EANA (afin qu'il comprenne mieux et rapidement l'environnement social et familial)
- Constitution d'un « pack d'urgence » : pour l'élève (constitué d'un livret d'accueil pour l'élève et d'un album de vie)
- Livrets de positionnement : langue maternelle (anglais, espagnol 1er degré)

28 Annexe 4.

- Livret de compétences EANA
- Fiches pédagogiques[29].

Le CASNAV intervient également en termes de formation et de conseil. Ceux-ci sont destinés aux équipes pédagogiques d'une école (qu'elle accueille ou non une UPE2A), aux enseignants d'UPE2A ou encore aux enseignants des classes d'inclusion.
La chargée de mission 1er degré précise qu'elle participe à :
- « l'aide à l'évaluation des EANA pour leur positionnement, au CASNAV ou dans une école s'il n'y a pas de personnel en surnombre ou d'enseignant d'UPE2A,
- la conception du Parcours Personnalisé de Réussite[30] ».
Elle intervient également en conseil de cycles « pour informer de l'existence du CASNAV, de son rôle et de son fonctionnement et aussi pour conseiller l'équipe pédagogique. »
Le CASNAV a enfin un rôle de concertation avec les autres partenaires de la communauté scolaire : administration, enseignants, réseau pédagogique, psychologue scolaire, médecin et infirmier scolaires, assistante sociale, parents.

1.2.3.3. Les moyens

En termes de moyens financiers, les dispositifs UPE2A fonctionnent avec très peu de budget comme le précise la coordonnatrice du CASNAV. Et l'IEN-A, Mme ZARKOUT, d'ajouter que « Le CASNAV est une instance de l'Éducation nationale qui ne reçoit à l'heure actuelle pas de financement extérieur à l'Éducation nationale [31]».
Concernant les moyens logistiques, les UPE2A sont implantées au sein des établissements qui mettent une salle équipée (bureaux, chaises, tableau...) à leur disposition. Le siège du CASNAV se trouve dans un local, au sein du collège Nestor de Kermadec, à Pointe-à-Pitre.
Pour ce qui est des moyens humains, l'ensemble des équipes pédagogiques œuvrant au sein du CASNAV et des UPE2A est rattaché au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour le CASNAV, cela correspond à 2 emplois à temps plein : une coordonnatrice pour la Guadeloupe (hors Saint-Martin), une coordonnatrice pour l'antenne de Saint-Martin et 2 emplois à temps partiel : une collaboratrice pour le 1er degré et une pour le 2nd degré.

1.2.3.4. La formation du personnel

À propos de formation initiale, l'académie ne propose pas à l'heure actuelle de formation particulière pour les enseignants stagiaires, leur permettant d'avoir une connaissance des élèves

29 Annexe 4.
30 Annexe 5.
31 Annexe 3.

allophones. L'IEN chargée du CASNAV, nous a fait part lors de notre entretien du projet de « mettre en place une formation pour expliquer aux nouveaux professeurs stagiaires le rôle du CASNAV et ce que sont les dispositifs UPE2A », à la rentrée 2015-2016. L'académie ne propose pas, par ailleurs, le CAPES de Lettres Modernes option Français Langue Étrangère et Seconde (FLES), mis en place en 2013 dans certaines académies [32].

En formation continue à destination de l'ensemble du personnel enseignant, comme le précise la coordonnatrice du CASNAV de l'académie, « un réseau composé de formateurs et de personnes ressources est actuellement en cours de constitution » pour développer ce volet « formation du personnel » [33].

Concernant les enseignants d'UPE2A, l'académie ne possède pas non plus, pour l'instant, de personnel possédant l'habilitation d'examinateur-correcteur pour le DELF scolaire. La coordonnatrice du CASNAV précise qu'en juin 2014, une formation a été organisée pour les enseignants d'UPE2A : « *Mieux connaitre pour mieux accueillir le public des élèves en UPE2A ».* D'autres formations pour ce public sont amenées à se mettre en place.

1.2.4. Les dispositifs UPE2A de l'académie pour le 1er degré

1.2.4.1. Accueil et orientation

Pour le premier degré, le repérage des EANA est fait au niveau des établissements scolaires ou via la Mairie, qui oriente la famille de l'EANA vers le CASNAV lors de l'inscription scolaire.

L'accueil général des familles des EANA au CASNAV se fait à la rentrée de Toussaint et une fois par trimestre dans chaque établissement.

Le CASNAV reçoit la famille ; l'élève passe le test de positionnement pendant que la famille est en entretien avec l'assistante sociale. La famille est ensuite reçue par les infirmiers pour vérifier les vaccinations. Un rendez-vous est organisé avec le médecin scolaire à l'accueil du CASNAV, pour contrôle de l'état général et soins bucco-dentaires.

Le test de positionnement dure environ 3h (épreuves de français, de mathématiques et de langue maternelle). Comme l'explique la coordonnatrice 1er degré du CASNAV, « à l'issue des tests de positionnement, un EANA peut être affecté :

- en UPE2A,
- en école ordinaire avec soutien linguistique,
- en école ordinaire sans soutien linguistique,

32 http://legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte, consulté le 7 mai 2015.
33 Annexe 4.

- sans solution, en attente. »

Le test de positionnement étant en cours d'actualisation, il n'a pu nous être transmis. Aussi, nous ne nous attarderons pas davantage sur les modalités, l'organisation et la conception de ce test. Cela pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

La chargée de mission du 1er degré au CASNAV précise qu' « un EANA est affecté en UPE2A si son arrivée dans l'académie est inférieure à deux années et selon ses besoins linguistiques. L'UPE2A permet d'offrir un bain linguistique à l'EANA. Au fur et à mesure des progrès en langue française, l'élève sera de plus en plus présent dans sa classe d'inclusion. Pour les élèves de CP, il n'y a pas forcément besoin que l'EANA intègre une UPE2A : le bain linguistique peut suffire car l'EANA commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en même temps que ses camarades. Un EANA qui devrait être en CP, si l'on tient compte de sa classe d'âge, peut éventuellement être scolarisé en Grande Section de maternelle au vu de ses compétences, si l'équipe pédagogique est d'accord. Chaque cas d'EANA est un cas particulier » [34].

L'orientation se fait selon les critères suivants : lieu de résidence, nombre de places disponibles en UPE2A, niveau de classe (en fonction de l'âge, des résultats aux tests de positionnement et du degré de maturité). Les tests de positionnement permettent de déterminer le niveau linguistique (débutant / intermédiaire / avancé) par compétences.

1.2.4.2. Prise en charge spécialisée

Comme le précise la coordonnatrice du CASNAV, l'inclusion des EANA est partielle ou totale, ce qui signifie que l'élève est inscrit dans une classe ordinaire et reçoit ou non un soutien en UPE2A. Pour les élèves pris en charge en UPE2A, l'emploi du temps est souple et évolutif avec une intégration progressive dans les cours de la classe ordinaire. Selon leur niveau, le nombre hebdomadaire d'heures de cours en UPE2A varie (9 heures minimum au 1er degré et 12 heures minimum au 2nd degré), mais également la durée d'inclusion (de quelques mois à deux ans pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement). Ce dispositif peut être intégré dès l'inscription, à l'école ou au collège, dans une classe ordinaire. L'accueil des élèves se fait par groupe de niveaux, avec un maximum de 15 élèves face à l'enseignant pour les UPE2A.

Cette prise en charge en UPE2A n'a pas lieu pendant les cours d'EPS, d'arts plastiques, d'éducation musicale et de langue vivante (celle de la Langue Maternelle de préférence), et l'EANA doit suivre l'ensemble des cours d'une même discipline au sein de sa classe ordinaire.

Les EANA sont évalués tout au long de leur formation : évaluation formative (évaluation continue

34 Annexe 5.

en classe d'intégration et UPE2A), évaluation sommative (évaluations mi-trimestrielles et trimestrielles en classe d'intégration et en UPE2A). Dans l'académie de la Guadeloupe, l'évaluation linguistique via le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) est en projet.

L'école Raphaël Jolivière 1 utilise un livret de compétences croisées (socle commun de connaissances et de compétences / CECRL) au sein de l'UPE2A, nommé « livret scolaire » et joint au livret de compétences de l'élève en classe d'inclusion. Les éléments constitutifs du « livret scolaire » témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève. Comme nous l'explique l'enseignante de l'UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1, il a été « conçu par une collègue d'UPE2A de l'académie de la Guadeloupe ». Ce document va faire l'objet d'une analyse dans ce mémoire. Il est consultable en annexe 14.
Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers sont établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement [35].

1.2.4.3. Suivi hors parcours spécialisé

Quand une école n'a pas d'UPE2A mais qu'elle accueille cependant un EANA, l'équipe pédagogique se partage les tâches et contribue à l'élaboration du parcours personnalisé de l'EANA en faisant appel, si besoin, à l'équipe du CASNAV et en particulier à la chargée de mission pour le 1er degré [36].

1.2.4.4. Les objectifs et indicateurs d'action de ces dispositifs

L'objectif principal de l'académie de la Guadeloupe, détaillé dans la fiche-action 3.4 du projet académique 2014-2017, est d'améliorer la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en UPE2A. Pour y parvenir, le projet académique met l'accent sur les indicateurs d'action suivants :

Indicateurs d'action	▪ L'accueil de l'élève allophone et de sa famille ▪ L'évaluation des compétences de l'élève ▪ Le respect des neuf heures minimum d'enseignement de la langue française ▪ Le suivi de l'élève après sa prise en charge en UPE2A ▪ Nombre de PE avec certification ▪ Nombre de Certification DELF

Comme l'a précisé la coordonnatrice du CASNAV, les dispositifs UPE2A ont pour objectif de « permettre à l'EANA d'accéder à une autonomie linguistique suffisante en français lui permettant

35 NOR : REDE1236612C / Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
36 Annexe 5.

d'intégrer le plus rapidement possible une classe ordinaire » et permettre à l'EANA d' « atteindre le niveau B1 du CECRL en fin de 3ème » [37].

1.3. L'établissement scolaire : l'école élémentaire Raphaël Jolivière 1 à Pointe-à-Pitre

1.3.1. L'école

« L'École Élémentaire Publique (EEPU) Raphaël Jolivière a été construite en 1972 par l'architecte guadeloupéen Gilbert Amarias, dans le cadre de la première rénovation urbaine de Pointe-à-Pitre.

En janvier 2013, le personnel enseignant ainsi que les élèves de l'établissement ont été transférés vers le groupe scolaire Raphaël Jolivière, inauguré le 24 décembre 2012 dans le foncier de l'ancien stade Pierre Antonius, car la structure actuelle située sur l'avenue Martin Luther King a été promise à la démolition, qui s'est opérée à la fin de cette même année, en vue de sa reconstruction qui sera terminée dans le courant de 2015 [38]».

L'école, située dans le quartier de Bergevin, porte le nom d'un homme guadeloupéen, ancien directeur d'école à Pointe-à-Pitre. Il s'agit d'une construction sur trois niveaux avec rez-de-chaussée. Des escaliers et ascenseurs permettent de passer d'un niveau à l'autre. Le bâtiment ne comporte pas de lieu pour la pratique des activités sportives.

L'école accueille 251 élèves, soient 131 garçons et 120 filles.

Les élèves sont répartis comme suit :

Niveau	CPA	CPB	CE1A	CE1B	CE2	CE2/CM1	CM1	CM1/CM2	CM2	CLIS	UPE2A
Nombre d'élèves	27	26	25	26	27	24 (dont 13 CM1)	27	26 (dont 15 CM2)	28	9	6
Nombre de garçons	14	15	11	16	14	4+5	16	4+10	15	5	3
Nombre de filles	13	11	14	10	13	7+8	11	7+5	13	4	3

Tableau 3 : répartition des élèves de l'école Raphaël Jolivière 1, par classe et par sexe, en 2014-2015.
(Source : directrice de l'école Raphaël Jolivière 1)

L'école accueille les élèves le lundi, mardi, jeudi et vendredi de 8h à 11h30 et de 13h45 à 15h30. Le

37 Annexe 4.
38 http://www.pss-archi.eu/immeubles/FR-97120-44969.html, consulté le 12 février 2015.

mercredi, les cours sont assurés de 8h à 11h. Dans le cadre des activités périscolaires, les élèves peuvent pratiquer : la danse traditionnelle, le vélo, la musique, la vannerie, l'informatique, etc. Ces activités sont proposées par la municipalité de Pointe-à-Pitre.

1.3.2. L'équipe enseignante et l'équipe de direction

L'équipe enseignante se compose de 13 personnes : 11 enseignants à temps plein, 1 enseignant à mi-temps et 1 maître E. La répartition est de 2 hommes et 11 femmes. Nous détaillerons le rôle particulier du maître E dans la partie 1.3.3.

La directrice est demi-déchargée et prend en charge la classe de CM1. Titularisée en 1982 dans l'éducation nationale, la directrice a été formée à l'École Normale de Paris. Elle assure des fonctions de direction depuis 21 ans et est en poste à l'École élémentaire Raphaël Jolivière 1 depuis septembre 2013. C'est la première année qu'elle assure la direction d'une école ayant un dispositif d'UPE2A, puisque ce dernier a été créé en septembre 2014.

Les enseignants, tous des titulaires de l'Éducation nationale, sont principalement en début ou en fin de carrière.

L'enseignante en charge du dispositif UPE2A assure le lien avec le CASNAV et participe aux réunions et commissions au CASNAV. Il n'y a pas de réunion et de commission dédiées à l'UPE2A au sein de l'école.

1.3.3. Les personnels de santé et du RASED

Au niveau du personnel de santé, une infirmière assure des visites mensuelles. Concernant les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), un maître E et un psychologue interviennent sur cette école, même s'il ne s'agit pas de leur école de rattachement. Le maître E a pour mission de prévenir les difficultés d'apprentissage et de compréhension.

1.3.4. La prise en charge des élèves en UPE2A

Précisons tout d'abord que les élèves accueillis à l'école Raphaël Jolivière 1 sont pour la plupart issus de familles habitant à proximité de l'établissement.

L'ouverture du dispositif UPE2A a été décidée par le rectorat de l'académie de la Guadeloupe. Le projet d'école[39] porte sur les cinq axes prioritaires suivants :

- axe 1 : la maîtrise des langues,
- axe 2 : l'amélioration des compétences mathématiques et scientifiques dans tous les cycles,
- axe 3 : la prise en charge de la difficulté de l'élève,
- axe 4 : l'optimisation de l'utilisation des TICE,

39 Annexe 15.

- axe 5 : le partenariat école-famille.

Un avenant[40] au projet d'école détaille les actions menées en UPE2A en rapport avec ces axes. L'enseignante d'UPE2A a choisi des actions en lien :

- avec l'axe 1 (exemple : réalisation d'un petit carnet de chant dans les différentes langues de la Caraïbe, présentation d'un exposé oral en français sur leur pays d'origine et réalisation d'un panneau sur leur pays pour la bibliothèque de l'école) ;
- avec l'axe 3 (exemple : aide personnalisée des EANA au sein de la classe d'intégration) ;
- avec l'axe 5 (exemple : inviter les parants volontaires à apporter et faire apprendre aux élèves des chansons de leur pays d'origine).

Les élèves relevant du dispositif UPE2A suivent une partie des cours dans ce dispositif et l'autre partie en inclusion. L'enseignante d'UPE2A participe, au même titre que les autres enseignants, aux différents conseils de l'école (conseils de maîtres, conseils de cycles, conseils d'école...)

L'affectation des élèves relevant du dispositif UPE2A est décidée par la municipalité de Pointe-à-Pitre et le CASNAV. 6 élèves sont accueillis dans le dispositif UPE2A de l'École Raphaël Jolivière 1 pour l'année scolaire 2014-2015. Le tableau synoptique ci-dessous présente les caractéristiques principales de chaque EANA. Leur profil détaillé est consultable en annexes 8 et 9.

Initiale du prénom	Pays d'origine	Année de naissance	Date d'arrivée en France	Langue parlée	Niveau classe d'inclusion	Scolarisation antérieure
J	Antigua	2004	29/08/14	anglais	CE2	Oui
T	La Dominique	2003	11/08/14	anglais	CM1	Oui
SH	Argentine	2004	19/06/14	espagnol	CM2	Oui
S	République dominicaine	2004	01/10/14	espagnol	CM1/CM2	Oui (avec interruption)
D	Haïti	2003	?/04/14	français + créole	CM2	Oui (avec interruption)
A	La Dominique	2008	25/08/14	français + anglais + espagnol	CP	Oui (avec interruption)

Tableau 4 : profil des EANA de l'école Raphaël Jolivière 1, en 2014-2015
(Source : enseignante de l'école Raphaël Jolivière 1)

Les élèves sont répartis par groupes de niveaux. Nous les avons rencontrés et nous les désignerons avec une lettre de A à T pour les identifier. L'élève A n'a été présent que 8 jours en UPE2A. Compte tenu de son absence prolongée jusqu'à la fin de l'année scolaire pour des raisons de santé, il ne

40 Annexe 16.

figure pas dans la répartition des groupes de niveaux. Les temps de prise en charge sont détaillés dans le tableau ci-dessous :

Répartition des élèves		Temps de présence en UPE2A	Temps de présence en classe d'inclusion
Groupe 1 > Grands débutants	J+S	13h05	10h55
	T	15h30	8h30
Groupe 2 > Une fausse débutante et une intermédiaire	SH+D	12h45	11h15

Tableau 5 : répartition des temps de présence en UPE2A et en classe d'inclusion pour les EANA de l'école Raphaël Jolivière 1, en 2014-2015
(Source : enseignante de l'UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1)

Comme nous l'a expliqué l'enseignante d'UPE2A lors de notre entretien[41], l'emploi du temps est conçu « au bout de deux ou trois semaines d'observation pour cibler les besoins prioritaires de chacun ». Puis, elle le soumet aux enseignants des classes d'inclusion, pour l'adapter si besoin en fonction des projets de la classe. Enfin, elle le distribue aux élèves allophones L'ensemble des apprenants passe davantage de temps dans le dispositif UPE2A que dans sa classe d'inclusion [42].

Après avoir posé le cadre contextuel de notre sujet de recherche, nous allons maintenant nous intéresser au cadre théorique.

2. Cadre théorique

2.1. FLM, FLE, FLS et FLScol : différentes approches de la langue française

L'enseignement / apprentissage du français fait référence à des champs différents selon que l'on se positionne en termes de didactique ou en termes de statut de la langue. Selon les critères envisagés (techniques, pédagogiques ou politiques), les définitions sont variées. Nous allons tenter de définir chacune de ces appellations tout en gardant à l'esprit que les recherches actuelles reflètent davantage un continuum entre ces différents champs. Cette délimitation des champs conceptuels sera importante lors de notre analyse didactique.

2.1.1. Français Langue Maternelle

Le Français Langue Maternelle (FLM) est en premier lieu ce que H. BESSE désigne comme

41 Annexe 7.
42 Annexe 10.

« langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement »[43]. Il s'agirait donc de son antériorité d'appropriation, son mode d'appropriation par simples contacts et interactions successives avec l'entourage familial et de son devenir en « langue de référence » qui en seraient les trois critères pour la définir. Mais ces critères sont remis en cause lorsque l'on rencontre des cas, par exemple, où les locuteurs non natifs ont une compétence supérieure aux natifs, ainsi que des cas où l'enfant ne parle pas la langue de sa mère.

L. DABÈNE (1994)[44] parle, pour la langue maternelle, de langue des premiers échanges (« parler vernaculaire ») et souligne qu'elle est investie par ses usagers d'une charge importante sur les plans affectif, symbolique et identitaire et qu'elle se définit davantage comme la langue première de socialisation. Cette langue maternelle est pour elle, quelque peu distincte de la «langue de référence», celle dans laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux et que l'école enrichit par l'apport de variétés standards. Selon G. VIGNER (2003), « le FLM par ses traditions, ses origines historiques, par les fonctions qui lui sont traditionnellement assignées dans l'institution scolaire, se place plus du côté de la transmission que de la communication »[45]. Dans les programmes de l'école primaire de 2008, l'objectif est de *«* faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit ». Mais, qu'en est-il de la domination linguistique entre la langue de la maison et celle de l'école ? Il semblerait que la didactique du Français Langue Maternelle s'adresse davantage à des élèves qui ont eu le français pour langue de première socialisation.

2.1.2. Français Langue Étrangère

Selon J-P. CUQ, « toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage »[46].

Dans le Rapport n° 2009-082 de l'inspection générale de l'éducation nationale, il est inscrit que « le FLE concerne l'enseignement du « français langue étrangère » à des étrangers à l'étranger, dans un contexte où la langue officielle n'est pas le français et n'a donc pas de statut interne dans le pays. »

À l'opposé de la didactique du FLM, cette didactique du Français Langue Étrangère s'adresse à ceux qui souhaitent apprendre la langue dans un objectif de communication quotidienne.

Pour G. VIGNER, le FLE « met en évidence des variétés du français en fonction des situations

43 BESSE H. (1987), Langue maternelle, seconde et étrangère, *Le français aujourd'hui,* n°78, Paris, pp. 9-15.

44 DABÈNE L. (1994), Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues, Hachette, Paris, p. 20.

45 VIGNER G. (2003), Approches du français langue maternelle, *Études de linguistique appliquée,* n°130, p. 54.

46 CUQ J-P. (1991), Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques, Hachette, p. 99.

d'échange, il approche les conduites verbales de locuteurs à partir d'une grille culturelle susceptible d'en éclairer l'usage »[47] .Toute séquence de FLE s'articule autour des différentes formes de l'activité communicative : réception, interaction, production et médiation, comme mentionné dans le CECRL[48]. Nous pouvons noter que la place de l'oral et des actes de parole est prépondérante par rapport à l'écrit et à l'analyse de la langue. En effet, « depuis une cinquantaine d'années, la discipline du FLE a placé la communication au cœur de ses préoccupations, perçue à la fois comme un objectif, mais aussi comme un moyen et une méthode d'apprentissage [49]». L'apprentissage du système de la langue n'est pas prioritaire et reste subordonné à la communication. « En FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français. » (Ibid.)

2.1.3. Français Langue Seconde

En 1987, H. BESSE propose la définition suivante pour le français langue seconde : « Il y a enseignement / apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours de l'école qui en relèvent ou de la pratiquer authentiquement »[50]. Dès 1991, J.-P. CUQ défend la thèse selon laquelle le FLS (terme dont il date l'apparition à la fin des années 1960) est « un concept ressortissant au domaine du français langue étrangère »[51]. Il situe la notion dans les suites de la décolonisation et dans la politique de démocratisation de l'accès à l'école (dans les anciens pays colonisés notamment), qui ont engendré une diversité plus grande des populations scolaires. Le FLS émerge alors de ces situations d'« entre-deux », dans lesquelles le français ne serait ni enseigné / appris comme une langue « maternelle », ni comme une langue « étrangère », en ce que le locuteur ou l'apprenant n'aurait aucune familiarité avec lui hors de l'espace d'enseignement formel. À travers cette distinction et cette tentative de prendre en compte l'ensemble des situations d'enseignement / apprentissage du français et leurs paramètres constitutifs, le FLS ne deviendrait-il pas une catégorie « fourre-tout » comme J.-M. DEFAYS le souligne ? « Le français langue seconde couvre même maintenant des champs de recherche et d'enseignement qui relevaient naguère soit du français langue étrangère (par exemple, quand il a lieu en immersion dans un pays francophone), soit du français langue maternelle (par exemple, pour les personnes illettrées ou peu scolarisées pour qui la langue écrite ou le registre

47 VIGNER G. (2003), Approches du français langue maternelle, *Études de linguistique appliquée,* n°130.
48 CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, p. 48.
49 http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html, consulté le 11 mai 2015.
50 BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le Français aujourd'hui,* n°78, Paris, pp. 14-15.
51 CUQ J-P. (1991), Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques, Hachette, p.139.

soutenu sont quasiment des langues étrangères). À cause de ce succès, dû évidemment à la diversification des conditions d'utilisation et d'enseignement du français, français langue seconde est un concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier et il est devenu bien difficile d'en donner une définition positive qui fasse l'unanimité [52]».

G. VIGNER précisera la notion de « Langue seconde ». Il s'agit pour lui de la langue « apprise dans un second temps, après l'acquisition de la (des) langue(s) première(s), sans préjuger de la nature des modes d'acquisition »[53]. J.-P. CUQ exclut le « français pour migrants » du FLS, au motif « que la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français [alors que pour les groupes concernés par le FLS] la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le plurilinguisme »[54]. Il nuance par la suite son propos en reconnaissant que « la didactique du FLS est née de celle du FLE, d'abord pour les pays francophones, puis pour la France elle-même »[55]. Pour G. VIGNER, « le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les « enfants de migrants. »[56] M. VERDELHAN-BOURGADE adopte un positionnement autre, lorsqu'elle propose de situer les différents termes (et réalités qu'ils supposent) sur un continuum entre FLE et FLM, où : « la situation intermédiaire du FLS conduirait à considérer qu'on a affaire à trois ensembles juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM »[57].

D'ailleurs, dans le rapport n° 2009-082 de l'inspection générale de l'éducation nationale, « le FLS concerne, lui, l'enseignement du « français langue seconde » à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français ; ce n'est pas une discipline mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le FLM (français langue maternelle) »[58] .

2.1.4. Français Langue de Scolarisation

Introduite dès 1989 par G. VIGNER, la notion de langue de scolarisation est définie comme suit en 2002 : « Il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » [59].

52 DEFAYS J.-M. (2003), Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, Sprimont, Belgique: Mardaga, p.31.
53 VIGNER G. (2001), Le français langue seconde, VEI Enjeux, Hors série n°3.
54 CUQ J-P. (1991), Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques, Hachette, p.140.
55 CHNANE-DAVIN F., CUQ, J.-P. (2009), FOS-FLS : des relations en trompe l'oeil ? , *Le français aujourd'hui,* n°164, Paris, pp. 73-86.
56 VIGNER G. (2009), Le français langue seconde, Hachette, Paris.
57 VERDELHAN- BOURGADE M. (2002), Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, PUF.
58 Rapport n° 2009-082, Inspection générale de l'Éducation nationale, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Septembre 2009.
59 VIGNER G. (1992), « Le Français langue de scolarisation » , *Études de linguistique appliquée,* n°88, Français langue seconde, Didier Erudition, Paris, p.40.

Quant à M. VERDELHAN-BOURGADE, elle la définit en 2002 comme matière d'enseignement, qui a sa place dans les programmes, langue de scolarisation - avec un rôle de médiation - qui véhicule les autres apprentissages et permet d'apprendre d'autres disciplines, langue de tous les enseignements de la communication scolaire, qui conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire. Selon elle, « la fonction de scolarisation est une fonction sociale qui se décline en plusieurs rôles : appropriation des connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire des comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale »[60] C'est en ce sens que nous pouvons dire que la langue de scolarisation est aussi une langue de socialisation et que les savoirs linguistiques en jeu dans la communication scolaire sont importants dans le reste de la vie sociale[61].

La didactique du Français Langue de Scolarisation se limite au cadre scolaire. Son objectif est double : la maîtrise des usages que les différentes disciplines scolaires font de la langue mais aussi la maîtrise du « savoir-être élève » dans le système scolaire français. La langue de scolarisation se trouve ainsi placée au carrefour des didactiques du français (plus particulièrement du FLS et du FLM) et des didactiques disciplinaires, appelant à une réflexion approfondie sur les liens étroits entre compétences langagières et savoirs disciplinaires. À la différence du FLE, la maîtrise du Français Langue de Scolarisation conditionne la réussite scolaire des élèves allophones.

Initialement développée dans le champ du FLS, le Français Langue de Scolarisation est devenu, pour l'institution scolaire « un enjeu plus largement lié à la gestion de l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des élèves » [62].

2.1.5. Français sur Objectifs Spécifiques, Français sur Objectifs Universitaires et Français Langue d'Intégration

Il est intéressant de préciser qu'il existe d'autres champs dans le cadre de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, qui peuvent concerner les migrants, à savoir, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ou encore le Français Langue d'Intégration (FLI).

Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures [63].

60 VERDELHAN- BOURGADE M. (2002), Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, PUF, p.19.

61 http://trema.revues.org/1758, consulté le 23 avril 2015. VERDELHAN M, MAURER B., DURAND, M.-C., « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », *Tréma* [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 09 novembre 1999.

62 LE FERREC L. (2012), Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines, *Le français aujourd'hui,* n°176, Paris, p.37.

63 CUQ J.-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international.

Le français sur objectifs universitaires pourrait être considéré comme une déclinaison du FOS, visant à préparer les étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français.

Le concept de Français Langue d'Intégration (FLI), quant à lui, a été initié par la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue française et aux Langues de France) et par la DAIC (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté). Le FLI est un processus évolutif d'appropriation du français, une démarche. Il s'agit à travers cette démarche de donner aux adultes migrants nouvellement arrivés sur notre territoire, ou à ceux qui sont présents depuis longtemps mais n'ont pas eu l'occasion de faire un tel apprentissage, ou enfin, ceux qui sont candidats à la nationalité française, tous les atouts pour favoriser leur intégration professionnelle, sociale et culturelle [64]. Le label « qualité FLI » donne une reconnaissance de la qualité de formation et en même temps atteste des niveaux de langue acquis à l'issue des formations réalisées par la structure labellisée. Ces attestations constituent pour l'administration un élément de preuve du niveau de langue, notamment dans les procédures d'accès à la nationalité française.

2.1.6. Les enjeux du Français Langue de Scolarisation : aspects didactiques

La difficulté et l'intérêt de ce Français Langue de Scolarisation consiste à trouver un équilibre entre les différentes fonctions qu'on lui attribue en matière d'enseignement / apprentissage. En référence à M. VERDELHAN[65], la didactique du Français Langue de Scolarisation s'appuie sur des approches variées : communicative, pluri-méthodologique, pluridisciplinaire, pluriculturelle et individualisée.

En s'appuyant sur l'ouvrage de M. VERDELHAN (Ibid), l'ex-chargé de mission au CASNAV de l'académie de Grenoble, M. PEUTOT, propose un résumé des priorités pour ce champ didactique naissant [66] : \l

- Le développement des compétences de compréhension orale et de production écrite.

\l La conscience linguistique (et en premier lieu phonologique), parce que la culture de l'écrit est fondée sur cette conscientisation de la langue. Il ne s'agit pas de dire que la compréhension écrite et la production orale ne sont pas nécessaires, mais qu'elles ne sont pas prioritaires. Notons cette différence avec le FLE où la production orale est première, d'où l'affirmation d'une orientation pédagogique spécifique Français Langue de Scolarisation.

- La connaissance et la compréhension de l'environnement scolaire.

64 http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration , consulté le 8 mai 2015.

65 VERDELHAN- BOURGADE M. (2002), Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, PUF.

66 http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/05/30/Le-FLS-en-milieu-scolaire-en-France-%3A-principes-méthodologiques-et-priorités, consulté le 29 mars 2015.

- La compréhension des cours ou l'acquisition d'une compétence interactionnelle scolaire. Il faut aussi apprendre à communiquer dans les différentes situations de la vie scolaire, parce qu'être un élève à l'école, c'est accomplir des tâches et agir.
- Une approche de type actionnelle. Les préconisations pour l'enseignement / apprentissage des langues en France, en s'adossant au CECR (Cadre Européen Commun de Référence), vont dans ce sens, à savoir que « la perspective privilégiée […] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » [67].
- Le développement des compétences scolaires. L'allophone doit mettre en place une compétence spécifique liée à de nouvelles situations scolaires et de nouvelles manières de faire.

L'approche de type actionnelle préconisée nous amènera à nous interroger sur le lien qu'il est possible d'établir entre le socle commun de compétences défini dans les programmes scolaires de 2008 et le CECRL. L'autre point sur lequel il sera intéressant de réfléchir concernera la contextualisation dans l'enseignement et l'apprentissage de ce Français Langue de Scolarisation, avec, entre autres, une prise en compte de l'environnement scolaire.

2.2 De l'intégration à l'inclusion des EANA

Au cours de ces trente dernières années, cette question de l'intégration scolaire a suscité toute une réflexion qui s'est développée à un niveau international. Cette réflexion a conduit à l'apparition de nouveaux concepts et terminologies (besoins éducatifs particuliers, inclusion...).

2.2.1. Intégration versus inclusion

Au-delà des effets de la catégorisation des EANA, lorsque nous parlons d'école inclusive, il est nécessaire de préciser quelles acceptions recouvrent ces termes. Concernant l'inclusion scolaire, le rapport annuel des inspections générales de 2009 indique que : « le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible […]. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. […] Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les

67 CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, p.15.

systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. […] Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. […] Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves » [68].

Dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, l'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Avec ces textes, si les moyens sont donnés à l'institution scolaire et à ses personnels pour comprendre la nouvelle définition de ces élèves et pour organiser des dispositifs d'accueil en accord avec cette définition du public, il est possible d'envisager que les EANA deviennent des élèves dont l'altérité ne sera plus ni discriminante ni discriminée, mais s'inscrira dans une approche globale de la diversité de tous, attentive à la singularité de chacun, sans indifférence à leur différence et sans assignation à une altérité attribuée (Ibid).

2.2.2. Un public scolaire à besoin éducatif particulier

La dénomination « public scolaire à besoin éducatif particulier » regroupe des publics variés, ayant des besoins résultant d'une déficience ou d'un trouble, des besoins liés à des problèmes d'apprentissage, mais aussi des besoins corrélatifs de situations socio-économiques ou socio-culturelles particulières, privatives eu égard aux exigences scolaires[69]. Les EANA en font partie.

En adéquation avec les valeurs et les missions de l'école telle que les décrit la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, cette appellation de « public scolaire à besoin éducatif particulier » est une ouverture raisonnée à la différence et à la ressemblance : différence des êtres singuliers et ressemblance par l'égalité des droits et dans la méthode selon laquelle l'École doit construire des réponses.

L'enseignement du français de scolarisation, en UPE2A ou en classe d'inclusion, a pour objectif de permettre à l'EANA d'accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire mais aussi de favoriser son intégration dans son milieu environnant[70]. Dans cette optique, la direction de l'enseignement scolaire s'est d'ailleurs attachée à apporter des éclaircissements sur la conduite attendue en lien avec ce public et propose une méthode pour agir : accueillir, évaluer pour connaître

68 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf, MEN-DGESCO L'inclusion scolaire des EANA, Juillet 2013, consulté le 29 mars 2015.

69 http://eduscol.education.fr/cid45888/l-education-nationale-et-les-publics-a-besoins-educatifs-particuliers.html, consulté le 29 mars 2015.

70 http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html, consulté le 29 mars 2015.

et comprendre l'enfant avec ses acquis et ses besoins, construire un projet individualisé pour créer une dynamique de progrès, travailler avec des partenaires.

Mais, nous pouvons nous interroger sur une telle partition et sur l'intérêt de regrouper ces publics si différents, aujourd'hui, en France. Et si la catégorisation pose des questions éthiques, elle suscite aussi des questions pratiques : pouvons-nous multiplier les politiques spécifiques et jusqu'où le spécifique est-il dénué de conséquences discriminatoires ?

3. Méthodologie de la recherche

« La recherche en didactique des langues et des cultures s'inscrit dans des finalités de connaissance qui répondent [...] à des demandes sociales. Au-delà de la simple appréciation utilitariste, au sens économique et gestionnaire, des motivations et de l'efficacité de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures, l'Humanité a donné aux langues des fonctions multiples et variables entre celles qui accompagnent la construction de l'individu sujet et celles qui permettent l'organisation de la vie collective dans les sociétés » [71].

La recherche en didactique dans laquelle s'inscrit ce mémoire est une recherche impliquée par les pratiques, dont nous allons détailler la méthodologie dans cette partie.

3.1. Présentation des axes méthodologiques choisis

La recherche que nous avons menée comprend une étude des ressources bibliographiques et une étude de terrain complémentaire.

Les ressources bibliographiques proviennent de la bibliothèque universitaire de l'Université Antilles Guyane (UAG), de notre bibliothèque personnelle et de bibliothèques en ligne.

L'étude de terrain s'est déroulée du 2 février au 16 mars 2015, sous forme d'entretiens oraux, d'enquêtes écrites, d'observations au sein du dispositif UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1 de Pointe-à-Pitre et d'analyses de contenus.

Nous n'avons pu, par ailleurs, réaliser d'enquêtes auprès d'élèves qui ont intégré le dispositif UP2EA et en sont sortis car l'école Raphaël Jolivière 1 accueille pour la première année ce dispositif et parmi les apprenants, aucun n'a intégré une classe ordinaire à plein temps à ce jour.

De même, l'analyse du test de positionnement en français, initialement prévue, n'a pu être réalisée car le document, en cours d'actualisation, n'a pu nous être transmis. Malgré ces limites, nous avons eu accès aux travaux des enfants et avons pu assister à plusieurs séances de classe. De même, plusieurs collègues et responsables ont accepté de se prêter au questionnaire soumis.

71 BLANCHET P., CHARDENET P. (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Éditions des archives contemporaines, Paris, p. 2.

Afin d'objectiver les résultats obtenus lors de l'étude de terrain, nous avons procédé pour chaque entretien à une validation écrite a posteriori par la personne interrogée. Seul l'entretien avec l'IEN-A chargée du CASNAV a été validé oralement. Les questionnaires (destinés aux élèves ou aux enseignants) ont été rempli par chaque personne interrogée. Un enregistrement sonore a été réalisé pour la séance observée en UPE2A.

Il est enfin important de préciser que les effectifs de personnes interrogées restent faibles (3 élèves / 3 enseignants) pour les questionnaires. Les résultats ne sont donc pas forcément représentatifs à l'échelle des dispositifs UPE2A dans le 1er degré, dans l'académie de la Guadeloupe (hors îles du Nord). Toutefois, en raison de l'implication des personnes interrogées, véritables acteurs du processus, ils représentent de précieux témoignages.

Concernant les échanges comme méthode de production de données, une série d'entretiens a été menée auprès de différents acteurs en lien avec l'UPE2A de Pointe-à-Pitre : l'enseignante de l'UPE2A, la directrice de l'école Raphaël Jolivière 1, la chargée de mission du 1er degré au CASNAV, la coordonnatrice du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe, l'IEN-A chargée de la mission CASNAV.

Concernant les enquêtes, elles se sont déroulées sous forme d'enquêtes semi-directives et directives, sans entretien. Une enquête a été menée auprès des 3 enseignants accueillant en inclusion les 3 apprenants observés en UPE2A. Une autre enquête a été menée auprès de ces 3 élèves, inscrits et présents en UPE2A fin février et début mars 2015.

Concernant les observations, quatre séances avec les élèves en UPE2A ont été nécessaires pour faire connaissance et les habituer à notre présence. Ce n'est qu'ensuite qu'a pu être enregistrée une séance et remplie notre grille d'observation.

Enfin, concernant l'analyse de contenus didactiques, les choix se sont portés sur l'analyse des documents pédagogiques utilisés par l'enseignante d'UPE2A, à savoir la méthode Zoom[72] (manuel + documents sonores) et le livret scolaire pour les élèves d'UPE2A. Pour information, l'enseignante utilise cette méthode Zoom (A1) depuis janvier 2015.

3.2. Entretiens

5 acteurs de la prise en charge des EANA dans l'académie de la Guadeloupe ont été rencontrés. L'objectif était de s'intéresser d'un côté au cas de l'école Raphaël Jolivière 1 à Pointe-à-Pitre et de l'autre, d'avoir une vision sur les objectifs visés, les moyens mis en place et les projets au niveau académique ; l'intérêt étant de voir le lien entre les volontés académiques et les réalités de terrain.

72 FERREIRA PINTO M., JONVILLE C., LE RAY G., MOULIERE J.-F., QUESNEY C.,QUINSON J., SEGURA J. (2012), Méthode Zoom, Éditions Maison des langues, Paris.

Chaque entretien a permis de rendre le suivant plus précis ou plus pertinent. Une alternance volontaire a été choisie, dans la mesure des disponibilités de chacun, entre entretien avec acteur décisionnaire au niveau académique et acteur de terrain.

En premier lieu avec la coordonnatrice du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe pour avoir une vision globale sur le rôle, le fonctionnement, l'historique de ce centre, mais aussi des informations sur les enseignants accueillant les EANA (formations, lien du CASNAV avec les familles, données concernant les EANA)[73] .

Une rencontre a ensuite été organisée avec la directrice de l'école Raphaël Jolivière 1 à Pointe-à-Pitre, pour recueillir des informations sur l'école, la prise en charge des EANA, le lien école / EANA et école / familles d'EANA[74].

Le troisième entretien s'est déroulé avec la chargée de mission 1er degré du CASNAV. L'objectif était de se focaliser davantage sur les actions du CASNAV et le parcours de scolarisation des EANA dans le 1er degré[75].

L'entretien avec l'IEN-A chargée de la mission CASNAV a permis notamment de recueillir des informations sur la répartition des UPE2A et les projets au niveau académique pour améliorer l'accueil et la prise en charge des élèves allophones[76].

Le dernier entretien s'est déroulé avec l'enseignante du dispositif UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1. Il a porté sur des questions d'ordre pédagogique, sur le lien UPE2A de l'école / CASNAV et sur le lien UPE2A de l'école / familles d'EANA[77].

Le compte rendu détaillé de chacun de ces entretiens se trouve en annexe.

3.3. Observations en UPE2A

3.3.1. Accueil en UPE2A

Afin de faire connaissance avec les élèves et l'enseignante de l'UPE2A, nous avons assisté aux cours le lundi après-midi de 13h45 à 15h30 et le mercredi matin de 8h30 à 10h30 du 02/02/2015 au 16/03/2015. Une séance a été enregistrée le 25/02/2015 de 8h20 à 8h55, dans la salle d'UPE2A. Nous avons élaboré un instrument d'observation (grille d'observation) et d'analyse de classe, spécialement conçu pour cette recherche.

3.3.2. Instrument d'observation

L'observation menée est une « observation directe » et non une « observation participante ».

73 Annexe 4.
74 Annexe 6.
75 Annexe 5.
76 Annexe 3
77 Annexe 7.

Nous avons donc observé sans être responsable des personnes que nous observions. L'échantillon sélectionné pour notre étude est composé de l'enseignante de l'UPE2A et de trois élèves (J,T et SH). Pour la sélection des indices, plusieurs séances ont été observées avec ce même échantillon afin de repérer les éléments potentiellement observables (mots écrits par l'enseignante au tableau, postures, langue d'intervention...)

Pour des questions de temps, cette grille n'a pu être préalablement testée afin de s'assurer de sa stabilité et de sa pertinence, mais elle permet de répertorier : le locuteur, le ou les interlocuteur(s), la langue d'intervention, les propos du locuteur, l'attitude et la posture du locuteur, le temps de parole du locuteur et le moment d'intervention au cours de la séance.

En voici un extrait ci-dessous. La grille complète de la séance observée et enregistrée est consultable en annexe 11.

Locuteur	Interlocuteur	Référence dans la méthode Zoom	Langue d'intervention	Citation	Mots écrits au tableau par l'enseignante	Postures / Remarques	Moment de l'intervention	Durée d'intervention
E	SH+J+T		Français	- Alors, est-ce que vous êtes prêts les enfants ?			0'00"	1s
SH	E		Anglais	- *Yes, I* !			0'01"	1s
E	SH		Français	- Pardon ?			0'02"	2s
T	E		Français	- Oui, maîtresse.			0'04"	2s
E	SH+J+T		Français	- Ah, je préfère !			0'06"	2s

Légende : E = Enseignante / J, T, SH = initiales des prénoms des 3 élèves observés / CD = CD Audio (méthode Zoom)
Pour plus de visibilité, les langues d'intervention autres que le français sont surlignées de couleurs différentes.

Tableau 6 : extrait de la grille d'observation utilisée pour retranscrire la séance observée et enregistrée le 25/02/2015 (Source : conception par l'auteur du mémoire)

Les modalités de retranscription de l'enregistrement de la séance utilisées font cependant apparaître une limite : il aurait été judicieux et préférable d'utiliser l'API (Alphabet Phonologique International), mais, pour des questions de temps et de moyens, cela n'a pu se faire. De plus, la qualité de l'enregistrement (micro unique intégré à une caméra numérique) et le fait d'être seule à enregistrer, à observer et à retranscrire ont engendré quelques difficultés. Sans l'API, nous n'avons pas eu les moyens, par exemple, de rendre compte des phonèmes diphtongués même si nous sommes conscients qu'ils existent. La retranscription, jointe en annexe, est donc en partie hasardeuse et incomplète pour les raisons évoquées ci-dessus. Elle reste néanmoins un témoignage relativement fidèle et exploitable pour l'étude envisagée.

3.3.3. Détails sur la séance enregistrée en UPE2A

La séance enregistrée est une séance collective de compréhension et langage oral qui a duré 33 min. Cette séance est censée regrouper les groupes 1 et 2, mais ce jour-là, seuls 3 élèves étaient présents. Les objectifs de la séance sont multiples. Au niveau communication, il s'agit de dire et demander de situer une personne ou un objet et de dire et demander ce que l'on veut, d'exprimer des sentiments, des sensations. Au niveau du lexique, il s'agit de découvrir les pièces de la maison, les meubles. L'enseignante a partagé la séquence « Soirée pyjama » en six séances. Il s'agit ici de la troisième séance.

3.4. Questionnaires

3.4.1. Questionnaire auprès des enseignants de l'équipe pédagogique

Les questionnaires ont été distribués le 11/03/2015 aux enseignants des classes d'inclusion. Trois enseignants ont remis le questionnaire rempli le 16/03/2015. Les enseignants ont eu un délai de cinq jours pour pouvoir le remplir. Le questionnaire n'a pas été proposé à l'enseignante de l'élève A, qui n'a été présent que quelques jours en UPE2A pour des raisons de santé.

3.4.2. Questionnaires auprès des élèves scolarisés en UPE2A

Les questionnaires ont été remplis par les élèves en UPE2A, en 30 min environ pour chaque élève. Deux élèves ont rempli le questionnaire le 25/02/15 et une élève l'a rempli le 09/03/2015. Nous avons choisi d'enquêter uniquement auprès des élèves observés en séance enregistrée. À titre informatif, les élèves A et S n'auraient pas pu remplir le questionnaire car ils étaient absents pour une longue durée (hospitalisation pour l'un, voyage dans son pays d'origine pour l'autre). Les questions et les réponses proposées étaient lues à voix haute par les élèves. Des explications leur ont été apportées s'ils en faisaient la demande ou s'ils avaient du mal à déchiffrer un mot.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1. Présentation et analyse des données des entretiens

Les entretiens ont permis de recueillir des informations sur cinq axes notamment, retenus ici : la didactique en matière d'oral au sein de l'UPE2A, l'ingénierie de la formation, l'ingénierie curriculaire, les compétences croisées socle commun et CERCL, la contextualisation didactique. En voici un résumé.

Concernant la didactique en matière d'oral, nous nous apercevons, comme le décrit l'enseignante de l'UPE2A, que « la place de l’oral dans le dispositif est prépondérante ; il accompagne toute activité

formelle (exemple : décrire une image) et informelle (exemple : relater un événement s'étant produit le midi), il est omniprésent. Production ou compréhension orales sont deux axes inséparables, ils sont travaillés conjointement la plupart du temps. Langage et compréhension orale occupent les temps de regroupement (tous les élèves présents) du matin de 8 heures à 9 heures, mais c'est en fait un travail de tout instant, dès que le besoin ou la nécessité de communiquer se présentent. ». L'écrit est la phase qui va fixer tous les apprentissages oraux : apprendre du vocabulaire, des structures syntaxiques, des conjugaisons etc. En ce sens, il vient, selon l'enseignante, en prolongation du processus oral et est tout à fait nécessaire. Deux types d'écrits sont pratiqués : il peut s'agir aussi bien de décrire la tenue de la maîtresse aujourd'hui, que de décrire une série d'images.

À propos de pratiques de classe, l'enseignante précise qu'à l'arrivée des EANA, il lui arrive d'utiliser leur langue maternelle (anglais, espagnol, créole) pour communiquer avec eux s'ils ne comprennent pas ce qu'elle leur dit en français. Actuellement, le français prédomine et c'est dans de rares cas d'incompréhension qu'elle « bascule » dans leur langue maternelle. Comme elle l'explique, « le choix pédagogique s'impose puisque c'est une classe de français et que le recours aux langues d'origine doit se faire en dernier choix si vraiment l'élève est dans l'incompréhension totale. » Elle ajoute que le choix de la communication en langue française n'est pas une option pour éviter les inégalités de traitement entre élèves : « la question ne se pose pas car ils sont tous débutants » et elle précise d'ailleurs qu'elle aurait pu traduire en anglais et en espagnol.

L'enseignante déplore un manque de temps d'échanges avec les enseignants des classes d'inclusion pour avoir une meilleure continuité entre l'UPE2A et la classe d'inclusion.

Concernant l'ingénierie de la formation, les entretiens font ressortir un manque de formation (enseignants UPE2A, équipe de direction, équipes pédagogiques des classes d'inclusion), un manque de certification (enseignants mais aussi élèves), une méconnaissance du dispositif UPE2A et du CASNAV, et un manque d'outils pour prendre en charge des élèves allophones en classe d'inclusion. La création récente du CASNAV et le manque de formateurs habilités peuvent expliquer ce point faible. Mais, la formation du public enseignant figure au premier plan des objectifs du CASNAV. L'IEN-A précise ainsi qu'à la rentrée 2015-2016, une formation est en projet pour expliquer aux Nouveaux Professeurs Stagiaires le rôle et le fonctionnement du CASNAV et des dispositifs UPE2A.

Concernant l'ingénierie curriculaire, des difficultés de terrain ressortent des différents entretiens. Une des difficultés est la prévision d'implantation des UPE2A pour l'année scolaire suivante,

comme le souligne la chargée de mission premier degré du CASNAV, M^me^ GUSTAVE. Il faut prévoir les implantations avant de connaître la répartition des EANA ; or, les EANA ne sont pas toujours localisés où on les attendait. La Guadeloupe étant un archipel, les EANA sont répartis inégalement sur les différentes îles, mais il n'y en a pas forcément suffisamment dans les dépendances pour qu'une UPE2A soit créée dans chaque ville. À cause des difficultés de transport (matérielles ou financières) entre le lieu d'habitation de l'EANA et l'école d'affectation proposée (possédant une UPE2A), encore trop d'EANA ne sont pas scolarisés en UPE2A dans l'académie et ne peuvent bénéficier d'une prise en charge rapide après leur arrivée. Le CASNAV ne dispose pas de moyens financiers pour aider les familles en matière de transport.

Autre difficulté, soulignée par la chargée de mission premier degré du CASNAV : « dans quelle mesure les chiffres reflètent-ils la réalité ? Est-ce que les remontées des directeurs d'école sont suffisamment précises ? » La définition de l'EANA n'étant pas encore tout à fait intégrée, cela peut avoir une répercussion sur les données chiffrées transmises aux autorités académiques. Compte tenu de ces éléments et de la diversité du public accueilli, l'académie s'oriente vers des enseignants UPE2A itinérants pour 2015-2016, car environ 50% seulement des EANA sont en UPE2A. Un des objectifs majeurs est d'identifier les besoins sur l'académie et faire en sorte que tous les EANA soient repérés, comme le précise l'IEN-A.

À l'heure actuelle, l'enseignante d'UPE2A a mis en place des emplois du temps individualisés, de telle sorte que l'accueil soit quotidien au sein du dispositif pour ces élèves allophones.

À l'échelle de chaque établissement, la coordonnatrice du CASNAV insiste sur la nécessité d'un adulte relais pour l'EANA et la nécessité d'un tuteur (élève) pour accompagner chaque élève en UPE2A.

Dans ces domaines de l'ingénierie curriculaire et de l'ingénierie de la formation, l'IEN-A et la coordonnatrice ont, entre autres, en projet de centraliser les dossiers scolaires des EANA au CASNAV, de développer le dispositif « Ouvrir l'école aux parents » (notamment pour les familles d'EANA), de mettre en place une plate-forme numérique, des échanges inter-académiques, un « pack d'urgence » pour élèves et un « pack d'urgence » pour enseignants.

Concernant les compétences croisées « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » et CECRL, un livret de compétences pour les EANA est en cours d'actualisation. L'enseignante de l'UPE2A nous explique qu'elle a choisi de ne faire que la matière « français » avec ses élèves d'UPE2A. Elle les évalue sur les compétences du CECRL plus particulièrement ; en classe ordinaire, les évaluations - en français - portent davantage sur les compétences du socle commun. Un livret est rempli chaque trimestre conjointement par elle-même et par l'enseignant de

la classe d'inclusion. Ce livret fera l'objet d'une analyse ultérieure.

Concernant la contextualisation didactique, l'enseignante d'UPE2A a fait le choix d'utiliser la méthode Zoom pour son public de grands débutants. Ce que l'enseignante trouve le plus riche dans cette méthode, ce sont les posters et la partie audio. « Pour les élèves, c'est important d'écouter d'autres voix que la mienne », explique-t-elle lors de l'entretien. Elle précise aussi que lorsqu'elle parle aux élèves, elle sait à qui elle parle et adapte parfois la façon dont elle le fait. Avec l'audio, cela incite les apprenants à comprendre d'autres voix. Cette méthode n'est pas élaborée par des auteurs « locaux ». Nous pourrions parler de méthode « importée », conçue pour un public cible qui n'est pas forcément celui accueilli à l'UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1. Nous reviendrons plus en détails sur ce point ultérieurement. À noter, enfin, comme le précise la coordonnatrice du CASNAV : « chaque enseignant a sa méthode ». Nous pouvons nous demander en quoi une contextualisation et une utilisation commune d'une méthode au niveau de l'académie seraient intéressantes. Nous y reviendrons lors de l'exposé de propositions didactiques.

4.2. Présentation et analyse des données des observations en UPE2A

Une analyse interactionnelle est privilégiée. Cette étude a pour but de mettre en évidence la place et l'importance de l'interaction verbale entre l'apprenant et l'enseignant en tant qu'interlocuteurs, à partir de l'analyse d'un enregistrement sonore réalisé en UPE2A. L'analyse permettra d'observer l'approche interactionnelle de l'enseignant dans son approche du FLSco, d'une part au niveau de l'incitation à la prise de parole par l'enseignant et au niveau de l'engagement à l'interaction verbale spontanée d'autre part [78]. Les questions posées, les tours de paroles, la durée de parole et les interruptions seront étudiés et analysés au niveau de leurs effets provocateurs ou perturbateurs pour la construction de l'interaction pendant la séance de compréhension orale observée.

Volontairement, nous n'analyserons pas le plan phonétique et phonologique pour des questions de moyens et de temps (cf. 3.3.3). Le plan non verbal a également été éludé, car il aurait fallu filmer les élèves, ce qui aurait nécessité d'avoir des autorisations écrites de leur famille et de l'ensemble des personnes responsables du dispositif UPE2A.

La séance observée alterne des activités de compréhension orale et de production orale, comme détaillé ci-dessous :

78 KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), Les interactions verbales, Tome I, A. Colin, Paris.

Référence dans la méthode Zoom	Consigne / Introduction de l'activité par l'enseignante	Début de l'activité	Durée de l'activité
	L'enseignante mobilise verbalement les élèves pour la séance de compréhension orale.	0'00"	10'
Zoom 3, activité 9 p.40 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « Je regarde et j'écoute. » **Introduction par l'enseignante :** « - Alors, vous allez entendre un dialogue et il va falloir trouver dans quelle pièce de la maison les personnages parlent. D'accord ? »	0'10"	4'39"
Zoom 3, Activité 10 p.40 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « J'écoute et je répète » **Introduction par l'enseignante :** « - Maintenant, vous allez écouter... Ecoutez bien et vous allez répéter chacun votre tour. »	4'49"	2'04"
Zoom 3, Activité 11 p.40 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « J'écoute et je montre la bonne image ». **Introduction par l'enseignante :** « - Alors, l'activité suivante : je vais vous montrer les images des enfants. […] Je vais vous faire écouter, il faudra me montrer la bonne image.»	7'04"	4'28"
Zoom 3, Activité 12 p.40 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « Je mime un sentiment et mon camarade devine. » **Introduction par l'enseignante :** « - Je mime un sentiment et mon camarade devine. Ah. Alors, là, c'est un petit jeu de mime. »	11'32"	3'09"
Zoom 3, Activité 13 p.41 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « J'associe les mots aux dessins. » **Introduction par l'enseignante :** « - Alors, maintenant, je vais vous montrer les pièces de la maison et vous allez me dire le nom des pièces. »	14'41"	6'55"
Zoom 3, Activité 14 p.41 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « Je dis dans quelle pièce de la maison se trouvent ces objets. » **Introduction par l'enseignante :** « - Alors, maintenant, je vais vous montrer des images. Quelle est la consigne, […], tu peux lire s'il te plaît ? »	21'36"	5'17"
Zoom, Zoom, la chanson « Soirée pyjama » Activité 8 p.39 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « J'écoute et je chante ». **Introduction par l'enseignante :** « - Allez, je vous fais écouter la chanson. »	26'53"	2'15"
Zoom 2, Activité 5 p.39 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « Je regarde et j'écoute ». **Introduction par l'enseignante :** « - Bon, alors, là, je vais vous faire écouter quelque chose, le même jeu que tout à l'heure. Il faut trouver dans quelle pièce se passe le dialogue, a lieu le dialogue. D'accord ? »	29'08"	2'02"
Zoom 2, Activité 6 p.39 (Livre de l'élève)	**Consigne :** « J'écoute et je répète ». **Introduction par l'enseignante :** « - Activité 6 : j'écoute et je répète.»	31'10"	1'55"

Tableau 6 : Récapitulatif des différentes activités menées pendant la séance observée et analysée.

Les séances de compréhension et langages oraux sont concentrées tous les matins (du lundi au vendredi), de 8 heures à 9 heures. L'enseignante a fait le choix que la pratique orale de la langue française soit la première activité de l'élève lorsqu'il arrive à l'école. La place de l'oral est identique à la place de l'écrit en volume horaire. Il faut en effet tenir compte du fait que les activités d'étude de la langue mêlent oral et écrit.

Dans la séance observée, intéressons-nous tout d'abord au plan syntaxique. Nous avons tenté de relever un certain nombre de phénomènes langagiers surgis au cours des interactions observées. Pour chacun d'entre eux, nous avons procédé premièrement à une analyse linguistique permettant d'en esquisser une explication et deuxièmement une analyse didactique permettant d'en envisager la mise en perspective.

Au niveau de la construction pronominale, un des élèves anglophones (J) dit dans un échange : « Elle réveille » (7'41"). Il est possible que cet apprenant fasse un transfert de structure syntaxique de la langue source car en anglais, on dirait « She wakes up » où la construction pronominale n'apparait pas. Il peut donc s'agir ici d'une erreur d'interférence due à la langue maternelle. Rappelons que (J) est en France depuis le 29 août 2014.

Nous trouvons de nouveau ce phénomène par exemple lorsque (J) dit : « Le premier pièce dans le maison » (20'02"). L'adjectif en français est variable et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie ; or, en anglais, il est invariable. Nous pouvons noter à nouveau une interférence avec la langue source pour les élèves anglophones. Le même élève dit : « Dans le chambre » (0'50"). Nous remarquons encore, pour ce locuteur, une insuffisante acquisition du phénomène des accords déterminant / substantif.

D'autres phénomènes sont intéressants, comme par exemple ceux qui résultent du statut de modèle de l'enseignant lui-même lorsqu'il se lance dans une interaction libre. Des constructions détachées avec reprise pronominale sujet sont souvent utilisées par l'enseignante : « La maman, elle parle... » (1'14"). Cela peut entraîner des confusions pour les apprenants qui peuvent s'approprier cette construction non correcte (sauf dans une situation d'emphase, point grammatical qui ne correspond pas au niveau scolaire des élèves). Par exemple, quand T intervient en disant : « L'autre, il est grande » (1'51").

Sur le plan lexical, on peut noter des interférences entre des termes proches qui se traduisent par des erreurs lexicales. C'est le cas par exemple à 10'10", lorsque l'élève T dit à l'enseignante : « Maîtresse, ça, c'est bailler et ça, c'est balai », en montrant le poster affiché au fond de la classe qui est une photographie de baleine. L'élève T utilise « balai » au lieu de « baleine ». En guise de remédiation, pour que l'élève fasse correctement la distinction entre ces deux mots, l'enseignante mime le balayage avec un balai pour que l'élève associe l'objet « balai » à un geste, puis elle montre un support visuel (affiche) pour que l'élève associe le mot « baleine » à l'image. Enfin, pour que l'élève visualise la différence entre les deux mots, elle les écrit au tableau.

Intéressons-nous maintenant à la diversité lexicale des apprenants. Nous n'avons pas procédé à une

mesure objective de l'étendue lexicale des apprenants, par contre, nous avons identifié un certain nombre de phénomènes langagiers qui illustrent, chez chacun des apprenants, cette étendue lexicale. Notons d'une manière relativement claire qu'une différence entre les apprenants les moins avancés (J et T) et l'apprenante la plus avancée (SH) est visible au niveau de la richesse lexicale en production orale. L'élève SH emploie facilement et spontanément les mots : « le deuxième » (1'04"), « je recommence » (12'24"), « entrée » (19'52"), « canapés » (25'48"), « yaourts » (32'32"). Il est intéressant de préciser que J, malgré son niveau faible en langue française à son arrivée dans le dispositif, a une richesse lexicale supérieure à celle de T au regard de ce que nous avons observé pendant cette séance. L'élève formule par exemple les phrases suivantes : « Utilise ton cerveau » (15'12"), « Mon cousin a joué deux fois » (26'30"). Notons que l'élève J a bénéficié d'une prise en charge d'exception qui lui a probablement favorisé l'acquisition de compétences lexicales. En effet, il a été le seul élève de l'UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1 pendant plusieurs semaines ; il était donc encadré à plein temps par l'enseignante d'UPE2A, soit dans la salle d'UPE2A, soit en observation accompagnée dans sa classe d'inclusion. Une prise en charge quotidienne et un important volume horaire avec l'enseignante d'UPE2A peut expliquer en partie l'acquisition de compétences orales chez cet élève.

L'enseignante essaie de faire appel aux connaissances et acquis antérieurs des élèves, en langue française. C'est le cas, par exemple, pour le mot « cheminée » :

> E : « Oui, la cheminée. Vous vous souvenez, ce mot ? » (23'35")
>
> SH + J : « Oui »
>
> E : « On l'a appris »
>
> SH : « Que c'est ça c'est ça où monté une fumée » (que l'étudiant a prononcé avec un accent que nous retranscrivons approximativement : « Qué ça c'est ça où monté oune fumée »).

Même si l'enseignante essaie de réactiver des connaissances antérieures, le manque de contextualisation dans le lexique utilisé semble avoir des répercussions sur la mémorisation des mots nouveaux.

Sur le plan sémantique, nous remarquons que l'accès au sens est encore difficile pour des formules usuelles (et non scolaires). Prenons deux exemples : à 23'06", l'enseignante s'adresse à J et T qui dialoguent entre eux en anglais, dans une conversation parallèle à la séance : « Vous pouvez arrêter de discuter en même temps ! C'est vraiment embêtant ! ». De même, à 29'58", l'enseignante intervient à nouveau : « Je vais vous faire réécouter... et concentrez-vous là au lieu de vous enquiquiner ! ». Nous notons que malgré ces remontrances, les deux élèves ont des difficultés pour se concentrer à nouveau. Ces formules usuelles (« embêtant », « enquiquiner ») sont courantes pour l'enseignante, mais pas

forcément évidentes pour ces apprenants. L'interaction proposée ici par l'enseignante n'atteint pas les objectifs souhaités.

En matière de remédiation, les interventions de l'enseignante sont immédiates, que ce soit pour remédier à des erreurs syntaxiques, lexicales ou sémantiques.
Elle varie les stratégies lorsque les termes ou consignes ne sont pas compris. Soit en mimant le terme non compris (par exemple : le balai à 10'30''), soit en passant par une reformulation en français (E : « Là, tu réponds ; c'est comme si je t'avais dit : qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ? Ou que font les enfants ? Non, moi, j'ai dit : cette pièce de la maison : comment elle s'appelle ? C'est quoi cette pièce ? (15'31'')), soit en utilisant exceptionnellement la langue d'origine de l'élève (par exemple, E : « Joshua, Le voisin, c'est quoi en anglais ? » (2'22'') / (…) / E : « Non : *the neighbour* » (2'31'')).

Observons plus en détails les remédiations par reformulation. En fin de séance, l'élève J produit une phrase qui fait appel aux concepts partitifs.

J : « Hier soir, je mange flan au chocolat. » (32'25'')
E : « Hier soir, tu as mangé un flan au chocolat. » (32'30'')
J : « Pour mon petit déjeuner, je mange pain avec du beurre. » (32'44'')
E : « Du pain avec du beurre. C'est très bien comme petit déjeuner. » (32'48'')
J : « Un, deux, trois, quatre... Pain et du beurre. » (32'50'')

Il semble que la syntaxe soit non stabilisée dans son interlangue en ce qui concerne les concepts partitifs (du, de...). Dans cet exemple, la reformulation est faite sans apporter d'explication grammaticale ou de piste d'étude de la langue. L'erreur commise par l'apprenant n'est pas clairement affichée et la remise en place ne semble pas tout à fait suffisante car l'erreur persiste chez l'élève.
De même dans l'exemple suivant :

T : « Elles contentes. Danser. » (3'58'')
E : « Elles danser ? » (4'00'')
(…) T : « Elles dansent. » (4'03'')
(…) E : « Oui, elles dansent. » (4'05'')
(…) T : « Oui, je jouer. » (5'28'')
(…) T : « Mélissa. La petite sœur manger. Dans la… salon. » (30'41'')

Nous ne disposons pas d'élément qui nous permette de savoir si l'élève ayant commis l'erreur a compris l'interaction avec l'enseignante, ni son intention de communication. Nous notons ici, d'un point de vue grammatical, les limites d'une remédiation qui se limiterait à une reformulation orale.

Par contre, dans le cas de l'erreur commise par l'élève SH dans l'utilisation des déterminants indéfinis, la remédiation associant oral et écrit a été efficace, car, en fin de séance, l'élève SH a

intégré l'utilisation correcte des déterminants indéfinis :

SH : « La chambre de les garçons. » (15'55")

(…) SH : « C'est la chambre de les filles » (18'44").

En même temps que l'enseignante explique à l'oral, elle écrit au tableau « de les » et le barre, puis met une flèche et écrit « des ».

(…) SH : « De les garçons. Des garçons ! » (24'26").

L'élève s'est auto-corrigée.

(…) SH : « Là, dans la chambre des filles » (29'50").

L'élève intervient avec une phrase grammaticalement correcte. La remédiation orale accompagnée d'une trace écrite au tableau a permis à l'élève de se corriger.

Si nous analysons la séance du point de vue du recours à la langue maternelle, nous notons une grande variabilité d'un élève à l'autre. L'élève hispanophone n'a jamais recours à sa langue maternelle. L'absence d'interlocuteur hispanophone peut expliquer en partie pourquoi elle ne s'exprime jamais en espagnol. Concernant les élèves anglophones, l'élève J a uniquement recours à sa langue maternelle dans le cas d'échanges avec l'élève J ou dans le cas de traductions sollicitées par l'enseignante pour faciliter la compréhension à l'élève T. Dans le cas des échanges avec T, l'élève J répond aux sollicitations de son camarade, mais n'est jamais à l'origine de ce dialogue. Quant à l'élève T, plus la séance avance, plus il a recours à sa langue maternelle. Au début de la séance, il est capable de formuler des phrases comme « Non, je ne suis pas fatigué. » (1'25") et sa première intervention faisant apparaître un terme anglais est à 0'24", où il mêle langue française et langue anglaise : « Laisse le *mosquitoes* ». Nous retrouvons l'usage mêlé de ces deux langues sur plusieurs interventions : « Non, elle a vu une *mouse*. Une souris. » (7'30") ; « Elle ressemble à une *mouse* » (12'31"). Des phrases entièrement en langue d'origine apparaissent : « *But, I'm playing with Mélissa.* » (5'49") ; « *Joshua, come eat all your fingers* ! (14'40") ; « *Oh, no, power shoes* » (28'07") ; « *Start and let in the apartment.* » (31'11"). Au fur et à mesure de la séance, le recours à la langue maternelle augmente ; ses interventions en français se font plus courtes et moins construites qu'en début de séance. Les interventions en anglais en début de séance sont en lien avec les activités réalisées, puis parallèlement à la diminution d'écoute et de concentration que nous observons chez l'élève, les interventions en anglais se transforment en dialogue crypté avec son camarade anglophone, sans aucun lien avec les activités.

L'élève T incite l'élève J, de même origine linguistique que lui, à parler aussi en anglais.

Même si la langue de scolarisation les gêne, l'élève J et l'élève SH ne reviennent jamais dans leur langue maternelle pour intervenir à l'oral. L'élève J, en milieu de séance, a recours une fois à

l'anglais, uniquement comme moyen de validation suite à la formulation d'une phrase en français : « La pièce s'appelle le salon. » (19'07"), « *Living-room* ? » (19'13"), « Ca, c'est le *living-room* ? » (19'15").

En milieu de séance, l'élève SH, hispanophone, a recours non pas à sa langue d'origine, mais à la langue d'origine de T, à qui elle s'adresse. Elle l'interpelle en lui disant « *Shut up !*» (18'01"), agacée que l'élève perturbe la séance et les empêche de travailler et de se concentrer. L'élève SH se permet de traduire les propos plus modérés de l'enseignante « Alors, chut. Calme-toi. » (18'00). L'élève SH, en ayant recours à la langue maternelle de T, imagine probablement que le message à lui faire passer aura plus d'impact.

L'enseignante accepte très rarement d'entrer dans les différentes langues d'origine ; elle n'utilise que l'anglais au cours de cette séance (5 interventions mêlant français et anglais sur ses 319 interventions au total au cours de la séance). Elle essaye de donner d'abord des explications en langue française.

Nous pouvons remarquer à l'intervention de 5'39" qu'elle écrit le mot « mais » au tableau et qu'elle écrit la traduction en anglais (5'46"), sans pour autant prononcer le mot anglais. C'est l'élève T qui, spontanément, lit le mot noté en anglais. La lecture de ce mot anglais déclenche chez l'élève la traduction de toute la phrase qu'il est censé dire en français « *But, I'm playing with Mélissa*. » (5'49"). Ce passage par la langue d'origine ne semble pas avoir apporté une meilleure compréhension du terme pour les deux élèves anglophones (T : « Je jouer » (6'06") / J : « Tu es contente. Oui, je veux jouer avec Mélissa » (6'35"). Nous pouvons nous demander si l'utilisation de la langue maternelle des élèves T et J à ce moment de la séance est nécessaire. Il serait intéressant de comparer différentes séances pour étudier l'impact de l'utilisation de la langue d'origine pour faciliter la compréhension lexico-syntaxique.

Si à aucun moment pendant la séance l'enseignante n'impose ouvertement le français comme langue d'intervention orale, elle incite cependant fortement les élèves à l'utiliser. Lorsque l'élève SH répond *« Yes, I »* en tout début de séance (0'01"), l'enseignante lui rétorque un « Pardon ? » qui permet immédiatement un recadrage sur la langue française. Ces éléments vont dans le sens d'une non alternance des langues de la part de l'enseignante lors de la séance de compréhension orale et l'utilisation quasi-exclusive de la langue française.

Sur le plan de la contextualisation, nous remarquons que seules deux interventions d'élèves font référence à des éléments « antillais ». Nous définirons dans ce mémoire la contextualisation en tant que processus de prise en compte des effets de contexte (culturel, sociolinguistique, écologique, historique, didactique) dans l'enseignement et l'apprentissage. L'élève J parle de « *bokit* et d'*agoulous* (17'50"). Nous ne sommes pas en mesure de préciser s'il s'agit de créole, de français avec

une variabilité régionale ou encore de français régional. L'élève T confond « boudin » et « bouder » (13'49"). Le premier terme faisant référence à un élément de son quotidien antillais.

L'élève T utilise la formule « *Koupé mwen » à* 14'57". Il s'agit de la seule présence du créole dans cette séance. Aucun élément ne nous permet d'affirmer que l'élève est conscient de la langue qu'il utilise à ce moment-là, ni s'il connaît le sens de ce qu'il dit, ni s'il est uniquement dans la répétition d'une phrase entendue auprès de ses camarades. De même qu'il utilise l'onomatopée « Pow » (23'13"), répandue dans les interventions orales des jeunes guadeloupéens.

Le créole ne ressort pas lors des interactions entre élèves, ni entre les élèves et l'enseignante. Nous pouvons nous demander si cette absence est due au statut du créole pour chaque élève, de leurs représentations de cette langue perçue comme non adaptée au contexte scolaire, ou encore au fait qu'ils ne perçoivent pas leur interlocutrice comme pouvant être, elle aussi, créolophone. Les entretiens qui suivent permettront d'apporter des réponses partielles à ces questions. D'après les profils des élèves, transmis par l'enseignante d'UPE2A, aucun des trois élèves n'est créolophone.

En ce qui concerne les activités choisies, aucune n'a un lien avec le contexte antillais guadeloupéen. Certaines activités utilisent un lexique pour lequel les élèves semblent avoir des difficultés de représentation, comme, par exemple, l'activité 14 p.41 (21'36"). D'où l'intervention nécessaire de l'enseignante pour donner du sens à certains mots :

> E: « Oui, la cheminée, vous vous souvenez, ce mot ? » (23'35") (…) « Oui, on fait du feu dedans. En Guadeloupe, bon, y a pas vraiment de cheminée parce qu'il fait trop chaud. Mais, par exemple en métropole, en France, en France métropolitaine, y a beaucoup de gens qui ont des cheminées dans leur maison pour se chauffer. » (23'43")

Cette séance observée met en avant un exemple de didactique peu contextualisée. Or, cette contextualisation pourrait s'avérer intéressante dans une perspective actionnelle.

L'enseignante favorise la participation active des élèves dans la langue française. Sur 436 interventions des élèves, 402 sont en français pendant la séance observée, soit 92,2% des interventions des élèves en langue française.

L'enseignante favorise également le questionnement chez l'élève, toujours en langue française. Par exemple, à 4'05" : « - Oui, elles dansent. Et qu'est-ce qu'on met à la fin du verbe « danse » ? » Elle favorise parfois la collaboration inter-élèves, en français, lorsqu'un élève ne comprend pas, malgré des explications en français. C'est le cas, à 6'49", où elle sollicite SH pour aider J : « Regarde, je vais poser la question à Shairica. Tu es contente ? ». Puis, l'enseignante s'adresse à nouveau à J : « À toi. »

Le dialogue qui s'instaure tout au long de la séance est principalement un dialogue enseignante / élève. Les activités proposées font que les élèves sont rarement en situation de dialogue entre eux.

Les situations de dialogue inter-élèves sont surtout des perturbations de la séance et nous avons vu qu'elles sont même parfois en langue maternelle.
Lors de cette séance, il y est clairement constaté une prédominance, voire une quasi-exclusivité de l'utilisation de la langue française.

Si nous analysons la stratégie mise en place par les élèves, nous nous apercevons que les élèves sont très actifs tout au long de cette séance. 9 activités orales se succèdent pendant cette séance de 33 minutes. Les 3 élèves prennent l'initiative à l'oral : l'élève hispanophone fait uniquement des interventions dans la langue de scolarisation pendant la séance. Il arrive aux élèves J et T d'intervenir ponctuellement en anglais, mais la majeure partie de leurs interventions se fait dans la langue de scolarisation, spontanément.
Au fur et à mesure de la séance, l'élève T respecte de moins en moins la parole des autres. Il s'agit de l'élève au niveau le plus faible. Ce manque de concentration pourrait être en lien avec la surcharge cognitive accumulée au cours de la séance.
Les élèves échangent entre eux sous trois modalités : échange élève / enseignante, échange élève / groupe classe, échange élève / élève. L'échange élève / enseignante est majoritaire. Dans le cas de l'échange élève / élève, on note principalement des échanges entre les deux élèves anglophones (J et T). Lors de la séance, l'échange élève / groupe classe est réduit à l'activité 12 p.40 de Zoom 3 (11'32"). Les autres activités proposées aux élèves favorisent l'échange élève / enseignante.
Lors de cette séance, nous observons des inégalités dans les prises de parole des différents élèves. L'élève J intervient 129 fois, l'élève T : 181 fois et l'élève SH : 126 fois. L'élève T, le plus en difficulté, a tendance à monopoliser la parole et l'attention de l'enseignante. Ses interventions sont nombreuses mais très courtes la plupart du temps et pas toujours à propos (notamment en fin de séance).
Ces éléments soulignent une trop longue séance de compréhension et langage oraux, notamment pour l'élève le moins avancé.

L'enseignante motive et encourage les élèves tout au long de la séance : « C'est pas tout à fait ça, alors, c'est bien, mais...il manque un petit mot. Regarde au tableau. » (6'41"), « Oui, c'est bien, tu suis » (7'12"), « C'est bien, il a raison ! Il faut apprécier les bonnes choses » (14'26"), « Ah ben c'est normal ; c'est plus facile pour lui, mais à force de t'entraîner, tu vas voir, tu vas gagner. « (26'36"). Elle prend le temps et le soin de valoriser ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il convient d'ajouter un détail non négligeable. Malgré sa construction récente, l'établissement se révèle bruyant car les voix des élèves résonnent. Compte tenu de la chaleur, l'utilisation de ventilateurs entraine un bruit de fond continu, ce qui ne participe pas à un climat favorable à l'apprentissage d'une langue où il est important de percevoir les sons avec finesse. L'enseignante essaie cependant d'avoir des conditions optimales pendant les séances orales, en regroupant les élèves à proximité du tableau et du dispositif audio.

Cette analyse interactionnelle nous a permis de mettre notamment en évidence ces différents points : longueur de la séance de compréhension et de langage oraux, remédiation souvent basée sur la reformulation d'un point de vue grammatical, non alternance des langues de la part de l'enseignante et utilisation quasi-exclusive de la langue française, manque parfois de contextualisation dans le lexique de la séance. Soulignons également une importante valorisation de ces élèves à besoins éducatifs particuliers de la part de l'enseignante et une sollicitation de chaque instant pour que les élèves participent activement, à l'oral, tout au long de la séance. Ces éléments vont nous permettre de mettre en perspective de potentielles pistes didactiques.

4.3. Présentation et analyse des questionnaires des enseignants des classes d'inclusion

L'enquête menée auprès des enseignants des classes d'inclusion nous a permis de recueillir des informations en termes de didactique de l'oral, d'ingénierie de la formation, d'ingénierie curriculaire et des compétences croisées socle commun et CERCL.

Le tableau synoptique ci-dessous permet de mettre l'accent sur quelques données recueillies en didactique de l'oral. L'ensemble des résultats de l'enquête est disponible en annexe 17.

	Enseignante de J	**Enseignante de T**	**Enseignant de SH + D**
Comment avez-vous géré les problèmes liés à la barrière de la langue ?	En parlant l'anglais ou en mimant	*NR*	Au début, en utilisant les enfants parlant la langue de l'EANA.
Quelle langue de communication utilisez-vous avec l'EANA ?	Français et anglais	Le français	Le français

NR = Non renseigné

Ces données montrent une grande variabilité dans les pratiques de didactique d'oral, avec une prédominance de l'utilisation du français pour communiquer avec les EANA. Elles semblent corroborer les observations faites en classe.

Concernant l'ingénierie de la formation, l'enquête nous a permis de recueillir les données suivantes :

	Enseignante de J	**Enseignante de T**	**Enseignant de SH + D**
Avez-vous déjà eu un EANA dans votre classe auparavant ?	Oui	Non	Non
Avez-vous été formé pour accueillir un EANA en inclusion ?	Non	Non	Non
Disposez-vous de matériel pédagogique spécifique pour cet élève? Si oui, lesquels ?	Non	*NR*	Non

Les enseignants des classes d'inclusion, qu'ils aient ou non déjà accueilli un EANA, mettent en avant l'absence de formation et l'absence de matériel pédagogique spécifique aux EANA.

Le tableau synoptique présente les données recueillies en ingénierie curriculaire :

	Enseignante de J	**Enseignante de T**	**Enseignant de SH + D**
Sous quelle forme a lieu l'inclusion ?	*NR*	*NR*	Dans certaines disciplines (français, maths, EPS)
À quelle fréquence a lieu l'inclusion ?	*NR*	7h55 par semaine	Quotidienne
Avez-vous mis en place un projet d'accueil individualisé ? Une fiche de suivi ? Un carnet de suivi ?	*NR*	*NR*	Non
En classe d'inclusion, l'élève provenant de l'UPE2A travaille-t-il en autonomie ?	Cela dépend de la matière travaillée	Cela varie	Souvent
En classe d'inclusion, l'élève provenant de l'UPE2A travaille-t-il avec un élève tuteur ?	Cela dépend de la matière travaillée	Oui	Oui
En classe d'inclusion, l'élève provenant de l'UPE2A a-t-il un travail différencié ?	Cela dépend de la matière travaillée	Oui	Oui
Avez-vous une progression spécifique pour les élèves provenant de l'UPE2A ?	Non	Non	Non
Quelles sont les difficultés rencontrées au quotidien ?	En français : vocabulaire, grammaire, lecture. En maths : vocabulaire, géométrie, mesures.	*NR*	Au début, l'adaptation à la classe et l'acceptation par les autres élèves (il y a eu des conflits).

Les entretiens font ressortir une grande variabilité d'inclusions, d'un EANA à l'autre, par rapport à la fréquence, la durée, au tutorat, à la différenciation pédagogique. En apparence, il semble donc que nous manquions d'outils pour le suivi individualisé. Il est à noter que deux enseignants soulignent des difficultés d'inclusion : l'un au niveau de la socialisation, l'autre au niveau de la maîtrise de

l'usage du français dans d'autres disciplines scolaires.

Intéressons-nous maintenant aux réponses des enseignants concernant les compétences du socle commun et du CERCL :

	Enseignante de J	**Enseignante de T**	**Enseignant de SH + D**
Quelles sont les compétences les plus importantes à acquérir en UPE2A ?	- Compréhension orale - Production orale - Compétences linguistiques - Compétences culturelles	- Compréhension orale - Production orale	- Production écrite - Compétences linguistiques
Comment évaluez-vous les élèves d'UPE2A en compétences langagières ?	1 fois par période / Compétences orales + méthodologiques	*NR*	10 min quotidiennement (surtout à l'oral) / Compétences : s'exprimer correctement pour les choses simples de la vie courante
Les évaluations en langue française sont-elles réalisées dans votre classe ou en UPE2A ?	En UPE2A	En UPE2A	En classe pour 1 élève En UPE2A pour 1 élève
Y a-t-il une complémentarité ou une continuité entre les compétences langagières travaillées en UPE2A et en classe d'inclusion ?	*NR*	Oui, pour tout ce qui concerne l'oral	Oui
Quels sont vos commentaires et remarques sur le livret de compétences des élèves d'UPE2A ?	Il complète mon livret de la classe (pour les autres domaines que le français > classe ; français > UPE2A)	*NR*	*NR*
Quels sont pour vous les objectifs de fin d'année pour un élève d'UPE2A (1er degré) ?	- Une bonne intégration dans la classe et dans l'école. - Acquérir les notions (savoirs) et savoir-faire dans tous les domaines, sauf en français.	- Intégration dans la classe.	- Maîtrise du langage oral et écrit.
Quels sont vos objectifs spécifiques en français en classe d'inclusion ?	- Savoir s'exprimer afin de se faire comprendre. - Comprendre et dialoguer avec autrui.	- Atteindre le niveau A1 du CECRL.	- Maîtrise de la langue orale et écrite (lire, produire un texte, être capable de s'exprimer avec un vocabulaire adéquat).
Sur quels programmes vous appuyez-vous pour concevoir vos cours en classe d'inclusion ?	Les programmes de l'école élémentaire (CE2)	Les programmes de l'école élémentaire (CP/CE1)	Les programmes de l'école élémentaire (CM2)
Quels diplômes et certificats préparez-vous avec vos élèves d'UPE2A ?	*NR*	*NR*	B2I école

Nous remarquons une grande variabilité d'évaluation des compétences langagières, avec une prédominance des compétences langagières sur des compétences orales. Les évaluations en langue française sont réalisées en UPE2A, sauf pour l'élève qui a un niveau intermédiaire (dans ce cas, les évaluations en langue française sont réalisées en classe d'inclusion). Nous ne nous attarderons pas davantage sur ce sujet de l'évaluation qui n'a pas fait l'objet d'une étude approfondie.
Notons que l'ensemble des enseignants interrogés s'appuie uniquement sur les programmes de l'école élémentaire pour concevoir les cours en classe d'inclusion. Un des enseignants, bien que ne se référant pas au CECRL pour concevoir ses cours, évoque l'objectif d'atteindre le niveau A1 du CECRL pour l'EANA de sa classe. Un autre a pour objectif de préparer au brevet informatique et internet (B2i). Ce brevet, qui comporte trois niveaux (école, collège, lycée), atteste du niveau de maîtrise des outils multimédias et d'Internet des élèves.[79] Aucun des enseignants ne prépare les apprenants au DELF. Ce diplôme ne pouvant, à l'heure actuelle, être obtenu dans l'académie de la Guadeloupe, ce choix pédagogique peut s'expliquer.

Cette enquête menée auprès des enseignants des classes d'inclusion permet de mettre en évidence un certain nombre de points : une volonté pour les enseignants de prendre en charge au mieux l'EANA en classe d'inclusion, l'apport positif de la présence d'un EANA en classe, la mise en place de tutorat et de différenciation pédagogique. Même si le CASNAV met en œuvre des actions de formation et de sensibilisation sur l'académie de la Guadeloupe, tous les enseignants s'accordent à dire que les formations ne sont pas assez nombreuses. Nous retiendrons également de cette enquête une méconnaissance ou une utilisation réduite du CECRL et du B2I école.

4.4. Présentation et analyse des questionnaires des élèves scolarisés en UPE2A

L'enquête menée auprès des trois élèves scolarisés en UPE2A et observés en séance enregistrée a permis de recueillir des informations en didactique de l'oral, ingénierie curriculaire et didactique contextualisée.
Les livrets de positionnement ne pouvant nous être transmis - car en cours d'actualisation -, les réponses aux questions s'y rapportant sont écartées.

Concernant la didactique en matière d'oral, nous avons choisi de présenter un extrait des données recueillies lors de l'enquête. L'intégralité des résultats est disponible dans l'annexe 18.

Question 8 : Qu'est-ce qui t'a fait le plus progresser en classe d'inclusion ?

79 http://www.education.gouv.fr/cid2553/le-brevet-informatique-et-internet-b2i.html, consulté le 24 mai 2015.

	J	T	SH	**Total**
a. Prendre la parole		X	X	2
b. Poser des questions				0
c. Lire un texte à voix haute				0
d. Apprendre ses leçons	X			1
e. Faire des productions d'écrits				0

Question 17 : Quelles notions de communication en langue française t'aident le plus dans ta classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Savoir se présenter	X	X		2
b. Savoir exprimer son opinion				0
c. Savoir exprimer ses goûts				0
d. Savoir exprimer des besoins				0
e. Savoir exprimer des sensations			X	1

Il ressort de l'enquête que l'expression orale est ce que les EANA estiment les faire le plus progresser en français. « Savoir se présenter » est ce qui aide le plus les deux élèves anglophones dans leur classe d'inclusion. Cette compétence est un moyen d'entrer en communication avec leurs pairs, ce qui pourrait expliquer leur choix.

Question 9 : Qu'est-ce que les enseignants attendent le plus de toi en classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Connaître du vocabulaire				0
b. Connaître les conjugaisons				0
c. Connaître la grammaire			X	1
d. Comprendre des textes	X	X		2
e. Participer oralement				0

Aucun des élèves n'affirme que la participation orale est ce que, majoritairement, les enseignants attendent d'eux en classe d'inclusion. Ces données nous permettent de mettre en évidence la prédominance de l'écrit en classe d'inclusion.

Intéressons-nous maintenant aux langues de communication des apprenants :

Question 12 : Dans quelle(s) langue(s) communiques-tu avec les élèves de ta classe d'inclusion?

	J	T	SH	**Total**
a. français	X	X	X	3
b. anglais				0

c. espagnol				0
d. créole				0
e. Autre : ….....				0

Question 18 : Dans quelle langue communiques-tu avec les élèves en UPE2A ?

	J	T	SH	**Total**
a. français	X	X	X	3
b. anglais	X	X		2
c. espagnol			X	1
d. créole				0
e. autre : ….....				0

Notons l'usage exclusif de la langue française en classe d'inclusion. Il peut s'agir pour les EANA d'une façon de se faire accepter par leurs pairs. Cela leur permet de ne plus être considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers. Par contre, en UPE2A, les élèves affirment avoir recours à leur langue d'origine. Notre étude ne nous permet pas d'en savoir davantage sur la fréquence ni sur le taux de son utilisation.

Poursuivons par la présentation et l'analyse des données en ingénierie curriculaire.

Question 6 : Dans quelles matières as-tu eu le plus de difficultés ?

	J	T	SH	**Total**
a. En français				0
b. En mathématiques		X		1
c. En histoire - géographie	X		X	2
d. En langue (anglais, espagnol, créole)				0
e. En sciences				0
f. En informatique				0
g. En sport				0
h. Autre (précisez) :				0

Les résultats de l'enquête montrent que les élèves allophones interrogés ne perçoivent pas ou ne ressentent pas la difficulté en français. Une explication serait que le dispositif UPE2A leur permette d'avancer à leur rythme dans l'acquisition des compétences en français. Il faut noter que le français en tant que matière ne leur crée pas de difficultés ; en revanche, la difficulté est ressentie dans l'utilisation du français langue de scolarisation dans d'autres matières (mathématiques pour un élève, histoire-géographie pour deux élèves).

Question 13 : As-tu un tuteur pour t'aider à suivre lorsque tu es dans ta classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui		X		1
b. Non	X		X	2

Deux apprenants affirment ne pas avoir de tuteur. Ces résultats ne correspondent pas aux réponses fournies par les enseignants des EANA. Nous pouvons nous interroger sur le fait que les EANA n'ont peut-être pas bien compris le sens du mot « tuteur », ni le rôle et l'intérêt d'un tuteur dans leur parcours de scolarisation.

Nous allons maintenant nous intéresser aux données en matière de contextualisation de la didactique.

Question 4 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile en arrivant dans ta nouvelle école ?

	J	T	SH	**Total**
a. Se repérer dans l'école (bâtiments, salles de classe)				O
b. Comprendre le règlement de l'école	X	X	X	3
c. Connaître les adultes de l'école et leurs fonctions				0
d. Autre :				0

L'enquête met en avant deux points : difficulté de compréhension du règlement de l'école pour les trois apprenants et difficulté dans la discipline « histoire - géographie » pour deux apprenants, comme nous l'avons vu ci-dessus dans la question 6.

Parce qu'ils viennent d'un système scolaire différent du système scolaire français, les apprenants peuvent être confrontés à des difficultés d'apprentissage et de socialisation. Pour l'histoire-géographie, par exemple, il s'agit d'une matière spécifique à chaque pays. Comme ils découvrent l'histoire et la géographie en CE2, CM1 ou CM2, un certain nombre de connaissances leur manque par rapport à leurs camarades, qui suivent le cursus scolaire français depuis la maternelle. Cette remarque nous permet de penser qu'une interrogation des catégories « savoir-être » et « savoir-apprendre » du cadre européen serait sans doute utile dans ce contexte.

Si nous nous intéressons, pour finir, à la méthode Zoom, les résultats de l'enquête montrent que les élèves interrogés préfèrent unanimement apprendre le français avec la méthode Zoom, plutôt que sans méthode. Deux apprenants trouvent la méthode ludique. Nous pouvons nous demander si l'élève ayant répondu négativement a vraiment compris le sens du mot « ludique ». Tous aiment le

graphisme et trouvent la méthode intéressante, avec un rythme de progression adapté, dans laquelle ils arrivent à s'évaluer. Cette méthode de FLE / FLsco étant la seule qu'ils connaissent et utilisent, ils ne possèdent donc pas d'élément de comparaison, mais cela prouve qu'une méthode de FLSco constitue pour eux un avantage important.

Cette enquête menée auprès des élèves scolarisés en UPE2A permet notamment de mettre en évidence l'intérêt et le besoin de pratiquer l'expression orale pour les EANA, l'usage exclusif de la langue française avec leurs pairs comme frein à leur inclusion, la prédominance de l'écrit et le manque de tutorat en classe d'inclusion, et l'importance de la contextualisation dans les apprentissages.

4.5. Présentation et analyse de la méthode Zoom 1

L'acception du mot méthode que nous retenons dans ce mémoire est celle du matériel pédagogique : guide pédagogique, livre, cahier d'activités et documents audiovisuels.
Nous avons choisi d'élaborer notre grille d'analyse de la méthode Zoom en nous inspirant de la grille d'analyse élaborée par M-C. BERTOLETTI, avec la collaboration de P. DAHLET en 1984 [80].
Même si nous évoquons l'ensemble du matériel pédagogique, notre analyse va porter principalement sur le livre de l'élève, le cahier d'activités « Français Langue de Scolarisation » et les CD audio, utilisés dans l'UPE2A.

Description objective	Appréciation
Fiche signalétique	
Titre : Zoom 1 **Auteurs :** M. FERREIRA PINTO, C. JONVILLE, G. LE RAY, J.-F. MOULIERE, C. QUESNEY, J. QUINSON, J. SEGURA (enseignants et formateurs, aux expériences professionnelles variées, et spécialistes dans leur domaine d'enseignement ou de recherche (interculturel, FLE, FLS)). **Éditeurs :** Éditions Maison des langues (Paris). **1ère édition :** 2012. **Réimpression :** février 2014. **Collection :** collection Zoom prévue sur 3 niveaux : A1.1 (Zoom 1), A1.2 (Zoom 2), A2.1(Zoom 3). **Prix :** 109,40 € (pour l'ensemble de la méthode). Disponible en version numérique. **Prix du pack numérique professeur :** 18,90 €.	**Approche commerciale du (des) titre(s) :** « Zoom, une méthode de français complète et facile à utiliser pour les enfants du monde entier. » « Unique dans le monde du FLE ! 2 cahiers d'activités en couleurs, totalement différents, à utiliser ensemble ou séparément ! » « Avec Zoom, c'est la vie qui entre dans la classe ! » « Un concept graphique, pédagogique et culturel qui se définit comme 'original, efficace et simple d'utilisation' ». **Connotations suggérées par le(s) titres :** Méthode 'universaliste' ; méthode unique d'enseignement / apprentissage du français avec une double entrée : langue étrangère et langue de scolarisation.

80 BERTOLETTI M.C. (1984), Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E., *Le Français dans le monde*, juillet, pp 55-63.

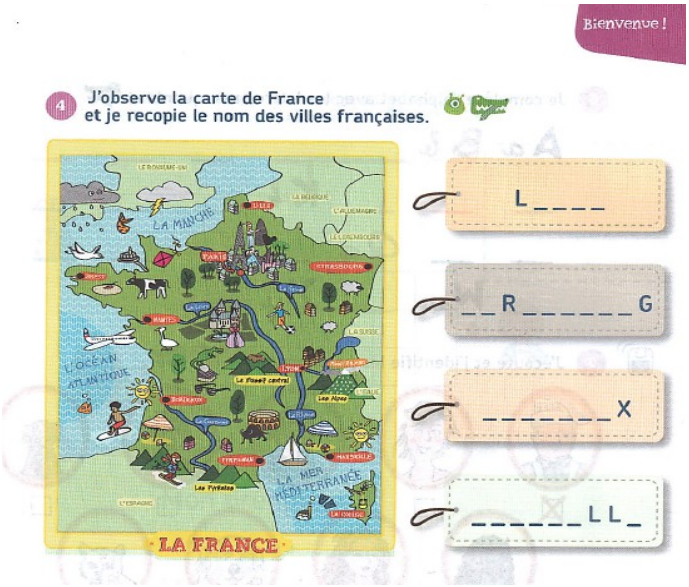
	Qualité, degré de séduction de la façon : > Format : 21x30 cm > Mise en page : - Graphisme : gai et coloré. - Typographie : scriptes et cursives. - Iconographie : illustrations, photographies, dessins.
Matériel pédagogique	
Matériel pour le professeur : un guide pédagogique format papier ou un guide pédagogique format CD-Rom avec des ressources complémentaires. **Matériel pour l'élève :** un livre, un cahier d'activités, un cahier d'activités français langue de scolarisation. **Matériel pour la classe :** un pack de 7 illustrations format poster + une mascotte de Zoom offerte pour les classes qui adoptent la collection. **Matériel audiovisuel :** un triple CD audio (enregistrements et chansons du livre de l'élève + cahiers d'activités) et du matériel Multimédia pour TNI et vidéoprojecteur.	Adéquation partielle des divers supports les uns aux autres. Adéquation partielle aux objectifs d'apprentissage préalablement posés. Préparation au DELF uniquement en fin d'ouvrage : on voit peu le lien entre contenu et préparation au DELF Prim tout au long du livre. Adaptation partielle aux contraintes institutionnelles car peu de lien explicite entre CECRL / Socle commun dans le cahier de FLSCo et absence de différenciation selon le niveau scolaire des élèves (même utilisation de la méthode pour des élèves qui sont en UPE2A ensemble et dans une classe d'inclusion de CE2, CM1 ou CM2). Auto-évaluation prépondérante. **Maniabilité, facilité d'utilisation :** oui. **Disponibilité :** immédiate (délai de livraison à prévoir).
Brochure de présentation [81]	
Public visé : Méthode de français langue étrangère pour les enfants du monde entier. A été testée par des élèves en France, au Liban, au Maroc, aux États-Unis, au Qatar, en Argentine et en Colombie. **Âge :** à partir de 7 ans. **Niveau de connaissance en Langue Etrangère :** grand débutant pour Zoom1. **Objectifs généraux :** - Préparer les élèves au DELF PRIM. - Allier plaisir d'apprendre et résultats immédiats. **Objectifs linguistiques :** - Zoom 1 > atteindre le niveau A1.1 en FLE/FLSco - Zoom 2 > atteindre le niveau A1.2 en FLE/FLSco - Zoom 3 > atteindre le niveau A2.1 en FLE/FLSco **Objectifs culturels :** Éveiller la curiosité de l'apprenant et le sensibiliser à l' autre (dimension interculturelle). **Prises de position méthodologiques** - Des activités structurées et adaptées au développement cognitif des élèves. - Des projets concrets à réaliser individuellement ou en	Richesse et créativité des consignes. Clarté des explications grammaticales. Confusion entre toutes les méthodes Zoom (Zoom 1, Zoom 2, Zoom 3, Zoom pas à pas 1, etc). Confusion dans le livret de l'élève : pour le manuel Zoom 1, on a des sous-chapitres Zoom 1, Zoom 2, Zoom 3. Avec cette double entrée FLE/FLSco et les 2 cahiers d'activités, manque de lisibilité pour les élèves et utilisation complexe pour l'enseignant. Présentation géographique de la France (p8 dans le livret de l'élève et p3 du cahier FLSCo): la carte se réduit à l'hexagone + la Corse, mais ne fait pas apparaître les DOM. Aucune activité à dimension interculturelle en lien avec les DOM. Prénoms des personnages du livre : Victor, Hugo, Sophie. Peu de ressemblance avec l'environnement quotidien des élèves d'UPE2A à Pointe-à-Pitre. De plus, peu de lien entre les représentations des personnages (majoritairement à peau blanche) et le quotidien des élèves dans les DOM. Manque de contextualisation pour une utilisation dans les DOM.

81 http://www.emdl.fr/fle/collection/methodes/enfants/zoom/general/, consulté le 19 février 2015.

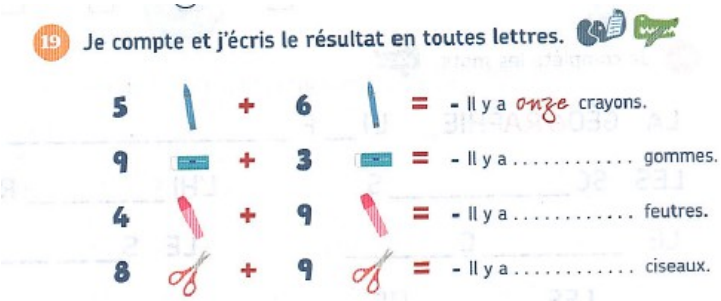
groupe. - 8 chansons originales et actuelles spécialement créées pour la méthode. - Des personnages attachants et une mascotte pour suivre les progrès des élèves. **Références aux programmes officiels d'enseignement :** CECRL + programmes de 2008 (Éducation nationale).	Dans le cadre de la préparation au DELF Prim A1.1, le livre de l'élève fait référence à la compréhension des écrits (or, il s'agit de la compréhension écrite dans le CECRL). Dans les CD audio, les documents ne sont pas des documents sonores authentiques, mais enregistrés en studio. Les personnes enregistrées parlent à une vitesse beaucoup plus lente que dans la vie quotidienne. Leur intonation ne ressemble pas à ce que les élèves peuvent entendre en milieu créole.
Structures du livre et des cahiers d'activités FLE et FLSco de l'élève	
STRUCTURE DU LIVRE : Présence d'ensembles d'unités didactiques. **Nombre des unités :** 6 + une introduction (« Bienvenue ») + une préparation au DELF Prim A1.1 en fin de livre. **Nombre d'unités dans chaque ensemble** : 2 unités avant une rubrique « je découvre » (jeux et projets). **Présence de pages avec index** : lexical, phonétique et grammatical. **Organisation d'une unité :** - « J'observe » : une double illustration ouvre l'unité pour plonger les apprenants dans un univers visuel et sonore particulier. - « Je m'entraîne » : structure simple pour que l'enfant puisse se repérer facilement dans l'enchainement des exercices et dans la progression de l'unité : compréhension / exposition à la langue, entraînement, interactions et productions orales et écrites. - « Je fabrique » : les unités préparent les apprenants à la réalisation des projets en fin d'unité, en collaboration avec leurs camarades pour agir ensemble en français. - « Je découvre » : les pages interculturelles aident à montrer la diversité du monde et à en appréhender la complexité. - « Je joue » : des jeux bilans évaluent les progrès des apprenants de façon ludique. - « Je prépare le DELF » : la préparation du DELF Prim en fin d'ouvrage est calibrée sur les spécifications de cette certification officielle. ---------- **Contenu du cahier d'activités FLE :** Il reprend les compétences travaillées dans le livre de l'élève et comprend : - des activités motivantes et variées pour renforcer l'apprentissage des contenus abordés en classe, - un travail approfondi de l'écrit et de la compétence linguistique (vocabulaire, grammaire et phonétique), - des activités d'autoévaluation et des activités interculturelles, - un glossaire illustré. ---------- **Contenu du cahier d'activités FLSco :** Il approfondit les compétences travaillées dans le livre de	L'organisation est plutôt : thématique. La progression est plutôt : modulaire. Le projet pédagogique est plutôt centré sur l'apprenant. Manque de lisibilité entre la compétence visée et les activités. Sur la couverture du livre de l'élève et du cahier de français, la mention FLE n'est pas mentionnée explicitement.

l'élève et comprend : - des activités spécifiques destinées aux apprenants qui évoluent dans un contexte scolaire francophone, - des pages interdisciplinaires qui visent à fournir aux apprenants le vocabulaire des disciplines non linguistiques (mathématiques, histoire...), - un travail approfondi sur le lexique et l'écrit, en renfort du Cahier d'activités FLE, pour des cours de français de 4/5h par semaine.	

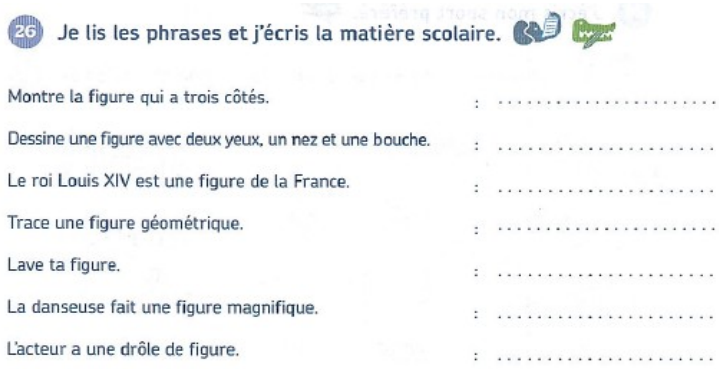
A titre d'exemple, voici la présentation géographique de la France (p.3 du cahier FLSco) :



Certaines activités du cahier d'activités FLSco propose une ouverture sur d'autres disciplines scolaires, comme par exemple, page 34 :



Il en est de même page 68 :



26 Je lis les phrases et j'écris la matière scolaire.

Montre la figure qui a trois côtés. : .....

Dessine une figure avec deux yeux, un nez et une bouche. : .....

Le roi Louis XIV est une figure de la France. : .....

Trace une figure géométrique. : .....

Lave ta figure. : .....

La danseuse fait une figure magnifique. : .....

L'acteur a une drôle de figure. : .....

Cette grille d'analyse et ces exemples d'activités permettent de mettre en évidence une des limites majeures de cette méthode « universaliste » : la non prise en compte des caractéristiques socio-culturelles et de la langue maternelle des apprenants scolarisés à l'UPE2A de Pointe-à-Pitre. Au delà de ça, il convient de souligner les apports didactiques d'une méthode de FLSCo, par rapport à une méthode de FLE ou de FLM, voire de l'absence de méthode.

Dans notre chapitre consacré aux pistes didactiques, nous évoquerons une méthode issue d'un autre contexte géographique qui présente des similarités avec la Guadeloupe.

4.6. Présentation et analyse du livret scolaire du dispositif UPE2A

Le livret scolaire pour les élèves de l'UPE2A joint en annexe 14 est daté de 2013-2014 ; l'enseignante d'UPE2A utilise cette même version en 2014-2015. Ce livret a été conçu par une enseignante d'UPE2A de l'académie et est utilisé par l'enseignante de l'UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1. Il est joint au livret scolaire « ordinaire » de l'élève. Les langues premières proposées sont l'anglais, l'espagnol et le créole haïtien. Nous allons ici nous livrer à une analyse de ce livret, uniquement dans la perspective d'améliorer ce document synthétique, très riche d'informations et qui a dû nécessiter un important travail de réflexion de la part de son auteur.

L'élève, à son arrivée, est catégorisé lecteur, petit lecteur, non lecteur ou NSA. Ces catégories renvoient aux compétences en lecture, sans détailler le niveau en français. Dans la synthèse des tests de positionnement, le niveau estimé en français se traduit par : cycle 2 / début cycle 3 / cycle 3.

Dans cet outil, le niveau en langue française se réfère au CECRL (A1.1 – A1 (niveau introductif ou découverte) - A2 (intermédiaire ou usuel) - B1 (seuil) - B2 (avancé ou indépendant) - C1 (autonome) - C2 (maîtrise)). Le niveau de compétence est codé avec un système de lettre (A = compétence acquise, B = compétence à consolider, C = compétence en cours d'acquisition, D = compétence non acquise). Le fait d'avoir utilisé un système avec ce codage lettré peut entraîner des confusions entre le niveau en langue française et le niveau de compétence et donc entre le socle

commun de connaissances, de compétences et de culture et le CECRL. Nous pouvons nous interroger sur les points suivants : la distinction entre « compétence à consolider » et « compétence en cours d'acquisition » est-elle vraiment nécessaire ? Ne faut-il pas forcément consolider ce qui est en cours d'acquisition ? Et n'est-il pas nécessaire de continuer à consolider ce qui est acquis ?

Le livret comprend 4 parties : français / méthodes de travail / vivre ensemble / mathématiques. L'enseignante d'UPE2A ne renseigne que les trois premières parties car elle a fait le choix, en accord avec les enseignants des classes d'inclusion, de ne faire que la matière français avec ses élèves. Dans ce livret, la dénomination « français » est utilisée ; or, cela ne fait pas référence au socle commun qui définit la compétence 1 par : la maîtrise de la langue française.

Le livret est rempli chaque trimestre. Nous pouvons noter une confusion entre les périodes 1, 2, 3 qui correspondent à chaque trimestre et le découpage par période (5 au total sur l'année scolaire) pour les progressions de l'enseignante d'UPE2A. Par exemple, dans ses progressions, elle nomme « période 2 » la période entre les vacances de la Toussaint et celles de Noël alors que dans le livret, la période 2 correspond au trimestre 2 (janvier / février / mars).

Dans cet outil, le français en langue orale et langue écrite sont séparés. Or, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ces deux notions ne sont plus distinguées de façon aussi dichotomique.

Le livret peut manquer parfois de lisibilité car des compétences du palier 1 et du palier 2 s'entremêlent. Notons, par exemple, que la compétence « Distingue les mots selon leur nature » (partie grammaire) est associée au palier 2. Or, cette compétence est déjà travaillée dès le palier 1. D'autre part, la compétence « Conjugue les verbes : faire, aller, dire, venir au présent » est associée au palier 2, or cette compétence est rattachée au palier 1. Les sous-parties de la langue orale et de la langue écrite ne correspondent pas à celles du socle commun. Dans le livret, la langue orale est découpée en « écouter » et « parler » et la langue écrite en « lire », « écrire », « phonologie », « vocabulaire », « grammaire », « orthographe ». Or, le socle est découpé comme suit pour la maîtrise de la langue française : dire / lire / écrire / étude de la langue : vocabulaire / étude de la langue : grammaire / étude de la langue : orthographe. Il aurait été judicieux de rattacher également la compétence lire à la langue orale. Quant à la phonologie, elle ne peut être évaluée indépendamment du lire, du dire et de l'écrire. Elle ne peut exister seule. D'ailleurs, elle ne correspond à aucun palier du socle commun.

Le livret utilisé se réfère davantage au socle commun qu'au CECRL. Dans le CECRL, la compétence communicative est découpée en activités de communication langagière, qui peuvent relever de la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une conversation), la médiation (notamment les activités de traduction

et d'interprétation). Avec ce livret, il est difficile pour l'enseignant d'évaluer l'élève au regard des compétences qui lui seront demandées pour la certification du DELF scolaire. En effet, pour chaque niveau du DELF (DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2) une série d'épreuves évalue les quatre compétences de communication : compréhension et production écrites et orales.

Dans ce livret, notons par ailleurs l'absence des compétences liées au B2I école, qui peuvent être travaillées en même temps que des compétences langagières.

Dans sa forme actuelle, il apparaît difficilement accessible aux familles d'EANA qui sont censées apposer leur signature à la page 5, chaque trimestre.

Le manque d'homogénéisation des documents d'évaluation et de suivi pour les EANA entraîne peut-être aussi un manque de lisibilité dans le positionnement de l'EANA quant à l'acquisition des compétences langagières.

La conception de ce livret scolaire est un travail ambitieux et complexe qui a été entrepris. Même s'il ressort de cette analyse un manque d'adéquation et de lisibilité entre les programmes du socle commun et le CECRL ainsi qu'une absence des compétences liées au B2I école que les apprenants doivent être en mesure d'acquérir, cet outil propose des pistes très intéressantes, notamment en croisant les compétences du socle commun et du CECRL et en permettant le suivi des élèves en classe d'inclusion. Il constitue indéniablement un outil particulièrement structurant et utile qui gagnerait à être connu par l'ensemble du réseau qui pourrait, dans le cadre d'une formation en envisager une appropriation collective.

L'ensemble de cette étude de terrain (entretiens, observations, enquêtes auprès des enseignants des classes d'inclusion et des EANA, analyse de la méthode Zoom et du livret scolaire utilisé dans l'UPE2A de Pointe-à-Pitre) nous a permis de mettre en évidence l'ampleur du travail déjà réalisé pour prendre en charge les élèves allophones au sein de l'académie de la Guadeloupe, mais également de souligner certains points faibles quant à la scolarisation de ces EANA. Nous allons maintenant nous efforcer de contribuer à cet effort particulièrement important entrepris depuis près de 5 ans maintenant par les équipes compétentes sur le terrain en formulant un certain nombre de pistes didactiques.

5. Pistes didactiques pour améliorer la scolarisation des EANA

Dans cette dernière partie, nous avons choisi de proposer des pistes didactiques, à l'échelle de la classe d'UPE2A, mais aussi au niveau des démarches qui pourraient être mises en œuvre au niveau des établissements scolaires et plus largement au niveau de l'académie de la Guadeloupe

pour améliorer la scolarisation des EANA.

Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit que de propositions, fondées sur la base de l'analyse de notre étude de terrain. Aucune de ces pistes didactiques n'a été encore mise à l'épreuve, et nous sommes bien conscient des limites d'une telle entreprise. Nous avons choisi de nous concentrer sur l'analyse des pratiques de classe, l'ingénierie de la formation, l'ingénierie curriculaire, les compétences croisées socle commun de compétences et CECRL et enfin la didactique contextualisée. Compte tenu des axes de recherche choisis lors de notre enquête de terrain, nous avons décidé de ne pas nous consacrer à l'étude des représentations dans ce mémoire. Ce domaine pourrait néanmoins faire l'objet d'une recherche ultérieure.

5.1. Analyse des pratiques de classe : didactique de l'oral

Nous allons ici nous focaliser sur des pistes didactiques en matière d'oral, au sein de l'UPE2A et dans la classe d'inclusion. En se référant à l'emploi du temps de chaque élève, nous nous apercevons que la place de l'oral n'est pas prépondérante. Comme le conseille M. VERDELHAN, « il faut aussi que l'enseignant sache résister à la pression du système français et à l'attente des élèves eux-mêmes vis à vis de la centralité de l'écrit » [82]. Or, « le langage oral à mettre en place est celui qui est nécessaire pour se débrouiller dans le nouvel environnement scolaire. Contrairement au FLE et à ses approches communicatives qui favorisent la production orale, il s'agit, pour les Nouveaux Arrivants de développer une compréhension orale qui leur permette de répondre aux exigences du système scolaire : qu'est-ce qu'on me veut ? Qu'est-ce qu'on me demande de faire ? ». (Ibid) Bien que la compréhension orale soit quotidienne (1h chaque matin), la production orale n'est pas prévue en tant que telle dans les emplois du temps. Il serait possible et souhaitable d'augmenter la place de l'oral dans la classe. « Il faut ensuite avoir le souci, dans toutes les situations didactiques, de faire véritablement communiquer les élèves, afin que les actes dont il est ici question soient mis en jeu ; il s'agit en d'autres termes de susciter la parole, par la création de véritables situations de communication, plus que de faire parler les élèves, ce qui passe essentiellement par le biais de l'alternance questions / réponses »[83].

Voici quelques exemples de propositions concrètes de coopération à visée fonctionnelle : résoudre par binômes des problèmes mathématiques avec manipulation ou encore réaliser un exposé. Il est possible d'accentuer aussi la pédagogie de projet (découverte de l'environnement, la mairie, la

82 http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Enseigner-le-Francais-Langue-de, consulté le 26 avril 2015. VERDELHAN M. , (2002), Intervention auprès des enseignants des classes d'accueil de l'Académie, CASNAV de Toulouse.

83 VERDELHAN M, MAURER B., DURAND, M.-C., « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », *Tréma* [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 09 novembre 1999, http://trema.revues.org/1758, consulté le 23 avril 2015.

poste, le supermarché local, rencontre de personnalités, entretiens…) et les jeux de simulations destinés par exemple à faire prendre conscience des registres de langue ou de l'importance d'utiliser le genre discursif adapté. Dans une perspective actionnelle, « on pourra amener l'élève à gérer des échanges de type social très courts, notamment à demander et fournir des renseignements de type quantitatifs (horaires, heures, prix, etc.), qualitatifs (repas, itinéraire, achats, etc.), ou encore factuels (événement, incident...)» [84], en simulant ces situations de communication.

Il faut aussi garder à l'esprit qu'en FLSCo, « le français comme matière poursuit ses propres objectifs (travail métalinguistique, culture littéraire et humaniste) et dépasse la seule compétence 1 du Socle. Le français est aussi la langue de toutes les matières. Chaque professeur a donc vocation à enseigner en tant que telle la variété de langue française requise par sa discipline et ses situations d'apprentissage spécifiques. Il s'agit bien d'un des objets de l'enseignement, et non - comme on le croit trop souvent - de sa condition. [...] L'élève continue à apprendre la langue française tout en apprenant la physique, la musique, la technologie... » (Ibid.)

Sur le site en ligne d'éduscol du ministère de l'Éducation nationale, des fiches repères pour l'apprentissage du FLSco avec les élèves allophones nouvellement arrivés sont d'ailleurs proposées (Ibid). Par exemple, l'activité langagière de production orale se retrouve de façon explicite :

- dans la compétence 1 (« La maîtrise de la langue française ») à tous les paliers dans le domaine « Dire »,
- dans la compétence 2 (« La pratique d'une langue vivante étrangère ») des paliers 2 et 3 dans le domaine « Parler en continu ».

Elle est présente de façon plus implicite dans la compétence 3 (« Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique »), à tous les paliers à travers les termes « Restituer » et « Décrire » de différents items :

PALIER 1 – COMPÉTENCE 3 :	
NOMBRES ET CALCULS	- Restituer et utiliser les tables d'addition et de multiplication
GÉOMÉTRIE	- Décrire les figures planes, les solides usuels

On la trouve également dans la compétence 5 (« La culture humaniste ») du palier 2 :

84 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/2/EANA_FLSco_socle_et_activites_langagieres_359992.pdf, consulté le 12 mai 2015.

PALIER 2 – COMPÉTENCE 5 :	
PRATIQUER LES ARTS ET AVOIR DES REPÈRES EN HISTOIRE DES ARTS	- Interpréter de mémoire une chanson *On retrouve le même item que dans la compétence 2 du palier 2.*

Suite à l'analyse de notre enquête de terrain, nous avions relevé la non alternance des langues de la part de l'enseignante lors de la séance de compréhension orale et l'utilisation quasi-exclusive de la langue française (2 mots en anglais sur 34 minutes de séance). Le recours à la langue française quasi-systématique semble valider une perspective didactique que les récents travaux sur le plurilinguisme nuancent. Il semble que le recours à la langue maternelle puisse aussi être considéré, dans certaines conditions, comme un outil efficace pour l'apprentissage de la langue cible. Ainsi, J.D. Bellonie, dans son article « Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique » propose de « former les enseignants à une approche comparative » en mettant en avant les « éléments de convergence et de divergences entre créole et français », afin de permettre aux élèves de « porter un regard réflexif sur la/les langue/s » [85].

Nous avions observé une longue phase de compréhension orale (près de 35 minutes), non entrecoupée de phase d'écrit (trace écrite). L'élève le moins avancé avait fait un usage croissant de sa langue maternelle à compter de la mi-séance. Les interactions de cet élève avec l'enseignante s'étaient faites moins nombreuses au profit d'une augmentation des interactions avec l'élève d'une même origine linguistique. Nous pouvons nous demander s'il s'agit là d'un signe de fatigue. L'une des pistes didactiques consisterait à revoir l'organisation des séances de compréhension orale avec un apprentissage continué en compréhension de l'oral et de l'écrit [86]. Cette trace (mémoire lexicale, mémoire d'un travail réalisé, d'une méthodologie de travail, etc.) peut passer, pour des élèves peu lecteurs, par la réalisation d'écrits-dessins, la copie de mots ou de phrases et bien évidemment la dictée à l'adulte ou à un pair.

Dans la séance observée, nous avons pu mettre en évidence l'un des phénomènes majeurs du discours enseignant, à savoir l'imbrication d'énoncés à fonctions différentes, la combinaison entre un discours principal (consignes de travail) et des discours latéraux (point grammatical, rappel à l'ordre de certains élèves) qui suspendent momentanément le premier. Cet enchevêtrement des opérations de composition des énoncés a d'ailleurs été mis en lumière, dès la fin des années 1980,[87]

85 BELLONIE J.-D. (2012), Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique, *Le français aujourd'hui,* n°176, éd. Armand Colin, pp. 113-122

86 http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/05/29/LE-FLS-EN-MILIEU-SCOLAIRE-EN-FRANCE-%3A-Orientations-pédagogiques, publié le 13 février 2010, consulté le 24 avril 2015.

87 BLANCHE-BENVENISTE C. (1987), *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier Érudition, Institut

par C. BLANCHE-BENVENISTE et son équipe du GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe)[88]. Comme nous l'avons analysé (en mettant en évidence des remédiations par la reformulation), les enseignants doivent s'interroger sur l'impact de leur discours sur l'activité des élèves. L'une des pistes didactiques consisterait à privilégier l'enseignement de la grammaire, mais pas forcément au cours de la séance de compréhension orale, pour ne pas amener de confusion dans l'objectif de la séance et pour ne pas que le « dire » de l'enseignante inhibe le « faire » de l'élève - ou du moins le perturbe. Comme le préconise M. VERDELHAN[89], « l'enseignement de la grammaire doit être lié à la communication (grammaire en situation de communication), à partir de la démarche de la séquence (points linguistiques à repérer et à travailler) et doit faire l'objet d'un travail spécifique qui la « sort » de la communication (par exemple : comprendre la structure de base et les liens d'accord Groupe Nominal / Groupe Verbal).

Pour contribuer à l'élaboration d'une didactique dans le domaine de la compréhension orale, M. VERDELHAN-BOURGADE propose de réfléchir à un modèle opérationnel, suffisamment simple, cohérent et rentable pour féconder une pratique pédagogique. Trois questions servent d'amorce :

- Que signifie « comprendre » dans une activité d'oral scolaire ?
- Quelles compétences sont à activer dans l'apprentissage ?
- Quelles conséquences méthodologiques peut-on en tirer ?

L'auteur propose une ébauche de typologie d'actes de compréhension : les actes de repérage, d'inférence, de dépassement du dit, de relation, de classement, de création. Pour une utilisation didactique, il faut penser aux compétences à mettre en œuvre, afin d'identifier des objectifs d'apprentissage et par là, mettre en place les activités adaptées. M. VERDELHAN dégage ainsi quatre grands domaines de compétences [90]:

« - identifier la trame sonore et lui donner du sens ;
- percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter ;
- se comporter face aux actes de langage élémentaires de la vie scolaire ;
- comprendre les types de discours oraux.

Voici quelques exemples de compétences à développer pour percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter :

national de la Langue française.

88 BLANCHE-BENVENISTE C. (1990), *Le français parlé : Études grammaticales*, Paris, éd. du C.N.R.S.

89 http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Enseigner-le-Francais-Langue-de, consulté le 26 avril 2015. VERDELHAN M. , (2002), Intervention auprès des enseignants des classes d'accueil de l'Académie, CASNAV de Toulouse.

90 http://eduscol.education.fr/cid46399/apprendre-a-comprendre-l-oral-en-situation-de-francais-de-scolarisation.html, consulté le 26 avril 2015. VERDELHEN-BOURGADE M., Colloque Didactique de l'oral, 14 et 15 juin 2002.

- percevoir qu'on s'adresse à vous, qu'il faut ou ne faut pas répondre ;
- percevoir s'il s'agit d'une parole collective, et déterminer sa place dans ce dispositif ;
- associer gestes, attitudes, mimiques et sens ;
- identifier le début, la fin de l'échange ;
- repérer les tours de parole : quand parler, quand se taire...
- faire abstraction des « bruits de la communication » (bredouillements, hésitations), etc. »

Il y a donc une véritable didactique de l'oral, propre au français langue de scolarisation, à réfléchir et à mettre en œuvre avec une prépondérance de la compréhension orale, une possible alternance des langues (entre langue maternelle et langue de scolarisation), un apprentissage continué en compréhension de l'oral et de l'écrit, un enseignement privilégié de la grammaire, une prise en compte des quatre grands domaines de compétences proposés par M. VERDELHAN.

5.2. Ingénierie de la formation

Il est ressorti de nos différents entretiens un manque important de formation et de formateurs dans l'académie de la Guadeloupe, comme l'ont souligné entre autres la coordonnatrice du CASNAV et les enseignants interrogés. Intéressons-nous ici à l'ensemble des démarches méthodiques et cohérentes de formations qui pourraient être mises en œuvre afin d'atteindre efficacement l'objectif visé du projet académique (action 3.4), à savoir : « Améliorer la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en UPE2A ».

Sur le plan de la formation initiale, le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe a en projet de mettre une action de sensibilisation et de formation à l'ESPE dans le cadre de la formation des nouveaux professeurs stagiaires, à la rentrée 2015-2016. Il est à noter, qu'« en 2013, les concours du CAPES sont remaniés, et pour la première fois, une option Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) est proposée aux candidats. En conséquence, les nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) sont amenées à prévoir dans leur maquette de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) une préparation sur l'enseignement aux élèves allophones. Cette option s'inscrit dans une évolution de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, parmi lesquels les élèves allophones arrivants » [91].Les futurs professeurs des écoles peuvent regretter l'absence de l'option à leur concours alors que la problématique des élèves allophones les concerne tout autant.

Au niveau de la formation continue, une piste consiste à former, en priorité, les enseignants en poste

91 Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n°0099 du 27 avril 2013.

en UPE2A ou ceux susceptibles d'être affectés à ces postes. En 2009, F. CHNANE-DAVIN et J.-P. CUQ déploraient le manque de formation continue pour le domaine du FLE-FLS. « Quant à la formation continue, […] le FLE-FLS y entre difficilement et rares sont les IUFM qui dispensent une formation de ce type. Tout d'abord, la raison principale est le manque de formateurs dans ce domaine. On juge que c'est un domaine qui s'adresse à une minorité d'élèves, ce qui ne justifie pas un vrai plan de formation »[92]. Il semblerait que cette déficience de formation continue soit toujours d'actualité, tout au moins en Guadeloupe. Une piste didactique consiste à informer puis former les enseignants de l'académie. Informer sur le rôle et le fonctionnement du CASNAV, informer sur le public d'EANA puis former à la prise en charge de ces apprenants, ou comment « adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire »[93]. Former enfin à l'utilisation de supports pédagogiques et d'outils pour ce public spécifique. Pour pouvoir améliorer la scolarisation des EANA dans l'académie, une piste didactique consiste à former l'ensemble des acteurs du pilotage du projet et de terrain (enseignants d'UPE2A, équipes pédagogiques, directeurs d'école, équipes du RASED, psychologues scolaires, infirmiers, assistantes sociales...) aux problématiques liées à l'inclusion de ces apprenants. À titre d'exemple, le CASNAV de l'académie de Créteil[94] propose, entre autres, des stages de proximité, des animations pédagogiques, des visites conseil en classe ou en établissement. Celui de Lyon[95] a mis en place des groupes de ressources, des séminaires académiques, des conférences et des formations au positionnement à destination des Centres d'Information et d'Orientation (CIO).

L'absence de personnel possédant l'habilitation d'examinateur-correcteur pour le DELF scolaire et la déficience en formation pour cette habilitation se répercute sur l'impossibilité, à l'heure actuelle, de pouvoir faire passer ce diplôme aux EANA. Sachant que le nombre de certifications DELF est un des indicateurs de l'action 3.4 du projet académique de la Guadeloupe, priorité doit être donnée à former les enseignants d'UPE2A de l'académie. De par les formations qu'ils auraient suivies, les enseignants d'UPE2A pourraient avoir un rôle de conseillers pédagogiques auprès des équipes pédagogiques accueillant des EANA, d'autant plus que l'académie a fait le choix de s'orienter vers l'itinérance des enseignants d'UPE2A à la rentrée 2015-2016. Ou encore, les enseignants d'UPE2A « pourraient devenir des référents interculturels au sein de leurs écoles d'intervention et proposer des actions innovantes et fédératrices, visant non seulement à favoriser la prise en compte de toutes

92 CHNANE-DAVIN F., CUQ J.-P. (2009), Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés ?, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*, Tome 1, IUFM du Nord-Pas de Calais.

93 GABRY J, VESANES V., DELATTRE D. (2011), Après la classe d'accueil : adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire, CRDP de l'Académie de Créteil.

94 http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?rubrique54, consulté le 25 avril 2015.

95 http://www.ac-lyon.fr/formation-des-personnels,607694,fr.html, consulté le 25 avril 2015.

les langues présentes à l'école, mais aussi à entrouvrir les portes de communication inter-classes, parallèlement bien entendu à l'accueil des élèves nouvellement arrivés. »[96], comme le propose P. PRAX-DUBOIS, enseignante à La Réunion.

L'auto-formation, notamment pour les équipes pédagogiques accueillant des EANA, est une piste à développer au sein de l'académie. En plus du « pack d'urgence » à destination de ces équipes pédagogiques, en cours d'élaboration par le CASNAV de Guadeloupe, une piste didactique consiste à concevoir une plate-forme (ressources, actualités, outils, bibliographie, sitographie, forum d'échanges...) pour favoriser l'auto-formation. Concernant les ressources, il existe un certain nombre de sites en ligne intéressants qui proposent des pistes didactiques, pédagogiques et méthodologiques (CASNAV de l'académie de Créteil[97] et CASNAV de l'académie de Versailles[98] par exemple).

Ces formations nécessitent la conception, en parallèle, d'outils spécifiques ou l'actualisation d'outils existants. Le CASNAV pourrait mettre, par exemple, un livret scolaire de compétences croisées socle commun de connaissances et de compétences et CECRL à disposition des équipes pédagogiques. Cela fera l'objet d'une proposition dans la partie 5.4 de ce mémoire.

Le contexte d'enseignement / apprentissage actuel dans l'académie de la Guadeloupe est tel que la formation des acteurs doit privilégier l'adaptabilité, la flexibilité et la transversalité dans les domaines de compétences (prise en charge d'élèves allophones, prévention de l'illettrisme, lutte contre le décrochage scolaire...) afin d'améliorer la scolarisation des élèves allophones.

5.3. Ingénierie curriculaire

Sous-effectif dans les dispositifs actuels au sein des UPE2A de l'académie de la Guadeloupe, placement des élèves allophones rendu difficile dans une académie « archipélagique », projet d'itinérance des enseignants en UPE2A à la prochaine rentrée scolaire. Dans ce département d'Outre-mer, nous avons choisi de nous intéresser à des pistes pour améliorer le parcours de scolarisation de l'élève et également pour rendre efficiente l'inclusion des EANA dans les établissements scolaires.

Il a été décidé par les autorités académiques de développer l'itinérance des enseignants d'UPE2A. Ce choix permet de prendre davantage d'EANA en charge, y compris dans des zones isolées de l'archipel. Cela permet également de rompre l'isolement pour certains établissements accueillant des EANA mais ne disposant pas d'UPE2A. Si c'est l'enseignant qui se déplace auprès des EANA, cela résout le problème des transports d'élèves, de leur établissement d'origine vers l'établissement

96 http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-la-Reunion-Paradoxes-et-enjeux-de-la-CLIN-en-milieu-creolophone, consulté le 26 avril 2015. PRAX-DUBOIS P., À la Réunion : Paradoxes et enjeux de la CLIN en milieu créolophone, n°473 – Dossier « Enfants d'ailleurs, élèves en France », Cahiers pédagogiques, CRAP, mai 2009.

97 http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?rubrique45, consulté le 28 avril 2015.

98 http://www.casnav.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique55, consulté le 28 avril 2015.

accueillant l'UPE2A, point crucial dans l'académie de la Guadeloupe, de par sa géographie. Mais, nous pouvons nous interroger : n'y a-t-il pas un risque de délaisser l'enseignement / apprentissage du français langue de scolarisation, aux niveaux qualitatif et quantitatif ? Cette itinérance risque de complexifier le suivi des apprenants, limitant les temps d'échanges entre enseignant d'UPE2A et les équipes pédagogiques, de diminuer les temps de prise en charge à l'échelle de la journée et de la semaine des apprenants. Il est pour l'instant difficile d'en anticiper l'impact sur le placement et le parcours de scolarisation des EANA.

Un plan académique de formation d'envergure dans le domaine de la prise en charge des élèves allophones - comme nous le proposions précédemment -, aurait des répercussions directes sur le placement et le parcours de scolarisation de ces élèves, favorisant une prise en charge adaptée dans l'établissement d'origine. Les enseignants d'UPE2A pourraient avoir des créneaux horaires pour accompagner, observer, aider les EANA dans leur classe d'inclusion. D'ailleurs, un enseignant ayant répondu à l'enquête précise que la présence de l'enseignante d'UPE2A « évite que l'on se sente démuni » et est une personne ressource à laquelle ils peuvent se référer en cas de besoin pour la prise en charge des élèves allophones. Cette piste ne pouvant pas s'affranchir de la question financière liée à la multiplication de ces personnes ressources.

Le curriculum pourrait aussi être adapté à l'expérience langagière et aux besoins de chaque élève. Pour M. VERDELHAN, « faire entrer dans les apprentissages, en termes de langue seconde - langue de scolarisation, suppose donc un bilan initial personnalisé, linguistique et cognitif, la mise en place d'un projet pour chaque élève, en fonction de son âge et de son niveau d'études, une pédagogie appropriée, tenant compte des urgences de la communication scolaire. Penser en termes de FLSco, c'est penser en termes de besoins : besoins langagiers et linguistiques, besoins relationnels et sociaux, besoins institutionnels, et mettre en relation ces différents besoins pour construire un itinéraire motivant et efficace » [99].

L'adapter à sa langue d'origine en est un exemple. « L'évaluation du parcours scolaire et la biographie langagière des élèves vont permettre […], par une approche comparée, de définir les besoins des élèves. La comparaison des systèmes linguistiques (phonologiques et syntaxiques en particulier) des langues des élèves et du français indique les contenus d'enseignement à privilégier » [100].

99 http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere, consulté le 26 avril 2015. VERDELHAN M., Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ?, n°473 – Dossier « Enfants d'ailleurs, élèves en France », Cahiers pédagogiques, CRAP, mai 2009.

100 http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/05/29/LE-FLS-EN-MILIEU-SCOLAIRE-EN-FRANCE-%3A-Orientations-pédagogiques, publié le 13 février 2010, consulté le 24 avril 2015.

Conséquence directe de l'adaptation du parcours de scolarisation aux besoins de l'apprenant : le suivre plus qu'une année scolaire, qu'il ait été ou non scolarisé antérieurement. Les didacticiens GABRY, VESANES et DELATTRE vont en ce sens. « De manière générale, à l'arrivée des élèves, la maîtrise du français est presque le seul critère retenu pour projeter un parcours scolaire. Or, cette maîtrise, ils ne peuvent l'avoir au bout d'un an et ne peuvent donc être jugés à cette seule aune. Voilà qui peut fausser les orientations, le diagnostic et la prise en charge pédagogiques. En fait, les profils d'élèves sont très variables et certains auront besoin de deux, voire de trois ans pour atteindre l'ensemble des compétences requises. La patience de l'enseignant s'impose ! »[101]. Les mêmes auteurs mettaient l'accent sur le fait qu'« après la CLIN ou la CLA, les élèves sont tous scolarisés en classe ordinaire. Pour autant, les difficultés ont-elles disparu ? Non, à en croire les témoignages recueillis auprès des enseignants qui pointent les problèmes de langue ainsi que les questions d'identification des élèves, de la relation pédagogique et de la culture scolaire antérieure. » (Ibid) Si l'on se réfère à notre enquête menée auprès des enseignants des classes d'inclusion, nous nous apercevons que l'adaptation à la classe pour les EANA, l'acceptation par les pairs, la maîtrise du français langue de scolarisation dans des disciplines telles que les mathématiques sont des difficultés qui persistent au quotidien. Les dispositifs ont changé, mais la scolarisation sur une unique année reste d'actualité pour les UPE2A (exception faite pour certains élèves non scolarisés antérieurement). Cette organisation d'accueil et de prise en charge des EANA sur plusieurs années permettrait de minimiser les exigences d'acquisition de compétences langagières, notamment la première année et de favoriser l'acquisition de compétences de socialisation. La passation du DELF scolaire est à mettre en place et à systématiser dans l'académie pour l'ensemble des élèves allophones nouvellement arrivés. La réussite au DELF, valorisante pour l'apprenant, doit être l'un des objectifs de son parcours de scolarisation. C'est d'ailleurs tout l'esprit du DELF Prim qui s'adapte aux plus jeunes candidats dès le niveau A1.1 du Cadre [102].

Comme en ingénierie de la formation, c'est une réflexion globale et transversale entre les différents acteurs de pilotage du projet académique qui permettra des parcours de scolarisation adaptés aux besoins des élèves allophones.

5.4. Compétences croisées « socle commun des connaissances et des compétences » et CECRL

L'académie de la Guadeloupe ne propose pas à l'heure actuelle d'outil d'évaluation et de suivi harmonisé prenant en compte les compétences croisées du socle commun de connaissances et

101GABRY J., VESANES V., DELATTRE D. (2011), Après la classe d'accueil : adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire, CRDP de l'Académie de Créteil.

102 http://www.ciep.fr/delf-dalf, consulté le 6 juin 2015.

de compétences et du CECRL. À l'école Raphaël Jolivière 1 de Pointe-à-Pitre, l'enseignante de l'UPE2A a cependant choisi d'utiliser un livret scolaire conçu par une autre enseignante d'UPE2A de l'académie que nous avons déjà évoqué ; il s'appuie sur les compétences du socle commun de compétences et de connaissances et du CECRL avec une prédominance des compétences du socle commun. En voulant le comparer avec les livrets scolaires proposés ou mis en place par l'ensemble des autres CASNAV, nous nous apercevons du faible nombre de documents prenant en compte ces compétences croisées, mis à disposition des enseignants. Il présente donc à ce titre un intérêt particulier. Concentrons-nous donc ici autour d'une réflexion sur l'outil « livret scolaire », pour mettre davantage l'accent sur les compétences croisées liées au socle commun de connaissances et de compétences et au CECRL, en ajoutant, les compétences du LPC (Livret Personnel de Compétences) et celles du B2I école. Pour ce faire, nous sommes partis du travail très intéressant mené par une enseignante d'UPE2A de l'académie et nous sommes inspirés également des travaux du CASNAV de Paris[103] et de Lille[104]. Cet outil sera renseigné par l'enseignant d'UPE2A et transmis à l'enseignant de la classe d'inclusion, afin qu'il soit joint au dossier scolaire de l'élève.

Étape préalable à l'élaboration du livret scolaire, la conception d'un tableau permettant de repérer les attentes en compréhension, production et interaction écrites pour les cycles 1, 2 et 3 dans les programmes 2008, le référentiel de compétences B2i école de 2011, le livret personnel de compétences et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce tableau est réalisé sur le modèle de celui conçu par le CASNAV de Paris pour les compétences orales en 2013[105]. Y ont été ajoutées les compétences du B2i école et l'intégration du niveau A1.1 (DELF prim) pour le CECRL.

Analyse croisée des compétences de l'écrit en compréhension, production et interaction dans les programmes de 2008, le référentiel de compétences B2I école de 2011, le Livret Personnel de Compétences (LPC) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2001

ÉCRITE	Cycles	Programmes 2008 + Référentiel B2i école 2011	Palier	LPC	Niveaux	CECRL Production écrite, p.51 et 52. Compréhension de l'écrit, p.57 à 59. Interaction écrite, p.68.

103 https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-06/cadre_de_reference_pour_lupe2a_programmes_2008.pdf, consulté le 23 avril 2015.

104 http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf, consulté le 23 avril 2015.

105 https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-06/competences_a_loral.pdf, consulté le 24 avril 2015.

Compréhension	1	- Identifier les principales fonctions de l'écrit. - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes.			A1.1	- Reconnaître différentes formes de graphies : caractères imprimés, scripts, majuscules et graphies manuscrites lisibles. - Identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation…) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire.
	2	- Copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer. - Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression écrite). - Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom. - Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée. - Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens. - Dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet. - Comprendre la correspondance entre les temps verbaux et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite. - Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions. - Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu. - Participation à une lecture dialoguée. - Identifier les personnages, les évènements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.	1	- Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court. - Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus. - Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple.	A1.1	- Comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale et peut en produire certains. - Reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans des situations simples de la vie quotidienne: panneaux, indications manuscrites doublées d'icônes, prix, horaires. - Comprendre des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et des expressions familiers (carte postale ou instructions). - Repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations très simples dans un texte court.
					A1	- Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
					A2	- Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. - Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.
	3	- Expliciter des choix de lecture des préférences. - Rapprocher des œuvres littéraires, à l'écrit. - Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée. - Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire. - Comprendre des sigles. - Lire un document numérique.	2	- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire). - Lire avec aisance un texte. - Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne. - Dégager le thème d'un texte. - Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit. - Savoir utiliser un dictionnaire.	B1	- Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

ÉCRITE	Cycles	Programmes 2008	Palier	LPC	Niveaux	CECRL
Production	1	- Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet. - Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés. - Mettre en relation des sons et des lettres. - Copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées. - Écrire en écriture cursive son prénom. - Écrire en respectant le sens gauche > droite. - Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.			A1.1	- Recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates.
	2	- Copier un court texte en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation. - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de cinq à dix lignes. - Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome. - Distinguer les classes de mots. - Connaître et appliquer la règle d'accord du verbe avec son sujet, et dans le groupe nominal, la règle de l'accord entre le déterminant et le nom qu'il détermine, entre l'adjectif qualificatif et le nom qu'il qualifie. - Conjuguer les verbes du 1er groupe, *être* et *avoir*, au présent, au futur au passé-composé de l'indicatif. - Conjuguer les verbes *faire, aller, dire, venir,* au présent de l'indicatif. - Respecter les correspondances entre lettres et sons. - Produire et modifier un texte numérique.	1	- Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée. - Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court. - Écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.	A1.1	- Donner des informations sur soi : son nom, sa nationalité, son adresse, son âge, sa date denaissance, dans des questionnaires ou fiches de renseignements. - Écrire un message très simple relatif aux activités de la vie quotidienne comportant quelques détails personnels.
					A1	- Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. - Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.
					A2	- Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». - Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. - Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. - Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. - Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	3	- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes. - Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques, orthographiques, grammaticales ainsi que la ponctuation. - Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises. - Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites. - Distinguer les différents sens des mots.	2	- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire. - Orthographier correctement un texte simple de dix lignes -lors de sa rédaction ou de sa dictée- en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire, ainsi qu'à la	B1	- Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. - Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. - Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. - Peut écrire la description d'un

		- Regrouper des mots selon leur sens, leur radical, leur préfixe, leur suffixe. - Produire un document numérique, texte, image, son. - Utiliser l'outil informatique pour présenter son travail.		connaissance du vocabulaire.		événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire. - Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions. - Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
ÉCRITE	**Cycles**	**Programmes 2008**	**Palier**	**LPC**	**Niveaux**	**CECRL**
Interaction	1	- Écouter et comprendre un texte lu par l'adulte. - Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'écrit.			A1.1	- Peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement, au moyen d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots) en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif et bienveillant.
	2	- Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (cinq lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales.	1	- Écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales. - Commencer à s'approprier un environnement numérique.	A1	- Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.
					A2	- Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats.
	3	- Utiliser avec aisance un dictionnaire. - Chercher des informations par voie électronique. - Échanger avec les technologies de l'information et de la communication.	2	- Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit. - Orthographier correctement un texte simple de dix lignes -lors de sa dictée- en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire. - Savoir utiliser un dictionnaire. - Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail. - Utiliser l'outil informatique pour communiquer.	B1	- Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants. - Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément.

Ce tableau fait apparaître des chevauchements dans les niveaux du CECRL et les cycles des programmes de 2008. Ces derniers mettent l'accent sur la production et la compréhension écrites. Le CECRL fait davantage référence à des compétences qui s'adressent à des élèves scolarisés en

cycle 2 ou cycle 3 et ne propose que très peu de compétences en lien avec les pré-requis de la maternelle (cycle 1). Ce tableau permet de poser l'éventail des compétences à développer dans la matière français et au-delà, dans l'enseignement de toutes les disciplines.

Cette déclinaison, à travers le prisme des activités langagières du CECRL et des compétences du socle commun, permet de mettre en valeur la variété des compétences à travailler pour que l'élève allophone trouve sa place dans le système scolaire français.

Tableau 5 : Proposition de cadre commun de référence pour l'UPE2A, élaborée par l'auteur de ce mémoire

(Sources : programmes de 2008, référentiel de compétences B2I école de 2011, Livret Personnel de Compétences (LPC) et Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2001)

À remplir avec le code suivant > A : Acquis, NA : Non Acquis, ECA : En cours d'acquisition, NE : Non évalué.

ORAL	**Compréhension orale**		Période 1	Période 2	Période 3
	- Différencier les sons.	A.1.1			
	- Distinguer un énoncé en français par rapport à d'autres langues.				
	- Identifier les locuteurs.				
	- Observer et comprendre les accompagnements gestuels relatifs à la vie scolaire.				
	- Comprendre les mots usuels de l'environnement scolaire.	A1			
	- Comprendre les consignes scolaires simples.				
	- Comprendre le sens global d'un énoncé court (récit, dialogue, consigne).				
	- Donner des synonymes.				
	- Trouver un mot de sens opposé.				
	- Regrouper des mots par famille.				
	- Comprendre des mots nouveaux , grâce au contexte.	A2			
	- Comprendre et différencier des énoncés plus complexes et variés (information, description, récit, prescription).				
	- Comprendre un message, quelles que soient les conditions d'émission.	B1			
	- Comprendre des mots nouveaux, grâce aux relations de sens (antonymie, synonymie, famille de mots).				
	Production orale				
	- Répéter correctement un ou plusieurs mots.	A.1.1			
	- Répéter correctement une phrase.				
	- Respecter l'articulation, le rythme, l'intonation.				
	- Nommer, épeler avec exactitude un objet, une personne, une action.				
	- Produire une phrase simple.	A1			
	- Poser une question simple.				
	- Identifier les éléments constitutifs d'une phrase.				
	- Distinguer les classes de mots selon leur nature (verbe, nom, article, pronom personnel, adjectif qualificatif).				
	- Identifier le verbe et son sujet dans une phrase simple.				

	- Connaître et appliquer les notions de genres et nombres.				
	- Distinguer le passé, le présent et le futur.				
	- Conjuguer les verbes du 1er groupe + *être* et *avoir* au présent, au futur, au passé-composé de l'indicatif.				
	- Conjuguer les verbes *faire, aller, dire, venir*, au présent de l'indicatif.				
	- Reformuler une consigne simple.				
	- Distinguer une question, un ordre, un refus, une explication.				
	- Dire de mémoire un texte court.				
	- Reformuler ou modifier un énoncé en s'appuyant sur des illustrations.				
	- Exprimer ses sentiments, ses goûts et préférences.				
	- Produire des énoncés plus complexes en respectant le niveau de langue.				
	- Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes des premier et deuxième groupes, ainsi que quelques verbes du 3ème groupe.				
	- Reformuler un texte narratif, explicatif, descriptif, prescriptif.	A2			
	- Dire de mémoire un texte.				
	- Organiser son propos et le mener à son terme.				
	- Evoquer des situations absentes ou imaginaires.				
	- Conjuguer les verbes aux temps de l'indicatif, au conditionnel présent, au participe présent et passé.				
	- Présenter un exposé devant un public : expliquer, débattre, argumenter, établir des liens de cause à effet.	B1			
	- Relater des évènements présents, passés ou futurs.				
	Interaction orale				
	- Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente, par un geste, une action, un mot, une phrase appropriés.	A1.1			
	- Répondre à une consigne par une phrase simple ou une action.				
	- Solliciter son interlocuteur dans divers contextes (cour, classe,...)	A1			
	- S'entraider.				
	- Demander des explications, le sens d'un mot.				
	- S'interroger sur le fonctionnement des langues.				
	- Participer à un dialogue (maître/élève, entre pairs...)	A2			
	- Comprendre les énoncés en situation de classe ordinaire et pouvoir y répondre.				
	- Participer à un travail de groupe avec des locuteurs natifs.	B1			
ÉCRIT	**Compréhension écrite**				
	- Identifier des systèmes d'écriture.				
	- Repérer le sens de l'écrit.				
	- Reconnaître et écrire les lettres de l'alphabet dans les quatre graphies.	A1.1			
	- Identifier des mots familiers.				
	- Acquérir le principe de la combinatoire.				
	- Reconnaître les marques de la ponctuation.				
	- Lire des phrases simples.				
	- Lire des consignes simples.				
	- Lire des textes courts.	A1			
	- Donner des synonymes.				
	- Trouver un mot de sens opposé.				

	- Regrouper des mots par famille.				
	- Identifier les éléments d'un écrit.	A2			
	- Employer divers types d'écrits.				
	- Comprendre le sens de mots d'après le contexte, de consignes, de questions, de textes littéraires, de textes issus de divers supports (manuels scolaires, internet...)				
	- Lire de manière intelligible et à haute voix un texte après préparation.				
	- Identifier les types d'écrits (écrits scolaires, écrits sociaux, dictionnaire)				
	- Repérer dans un texte les informations explicites.				
	- Repérer dans un texte les substituts anaphoriques.				
	- Comprendre l'organisation logique d'un document et savoir en prélever des informations pertinentes.	B1			
	- Repérer dans un texte les informations implicites.				
	- Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque.				
	- Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires.				
	- Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse.				
	Production écrite				
	- Écrire de gauche à droite.	A1.1			
	- Former toutes les lettres avec modèle.				
	- Former toutes les lettres sans modèle.				
	- Écrire des mots connus épelés sous la dictée.				
	- Produire un énoncé oral qui puisse être écrit par l'enseignant.				
	- Reconstituer une phrase à partir de mots-étiquettes.	A1			
	- Écrire en écriture cursive.				
	- Copier des mots, des phrases simples, un texte court sans erreur, en respectant la mise en page, dans une écriture cursive lisible, soignée.				
	- Connaître les relations phonie/graphie.				
	- Écrire sous la dictée des syllabes.				
	- Écrire sous la dictée des mots.				
	- Écrire sous la dictée des phrases courtes.				
	- Identifier les éléments constitutifs d'une phrase.				
	- Distinguer les classes de mots selon leur nature (verbe, nom, article, pronom personnel, adjectif qualificatif).				
	- Identifier le verbe et son sujet dans une phrase simple.				
	- Connaître et appliquer les notions de genres et nombres.				
	- Produire de manière autonome quelques phrases.				
	- Distinguer le passé, le présent et le futur.				
	- Conjuguer les verbes du 1er groupe + *être* et *avoir* au présent, au futur, au passé-composé de l'indicatif.				
	- Conjuguer les verbes *faire, aller, dire, venir*, au présent de l'indicatif.				
	- Rédiger une liste.				
	- Légender un schéma, une illustration.				
	- À l'écrit, répondre à une question par une phrase complète.				
	- Identifier les fonctions des mots dans la phrase.	A2			
	- Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes des premier et deuxième groupes, ainsi que quelques verbes du 3ème groupe.				

	- Rédiger une courte description, un texte court, la fin d'une histoire simple.				
	- Renseigner un questionnaire.				
	- Concevoir et écrire un texte de cinq à dix lignes en utilisant ses connaissances en orthographe, grammaire et vocabulaire.				
	- Connaître et appliquer les règles d'accord.				
	- Conjuguer les verbes aux temps de l'indicatif, au conditionnel présent, au participe présent et passé.				
	- Maîtriser l'orthographe grammaticale.				
	- Maîtriser l'orthographe lexicale.	B1			
	- Rédiger des textes sur des sujets scolaires en vue d'une diffusion.				
	- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en orthographe, grammaire et vocabulaire.				
	Interaction écrite				
	- Comprendre ce qui est dit ou écrit et répondre brièvement par un mot, une phrase, un dessin.	A1.1			
	- Répondre à une consigne simple, avec un interlocuteur qui répète et reformule.				
	- Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens.	A1			
	- Compléter un formulaire simple.				
	- Commencer à s'approprier un environnement numérique.				
	- Communiquer en utilisant les TICE.				
	- Utiliser un traitement de texte.	A2			
	- Rechercher une information sur internet.				
	- Participer à l'élaboration d'un texte écrit en groupe.				
	- Savoir utiliser un dictionnaire.				
	- Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail.	B1			
	- Utiliser l'outil informatique pour communiquer.				
	- Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.				

Cette évaluation croisée, telle qu'elle est proposée ci-dessus, permet de valoriser les acquis linguistiques, les compétences transversales acquises par les EANA, de reconnaître la participation des enseignants d'UPE2A dans la validation des compétences du socle de leurs élèves, mais également de créer un lien entre UPE2A et classe d'inclusion. Son utilisation serait pertinente si harmonisée au niveau académique.

En inscrivant l'EANA dans un parcours scolaire cohérent et en transmettant aux enseignants des classes d'inclusion des informations pédagogiques précises, cet outil permettrait d'affirmer le principe d'inclusion scolaire pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

5.5. Vers une didactique contextualisée

Si nous nous référons à A. DELCROIX, la contextualisation de l'enseignement peut être considérée « en tant que processus de prise en compte des effets de contexte (culturel,

sociolinguistique, écologique, historique, didactique) dans l'enseignement et l'apprentissage. Ces effets se caractérisent par un décalage entre, d'une part, les prescrits (programmes, instructions officielles...) et d'autre part, l'environnement et les conceptions des élèves »[106]. Nous avons choisi de nous intéresser à la contextualisation pédagogique, partie intégrante de la contextualisation didactique. Les pistes proposées vont concerner d'une part le manuel de français langue de scolarisation et d'autre part les documents sonores à utiliser dans le dispositif UPE2A.

L'enseignante de l'UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1 a fait le choix d'utiliser le manuel Zoom. Nous avons vu dans notre partie 3 quelques limites de ce manuel, notamment l'utilisation d'un lexique ou de représentations imagées « hors contexte » pour la Guadeloupe (terme « cheminée », image d'une chambre avec un radiateur, de cheminées sur un toit de maison, carte géographique ne représentant pas les DOM, etc.). Ce manuel a très certainement été conçu par des auteurs ne vivant pas en Outre-mer. La question de l'utilisation d'un manuel « importé » se pose. Il aurait pu être intéressant de savoir s'il existe d'autres manuels « importés » dans l'académie de la Guadeloupe, mais, nous étant concentrés sur le cas de l'école Raphaël Jolivière 1, nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette interrogation. M. VERDELHAN parlait en ces termes concernant les méthodes de FLE : « Les méthodes de FLE sont elles-mêmes de deux ordres : les méthodes faites en France, à vocation universaliste, donc destinées à tout public d'apprenants, quelle que soit sa localisation géographique, et les méthodes faites dans un pays particulier, destinées aux apprenants de ce pays. Les premières centrent bien évidemment les contenus culturels sur la découverte de la France, ne pouvant prendre en considération la spécificité culturelle de tel ou tel pays »[107]. Ce propos pourrait être élargi aux manuels de français de scolarisation à destination d'élèves allophones en situation de créolophonie dans les départements français d'Outre-mer, d'autant plus lorsque langue-culture du pays d'accueil et langue de scolarisation ne sont pas forcément les mêmes.

Une première piste consisterait à adapter un manuel « importé » au contexte socio-culturel de la Guadeloupe, au public cible d'EANA dans l'académie et à la formation des enseignants, en faisant des références à la langue-culture créole, en proposant des actes de langage qui correspondent au monde socio-culturel dans lequel les apprenants évoluent. Selon L. HUANG, « aucun manuel n'est parfait ni applicable à toutes les situations d'enseignement / apprentissage. L'enseignant doit essayer de trouver un compromis entre le manuel et la particularité du contexte qui est le sien afin

106http://contextualisations.sciencesconf.org/conference/contextualisations/Livre_Re_sume_s_Colloque_CRREF.pdf, consulté le 26 avril 2015. DELCROIX A., Colloque CRREF 2011, « Contextualisations didactiques : état des lieux, enjeux et perspectives », IUFM de la Guadeloupe, Université Antilles-Guyane, 21-24 novembre 2011.

107 VERDELHAN M., (2005) « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée », Colloque international : Quelle didactique de l'interculturel?, Louvain, UCL, p18.

d'optimiser au maximum l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère visée »[108]. Une telle entreprise nécessite une profonde réflexion. Nous devons nous interroger sur cette adaptation : quelles sont les raisons de l'adaptation ? À quoi doit-on s'adapter (culture, politique d'éducation, moyens techniques et technologiques) ? À qui (enseignant, apprenant) ? Dans quel(s) but(s) ? L'adaptation sera-t-elle une fin en soi ou une étape nécessaire vers un manuel entièrement contextualisé ?

Car une autre piste consisterait effectivement à élaborer une méthode de français langue de scolarisation contextualisée innovante pour le public-cible, à savoir les EANA dans l'académie de la Guadeloupe. Prenons l'exemple de la direction de l'enseignement de Mayotte qui a conçu une méthode « J'apprends à lire avec Bao »[109]. Cet ouvrage est l'aboutissement d'un travail commencé en 1996, visant l'actualisation des supports d'apprentissage du français. Comme l'explique J. SEMPER, inspecteur d'académie et directeur de l'enseignement à Mayotte, « des groupes comprenant des maîtres formateurs de classe, du cours normal et de circonscription, des professeurs du cours normal, des enseignants de terrain, des inspecteurs de l'Éducation nationale ont participé à l'élaboration d'outils pédagogiques rénovés, s'appuyant sur les méthodes du FLE et adaptés à la situation linguistique de Mayotte. » Les personnages s'appellent Bao, Daoud, Amina, Saïd... Ils regardent le journal de RFO, font cuire des brochettes de zébu, achètent des fruits tropicaux au marché, fêtent l'Ide (Aïd). Si une telle méthode était élaborée pour l'académie de la Guadeloupe, il serait intéressant de proposer des tâches contextualisées sur le plan actionnel, qui parleront davantage aux élèves que celles proposées par la méthode Zoom. À titre d'exemple, nous pourrions imaginer : « faire ses courses au marché de la darse de Pointe-à-Pitre », « présenter la ville de Pointe-à-Pitre à un nouvel élève allophone arrivé en cours d'année », « réaliser un reportage d'un skipper de la route du Rhum ». Dans son ouvrage « Faut-il contextualiser les manuels ? », E. BERARD préconise la présence d'un lexique bilingue dans ce genre de manuel. Souvent, les premières semaines où l'EANA est scolarisé, l'enseignant se trouve dans l'obligation de décoder et de traduire - s'il en a les compétences - en espagnol ou en anglais les instructions ou les informations écrites en français. Ce passage par la langue d'origine peut permettre à l'apprenant de ne pas rester bloqué pendant l'activité. « L'objectif de ces démarches est d'abord de sécuriser les apprenants face à un manuel dans lequel il n'a aucun moyen de pénétrer lorsqu'il est débutant complet, l'existence du lexique bilingue et l'explication des consignes est un point clé qui fait que l'apprenant peut exercer son activité en sachant ce qui lui est demandé et savoir à tout moment ce

108 HUANG L. (2010), « Médium, médiateur, et médiation dans le FLE en Chine », Synergies Chine, n°5, p. 117.
109 DUPUY G (2008), Direction de l'enseignement de Mayotte, J'apprends à lire avec Bao au CP, Hatier International.

qu'il fait »[110].

Nous pouvons cependant nous interroger sur les limites de la conception et de l'utilisation d'un tel manuel. Ce projet nécessite de mobiliser des ressources humaines spécialisées et matérielles importantes. D'autre part si l'apprenant est amené à changer d'académie en cours d'année, nous pouvons nous demander si cela n'engendrera pas une perte de repères dans son acquisition de la langue de scolarisation.

Poursuivons donc cette réflexion en nous interrogeant sur les documents sonores à utiliser en UPE2A. Plutôt que d'utiliser les documents sonores de méthodes telles que Zoom, une alternative serait d'utiliser des documents sonores authentiques, comme support d'enseignement du français. En filmant ou en enregistrant des séances, l'enseignant d'UPE2A peut recueillir des données qui lui permettront d'adapter ses séances ultérieures, au niveau de la remédiation et éventuellement de l'évaluation des compétences (cognitives, relationnelles, métalinguistiques) des apprenants. Les situations de communication peuvent être enregistrées par les élèves ou par l'enseignant.
Une piste consisterait à travailler en compréhension orale sur des enregistrements réalisés en classe d'inclusion. Cela permettrait d'exploiter dans des activités de conceptualisation les erreurs des apprenants et avoir ainsi à disposition les éléments d'une grammaire d'apprentissage. Certes coûteux en temps, ce travail sur des documents sonores authentiques peut contribuer à l'amélioration des activités de compréhension et de production des apprenants, comme le souligne M. LEBRE-PEYTARD[111].

La contextualisation de la méthode d'enseignement / apprentissage, avec l'utilisation d'un manuel spécifique pour les EANA de l'académie de la Guadeloupe et de documents sonores authentiques pourraient faciliter l'inclusion des apprenants dans leur classe ordinaire, dans leur école et plus largement, hors de l'établissement, dans leur nouvel environnement social et culturel.

110 BERARD E. (1995), « Faut-il contextualiser les manuels ? », *Le Français dans le monde,* n°spécial, Paris, Edicef. p. 22.

111 http://eduscol.education.fr/cid46405/analyse-de-discours-et-didactique-de-l-oral-de-l-analyse-de-discours-aux-pratiques-de-classe.html, LEBRE-PEYTARD M., Colloques Didactique de l'oral, 14 et 15 juin 2002, consulté le 26 avril 2015.

CONCLUSION

La non prise en charge de certains élèves allophones au cours de leur scolarité et la volonté académique d'améliorer la scolarisation des EANA en UPE2A a constitué le point de départ de cette étude. Nous avons souhaité nous interroger sur les dispositifs de scolarisation en primaire des EANA dans l'académie de la Guadeloupe afin de savoir s'ils favorisent l'émergence d'une compétence langagière en français conforme aux instructions officielles nationales et aux déclarations d'intention des autorités locales.

Nous avons réalisé une étude de terrain qui s'inscrit dans les champs conceptuels de la didactique du français langue étrangère, seconde et/ou de scolarisation, sur plusieurs plans : ingénierie de la formation, ingénierie curriculaire, (auto)didaxie. La recherche a également portée sur l'analyse du dispositif UPE2A et sur l'analyse des pratiques de classe.

Nous proposons aujourd'hui des pistes didactiques à mettre en œuvre au niveau de l'UPE2A, des classes d'inclusion, du CASNAV mais aussi au niveau de l'académie, susceptibles d'améliorer la compétence langagière des apprenants et leur parcours de scolarisation. Nous tenons également à rendre hommage au travail déjà effectué, aux compétences observées et aux efforts engagés dans l'académie.

Au niveau de l'UPE2A et des classes d'inclusion, il serait intéressant de réfléchir à l'approfondissement d'une didactique du FLSco avec une prépondérance de la compréhension orale, une possible alternance des langues (entre langue maternelle et langue de scolarisation), un apprentissage continué en compréhension de l'oral et de l'écrit, un enseignement privilégié de la grammaire. Autre point clé : l'utilisation d'un livret scolaire (avec les compétences croisées socle commun et CECRL), permettant de valoriser les acquis linguistiques et les compétences transversales acquises par les EANA, de reconnaître la participation des enseignants d'UPE2A dans la validation des compétences du socle de leurs élèves, mais également de créer un lien entre UPE2A et classe d'inclusion.

Au niveau du CASNAV, les propositions didactiques portent sur la conception d'outils pédagogiques contextualisés (méthode et documents sonores spécifiques pour les EANA de l'académie de la Guadeloupe, livret scolaire de compétences croisées socle commun et CECRL), le développement des formations (formations aux problématiques liées à l'inclusion de ces apprenants, au positionnement à destination des CIO, stages de proximité, animations pédagogiques, visites conseil en classe ou en établissement, groupes de ressources, séminaires académiques, conférences,

auto-formation), l'harmonisation des documents et méthodes dans le réseau des UPE2A.

C'est une réflexion globale et transversale, en ingénierie de la formation et ingénierie curriculaire, entre les différents acteurs de pilotage du projet académique qui permettra des parcours de scolarisation adaptés aux besoins des élèves allophones (prise en charge des EANA sur plusieurs années, passation du DELF scolaire à mettre en place et à systématiser dans l'académie par exemple).

Cette étude présente bien évidemment un certain nombre de limites : manque de temps pour observer et analyser d'autres séances en UPE2A et mettre à l'épreuve les propositions didactiques, manque de moyens techniques pour enregistrer les séances observées et les analyser, confidentialité de certains documents sur les EANA ou le CASNAV auxquels nous n'avons donc pu avoir accès, faibles effectifs interrogés (élèves, enseignants).

Cette étude ouvre la voie à d'autres perspectives de recherches complémentaires à celles menées ici. Dans l'optique d'une didactique contextualisée et d'un parcours de scolarisation individualisé, il serait fort intéressant de s'interroger sur les représentations sociales et linguistiques. À savoir, celles des apprenants, de leurs pairs, des familles des apprenants, mais aussi celles des enseignants et des autorités académiques.
Intéressé par le travail de terrain mené par le CASNAV et tous les acteurs du dispositif UPE2A dans l'académie de la Guadeloupe, nous souhaiterions conclure en insistant sur l'importance de ces dispositifs dans une perspective d'accueil et d'insertion des migrants dans la Caraïbe.

BIBLIOGRAPHIE

BELLONIE J.-D. (2012), Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique, *Le français aujourd'hui,* n°176, éd. Armand Colin, pp. 113-122.

BERARD E. (1995), « Faut-il contextualiser les manuels ? », *Le Français dans le monde, n°spécial*, Paris, Edicef, p. 22.

BERTOLETTI M.C. (1984), Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E., *Le Français dans le monde*, juillet, pp. 55-63.

BESSE H. (1987), Langue maternelle, seconde et étrangère, *Le français aujourd'hui,* n°78, Paris, pp. 9-15.

BLANCHE-BENVENISTE C. (1987), Le français parlé. Transcription et édition, Paris, Didier Érudition, Institut national de la Langue française.

BLANCHE-BENVENISTE C. (1990), Le français parlé : Études grammaticales, Paris, éd. du C.N.R.S.

BLANCHET P., CHARDENET P. (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Éditions des archives contemporaines, Paris, p. 2.

CHNANE-DAVIN F., CUQ J.-P. (2009), Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés ? , *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*, Tome 1, IUFM du Nord-Pas de Calais.

CHNANE-DAVIN F., CUQ, J.-P. (2009), FOS-FLS : des relations en trompe l'oeil ?, *Le français aujourd'hui,* n°164, Paris, pp. 73-86.

CUQ J-P. (1991), Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques, Hachette, p. 99 / p.140.

CUQ J.-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international.

DABÈNE L. (1994), Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues, Hachette, Paris, p. 20.

DEFAYS J.-M. (2003), Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, Sprimont, Belgique: Mardaga, p. 31.

DUPUY G (2008), Direction de l'enseignement de Mayotte, J'apprends à lire avec Bao au CP, Hatier International.

FERREIRA PINTO M., JONVILLE C., LE RAY G., MOULIERE J.-F., QUESNEY C.,QUINSON J., SEGURA J. (2012), Méthode Zoom, Éditions Maison des langues, Paris.

GABRY J., VESANES V., DELATTRE D. (2011), Après la classe d'accueil : adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire, CRDP de l'académie de Créteil.

HUANG L. (2010), « Médium, médiateur, et médiation dans le FLE en Chine », Synergies Chine, n°5, p. 117.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), Les interactions verbales, Tome I, A. Colin, Paris.

LE FERREC L. (2012), Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines, *Le français aujourd'hui,* n°176, Paris, p. 37.

VERDELHAN- BOURGADE M. (2002), Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, PUF.

VERDELHAN M. (2005), « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée », Colloque international : Quelle didactique de l'interculturel?, Louvain, UCL, p.18.

VIGNER G. (1992), « Le Français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée,* n°88. Français langue seconde, Didier Erudition, Paris, p. 40.

VIGNER G. (2001), Le français langue seconde, VEI Enjeux, Hors série n°3.

VIGNER G. (2003), Approches du français langue maternelle, *Études de linguistique appliquée,* n°130*,* p. 54.

VIGNER G. (2009), Le français langue seconde, Hachette, Paris.

Textes officiels

Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n°0099 du 27 avril 2013.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg.

NOR : REDE1236612C / Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

NOR : REDE1236611C / Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

NOR : REDE1236614C / Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 / RED - DGESCO A1-1 / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Rapport n° 2009-082, Inspection générale de l'Éducation nationale, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Septembre 2009.

SITOGRAPHIE (dans l'ordre de citation dans le mémoire)

http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf, consulté le 7 mai 2015.

http://www.ac-guadeloupe.fr/actualites/projet_academique_2014_2017, consulté le 5 mai 2015.

http://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projets_dacademie/projet_dacademie_2014_2017, consulté le 5 mai 2015.

http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf, consulté le 25 mars 2015.

http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/faqocdepisa.htm, consulté le 25 mars 2015.

http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm, consulté le 25 mars 2015.

http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte, consulté le 25 mars 2015.

http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html, consulté le 25 mars 2015.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, consulté le 21 mars 2015.

http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Guide2013.pdf, consulté le 25 mars 2015.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf, p. 28, consulté le 21 mars 2015.

http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-guadeloupe.html, consulté le 21 mars 2015.

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=26&ref_id=edutc07101, consulté le 21 mars 2015.

http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=26&ref_id=20677, consulté le 21 mars 2015.

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=26&ref_id=edutc07101, consulté le 21 mars 2015.

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=26&ref_id=poptc02501, mis à jour en juin 2014, consulté le 21 mars 2015.

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=IMG1A&millesime=2011&niveau=1&typgeo=DEP&codgeo=971, mis en ligne le 26 juin 2014, consulté le 21 mars 2015.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf, consulté le 21 mars 2015.

http://legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte, consulté le 7 mai 2015.

http://www.pss-archi.eu/immeubles/FR-97120-44969.html, consulté le 12 février 2015.

http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html, consulté le 11 mai 2015.

http://trema.revues.org/1758, consulté le 23 avril 2015. VERDELHAN M, MAURER B., DURAND, M.-C., « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », *Tréma* [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 09 novembre 1999.

http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration , consulté le 8 mai 2015.

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/05/30/Le-FLS-en-milieu-scolaire-

en-France-%3A-principes-méthodologiques-et-priorités, consulté le 29 mars 2015.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf, MEN-DGESCO, L'inclusion scolaire des EANA, Juillet 2013, consulté le 29 mars 2015.

http://eduscol.education.fr/cid45888/l-education-nationale-et-les-publics-a-besoins-educatifs-particuliers.html, consulté le 29 mars 2015.

http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html, consulté le 29 mars 2015.

http://www.education.gouv.fr/cid2553/le-brevet-informatique-et-internet-b2i.html, consulté le 24 mai 2015.

http://www.emdl.fr/fle/collection/methodes/enfants/zoom/general/, consulté le 19 février 2015.

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Enseigner-le-Francais-Langue-de, consulté le 26 avril 2015.

http://trema.revues.org/1758, VERDELHAN M, MAURER B., DURAND, M.-C., « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », mis en ligne le 09 novembre 1999, consulté le 23 avril 2015.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/2/EANA_FLSco_socle_et_activites_langagieres_359992.pdf, consulté le 12 mai 2015.

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/05/29/LE-FLS-EN-MILIEU-SCOLAIRE-EN-FRANCE-%3A-Orientations-pédagogiques, publié le 13 février 2010, consulté le 24 avril 2015.

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Enseigner-le-Francais-Langue-de, consulté le 26 avril 2015. VERDELHAN M. , (2002), Intervention auprès des enseignants des classes d'accueil de l'Académie, CASNAV de Toulouse.

http://eduscol.education.fr/cid46399/apprendre-a-comprendre-l-oral-en-situation-de-francais-de-scolarisation.html, consulté le 26 avril 2015. VERDELHEN-BOURGADE M., Colloque Didactique de l'oral, 14 et 15 juin 2002.

http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?rubrique54, consulté le 25 avril 2015.

http://www.ac-lyon.fr/formation-des-personnels,607694,fr.html, consulté le 25 avril 2015.

http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-la-Reunion-Paradoxes-et-enjeux-de-la-CLIN-en-milieu-creolophone, consulté le 26 avril 2015.

http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?rubrique45, consulté le 28 avril 2015.

http://www.casnav.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique55, consulté le 28 avril 2015.

http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere, consulté le 26 avril 2015.

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/05/29/LE-FLS-EN-MILIEU-SCOLAIRE-EN-FRANCE-%3A-Orientations-pédagogiques, publié le 13 février 2010, consulté le 24 avril 2015.

http://www.ciep.fr/delf-dalf, consulté le 6 juin 2015.

https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-06/cadre_de_reference_pour_lupe2a_programmes_2008.pdf, consulté le 23 avril 2015.

http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf, consulté le 23 avril 2015.

https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-06/competences_a_loral.pdf, consulté le 24 avril 2015.

http://contextualisations.sciencesconf.org/conference/contextualisations/Livre_Re_sume_s_Colloque_CRREF.pdf, consulté le 26 avril 2015.

http://eduscol.education.fr/cid46405/analyse-de-discours-et-didactique-de-l-oral-de-l-analyse-de-discours-aux-pratiques-de-classe.html, consulté le 26 avril 2015.

TABLES DES ANNEXES

> Annexe 1 : Projet académique de la Guadeloupe 2014-2017 (fiche action 3.4)
> Annexe 2 : Implantation des UPE2A en 2014-2015
> Annexe 3 : Entretien avec l'IEN-A chargé de la mission CASNAV
> Annexe 4 : Entretien avec la coordonnatrice du CASNAV
> Annexe 5 : Entretien avec la chargée de mission 1er degré du CASNAV
> Annexe 6 : Entretien avec la directrice de l'école Raphaël Jolivière 1
> Annexe 7 : Entretien avec l'enseignante du dispositif UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1
> Annexe 8 : Profil des 3 élèves observés le 25/02/2015 en UPE2A
> Annexe 9 : Profil des 3 autres élèves accueillis en UPE2A à l'école Raphaël Jolivière 1
> Annexe 10 : Emploi du temps de l'enseignante d'UPE2A
> Annexe 11 : Grille d'observation de la séance du 25/02/2015
> Annexe 12 : Résultats du questionnaire enseignants (classe d'inclusion)
> Annexe 13 : Résultats du questionnaire élèves (UPE2A)
> Annexe 14 : Livret scolaire (UPE2A) 2013-2014
> Annexe 15 : Extrait du projet d'école (école Raphaël Jolivière 1)
> Annexe 16 : Avenant au projet d'école pour l'UPE2A (école Raphaël Jolivière 1)

Annexe 1 : Projet académique de la Guadeloupe 2014-2017 (fiche action 3.4)

Priorité 3 INSCRIRE L'ÉCOLE DANS SON TERRITOIRE ET FAVORISER L'OUVERTURE AU MONDE

ACTION 3.4

Prendre en compte la spécificité des élèves allophones nouvellement arrivés le plus souvent originaires des pays de la Caraïbe

Pilotes : IA-IPR Lettres, IEN Adjoint, IEN Information Orientation

Objectifs	**Améliorer la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en UPE2A**
Acteurs du pilotage	- IA-IPR Lettres - IENA - IEN IO - IEN CASNAV - IEN Iles du Nord - CREFOC
Livrables	▪ Livret d'accueil à destination des familles (anglais/français. Créole/espagnol) ▪ Un outil de positionnement de l EANA ▪ Grille d'évaluation de sortie de l'UPE2A2A ▪ Avenant au projet d'écoles et EPLE ▪ Participation au PDI (projet départemental d'insertion)
Acteurs de la mise en œuvre	- IA-IPR Lettres - IENA - IEN IO - IEN CASNAV - IEN Iles du Nord - CREFOC
Indicateurs d'action	▪ L'accueil de l'élève allophone et de sa famille ▪ L'évaluation des compétences de l'élève ▪ Le respect des neuf heures minimum d'enseignement de la langue française ▪ Le suivi de l'élève après sa prise en charge en UPE2A ▪ Nombre de PE avec certification ▪ Nombre de Certification DELF
Indicateurs d'évaluation (en lien avec les grands indicateurs du projet académique)	▪ Enquête par questionnaire sur la situation des UPE2A 1er et 2nd dans l'académie ▪ Rôle des IEN dans l affectation des EANA et la gestion au niveau des circonscriptions et des établissements ▪ Temps de présence des EANA dans le dispositif UPE2A ▪ Poursuite de la scolarité dans le 2nd degré.
Activités	▪ **Clarifier le parcours de l'élève EANA dès son arrivée à l'école, au collège** ▪ **1ère évaluation de l'élève (items du Socle)** ▪ **Repérer les besoins particuliers des EANA** ▪ **Spécificité des Iles du Nord** ▪ **sensibiliser les équipes à la scolarisation des NSA**

Annexe 2 : Implantation des UPE2A en 2014-2015

IMPLANTATION DES UPEAA 2014-2015

1er degré :

Pointe-à-Pitre : EEPU Raymonde Bambuck
Pointe-à-Pitre : EEPU Raphaël Jolivière
Abymes : EEPU Christy Campbell
Capesterre Belle-Eau : EEPU Elie Chauffrein
Saint-François : EEPU Christophe Proto
Sainte-Rose : EEPU Ecole du Bourg 1
Saint-Martin : EEPU Quartier d'Orléans 1
EEPU Quartier d'Orléans 2
EEPU Sandy Ground

2nd degré :

Pointe-à-Pitre : Collège Nestor de Kermadec
Gosier : Collège Edmond Bambuck
Ste Anne : Collège O. Ramé Décorbin
Capesterre Belle-Eau : Collège de Bonne Espérance
Saint-François : Collège Alexandre Macal
Sainte-Rose : Collège Bébel
Vieux-Habitants : Collège Anse Poulain
Saint-Martin : Collège Mont des Accords (quartier de concordia)
Collège Quartier d'Orléans
Collège Soualiga
Saint-Barthélémy :
Collège M. Choisy

CASNAV Guadeloupe
Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage

Annexe 3 : Entretien avec l'IEN-A chargée de la mission CASNAV

Entretien réalisé le lundi 3 mars 2015 de 14h15 à 14h45 au Rectorat de Grand-Camp (Abymes)
avec Mme Diane ZARKOUT

Nom : ZARKOUT
Prénom : Diane
Sexe : F
Poste : IEN chargée du CASNAV (académie de la Guadeloupe) et chargée de l'éducation prioritaire, ainsi que coordonnatrice du premier degré pour le corps des IEN.
Poste précédent : IEN dans l'académie de Seine St Denis, chargée de la scolarisation des élèves allophones.
En poste au CASNAV depuis : septembre 2014

1. Quel votre mission en tant qu'IEN chargée du CASNAV ?
C'est essentiellement un rôle de coordination. Mes différentes missions sont les suivantes :

- Mise en place de la carte scolaire.
- Suivi des EANA ; je travaille pour cela en collaboration avec Mme Vieillot (IA-IPR) pour le suivi premier et second degré.
- Création de documents pédagogiques, en collaboration avec les équipes des UPE2A et du CASNAV.
- Sélection des enseignants d'UPE2A : il s'agit de postes à profil.

2. Quels sont les effectifs d'EANA ?
Je ne peux vous les transmettre car il s'agit de données confidentielles.

3. Qu'en est-il du parcours de scolarisation d'un EANA ?
L'EANA est scolarisé en classe ordinaire et peut être détaché en UPE2A entre 6 et 20h hebdomadaires.
S'il s'agit d'un EANA-NSA (Non Scolarisé Antérieurement), il peut rester 2 ans dans le dispositif UPE2A.

4. Comment sont répartis les UPE2A sur le territoire ?
Le CASNAV est récent et il est difficile d'avoir un historique précis quant aux flux de familles migrantes et une estimation fiable pour l'année à venir. Les UPE2A sont surtout concentrées à Pointe-à-Pitre et aux Abymes, à proximité de lieu de transit (aéroport, port maritime).
Pour répondre aux besoins dans l'académie (EANA répartis dans tout le territoire, parfois isolés), on tend à ce que les enseignants d'UPE2A deviennent itinérants.

5. Y a -t-il un fort taux de roulement dans les enseignants UPE2A ?
Arrivée récemment, je n'ai pas encore suffisamment de recul sur les années antérieures.

6. Qu'en est-il de la certification DELF ?
Nous ne faisons pas passer actuellement le DELF scolaire par manque de personnel habilité à faire passer cette certification, mais, c'est en projet.

7. Quels sont les moyens financiers pour le CASNAV et les UPE2A ?
Le CASNAV est une instance de l'Éducation nationale qui ne reçoit à l'heure actuelle aucune aide extérieure à l'Éducation nationale. Il n'y a pas de Fonds européens pour les dispositifs UPE2A.

8. Quels sont les projets au sein du dispositif ?
- Identifier les besoins sur l'académie et faire en sorte que tous les EANA soient repérés.
- Former davantage le public enseignant. À la rentrée 2015-2016, nous allons d'ailleurs mettre en place une formation pour expliquer aux Nouveaux Professeurs Stagiaires le rôle du CASNAV et ce que sont les dispositifs UPE2A.
- Centraliser les dossiers scolaires des EANA au CASNAV.
- Développer le dispositif « Ouvrir l'école aux parents », notamment pour les familles d'EANA.

9. Quels sont les indicateurs d'évaluation de ces dispositifs ? Quel est le bilan annuel quantitatif et qualitatif permettant de mesurer l'efficacité des dispositifs ?

L'enquête ministérielle nous donne une meilleure lisibilité quand à la scolarisation des EANA dans leur classe d'âge.
Le taux de maintien des élèves allophones est également un indicateur d'évaluation intéressant.

10. Y a-t-il des échanges inter-académiques au niveau du CASNAV ?
Pas à l'heure actuelle, mais cela pourrait être intéressant de mutualiser avec d'autres académies.

11. Qu'en est-il de la prise en charge des élèves allophones de cycle 1 ?
Le bain linguistique en classe ordinaire suffit généralement pour qu'ils puissent apprendre la langue française. Lors du lien Grande Section / Cours Préparatoire, les enseignants se transmettent les informations afin que l'élève allophone soit pris en charge en différenciation pédagogique si besoin.

12. Quel est le lien entre CASNAV et Projet Départemental d'Insertion (PDI) ?
C'est la Préfecture qui fait ce plan pour avoir une cartographie et un profil des familles migrantes sur le territoire. Dans le PDI, il y a un volet Éducation nationale.

Annexe 4 : Entretien avec la coordonnatrice du CASNAV

Entretien réalisé le mercredi 4 février de 11h à 12H30 au CASNAV avec Mme Mirella PREVOT

Nom : PREVOT
Prénom : Mirella
Sexe : F
Etablissement d'exercice : détachée à plein temps > coordonnatrice CASNAV de Guadeloupe
Date de titularisation dans l'éducation nationale : 1980
Formation : FLE/FLS
Diplômes : Sciences de l'Education
Date d'entrée en poste au CASNAV: janvier 2012
Nombre d'années avec des élèves en UPE2A : 10 ans + actions de formation

I. <u>Le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe</u>

1. Quel est l'organigramme du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe ?
Une IEN-A chargée de mission pour la scolarisation des EANA : Mme ZARKOUT Diane
Une coordonnatrice CASNAV : Mme PREVOT Mirella
Une coordonnatrice CASNAV pour l'antenne de St Martin : Mme LAPART Carine depuis septembre 2014.
Deux collaboratrices depuis septembre 2014 :
> 1er degré : Mme GUSTAVE Viviane (IMF, Directrice d'école élémentaire).
> 2nd degré : Mme VIEILLOT Jocelyne (IPR de Langues).

2. Quel est le fonctionnement du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe ?
Pour le premier degré : les parents vont inscrire leur enfant à la Mairie pour la scolarisation > la Mairie (selon les informations fournies donne un arrêté d'affectation pour l'école du Secteur) > une fois l'élève scolarisé, le directeur de l'école fait une demande de positionnement au CASNAV s'il considère qu'il s'agit potentiellement d'un EANA > Mme Gustave (ou l'équipe du 1er degré) fait le test de positionnement de l'élève à l'école > Selon les résultats, l'élève est affecté en UPE2A ou en classe ordinaire. Le choix de l'UPE2A est décidé par le CASNAV: tous les élèves sont répartis selon leur profil et leur lieu d'habitation.

Pour le second degré : les parents vont inscrire leur enfant à la DIVISAC pour la scolarisation (enfant de 12 ans - au 1er janvier de l'année scolaire en cours - à 16 ans.) > orientation vers le CASNAV pour positionnement > affectation en UPE2A ou en classe ordinaire selon les résultats obtenus aux tests.

3. Quel est l'historique du CASNAV de l'académie de la Guadeloupe ?
2 CLIN existaient : 1 aux Abymes (Boissard) + 1 à Basse-Terre
En 2000, avec les 2 CLIN, création de 4 classes d'accueil (2nd degré) avec M. SOREZ (IEN 1er degré).
Septembre 2011 : création du CASNAV
Coordonnateurs : Mme PREVOT et M. PENNE (antenne St Martin)
De septembre 2011 à juin 2014 : IEN >Mme STROZYK-AUBRUN Geneviève
Depuis septembre 2014 : IEN-A > Mme ZARKOUT Diane

4. Quelles sont les missions de suivi et de formation ?
> Voir Mme ZARKOUT, IENA

5. Quels sont les objectifs académiques ?
> Permettre à l'élève d'accéder à une autonomie linguistique suffisante en français lui permettant d'intégrer le plus rapidement possible une classe ordinaire.
> Atteindre le niveau B1 du CECRL en fin de 3ème.

6. Quelle est la législation en vigueur ?
Textes officiels :
> B.O. Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 > Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.
> Circulaire n°2012-142 du 2-10-2012 > Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.
> Circulaire n°2012-143 du 2-10-2012 > Organisation des CASNAV.

7. Quels sont les moyens (humains, financiers, logistiques) ?
> Voir Mme ZARKOUT, IENA
Financement nationaux

8. Comment se fait le choix des établissements d'accueil d'UPE2A ?
La répartition se fait selon la concentration d'EANA dans une zone de l'archipel ou selon la volonté d'accueil des principaux et directeurs d'école.

9. Quel est le nombre et la répartition des dispositifs d'accueil UPE2A dans l'académie pour 2014-2015 ?
> 1er degré (8 UPE2A au total) : 5 UPE2A en Guadeloupe continentale + 3 UPE2A à St Martin

> 2nd degré (11 UPE2A au total) : 7 UPE2A en Guadeloupe continentale : Pointe-à-Pitre (2 UPE2A), Capesterre Belle-Eau, Le Gosier, Pointe-à-Pitre, Saint-François, Sainte-Anne, Sainte-Rose, Vieux-Habitants + 3 UPE2A à St Martin + 1 UPE2A à St Barthélémy

10. **Existe-t-il une plateforme académique ?**
C'est en projet.

11. Quels sont les outils élaborés et mis en place par le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe ?
Outils disponibles actuellement :
- Dépliant pour les équipes éducatives des écoles / établissements où sont implantés les UPE2A.
- Livret d'accueil pour les parents.
- Conseil pour les chefs d'établissements et personnel de direction.
- Fiche de liaison pédagogique (entre dispositif UPE2A et la classe d'origine).
- Fiche de suivi de scolarité de l'élève.
- Projet individualisé.
- Livrets de positionnement : français (2d degré) et mathématiques (1er et 2nd degré)
- Livrets de positionnement : langue maternelle (anglais, espagnol 2nd degré)
- Fichier d'enquête académique
- Bulletin mi-trimestriel de la classe ordinaire et l'UPE2A.

Outils en cours de conception ou de correction:
- Constitution d'un « pack d'urgence » : pour l'enseignant qui accueille un EANA / pour l'EANA (afin qu'il comprenne mieux et rapidement l'environnement social et familial)
- Constitution d'un « pack d'urgence » : pour l'élève (constitué d'un livret d'accueil pour l'élève et d'un album de vie).
- Livrets de positionnement : langue maternelle (anglais, espagnol 1er degré) + français (1er degré)
- Livret de compétences EANA
- Fiches pédagogiques

12. Y a -t-il des échanges inter-académiques ?
C'est en projet avec la Guyane.

13. Quels sont les effectifs d'EANA dans l'académie de la Guadeloupe ?
Enquête ministérielle en cours.
> Voir Mme ZARKOUT, IENA

14. Quelles sont les modalités d'évaluation mises en place pour les EANA ?
> Test académique de positionnement et évaluation diagnostique plus approfondie au sein de l'UPE2A et de la classe d'intégration de l'établissement.
> Évaluation formative : évaluation continue (classe d'intégration et UPE2A).
> Évaluation sommative : évaluations mi-trimestrielles et trimestrielles (classe d'intégration et UPE2A)
> Évaluation linguistique : Diplôme d'Études en Langue Française (DELF).

15. Quels sont les résultats au DELF scolaire ?
Pas de passage de DELF scolaire actuellement. L'organisation des habilitations est en cours en ce qui concerne les évaluateurs au DELF pour l'an prochain (2015-2016).

16. Quelles sont les actions de formation mises en place par le CASNAV actuellement ?
Un réseau composé de formateurs et de personnes ressources est actuellement en cours de constitution.

17. Qui assure le suivi des élèves en UPE2A ?
C'est l'enseignant en UPE2A en collaboration avec les chargées de mission du CASNAV, grâce au livret de compétences et au dossier de suivi.
Le CASNAV assure également un suivi via les enquêtes académiques et ministérielles ainsi que via les fiches bilan annuelles.

18. Qui assure le suivi des élèves post-UPE2A ?
Le suivi est assuré par le CASNAV.

19. Quels sont les critères pour intégrer une UPE2A ?
> Etre nouvellement arrivé en Guadeloupe.
> Avoir des difficultés linguistiques.

20. Comment se passe l'inclusion des élèves ?
L'inclusion des élèves est totale ou partielle. L'emploi du temps de l'élève est souple et évolutif avec une intégration progressive dans les cours de la classe ordinaire.
Il y a possibilité d'intégrer le dispositif dès l'inscription, à l'école ou au collège dans une classe ordinaire. L'élève est inscrit dans une classe ordinaire et reçoit un soutien en UPE2A.
15 élèves maximum face à l'enseignant pour les UPE2A.
L'accueil des élèves en UPE2A se fait par groupe de niveaux, avec une pédagogie ouverte.
L'enseignement du français se fait grâce à l'utilisation de la pédagogie du français langue de scolarisation (FLSco) en passant par la pédagogie du Français Langue Étrangère (FLE).
La durée d'inclusion est variable selon les besoins de l'élève (de quelques mois à deux ans pour le élèves Non Scolarisés Antérieurement).

La prise en charge en UPE2A n'a pas lieu pendant les cours d'EPS, d'arts plastiques, d'éducation musicale et de langue vivante (celle de la Langue Maternelle de préférence).
Le nombre hebdomadaire d'heures de cours en UPE2A varie selon le niveau de l'élève :
> 1er degré : 9 heures minimum
> 2nd degré : 12 heures minimum

21. Comment se passe le lien entre le premier et le second degré au niveau du CASNAV ?
> Voir Mme ZARKOUT, IENA

22. La didactique est-elle homogène au niveau académique ?
Chaque enseignant a sa méthode ; les objectifs et les supports sont communs au sein de l'académie.

23. Quels sont les aspects performants du système ?
L'utilisation du multimédias.

24. Quelles sont les limites du système ?
> Dispositif avec très peu de moyens financiers.
> Affectation en UPE2A tout au long de l'année ; niveau scolaire souvent très faible pour l'élève > cela peut perturber les classes d'inclusion.
> Depuis la formation qui regroupait l'équipe du CASNAV, les membres des consulats et d'associations, le nombre d'EANA qui arrivent au CASNAV a augmenté.
> Nécessité d'un adulte relais pour l'EANA dans chaque école / établissement.
> Nécessité d'un tuteur (élève) pour accompagner chaque élève en UPE2A.

II. <u>Les enseignants en UPE2A et en inclusion</u>

25. Quel est le nombre d'enseignants d'UPE2A ayant une certification FLE ?
2 en Guadeloupe continentale.

26. Quel est le nombre d'enseignants d'UPE2A ayant une maîtrise FLE ?
3 en Guadeloupe continentale.

27. Comment se passe la formation des enseignants en UPE2A ?
Il n'y a pas de formation proposée à l'heure actuelle : la constitution de réseaux avec des compétences académiques est

en cours.

28. Quels sont les critères de sélection des enseignants en UPE2A ?
> Avoir de préférence une licence de français langue étrangère
> Avoir de préférence une certification FLE/FLS
> Réussir les entretiens (poste à profil)
- capacité à travailler en équipe
- capacité d'adaptation aux situations nouvelles

29. Qui certifie les enseignants en UPE2A au sein de l'académie ?
Depuis 2005, ce sont les IEN et IPR de Lettres.

30. Quels diplômes et certifications possèdent les enseignants en UPE2A en poste actuellement ?
Les enseignants sont soit enseignant spécialisé, soit certifiés FLE/FLS, certifiés de Lettres, agrégé en langue vivante.

31. Y a-t-il des rencontres et échanges entre enseignants d'UPE2A au niveau académique ?
Au moins une fois par mois. Ces échanges sont organisés en duplex avec Saint Martin. Cela permet de faire un bilan et de travailler sur la création d'outils.

32. Quelles formations sont mises en place pour les enseignants qui accueillent des élèves en inclusion ?
En Juin 2014, une formation a été organisée pour ces enseignants : « *Mieux connaitre pour mieux accueillir le public des élèves en UPE2A ».*

III. <u>Lien avec les familles d'EANA</u>

33. Quelles sont les raisons de leur immigration en France ?
Des raisons économiques ou politiques.

34. Quelles sont les modalités d'accueil ?
Le CASNAV reçoit la famille : l'élève passe le test de positionnement pendant que l'assistante sociale reçoit sa famille. Celle-ci est ensuite reçue par les infirmiers pour vérifier les vaccinations.
En ce qui concerne l'état général et le soin bucco-dentaire, ils sont à organiser avec le médecin scolaire à l'accueil du CASNAV.

L'accueil général des familles des EANA se fait à la rentrée de Toussaint et 1 fois par trimestre dans chaque établissement.

Le test de positionnement dure environ 3h (épreuves de français, de mathématiques et de langue maternelle).

35. Quels sont les critères d'orientation vers une UPE2A ?
L'orientation se fait selon les critères suivants :
> Lieu de résidence
> Nombre de places disponibles en UPE2A
> Niveau de classe (1er ou 2nd degré) : en fonction de l'âge, des résultats aux tests de positionnement et du degré de maturité. Les tests de positionnement permettent de déterminer le niveau linguistique (débutant / intermédiaire / avancé) par compétences.

36. Quelles sont les difficultés rencontrées pour l'affectation en UPE2A ?
Les familles dissimulent parfois l'âge réel.

37. Y a-t-il régulièrement des rencontres entre le CASNAV et les familles d'EANA ?
Les rencontres entre le CASNAV et les familles sont occasionnelles. Ces échanges ont lieu lors des tests et si la famille a besoin de conseils ponctuels.

38. Quelles sont les représentations des parents quant au CASNAV et au dispositif UPE2A ?
A enquêter.

IV. <u>Les élèves accueillis en UPE2A</u>

39. Quel est l'effectif d'élèves accueillis en UPE2A dans l'académie de la Guadeloupe ?

Enquête ministérielle en cours.
> *Voir Mme ZARKOUT, IENA*

40. Quel est le profil des élèves accueillis en UPE2A dans l'académie de la Guadeloupe (âge, origine, sexe, nationalité...) ?
Les élèves accueillis en UPE2A sont originaires de : Dominique, République Dominicaine, Haïti, Sainte Lucie, Cuba, Chine, Italie, USA, Russie, Pologne, Brésil, Québec, Syrie...

> *Voir Mme ZARKOUT, IENA (*Enquête ministérielle en cours)

41. Quelles sont les langues majoritairement parlées ?
Ce sont majoritairement des élèves anglophones, hispanophones, créolophones et il y a quelques arabophones.

42. Quel est le parcours de scolarisation d'un élève accueilli en UPE2A ?
> *Voir Mme ZARKOUT, IENA*

Annexe 5 : Entretien avec la chargée de mission 1er degré du CASNAV

Entretien réalisé le lundi 23 février 2015 de 13h30 à 14h30 au CASNAV avec Mme GUSTAVE Viviane

Nom : GUSTAVE
Prénom : Viviane
Sexe : F
Etablissement d'exercice : Mission pour le CASNAV et mission pour l'égalité des chances (deux mi-temps)
Date de titularisation dans l'éducation nationale : 1999
Formation : Physique-Chimie
Diplômes : Maître Formateur / Directrice d'école
En poste au CASNAV depuis combien d'années : depuis septembre 2014
Nombre d'années avec des élèves de UPE2A : /

1. Quel est votre rôle au niveau du CASNAV en tant que chargée de mission du 1er degré ?
J'ai essentiellement une mission pédagogique qui regroupe entre autres : l'analyse des besoins, la formation académique. De septembre à décembre 2014, ma mission a consisté à structurer le terrain, essayer d'avoir une cartographie des EANA dans l'académie, recueillir les données au niveau des enseignants…
Je peux intervenir sur toute l'académie de la Guadeloupe.
J'ai également participé à la recherche des données, en collaboration avec Mme PREVOT, pour l'enquête ministérielle de janvier 2015.
Une fois l'état des lieux effectué, je peux me consacrer pleinement à ma mission pédagogique. Cette aide peut être destinée à l'équipe pédagogique d'une école (qu'elle accueille ou non une UPE2A), à l'enseignant de l'UPE2A, aux enseignants des classes d'inclusion.
Elle consiste en :
-aide à l'évaluation des EANA pour leur positionnement, ou CASNAV ou dans une école s'il n'y a pas de personnel en surnombre ou d'enseignant d'UPE2A. A chaque passage de test, la personne qui a évalué assure également la correction et réalise le bilan de positionnement.
-conception du Parcours Personnalisé de Réussite.
-intervenir en conseil de cycles pour informer de l'existence du CASNAV, de son rôle et de son fonctionnement et aussi pour conseiller l'équipe pédagogique.

Je suis en lien avec les directeurs d'école et les enseignants. Par contre, je n'ai aucun lien avec les familles des EANA. Il peut arriver dans certains cas particuliers (au départ) qu'une mise en relation soit nécessaire afin de fournir des informations à la famille, avant la scolarisation, mais une fois que l'élève est affecté dans son école, aucune relation n'est à priori nécessaire.

2. S 'agit-il d'un poste à profil ?
Il ne s'agit pas d'un poste à profil. J'ai été sollicitée pour cette mission après la rentrée scolaire 2014. Mon expérience en tant que directrice d'école et en tant que personne ressource me permet d'avoir une vision globale en terme de pédagogie dans le cadre du CASNAV.

3. Quelles sont les nationalités des EANA dans l'Académie de Guadeloupe ?
Principalement des élèves qui viennent d'Haïti, de la République Dominicaine et de la Dominique.
Il y a quelques Belges, Syriens, Anglais, Américains et Brésiliens.

4. Quelles sont les langues disponibles pour le test de positionnement en langue maternelle dans l'académie de la Guadeloupe ?
Anglais, espagnol.

5. Quelles sont les modalités de scolarisation des EANA ?
Les EANA sont comptabilisés entre 6 et 16 ans (période de scolarisation obligatoire pour tout enfant sur le territoire français). On ne comptabilise donc pas d'EANA avant 6 ans. Les dispositifs UPE2A concernent les élèves âgés de 6 à 16 ans.
L'élève est en règle générale scolarisé dans l'école de secteur. Pour un EANA dont le CASNAV a proposé une affectation en UPE2A suite aux tests de positionnement, le transport vers la nouvelle école -si l'école de secteur n'accueille pas d'UPE2A- est à la charge des parents.

Un EANA détecté mais non affecté en UPE2A sera comptabilisé dans les EANA de l'académie de la Guadeloupe ; cela fait partie des chiffres remontés.

A l'issue des tests de positionnement, un EANA peut être affecté :
- en UPE2A,
- en école ordinaire avec soutien linguistique
- en école ordinaire sans soutien linguistique
- sans solution en attente

Il existe en effet des EANA qui maîtrisent le français (notamment des Belges, des Canadiens...).

Un EANA est affecté en UPE2A si son arrivée dans l'académie est inférieure à deux années et selon ses besoins linguistiques. L'UPE2A permet d'offrir un « bain linguistique » à l'EANA. Au fur et à mesure des progrès en langue française, l'élève sera de plus en plus dans sa classe d'inclusion.
Pour les élèves de CP, il n'y a pas forcément besoin que l'EANA intègre une UPE2A : le « bain linguistique » peut suffire car l'EANA commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en même temps que ses camarades. Ce seul contact entre enfants étrangers et enfants ayant pour langue maternelle le français, peut suffire aux EANA de CP pour parvenir à la maitrise de la langue française.

Selon l'âge auquel ils arrivent en France et la langue d'origine, les EANA apprendront plus ou moins vite la langue française.
Un EANA qui devrait être en CP si l'on tient compte de sa classe d'âge peut éventuellement être scolarisé en Grande Section, au vu de ses compétences si l'équipe pédagogique de GS est d'accord.
Chaque cas d'EANA est un cas particulier.

6. Quelles sont les différences de prises en charge d'un EANA lorsqu'il y a une UPE2A dans un établissement ou lorsqu'il n'y en a pas ?
Quand le dispositif existe dans une école, l'enseignant d'UPE2A devrait aider à mettre en place l'enseignement pour cet élève, aider à élaborer les documents supports pour l'équipe pédagogique, faire adhérer l'équipe à sa mission (la direction tout autant que les autres enseignants de l'équipe pédagogique), être en quelque sorte un coordonnateur au sein de l'école.
Quand une école n'a pas d'UPE2A mais qu'elle accueille cependant un EANA, il faudrait que toute l'équipe pédagogique se partage les tâches et contribue à l'élaboration du parcours personnalisé de l'EANA en attendant qu'une aide soit apportée à l'équipe.

7. Qui assure le suivi post-UPE2A pour les EANA ?
Ce sont les directeurs d'école qui sont chargés de fournir au CASNAV les données post-UPE2A pour les EANA.

8. Quel est le lien avec les UPE2A de Saint Martin ?
Nous avons une réunion mensuelle qui réunit les enseignants d'UPE2A de l'académie de la Guadeloupe. Les collègues de Saint Martin y participent par visio-conférence.

9. Qu'en est-il du passage du DELF Prim ?
A ce jour, le DELF Prim n'est pas proposé dans l'académie de la Guadeloupe. Le passage du DELF Prim nécessite d'avoir des formateurs habilités ; or, l'académie de la Guadeloupe n'en a pas à ce jour.
Cependant, le passage du DELF Prim est en projet.

10. Quels sont vos autres projets en tant que chargée de mission premier degré ?
- Mettre en place un site internet ou un journal pour réunir les enseignants d'UPE2A.
- Mettre en place une formation « prise en charge de l'EANA dans sa classe ? ». Idéalement, tous les enseignants du 1er degré devraient suivre cette formation.

11. Quelles sont les difficultés rencontrées ?
La difficulté principale est la prévision d'implantation des UPE2A pour l'année scolaire suivante.
Il faut prévoir les implantations avant de connaître la répartition des EANA ; or, les EANA ne sont pas toujours localisés là où l'on attendait.
La Guadeloupe étant un archipel, les EANA sont répartis un peu partout sur les différentes îles, mais il n'y en a pas forcément suffisamment dans les dépendances pour qu'une UPE2A soit créée.
Autres difficultés : est-ce que les chiffres reflètent la réalité ? Est-ce que les remontées des directeurs d'école sont suffisamment précises ? La définition de l'EANA n'étant pas encore tout à fait intégrée.

A cause des difficultés de transport (difficultés matérielles ou financières) entre le lieu d'habitation de l'EANA et l'école d'affectation proposée (possédant une UPE2A), encore trop d'EANA ne sont pas scolarisés en UPE2A dans l'académie de la Guadeloupe et ne peuvent bénéficier d'une prise en charge rapide après leur arrivée. Le CASNAV n'a pas de moyens financiers pour aider les familles en termes de transport.

Annexe 6 : Entretien avec la directrice de l'école Raphaël Jolivière 1

Entretien réalisé le mercredi 11 février 2015 de 8h30 à 9h30 / Bureau de la Directrice / École Raphaël Jolivière 1

Nom : MARTINO
Prénom : Gerty
Sexe : F
Etablissement d'exercice : École élémentaire Raphaël Jolivière 1
Date de titularisation dans l'éducation nationale : 1982
Formation : Ecole Normale de Paris
Diplômes : DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales) de Droit
Directrice depuis combien d'années : 21 ans
Directrice de l'école élémentaire Raphaël Jolivière 1 depuis combien d'années : 2 ans (Septembre 2013)
Nombre d'années avec des élèves de UPE2A : depuis septembre 2014

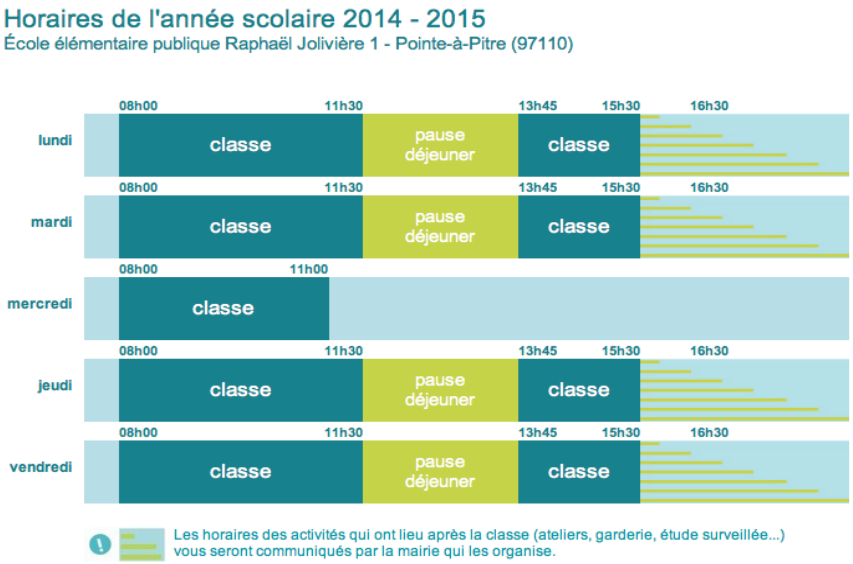
I. L'école :

1. Quelques chiffres :

Date de création du groupe scolaire : Janvier 2013. Inauguré le 24 décembre 2012.
Origine du nom « Raphaël Jolivière » : Raphaël Jolivière est guadeloupéen ; c'est un ancien directeur d'école de Pointe-à-Pitre.
Quartier : Bergevin
Adresse : Rue Hector Louis Dessout / 97110 Pointe-à-Pitre
Architecture : construction sur 3 niveaux + rez-de-chaussée. Présence d'escaliers et d'ascenseurs. Pas de salle pour les activités sportives.
Effectif de l'école : 251 élèves.
Nombre de garçons : 131.
Nombre de filles : 120.
Nombre de classes et répartition :

Niveau	CPA	CPB	CE1A	CE1B	CE2	CE2/CM1	CM1	CM1/CM2	CM2	CLIS	UPE2A
Nombre d'élèves	27	26	25	26	27	24 (dont 13 CM1)	27	26 (dont 15 CM2)	28	9	6
Nombre de garçons	14	15	11	16	14	4+5	16	4+10	15	5	3
Nombre de filles	13	11	14	10	13	7+8	11	7+5	13	4	3

2. Horaires :



Soutien pendant les vacances scolaires : oui.
Accompagnement éducatif : danse, arts visuels, théâtre.
Types d'activités périscolaires proposées : danse traditionnelle, vélo, musique, vannerie, informatique... Ces activités sont proposées par la municipalité de Pointe-à-Pitre.

3. L'équipe enseignante :
Nombre : 13 (11 enseignants face à une classe + 1 enseignant à mi-temps + 1 maître E)
Répartition homme / femme : 2 hommes / 11 femmes
Directrice demi-déchargée (classe de CM1)
Ancienneté des enseignants : enseignants principalement en début ou en fin de carrière
Titulaire / stagiaire / contractuel : uniquement des titulaires

4. Le personnel éducatif :
Nombre : 3
RASED : 1 enseignante maître E à mi-temps sur l'école Raphaël Jolivière
Psychologue : 1 psychologue à mi-temps, basée à l'extérieur de l'école
Infirmière : visite mensuelle

5. Le public accueilli :
Catégorie socio-professionnelle des parents : familles « défavorisées ».
Transport scolaire : pas de transport scolaire au niveau de cette école ; les élèves viennent pour la majorité à pied. Sinon, ils sont accompagnés par leurs parents en voiture.

II. La prise en charge des élèves allophones :

6. Quelles sont les raisons qui ont motivé l'ouverture d'une UPE2A à la rentrée 2014 ?
Pas de raisons particulières ; l'ouverture d'une UPE2A dans cette école a été décidée au niveau du Rectorat.

7. Quelles sont les modalités de fonctionnement de l'UPE2A au sein de l'école ?
Les élèves suivent une partie des cours dans le dispositif UPE2A et l'autre partie en inclusion. L'enseignante participe, au même titre que les autres enseignants, aux différents conseils de l'école (conseils de maîtres, conseils de cycles, conseil d'école...)

8. Y a-t-il dans le Projet d'école un avenant concernant le dispositif UPE2A ?
Oui, il y a un avenant mis en place.

9. Y a-il des réunions et/ou des commissions dédiées à l'UPE2A au sein de l'école ?
Non. L'enseignante en charge du dispositif assiste aux réunions et commissions au CASNAV. C'est l'enseignante en charge du dispositif qui est en lien avec le CASNAV.

10. Y a-t-il une formation du personnel de direction pour accueillir ces dispositifs ?
Pas de formation particulière pour le personnel de direction.

11. Qui décide de l'affectation des élèves à l'école Raphaël Jolivière ?
Elle est décidée par la municipalité de Pointe-à-Pitre et le CASNAV.

III. Lien avec les élèves allophones :

12. Quelles est / Quelles sont la ou les langues(s) utilisée(s) pour dialoguer avec ces élèves ?
La langue de l'élève (anglais, espagnol) ou le français ou dialogue par gestes.

13. Y a-t-il des projet en lien avec les EANA au sein de l'école ?
Non, il n'y a pas de projet spécifique.

IV. Lien avec les familles des élèves en UPE2A :

14 . Y a -t-il un traducteur présent pour communiquer avec les familles ?
Pas besoin car les familles viennent voir la directrice avec une personne de leur entourage qui parle leur langue et qui parle le français (il s'agit souvent de la personne chez qui ils habitent).

15. Comment est le livret scolaire des EANA ?
Le livret scolaire comprend les résultats des évaluations des élèves en UPE2A et en inclusion.

V. Lien avec le CASNAV :

16. Comment se fait le lien avec le CASNAV ?
Ce lien se fait via l'enseignante en charge du dispositif.

17. Comment se décide l'affectation d'un EANA dans un niveau ?
La décision d'affectation dans un niveau est fonction des résultats aux tests de positionnement.

18. Avez-vous le dossier scolaire du pays d'origine et les tests de positionnement ?
Je n'en ai pas pour les élèves de l'UPE2A. Ces documents sont conservés par le CASNAV.

19. Quels sont les aspects performants du système ?
Le dispositif UPE2A à l'école Raphaël Jolivière 1 a commencé en septembre 2014 ; c'est encore trop récent pour pouvoir établir un bilan.

20. Quelles sont les difficultés rencontrées ?
Pas de difficultés particulières. Les élèves sont bien intégrés dans l'école.

Annexe 7 : Entretien avec l'enseignante du dispositif UPE2A de l'école Raphaël Jolivière 1

Entretien réalisé le lundi 9 mars 2015 de 12h35 à 13h35 / Salle de l'UPE2A / École Raphaël Jolivière 1

Nom : AHAMADA
Prénom : Laurence
Sexe : F
Age : 35 ans
Poste : Enseignante de l'UPE2A à l'école Raphaël Jolivière 1
Formation : Lettres modernes
Diplômes en enseignement en FLE / FLS / FLSco : aucun
Langue(s) parlées : français, anglais, espagnol
Nombre d'années d'expérience en FLE / en FLSCo : 1 an en CLIN itinérante à Laval (France)
Nombre d'années de vie en Guadeloupe : 6 ans

I. Motivations :

1. Quelles sont tes motivations pour ce poste ?
J'ai beaucoup aimé ma première expérience en CLIN itinérante, donc quand l'opportunité de travailler en UPE2A s'est présentée, j'ai postulé. Le suivi personnalisé des élèves que permet le travail en petit groupe me semblait encore plus efficace dans une UPE2A fixe permettant de créer un vrai lieu d'accueil pour les EANA, un contact quotidien et un suivi efficace par sa fréquence quotidienne.

II. Pédagogie :

2. Quels outils pédagogiques utilises-tu ?
Jusqu'en décembre 2014, j'ai utilisé beaucoup de jeux pédagogiques car je trouve intéressant « d'apprendre par le jeu ». Il y a les jeux suivants : jeu de 7 familles pour apprendre à se présenter, jeu de l'oie de matériel scolaire (avec mots et/ou dessins), mémory de mots scolaires, domino des contraires, loto des consignes, jeu d'observation et de vocabulaire (ex : kaléïdos), jeu de bruits et de mimes (ex : Pouet Pouet).
Depuis janvier 2015, j'utilise la méthode Zoom (A1) avec le livre de l'élève et le cahier d'activités Français Langue de Scolarisation.

3. Pourquoi avoir choisi ces outils ?
J'aime beaucoup passer par l'expérimentation, la manipulation, surtout à leur arrivée en UPE2A, quand il est difficile pour eux de communiquer en français.
Quant à la méthode Zoom, c'est une enseignante expérimentée en FLE de l'académie de la Guadeloupe qui me l'a recommandée, notamment pour un public de grands débutants, ce que j'avais. Ce que je trouve le plus riche dans cette méthode, ce sont les posters et la partie audio. Pour les élèves, c'est important d'écouter d'autres voix que la mienne. Quand je parle aux élèves en effet, je sais à qui je parle et j'adapte parfois la façon dont je parle. Avec l'audio, cela les incite à comprendre d'autres voix.

4. Comment sont évalués les élèves de l'UPE2A en français ?
J'ai choisi de ne faire que la matière « français » avec mes élèves d'UPE2A. Je les évalue en français plus particulièrement sur les compétences du CECRL et en classe ordinaire, les évaluations en français portent davantage sur les compétences du socle commun. Un livret d'évaluation est rempli chaque trimestre conjointement par l'enseignant de la classe d'inclusion et moi-même. J'ai l'habitude de noter les évaluations des élèves sur 20. Je transcris cette note en lettre (A = Compétence acquise / B = Compétence à consolider / C = Compétence en cours d'acquisition / D = Compétence non acquise) dans le livret d'évaluation. Ce livret est joint au livret scolaire de l'élève.
Ce livret d'évaluation a été conçu par ma collègue d'UPE2A (expérimentée en FLE), seule, qui s'est inspiré du CERCL.

5. Quels critères utilises-tu pour mettre en place les emplois du temps individualisés de chaque élève ?
Les emplois du temps doivent répondre aux critères suivants :

- l'EANA est présent au moins 9h dans l'UPE2A,
- les EANA doivent être pris en charge par groupe de niveau,
- l'EANA doit suivre l'intégralité de la matière en classe ordinaire (si par exemple, avec l'enseignant de la classe ordinaire, on décide que l'élève va suivre les mathématiques, il faudra qu'il soit présent à toutes les séances de

mathématiques.)
C'est un vrai casse-tête de mettre en place ces emplois du temps personnalisés, sachant que les EANA sont souvent répartis dans des classes différentes ! Je les conçois au bout de deux ou trois semaines d'observation pour cibler les besoins prioritaires de chacun. Puis je soumets l'emploi du temps aux enseignants des classes d'inclusion et en général ils sont d'accord ; parfois on modifie en fonction des projets de la classe. C'est moi qui donne l'emploi du temps aux élèves et ils se l'approprient très vite.

6. Quels sont les liens avec l'enseignant de la classe d'inclusion ?
Nous échangeons ensemble lors des conseils de cycle et très souvent aussi de manière informelle.
Au début de l'année, lorsque j'avais un seul élève, je l'accompagnais en cours dans sa classe d'inclusion. Cela permettait d'avoir davantage de lien avec l'enseignant de la classe d'inclusion et de mieux faire le lien entre les compétences travaillées en classe ordinaire et en UPE2A.

7. Quelle statut accordes-tu à l'erreur ?
Quand les élèves s'expriment à l'oral, s'ils font des erreurs, je reformule dans un français correct, puis je leur demande de répéter. Ou alors je sollicite les autres élèves pour qu'ils essayent de corriger leur camarade.

8. Utilises-tu le français uniquement pour communiquer avec tes élèves ?
A leur arrivée, il m'arrive d'utiliser leur langue maternelle (anglais, espagnol) pour communiquer avec eux s'ils ne comprennent pas ce que je leur dis en anglais. Actuellement, le français prédomine et c'est dans de rares cas d'incompréhension que je « bascule » dans leur langue maternelle. Pour la séance observée, le choix pédagogique s'impose puisque c'est une classe de français et que le recours aux langues d'origine doit se faire en dernier choix si vraiment l'élève est dans l'incompréhension totale. Pour ce qui est d'éviter les inégalités entre élèves, la question ne se pose pas car ils sont tous débutants et j'aurais pu traduire en anglais et en espagnol !

9. Quelle est la place de l'oral dans la classe ? Y a-t-il beaucoup ou peu d'oral ? Est-ce de la production orale et/ou de la compréhension orale ? Combien de temps durent ces activités ?
La place de l'oral dans le dispositif est prépondérante, il accompagne toute activité formelle (ex : décrire une image) et informelle (ex : relater un événement s'étant produit le midi), il est omniprésent. Production ou compréhension orales sont deux axes inséparables, ils sont travaillés conjointement la plupart du temps. Langage et compréhension orale occupent les temps de regroupement (tous les élèves présents) du matin de 8 heures à 10 heures, mais comme je le disais précédemment, c'est en fait un travail de tout instant, dès que le besoin ou la nécessité de communiquer se présentent.

10. Quelle est la place de l'écrit dans la classe ? Les activités de production d'écrits consistent-elles à écrire des tâches actionnalisées ou des « écrits » artificiels ?
L'écrit est la phase qui va fixer tous les apprentissages oraux : apprendre du vocabulaire, des structures syntaxiques, des conjugaisons etc ; en ce sens elle vient pour moi en prolongation du processus oral et lui est tout à fait nécessaire.
Les deux types d'écrits sont pratiqués > ex : décrire la tenue de la maîtresse aujourd'hui, ex : décrire une série d'images.

11. As-tu des projets au sein de l'UPE2A ?
Pour la période 4, j'ai deux projets :
- « Lire un plan, repérer un itinéraire » ; l'aboutissement sera une sortie à pied de l'école jusqu'au marché central de Pointe-à-Pitre. Je mène ce projet avec la CLIS de l'école. L'enseignante de CLIS et moi-même, on trouvait intéressant de se réunir pour travailler la compétence « vivre ensemble » et ce, malgré les différences (élève avec un handicap / élève allophone).
- Dans le cadre de la Semaine des Langues, chaque élève de l'UPE2A va réaliser un panneau sur le système scolaire dans son pays d'origine. Ainsi, il y aura les pays suivants représentés : République Dominicaine, Haïti, La Dominique, Antigua. Au début, on devait faire que les trois premiers pays cités, mais un des élèves nous parlait souvent d'Antigua, là où il est né et a été scolarisé quelques temps. Finalement, on a rajouté ce panneau ! Les élèves font des recherches en salle informatique, ce qui permet également de travailler avec eux les compétences du B2i2e.

Pour la période 5, j'aimerais leur faire travailler des sketchs en français et les présenter lors de la Fête de fin d'année.

12. Quelles sont les difficultés rencontrées ?
C'est surtout le manque de matériel et aussi la méconnaissance du dispositif par les équipes pédagogiques.

13. Quelles sont les forces du dispositif ?
L'accueil quotidien au sein du dispositif pour ces élèves allophones.

14. Quel est ton projet professionnel ?
J'aimerais continuer à enseigner en UPE2A.

15. Quelle est la sélection suivie pour obtenir ce poste ?
Comme il s'agit d'un poste à profil, j'ai dû envoyer une lettre de motivation puis passer 2 entretiens (avec l'IEN chargée du CASNAV et avec la coordinatrice du CASNAV)

III. Liens avec le CASNAV :

16. A quelle fréquence as-tu des rencontres avec le CASNAV de l'académie de la Guadeloupe? Dans quel cadre ?
Nous nous voyons en début d'année puis une fois par période pour échanger entre les différents enseignants d'UPE2A et le CASNAV. C'est l'occasion de travailler sur des documents de suivi, de synthèse...
Lorsqu'il faut faire passer les tests de positionnement pour les élèves du 2nd degré, je suis amenée à me rendre plusieurs fois par mois au CASNAV.
A notre dernière réunion (début mars 2015), nous avons réfléchi sur les documents suivants élaborés par le CASNAV de Guadeloupe : synthèse des résultats suite aux tests de positionnement, fiche de liaison (entre l'équipe pédagogique et le CASNAV), PPRE pour les EANA, fiche de parcours individualisé, projet pédagogique pour l'EANA (mis en place par l'équipe pédagogique).

17. Quelles sont les formations qui t'ont été proposées par le CASNAV ? Celles auxquelles tu aimerais participer ?
En juin 2014, j'ai pu, en tant qu'enseignante en UPE2A, assister à la formation « Mieux connaître pour mieux accueillir ». Des représentants des communautés haïtiennes, dominicaises et dominicaines sont intervenus pour nous parler de l'EANA quand il arrive en Guadeloupe et surtout de son « bagage » scolaire et culturel.
J'aimerais pouvoir suivre la formation pour recevoir la certification FLE et l'habilitation pour faire passer le DELF. Avec les autres enseignants d'UPE2A, nous en avons fait la demande auprès du CASNAV.

18. Comment se déroule le passage des tests de positionnement, la correction et le positionnement ?
Pour les EANA d'école élémentaire, les enseignants d'UPE2A font passer les tests dans les écoles. Par contre, pour les EANA du secondaire, les enseignants d'UPE2A vont au CASNAV pour faire passer les tests. Nous corrigeons les tests que nous avons fait passer.

IV. Liens avec les familles d'EANA :

19. Rencontres-tu souvent les familles des EANA du dispositif ?
Je rencontre les familles à l'accueil de l'enfant, puis ensuite, je les réunis une fois par trimestre.
Je suis bien sûr à leur disposition pour les rencontrer quand cela est nécessaire, et il m'arrive parfois de communiquer par téléphone quand les parents ne peuvent pas se déplacer.

Annexe 8 : Profil des 3 élèves observés le 25/02/2015 en UPE2A

J, T, SH : initiales des prénoms des trois élèves observés.

	J	T	SH
Date de naissance	07/09/04	01/09/03	10/06/04
Sexe	M	M	F
Nationalité	Antiguan	Dominicais	Argentine
Pays d'origine	Antigua	La Dominique	Guadeloupe puis Argentine
Adresse du domicile	Pointe-à-Pitre	Les Abymes	Pointe-à-Pitre
Nombres de frères et soeurs	0	0	1 frère (21 ans)
Nombre de frères et sœurs en Guadeloupe	0	0	Non renseigné
Date d'arrivée en Guadeloupe	29/08/14	11/08/14	19/06/14
Durée de séjour	indéterminée	indéterminée	indéterminée
Langue(s) parlées	anglais	anglais	espagnol
Langues parlée(s) à la maison	anglais, français, créole	anglais	espagnol et français
Fréquentation scolaire	régulière	régulière	régulière
Date d'inscription (Mairie ou CASNAV)	17/09/14	*NR*	06/10/14
Date d'admission à l'école	19/09/14	09/10/14	06/10/14
Date d'arrivée dans l'école	19/09/14	09/10/14	06/10/14
Scolarisation antérieure	Oui	Oui	Oui
Lieu de scolarisation avant l'arrivée en Guadeloupe	Marigot (La Dominique)	Roseau (La Dominique)	Ituzaigo (Argentine)
Dernière classe fréquentée	CM1	4ème degré (CM1)	5ème grade (CM1)
Interruption de scolarisation	Non	Non	Non
Date du passage des tests de positionnement	19/09/14	*NR*	15/09/14
Résultats aux tests de positionnement (français)	Compréhension écrite : débutant ; Expression orale : débutant ; Expression écrite : grand débutant ; Lecteur	Compréhension écrite : débutant ; Expression orale : débutant ; Expression écrite : débutant ; Lecteur	Compréhension écrite : fausse débutante ; Expression orale : fausse débutante ; Expression écrite : débutante ; Lectrice
Résultats aux tests de positionnement (mathématiques)	CE2	*NR*	Cycle 3
Résultats aux tests de positionnement (langue maternelle)	*NR*	*NR*	*NR*
Niveau en français	Débutant	Débutant	Fausse débutante
Positionnement (niveau de la classe d'intégration)	CE2	CM1	CM2
Nombre d'heures hebdomadaires dans le dispositif UPE2A	13h05	15h20	12h45

NR : Non Renseigné

Annexe 9 : Profil des 3 autres élèves accueillis en UPE2A à l'école Raphaël Jolivière 1

S, D, A : initiales des prénoms des 3 autres élèves accueillis en UPE2A.

	S	D	A
Date de naissance	15/05/04	26/05/03	27/10/08
Sexe	F	F	M
Nationalité	Dominicaine	Haïtienne	Dominicais
Pays d'origine	République Dominicaine	Haïti	
Adresse du domicile	Pliane / Le Gosier	Les Abymes	Les Abymes
Nombres de frères et soeurs	1 frère (16 ans)	1 frère (14 ans) + 2 sœurs (8 ans et 4 ans)	1 sœur (2 ans)
Nombre de frères et sœurs en Guadeloupe	1 frère (16 ans)	2 sœurs (8 ans et 4 ans)	1 sœur (2 ans)
Date d'arrivée en Guadeloupe	01/10/14	En avril 2014	25/08/14
Durée de séjour	indéterminée	indéterminée	Déterminée et longue
Langue(s) parlées	espagnol	créole et français	français, anglais, espagnol
Langues parlée(s) à la maison	espagnol et français	créole et français	français, anglais, espagnol
Fréquentation scolaire	régulière	*NR*	Interrompue en Grande Section
Date d'inscription (Mairie ou CASNAV)	16/10/14	17/11/14	15/01/14
Date d'admission à l'école	17/10/14	18/11/14	16/01/14
Date d'arrivée dans l'école	03/11/14	18/11/14	16/01/14
Scolarisation antérieure	Oui	Oui	Oui
Lieu de scolarisation avant l'arrivée en Guadeloupe	Santo Domingo (Rép. Dominicaine)	St Michel (Haïti)	St Martin
Dernière classe fréquentée	5ème grade	5ème grade (CM1)	GS
Interruption de scolarisation	Oui (1 mois)	Oui (5 mois)	Oui
Date du passage des tests de positionnement	*NR*	22/09/14	16/01/15
Résultats aux tests de positionnement (français)	Compréhension écrite : NR ; Expression orale : NR ; Expression écrite : NR ; Lectrice	Compréhension écrite : NR ; Expression orale : NR ; Expression écrite : NR.	Compréhension écrite : NR ; Expression orale : faux débutant ; Expression écrite : NR ; Non lecteur
Résultats aux tests de positionnement (mathématiques)	*NR*	Niveau 6ème (ECA)	*NR*
Résultats aux tests de positionnement (langue maternelle)	*NR*		*NR*
Niveau en français	Débutante	Intermédiaire (ECA)	NR
Positionnement (niveau de la classe d'intégration)	CM1/CM2	CM2	CP
Nombre d'heures hebdomadaires dans le dispositif UPE2A	13h05	12h45	*NR*

Annexe 10 : Emploi du temps de l'enseignante d'UPE2A

Horaires	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h-9h	Compréhension et langage oraux	Compréhension et langage oraux	Compréhension et langage oraux	Compréhension et langage oraux	Compréhension et langage oraux
9h-9h45	Compréhension écrite	Production d'écrit	Ecriture	Compréhension écrite	Production d'écrit
9h45-10h	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
10h-11h	Ecriture / Compréhension écrite	Production d'écrit / Orthographe	Lecture	Compréhension écrite / Vocabulaire	Lecture / Production d'écrit
11h-11h30					
Pause méridienne					
13h45-14h30	Vocabulaire	Grammaire		Orthographe	Conjugaison
14h30-14h40	Récréation	Récréation		Récréation	Récréation
14h40-15h30	Vocabulaire	Grammaire		Orthographe	Conjugaison

Groupe 1 et 2
Groupe 1 et 2 sauf T
Groupe 1 sauf J + S
Groupe 2 (SH + D)
Groupe 1 (J + T + S)

Annexe 11 : Grille d'observation de la séance du 25/02/15

Nom de l'école : École Raphaël Jolivière 1
Lieu de l'école : Quartier Bergevin à Pointe-à-Pitre
Période : 4
Date d'observation : Mercredi 25 février 2015
Horaire : 8h20-8h55

Modalité d'organisation de la classe

Environnement général :
Présence de 4 ventilateurs que l'enseignante a coupés au bout de 5 min d'enregistrement.

Affichage : esthétique + pédagogique
L'affichage comprend quelques travaux d'élèves.

Observation de la séance :

Type de séance : Compréhension et langage oral.

Durée de la séance : 35 min

Place de la séance dans la séquence : avant dernière séance de la séquence qui comportait 6 séances.

Objectifs de la séance :
> Communication :
- Dire et demander de situer une personne ou un objet
- Dire et demander ce que l'on veut / les sentiments, les sensations

> Lexique :
- Les pièces de la maison, les meubles

Outil(s) utilisé(s): Méthode ZOOM > Cahier d'activités Français Langue + Cahier d'activité Langue de scolarisation + CD + Poster « Soirée pyjama ».

Nombre d'élèves : 3 ; les élèves sont assis à proximité du tableau et lui font face.

Position de l'enseignante : l'enseignante est debout et circule entre eux et le poste audio qui se trouve sur son bureau.

Modalités de travail (collectif / individuel / en groupe) : collectif.

E = Enseignante / J, T, SH = initiales des prénoms des 3 élèves observés / CD = CD Audio (méthode Zoom)

Locuteur	Interlocuteur	Référence dans la méthode Zoom	Langue d'intervention	Citation	Mots écrits au tableau par l'enseignante	Postures / Remarques	Moment de l'intervention	Durée d'intervention
E	SH+J+T		Français	- Alors, est-ce que vous êtes prêts les enfants ?			0'00"	1s
SH	E		Anglais	- *Yes, I* !			0'01"	1s
E	SH		Français	- Pardon ?			0'02"	2s
T	E		Français	- Oui, maîtresse.			0'04"	2s
E	SH+J+T		Français	- Ah, je préfère !			0'06"	2s
SH	E		Français	- Oui, maîtresse. Si, si, si, si !		Shairica roule les r.	0'08"	2s
E	SH+J+T	**Zoom 3, activité 9 p.40 (Livre de l'élève)**	Français	- Alors, vous allez entendre un dialogue et il va falloir trouver dans quelle pièce de la maison les personnages parlent. D'accord ?			0'10"	12s
J	E		Français	- D'accord.			0'22"	2s
T	J		Français + anglais	- Laisse le *mosquitoes*.			0'24"	2s
CD	SH+J+T		Français	- Zoom 3, activité 9. Je regarde et j'écoute. Tu es contente ? Oui, mais je veux jouer avec Mélissa. Qu'est-ce qu'elle fait, Mélissa ?			0'26"	16s
T	E		Français	- Maîtresse !		Les 2 élèves J et T parlent en même temps que le CD.	0'40"	2s
J	T		Français	- Touche pas !			0'42"	1s
CD	SH+J+T		Français	- Elle danse avec Yushen. Tu veux danser ? Tu n'es pas fatigué ? Non !			0'42"	8s
J	E		Français	- Dans le chambre.			0'50"	2s
E	SH+J+T		Français	- Alors, où est-ce que se passe ce dialogue ?			0'52"	2s
SH + T	E		Français	- Là, là !		Se lève pour montrer la pièce sur le poster « Soirée pyjama » affiché au tableau.	0'54"	1s
J	E		Français	- Le premier, c'est dans le salon et le deuxième, dans le chambre.			0'55"	5s
E	SH+J+T		Français	- Alors, le premier, c'est dans le ...			1'00"	3s
T	E		Français	- salon.			1'03"	1s
SH	E		Français	- Et le deuxième, c'est dans la chambre.			1'04"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, en fait, c'est : tout le dialogue se passe dans le salon. Donc, qui est-ce qui parle ?			1'06"	5s
T	E		Français	- La maman.			1'11"	2s
J	E		Français	- Tu es contente.			1'13"	1s
E	SH+J+T		Français	- La maman, elle parle...			1'14"	1s
T	E		Français	- A la fille.			1'15"	1s
E	T		Français	- A sa fille. Oui, qu'est-ce qu'elle lui dit, Travis ?			1'16"	2s
SH	E		Français	- Tu es contente.			1'18"	1s

T	E		Français	- Tu es contente.			1'18"	1s
E	SH+J+T		Français	- Tu es contente : ça, c'est qui qui parle ?			1'19"	1s
SH	E		Français	- Tu veux danser encore ?			1'20"	2s
E	SH+J+T		Français	- La maman.			1'22"	1s
J	T		Français	- Tu es fatiguée ?			1'23"	2s
T	J		Français	- Non, je ne suis pas fatigué.			1'25"	2s
E	SH+J+T		Français	- Et qu'est-ce qu'elle répond la petite fille ? Alors non, je ne suis pas fatiguée.			1'27"	4s
SH	E		Français	- Oui, oui, je vais danser.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	1'29"	2s
E	SH+J+T		Français	- Elle veut danser, mais elle veut danser où, avec qui ?			1'31"	3s
T	E		Français	- Ses pieds.			1'34	1s
SH	E		Français	- Avec sa maman.			1'35	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors...			1'36 "	1s
T	E		Français	- Un cocon.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	1'37"	1s
E	SH+J+T		Français	- Je vais vous faire réécouter.			1'37"	2s
SH	E		Français	- Avec les filles.			1'39"	2s
E	J		Français	- Et oui. C'est pour ça que tu as dit, Joshua, d'abord ici et après là, ou toi.			1'41"	7s
T	E		Français	- Ca, maîtresse ?		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	1'48"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, en fait, elle parle de ses copines...			1'48"	2s
T	E		Français	- Mais elle est...		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	1'50"	1s
E	SH+J+T		Français	- … de ses amies			1'50"	1s
T	E		Français	- Il dépend, maîtresse. Il est petit. L'autre, il est grande.			1'51"	4s
E	SH+J+T		Français	- Oui, mais en fait, c'est parce que le dessin est pas... est pas vraiment proportionnel. Mais, c'est... Elle a le même âge qu'elle à peu près.			1'55"	9s
T	E		Français	- Oui, maîtresse. Ca, c'est il. C'est ça ?			2'04"	3s
E	SH+J+T		Français	- C'est lui.			2'07"	1s
T	E		Français	- Loui, c'est ça ?			2'08"	1s
E	SH+J+T		Français	- Non, ah non. Ca, c'est le voisin qui rentre chez lui.			2'09"	5s
T	E		Français	- Ca.			2'14"	1s
E	T		Français	- Le voisin. Tu comprends ce mot : le voisin ?			2'15"	5s
T	E		Français	- Oui, maîtresse.			2'20"	2s
E	J		Français	- Joshua ? Le voisin, c'est quoi en anglais ?			2'22"	4s
J	E		Français	- Hin.... Je sais pas.			2'26"	2s
T	E		Anglais	- *Woman*.			2'28"	1s
E	T		Français	- Comment ?			2'29"	1s
T	E		Anglais	- *Woman* ?			2'30"	1s
E	T		Français + anglais	- Non : *the neighbour*.			2'31"	2s

T + J	E		Français	- Hen !			2'33"	2s
E	SH+J+T		Français + anglais	- *OK ?* C'est le voisin. Ah oui.			2'35"	2s
T	E		Français + anglais	- *My* petit déjeuner.			2'37"	3s
E	SH+J+T		Français	- Alors, je vais vous faire écouter à nouveau. Ecoutez bien.			2'40"	8s
CD	SH+J+T		Français	- Zoom 3, activité 9.			2'48"	2s
T	E		Français	- Zoom 3, activité 9.			2'49"	3s
CD	SH+J+T		Français	- Je regarde et j'écoute. « Tu es contente ? Oui, mais je veux jouer avec Mélissa. Qu'est-ce qu'elle fait, Mélissa ? Elle danse avec Yushen. Tu veux danser ? Tu n'es pas fatigué ? Non ! »			2'52"	21s
T	E		Français	- Mélissa.			3'13"	1s
E	SH+J+T		Français	- Oui. Alors, la petite...			3'14"	1s
T	E		Français	- Elle est dansée...			3'15"	5s
E	SH+J+T		Français	- Oui...			3'17"	1s
T	E		Français	- Elle est dansée avec Mélissa.			3'18"	2s
E	SH+J+T		Français	- Oui. Elle veut danser avec Mélissa et Yushen. D'accord ?			3'20"	7s
T	E		Français	- Yushen.			3'26"	2s
E	T		Français	- Donc, je pense en fait... Pourquoi tu as dit... C'est toi qui a dit qu'elle était plus petite ? Qu'elle était petite ?			3'28"	4s
T	E		Français	- Moi, maîtresse.			3'32"	2s
E	T		Français	- Alors, en fait, je pense que tu as raison. Je crois que cette petite fille là, c'est la petite sœur...			3'34"	8s
T	E		Anglais	- *Oh, yes !*			3'42"	1s
E	SH+J+T		Français	… de celle-ci, de Mélissa.			3'43"	3s
J	E		Français	- Oui, de même couleur.			3'46"	3s
E	SH+J+T		Français	- Donc, la petite sœur est avec sa maman. Mélissa est avec son amie dans quelle pièce ?			3'49"	3s
J	E		Français	- Dans la chambre.			3'52"	1s
E	SH+J+T		Français	- Dans la chambre. Elles sont en train de faire quoi ?			3'53"	2s
T	E		Français	- Danser.			3'55"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, elles... ?			3'56"	2s
T	E		Français	- Elles contentes. Danser.			3'58"	2s
E	SH+J+T		Français	- Elle danser ?			4'00"	2s
J	E		Français	- Elles dansent.			4'02"	1s
T	E		Français	- Elles dansent.			4'03"	2s
E	SH+J+T		Français	- Oui, elles dansent. Et qu'est-ce qu'on met à la fin du verbe « danse » ?			4'05"	2s
SH	E		Français	- « s », « s », « s » !			4'07"	1s
E	SH+J+T		Français	- C'est un verbe. Attention.			4'08"	1s
T	E		Français	- Un Verbe.			4'09"	1s
E	SH+J+T		Français	- Un verbe.			4'10"	5s
SH	E		Français	- « s » !			4'11"	1s
E	SH+J+T		Français	- Elles dansent. C'est le verbe danser...			4'12"	3s
SH	E		Français	- Ahhhhh !			4'15"	1s

E	SH+J+T		Français	- 1er groupe.			4'16"	1s
SH	E		Français	- E-N.			4'17"	1s
E	SH+J+T		Français	- E...			4'18"	1s
J	E		Français	- E-R			4'19"	1s
T	E		Français	- R... E-S. Danser.			4'19"	1s
E	SH+J+T		Français	- Regardez le modèle.			4'20"	1s
SH	E		Français	- E, E, E !			4'21"	2s
T	E		Français	- Premier groupe ?			4'23"	3s
E	SH+J+T		Français	- Elle, alors ah oui. Alors elle si elle est toute seule : elle danse. Mais là...			4'26"	4s
SH	E		Français	- E-N-T.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	4'30"	1s
E	SH+J+T		Français	- Elles sont deux.			4'30"	1s
T	E		Français	- E-N-T.			4'31"	1s
E	SH+J+T		Français	- Oui, parce qu'elle sont deux : c'est elles avec un s. D'accord ? Elles dansent. D'accord ?			4'32	7s
SH	E		Français	- Pluriel ?			4'39"	1s
E	SH		Français	- Oui. C'est au pluriel. Donc, elle veut aller danser avec elle. D'accord.			4'40"	5s
SH	E		Français	- Qu'est-ce qui veut danser?			4'45"	2s
J	SH		Français	- Zoom.			4'47"	2s
E	SH+J+T	**Zoom 3, Activité 10 p.40 (Livre de l'élève)**	Français	- Maintenant, vous allez écouter... Ecoutez bien et vous allez répéter chacun votre tour.			4'49"	8s
CD	SH+J+T		Français	- Activité 10 : j écoute et je répète. « Tu es contente ? Oui, mais je veux jouer avec Mélissa. »			4'57"	14s
E	SH+J+T		Français	- Alors ?			5'11"	1s
SH	E		Français	- Tou es contente ? Oui, mais je veux jouer avec Mélissa.			5'12"	3s
T	E		Français	- Tu es contente ? Oui, je joue avec Mélissa.			5'15"	2s
E	T		Français	- Alors, je veux jouer.			5'17"	1s
J	T		Français	- Je veux jouer !			5'18'	1s
T	E		Français	- Je veux jouer.			5'19"	4s
E	T		Français	- Oui, mais je veux jouer avec Mélissa. Vas-y.	- Je veux		5'23"	3s
J	E		Français	- Oui, je veux jouer avec Mélissa.			5'26"	2s
T	E		Français	- Oui, je jouer.			5'28"	2s
J	E		Français	- Je veux jouer.			5'30"	2s
SH	E		Français	- Non, mais je veux jouer.			5'32"	6s
T	SH+J		Français	- Ttt, sss !			5'38"	1s
E	T		Français	- Regarde, c'est ce mot là qui t'échappe. Mais, je veux jouer avec Mélissa.	- Mais		5'39"	6s
T	E		Français	- Mais je vais jouer.			5'45"	1s
E	T		Français	- Alors, « mais », en fait c'est ça en anglais.	- *But*		5'46"	3s
T	E		Anglais	- *But I'm playing with Mélissa.*		L'élève lit le mot « *but* » que l'enseignante vient d'écrire	5'49"	4s

						au tableau.		
E	T		Français + anglais	- *OK*, alors, maintenant dis-le en français, s'il te plaît. Tu es contente ? Tu es contente ? On dit que tu es une fille. Oui, alors, tu es contente ?			5'53"	8s
T	E		Français	- Oui.			6'01"	1s
J	E		Français	- Oui.			6'02"	1s
E	J		Français	- Attends . Après, ce sera ton tour. Oui...			6'03"	3s
T	E		Français	- Je jouer.			6'06"	2s
E	T		Français	- Je... Regarde, tu te souviens de ce verbe, là ? Je veux danser, je veux chanter, je veux...			6'08"	10s
T	E		Français	- Jouer ?			6'18"	1s
J	E		Français	- Tu veux danser alors tu danses...			6'19"	2s
E	SH+J+T		Français	- Oui, c'est la chanson qu'on a apprise justement.			6'21"	3s
T	E		Français	- Mais, je jouer... Je veux jouer avec Mélissa.			6'24"	4s
E	T		Français	- Oui, c'est bien Travis.			6'28"	2s
E	J		Français	- Alors, à toi, Joshua. Tu répètes le dialogue ?			6'30"	5s
J	E		Français	- Tu es contente. Oui, je veux jouer avec Mélissa.			6'35"	6s
E	J		Français	- C'est pas tout à fait ça, alors c'est bien, mais... il manque un petit mot. Regarde au tableau.			6'41"	4s
J	E		Français	- Oui.			6'45"	1s
E	J		Français	- Oui. Tu es contente ?			6'46"	2s
J	E		Français	- Oui.			6'48"	1s
T	E		Français	- Oui, j'ai...		L'élève répond alors qu'il n'est pas interrogé.	6'49"	1s
E	SH		Français	- Regarde, je vais poser la question à Shairica. Tu es contente ?			6'49"	3s
SH	E		Français	- Oui, mais je veux jouer avec Mélissa.			6'52"	2s
T	E		Français	- Oui, j'ai joué.		L'élève T (non interrogé) parle en même temps que SH.	6'54"	2s
E	J		Français	- A toi.			6'56"	1s
J	E		Français	- Tu es contente ? Oui, …			6'57"	1s
E	T		Français	- Chut, écoute.			6'58"	2s
J	E		Français	- Mais je veux jouer avec Mélissa.			7'00"	4s
E	SH+J+T	**Zoom 3, Activité 11 p.40 (Livre de l'élève)**	Français	- Très bien. D'accord. Alors, l'activité suivante : je vais vous montrer les images des enfants.			7'04"	7s
T	E		Français	- Activité 11.			7'11"	1s
E	T		Français	- Oui, c'est bien, tu suis.			7'12"	2s
T	E		Français	- J'écoute et je répète.			7'14"	2s
E	SH+J+T		Français	- C'est l'activité 11, effectivement. Donc, y a quatre photos d'enfants. Regardez. D'accord ? Je vais vous faire écouter, il faudra me montrer la bonne image.			7'16"	11s
SH	E		Français	- A-L-L-E ?			7'27"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors...			7'28"	2s
J	E		Français	- Elle réveille.		L'élève parle	7'28"	2s

						en même temps que l'enseignante.		
T	E		Français + anglais	- Non, elle a vu une *mouse*. Une souris.			7'30"	1s
SH	E		Français	- Elle sourit... Elle... elle... elle...			7'31"	2s
J	E		Français	- Elle, elle crie.			7'33"	1s
SH	E		Français	- Elle crie.			7'34"	2s
E	SH+J+T		Français	- Alors, elle, elle sourit.			7'36"	2s
T	E		Français	- Il crie.			7'38"	1s
E	SH+J+T		Français	- Lui ? Il crie ?			7'39"	2s
J	E		Français	- Elle réveille.			7'41"	2s
E	J		Français	- Elle se réveille, tu penses ?			7'43"	1s
T	E		Français	- Elle dormit.			7'44"	1s
E	T		Français	- Oui, peut-être ou elle a envie de dormir.			7'45"	1s
T	E		Français	- Parce qu'elle est fatiguée.		L'élève coupe la parole de l'enseignante.	7'46"	2s
E	T		Français	- Oui, elle est fatiguée, peut-être bien.			7'48"	2s
SH	E		Français	- Maîtresse, elle est fâchée.			7'50"	2s
E	SH		Français	- Oui, moi j'ai l'impression qu'elle est fâchée, elle. On peut dire : elle boude.			7'52"	5s
T	E		Français	- Comme boulou.			7'57"	1s
E	SH+J+T		Français	- Elle boude.			7'58"	1s
J	E		Français	- Et lui ?			7'59"	1s
T	E		Français	- Elle boude.			7'59"	1s
E	T		Français	- Tu sais, Travis, des fois tu boudes aussi.			8'00"	1s
J	E		Français	- Et lui ?			8'01""	1s
T	E		Français	- Non, maîtresse.			8'02"	1s
E	SH+J+T		Français	- Elle boude.			8'03"	1s
J	E		Français	- Ahon.			8'04"	1s
E	SH		Français	- Enfin, c'est une fille ? Oui, c'est une fille. Alors, je laisse le... Tiens, je laisse le livre, je vais mettre la bande.			8'05"	9s
CD	SH+J+T		Français	- Activité 11 : j'écoute et je montre la bonne image. 1/ Oh ! Qu'est-ce que tu fais ? 2/ Oh Ouais, super, une poupée. Merci maman ! 3/ Ahhhhhh... Je veux dormir : je suis fatigué. 4/ C'est nul... Pedro ne veut pas jouer avec moi.			8'16"	4s
E	SH+J+T		Français	- Bien. Alors, en fait, est-ce qu'il était en train de crier le petit garçon, là?			8'50"	4s
T	E		Français	- Non.			8'54"	2s
E	SH+J+T		Français	- Qu'est-ce qu'il dit ?			8'56"	1s
SH	E		Français	- Qu'est-ce que tu veux ?			8'57"	1s
T	E		Français	- Qu'est-ce que tu fais ?			8'58"	1s
E	T		Français	- Oui, il dit certainement à quelqu'un d'autre : eh, qu'est-ce que tu fais ?			8'59"	3s
J	E		Français	- Il a dit...			9'02"	1s
E	SH+J+T		Français	- Il pose une... ?			9'03"	1s
J	E		Français	- Question.			9'04"	1s

T	E		Français	- Quouaistion.			9'05"	1s
E	SH+J+T		Français	- Oui. Il pose une question exactement. Alors, la petite fille qui sourit. Qu'est-ce qu'elle dit ?			9'06"	5s
T	E		Français	- Merci maman.			9'11"	2s
SH	E		Français	- Elle dit : merci maman pour le poupée.			9'13"	2s
J	E		Français	- Oh là ! Super ! Merci maman.			9'15"	1s
SH	E		Français	- Pour la poupée.			9'16"	2s
E	SH+J+T		Français	- Pour la... ? Pour la … ?			9'18"	1s
SH	E		Français	- Poupée.			9'19"	1s
E	SH+J+T		Français	- Poupée. Très bien. Ensuite, la petite fille, là, qui met sa main, comme ça, devant sa bouche.			9'20"	5s
T	E		Français	- Je suis fatigué.			9'25"	1s
SH	E		Français	- Ahhhhhhhhh.		En baillant.	9'25"	1s
J	E		Français	- Je veux dormir.			9'26"	2s
E	SH+J+T		Français	- J'ai envie de dormir. Alors, comment ça s'appelle quand on fait ça ?			9'28"	3s
T	E		Français	- Bahhhhhhhh !		En baillant.	9'31"	1s
E	T		Français	- Travis, ce que tu es en train de faire. Ce geste là.			9'32"	3s
J	E		Français	- Bahhhhhhhh !			9'35"	2s
E	SH+J+T		Français	- Ca, c'est un verbe. Est-ce que vous connaissez ce verbe ?... Je suis en train de : ahhhhhhhhh.			9'37"	
SH	E		Français	- Euhhhh...				
T	E		Français	- Jouif ?			9'45"	2s
E	T		Français	- Tu l'as dit en anglais ? Qu'est-ce que tu as dit ?			9'47"	2s
T	E		Français ? Anglais ?	- Jouif.			9'49"	1s
J	E		Anglais	- *Yawn*.			9'50"	2s
T	E		Français + anglais	- *Yawn,* maîtresse, *yawn, yawn.*			9'52"	2s
E	SH		Français	- D'accord. Et en français, est-ce que vous connaissez ce mot ? Shairica, tu le connais ? Alors, c'est le verbe bâiller.	- Bâiller		9'54"	6s
T	E		Français	- Bâiller.			10'02"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, il est un peu dur.			10'03"	1s
T	E		Français	- Maîtresse, là, c'est bailler et là, c'est balai.			10'04"	2s
E	SH+J+T		Français	- Je crois même... Hein, je crois qu'il y a un accent circonflexe.			10'06"	2s
T	E		Français	- Maîtresse...		En montrant un poster de baleine affiché dans la classe.	10'08"	1s
E	SH+J+T		Français	- Donc il est un peu compliqué à écrire.			10'09"	1s
T	E		Français	- Maîtresse, ça, c'est bailler et ça, c'est balai.		L'élève parle en même temps que l'enseignante et montre le poster de la baleine sur le mur.	10'10"	3s
E	T		Français	- Ca, c'est, ah ! Baleine. Une baleine.			10'13"	2s
T	E		Français	- Ah ! Baleine ? Joshua est une baleine !			10'15"	1s
E	T		Français	- Ca, c'est une baleine. Le balai, c'est encore autre	- Une		10'16"	12s

				chose. Ca, c'est une baleine, là, sur le poster. Comme ça. Et le balai, c'est ça.	baleine - Le balai			
T	J		Anglais	- *Mosquito*.			10'28"	2s
E	SH+J+T		Français	- C'est pour faire le ménage. Là, je passe le balai. D'accord ? Enfin, pas comme ça d'ailleurs, plutôt comme ça, pour faire le ménage. Donc, là, c'est le verbe bâiller.		L'enseignante mime le geste de balayer.	10'30"	12s
T	E		Français	- Bâiller.			10'42"	1s
E	SH+J+T		Français	- Donc, c'est un verbe de quel groupe, ça ?			10'43"	3s
T	E		Français	- « ER ».			10'46"	1s
J	E		Français	- 1er groupe.			10'47"	1s
E	SH+J+T		Français	- Très bien, donc, on peut dire : la petite fille bâille.			10'48"	4s
T	E		Français	- La petite fille bâiller.		Les 2 élèves répondent simultanément.	10'52	1s
SH	E		Français	- La petite fille bâille.			10'52	1s
SH	E		Français	- Bâille !			10'54"	1s
T	E		Français	- Bâille.			10'55"	1s
J	E		Français	- Bâille.			10'56"	1s
E	SH+J+T		Français	- Baille. Il faut conjuguer le verbe. Et à la fin du verbe ?			10'57"	5s
T	E		Français	- « ER ».			11'02"	2s
E	SH+J+T		Français	- La petite fille bâille. Qu'est-ce que je mets comme terminaison ?			11'04"	4s
T	E		Français	- « ER ».			11'08"	2s
SH	E		Français	- « E », « E », « E » !			11'10"	1s
T	E		Français	- « ER », 1er groupe.			11'11"	1s
E	T		Français	- Oui, Travis, mais quand le verbe n'est pas conjugué ; quand il est à l'infinitif. Toujours cette notion un peu compliquée. D'accord ?			11'12"	1s
T	E		Français	- Oui, maîtresse.			11'21"	1s
E	T		Français	- Tu sais, en français, on est obligé de conjuguer les verbes : ça change à chaque personne. C'est comme ça. Alors...	- Bâille		11'22"	8s
SH	E		Français	- Tu es fatigué.			11'30"	1s
T	E		Français	- Je veux jouer avec toi.			11'31"	1s
E	SH+J+T	**Zoom 3, Activité 12 p.40 (Livre de l'élève)**	Français	- Je mime un sentiment et mon camarade devine. Ah. Alors, là, c'est un petit jeu de mime.			11'32"	6s
SH	E		Français	- Oui !			11'38"	1s
E	SH		Français	- Alors, Shairica, tu commences ?			11'39"	2s
SH	E		Français	- Oui.			11'41"	1s
E	J+T		Français	- Vous devez deviner ce qu'elle fait. Alors, mimer : je fais les gestes, mais... je me...			11'42"	7s
SH	E		Français	- Tais.			11'49"	1s
J	E		Français	- Parle pas.			11'50"	1s
SH	E		Français	- Comme elle ? Comme ça ?			11'51"	1s
E	SH+J+T		Français	- Je n'ai pas le droit de parler.			11'52"	1s
SH	E		Français	- Comme elle.			11'53"	1s
E	SH+J+T		Français	- Par exemple. Là, vous voyez, on voit les expressions de leurs visages.			11'54"	5s

T	E		Français	- Oui.			11'59"	1s
E	SH+J+T		Français	- Et, on essaye de deviner. D'accord ?			12'00"	2s
SH	E		Français	- Hi hi...			12'02"	1s
E	J+T		Français	- Alors, vous regardez Shairica.			12'03"	1s
T	E		Français	- Elle est en train de bâille. Non, Shairica !			12'04"	2s
E	J+T		Français	- Alors, quand vous allez dire ce qu'elle fait...			12'06"	3s
T	SH		Français	- C'est pas comme ça !			12'09"	1s
E	J+T		Français	- Vous allez dire comment ?			12'10"	1s
T	E		Français	- Brouiller.			12'11"	1s
E	SH		Français	- Tu... fais quelquechose. Alors, Shairica...			12'12"	7s
SH	E		Français	- Alors, comment je fais le fâché ?			12'19"	3s
E	SH		Français	- Eh ben, il faut pas le dire !			12'22"	2s
SH	E		Français	- Aïe ! Je recommence.			12'24"	1s
E	SH		Français	- Hen Hen Hen ! Dis le dans ta tête et fais-le nous ! Alors, regardez Shairica. Ca y est ?		Shairica mime.	12'25"	6s
T	E		Français + anglais	- Elle ressemble à une *mouse*.			12'31"	2s
E	J+T		Français	- Qu'est-ce qu'elle fait ?			12'33"	1s
T	E		Français	- Maîtresse, elle est … contente ? Elle est hi hi...			12'34"	4s
E	J+T		Français	- Oui, elle est contente.			12'38"	1s
J	E		Français	- Elle sourit.			12'39"	1s
E	SH+J+T		Français	- Elle sourit. Très bien. C'était ça, Shairica ?			12'40"	2s
SH	E		Français	- Oui.			12'42"	1s
T	J		Français	- Elle sourit, Joshua !			12'43"	2s
E	SH+J+T		Français + anglais	- Elle sourit, c'est le verbe sourire. Ce n'est pas une souris comme *a mouse* !			12'45"	5s
SH+J +T	E		Français	- Hi hi hi !			12'50"	2s
E	J		Français	- A toi.			12'52"	2s
T	E		Français	- Le roi et les rats.			12'54"	3s
J	E		Français	- Ahhhhhhhhhh !		Joshua mime.	12'57"	1s
E	SH+T		Français	- Que fait-il ?			12'58"	2s
T	E		Français	- Il est fatigué ?			13'00"	1s
E	SH+T		Français	- Il est fatigué.			13'01"	1s
T	E		Français	- Bâiller !			13'02"	1s
SH	E		Français	- Il bâille !		Les 2 élèves répondent en même temps.	13'03	1s
T	E		Français	- Il bâille !			13'03"	1s
E	SH+T		Français	- Il bâille ! Très bien !			13'04"	3s
SH	E		Français	- Ahhhhhhhhhh.			13'07"	2s
E	T		Français	- A toi, Travis.			13'09"	9s
SH	E		Français	- Hi hi hi.		Travis mime.	13'18"	1s
E	SH+J		Français	- Ah, moi, je sais !			13'19"	2s
SH	E		Français	- Il est fâché !			13'21"	2s
E	SH+J		Français	- Il est fâché.			13'23"	1s
J	E		Français	- Il est pas contente.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	13'23"	1s
E	J		Français	- Il est pas content, parce que c'est un garçon.			13'24"	3s

T	E		Français	- Mmmm... Garçon... Mêêê..			13'27"	1s
E	J		Français	- Redis-le.			13'28"	1s
J	E		Français	- Il est pas content.			13'29"	1s
T	E		Français	- Les garçons jamais jamais contents.			13'30"	1s
E	SH+J+T		Français	- Content. Les garçons ne sont jamais contents ?			13'31"	3s
J	E		Français	- Oui, maîtresse.			13'34"	1s
E	SH+J+T		Français	- Ah bon ? Et, j'ai dit quoi tout à l'heure comme verbe ? Y a un verbe aussi : donc, il est fâché ; il est pas content...			13'35"	8s
T	E		Français	- Il est brouillé.			13'43"	2s
E	T		Français	- C'est presque ça !			13'45"	2s
T	E		Français	- Hi, Hi... E-R.			13'47"	1s
E	SH+J+T		Français	- C'est bouder !	- Bouder		13'48"	1s
T	E		Français	- Souris, boudin ?			13'49"	1s
E	SH+J+T		Français	- Bouder, c'est comme ça, là.		L'enseignante montre le mot bouder au tableau.	13'50"	2s
J	E		Français	- Boudin ?			13'52"	1s
E	SH+J+T		Français	- Mrrrrrrrr !			13'53"	1s
SH	E		Français	- Eh ! Maîtresse, comme ça, comment on dit ?			13'54"	1s
E	J		Français	- Attention à la chaise.			13'55"	4s
E	SH		Français	- Non, pas boudin, bouder. Le boudin, c'est... Attention Shairica !			13'59"	7s
T	J		Français	- Joshua, saucisse !		Les 2 élèves parlent en même temps.	14"06'	2s
SH	E		Français	- Regarde, maîtresse !			14'06"	2s
E	SH		Français	- Oui voilà, ça illustre aussi. Alors, le boudin, tu sais...			14'08"	3s
SH	E		Français	- Oui.			14'11"	1s
E	SH		Français	- C'est quelque chose qui se ...			14'12"	2s
SH+J+T	E		Français	- Mange !			14'14	1s
E	J		Français	- Et, tu aimes le boudin ?			14'15"	2s
J	E		Français	- Oui, maîtresse.			14'17"	1s
T	E		Français	- Eh, Mange, mange, mange, mange, mange !			14'18"	1s
E	SH+T		Français	- Il aime manger, oui. Joshua nous parle tous les jours de bonnes choses à manger.			14"19"	5s
T	J		Anglais	- *Joshua, come to eat all fingers !*		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	14'40"	4s
J	E		Français	- Ah ! Moustique !			14'24"	1s
SH	E		Français	- Ah ! Ah ! Ah ! Ah !			14'25"	1s
E	SH+T		Français	- C'est bien, il a raison ! Il faut apprécier les bonnes choses ! Alors, donc, le verbe bouder.			14'26	5s
T	E		Français	- Les moustiquer... les bêtises !			14'31"	2s
E	T		Français	- Travis boude. Tout à l'heure, tu étais en train de bouder. D'accord ?			14"33"	5s
T	SH+J		Français	- Hinnn !			14'37"	1s
SH	E		Français	- Hi hi hi...		Travis refait son mime.	14'38"	1s
E	SH+J+T		Français	- Comme ça !			14'39"	1s

SH	T		Français	- Boudez pas !			14'40	1s
E	SH+J+T	**Zoom 3, Activité 13 p.41 (Livre de l'élève)**	Français	- Alors, maintenant, je vais vous montrer les pièces de la maison et vous allez me dire le nom des pièces.			14'41"	7s
SH	E		Français	- Bon, d'accord.			14'48"	1s
J	E		Français	- Bon, d'accord.			14'49"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, on commence par Travis, Shairica, Joshua. D'accord ? Chacun son tour.			14'50"	5s
J	E		Français	- D'accord.			14'55"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors... ?			14'56"	1s
T	SH+J		Créole guadeloupéen	- *Koupé mwen*.			14'57"	1s
E	T		Français	- Travis, quelle est cette pièce ? Comment s'appelle cette pièce ?			14 '58"	7s
J	E		Français	- Mmm, je sais !			15'05"	2s
SH	E		Français	- Moi aussi !			15'07"	1s
T	E		Français	- Moi aussi !			15'08	2s
E	T		Français	- Mais, justement, j'attends ta réponse !			15'10"	2s
J	T		Français	- Utilise ton cerveau !			15'12"	2s
E	J		Français	- Ben dis donc Joshua !			15'14"	1s
T	E		Français	- Oui, maîtresse.			15'15"	1s
E	J		Français	- Tu parles bien !			15'16"	1s
SH	T		Français	- Ton cerveau ?		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	15'16"	1s
E	T		Français	- Ben oui, il a raison ! Alors, comment s'appelle cette pièce ?			15'17"	4s
SH	E		Français	- Ah ah ah !			15'21"	1s
E	SH		Français	- Chhhut...			15'22"	1s
T	J		Français	- Joshua, tttt !			15'23"	1s
E	T		Français	- Allez Travis, concentre-toi.			15'24"	3s
T	E		Français	- Jouer. Je l'ai fabriqué en bois.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	15'24"	4s
E	T		Français	- Alors, là, tu me...			15'28"	1s
SH + J	T		Français	- Ah ah ah !			15'29"	1s
E	SH + J		Français	- Arrêtez donc !			15'30"	1s
E	T		Français	- Là, tu réponds ; c'est comme si je t'avais dit : qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ? Ou que font les enfants ? Non, moi, j'ai dit : cette pièce de la maison : comment elle s'appelle ? C'est quoi cette pièce ?			15'31"	13s
T	E		Français	- Je sais pas.			15'44"	4s
E	J		Français	- Joshua, tu peux l'aider ?			15'48"	1s
SH	E		Français	- Moi, maîtresse.			15'49"	1s
J	E		Français	- La chambre.			15'50"	1s
E	J		Français	- Alors, fais une phrase. Comment s'appelle cette pièce ?			15'51"	3s

J	E		Français	- Le garçon...			15'54"	1s
SH	E		Français	- La chambre de les garçons.			15'55"	4s
E	SH+J+T		Français	- Voilà. Ecoutez ma question et utilisez mes mots qui sont dans ma question pour répondre. C'est le plus facile. Comment s'appelle cette pièce ?			15'59"	8s
SH	E		Français	- La pièce s'appelle la chambre.			16'07"	3s
T	J		Français	- Joshua... Joshua !			16'10"	1s
E	SH puis T		Français	- Oui. Exactement. On peut dire aussi : c'est la chambre des garçons. D'accord ? Travis ? Alors, comment s'appelle cette pièce ? C'est quoi cette pièce ?			16'11"	11s
T	E		Français	- C'est le chambre des les garçons.			16'22"	2s
E	SH+J+T		Français	- Oui, alors, c'est la chambre...			16'24"	3s
T	E		Français	- C'est la chambre de les garçons.			16'27"	2s
E	T		Français	- Alors, pas de les garçons. On dit de les ? On dit des...			16'29"	5s
J	E		Français	- Des garçons.			16'34"	1s
E	T		Français	- C'est la chambre des garçons, Travis.			16'35"	2s
J	E		Français	- Garçons avec un « s ».			16'37"	2s
E	J		Français	- Oui, parce qu'il y en a plusieurs.			16'39"	1s
SH	E		Français	- Mais, qu'est-ce qu'il y a que moi je suis nenfant ? Quand je fais comme ça, les trucs, ça sort.			16'40"	5s
E	SH		Français	- Oui, mais là, c'est pas le sujet.			16'45"	1s
J	SH		Français	- Attends, là, regarde !			16'46"	1s
E	SH		Français	- Alors , Shairica.			16'47"	1s
E	T+J		Français	- Chut...			16'48"	2s
SH	E		Français	- Je sais pas.			16'50"	1s
E	T+J		Français	- Eh eh...			16'50"	1s
E	SH		Français	- Shairica, écoute-moi. Comment s'appelle cette pièce ?			16'51"	2s
J	E		Français	- Moi !			16'53"	1s
SH	E		Français	- La salle dé bain !			16'54"	1s
T	E		Français	- Moi ! C'est salle de bain.		L'élève parle en même temps que l'élève interrogée.	16'54"	1s
E	T		Français	- Alors, fais une phrase, il manque un verbe.			16'55"	2s
SH	E		Français	- Dans la... Ca fait... Ca s'appelle...			16'57"	6s
T	E		Français	- Salle, salle !			17'03"	1s
E	SH		Français	- Oui, ça s'appelle, tu peux dire...			17'04"	2s
SH	E		Français	- Ca s'appelle la salle dé bain.			17'06"	2s
E	SH+J+T		Français	- Oui, et sinon, on peut dire...			17'08"	2s
J + SH	E		Français	- Toilettes !			17'10"	1s
E	SH+J+T		Français	- Pièce.	- Pièce		17'11"	1s
T	E		Français	- Pièce.			17'12"	1s
E	SH+J+T		Français	- Cette pièce s'appelle la salle de bain ou...			17'13"	2s
J	E		Français	- Qui fait le caca ? Ah ! Ah ! Ah !			17'15"	3s
E	SH+J+T		Français	- Le plus simple...			17'15"	3s
SH	E		Français	- Toilettes.			17'18"	1s
E	SH+J+T		Français	- C'est la salle de bain.	- C'est		17'19"	1s

J	E		Français	- Les toilettes.			17'20"	2s
E	SH+J+T		Français	- Vous savez, comme ça : c'est la salle de bain.		L'enseignante montre les mots « c'est » écrits au tableau.	17'20"	3s
J	T		Français	- Avec les toilettes, tu nettoies le coucou.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	17'23"	2s
E	J		Français	- Oui, tout à fait Joshua.			17'25"	2s
T	J		Français	- Il aime le coucou.			17'27"	1s
E	J		Français	- Alors, Joshua, comment s'appelle cette pièce ?			17'28"	7s
J	E		Français	- La pièce s'appelle le... la cuisine.			17'32"	3s
E	J		Français	- Oui, très bien : la cuisine. C'est la cuisine. Qu'est-ce qu'on fait dans la cuisine ?			17'35"	6s
SH	E		Français	- On mange.			17'41"	1s
J	E		Français	- On préparer.			17'42"	2s
E	SH+J+T		Français	- On cuisine.			17'44"	2s
SH	E		Français	- On prépare des mangues pour des... des repas.			17'46"	2s
J	E		Français	- Les sandwichs.			17'48'	1s
E	SH+J		Français	- Très bien.			17'49"	1s
J	E		Français	- Les bokits, les agoulous.			17'50"	1s
T	J		Anglais	- *Jelly, pancakes ? What agone, eh Joshua, Joshua, what agone in the house there ?*		L'élève parle en même temps qu'un élève qui a déjà la parole.	17'51"	3s
E	J		Français	- Les bokits, les agoulous ? Ben dis donc. Ca en fait des choses dans une cuisine.			17'54"	5s
T	J		Français	- Chhhhut.			17'59"	1s
E	T		Français	- Alors, chut. Calme-toi.			18'00"	1s
SH	T		Anglais	- *Shut up !*			18'01"	1s
E	T		Français	- Calme-toi. Travis, attention à la chaise et à la caméra.			18'02"	1s
T			Anglais	Difficulté à retranscrire (trop de voix se superposent)		L'élève a un ton plus agressif.	18'03"	3s
J	T		Anglais	Difficulté à retranscrire (trop de voix se superposent)			18'06"	2s
E	T		Français	- Travis, Travis, chut... Travis, c'est moi qui te parle ; tu m'écoutes ?			18'08"	3s
J	T		Anglais	- *TV !*			18'11"	1s
E	T		Français	- Comment s'appelle cette pièce, Travis ?			18'12"	4s
J	E		Français	- C'est la même chose.			18'16"	1s
T	J		Français	- Tais-toi, Joshua !			18'17"	1s
E	J		Français	- Mais... C'est à Travis que je m'adresse. Tu as raison. Travis, comment s'appelle cette pièce ?			18'18"	12s
E	T		Français	- Mais... Ah ! Ne t'occupe pas de Joshua. Réponds-moi, Travis, quelle est cette pièce ? Bon, il a plus envie. Alors, Shairica ?		Travis boude.	18'30"	8s
T			Anglais	Difficulté à retranscrire (trop de voix se superposent)			18'37"	1s
SH	E		Français	- Moi ! Moi ! Ah ! La chambre de la fille.			18'38"	2s
J	T		Anglais	Difficulté à retranscrire (trop de voix se		L'élève parle	18'39"	1s

				superposent)		en même temps que sa camarade.		
E	T+J		Français	- Alors, eh, ça suffit les garçons !			18'40"	2s
E	SH		Français	- Mets un verbe !			18'42"	2s
SH			Français	- Ca... Non... C'est la chambre de les filles.			18'44"	3s
E	SH		Français	- Alors, de les filles, c'est interdit en français. Ca, on n'a pas le droit de faire ça.	- de ~~les~~ > des		18'47"	4s
SH	E		Français	- de les... des.			18'51	1s
E	SH		Français	- On est obligé de dire...			18'52"	4s
SH	E		Français	- Des... Des filles.			18'56"	2s
E	SH puis J		Français	- Oui. Très bien. C'est la chambre des filles. OK. Joshua, comment s'appelle cette pièce ?			18'58"	9s
J	E		Français	- La pièce s'appelle le salon.			19'07"	3s
E	J		Français	- Oui, le salon. Très bien.			19'10"	3s
J	E		Anglais	- *Living-room* ?			19'13"	1s
E	J		Français	- Comment ?			19'14"	1s
J	E		Français + Anglais	- Ca, c'est le *living-room* ?			19'15"	2s
E	J		Français + Anglais	- Oui, en anglais, on dit le *living-room*. Travis ? Oui, tout à fait. Même des fois, en français, on dit aussi ce mot, parfois. Tu peux l'entendre.			19'17"	9s
E	J		Français	- Le pauvre, il va avoir le cerveau à l'envers à force de faire des galipettes comme ça, là ! Donne-moi l'ourson, on va le mettre là. Voilà, il va se reposer un peu.		L'enseignante confisque la mascotte de l'ourson avec lequel Joshua s 'amuse.	19'26'	8s
SH	E		Français	- Maîtresse... C'est pas ça qué...			19'34"	4s
E	SH		Français	- C'est pareil. Hop, allez, ils vont se reposer un peu. Ils dorment.		Shairica s'amuse avec le 2ème ourson mascotte. L'enseignante le confisque aussi.	19'38"	5s
E	T+SH+J		Français	- Alors, comment s'appelle cette pièce ? Alors, là, je pose la question à tout le monde.			19'43"	6s
SH	E		Français	- La salle.			19'49"	2s
E	SH+J+T		Français	- Mmmmm.			19'51"	1s
SH	E		Français	- La entrée.			19'52"	1s
E	SH+J+T		Français	- Mmmm. Euh, pardon, celle-là, je voulais dire.			19'53"	2s
SH	E		Français	- La salle.			19'55"	1s
E	SH+J+T		Français	- Enfin, celle-là aussi.			19'56"	1s
T	E		Français	- La salle.			19'57"	1s
E	T		Français	- Alors, la salle, non. En fait, la salle, c'est un mot qui peut vouloir dire toutes... un peu comme pièce, on va dire.			19'58"	4s
J	E		Français	- Le premier pièce dans le maison.			20'02"	3s
E	J		Français	- Oui. C'est... Pas bête, c'est la première pièce dans la maison. C'est quand tu... entres dans la maison : c'est la première pièce.			20'05"	11s
J	E		Français	- Les filles occupation et maman.			20'16"	4s
E	J		Français	- Alors, regarde. Cette pièce justement, comme c'est la pièce dans laquelle on entre, ça s'appelle...			20'20"	8s

J	E		Français	- Entrée.			20'28"	1s
E	SH+J+T		Français	- L'entrée. D'accord ?	- L'entrée		20'29"	3s
E	T		Français	- Travis, l'entrée. Ca, c'est l'entrée.			20'32"	4s
E	SH+J+T		Français	- Et alors là, on peut dire aussi que c'est l'entrée, mais de l'immeuble et ça, c'est l'entrée de l'appartement.			20'36"	12s
SH	E		Français	- J'ai dit la entrée, maîtresse.			20'44"	2s
E	SH		Français	- Ah, tu as dit l'entrée ?			20'46"	1s
SH	E		Français	- Oui !			20'47"	1s
E	SH puis SH+J+T		Français	- Ah, excuse-moi, je t'ai pas entendu. Donc, tu connaissais déjà le mot, ben, c'est bien. Donc, vous avez vu en français, des fois, ça fonctionne bien.			20'48"	8s
J	E		Français	- L'entrée.			20'56"	1s
E	SH+J+T		Français	- Y a... Voilà.			20'57"	1s
J	E			- Comme le pardessus.			20'58"	1s
E	SH+J+T		Français	- Comme le verbe. Alors, ensuite.			20'59"	3s
J	2 élèves extérieurs à la classe qui entrent.		Français	- Boubou. Bonjour		2 élèves extérieurs entrent dans la salle.	21'02"	1s
Elève extérieur	E		Français	- Bonjour			21'03"	1s
E	2 élèves extérieurs		Français	- Bonjour.			21'04	2s
Elève extérieur	E		Français	- La maîtresse a dit qu'on peut payer par chèque.			21'06"	4s
E	2 élèves extérieurs		Français	- Ah, super ! On peux payer par chèque.			21'10"	2s
T	E		Français	- Ahhh ! Ahhh ! Ahhh ! Ahhhh !			21'12"	5s
J	T		Français	- Arrête !			21'17"	1s
E	2 élèves extérieurs		Français	- Ah, alors, je veux bien une enveloppe s'il te plaît. Et pour le chèque, il faut faire à quel ordre, tu sais ou pas ? Bon, je vais demander tout à l'heure. D'accord, merci beaucoup.			21'18"	2s
Elève extérieur	E		Français	- De rien.		Les 2 élèves extérieurs quittent la salle.	21'30"	6s
E	SH+J+T puis J	**Zoom 3, Activité 14 p.41 (Livre de l'élève)**	Français	- Alors, maintenant, je vais vous montrer des images. Quelle est la consigne, Joshua, tu peux lire s'il te plaît ?			21'36"	8s
J	E		Français	- Je dis dans quelle pièce de la maison se trouvant ces objets.			21'44	4s
E	J		Français	- Alors, se trouvant ces objets ?			21'50"	2s
J	E		Français	- Se trouvent.			21'52"	1s
E	SH+J+T		Français	- Se trouvent, hein ! C'est vrai que c'est écrit « an » : « ent », ça fait [an], sauf dans le pluriel des verbes ; en fait, c'est comme si c'était [e]. C'est un peu bizarre, mais, c'est comme ça.			21'53"	11s
E	T		Français	- Tiens, donne-moi ton Bic.		Travis s'amuse avec un stylo bille.	22'04"	2s

T	E		Français	- Hiiiiiiiii.			22'06"	2s
SH	E		Français	- Maîtresse, mais il le suce tout le temps.			22'08"	2s
E	SH		Français	- Oui, ben, je me laverai les mains !			22'10"	2s
SH	E		Français	- Tous les, tous les pièces.			22'12"	2s
E	SH		Français	- Alors, attends, non. Non, c'est là, c'est là...			22'14"	2s
T	E		Français	- Hin... Hin...			22'16"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, dans quelle pièce se trouve cet objet ?			22'17"	2s
SH	E		Français	- Là.			22'19"	1s
J+T	E		Français	- Dans le salon.			22'20"	2s
E	SH+J+T		Français	- On va faire chacun son tour. D'accord ?			22'22"	1s
SH	E		Français	- Dans le salon.			22'23"	1s
J	E		Français	- Dans le salon.			22'24"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, comment ça s'appelle cet objet ?			22'25"	2s
SH+J	E		Français	- La télé.			22'27"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, on va faire une phrase. La télé...			22'28"	2s
SH	E		Français	- Ca s'appelle...			22'30"	2s
J	E		Français	- La télé...est-ce dans...			22'32"	3s
SH	E		Français	- Est dans le salon.			22'35"	1s
E	SH+J+T		Français	- Oui. On peut dire : la télé est dans le salon. On peut dire aussi : la télé se trouve dans le salon. D'accord ?			22'36"	9s
E	SH		Français	- Alors, à toi, Shairica.			22'45"	2s
SH	E		Français	- Est lé lava... Non, non, non... Ca se trouve dans le...			22'47"	5s
E	SH		Français	- Alors, dis-le nous. Le...			22'52"	2s
SH	E		Français	- Lavab'.			22'54"	1s
E	SH		Français	- Le...			22'55"	1s
E	SH		Français	- Lava...			22'56"	1s
SH	E		Français	- Lavabo.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	22'56"	1s
E	T		Français	- Assis-toi, Travis.			22'57"	1s
E	SH		Français	- Le lavabo. Hein ! Ca c'est le lavabo.			22'58"	4s
J	T		Anglais	Difficulté à retranscrire (bruits parasites)			23'02"	1s
SH	E		Français	- Est dans la salle de bain.			23'02"	1s
T	J		Anglais	Difficulté à retranscrire (bruits parasites)		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	23'03"	1s
J	T		Anglais	Difficulté à retranscrire (bruits parasites)		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	23'04"	1s
E	SH		Français	Oui.			23'05"	1s
E	T+J		Français	- Vous pouvez arrêter de discuter en même temps ! C'est vraiment embêtant.			23'06"	4s
T	E		Anglais	- *Chock ! Chock* !			23'10"	1s
J	T		Anglais	Difficulté à retranscrire (bruits parasites)			23'11"	1s
E	T		Français	- A toi, Travis.			23'12"	1s
T	E		Créole + Anglais	- *Pow, I forget.*			23'13"	1s

E	T		Français	- Dans quelle pièce se trouve l'armoire ?			23'14"	1s
T	E		Français	- Dans le chambre ?		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	23'15"	1s
E	T		Français	- Alors, tu dis le nom.			23'18"	1s
T	E			- Lavabo.			23'19"	1s
E	T			- L'armoire...			23'20"	1s
T	SH+J		Français	- Est dans le... Arrêtez ! Dedans...			23'21"	4s
E	T		Français	- Dans ?			23'25"	1s
T	E		Français	- La chambre.			23'26"	1s
E	T		Français	- Oui, très bien : l'armoire est dans la chambre.			23'27"	2s
E	J		Français	- Ensuite, Joshua, où se trouve cet objet ?			23'29"	4s
J	E		Français	- La chéminée.			23'33"	2s
E	SH+J+T		Français	- Oui, la cheminée. Vous vous souvenez, ce mot ?			23'35"	2s
SH+J	E		Français	- Oui.			23'37"	1s
E	SH+J+T		Français	- On l'a appris.			23'38"	2s
SH	E		Français	- Qué ça c'est ça où monté oune fumée.			23'40'	3s
E	SH+J+T		Français	- Oui, on fait du feu dedans. En Guadeloupe, bon, y a pas vraiment de cheminée parce qu'il fait trop chaud. Mais par exemple en métropole, en France, en France métropolitaine, y a beaucoup de gens qui ont des cheminées dans leur maison pour se chauffer.			23'43"	14s
SH	E		Français	- C'est joli, hein !			23'57"	1s
E	SH		Français	- C'est joli.			23'58"	2s
J	E		Français	- La cheminée est trouve dans le salon.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	23'58"	6s
E	J		Français	- Alors, soit c'est : est dans le salon, soit, c'est : se trouve.	- Est - Se trouve		24'04"	6s
J	E		Français	- Se trouve.			24'10"	2s
E	J		Français	- Très bien, Joshua.			24'12"	2s
E	SH		Français	- Euh, ensuite...			24'14"	1s
J	T		Français	- Arrête de parler !			24'15"	1s
E	SH		Français	- Shairica...			24'16"	1s
T	J		Français	- Je parle pas.			24'17"	1s
E	SH		Français	- Où se trouve le lit ?			24'18"	2s
J	T		Français	- Hin, hin.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	24'18"	1s
SH	E		Français	- Le lit se trouve dans le chambre de les garçons.			24'20"	4s
E	SH		Français	- De les garçons ?			24'24"	1s
J	E		Français	- Des.			24'25"	1s
SH	E		Français	- Ohhhhh. De les garçons. Des garçons !			24'26"	3s
E	SH		Français	- Des garçons. Très bien. Alors, bien sûr, dans la chambre des filles, heureusement, y a aussi un lit.			24'29"	5s
SH	E		Français	- Oui, il est plus joli.			24'34"	2s
T	E		Français	- Plus propre !		L'élève parle en même temps que sa camarade.	24'35"	1s

E	SH		Français	- Plus joli, parce que tu es une fille, c'est pour ça que tu dis ça !			24'36"	5s
E	T		Français	- Alors, Travis, où se trouve cet objet ?			24'41"	4s
J	E		Français	- Ici !		En chuchotant et en montrant du doigt la pièce sur le poster.		
SH	E		Français	- Hein ? N'importe quoi !			24'45"	3s
J	E		Français	- Je sais.			24'48"	1s
E	SH+J		Français	- Quand je dis Travis, j'entends que Travis ! J'entends pas Joshua, j'entends pas Shairica !			24'49"	5s
T	E		Français	- Hin ! Le tableau... La tableau...			24'55"	3s
E	T		Français	- Non. La...			24'58"	1s
J	E		Français	- Table.			24'59"	1s
T	E		Français	- La table.			25'00"	1s
E	T		Français	- La table, hein, d'accord ? Le tableau, c'est ça.		L'enseignante montre le tableau.	25'01"	4s
T	E		Français	- Oui, maîtresse. Non, le table.			25'05"	2s
E	T		Français	- La table...			25'07"	1s
T	E		Français	- Dans la... Dans la salon.			25'08"	4s
SH	E		Français	- Se trouve..			25'12"	1s
E	T		Français	- Oui. Alors, il manque le verbe. Soit est...			25'13"	3s
T	E		Français	- Est...			25'16"	1s
E	T		Français	- Soit se trouve. Alors.			25'17"	1s
T	E		Français	- Soit se trouve.			25'18"	1s
E	T		Français	- La table...			25'19"	1s
T	E		Français	- Table, ça se trouve... Les... C'est quoi, ça, maîtresse ? Le salon ?			25'20"	7s
E	T		Français	- Dans le salon.			25'27"	1s
T	E		Français	- Dans le salon.			25'28"	1s
E	SH+J+T		Français	- La table se trouve dans le salon ou la table est dans le salon. Y a une autre pièce...			25'29"	6s
SH	E		Français	- Moi, maîtresse !			25'35"	1s
J	E		Français	- Non !			25'36"	1s
E	SH+J+T		Français	- … où on voit une table ?			25'37 "	1s
J	E		Français	- Non.			25'38"	1s
SH	E		Français	- Ah oui, dans la couisine.			25'39"	1s
T	E		Français	- Hiiiiii !		L'élève parle en même temps que sa camarade.	25'39"	1s
E	SH		Français	- Et oui.			25'40"	1s
SH	E		Français	- C'est une couisine.			25'41"	2s
E	SH+J+T		Français	- Dans la cuisine, y a aussi une table.			25'43"	2s
J	E		Français	- Dans la chambre aussi.			25'45"	2s
E	SH		Français	- Alors, Shairica ?			25'47"	1s
SH	E		Français	- La ca... Les canapés.			25'48"	1s
E	SH		Français	- Alors, Shairica, où se trouve le canapé ?			25'49"	3s
SH	E		Français	- La canapé se trouve dans le salon.			25'52"	2s

T	E		Français	- Crrrrrrrrrrrrrroooaaa !			25'54"	1s
E	SH+J+T		Français	- Oui, le canapé se trouve dans le salon. D'ailleurs, regardez, il y a...			25'55"	5s
J	E		Français	- Deux canapés.			26'00"	1s
E	SH+J+T		Français	- Deux canapés.			26'01"	2s
E	J		Français	- Joshua ?		L'enseignante montre l'image de la baignoire.	26'03"	1s
J	E		Français	- La bain... baignoire.			26'04"	2s
SH	E		Français	- Y a deux canapés, on peut dire.			26'06"	2S
E	SH+J+T		Français	- Où se trouve...			26'08"	2s
J	E		Français	- Dans le...			26'10"	1s
E	J		Français	- Dans la...			26'11"	1s
J	E		Français	- Dans le...			2612"	1s
E	J		Français	- La...			26'13"	1s
J	E		Français	- Dans la salle de bain.			26'14"	3s
E	J+T		Français	- Oui, vous vous souvenez, Travis et Joshua, hier, le jeu de cartes qu'on a fait ?			26'17"	5s
J	E		Français	- Hen.			26'22"	1s
T	E		Français	- Hen.			26'22"	1s
E	J+T		Français	- Y avait le mot... ?			26'23"	1s
J	E		Français	- Hen.			26'24"	1s
E	J+T		Français	- Y avait quel mot ?			26'25"	1s
T	E		Français	- Bain.			26'26"	1s
E	J+T		Français	- Y avait le mot bain.			26'27"	1s
T	E		Français	- Bain, salle de bain.			26'28"	2s
J	E		Français	- Mon cousin a joué deux fois.			26'30"	2s
E	J		Français	- Ah, tu as joué hier soir avec ? Et il a gagné ton cousin ?			26'32"	3s
J	E		Français	- Oui.			26'35"	1s
E	J		Français	- Ah ben c'est normal ; c'est plus facile pour lui, mais à force de t'entraîner, tu vas voir, tu vas gagner.			26'36"	4s
E	T+S		Français	- Laissez la chaise. Bien, alors...			26'40"	3s
J	E		Français	- Zoom, zoom, s'il te plaît ! Zoom, zoom, s'il te plaît. Zoom, Zoom.			26'43"	3s
E	J		Français	- Quoi, Zoom, Zoom ?			26'46"	1s
T	E		Français	- Pow...		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	26'46"	1s
E	SH+J+T		Français	- Zoom, Zoom ?			26'47"	1s
SH	E		Français	- La, la, la, la...			26'48"	2s
E	SH+J+T		Français	- Vous voulez que je vous fasse écouter la chanson ?			26'50"	1s
SH	E		Français	- Oui.			26'51"	2s
E	SH+J+T	**Zoom, Zoom, la chanson « Soirée pyjama » Activité 8 p.39 (Livre de**	Français	- Allez, je vous fais écouter la chanson, puis après, on va aller s'asseoir à vos tables.			26'53"	7s

		l'élève)						
T	E		Français	- Et c'est travail ?			27'00"	1s
E	T		Français	- Oui, mais là aussi, c'est du travail, tu sais !			27'01"	4s
CD	SH+J+T		Français	- Activité 8 : j'écoute et je chante.			27'05"	9s
T	E		Français	- Ah, c'est la samba !			27'14"	3s
CD	SH+J+T		Français	- Je veux chanter, alors je chante. Je veux danser, alors, je danse. Je veux jouer, alors je joue. Chouette, c'est la soirée pyjama. Chouette, c'est la soirée pyjama. Je veux sauter, alors, je saute. Je veux manger, alors je mange. Je veux dessiner, alors j'dessine. Chouette, c'est la soirée pyjama. Chouette, c'est la soirée pyjama.		L'élève J chante en même temps que le CD.	27'17"	46s
T	E		Français	- Eh mange !		L'élève parle pendant l'écoute de la chanson.	27'48"	1s
T	J		Français	- Laisse-moi. Laisse-moi.			28'03"	3s
J	T		Français + Anglais	- *New brand shoes.*			28'06"	1s
T	J		Anglais	- *Oh, no. Power shoes.*			28'07"	2s
E	SH+J+T		Français	- Ce qu'on disait tout à l'heure...			28'09"	1s
T	E		Anglais	- *Yeah* !			28'10"	1s
E	SH+J+T		Français	- Qu'est-ce qu'elle disait déjà ? Je... ?			28'11"	2s
T	E		Français	- Chante.			28'13"	1s
E	T		Français	- Non, elle disait quoi à sa maman ?			28'14"	1s
SH	E		Français	- Moi, maîtresse.			28'15"	1s
E	SH+J+T		Français	- Je... Je veux...			28'16"	3s
SH + J	E		Français	- Danser.			28'19"	2s
J	E		Français	- Alors, je danse.			28'21"	1s
E	SH+J+T		Français	- Je veux danser...			28'22"	2s
T	E		Français	- Alors, je danse.			28'24"	1s
E	SH+J+T		Français	- Avec Mélissa et Yushen.			28'25"	2s
T	E		Français	- Mélissa.			28'27"	1s
SH	E		Français	- Eh, maîtresse, pourquoi ils ont dit : je veux dessiner alors je dis.			28'28"	5s
T	E		Français	- Dessine.			28'33"	1s
E	SH+J+T		Français	- Je dessine.			28'34"	1s
SH	E		Français	- Je veux dessiner mais alors je dis si.			28'35"	2s
E	SH		Français	- Non, c'est parce que dans la chanson, des fois, on comprend moins bien les mots que quand on parle. C'est normal.			28'37"	8s
T	E		Français	- Mais maîtresse...		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	28'45"	1s
E	SH+J+T		Français	- Elle a dit : je veux dessiner alors, je...			28'45"	2s
J	E		Français	- Dessine.			28'47"	1s
E	SH+J+T		Français	- Dessine. Voilà exactement. En fait, j'ai oublié de vous faire cette... On va écouter ça.			28'48"	5s
J	E		Français	- Aujourd'hui, maîtresse... Aujourd'hui, le récréation...			28'53"	5s
E	J		Français	- La récréation ?			28'58"	1s
J	E		Français	- Neuf heures trente ?			28'59"	2s

E	J		Français	- Oui, la récréation est à 9h30. Bon.			29'01"	3s
J	E		Français	- Ouf !			29'04"	4s
E	SH+J+T	**Zoom 2, Activité 5 p.39 (Livre de l'élève)**	Français	- Super ! Bon, alors, là, je vais vous faire écouter quelque chose, le même jeu que tout à l'heure. Il faut trouver dans quelle pièce se passe le dialogue, a lieu le dialogue. D'accord ?			29'08"	12s
T	E		Français	- Il est...		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	29'20"	3s
J	E		Français	- Oui, maîtresse. Avec Zoom ?			29'23"	2s
T	E		Français	- Non.			29'25"	1s
CD			Français	- Zoom 2, activité 5.			29'26"	2s
T	E		Français	- Aïe.		L'élève se cogne sur sa chaise.	29'28"	1s
E	T		Français	- Chut.			29'29"	1s
T	E		Français	- Ca fait mal...			29'30"	1s
CD	SH+J+T		Français	- Je regarde et j'écoute. « Où sont les garçons : dans la cuisine ? Non, ils sont dans la chambre. Et Stella, elle ne joue pas avec nous ? Non, elle est dans le salon, elle mange ; et toi, tu veux manger ? Oui ! Oui ! »			29'31"	19s
SH	E		Français	- Là, dans la chambre des filles.			29'50"	2s
E	SH+J+T		Français	- Alors, qui parle ?			29'52"	2s
SH	E		Français	- C'est Stella.			29'54"	1s
T	E		Français	- C'est Stella.			29'55"	1s
J	E		Français	- Non, non, non, non !			29'56"	1s
SH	E		Français	- Elle.			29'57"	1s
E	SH+J+T		Français	- Je vais vous faire réécouter... et concentrez-vous là au lieu de vous enquiquiner !			29'58"	5s
T	J		Français	- iou iou... hou, hou...			30'03"	2s
E	T		Français	- Chut !			30'05"	1s
T	SH+J		Français	- Arrêtez !			30'06"	1s
CD	SH+J+T		Français	Zoom 2, activité 5. Je regarde et j'écoute. « Où sont les garçons : dans la cuisine ? Non, ils sont dans la chambre. Et Stella, elle ne joue pas avec vous ? Non, elle est dans le salon, elle mange ; et toi, tu veux manger ? Oui, oui. »			30'07"	23s
T	E		Français	- Il... elle... maîtresse. Elle est après ça.			30'30"	4s
SH	E		Français	- La noire.			30'34"	1s
T	E		Français	- Elle mange.			30'35"	1s
E	SH+J+T		Français	- Alors, ce sont ces deux filles là qui sont en train de parler. Ce sont elles !			30'36"	5s
T	E		Français	- Mélissa. La petit sœur manger. Dans la... salon.			30'41"	6s
E	T		Français	- Dans le salon, oui. Très bien. Donc, la copine lui dit : « Et Stella, elle ne vient pas avec nous ? » Donc, qui est Stella ?			30'47"	8s
T	E		Français	- Non. Elle mange.			30'55"	2s
E	SH+J+T		Français	- Non, Stella mange dans le salon. Alors, qui est Stella ?			30'57"	4s
SH	E		Français	- Elle, la petite fille.		Shairica montre la petite fille sur le cahier d'activités.	31'01"	1s

E	SH		Français	- Voilà, la petite sœur.			31'02"	2s
T	E		Français	- La petite, la petite...		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	31'02"	2s
E	SH+J+T		Français	D'accord ? Alors, maintenant, je vous fait écouter : il faut répéter. Donc, d'abord : écoutez.			31'04"	6s
CD	SH+J+T	**Zoom 2, Activité 6 p.39 (Livre de l'élève)**	Français	- Activité 6 : j'écoute et je répète. « Tu veux manger ? Oui, oui. »			31'10"	11s
T	J		Anglais	- *Start and let it in the apartment.*		L'élève parle en même temps que le CD.	31'11"	2s
E	SH+J+T		Français	- Ca va...			31'21"	1s
SH	E		Français	- Tu veux manger ? Oui, oui.			31'22"	1s
E	SH+J+T		Français	- Ca va. C'est pas compliqué.			31'23"	1s
T	E		Français	- Maman, elle.			31'24"	1s
J	E		Français	- Tu veux manger...			31'25"	1s
SH	E		Français	- Non, les deux filles le demandent à elles si tu veux manger.			31'26"	5s
E	SH		Français	- Oui, alors, très bien pour répéter. C'est ça. Tu veux manger ; elle lui répond : oui, oui. Par contre, Shairica, tu as raison, c'est pas dans la cui... dans le salon que ça se passe, là, hein ! C'est elle : elle dit à sa copine : tu veux manger ? Et elle répond...			31'31"	15s
SH	E		Français	- Oui, oui...			31'46"	1s
T	E		Français	- Ca s'est ouvert.		La porte du fond de la classe claque avec un courant d'air.	31'47"	1s
E	T		Français	- C'est rien, c'est la porte.			31'48"	2s
J	T		Français	- Un fantôme...			31'50"	1s
E	SH		Français	- Alors, Shairica...			31'51"	1s
T	J		Français	- Arrête !			31'52"	1s
J	T		Français	- Ouhhhhh !			31'53"	1s
E	SH		Français	- Shairica !			31'54"	2s
J	T		Anglais	- *Chill out !*			31'56"	1s
E	SH		Français	- Répète.			31'57"	1s
T	E		Français	- Après, elle dit ça deux fois.			31'58"	2s
J	T		Anglais	- *Call me !*			32'00"	1s
T	J		Français	- Joshua.			32'01"	1s
E	SH		Français	- Non, juste la petite phrase. Tu veux manger ?			32'02"	3s
SH	E		Français	- Oui, oui.			32'05"	4s
E	SH		Français	- Alors, tu veux manger ?			32'09"	1s
SH	E		Français (consonance espagnole)	- Tu veux man-ier ?			32'10"	1s
E	SH		Français	- Manger.			32'11"	1s
SH	E		Français	- Manger.			32'12"	1s
E	SH		Français	- Oui, oui.			32'13"	1s

T	E		Français	- Bokit.			32'14"	1s
E	J		Français	- A toi !			32'15"	1s
T	E		Français	- Hé, hé...			32'16"	1s
E	T		Français	- Chut.			32'17"	1s
J	E		Français	- Tu veux manger ?			32'18"	1s
T	E		Français	- Ouais.			32'19"	1s
J	E		Français	- Oui, oui.			32'20"	1s
E	T		Français	- Et, qu'est-ce que tu veux manger, alors Travis ?			32'21"	3s
T	E		Français	- La, la, la...			32'24	1s
J	E		Français	- Le soir... hier soir, je mange flan au chocolat.			32'25"	5s
E	J		Français	- Hier soir, tu as mangé un flan au chocolat.			32'30"	2s
SH	E		Français	- Moi, je mange dans la cantine quand c'est bon parce qu'ils donnent des yaourts... des yaourts avec mayo.			32'32"	7s
E	SH		Français	- Alors, tu manges à la cantine et c'est bon. Ben, c'est super, ça ! C'est bien ça.			32'39"	3s
T	E		Français	- Je mange bien...		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	32'42"	2s
J	E		Français	- Pour mon petit déjeuner, je mange pain avec beurre.			32'44"	3s
T	J		Anglais	- *Joshua ! Don't be greedy !*			32'47"	1s
E	J		Français	- Du pain avec du beurre. C'est très bien comme petit déjeuner.			32'48"	2s
J	T		Français	- Un, deux, trois , quatre... Pain et du beurre.		L'élève parle en même temps que l'enseignante.	32'50"	1s
E	SH+J+T		Français	- Bon, alors, et bien, c'est bon, vous allez pouvoir vous asseoir. Prenez vos chaises.			32'51"	7s
T	SH+J		Français	- Arrêtez !			32'58"	3s
SH	E		Français	- On va s'asseoir.			33'01"	3s
J	E		Français	- Ah, on va s'asseoir ?			33'04"	1s
E	J		Français	- Oui.			33'05"	1s

Annexe 12 : Résultats du questionnaire enseignants (classes d'inclusion)

Questionnaire pour le(s) enseignant(s) qui font de l'inclusion pour des élèves en UPE2A
École Raphaël Jolivière 1 (Pointe-à-Pitre)

Introduction

Inscrite en Master 2 Français Langue Etrangère à l'Université Antilles Guyane, je réalise actuellement un travail de recherche sur les dispositifs de scolarisation des EANA dans l'académie de la Guadeloupe pour le premier degré avec un focus sur l'école élémentaire Raphaël Jolivière 1 de Pointe-à-Pitre. Ce questionnaire a pour objectif de récolter des données concernant les compétences et les contenus enseignés en UPE2A. Je vous remercie, par avance, du temps que vous pourrez consacrer à répondre à ce questionnaire. Votre avis et votre expérience me seront d'une grande utilité dans la rédaction de mon mémoire. Pour information, sachez que ceci n'est en aucun cas une évaluation ou un jugement sur votre travail mais une base de données.

Questionnaires distribués le 11/03/2015. Remis le 16/03/2015 par 3 enseignants.

Présentation

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
Niveau de classe d'enseignement	CE2	CM1	CM2
Enseignant depuis combien d'années	17	5	21
Enseignant depuis combien d'années à l'école Raphaël Jolivière	8	/	13
Nombre d'année avec des élèves d'UPE2A	1	1	1
Nombre d'élèves dans la classe	27	26	28
Nombre d'élèves relevant du dispositif UPE2A dans votre classe	1	1	2
Langue d'origine du (des) élèves relevant du dispositif UPE2A	Anglais	Anglais	Créole haïtien/français + espagnol

I. Objectifs

1. Quels sont pour vous les objectifs de fin d'année pour un élève d'UPE2A (premier degré) ?

Enseignante de J	- Une bonne intégration dans la classe et dans l'école. - Acquérir les notions (savoirs) et savoir-faire dans tous les domaines, sauf en français.
Enseignante de T	- Intégration dans la classe.
Enseignante de SH + D	- Maîtrise du langage oral et écrit.

2. Quels sont vos objectifs spécifiques en français ?

Enseignante de J	- Savoir s'exprimer afin de se faire comprendre. - Comprendre et dialoguer avec autrui.
Enseignante de T	- Atteindre le niveau A1 du CECRL.
Enseignante de SH + D	- Maîtrise de la langue orale et écrite (lire, produire un texte, être capable de s'exprimer avec un vocabulaire adéquat).

3. Sur quels programmes vous appuyez-vous pour concevoir vos cours en classe d'inclusion ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
Les programmes de l'école élémentaire	X (CE2)	X (CP/CE1)	X (CM2)
Le programme Français Langue Seconde de l'école élémentaire			
Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues			
Autre			

4. A votre avis, quelles sont les compétences les plus importantes à acquérir en UPE2A (choisissez 2 cases) ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
Compréhension orale	X	X	
Production orale	X	X	
Compréhension écrite			
Production écrite			X
Compétences linguistiques	X		X
Compétences culturelles	X		

II. Contenus et modalités de travail

5. Travaillez-vous en séquence pour l'acquisition des compétences langagières ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.			X
b. Non	X	X	
c. Autres : ….....			

6. Avez-vous une progression spécifique pour les élèves provenant de l'UPE2A ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.			
b. Non	X	X	X
c. Autres : ….....			

7. Cette progression est-elle en lien avec les compétences langagières travaillées en UPE2A ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.	*NR*	*NR*	*NR*
b. Non			
c. Autres : ….....			

8. En classe d'inclusion, l'élève provenant de l'UPE2A travaille-t-il en autonomie ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.			
b. Non			
c. Autres : ….....	Ca dépend de la matière travaillée.	Cela varie.	Souvent

9. En classe d'inclusion, l'élève provenant de l'UPE2A travaille-t-il avec un élève tuteur ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.		X	X
b. Non			
c. Autres : ….....	Ca dépend de la matière travaillée		

10. En classe d'inclusion, l'élève provenant de l'UPE2A a-t-il un travail différencié ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.		X	X
b. Non			
c. Autres : ….....	Ca dépend de la matière travaillée		

11. Dans le cas où la classe d'inclusion accueille plusieurs élèves du dispositif UPE2A, ces élèves sont-ils assis côte à côte ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.	Non concerné par cette question	Non concerné par cette question	
b. Non			X
c. Autres : ….....			

12. Programmation annuelle concernant les compétences langagières : vous pouvez joindre un document à ce questionnaire si vous le souhaitez.

> *Pas de documents joints par les enseignants.*

III. Evaluations / Certifications

13. Comment évaluez-vous les élèves d'UPE2A en compétences langagières ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
Fréquence	1 fois/période	*NR*	Quotidiennement (surtout à l'oral)
Durée	*NR*		10 min
Compétences	Orales / méthodologiques		S'exprimer correctement pour les choses simples de la vie courante

14. Vos élèves d'UPE2A préparent-ils le DELF scolaire ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. Oui.	*NR*		
b. Non		X	X
c. Autres : ….....			

15. Les évaluations en langue française sont-elles réalisées dans votre classe ou en UPE2A ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. En classe			X (pour 1 élève)
b. En UPE2A	X	X	X (pour 1 élève)

16. Quels sont vos commentaires et remarques sur le livret de compétences des élèves d'UPE2A ?

Enseignante de J	- Il complète mon livret de la classe (pour les autres domaines que le français > classe ; français > UPE2A)
Enseignante de T	*NR*
Enseignante de SH + D	*NR*

17. Quels diplômes et certificats préparez-vous avec vos élèves en classe d'inclusion ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. le Brevet Informatique et Internet (B2i école)	*NR*	*NR*	X
b. l'Attestation de Première Education à la Route (APER)			
c. Autres : ….....			

IV. Projets

18. Quels projets avez-vous déjà réalisé avec votre classe ?

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
a. sorties scolaires	X	*NR*	X
b. exposition/spectacle	X		X
c. correspondance			

19. Quels sont les projets les plus positifs en terme d'acquisition de compétences langagières pour les élèves d'UPE2A ?

Enseignante de J	- Projets littéraires, culturels, patrimoniaux, sportifs.
Enseignante de T	*NR*
Enseignante de SH + D	- Les sorties (pour les apports pédagogiques et culturels) - Les spectacles pour un bain langagier en contexte.

V. L'inclusion (Résultats regroupés pour les questions 20 à 24)

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
Sous quelle forme a lieu l'inclusion ?	/	/	Dans certaines disciplines (français, maths, EPS)
A quelle fréquence ?	/	7h55 par semaine	Quotidienne
Avez-vous mis en place un projet d'accueil individualisé ? Une fiche de suivi ? Un carnet de suivi ?	/	/	Non
Y a-t-il une complémentarité ou une continuité entre les compétences langagières travaillées en UPE2A et en classe d'inclusion ?	/	Oui, pour tout ce qui concerne l'oral	Oui
Y a-t-il du décloisonnement au sein de l'école ?	Non	Non	Oui

VI. Pratiques pédagogiques (Résultats regroupés pour les questions 25 à 40)

	Enseignante de J	Enseignante de T	Enseignant de SH + D
Avez-vous déjà eu un EANA dans votre classe auparavant ?	Oui	Non	Non
Combien d'années de différence y-a-t-il entre la classe d'âge de l'élève d'UPE2A et les autres élèves ?	1 an	2 ans	Aucune
Comment avez-vous mis en place ou facilité son accueil au sein de la classe ?	Adaptation à son langage (anglais), tutorat, référentiels, différenciation.	Changer la disposition de la classe.	En les plaçant près d'élèves pouvant les aider.
Avez-vous été formé pour accueillir un EANA en inclusion ?	Non	Non	Non
Est-ce une volonté d'accueillir un élève d'UPE2A ?	Oui	/	/
Disposez-vous de matériel pédagogique spécifique pour cet élève? Si oui, lesquels ?	Non	/	Non
Comment aménagez-vous le temps scolaire au sein de la classe avec les autres élèves dits "ordinaires"?	/	Avec les autres élèves, il fait des mathématiques, de l'espagnol.	Selon l'emploi du temps
Comment avez-vous gérer les problèmes liés à la barrière de la langue ?	En parlant l'anglais ou en mimant	/	Au début, en utilisant les enfants parlant la langue de l'EANA.
Quelle langue de communication utilisez-vous avec l'EANA ?	Français et anglais	Le français	Le français
L'élève d'UPE2A assiste-t-il aux cours de Langue Vivante Régionale (créole) ?	Oui	/	/
L'élève d'UPE2A assiste-t-il aux cours de Langue Vivante Etrangère (anglais ?	Oui (anglais)	Oui (espagnol)	Oui (anglais)

Espagnol) ?			
Quelles sont les difficultés rencontrées au quotidien ?	En français : vocabulaire, grammaire, lecture. En maths : vocabulaire, géométrie, mesures.	/	Au début, l'adaptation à la classe et l'acceptation par les autres élèves (il y a eu des conflits).
Avez-vous eu le sentiment de remettre en cause votre pratique pédagogique ?	Non	Non	Non, dans la mesure où l'UPE2A permet un travail en complémentarité.
Vous êtes-vous senti démuni ou au contraire disposez-vous de méthodes adéquates ?	Non	/	La présence de l'UPE2A évite de se sentir démuni.
Avez-vous eu besoin d'aide ? Si oui, vers quelles personnes vous êtes vous tourné(e) ?	/	Oui. L'enseignante d'UPE2A.	Non
Quels sont les points positifs de l'inclusion d'EANA ?	- Apport culturel pour les autres élèves - Apport langagier (anglais) - Responsabili-sation des autres.	L'élève apprend et comprend mieux le français au contact des autres élèves.	Bain langagier qui sous-tend une adaptation plus rapide et une meilleure acquisition des compétences culturelles.

Annexe 13 : Résultats du questionnaire élèves (UPE2A)

Questionnaire pour les élèves en UPE2A
École élémentaire Raphaël Jolivière 1

Ce questionnaire a pour objectif de comprendre comment améliorer l'acquisition des compétences langagières des élèves en UPE2A.

I. Informations générales

Année scolaire en UPE2A : 2014-2015
Nombre d'élèves qui ont répondu au questionnaire : 3.
Sexe :
- 2 garçons (ont passé le questionnaire le 25/02/2015) : J et T
- 1 fille (a passé le questionnaire le 09/03/2015) : SH

Ce questionnaire a pour objectif de comprendre comment améliorer l'acquisition des compétences langagières des élèves en UPE2A.

II. Les tests de positionnement

1. Dans quelle langue as-tu passé le test de positionnement langue maternelle ?

	J	T	SH	**Total**
a. Anglais	X	X		2
b. Espagnol			X	1
c. Autre : Créole				0

2. Qu'est-ce qui a été le plus facile dans les tests de positionnement en français?

	J	T	SH	**Total**
a. Compréhension orale				0
b. Expression orale				0
c. Compréhension écrite				0
d. Expression écrite	X	X	X	3

3. Qu'est-ce qui a été le plus difficile dans les tests de positionnement en français ?

	J	T	SH	**Total**
a. Compréhension orale	X	X		2
b. Expression orale				0
c. Compréhension écrite			X	1
d. Expression écrite				0
e. Autre : rien				0

III. L'intégration à l'école (2 réponses maximum pour les questions 4 à 6)

4. Qu'est-ce qui a été le plus difficile en arrivant dans ta nouvelle école ?

	J	T	SH	**Total**
a. Se repérer dans l'école (bâtiments, salles de classe)				O
b. Comprendre le règlement de l'école	X	X	X	3
c. Connaître les adultes de l'école et leurs fonctions				0
d. Autre :				0

5. Qu'est-ce qui a été le plus difficile dans ta nouvelle classe française ?

	J	T	SH	**Total**
a. Communiquer avec les élèves	X		X	2
b. Communiquer avec les enseignants				0
c. Comprendre les enseignants				0
d. Ecrire les cours, prendre des notes				0
e. Lire les textes		X	X	2
f. Utiliser le matériel (manuels, cahier de textes…)				0

6. Dans quelles matières as-tu eu le plus de difficultés ?

	J	T	SH	**Total**
a. En français				0
b. En mathématiques		X		1
c. En histoire - géographie	X		X	2
d. En langue (anglais, espagnol, créole)				0
e. En sciences				0
f. En informatique				0
g. En sport				0
h. Autre (précisez) :				0

IV. Stratégies d'intégration en classe d'inclusion

7. Quelles attitudes sont les plus importantes à ton avis dans une classe française ?

	J	T	SH	**Total**
a. Etre présent à tous les cours			X	1
b. Etre à l'heure en classe				0
c. Etre attentif en classe	X			1
d. Etre respectueux des règles de classe		X		1
e. Etre autonome dans son travail				0

8. Qu'est-ce qui t'a fait le plus progresser en classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Prendre la parole		X	X	2
b. Poser des questions				0
c. Lire un texte à voix haute				0
d. Apprendre ses leçons	X			1
e. Faire des productions d'écrits				0

9. Qu'est-ce que les enseignants attendent le plus de toi en classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Connaître du vocabulaire				0
b. Connaître les conjugaisons				0
c. Connaître la grammaire			X	1
d. Comprendre des textes	X	X		2
e. Participer oralement				0

10. Est-ce que tu te retrouves facilement dans ton emploi du temps ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui		X	X	2
b. Non	X			1

11. Y a -t-il un autre élève « nouvellement arrivé » dans ta classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui			X	1
b. Non	X	X		2

12. Dans quelle(s) langue(s) communiques-tu avec les élèves de ta classe d'inclusion?

	J	T	SH	**Total**
a. français	X	X	X	3
b. anglais				0
c. espagnol				0
d. créole			X	1
e. Autre : ….....				0

13. As-tu un tuteur pour t'aider à suivre lorsque tu es dans ta classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui		X		1
b. Non	X		X	2

14. As-tu un tuteur pour t'aider à rattraper les cours que tu aurais manqué en classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui				0
b. Non	X	X	X	3

V. Améliorer l'acquisition de compétences langagières en UPE2A

15. Pour comprendre mieux en classe d'inclusion, il faudrait dans l'UPE2A :

	J	T	SH	**Total**
a. Faire plus de grammaire				0
b. Faire plus de conjugaisons	X	X	X	3
c. Faire plus de vocabulaire				0
d. Faire plus de phonétique				0
e. Faire plus de lecture/compréhension				0
f. Faire plus de productions d'écrits				0
g. Apprendre plus de poésies				0

16. Pour comprendre mieux en classe d'inclusion, il faudrait dans l'UPE2A :

	J	T	SH	**Total**
a. Ecouter plus d'enregistrements audio	X	X		2
b. Faire plus d'exposés devant la classe				0
c. Lire plus de livres			X	1
d. Faire plus d'activités de création				0

17. Quelles notions de communication en langue française t'aident le plus dans ta classe d'inclusion ?

	J	T	SH	**Total**
a. Savoir se présenter	X	X		2
b. Savoir exprimer son opinion				0
c. Savoir exprimer ses goûts				0
d. Savoir exprimer des besoins				0

e. Savoir exprimer des sensations			X	1

18. Dans quelle langue communiques-tu avec les élèves en UPE2A ?

	J	T	SH	**Total**
a. français	X	X	X	3
b. anglais	X	X		2
c. espagnol			X	1
d. créole				0
e. autre : ….....				0

19. Est-ce que c'est mieux d'apprendre le français avec la méthode ZOOM 1 (méthode utilisée depuis janvier 2015 au sein de l'UPE2A) ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui	X	X	X	3
b. Non				0

20. Trouves-tu la méthode ZOOM 1 ludique ? (Aimes-tu les jeux proposés?)

	J	T	SH	**Total**
a. Oui		X	X	2
b. Non	X			1

21. Aimes-tu le graphisme de la méthode (images, dessin...) ZOOM 1 ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui	X	X	X	3
b. Non				0
c. Autre : ….....				0

22. Trouves-tu intéressant les thèmes abordés ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui	X	X	X	3
b. Non				0
c. Autre : ….....				

23. Quel thème as-tu préféré ?

	J	T	SH	**Total**
a. « En colonie de vacances »	X			1
b. « A la cantine »		X		1
c. « Soirée pyjama »			X	1

24. Est-ce que tu progresses à ton rythme dans cette méthode ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui	X	X	X	3
b. Non				0
c. Autre : ….....				0

25. Est-ce que tu arrives à évaluer tes progrès en français ?

	J	T	SH	**Total**
a. Oui	X	X	X	3
b. Non				0
c. Autre : ….....				0

Annexe 14 : Livret scolaire (UPE2A) 2013-2014

NOM : UPEAA

Prénom : **Ecole** .....

Né(e) le : ..... **971**.....

Arrivé(e) le : ..... **Tel : 0590 -**

Inscrit(e) en : ..... **+ UPEAA**

Langue(s) première(s) : *anglais espagnol créole haïtien*

A son arrivée, élève : *lecteur petit lecteur non lecteur NSA*

LIVRET SCOLAIRE

Année 2013/2014

Niveau en langue française (CECRL) : A1.1 - A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2

Niveau de compétence : A = compétence **acquise** ; B = compétence **à consolider**

C = compétence **en cours d'acquisition** ; D = compétence **non acquise**

FRANÇAIS : Langue orale		**Période 1** Niveau A1	**Période 2**	**Période 3**
Ecouter				
Comprend des mots familiers et des expressions très courantes	*Palier 1*			
Comprend les consignes de classe	*Palier 1*			
Suit des instructions courtes et simples	*Palier 1*			
Comprend les points essentiels d'un message oral	*Palier 2*			
Parler				
Dit de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts	*Palier 1*			
S'exprime clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	*Palier 1*			
Répond par une phrase complète à l'oral	*Palier 2*			
Prend la parole en respectant le niveau de langue adapté	*Palier 2*			
Participe en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication	*Palier 1*			
Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue	*Palier 2*			

FRANÇAIS : Langue écrite		Période 1 Niveau A1.1	Période 2	Période 3
Lire				
Lit des mots ne comportant que des syllabes formées de deux lettres (lavabo)	Apprenti lecteur			
Lit des mots comportant des groupes consonantiques (cartable)				
Lit des mots comportant des graphèmes complexes (chaise, bureau)				
Lit et comprend une phrase simple				
Lit seul à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus	*Palier 1*			
Lit avec aisance un texte	*Palier 2*			
Lit et comprend un énoncé, une consigne simple	*Palier 1*			
Lit et comprend un énoncé, une consigne	*Palier 2*			
Dégage le thème d'un texte	*Palier 2*			
Lit silencieusement un texte et manifeste sa compréhension	*Palier 1*			
Repère dans un texte des informations explicites	*Palier 2*			
Effectue seul des recherches dans des ouvrages documentaires	*Palier 2*			
Infère des informations nouvelles (implicites)	*Palier 2*			
Ecrire				
Ecrit en écriture cursive	*Palier 1*			
Copie un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée	*Palier 1*			
Renseigne un questionnaire	*Palier 1*			
Produit de manière autonome quelques phrases	*Palier 1*			
Ecrit de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes	*Palier 1*			
Rédige un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire	*Palier 2*			
Répond à une question par une phrase complète à l'écrit	*Palier 1*			

Phonologie				
Perçoit les phonèmes spécifiques au français				
Reproduit les phonèmes spécifiques				
Perçoit le schéma intonatif				
Prononce correctement avec un débit et une intonation adaptée				
Vocabulaire				
Commence à utiliser l'ordre alphabétique	*Palier 1*			
Sait utiliser un dictionnaire	*Palier 2*			
Donne des synonymes	*Palier 1*			
Trouve un mot de sens opposé	*Palier 1*			
Regroupe des mots par famille	*Palier 1*			
Utilise des mots précis pour s'exprimer	*Palier 1*			
Comprend des mots nouveaux et les utilise à bon escient	*Palier 2*			
Grammaire				
Identifie la phrase, le verbe, le nom, l'article, d'adjectif qualificatif, le pronom personnel sujet	*Palier 1*			
Distingue les mots selon leur nature	*Palier 2*			
Repère le verbe d'une phrase et son sujet	*Palier 1*			
Identifie les fonctions des mots dans la phrase	*Palier 1*			
Distingue le présent du futur et du passé	*Palier 1*			
Conjugue les verbes du 1er groupe+ *être et avoir* au présent, futur et passé composé.	*Palier 1*			
Conjugue les verbes : *faire, aller, dire, venir* au présent	*Palier 2*			
Orthographe				
Ecrit en respectant les correspondances entre lettres et sons	*Palier 1*			
Ecrit sans erreur des mots mémorisés	*Palier 1*			
Maîtrise l'orthographe lexicale	*Palier 2*			
Maîtrise l'orthographe grammaticale	*Palier 2*			

METHODES DE TRAVAIL	Période 1	Période 2	Période 3
Manifeste l'envie d'apprendre			
Travaille soigneusement			
Sait utiliser son matériel et les ressources de la classe			
Peut travailler de façon autonome			
Apprend ses leçons			

VIVRE ENSEMBLE	Période 1	Période 2	Période 3
Fréquente l'école de manière assidue et ponctuelle			
Respecte les règles de la vie en collectivité			
Respecte ses camarades			
Se repère dans l'école			
Prend des responsabilités au sein de la classe			
Se repère dans son emploi du temps			

MATHEMATIQUES	Niveau CE/CM	Période 1	Période 2	Période 3
Numération				
Techniques opératoires -addition / soustraction -multiplication/ division				
Géométrie				
Organisation et gestion des données				

	Observations
Période de Septembre à Décembre 2013	

Signatures des enseignants : Signature de la directrice : Signatures des parents :

	Observations
Période de Janvier à Mars 2014	

Signatures des enseignants : Signature de la directrice : Signatures des parents :

	Observations
Période d'Avril à Juin 2014	

Signatures des enseignants : Signature de la directrice : Signature des parents :

Annexe 15 : Extrait du projet d'école (école Raphaël Jolivière 1)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie Guadeloupe

ECOLE : EEPU Raphaël JOLIVIERE

TEL: 0590 823378 FAX: 0590 823378 Email: martino.gerty@gmail.com

ADRESSE : rue Hector Louis DESSOUT- BERGEVIN
97110 POINTE-A-PITRE

RNE : 9711237T

Projet d'Ecole 2014 / 2017

Objectifs généraux du projet :

- Adopter la démarche de résolution de problème et de recherche dans toutes les disciplines (démarche d'apprentissage)
- Privilégier le rôle formatif de l'évaluation
- Mettre l'accent sur le vivre ensemble et le devenir élève à tous les niveaux
- Viser une plus grande autonomie de l'élève
- Veiller à l'efficience des temps de concertation

Axes prioritaires [3]:
- Axes 1 à 5.

1. **La maîtrise des langues**
2. **L'amélioration des compétences mathématiques et scientifiques dans tous les cycles**
3. **La prise en charge de la difficulté de l'élève**
4. **L'optimisation de l'utilisation des TICE**
5. **Le partenariat école-famille**

- Autre(s) axe(s) à préciser :

I- INDICATEURS DESCRIPTIFS [4] :

A- Centrés sur les élèves :

Répartition des élèves

	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CLIS	CLI	TOTAL	%
Effectif 2013 / 2014					45	43	45	42	46	11		232	
EANA [5]					0	0	0	1	0	0		1	0,43
Retard					3	5	1	2	6			17	7,33
Avance					0	1	0	0	1			2	0,86

Effectif 2014/2015					53	51	39	49	41	09		242	
EANA					0	0	1	1	2			4	1,65
Retard					0	6	4	6	3			19	7,85
Avance					1	0	2	1	0			4	1,65

	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CLIS	CLI	TOTAL	%
Effectif 2015/2016													
EANA													
Retard													
Avance													

Effectif 2016/2017													
EANA													
Retard													
Avance													

Nombre d'élèves	2013 / 2014	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017
PPRE	4			
APC	65			
Accompagnement éducatif	35			
Activités périscolaires	95	88		
RASED	30			

Absentéisme : Nombre	3509			
Absentéisme : Pourcentage	4,70			

Résultats des évaluations diagnostiques de l'école

	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017
Cycle 1	Langue orale Découvrir l'écrit Découvrir le monde Devenir élève	Langue orale Découvrir l'écrit Découvrir le monde Devenir élève	Langue orale Découvrir l'écrit Découvrir le monde Devenir élève
Cycle 2	Math : 30,2 Fr : 50,1	Math : Fr :	Math : Fr :
Champs travaillés (lister)	Calcul Orthographe Résolution Rédaction de problèmes		
Cycle 3	Math : 32,9 Fr : 33,8	Math : Fr :	Math : Fr :
Champs travaillés (lister)	Calcul Orthographe Résolution Rédaction de problèmes		

B -<u>Centrés sur l'équipe pédagogique</u> :

	2014 / 2015		2015 / 2016		2016 /2017	
Nombre d'enseignants en classe ordinaire	10	0				
Ancienneté dans l'école	< 5 ans	>5 ans	< 5 ans	>5 ans	< 5 ans	>5 ans
	100%					
Nombre d'enseignants à temps partiel	75 %	50 %	75 %	50 %	75 %	50 %
	1					

Compétences particulières au sein de l'équipe (6)	TUIC	1	TUIC		TUIC	
	LVE / LVR	8	LVE / LVR		LVE / LVR	
	SCIENCES	0	SCIENCES		SCIENCES	
	ARTS VISUELS	0	ARTS VISUELS		ARTS VISUELS	
	EPS	2	EPS		EPS	
	AUTRES (7)		AUTRES (		AUTRES	
PEMF (8) nombre						
UPE2A (9)	Oui X☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐
RASED	Oui X☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐
Décloisonnement	Oui X☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐
Echange de services	Oui X☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐	Oui ☐	Non ☐

C- Centrés sur les ressources :

Humaines	14/15	15/16	16/17	Matérielles	14/15	15/16	16/17	Environnementales
Intervenants extérieurs :	0			Salle informatique : Nombre de postes	12			Installations sportives :
Enseignants :	0			BCD	1			Installations culturelles :
Autres :	2			TBI / TNI	1			
				Appareils audiovisuels	3			
				Équipements sportifs				
				Autres				

III – Mise en œuvre. (Lister les actions pour chaque axe)

Axe 1 Actions à travailler pour améliorer la maîtrise des langues
Dire, lire, écrire, améliorer les compétences d'expression écrite et orale. Améliorer l'orthographe dans des situations diverses. Apprendre à devenir autonome et responsable en classe. Pratique de LVE et LVR
Axe 2 Actions à travailler pour améliorer les compétences mathématiques et scientifiques dans tous les cycles :
Améliorer la démarche d'investigation en sciences et mathématiques. Améliorer les compétences des élèves en calcul mental et en résolution de problèmes. Mettre en place une programmation d'activités en sciences pour les deux cycles. Adhérer au projet carambole.
Axe 3 Actions à mener pour la prise en charge de la difficulté de l'élève :
Mettre en place des dispositifs d'aide et de soutien (RASED, CMPP, CLIS, psychologue, médecin, infirmière, assistante sociale,...) Développer chez eux l'autonomie nécessaire pour les apprentissages fondamentaux et lutter contre les redoublements.
Axe 4 Actions à renforcer pour optimiser l'utilisation des TICE :
Etat des lieux de l'accès au réseau Internet et des ENT Charte d'utilisation d'Internet. Planifier les objectifs du B2I en fonction du niveau des classes. Travailler les disciplines en utilisant les tablettes numériques. Créer, produire, traiter, exploiter les données. Création d'un blog.
Axe 5 Actions à conduire pour développer le partenariat école -famille
Meilleur investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants. Meilleure connaissance par les parents du système éducatif. Considérer les parents comme des alliés et les intégrer à la vie scolaire : journées portes ouvertes, sorties, réunion de parents,...
Autres axes

Notes explicatives

(1) Réseau Éducation Prioritaire
(2) Zone Urbaine Sensible
(3) Ces 5 axes doivent tous être abordés dans la mise en œuvre du projet d'école
(4) Éléments permettant de présenter l'école
(5) Élève allophone nouvellement arrivé
(6) Indiquer le nombre d'enseignants concernés
(7) Préciser ces autres compétences
(8) Professeur des écoles Maître Formateur
(9) Unité pédagogique pour élève allophone arrivant (nouvelle appellation de la CLIN)
(10) Tableau Blanc Interactif/ Tableau numérique Interactif

C - **Centrés sur les familles :**

Catégorie Socioprofessionnelle	Pourcentages			
	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Agriculteurs exploitants	25	28		
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	47	49		
Cadres et professions intellectuelles supérieures	4	5		
Professions Intermédiaires	10	10		
Employés	69	72		
Ouvriers	20	22		
Retraités	0	1		
Sans activité professionnelle	25	30		

D – **Centrés sur les ressources :**

Humaines	Nombre	Matérielles	Nombre	Environnementales (lister)
Intervenants extérieurs enseignants	0	Salle informatique Nombre de postes	12	Installations sportives :
		BCD	1	0
Autres [6]		TBI / TNI [10]	1	Installations culturelles :
Danse	1	Appareils audiovisuels	3	
		Equipements sportifs dans l'école	0	
théâtre	1	Autres		

II - INDICATEURS PRESCRIPTIFS. [11]

A - **Centrés sur les élèves**

Résultats des évaluations de l'école

	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017
Cycle 1	Langue orale Découvrir l'écrit Découvrir le monde Devenir élève	Langue orale Découvrir l'écrit Découvrir le monde Devenir élève	Langue orale Découvrir l'écrit Découvrir le monde Devenir élève
Cycle 2	Math : Fr :	Math : Fr :	Math : Fr :
Champs à travailler (lister)	Calcul Rédaction Résolution Orthographe de problèmes		
Cycle 3	Math : Fr :	Math : Fr :	Math : Fr :
Champs à travailler (lister)	Calcul Rédaction Résolution Orthographe de problèmes		

B -**Centrés sur l'équipe pédagogique :**

Formation continue

	2013 / 2014	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017
PAF	x	x		
FOAD	x	x		
NIMATION PEDAGOGIQUE	x	x		
TRES				

Annexe 16 : Avenant au projet d'école pour l'UPE2A (école Raphaël Jolivière 1)

AVENANT PROJET D'ÉCOLE 2014-2017

Mme Ahamada, U.P.E.2.A

AXE N°1 : *LA MAÎTRISE DES LANGUES, permettre aux élèves de pratiquer une langue étrangère, de comparer des langues à l'écrit et à l'oral, faire partager sa culture.*

Action 1 : réalisation d'un petit carnet de chant dans les différentes langues de la Caraïbe, chaque élève pouvant apporter sa contribution .
ACTEUR DE LA MISE EN ŒUVRE : enseignant UPE2A.
PUBLIC VISÉ : UPE2A et classes d'intégration des EANA.
DURÉE DE L'ACTION : toute l'année.
ÉCHÉANCIER : date de début envisagée > novembre 2014.
Date de fin envisagée > juin 2015

AXE N°1 : *LA MAITRISE DES LANGUES, améliorer les compétences dire, lire, écrire en multipliant les situations de langage.*

Action 2 : les EANA présentent un exposé oral sur leur pays d'origine, en français, et réalisent un panneau sur leur pays pour la BCD.
ACTEUR DE LA MISE EN ŒUVRE : EANA, enseignant UPE2A.
PUBLIC VISÉ : classes d'intégration et toute classe se rendant à la Bibliothèque et au Centre de Documentation.
DURÉE DE L'ACTION : ponctuelle, en fonction des nouvelles arrivées, tout au long de l'année scolaire.

AXE N°3 : *LA PRISE EN CHARGE DE LA DIFFICULTÉ DE L'ÉLÈVE, mettre en place des dispositifs d'aide et de soutien.*

Action 1 : aide personnalisée des EANA au sein de la classe d'intégration, accompagnement d'un élève tuteur et présence régulière de l'enseignant UPE2A afin d'évaluer l'autonomie et les besoins de l'élève.
ACTEUR DE LA MISE EN ŒUVRE : enseignant UPE2A, enseignant classe intégration, élève tuteur.
PUBLIC VISÉ : EANA
DURÉE DE L'ACTION : jusqu'à intégration totale dans la classe ordinaire.

AXE N°5 : *PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE, améliorer le lien école-famille en redonnant du sens à la scolarité des élèves par une communication ciblée.*

Action 1 : inviter les parents volontaires à apporter et faire apprendre aux élèves des chansons de leurs pays d'origine, en créole et en français.
Action 2 : inviter les parents à un « récital » des chansons sélectionnées dans le carnet de chant par les élèves.
ACTEUR DE LA MISE EN ŒUVRE : enseignant UPE2A, enseignant classes d'intégration, parents volontaires.
PUBLIC VISÉ : les élèves, les parents, l'équipe enseignante.
DURÉE DE L'ACTION : tout au long de l'année.