



L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises et suédoises

Rébecca Razzano

► To cite this version:

Rébecca Razzano. L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises et suédoises. Education. 2016. dumas-01658182

HAL Id: dumas-01658182

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01658182>

Submitted on 12 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

Copyright

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Rébecca RAZZANO

soutenu le : **26 mai 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Education, de la Formation**

Discipline : Langues

L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises et suédoises

Mémoire dirigé par :

Sylvie MARECHAL Formatrice en anglais, Université d'Orléans – ESPE Centre
Val de Loire

JURY:

Claudie GRENET Formatrice en anglais, Université d'Orléans – ESPE Centre
Val de Loire, Présidente du jury

Sylvie MARECHAL Formatrice en anglais, Université d'Orléans – ESPE Centre
Val de Loire, Directrice de mémoire



Master MEEF 1^{er} degré

2015-2016

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

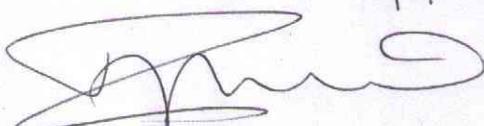
NOM : RAZZANO

Prénom : Rébecca

Date : 13/05/2016

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé.



Document à joindre, pour chaque exemplaire du mémoire, une fois signé.

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Sylvie Maréchal, pour sa disponibilité, pour tous ses conseils et son aide précieuse à l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite également remercier tous les enseignants français et suédois qui m'ont offert la possibilité d'effectuer des stages d'observation dans leurs classes, et pour le temps qu'ils m'ont accordé à répondre à mes questions, lors des interviews.

Par ailleurs, j'aimerais remercier les professeurs de l'ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans, pour leurs interventions et le contenu des cours au sujet du mémoire et de sa mise en forme.

Je désire également remercier les professeurs de l'université de Linnaeus, en Suède, pour les cours prodigués en lien avec le système éducatif suédois et leur soutien dans la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie sincèrement les membres du jury, Claudie Grenet, présidente du jury, et Sylvie Maréchal, pour leur attention et pour avoir accepté d'évaluer ce mémoire de recherche.

Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	4
I) INTRODUCTION.....	7
II) CADRE THEORIQUE.....	10
1) Le système éducatif suédois et la prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en France et en Suède.....	10
a) Une étude comparative : mise en perspective du système éducatif suédois.....	10
b) Inclusion : définition et théorie.....	10
c) La prise en compte du multiculturalisme dans le milieu éducatif.....	13
d) La prise en compte des compétences langagières acquises des élèves allophones.....	15
e) Le perfectionnement de la langue maternelle des élèves allophones : « Mother Tongue Tuition ».....	18
2) Apprendre le Suédois ou Français Langue Seconde : un premier pas vers l'inclusion.....	19
a) Apprendre une langue seconde : les instructions officielles en France et en Suède.....	19
b) L'organisation du Français Langue Seconde et du Suédois Langue Seconde.....	21
c) Le contenu des cours de langue seconde : facteur d'inclusion scolaire.....	22
d) Individualisation et travaux de groupe au sein de la classe de Langue Seconde.....	23
3) La différenciation pédagogique : facteur de réussite chez les élèves allophones.....	24
a) Les stratégies de communication.....	24
b) Les stratégies d'apprentissage.....	26
c) L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.....	28
III) METHODOLOGIE.....	31
IV) RESULTATS & ANALYSE.....	38

1) La prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en France et en Suède.....	38
a) La prise en compte du multiculturalisme dans les classes françaises et suédoises.....	38
b) La prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en Suède et le perfectionnement de la langue maternelle : « Mother Tongue Tuition ».....	41
c) La prise en compte des compétences langagières acquises des élèves allophones en France.....	43
2) Apprendre le Français ou Suédois Langue Seconde : un premier pas vers l'inclusion.....	45
a) Apprendre une langue seconde dans l'UPE2A ou dans la classe de SLS.....	45
b) Le contenu des séances de langue seconde : facteur d'inclusion scolaire.....	48
c) Travaux de groupe et interactions entre élèves allophones au sein de la classe de Français et Suédois Langue Seconde.....	50
3) La différenciation pédagogique : facteur de réussite chez les élèves allophones.....	52
a) L'aide individualisée : une forme d'inclusion scolaire.....	52
b) Les stratégies de communication.....	54
c) Les stratégies d'apprentissage.....	57
d) L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.....	59
V) DISCUSSION.....	62
1) La prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en France et en Suède.....	62
a) La prise en compte du multiculturalisme dans les classes françaises et suédoises.....	62
b) La prise en compte des compétences langagières et le perfectionnement de la langue maternelle des élèves allophones.....	64
2) Apprendre le Suédois ou Français Langue Seconde : un premier pas vers l'inclusion.....	66
a) Apprendre une langue seconde dans l'UPE2A et la classe de SLS.....	66

b) Le contenu des cours de langue seconde : facteur d'inclusion scolaire.....	68
c) Travaux de groupe et interactions au sein de la classe Suédois Langue Seconde.....	69
3) La différenciation pédagogique : facteur de réussite chez les élèves allophones.....	71
a) Individualisation comme dispositif de différenciation pédagogique.....	71
b) Les stratégies de communication.....	73
c) Les stratégies d'apprentissage.....	75
d) L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.....	77
VI) CONCLUSION & PERSPECTIVE.....	82
VII) BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE.....	85
1) Ouvrages.....	85
2) Périodiques.....	87
3) Sites Internet.....	88
VIII) APPENDICE.....	90
1) Questions des interviews effectuées en Suède.....	90
a) en classe ordinaire suédoise.....	90
b) en classe de SLS.....	91
2) Questions des interviews effectuées en France.....	92
a) en classe ordinaire française.....	92
b) en UPE2A.....	93
3) Fiches d'observation.....	94
a) en Suède.....	94
b) en France.....	95

I) INTRODUCTION

Dans un temps historique fortement marqué par la problématique de l'immigration, la réflexion autour de l'accueil des élèves allophones est inévitable et primordiale, dans les écoles primaires, collèges et lycées. L'Éducation Nationale s'empresse en effet de trouver des moyens efficaces pour répondre aux besoins des élèves allophones, dans une école qui se veut de plus en plus inclusive.

L'école inclusive est en effet aujourd'hui une priorité nationale, en France tout comme en Suède. Elle s'inscrit dans la nécessité de s'adapter aux besoins propres à chaque élève, au lieu d'exiger aux élèves de s'adapter à l'école. Les années passées témoignent d'une transition allant d'une volonté d'*intégrer* les élèves à un désir de les *inclure*, en portant une attention toute particulière aux besoins spécifiques de chacun. Contrairement à l'intégration qui exige à l'élève de faire « comme les autres », l'inclusion, quant à elle, accepte – voire « célèbre » – la différence. L'école qui *inclus* propose donc une voie unique d'éducation ; en revanche, l'école qui *intègre* divise l'éducation en deux voies, à savoir, d'une part, l'éducation ordinaire et, d'autre part, l'éducation spéciale (Arnaud Lacaille, 2016-02-24). Ainsi, à la différence de l'intégration, l'inclusion relève du « care »¹, du « prendre soin », et, par conséquent, de la santé – la santé reposant également sur le « bien-être » psychique des élèves (OMS, 1946).

Bien que ce mémoire repose sur l'école inclusive en France et en Suède, l'inclusion demeure néanmoins un sujet vaste et complexe. Dès lors, cette étude portera *uniquement* sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)² en France et en Suède, dans les écoles primaires. Le terme d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, et les termes de « newly-arrived immigrants »³ ou de « non-native (Swedish) speakers »⁴ en Suède, s'appliquent aux élèves dont la

1 Concept développé par Carol Gilligan – 1982

2 Cette étude utilisera le terme d' « élèves allophones » en référence aux EANA

3 Appellation des EANA en Suède

4 Appellation des élèves allophones en Suède

langue maternelle n'est pas le français ou le suédois. Le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) d'Orléans-Tours définit en effet l'élève allophone comme « un élève qui parle une autre langue que le français lorsqu'il arrive en France »⁵. De fait, le suédois est considéré, pour les élèves allophones résidant en Suède, comme une « langue seconde »⁶ (Skolverket, 2011) et le français est considéré, pour les élèves allophones résidant en France, comme une « langue seconde » ou « langue de scolarisation » (Frisa, 2014). Le Français Langue Seconde (FLS) est considéré comme le « Français langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'État » (CASNAV de Grenoble ; p. 2). La « langue française [...] s'accompagne [alors] d'une pratique plus ou moins importante par tout ou partie de la population » (Verdelhan, Vigner, 2004 ; p. 80-81) ; le FLS, de surcroît, peut se rapporter « aux populations étrangères nouvellement arrivées et souhaitant [...] demeurer » dans le pays d'accueil (Verdelhan, Vigner, 2004 ; p. 81). Parallèlement, le Français Langue de Scolarisation « doit s'entendre [...] comme une fonction attribuée à la langue » au sens où l'élève allophone « qui vient en France doit apprendre comment l'école fonctionne » et « quelles sont les attentes de l'institution vis-à-vis de son travail ». L'élève doit donc « apprendre le fonctionnement de la communication scolaire », contrairement aux attentes du Français Langue Étrangère (Verdelhan, Vigner, 2004 ; p. 80).

Dès lors, il est question d'analyser l'accompagnement et le suivi des élèves allophones dès l'instant où ils arrivent dans leur nouvel environnement scolaire. À ce sujet, cette étude comparative entre la France et la Suède rendra compte des aspects qui semblent être les plus pertinents à développer. Les données seront recueillies dans quelques écoles françaises et suédoises, grâce à des interviews et observations. Ces données permettront de répondre en partie au questionnement de départ et auront pour objectif d'apporter de nouvelles pistes de réflexion autour de la question de l'inclusion des élèves allophones dans les écoles du vingt-et-unième siècle.

5 http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones/

6 « Swedish as a Second Language »

Ainsi, **comment les écoles françaises et suédoises facilitent et expérimentent-elles l'inclusion des élèves allophones?**

En effet, comment la prise en compte des compétences langagières des élèves allophones, par les professeurs des écoles français et suédois, peut avoir des conséquences sur le sentiment d'inclusion? De plus, comment les séances en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) ou en classe de Suédois Langue Seconde⁷, à l'extérieur de la classe ordinaire, facilitent ou non l'inclusion des élèves allophones? Enfin, quels sont les outils pédagogiques que les écoles suédoises et françaises utilisent pour accompagner les élèves allophones dans le processus d'inclusion?

Dans un premier temps, et après un éclaircissement sur le fonctionnement du système éducatif suédois, cette étude de recherche portera sur la prise en compte des compétences langagières des élèves allophones, dans les écoles françaises et suédoises. Une seconde partie sera consacrée à l'apprentissage du Suédois ou Français Langue Seconde, « langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle » (Frisa, 2014). Enfin, cette étude analysera les « stratégies », méthodes et outils pédagogiques mis à disposition pour améliorer la qualité de l'inclusion des élèves allophones, principalement grâce à une différenciation pédagogique adaptée et bien réfléchie.

⁷ La traduction du « Suédois Langue Seconde » est « Swedish as a Second Language ». Le sigle proposé au travers de cette étude sera « SLS » (sigle non officiel).

II) CADRE THEORIQUE

1) Le système éducatif suédois et la prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en France et en Suède

a) Une étude comparative : mise en perspective du système éducatif suédois

En Suède, l'équivalent de l'école maternelle française débute à l'âge d'un an, et se termine à l'âge de cinq ans. Ces cinq premières années d'enseignement ne sont pas obligatoires. À l'âge de six ans, les élèves ont la possibilité de prendre part à la « preschool class ». Cette année a pour objectif de faciliter le passage de l'école maternelle⁸ à l'école élémentaire⁹. Cette année de transition est facultative. Toutefois, le gouvernement suédois envisage de rendre cette année d'enseignement obligatoire, car 83% des enfants résidant en Suède y sont inscrits (Marina Wernholm, 2015-08-31). L'école élémentaire, quant à elle, est obligatoire et concerne les élèves âgés de sept à quinze ans. L'enseignement secondaire¹⁰ concerne les élèves âgés de seize à dix-huit ans. Enfin, les élèves ont la possibilité de suivre des temps d'enseignement avant et après la journée de classe, dès l'âge de six ans. Cet enseignement facultatif est connu sous le nom de « leisure-time center » et fait partie intégrante des programmes de l'éducation nationale suédoise (Marina Wernholm, 2015-08-31 ; Skolverket, 2011).

b) Inclusion : définition et théorie

En premier lieu, et avant d'aborder le cœur de cette étude comparative, il est primordial de poser de solides fondations à cette recherche, ancrées sur une théorie de base. En effet, dans l'esprit du sociologue français Bourdieu (1998, p. 157) qui

8« preschool »

9« compulsory school »

10« upper secondary school »

définit une « théorie » comme un outil de pensée, une réflexion centrée sur le concept d'inclusion des élèves allophones s'impose. Corrélativement, il est essentiel de souligner le fait que l'appellation des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français a évolué au fil des années. De « primo-arrivants » et « étrangers », les élèves ont été nommés « élèves non-francophones » avant d'être appelés « élèves nouvellement arrivés ». L'objectif de cette dernière appellation accentue le fait que les élèves allophones sont avant tout des enfants qui, comme tout autre enfant, se doivent d'être scolarisés (Auger, 2010, p. 18 ; Swedish Education Act, 2011).

- L'inclusion : un « processus » au cœur de la diversité

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2006) définit l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation » (p. 15). L'inclusion est, en effet, perçue comme « la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité » (p. 15), assimilant ainsi l'inclusion à un réel processus qui se conjugue avec le concept de diversité. Cet argument est renforcé par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques (2009) qui affirme que le processus d'inclusion se vit au travers de « l'accueil d'une diversité d'élèves dans les classes et la satisfaction des besoins divers dans l'éducation » (p. 19). Il existe donc un lien étroit et non-négligeable entre le processus d'inclusion et la diversité d'une société – et donc d'une école – en constante évolution, présentant des besoins divers et variés.

- L'inclusion : synonyme d'égalité, de liberté et d'accessibilité

L'UNESCO (2006) souligne le fait que l'inclusion est un droit. L'organisation déclare que « l'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures

d'enseignement ordinaire » (p. 15). L'égalité des chances est donc un concept clé de la notion d'inclusion. En revanche, bien que l'UNESCO encourage les élèves perçus comme « *handicapés* » - d'un point de vue langagier entre autres – à être inscrits dans des structures ordinaires, l'organisation nuance son propos en ajoutant que l'inclusion garantit « la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin » (p. 15). Ainsi, au sein même de l'égalité des chances, l'inclusion laisse place à une liberté de placer l'élève dans l'environnement qui lui conviendra au mieux, en fonction de ses besoins.

Par ailleurs, les « chances égales de participation » sont naturellement liées au concept d' « accessibilité » des élèves à l'éducation. En effet, c'est un droit pour chaque élève que d'avoir accès à l'éducation (UNESCO, 2006 ; OCDE, 2010 ; Swedish Education Act, 2011). Au-delà de l'aspect physique de l'accessibilité aux structures scolaires, l'UNESCO (2006) insiste sur l'importance pour les élèves d'avoir « accès » au contenu des cours, basés sur les instructions officielles de l'Éducation Nationale. Dès lors, l'organisation priorise des « programmes accessibles à l'école et axés sur les enfants » (p. 21). L'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques (2009) affirme, quant à elle, que l'apprentissage doit être envisagé tel un « processus – non axé sur le contenu », qui développe les compétences des élèves, et non pas uniquement des « connaissances scolaires » (p. 16). Il existe en effet le Bulletin Officiel numéro 10 du 25 avril 2002, numéro spécial pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, prenant en compte les principes d'égalité et d'accessibilité, indispensables au processus d'inclusion. Le programme national de Suède, connu sous le nom « *Skolverket* » (2011) consacre également une partie du curriculum au « Suédois Langue Seconde »¹¹, dans un souci de faciliter l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en Suède.

11 « Swedish as a Second Language »

- L'inclusion et l'adaptabilité

Selon Bui et al. (2010), l'inclusion est également reliée au principe d'adaptabilité. En effet, les auteurs affirment que la différenciation pédagogique doit être expérimentée au sein de l'école grâce à une « stratégie d'instruction »¹² (p. 6). Cette stratégie est définie comme la manière d'aider les élèves à « apprendre à apprendre »¹³ (p. 6). L'inclusion contraste donc avec l' « éducation spéciale » qui, contrairement à « l'éducation pour tous », encourage à la « ségrégation » (UNESCO, 2006). En effet, Thomas et Loxley (2001) comparent « l'éducation spéciale »¹⁴ à un « fouillis épistémique »¹⁵ (p. 17). L'éducation spéciale est alors qualifiée d' « inefficace »¹⁶ (p. 18) et peut être vécue comme une forme d'exclusion scolaire. Les auteurs ajoutent que celle-ci est aux antipodes du devoir de s'adapter aux besoins spécifiques des élèves. En effet, selon l'étude de Thomas et Loxley (2001), « l'éducation spéciale » ne permet pas aux élèves à besoins particuliers d'obtenir de bons résultats. Bien au contraire, c'est la mise en place d'une inclusion qui s'attache à « solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoir-faire et leurs savoirs » (Castellotti, Moore, 2011 ; p. 31) et prend en compte les besoins personnels de chaque individu, qui engendre réellement des résultats efficaces, et bénéficie à chacun.

c) La prise en compte du multiculturalisme dans le milieu éducatif

Dans un premier temps, il est nécessaire d'analyser la prise en compte du multiculturalisme dans les écoles françaises et suédoises, comme fondement à la question des compétences langagières des élèves allophones. Dès lors, selon Flip Lindo (Vermeulen, Perlmann, 2000), la culture est un « concept qui fait prendre conscience de la singularité historique des modèles d'interactions que nous

12 « strategy instruction »

13 « to learn how to learn »

14 « special education »

15 « epistemic jumble »

16 « ineffective »

observons au sein même des environnements sociaux d'individus »¹⁷ (p. 221). La culture est donc, selon l'auteur, un aspect important qui doit être discuté et sérieusement considéré dans le domaine de l'éducation. Dès lors, Chnane-Davin (2009) propose des pistes didactiques qui prennent en compte la culture des élèves allophones afin d'impacter positivement leur scolarité et, par conséquent, leur avenir professionnel. L'auteur fait mention des « besoins langagiers culturels » des élèves, pouvant être développés « en croisant une culture d'origine, une culture d'accueil, une culture francophone et une culture universelle à travers des œuvres écrites ou traduites en français »¹⁸.

Par ailleurs, Ingvar (1999) présente, dans son ouvrage sur les valeurs à cultiver à l'école, la métaphore d'un « parc » qu'il qualifie de « multiculturel ». L'auteur développe l'idée selon laquelle tous les individus, indépendamment de leurs *différences*, ont un seul et unique but : se promener dans le parc. Cependant, le parc regroupe des personnes provenant de multiples horizons et dont les origines sont diverses et variées. La situation initiale – marcher dans le parc – est alors complexifiée, car chaque individu a des convictions qui lui sont propres. Dès lors, Ingvar explicite le fait que chacun a pour nécessité de s'adapter aux besoins des autres afin de créer l'unité au milieu de la diversité. Cette métaphore du parc, miroir de la société, a pour objectif d'amener chacun à admettre que les différences culturelles entre individus nécessitent d'être, dans un premier temps, reconnues. Ainsi, le parc – la société et, donc, l'école – se doit d'être un lieu dans lequel chacun s'accorde à faire certaines concessions, afin de prévenir les tensions pouvant être liées à des différences culturelles.

En outre, Hinkel (Celce-Murcia, 2001) souligne le fait que les enseignants « ont besoin d'accroître leur propre savoir quant à la façon dont la culture première des apprenants fonctionne et comment celle-ci impacte leur capacité à apprendre »¹⁹ (p. 454). L'auteur ajoute que les enseignants, tout comme les élèves, se doivent d'être

17 « concept that makes us aware of the historical singularity of the interaction patterns we observe within the direct social environments of individuals »

18 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage>

19 « need to advance their own knowledge of how learners' first cultures work and how it impacts their ability to learn »

conscients des différends culturels qui peuvent survenir dans le milieu scolaire. Hinkel conclut en affirmant qu' « enseigner la culture d'une langue seconde [...] associée à l'expression, à l'écoute [...], à la lecture, et à l'écriture représente plus adéquatement les connections entre le langage et la culture que lorsque les compétences langagières – ou la culture – sont enseignées de façon isolée »²⁰ (p. 456).

En somme, la prise de conscience de la diversité culturelle au sein des écoles est primordiale, car, si celle-ci n'est pas considérée, de nombreux malentendus et de nombreuses frustrations peuvent émerger de la part des enseignants d'une part, et des élèves, d'autre part. Ces insatisfactions entraînent un ralentissement du processus d'inclusion des élèves allophones, ces derniers pouvant se sentir incompris ou pensant certainement ne pas être pris au sérieux, d'où l'importance de tenir compte des différences culturelles, sans attendre (Hinkel, 2001, p. 446).

d) La prise en compte des compétences langagières acquises des élèves allophones

Rong et Preissle (2009) déclarent qu'historiquement, le bilinguisme était synonyme d' « handicap langagier »²¹ (p. 63). Toutefois, les mêmes auteurs certifient que le bilinguisme est aujourd'hui considéré un puissant atout. Celui-ci améliore « la créativité et fournit un certain avantage cognitif : une flexibilité et des compétences plus importantes dans la pensée abstraite et la formation de concepts »²² (2009, p. 63). De même, Bigot, Bretegnier et Vasseur (2013) ont également étudié ce sujet. Après avoir interviewé de nombreux élèves allophones en France, leur recherche démontre que la majorité des élèves portent un regard pessimiste quant à leurs compétences en FLS. En effet, à défaut d'apprécier les « compétences [langagières] construites antérieurement » par les élèves allophones (Castellotti, Moore, 2011 ; p.

20 « teaching L2 [foreign or second language] culture together with speaking, listening (and noticing), reading, and writing more adequately represents the connections between language and culture than teaching L2 linguistic skills – or culture – in isolation »

21 « language handicap »

22 « creativity and provides certain cognitive advantage: flexibility and greater abilities in abstract thinking and concept formation »

30), Bigot, Bretegnier et Vasseur (2013) déduisent que l'école semble accentuer leurs compétences non acquises, provoquant ainsi une infériorisation des élèves allophones et un manque de confiance en leurs capacités.

Conjointement, selon Auger (2008), « il semble [...] que les apprenants eux-mêmes s'auto-stigmatisent » (p. 127), déconsidérant leurs compétences langagières. Cette dévalorisation est une conséquence de la hiérarchisation des langues, présente dans les mentalités. En effet, suite à ses recherches, Auger (2008) conclut que « la représentation de l'étranger est hiérarchisée, les langues en sont elles-mêmes affectées par des assimilations abusives entre personnes, locuteurs et langues » (p. 127). Cette dépréciation des compétences langagières des élèves allophones est donc bien réelle au sein de la société et des écoles. Celle-ci repose sur une distinction évidente entre le bilinguisme « élite », valorisé, et le bilinguisme considéré comme « handicap », dévalorisé. Cette deuxième forme de bilinguisme compare la langue « minoritaire » à la langue enseignée à l'école, qualifiée de « dominante » (p. 128). Bertucci (2008) précise que la « relation inégalitaire » (p. 20) dont témoigne cette distinction entre les langues se fonde sur une « vision esthétisante » (p. 21) du français, considéré comme « pureté linguistique » (p. 20), à la différence des « langues de la migration » ou « parlers métissés, hybrides, plurilingues » qui « ne coïncident pas avec cette vision qu'ils heurtent et bousculent » (p. 20). Dès lors, cette injustice linguistique peut être à l'origine d'un « désavantage sur le plan du développement cognitif » des élèves allophones (Auger, 2008). A cela s'ajoute l'opinion de certains « acteurs de l'éducation » (Clerc, 2010 ; p. 2), qui soutiennent que « le bi/plurilinguisme n'est un atout que s'il y a maîtrise parfaite des langues à l'écrit comme à l'oral » (p. 2), exposant ainsi « une méconnaissance des caractéristiques des compétences plurilingues et du rôle structurant de la langue maternelle dans l'acquisition d'une autre langue » (Clerc, 2010 ; p. 2).

Cependant, les recherches rendent compte, en parallèle, d'une discussion ouverte au sujet des compétences langagières « antérieures » des élèves allophones (Castellotti, Moore ; p. 30). En effet, Christine Hélot (2013) encourage le développement du plurilinguisme dans les écoles françaises. La chercheure souligne

l'importance de reconnaître les compétences des élèves plurilingues. À l'instar d'Hélot, Frisa (2014) s'accorde à dire que « les enfants [allophones] d'aujourd'hui doivent être considérés comme des élèves plurilingues » (p. 19). De même, tout comme les programmes suédois (Skolverket, 2011) pour l'école primaire déclarent qu' « enseigner devrait offrir aux élèves la possibilité de [...] devenir multilingue »²³ (p. 83), Hélot (2013), Castellotti et Moore (2011) incitent les écoles françaises à développer la compétence multilingue et à considérer cette dernière comme un « atout » (p. 29) majeur dans la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Il s'agit donc « d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser, mobiliser et développer le plurilinguisme, en lien avec la (les) langue(s) de scolarisation, dans le quotidien de la classe et de la vie des élèves » (Castellotti, Moore, 2011 ; p. 29).

De surcroît, Hélot (2013) fait clairement la distinction entre le terme « allophone » et le terme « bilingue ». Selon l'auteure, le fait d'utiliser le terme « élève bilingue » pour parler de l'élève allophone offre un regard positif et valorisant sur l'élève dont la langue maternelle est autre que le français. Cette appellation peut avoir pour conséquence de diminuer les préjugés de la société d'aujourd'hui au sujet des immigrés et des élèves allophones nouvellement arrivés en France (Hélot, 2013). En outre, Hélot mentionne le nom d'un écrivain et professeur d'Éducation américain, Richard Ruiz ; ce dernier accentue l'idée selon laquelle être bilingue est un « droit » qui doit être reconnu comme une compétence éminente. De fait, il est pertinent d'éclaircir la définition du « bilinguisme » selon Auger (2010), à savoir « la capacité d'utiliser deux langues dans des situations de communication réelles », ajoutant que « la maîtrise est évaluée par la capacité à se faire comprendre et elle peut être variable » (p. 30). En somme, Hélot espère que les enseignants mettent en lumière le bilinguisme ou plurilinguisme des élèves allophones, et puissent dans la richesse de leurs compétences langagières afin de les amener à progresser vers la maîtrise de leur langue seconde.²⁴

23 « teaching should give pupils the opportunities to [develop their cultural identity and] become multilingual »

24 <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/les-eleves-allophones-inclusion-scolaire.html>

e) Le perfectionnement de la langue maternelle des élèves allophones : « Mother Tongue Tuition »

En Suède, le perfectionnement de la langue maternelle des élèves allophones est une priorité nationale. À l'instar de la source française Frisa (2014), Ingvar (1999) et les instructions officielles suédoises (Skolverket, 2011) déclarent que la maîtrise de la langue maternelle est une des clés essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde. Cette affirmation est renforcée par Sinkkonen et Kyttälä (2014) qui expliquent que maîtriser sa langue maternelle est crucial, car il s'agit d'un « important facteur contextuel pour l'ensemble du développement cognitif, la réussite académique et l'apprentissage d'une langue seconde »²⁵ (p. 169). De fait, les élèves allophones nouvellement arrivés en Suède ont, outre les séances de Suédois Langue Seconde (SLS²⁶), « le droit de suivre une formation dans leur langue maternelle »²⁷ (Wirén, 2009 ; p. 2). Cette formation est connue sous le nom de « Mother Tongue Tuition »²⁸. Cet enseignement n'est pas obligatoire ; il est néanmoins vivement conseillé et est offert, à la demande des parents, au sein de l'école (Skolverket, 2011).

Par ailleurs, le fait de se focaliser uniquement sur l'apprentissage de la langue seconde sans tenir compte de la langue maternelle de l'élève allophone peut affecter son estime de soi. Il existe donc une forte corrélation entre le perfectionnement de la langue maternelle d'un élève allophone et le regard qu'il porte sur ses capacités intellectuelles et performances scolaires (Yazici, 2010). En outre, l'article de Warren (2013) exprime clairement l'idée selon laquelle le cours de langue maternelle est une discipline scolaire basée sur le principe de démocratie à l'école et dans la société suédoise. Outre le droit initial de perfectionner la langue maternelle de l'élève allophone, il s'agit de lui offrir la possibilité de se reconnaître dans son propre héritage et d'en être fier. Le cours de langue maternelle est en effet un moyen d'affirmer l'identité de chaque élève et d'apporter un regard nouveau sur ses origines

25 « important background factor for overall cognitive development, academic achievement and second-language learning »

26 Sigle non officiel

27 « entitled to tuition in their mother tongues »

28 « cours de langue maternelle »

(Warren, 2013). Il s'agit donc, selon Ingvar (1999), de prendre « comme point de départ les expériences et cadres de référence propres à chaque élève »²⁹ (p. 83). Dès lors, le cours de langue maternelle offre la possibilité à chacun de s'épanouir et de devenir une personne à part entière (Warren, 2013).

En France, Frisa (2014) justifie également les bénéfices du perfectionnement de la langue maternelle des élèves. Contrairement à des idées antérieures et préconçues liées au bilinguisme (Rong et Preissle, 2009), Frisa assure que « parler à la maison un autre idiome que le français ne constitue pas un handicap dans l'apprentissage du français », car « on sait aujourd'hui que plus la langue maternelle sera maîtrisée, plus la langue seconde se développera » (p. 20). Par conséquent, Frisa encourage les parents à communiquer avec leur enfant dans la langue maternelle, essentielle au développement des facultés langagières de l'élève et nécessaire à la construction de son identité.

2) Apprendre le Suédois ou Français Langue Seconde : un premier pas vers l'inclusion

a) Apprendre une langue seconde : les instructions officielles en France et en Suède

Tout d'abord, le CASNAV de Lille assure que les élèves allophones peuvent suivre un enseignement personnalisé en FLS, « en fonction de leur profil scolaire et de leur niveau de maîtrise du français » (p. 4). De même, la Suède offre des cours de SLS. Ce droit est offert dans toutes les écoles élémentaires suédoises et est également proposé dans certaines écoles maternelles (Skolverket, 2011).

Selon Rong et Preissle (2009), et afin d'amener les élèves allophones à faire partie intégrante de la nouvelle société dans laquelle ils ont immigré, ces derniers doivent apprendre la langue du pays, leur permettant ainsi de mieux comprendre la culture du pays, « la langue étant le premier vecteur de la culture » (CASNAV de Lille, p. 12).

29 « tak[ing] as a departure point the pupils' own experiences and frames of reference »

L'apprentissage du FLS ou SLS est alors une étape nécessaire et essentielle au processus d'inclusion des élèves allophones au sein de la classe et de la société. Rong et Preissle (2009) comparent, en effet, l'apprentissage d'une langue seconde à un « processus d'adaptation linguistique »³⁰ (p. 70).

En outre, dans le programme national suédois de l'école primaire, et plus précisément dans la partie consacrée au « Suédois Langue Seconde », Skolverket (2011) préconise aux enseignants de mettre à profit chaque discipline scolaire pour accompagner les élèves allophones dans l'acquisition progressive du suédois. De plus, les programmes soutiennent que l'apprentissage d'une langue seconde nécessite une première étape d'*expérimentation* de la langue, sans laquelle elle ne peut pas être acceptée par l'élève, comme faisant partie de son identité, en construction. Pour cela, Skolverket (2011) incite les enseignants à partager aux élèves allophones la littérature suédoise, afin que ces derniers découvrent la culture suédoise, ses coutumes et son passé, en parallèle de l'enseignement du SLS. Skolverket suggère également de proposer aux élèves allophones de nombreuses lectures et rédactions afin que l'apprentissage du SLS soit vivant et efficace. Ces diverses formes de communication langagière sont autant d'outils que les enseignants peuvent explorer dans leur démarche pédagogique auprès des élèves allophones.

Parallèlement, en France, le Bulletin Officiel du 25 avril 2002 pour la « scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » déclare que la maîtrise du Français Langue Seconde ou Langue de Scolarisation est un « facteur essentiel » (p. 8) dans la réussite du processus d'inclusion des élèves allophones. Il ajoute que cet enseignement est la « responsabilité de toute l'équipe éducative » (p. 12) et exige que « le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français » afin d'accompagner les élèves dans la compréhension du « langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines » (p. 12). A l'instar de Skolverket (2011), le Bulletin Officiel pour les élèves allophones soutient la nécessité d'une corrélation vivante entre

30 « process known as linguistic adaptation »

l'apprentissage du FLS et les disciplines de la classe ordinaire.

b) L'organisation du Français Langue Seconde et du Suédois Langue Seconde

Bien que les élèves allophones aient le droit de suivre des cours de SLS, en parallèle de la classe ordinaire, c'est le chef d'établissement qui évalue la nécessité d'offrir ces cours, en fonction des besoins des élèves allophones de l'école (Wirén, 2009). Le rapport de 2010 de l'Organisation de coopération et de développement économique (OECD) sur l'éducation des immigrés en Suède observe toutefois que « la fréquence et les méthodes d'évaluation du langage pour les élèves issus de l'immigration varient considérablement d'une école à l'autre »³¹ (p. 47). L'OECD (2010) ajoute que les élèves allophones, résidant en Suède, doivent effectuer, à la fin de l'école primaire, des « tests [...] nationaux dans les disciplines scolaires que sont le Suédois, le Suédois Langue Seconde, l'anglais et les mathématiques »³² (p. 35).

Par ailleurs, « l'objectif des séances de Suédois Langue Seconde est d'aider les élèves à développer des compétences en communication en lien avec leur quotidien et [d'amener les élèves] à la maîtrise du Suédois afin de leur permettre d'étudier les disciplines scolaires en Suédois »³³ (OECD, 2010 ; p. 34). L'objectif premier des séances de SLS est donc d'accompagner les élèves allophones dans le processus d'inclusion au sein de leur nouvelle école, et, par conséquent, au sein de la société suédoise.

En France, l'élève allophone est, dans un premier temps, « signalé » au CASNAV afin de procéder à des tests certifiant du niveau des compétences scolaires de l'élève allophone. Ainsi qu'en témoigne le CASNAV d'Orléans-Tours (2012-2013), depuis le 2 octobre 2012, les évaluations portent « sur la maîtrise de la lecture, les

31 « the frequency and methods of language assessment for immigrant students to vary considerably among schools »

32 « nationally [...] tests in the subjects of Swedish, Swedish as a Second Language, English and Mathematics. »

33 « The goal of SSL is to help students develop daily communication skills and proficiency in Swedish in order for them to study school subjects in Swedish. »

connaissances et les compétences en mathématiques dans la langue d'origine, et la maîtrise de la langue française dans quatre domaines : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite, ainsi que la production et l'expression écrite » (p. 12).

L'élève allophone, résidant en France, participe donc à la vie de classe ordinaire, comme ses camarades français. Parallèlement, l'élève suit un dispositif complémentaire, dans les « Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants » (UPE2A), « pendant une partie de la semaine » (CASNAV d'Orléans-Tours, 2012-2013, p. 10). Ce dispositif est en vigueur depuis le 2 octobre 2012 et touche aussi bien le premier degré que le second degré (CASNAV Orléans-Tours, 2012-2013). L'académie de Clermont-Ferrand définit les UPE2A de « structure spécifique de scolarisation des élèves allophones arrivants qui concerne aussi bien les écoles que les établissements du second degré »³⁴, l'objectif étant d'inclure les élèves allophones, dès leur arrivée sur le territoire français. Dans le premier degré, le CASNAV d'Orléans-Tours soutient que « les enseignants se déplacent dans un réseau » de plusieurs écoles (p.10)³⁵. Par exemple, dans le Loiret, il existe un enseignant d'UPE2A « sur plusieurs écoles » (p.11).

c) Le contenu des cours de langue seconde : facteur d'inclusion scolaire

« L'instruction basée sur le contenu »³⁶ place l'élève au centre des apprentissages. En effet, selon Marguerite Ann Snow (Celce-Murcia, 2001), les séances d'apprentissage devraient être fondées sur « le niveau de compétence actuel, les objectifs académiques ou professionnels et les intérêts et besoins des élèves »³⁷ (p. 303). De fait, le contenu des cours est, selon l'auteur, plus important que la façon dont le cours est transmis. Le cours devrait répondre aux passions des élèves dans le but d'éveiller leur curiosité et leur désir d'apprendre.

34 <http://www.ac-clermont.fr/action-educative/besoins-educatifs-particuliers/enfants-nouvellement-arrives-allophones-itinerants-et-du-voyage/eleves-allophones-arrivants-e2a/>

35 http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/RA20122013.pdf

36 « content-based instruction »

37 « students' current proficiency levels, academic or vocational objectives, interests and needs »

Contrairement à l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques (2009) qui souhaite « considérer l'apprentissage comme un processus – non axé sur le contenu – et fixer à tous les élèves l'objectif principal de suivre un apprentissage permettant d'acquérir des compétences, pas seulement des connaissances scolaires » (p. 16), Ann Snow (2001) considère que l'instruction basée sur le contenu et non pas sur la transmission, offre la possibilité de « négocier non pas seulement le langage, mais également le contenu, de manière de plus en plus complexe »³⁸ (p. 304). L'objectif de cette méthode s'inscrit dans une volonté de développer la motivation intrinsèque des élèves. Celle-ci peut être atteinte si les élèves sont motivés par la tâche scolaire à accomplir (Snow, 2001).

Enfin, afin d'aider les élèves allophones à enrichir leur vocabulaire en langue seconde, Frisa (2014) conseille aux enseignants d'adapter les objectifs d'apprentissage de certaines séances, lorsque cela est possible. Frisa donne l'exemple d'une séquence sur le thème de « l'alimentation », en cycle 3 (p. 38). Outre les objectifs d'apprentissage communs à tous les élèves de la classe ordinaire, l'auteur incite les professeurs des écoles à ajouter un objectif de « Français de communication », s'intitulant « apprendre le lexique courant de l'alimentation » (p. 39). Il s'agit alors d'intégrer au sein des apprentissages, un contenu unique et adapté aux élèves allophones, dans le but de les faire progresser et de les accompagner au mieux dans l'acquisition de vocabulaire nouveau, en FLS.

d) Individualisation et travaux de groupe au sein de la classe de Langue Seconde

Selon Skolverket (2011), l'individualisation est primordiale, car « l'enseignement individualisé signifie que la pratique est formée et délivrée avec une attention portée sur les capacités et besoins individuels des élèves »³⁹. Parallèlement, Skolverket admet que nombreux sont les enseignants qui, dans les classes ordinaires, font part

38 « negotiate not just language, but content as well, in increasingly complex ways »

39 « individualised teaching means that practice is shaped and delivered with a focus on pupils' individual capacities and needs »

de leur crainte de ne pas réussir à travailler individuellement avec les élèves⁴⁰ (p. 41).

En revanche, Anne Lazaraton (Celce-Murcia, 2001), quant à elle, insiste sur l'importance de travailler les « compétences orales » des élèves, au sein du groupe-classe (p. 103). Les travaux de groupe sont, dès lors, pertinents et fortement conseillés, car ils permettent aux élèves de s'investir et de s'exprimer dans leur langue seconde. Lazaraton donne l'exemple des « jeux de rôle » qui encouragent les élèves à se familiariser avec les « variations socio-culturelles des actes de langage »⁴¹ (p. 107). En effet, ces jeux de rôle permettent de sensibiliser les élèves aux variations d'intensité qui s'opèrent dans le langage parlé, français ou suédois. Enfin, les « discussions » et « discours » (p. 106) sont autant d'activités qui ont pour objectif de contribuer au développement des compétences langagières des élèves allophones, dans le cadre de travaux de groupe (Lazaraton, 2001). Dès lors, les apports théoriques rendent compte des avantages de la mise en place de travaux individualisés, d'une part, et de travaux de groupe, d'autre part, dans la démarche d'inclusion des élèves allophones, au sein de l'UPE2A ou de la classe de SLS.

3) La différenciation pédagogique : facteur de réussite chez les élèves allophones

a) Les stratégies de communication

Selon Marianne Gullberg (1998), les élèves qui associent le langage aux gestes pendant l'apprentissage de leur langue seconde, améliorent considérablement leurs compétences langagières, grâce à une forte stimulation de leurs compétences cognitives. L'auteur utilise le terme de « stratégies de communication »⁴² (p. 31) pour énoncer la manière dont les élèves réagissent lorsque le langage représente une

40 « they are unable to establish any kind of close relationship with individual pupils or keep track of how pupils are progressing in their studies »

41 « sociocultural variations in speech acts »

42 « communication strategies »

barrière ou une difficulté. L'étude de Gullberg (1998) démontre en effet que « les apprentis d'une seconde langue [...] ont une préférence pour l'utilisation de gestes complémentaires »⁴³ (p. 37), lorsque ces derniers s'expriment dans leur langue seconde.

Ann Snow (Celce-Murcia, 2001) incite également les enseignants à privilégier l'utilisation de « signaux contextuels »⁴⁴ (p. 313) qui ont pour objectif d'expliciter et de clarifier les consignes ou discours tenus en classe. L'assimilation d'une gestuelle explicite au langage, ou encore, l'utilisation d' « images » ou d' « objets physiques » (p. 313) sont des stratégies de communication et des aides précieuses pour les élèves dont la langue seconde est en cours d'acquisition. En outre, les enseignants sont également encouragés à recourir à d'autres éléments visuels, tels que les « tableaux d'affichage »⁴⁵ ou « banques de mots »⁴⁶ (p. 313). Enfin, les explications gagneraient à être communiquées de façon théâtrale, au moyen d' « expressions faciales »⁴⁷ (p. 313), par exemple (Snow, 2001).

D'autre part, Gisela Hakansson (1987) soutient l'idée selon laquelle l'ajustement du débit de parole ou le choix d'un vocabulaire simplifié permet de « diminuer le fossé »⁴⁸ entre le locuteur et l'interlocuteur. Il s'agit donc de tenir compte du niveau langagier de la personne à qui le locuteur s'adresse. Par conséquent, ce dernier *inclus* son interlocuteur, grâce à une modification volontaire du débit de parole ou du vocabulaire choisi. En effet, l'étude de Hakansson démontre que, pendant les temps de travaux individualisés auprès des élèves, l'enseignant tend à ajuster son vocabulaire et son débit de parole, à la différence des temps où l'enseignant s'adresse au groupe-classe. Hakansson qualifie cette situation de « modifications interactionnelles »⁴⁹ (p. 76). Selon l'auteur, ces « modifications interactionnelles [...] facilitent la participation des élèves allophones »⁵⁰ (p. 76). En conséquence, ces

43 « second language learners [...] favour complementary gestures »

44 « contextual cues »

45 « bulletin boards »

46 « word banks »

47 « facial expressions »

48 « diminish the gap »

49 « interactional modifications »

50 « interactional modifications [...] facilitate the participation by nonnatives »

modifications privilégiuent le sentiment de bien-être, et donc d'inclusion, des élèves allophones, au sein de la classe. Dès lors, cette étude conserve l'idée selon laquelle il existe une réelle « corrélation entre l'usage des modifications interactionnelles et l'activité de l'apprenant »⁵¹ (p. 76), renforçant la nécessité de mettre en place des temps de travaux individuels pendant lesquels les stratégies de communication bénéficient aux élèves allophones.

b) Les stratégies d'apprentissage

Afin d'amener les élèves allophones à se sentir inclus dans la classe et dans l'école, ces derniers doivent être engagés dans leur démarche d'apprentissage. Bonwell et Eisen (2010) parlent d' « apprentissage actif »⁵². En effet, selon leur recherche sur la manière dont les élèves peuvent être motivés et engagés dans leurs apprentissages scolaires, l'apprentissage actif est très efficace et représente un « constituant éducatif essentiel à la classe inclusive »⁵³ car « les élèves à besoins spécifiques impliqués et engagés de façon active ont tendance à apprendre davantage et plus rapidement »⁵⁴ (p. 10)⁵⁵.

Néanmoins, Sinkkonen et Kyttälä (2014) expliquent que la difficulté majeure d'enseigner une langue seconde à des élèves allophones est de définir les difficultés réelles de chaque individu. En effet, certains élèves rencontrent des « réelles difficultés d'apprentissage »⁵⁶ alors que d'autres élèves éprouvent des « difficultés pédagogiques culturelles et linguistiques »⁵⁷ (p. 170). Il peut être difficile de faire la distinction entre ces deux formes de difficulté lorsque le professeur des écoles enseigne à des élèves allophones. Ainsi, il est conseillé de mettre en place diverses méthodes pédagogiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement d'une langue seconde, car la façon d'acquérir celle-ci diffère d'un élève à l'autre. De fait, comment

51 « correlation between use of interactional modifications and learner activity »

52 « active learning »

53 « essential instructional component of the inclusive classroom »

54 « students with special needs who are actively involved and engaged tend to learn more and faster »

55 http://www.corwin.com/upm-data/39528_Pages_from_Green_ch1.pdf

56 « real learning difficulties »

57 « culturally and linguistically-based educational difficulties »

est-il possible d'inclure chaque élève allophone tout en prenant en considération la sensibilité d'apprentissage de chacun?

En premier lieu, Eduscol (2012) propose des pistes pédagogiques basées sur des stratégies d'apprentissage pouvant être expérimentées dans la classe, pour des élèves allophones. Eduscol (2012) – se fondant sur les « activités de réception » du « socle et activités langagières » (p. 22) – suggère des « stratégies à développer » pour la compétence « écouter et comprendre » (p. 23), en Français Langue de Scolarisation. De fait, lors d'écoutes ou de situations de compréhension orale, ces stratégies reposent sur la nécessité de développer l'anticipation d' « éléments situationnels », le repérage d'indices favorables à la compréhension d'une écoute, l'identification – entre autres – d' « éléments lexicaux, syntaxiques », la mise « en relation » de ces éléments, mais aussi l'action de « synthétiser [...] des hypothèses », ou encore d' « inférer » et de « reformuler » le contenu de l'écoute (p. 23). Ces stratégies d'apprentissage s'inscrivent dans une volonté d'accompagner l'élève allophone dans sa démarche d'acquisition du FLS, dans un souci de répondre aux attentes de l'école inclusive grâce à la prise en considération des sensibilités d'apprentissage de chacun.

De même, le programme national suédois incite également les enseignants à mettre en place diverses stratégies d'apprentissage afin d'éveiller la curiosité des élèves dans l'acquisition du SLS. Rebecca L. Oxford (Celce-Murcia, 2001) préconise de privilégier les « styles et stratégies d'apprentissage du langage »⁵⁸ (p. 359). L'objectif de ces stratégies est d'impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage et de les rendre acteurs de l'acquisition de leur langue seconde. Oxford (Celce-Murcia, 2001) qualifie les « styles d'apprentissage »⁵⁹ (p. 360) d' « approches générales – par exemple, globales ou analytiques, auditives ou visuelles – que les élèves utilisent dans l'acquisition d'une nouvelle langue »⁶⁰ (p. 359). Corrélativement, les « stratégies d'apprentissage » sont définies comme des « attitudes spécifiques ou processus de

58 « language learning styles and strategies »

59 « learning styles »

60 « the general approaches – for example, global or analytic, auditory or visual – that students use in acquiring a new language »

pensées que les élèves utilisent pour améliorer leur propre apprentissage [d'une langue seconde ou étrangère] »⁶¹ (Oxford, 2001, p. 349). Ainsi, les styles et stratégies d'apprentissage doivent être mobilisés lors de l'enseignement d'une langue seconde, car ceux-ci rendent les élèves actifs et motivés dans leur apprentissage.

Enfin, Oxford (Celce-Murcia, 2001) révèle qu'il est important d'associer les sens des élèves à l'apprentissage d'une langue seconde. Les sens, selon l'auteur, affectent considérablement le développement des compétences langagières des élèves. Certains élèves sont, en effet, davantage sensibles au sens visuel ; en revanche, d'autres élèves sont réceptifs au sens auditif ou encore au langage des gestes. Ces derniers associent ce qu'ils entendent aux gestes de l'enseignant. Il s'agit du sens « kinesthésique » (Oxford, 2001, p. 360). Dès lors, ces éléments de réponses confortent l'idée selon laquelle « à la diversité du public doit correspondre une pluralité dans les démarches et les stratégies pédagogiques » (Abdallah-Pretceille, 1982 ; p. 21), ayant pour objectif d'engager les élèves allophones dans l'acquisition de la langue seconde, dans un contexte d'inclusion scolaire.

c) L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Skolverket (2009) déclare que l'usage des ordinateurs dans les écoles suédoises a considérablement augmenté depuis les années 1990. Selon Kaitlyn Madden (2012), l'utilisation des dispositifs technologiques participe fortement à l'amélioration des compétences langagières et de compréhension des élèves allophones. L'expérimentation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) peut, selon l'auteur, améliorer la qualité d'enseignement proposée aux élèves, car celles-ci répondent à leurs intérêts (Madden, 2012).

61 « specific behaviors or thought processes that students use to enhance their own [second or foreign language] learning »

Maggie Sokolik (2001) rejoint les propos de Madden à ce sujet. En effet, selon Sokolik, outre le fait que les dispositifs technologiques ne soient pas une recette magique pour l'apprentissage d'une langue seconde, leur utilisation au sein de la classe offre un apport nouveau, grâce à la diversité et à la richesse de leurs fonctions. Sokolik qualifie les ordinateurs de « force » (p. 482) ne pouvant pas être négligés dans les apprentissages scolaires. Dès lors, comment cette « force » peut-elle participer au processus d'inclusion des élèves allophones? Comment les TICE peuvent être un outil favorisant l'acquisition d'une seconde langue?

Sokolik (2001) argumente qu'en effet, certaines des activités éducatives sur les ordinateurs renforcent le degré d'acquisition d'une nouvelle langue, car ces activités adaptent leurs questions au niveau et à la performance des élèves. L'ordinateur est alors capable de reconnaître si l'élève a un niveau débutant, intermédiaire ou avancé. À partir du niveau détecté, l'ordinateur ajuste les questions de l'activité en proposant une tâche adaptée au niveau réel de l'élève, dans le but de la complexifier dès lors que l'élève progresse.

Par ailleurs, les dispositifs technologiques offrent aujourd'hui la possibilité aux élèves de communiquer avec d'autres élèves, résidant dans d'autres pays. L'objectif de ces interactions est alors d'encourager les élèves à perfectionner leur langage et à développer leurs compétences d'expression orale et écrite. Ces échanges entre élèves sont un nouveau moyen d'inclure les élèves allophones dans le système éducatif français ou suédois, car les élèves sont amenés à « communiquer de façon authentique »⁶² (Sokolik, 2001 ; p. 483). Outre l'usage des ordinateurs, Eduscol (2012) préconise « l'utilisation de MP3 ou baladeurs », car ceux-ci aident les élèves allophones à « concentrer leurs efforts sur la phonologie et accorder une importance particulière à la prosodie et à la prononciation de phonèmes qui n'existent pas dans leurs langues maternelles et qui donc ne peuvent être discriminés et reproduits sans entraînement. » (p. 22).

62 « communicate authentically »

En outre, à l'instar d'Eduscol (2012) qui préconise l'utilisation de « supports vidéo (films d'animation, extraits de films, documentaires tels que l'émission « C'est pas sorcier », ...) » (p. 22), la « vidéo numérique » a également pour objectif de développer, de façon créative, la compétence d'expression orale chez les élèves. Les élèves sont ainsi motivés pour collaborer entre eux, grâce à la « production multimédia » (Sokolik, 2001, p. 485). Cependant, Sokolik avertit les enseignants que l'usage des dispositifs technologiques se doit d'être accompagné de remarques constructives. Les élèves doivent en effet comprendre les domaines dans lesquels ils ont progressé tout comme les domaines qui nécessitent encore un suivi régulier. Ainsi, bien que les TICE soient des moyens très efficaces à l'apprentissage d'une langue seconde et au processus d'inclusion des élèves allophones, ceux-ci ne remplacent pas la relation bâtie et essentielle entre un enseignant et ses élèves (Sokolik, 2001).

En effet, et pour conclure, une étude récente américaine assure que 64% des enseignants interviewés croient que « les technologies numériques »⁶³ ont un impact négatif sur les capacités des élèves à se concentrer à l'école (Pew Research Center, 2012). Ce propos est renforcé par 87% des enseignants interviewés qui estiment qu'Internet peut avoir des effets néfastes sur les capacités de concentration des élèves, au sein de l'environnement scolaire.⁶⁴ A défaut d'utiliser les TICE, Jeff Gulley (2012) rappelle la pertinence de l'usage des dictionnaires. Il conseille de recourir au « dictionnaire de l'apprenant »⁶⁵ (p. 23)⁶⁶. Les élèves peuvent alors comprendre avec plus de précision l'étymologie d'un mot recherché. Enfin, les élèves ont également la possibilité de connecter le mot recherché à l'image associé, cette dernière pouvant être qualifiée d' « aide visuelle »⁶⁷ (p. 28).

63 « digital technologies »

64 <http://www.pewinternet.org/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/>

65 « learners' dictionary »

66 https://www.tru.ca/_shared/assets/Jeff_Gulley_-_Dictionary_Activities27028.pdf

67 « visual aid »

III) METHODOLOGIE

- **Hypothèses et rappel de la problématique**

Tout d'abord, la problématique de cette étude repose sur la façon dont les écoles françaises et suédoises facilitent et expérimentent le processus d'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. Afin de répondre au mieux à cette problématique, trois hypothèses sont proposées, à savoir :

- **Hypothèse 1** : Je suppose que la prise en compte du plurilinguisme et ainsi, des compétences langagières acquises des élèves allophones, est bénéfique pour l'acquisition de nouvelles compétences, dans un système éducatif avec lequel les élèves se familiarisent.
- **Hypothèse 2** : Je suppose que le fait de donner des cours de Français ou de Suédois Langue Seconde à l'extérieur de la classe ordinaire a des impacts sur l'inclusion des élèves allophones, principalement parce que ces derniers se retrouvent « exclus » de la vie de la classe ordinaire et de leurs camarades dont la langue maternelle est le français ou le suédois, plusieurs heures par semaine.
- **Hypothèse 3** : Je suppose que la mise en place immédiate d'une pédagogie différenciée améliore le sentiment d'inclusion des élèves allophones et les engage dans leurs apprentissages.

- **Le choix des méthodes et la mise en pratique du protocole de recherche**

Cette étude sur l'inclusion des élèves allophones dans les écoles françaises et suédoises a nécessité de recueillir des données fondées sur une analyse qualitative.

D'une part, l'analyse qualitative en France repose sur quatre interviews, réalisées dans quatre écoles françaises. Cohen, Manion et Morrison (2007) qualifient l'interview de « matériel puissant »⁶⁸ et d' « outil flexible pour le recueillement de données, rendant possible l'utilisation d'une communication multi-sensorielle : verbale, non-verbale, parlé et entendu »⁶⁹ (p. 349), d'où la pertinence de cette méthode pour cette étude.

Les personnes interviewées en France sont un professeur des écoles stagiaire (PES), deux professeurs des écoles (PE), l'une ayant exercé six ans et l'autre ayant exercé plus d'une vingtaine d'années dans l'Éducation Nationale, en tant que PE. Enfin, la quatrième personne interviewée est une enseignante en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Cette dernière enseigne le FLS depuis dix ans, après avoir exercé une vingtaine d'années en école primaire, en tant que PE. Il semblait en effet important d'interviewer l'enseignante en UPE2A afin, non seulement, de comprendre davantage les données théoriques autour de ce dispositif, mais aussi, d'approfondir l'étude comparative en lien avec le stage effectué en amont dans une classe de SLS, en Suède. De surcroît, les professeurs des écoles offrent un regard nouveau sur la façon dont les élèves allophones sont inclus au sein de la classe ordinaire, entourés de leurs camarades français. Enfin, les âges différents des enseignants interviewés rendent compte d'expériences complémentaires, pertinentes pour cette étude.

68« powerful implement »

69« flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, non-verbal, spoken and heard »

D'autre part, l'analyse qualitative en Suède repose également sur quatre interviews, réalisées dans deux écoles suédoises. Les personnes interviewées sont deux professeures des écoles, un professeur assistant et une professeure de SLS. Le choix des personnes interviewées était réfléchi. Il semblait en effet essentiel d'interviewer une professeure de SLS, car l'enseignante apporte un éclairage nouveau sur les complexités et diverses facettes de l'enseignement d'une langue seconde dans le processus d'inclusion des élèves allophones. Dans le passé, la professeure de SLS a eu pour expérience professionnelle de travailler auprès d'élèves provenant de milieux défavorisés. La professeure enseigne le SLS depuis deux ans.

De surcroît, le fait d'interviewer des professeures des écoles suédois offre la possibilité d'en apprendre davantage sur la manière dont les élèves allophones sont inclus dans une classe ordinaire, entourés de leurs camarades suédois. Les deux professeures des écoles interviewées ont neuf et seize années d'expérience dans le milieu éducatif, au sein de l'école primaire suédoise. Enfin, le choix d'interviewer un professeur assistant permet de compléter les données recueillies, car celui-ci offre une nouvelle perspective quant à l'accompagnement des élèves allophones, centrée sur la place prépondérante de l'aide individualisée. Le professeur assistant a quatre années d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Il intervient dans plusieurs classes d'une école suédoise afin d'aider les élèves allophones, de façon individuelle.

Par ailleurs, les questions des interviews ont été vérifiées et validées par ma directrice de mémoire. En effet, selon l'étude de Cohen, Manion et Morrison (2007) au sujet de la méthodologie à mettre en place lors de la recherche, les interviews se doivent d'être « élaborées de façon construite »⁷⁰ (p. 349). Ainsi, les questions étaient structurées et divisées en trois thèmes : chaque thème correspondant à une partie du plan du mémoire. Quelques questions correspondaient au thème de la prise en compte des compétences langagières des élèves allophones. Le deuxième tiers de questions portaient sur le FLS en lien avec l'UPE2A (pour les entretiens en France)

70« constructed »

et le SLS (pour les entretiens en Suède). Enfin, le troisième tiers faisait référence à la troisième partie de ce mémoire, portant sur les pistes de différenciation pédagogiques à envisager pour des élèves allophones, dont l'objectif est de faciliter le processus d'inclusion. Les questions introducives permettaient de mettre en confiance l'enseignant interviewé et d'en apprendre davantage sur sa formation professionnelle et son expérience en tant qu'enseignant-e.

En outre, les personnes interviewées ont donné la permission d'enregistrer les entretiens. Les réponses aux questions étaient ensuite retranscrites à l'ordinateur afin de faciliter l'analyse des données et la reconnaissance des similitudes et différences entre les résultats. Toutefois, il est important de prendre conscience du fait que les personnes interviewées peuvent être amenées à répondre aux questions en gardant en mémoire des « notions préconçues »⁷¹ (Cohen, Manion, Morrison, 2007, p. 150). Les trois auteurs soutiennent donc qu' « une façon de valider la dimension d'une interview est de comparer la dimension de l'interview avec une autre dimension qui a déjà été validée. Cette forme de comparaison est connue comme étant une « validité convergente ». Si les deux dimensions s'accordent, on suppose que la validité de l'interview est comparable à la validité prouvée dans l'autre dimension »⁷² (p. 150), d'où la pertinence d'utiliser une seconde méthode de recueillement de données afin de compléter et de comparer, mais aussi de valider ou de contredire les réponses aux questions posées lors des interviews.

Par voie de conséquence, en France comme en Suède, la méthode de l'observation a été employée, parallèlement aux interviews. Cependant, bien que de nombreuses journées d'observations aient été effectuées dans diverses classes ordinaires françaises, celles-ci ne comptaient pas d'élèves allophones. Dès lors, les observations directement en lien avec cette étude reposent sur une matinée dans une UPE2A, en France. De surcroît, une semaine d'observation en classe ordinaire et cinq semaines d'observation en classe de SLS ont été effectuées en Suède. Cette

71 « preconceived notions »

72 « one way of validating interview measures is to compare the interview measure with another measure that has already been shown to be valid. This kind of comparison is known as 'convergent validity'. If the two measures agree, it can be assumed that the validity of the interview is comparable with the proven validity of the other measure. »

méthode de l'observation a ainsi permis de compléter la prise de données recueillies lors des entretiens, au sujet de l'inclusion des élèves allophones en France et en Suède. L'avantage de recourir à la méthode de l'observation est de « produire davantage de données valables et authentiques à défaut de méthodes arbitraires et déductives »⁷³ (Cohen, Manion, Morrison, 2007, p. 397).

Le recours à l'observation demandait, en amont, l'accord de la part des enseignants des classes observées. Il n'était alors pas mentionné les détails de l'observation pour ne pas influencer le comportement des enseignants, et ainsi, ne pas biaiser les résultats. Par ailleurs, afin d'écartier toute forme de parti-pris, les thèmes à observer étaient clairement formulés sur une fiche d'observation, servant ainsi de trace écrite structurée. Il était en effet crucial de transposer les observations à l'écrit de la façon la plus objective qu'il soit. Le recours à une observation « structurée » (Cohen, Manion, Morrison, 2007, p. 398) était efficace pour cette étude, car elle permettait de rester fidèle à la problématique et à l'objectif de cette recherche. Ainsi, une première colonne d'observation portait sur les « interactions » entre l'enseignant et les élèves allophones. Une seconde colonne faisait référence aux « interactions » entre les élèves allophones et les autres élèves allophones (pour la classe spécifique) ou les élèves français ou suédois (pour la classe ordinaire). Une troisième partie portait sur le matériel pédagogique mis à disposition pour l'inclusion des élèves allophones en UPE2A en France, ou dans la classe ordinaire et spécifique, en Suède. En outre, le recours à l'observation a ainsi permis une analyse plus fine des différences et des similitudes de la mise en pratique de l'inclusion des élèves allophones, dans deux systèmes éducatifs différents.

Enfin, en réponse aux conseils de Cohen, Manion et Morrison (2007), la méthode de l'observation permet de compléter et de comparer, de façon concrète, les réponses aux questions des interviews avec les pratiques expérimentées sur le terrain. L'analyse des données recueillies s'est effectuée étape par étape. Après la retranscription des interviews, les réponses aux questions des interviews étaient regroupées en thématiques respectives, permettant ainsi de distinguer les points

73« to yield more valid or authentic data than would otherwise be the case with mediated or inferential methods »

communs et les divergences. Les notes d'observation étaient ensuite associées aux propos des enseignants interviewés, en lien avec les thèmes retenus. L'objectif de cette analyse était en effet d'organiser les opinions et expériences des enseignants en lien avec les observations, dans l'objectif d'en extraire les informations pertinentes pour le sujet à traiter. L'analyse a également permis de lier les thématiques dégagées aux trois grands axes de recherche, à savoir la prise en compte des compétences langagières des élèves allophones, l'enseignement du FLS ou SLS en UPE2A et en classe de SLS et, enfin, la mise en place d'une différenciation pédagogique adaptée. Ainsi, la problématique de cette étude restait au centre de la réflexion analytique.

- **Éthique**

Selon Seale, Gobo et Gubrium (2004), la mise en place du rapport de confiance entre l'intervieweur et la personne interviewée est primordiale. Les interviews ont donc été menées suite à l'assentiment du directeur et/ou des enseignants de plusieurs écoles, contactés au préalable. Chaque interview débutait par une courte présentation du thème de l'étude afin d'informer les personnes interviewées des raisons de cette intervention.

Par ailleurs, conformément au Conseil de Recherche Suédois (2001), la protection des droits des individus est cruciale et obligatoire. Celle-ci est qualifiée d' « éthique professionnelle »⁷⁴ (p. 17) et implique la « responsabilité du chercheur envers la recherche et la communauté de la recherche »⁷⁵ (p. 17). Il était donc primordial d'informer les personnes interviewées que les données recueillies, à savoir le nom de l'école, le nom des enseignants et les réponses aux questions, resteraient strictement anonymes. De plus, il était fait mention du fait que l'enseignant avait le droit d'interrompre l'interview à tout moment, si la personne interviewée ne souhaitait plus répondre aux questions. En outre, il était important d'évoquer le fait que, avec

74« professional ethics »

75« researcher's responsibility towards research and the research community »

l'accord au préalable de la personne interviewée, l'interview pouvait être enregistrée, et l'enregistrement serait supprimé dès la conclusion de cette étude de recherche.

Enfin, dans un souci d'anonymat, il était nécessaire de changer les vrais noms des personnes interviewées par d'autres prénoms. Dès lors, pour cette étude, le professeur des écoles stagiaire français sera nommé François, la professeure des écoles depuis six ans sera appelée Florence, la professeure des écoles depuis plus de vingt ans sera connue sous le nom de Faustine et l'enseignante en UPE2A sera nommée Fiona. Les deux professeures des écoles interviewées en Suède seront nommées Sonia et Sandrine. La professeure de SLS sera nommée Suzan et le professeur assistant sera connu sous le nom de Swen. Dans un souci d'aide à la lecture de cette étude, le prénom des personnes françaises interviewées débute par un « f » et le prénom des personnes suédoises interviewées débute par un « s ».

IV) RESULTATS & ANALYSE

1) La prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en France et en Suède

a) La prise en compte du multiculturalisme dans les classes françaises et suédoises

En premier lieu, tout comme le PES français François, l'enseignante de SLS explique que la « reconnaissance de l'arrière-plan culturel des élèves allophones est très importante », ajoutant que cette reconnaissance « doit aider les élèves à être acceptés tels qu'ils sont ». Suzan ajoute que nombreux sont les élèves allophones ayant un passé atypique, chargé de « traumatismes » liés parfois à la guerre – notamment pour les élèves d'origine syrienne – ou liés au fait que certains enfants ont eu à travailler, au lieu d'aller à l'école, dans le passé. Selon l'enseignante, ces traumatismes peuvent engendrer des réactions parfois désobligantes de la part de certains élèves allophones face aux demandes scolaires. C'est pourquoi Suzan insiste sur l'importance de prendre en considération le passé culturel des élèves dont elle a la responsabilité, car cette prise en compte favorise le sentiment d'acceptation des élèves, dans un système éducatif nouveau – et, par conséquent, affermit le sentiment d'inclusion des élèves allophones dans leur nouvelle école. Parallèlement à cette affirmation, Hinkel (Celce-Murcia, 2001) soutient également l'idée selon laquelle il est fondamental pour un enseignant de constater et de prendre au sérieux l'arrière-plan culturel des élèves, car cela aura nécessairement des impacts sur la scolarité de l'élève et ses capacités à progresser dans les apprentissages scolaires. François justifie cet argument en ajoutant que « reconnaître la culture des élèves allophones doit aussi permettre de créer une ouverture d'esprit auprès des autres élèves de la classe », qui se retrouvent alors eux-mêmes enrichis par cette diversité.

En outre, Suzan encourage ses élèves à se « souvenir de leur culture » qui, selon elle, est une « partie de leur identité », ne pouvant pas être « arrachée ». C'est la raison pour laquelle l'enseignante accorde aux élèves la possibilité d'écouter, chaque

semaine, des histoires provenant de leur passé culturel ou de leurs traditions, grâce aux dispositifs audio-visuels, sur les ordinateurs de la classe. Parallèlement, Florence, professeure des écoles en France, fait mention des « journées interculturelles » qui favorisent les échanges au sein de la classe et de l'école, offrant la possibilité aux élèves allophones de « partager un peu de leur histoire et de leur culture ». À l'instar de Florence, la professeure des écoles d'une école suédoise, Sandrine, évoque également la « journée internationale », qui a lieu une fois par an, dans toutes les écoles primaires suédoises. Cette journée internationale est un moment privilégié pour les élèves allophones, car tous les élèves se réunissent ce jour-là et, tour à tour, un élève de chaque pays représenté dans l'école, se déplace au-devant de la salle pour y allumer une bougie, symbole de sa nation. Les observations prouvent que cette tradition suédoise crée une atmosphère bienveillante et une reconnaissance sincère des cultures représentées dans l'école, par les autres élèves suédois. Dès lors, les journées interculturelles en France ou internationales en Suède participent réellement à l'inclusion des élèves allophones car leurs origines sont officiellement reconnues et acceptées par la communauté éducative et leurs camarades français ou suédois. Sandrine ajoute que cette « fête » rend possible un sentiment « d'égalité » chez les élèves dont les origines ne sont pas suédoises. Par ailleurs, l'enseignant assistant Swen qui a spécifiquement à charge les élèves allophones de l'école, affirme que ces derniers ont également la possibilité de présenter leur pays d'origine devant la classe de SLS. Selon lui, cette présentation est une reconnaissance de « l'héritage » des élèves allophones et permet de « poursuivre la construction identitaire de chaque individu », grâce au partage de l'arrière-plan culturel de chacun.

D'autre part, Liasidou (2013) accentue le fait que les enseignants ont pour devoir d'associer les besoins langagiers des élèves allophones à leurs « besoins émotionnels, sociaux et culturels »⁷⁶. En effet, la professeure des écoles française, Florence, prend en considération l'arrière-plan culturel des élèves car elle fait souvent allusion au fait que les difficultés rencontrées par certains élèves allophones peuvent être liées à leur passé, parfois « rude ». L'enseignante renchérit son propos

76 « emotional, social and cultural needs »

en mentionnant le fait que certains élèves n'ont pas eu la possibilité d'aller à l'école les années passées. C'est le cas pour un des élèves allophones de François, originaire d'Inde. Dès lors, tout comme Suzan, Florence comprend donc que certains élèves aient, par moment, des difficultés à aller ou à retourner sur les bancs de l'école. Toutefois, la professeure des écoles ajoute que, contrairement à cette première analyse, ces mêmes élèves aspirent néanmoins à développer leurs connaissances et compétences. Ainsi, cette dualité est, selon Florence, essentielle à distinguer et doit être prise au sérieux dans la prise en charge des apprentissages et de la classe. La compréhension de cette réalité est aussi une forme d'inclusion, car elle repose sur une volonté de définir les « besoins réels des élèves » (Florence), renforçant ainsi les conseils éducatifs de Liasidou (2013).

Enfin, dès le début de l'année scolaire, Suzan trouve bon de partager à ses élèves une expression émanant d'une artiste suédoise renommée, Laleh, à savoir, « Leka, lära, läka », signifiant « Ris, étudie, joue ». Selon l'enseignante de SLS, ces trois mots – lorsqu'ils deviennent un leitmotiv au sein de la classe – ont un impact positif chez les élèves car ces derniers se « sentent acceptés comme des individus complets », avec leurs besoins de « jeune enfant ». Les élèves comprennent qu'il y a un temps pour « rire », un temps pour « étudier » et un temps pour « jouer », et l'introduction de cette expression accorde aux élèves la possibilité de se sentir « compris et à l'aise » dans ce nouveau système éducatif, à visée inclusive. La prise en compte de la personne comme un « tout » constitue une priorité et est, selon Suzan, une façon d'inclure les élèves dans leur classe et dans leur nouvelle école. En outre, l'enseignante accroche volontairement une pancarte au mur sur laquelle il est inscrit : « Be bright, Be happy, Be you »⁷⁷, dans un souci d'embrasser l'identité et le passé culturel propre à chaque élève. En effet, Sandrine affirme que « certains élèves souffre d'un manque de confiance en soi lorsqu'ils doivent lire en suédois devant les autres élèves », en classe ordinaire. Ainsi, Suzan est convaincue que le fait de rappeler aux élèves leur valeur et leur unicité est une aide précieuse dans le processus d'apprentissage et le sentiment d'inclusion en classe de SLS et en classe ordinaire.

77 « Sois intelligent, Sois heureux, Sois toi-même »

b) La prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en Suède et le perfectionnement de la langue maternelle : « Mother Tongue Tuition »

Tout comme Rong et Preissle (2009), Suzan assure que le fait de parler couramment une ou plusieurs langues étrangères doit être considéré comme un « atout majeur » dans la scolarité des élèves allophones. Les observations démontrent en effet que l'enseignante Sonia encourage ses élèves, pendant la classe ordinaire, à traduire les mots suédois dans la langue maternelle des élèves. Ces derniers partagent la traduction aux autres élèves suédois de la classe, permettant ainsi de « valoriser » les élèves en validant leurs compétences langagières. A l'instar de Suzan et Sonia, la professeure des écoles Sandrine demeure également persuadée que la mise en valeur des compétences langagières des élèves allophones est bénéfique, car elle « développe leur estime de soi ».

Corrélativement, tous les enseignants suédois interviewés sont convaincus que les élèves allophones ont une nécessité de perfectionner leur langue maternelle. Le programme suédois, Skolverket (2011) parle en effet de « Mother Tongue Tuition », ce qui se traduit par « cours de langue maternelle ». Ce perfectionnement de la langue maternelle, selon Suzan, « aide les élèves à améliorer leur suédois par la même occasion ». La professeure de SLS compare le « Mother Tongue Tuition » au « langage des sentiments », sans lequel les élèves ne peuvent pas compléter et parfaire leur identité. Selon elle, l'apprentissage du SLS nécessite obligatoirement et parallèlement un suivi dans la langue maternelle des élèves allophones. L'enseignant assistant, Swen, explique en effet que la compréhension de la langue seconde suédoise est facilitée lorsque les élèves ont la possibilité de comparer le suédois à leur langue maternelle. Il affermit l'idée selon laquelle l'apprentissage d'une langue seconde nécessite le « renforcement » de la langue maternelle. Ingvar (1999) intensifie les propos des enseignants, car il qualifie le cours de langue maternelle de « point de départ »⁷⁸ (p. 85), sur lequel les élèves allophones peuvent se fonder.

78 « departure point »

Les observations témoignent de cette volonté de développer les connaissances des élèves dans leur langue maternelle. En effet, Suzan s'efforce à proposer des écoutes audio-visuelles d'histoires traditionnelles suédoises dans la langue maternelle de chaque élève. Ces histoires audio-visuelles sont ensuite réécoutes par les élèves en langue suédoise. Cela développe non seulement la connaissance des élèves en matière de culture littéraire suédoise, mais permet aussi aux élèves de parfaire leur propre langue maternelle, tout en les amenant à créer des liens entre cette dernière et leur langue seconde. Ce principe est en accord avec les objectifs premiers du « Mother Tongue Tuition », les textes officiels exigeant en effet d'amener les élèves allophones à maîtriser et connaître « la structure de la langue maternelle » afin d' « être conscient de son importance pour leur propre apprentissage dans les différentes matières scolaires »⁷⁹ (83). Il en résulte donc une corrélation forte entre l'acquisition d'une langue seconde et le perfectionnement de la langue maternelle.

De surcroît, Swen assure que, lorsque les consignes données en suédois ne sont pas comprises par un élève allophone – en classe de SLS ou en classe ordinaire –, l'enseignant demande à un autre élève allophone du même pays d'expliquer la consigne dans leur langue maternelle respective. Selon lui, cela participe à l'inclusion des élèves allophones, car ces derniers sont alors encouragés à s'entraider grâce à leurs compétences langagières. Selon Sandrine, il s'agit également d'une « reconnaissance linguistique ». La professeure des écoles est également persuadée que cette dernière « accroît le sentiment de confiance des élèves », puissant facteur d'inclusion, car cela « crée de la compassion et une forme d'unité au sein du groupe-classe ».

En définitive, les données démontrent que le cours de langue maternelle témoigne d'une volonté de faciliter le processus d'inclusion des élèves, grâce aux bénéfices que celui-ci entraîne dans l'acquisition d'une langue seconde. Le « Mother Tongue Tuition » peut donc être considéré comme une « transition au sein du système éducatif suédois » (Sonia). En effet, selon les personnes interviewées, cette

79 « the structure of the mother tongue and become conscious of its importance for their own learning in different school subjects »

« spécialité suédoise » a des impacts positifs sur la scolarité des élèves allophones, car elle développe et renforce leur maîtrise d'une langue seconde, grâce à la fondation solide que permet le cours de langue maternelle (Skoverket, 2011 ; Ingvar, 1999 ; Sinkkonen et Kyttälä, 2014). Il semble donc qu'il s'agisse d'un puissant facteur de reconnaissance des compétences langagières acquises des élèves allophones, facilitateur d'inclusion.

c) La prise en compte des compétences langagières acquises des élèves allophones en France

Florence, professeure des écoles depuis six années, avoue que la « barrière de la langue [l']empêche parfois de répondre aux besoins des élèves ». Fiona met en lumière à ce sujet une compétence étroitement liée à la compétence langagière, à savoir la « compétence en communication ». En effet, l'enseignante argumente qu'il est essentiel d'évaluer les capacités de l'élève allophone à essayer, par des gestes ou tout autre moyen de communication, de traduire le message qu'il souhaite transmettre, en dépit du fait qu'il ne sache pas encore parler français.

Ainsi qu'en témoigne le professeur des écoles stagiaire en moyenne section de maternelle, François, deux de ces élèves sont allophones : les élèves sont originaires d'Angleterre et d'Inde, la langue anglaise étant leur langue maternelle. Il est pour lui essentiel de mettre en place « un système de codes pour arriver à se comprendre au début de l'année scolaire », rendant compte ainsi de l'importance des facultés à communiquer dont Fiona fait allusion, au-delà des compétences langagières. François soutient que, « pour que les élèves trouvent leur place dans la classe, le rituel est fait en anglais, tous les mercredis ». Les élèves allophones ont ainsi la possibilité d'intervenir en anglais, et de s'exprimer devant la classe dans leur langue maternelle. Le professeur des écoles stagiaire ajoute que, en plus du rituel anglais hebdomadaire, « un mot nouveau anglais est découvert tous les jours : par exemple, le nom d'un animal ou d'une couleur ». Un élève allophone est alors prié de présenter à l'ensemble de la classe comment se dit ce mot en anglais, mettant ainsi

en valeur les compétences langagières des élèves. Enfin, de nombreuses comptines sont chantées et enseignées en anglais, visant ainsi à inclure les deux élèves allophones.

En outre, Fiona, enseignante en UPE2A, renchérit l'idée selon laquelle il est en effet essentiel de « mettre en valeur la langue maternelle des élèves ». Pour ce faire, Fiona demande aux élèves allophones de prononcer des mots ou expressions dans leur langue maternelle que l'enseignante s'efforce ensuite de répéter. L'objectif de cet échange est pour les élèves de réaliser que l'enseignante elle-même rencontre aussi des difficultés à apprendre une autre langue, créant ainsi un « espace sécurisant » pour les élèves. Par ailleurs, Fiona ajoute qu'elle travaille sur des albums en langue étrangère, offrant ainsi la possibilité aux élèves de comparer leur langue maternelle avec la langue française, l'album étant ensuite raconté en français. Toutefois, qu'en est-il de la place du perfectionnement de la langue maternelle des élèves allophones, en France?

Les données recueillies prouvent clairement le fait que le perfectionnement de la langue maternelle est davantage développé en Suède. Florence avoue parfois omettre de « valoriser » la langue maternelle de ses élèves allophones, par peur de ne pas « être à la hauteur [elle]-même ». Néanmoins, à l'instar de Sinkkonen et Kyttälä (2014) qui insistent sur le lien puissant existant entre le perfectionnement de la langue maternelle et le développement général de l'élève allophone, Fiona fait mention de l'ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origine), un dispositif proposant des cours de langues maternelles, aux élèves allophones. La différence avec le Mother Tongue Tuition suédois repose sur le fait que l'ELCO n'enseigne pas toutes les langues maternelles : il en suggère certaines. Ainsi que l'explique les cahiers pédagogiques, des « conventions » ont été mises en place depuis 1973, l'ELCO étant « destiné à favoriser un retour éventuel des familles dans leur pays, pour les huit groupes d'immigrants alors numériquement les plus importants en France : Portugais (1973), Italiens et Tunisiens (1974), Espagnols et Marocains (1975), Yougoslaves 1977), Turcs (1978), Algériens (1982) »⁸⁰. Ainsi, en fonction des

80 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-allophones-nouvellement-arrives>

langues proposées, les élèves allophones dont la langue maternelle est enseignée peuvent venir perfectionner leurs compétences langagières, grâce à l'ELCO. L'école dans laquelle les observations ont été menées propose des cours de langue maternelle, en portugais et en arabe, dans le cadre de l'ELCO.

Enfin, tout comme Sandrine affirme que le fait de traduire des mots du suédois vers la langue maternelle des élèves allophones en classe ordinaire enrichit les compétences langagières des élèves, Fiona certifie que l'utilisation de la langue maternelle des élèves en classe de FLS « peut servir de comparaison », lorsque celle-ci est bien établie. Fiona évoque le « langage en spirale » qui, selon elle, peut aider à perfectionner l'apprentissage du FLS. L'enseignante en UPE2A illustre son propos en faisant référence à un de ces anciens élèves allophones, en classe de CE2. D'origine catalane, cet élève était « très pointu sur sa propre langue ». Dès lors, Fiona avait conçu un cahier dans lequel l'élève notait toutes ses remarques au sujet de la langue française et catalane. Il y concevait des listes de faux-amis et y traduisait les expressions catalanes en langue française, et inversement. Ainsi, cet élève était lui-même à l'origine de cette volonté d'améliorer sa langue maternelle, en parallèle de l'apprentissage du FLS. L'action de cet élève justifie la recherche de Warren (2013) qui soutient que la conservation de l'héritage des élèves issus de l'immigration est cruciale dans la construction et le développement de leur identité et de leur personnalité.

2) Apprendre le Français ou Suédois Langue Seconde : un premier pas vers l'inclusion

a) Apprendre une langue seconde dans l'UPE2A ou dans la classe de SLS

En France, l'apprentissage du FLS est « constant », car, comme l'explique Florence, « les élèves allophones suivent beaucoup de cours en classe, comme tous les autres élèves ». En parallèle, il existe les Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) qui permettent aux élèves de progresser en français, en dehors

de la classe ordinaire. Les observations effectuées lors d'une matinée en UPE2A permettent de rendre compte de la manière dont le français est enseigné aux élèves allophones. Fiona, professeure de l'UPE2A explique que, sur les trois cent élèves de l'école élémentaire dans laquelle elle intervient, quatorze élèves sont des élèves allophones. Lors de la matinée d'observation, six élèves étaient présents, sachant que d'autres élèves allophones viennent l'après-midi. Parmi les six élèves allophones rencontrés, deux élèves sont espagnols. Arrivés en début d'année, la première élève, en classe de CP, parle également le catalan. Le second élève espagnol parle le catalan et l'arabe. Arrivée en début d'année, une élève est originaire du Nigeria et parle ainsi l'anglais. Arrivés en début d'année également, deux élèves sont originaires des États-Unis ; ils parlent donc l'anglais. Enfin, un élève d'origine portugaise est arrivé au début du mois de mars. Il a vécu quelques années aux Pays-Bas également et parle le néerlandais.

Faustine mentionne en effet un des termes utilisés auparavant pour désigner ce dispositif mis en place pour les élèves allophones, à savoir une « CLIN » (classe d'initiation pour les élèves allophones de l'école élémentaire), « les CLIN se définissent comme des classes d'initiation au français et non comme des classes pour enfants étrangers » (Abdallah-Pretceille, 1982 ; p. 26). La professeure des écoles, ayant, dans le passé, enseigné à deux élèves allophones – une élève portugaise et un élève vietnamien – témoigne de la rapidité avec laquelle les élèves allophones progressaient en FLS, grâce à ce dispositif, aujourd'hui nommé UPE2A. Avec l'accord des parents, les élèves passaient environ deux demi-journées dans la CLIN. Faustine ajoute que l'enseignante de CLIN préparait des « séances concrètes, qui avaient pour objectif d'aider les élèves au quotidien », justifiant ainsi les recommandations de Castellotti et Moore (2011) qui suggèrent de « reli[er] » « les contenus de l'enseignement [...] aux épistémologies familiaires » (p. 32) des élèves allophones. Il s'agissait donc de travailler le vocabulaire de base, essentiel à chacun. Faustine était alors très attentive à créer des « liens entre les séances de CLIN et [s]es séances, en classe » ordinaire, afin de permettre aux élèves allophones de réinvestir le nouveau vocabulaire appris. Florence ajoute que les UPE2A ne se trouvent pas dans toutes les écoles primaires : il arrive donc souvent qu'un élève

allophone suivant des cours de FLS soit rattaché à un autre établissement.

En Suède, les écoles proposent également une classe spécialement conçue à l'apprentissage du suédois, au sein de certaines écoles élémentaires. En effet, j'ai effectué un stage de six semaines dans une école suédoise, dans une classe de SLS et dans une classe ordinaire. Les données recueillies pendant le stage certifient qu'un professeur de SLS est désigné pour enseigner la classe de SLS. De plus, 75% des élèves de l'école dans laquelle le stage a été effectué sont allophones, dont seize élèves allophones nouvellement arrivés. Les pays représentés par les élèves allophones sont la Syrie, la Somalie, l'Albanie, la Turquie, le Nigeria et le Burundi. Les élèves allophones participent environ dix heures par semaine à la classe de SLS, avec des élèves dont l'âge varie entre sept et quinze ans. Les élèves allophones sont également rattachés à une classe ordinaire dans laquelle se trouvent des élèves suédois, du même âge.

Les cours de SLS remplacent principalement les cours de langue étrangère, de chimie et de biologie, de la classe ordinaire. L'enseignement du SLS dure un an, pour la majorité des élèves. Il convient toutefois à la professeure de Suédois de décider si un élève allophone nécessite de rester une année supplémentaire à suivre des cours de SLS, en parallèle de la classe ordinaire. Enfin, Swen ajoute que des interprètes sont disponibles dans les écoles suédoises pour les élèves allophones et leurs familles. Ces interprètes assistent les élèves lorsqu'ils ne sont pas en capacité de communiquer ou de comprendre le contenu des séances qui leur est prodigué. Ils peuvent alors traduire certains termes clés dans la langue maternelle de l'élève et, ainsi, faciliter la transition des élèves allophones dans le système éducatif suédois.

b) Le contenu des séances de langue seconde : facteur d'inclusion scolaire

Selon Ann Snow (Celce-Murcia, 2001), l'instruction devrait être prioritairement basée « sur le contenu »⁸¹. L'accent est donc porté sur « ce qui est enseigné » au lieu de « la façon dont l'enseignement est transmis ». Le contenu des cours est ainsi, selon Ann Snow, davantage pertinent que sa transmission. Cependant, que pensent les enseignants français et suédois interviewés, à ce sujet?

En premier lieu, les résultats suggèrent que les enseignants accordent une place primordiale au contenu des cours, en France comme en Suède. Néanmoins, le choix des séances divergent d'un pays à l'autre.

En effet, Fiona divise sa matinée en deux temps : la phase d'oral est suivie d'une phase d'écrit. La phase d'oral est subdivisée en deux parties : l'affichage de la date et une discussion autour d'un thème choisi par l'enseignante. Enfin, lors de la phase d'écrit, les élèves réinvestissent le travail oralisé précédemment à l'aide d'activités variées, de lectures et d'une dictée qui clôture ce temps d'écrit. La matinée se conclut par l'écoute d'une histoire lue par la professeure.

Fiona précise que le thème choisi, lors de la phase d'oral, est bien réfléchi. En effet, les observations attestent d'une réflexion fine autour de cette phase incontournable. Le thème abordé lors de la matinée d'observation, au mois de mars, repose sur « les fleurs », en lien avec le thème du Printemps. Le vocabulaire est précis et les élèves apprennent des mots tels qu' « une tige », « un oignon », « un bulbe », « une racine », « une branche », « une jacinthe », « les giboulées de mars », etc. L'objectif est de permettre aux élèves de « créer des liens entre leurs apprentissages et leur quotidien ». Les élèves ont ainsi la possibilité de réinvestir le nouveau vocabulaire appris à l'extérieur de la classe, dès l'instant où ils en franchissent le seuil. L'enseignante reprend également un travail fait la veille sur le thème des prépositions de lieu : les élèves revoyent alors les prépositions de lieu nécessaires au quotidien, telles que « sur/sous », « à côté de », « derrière », etc. Par voie de conséquence, la

81 « content-based instruction »

phase d'écrit porte sur « le mois de mars » et sur le thème des prépositions de lieu. Fiona nuance qu'il arrive que l'enseignant-e de la classe ordinaire lui demande de travailler sur un thème particulier, en lien avec un projet de classe, par exemple.

Il se révèle que Suzan, quant à elle, enseigne le vocabulaire de mathématiques en cours de SLS car l'acquisition, en amont, de ce vocabulaire « aide les élèves [allophones] à mieux comprendre les consignes des exercices de mathématiques », dans la classe ordinaire. Selon les enseignants suédois, les mathématiques sont en effet considérées comme la matière la plus « difficile » pour les élèves allophones, car ces derniers « se perdent dans les explications et les consignes, faute de vocabulaire » (Suzan). Fiona tient le même propos que Suzan, soulignant l'importance d'insister sur le vocabulaire des mathématiques, lors des séances de FLS. Sandrine, professeure des écoles en classe ordinaire suédoise, témoigne en effet des bénéfices et résultats positifs des leçons de « vocabulaire en mathématiques ». Elle observe une « participation plus active » et un « degré d'attention plus élevé », car les élèves allophones comprennent mieux ce qui leur est demandé de faire, dans une activité donnée.

En revanche, Faustine, professeure des écoles en France affirme au contraire que le vocabulaire lié aux mathématiques n'est pas une priorité, car « les mathématiques sont les mêmes partout ». L'enseignante certifie, en effet, que les deux élèves allophones n'éprouvaient aucune difficulté en mathématiques ; ils étaient « en réussite », car ils avaient déjà fait des mathématiques dans leur pays d'origine. C'est pourquoi, selon elle, il est plus important que le contenu des cours de langue soit « ancré sur des thèmes que les élèves rencontrent tous les jours ». Ainsi, bien que le choix des cours diverge, le contenu des cours reste une priorité pour les enseignants français et suédois. Dès lors, à l'image de la réflexion d'Ann Snow (Celce-Murcia, 2001), « l'instruction basée sur le contenu » est pertinente.

Toutefois, Ann Snow (2001) poursuit son raisonnement en mettant en relation « l'instruction basée sur le contenu » avec le développement de la motivation intrinsèque des élèves. Selon l'auteure, un enseignant devrait s'évertuer à proposer

des séances qui correspondent aux intérêts des élèves et à ce à quoi ils aspirent. En effet, les observations menées démontrent que Suzan prend en considération ce que ses élèves apprécient. Par exemple, un élève originaire de Syrie, est passionné de football. Dès lors, l'enseignante propose une séance spécialement sur le thème du football, enrichissant ainsi le vocabulaire de l'élève à ce sujet. Swen estime également que le fait de travailler individuellement sur un sujet qui « intéresse les élèves » est bénéfique, car ces derniers s'avèrent être davantage concentrés et, en conséquence, se souviennent mieux du vocabulaire enseigné. Il ajoute néanmoins que le contentement des élèves pour toutes les séances d'apprentissage ne peut bien sûr pas toujours être atteint. « La motivation intrinsèque », selon Suzan, peut « se déployer petit à petit » ; il n'est donc pas nécessaire qu'elle soit présente dès le début d'une séance d'apprentissage. L'enseignante illustre son propos en affirmant que les élèves allophones prennent conscience de l'utilité d'étudier le vocabulaire de mathématiques, dès l'instant où ils mesurent les progrès qu'ils ont effectués, grâce aux leçons de vocabulaire prodiguées en amont, en classe de SLS. Suzan estime que cette réalisation a pour conséquence de développer la motivation intrinsèque des élèves et ainsi d'accroître leur désir d'apprendre davantage et leur volonté de réussir au mieux, à l'école, indépendamment de l'appréciation première du contenu des cours.

c) Travaux de groupe et interactions entre élèves allophones au sein de la classe de Français et Suédois Langue Seconde

Selon le professeur assistant Swen, les travaux en petits groupes en classe de SLS, sont également une façon d'expérimenter l'inclusion à l'école. Il estime en effet que, bien que les élèves allophones ne soient pas mélangés aux élèves suédois pendant le cours de SLS, les élèves allophones ont néanmoins la possibilité d'interagir avec des élèves provenant d'arrière-plans culturels divers. Swen assure que ces interactions entre élèves allophones est une forme d'inclusion, car ces derniers réalisent qu'ils ne sont pas les seuls « nouveaux élèves » en Suède. Parallèlement, les élèves allophones sont amenés à apprendre *comment* interagir avec leurs

camarades allophones – et non pas uniquement avec leurs camarades suédois. Dès lors, le professeur assistant considère que « les interactions entre les élèves dont la langue maternelle n'est pas le suédois est une forme puissante d'inclusion », car l'élève allophone se voit offert la possibilité d'accueillir son camarade allophone dans ce pays qui est nouveau pour chacun.

De surcroît, Fiona précise que la classe de FLS est composée d'élèves ayant immigré en France, à différents moments de l'année scolaire. Certains élèves sont arrivés en France il y a quelques mois, d'autres encore sont en France depuis un an ou plus. De fait, le niveau des élèves en FLS ne correspond pas à leur âge : il correspond au temps passé dans l'école française et au rythme d'apprentissage de chacun. Les élèves les plus jeunes peuvent donc avoir un niveau de français plus élevé que certains élèves plus âgés. En conséquence, les observations démontrent qu'il arrive parfois qu'un élève plus jeune aide un élève plus âgé dans l'apprentissage du français. Fiona soutient qu'il s'agit là d'une image forte du principe d'inclusion, grâce à l'engagement des élèves à aider leurs camarades allophones dans l'acquisition du FLS, indépendamment de leur âge. À l'instar des observations en UPE2A, les observations menées en classe de SLS témoignent d'une élève âgée de douze ans qui se sent davantage à l'aise pour demander de l'aide à ses camarades de classe âgés de huit ans, plutôt qu'aux élèves de son âge.

En outre, les allophones de l'UPE2A se retrouvent tous les matins assis autour d'une même table et participent à la discussion autour du thème choisi par l'enseignante. Ainsi, les « compétences orales » sont largement développées grâce aux « discussions » que permettent ces temps de classe au sein d'un petit groupe (Lazaraton, 2001). Les élèves sont alors amenés à se corriger entre eux lorsqu'ils se rendent compte de quelques erreurs de prononciation, par exemple. L'enseignante est toujours présente pour rectifier les imperfections ; néanmoins, elle donne également la possibilité aux élèves de s'entraider. Les travaux de groupe entre élèves allophones témoignent d'un moment clé de la journée, car chacun se sent en sécurité pour faire des erreurs et apprendre de ses erreurs, grâce à l'aide des pairs qui, eux aussi, apprennent le français.

Enfin, les observations démontrent que les travaux de groupe sont un moyen efficace pour développer le contact et les interactions entre élèves allophones, au sein de la classe. Lors des activités en binômes, Suzan encourage les élèves à s'asseoir à côté d'élèves dont la langue maternelle diffère, l'objectif étant pour les élèves de communiquer en suédois, et donc de développer leurs compétences langagières en cours d'acquisition, par la même occasion. Par exemple, un élève d'origine syrienne doit lire un court texte suédois à son camarade d'origine somalienne. Les deux élèves doivent alors discuter du texte à l'aide d'un questionnement préparé en amont par l'enseignante. En classe ordinaire, les observations démontrent également que les élèves allophones sont placés à côté d'élèves dont la langue maternelle est le français ou le suédois. La professeure des écoles Sonia explique en effet que cette disposition favorise les interactions entre élèves suédois et élèves non-suédois, tout particulièrement lors des travaux de groupe. Selon l'enseignante, le travail en petits groupes « solidifie la connexion entre élèves suédois et élèves allophones » et les aident à réaliser que l'entraide est essentielle, dans la vie de classe, favorisant ainsi la démarche d'inclusion des élèves allophones.

3) La différenciation pédagogique : facteur de réussite chez les élèves allophones

a) L'aide individualisée : une forme d'inclusion scolaire

Le PES français François soutient que les APC (Aides Pédagogiques Complémentaires) sont des temps privilégiés pour aider les élèves allophones dans l'acquisition du FLS. Les élèves apprennent alors « du vocabulaire spécifique autour de la vie de la classe, des rituels ». De plus, durant les ateliers, les deux élèves originaires d'Inde et d'Angleterre ont toujours un autre élève tuteur qui a pour mission d'expliquer la consigne, d'aider et de guider l'élève allophone. Florence, quant à elle, affirme que « pour de nombreuses situations, ce sont les élèves allophones qui sont présents pour aider leurs camarades non-allophones ». En effet, Faustine explique que son élève allophone d'origine portugaise était « brillante » et « rapide dans les

apprentissages ». Dès lors, la professeure des écoles l'a, dès octobre, « mise en binôme avec une élève en grande difficulté et c'est elle [l'élève allophone] qui aidait sa camarade ». Faustine renchérit son propos en certifiant que « c'est grâce à cette élève allophone que sa camarade a réussi à passer en sixième ». Ainsi, bien que les élèves allophones reçoivent une aide individualisée en classe par le professeur, il semblerait qu'eux-mêmes, à leur tour, soient acteurs pour aider les autres élèves.

En classe de FLS ou SLS, les observations démontrent que les enseignantes respectives consacrent un temps significatif à l'aide individualisée. Fiona prend le soin de s'asseoir à côté d'un élève et de l'écouter attentivement lire un texte, afin de l'aider dans sa prononciation, pendant que les autres élèves ont une autre tâche. Quant à Suzan, il arrive que l'enseignante consacre une leçon d'une heure à un seul élève. Ou encore, lorsque la classe est composée de plusieurs élèves allophones, l'aide individualisée est rendue possible grâce à la présence de Swen, enseignant assistant. Selon Suzan, la classe de SLS offre la possibilité aux élèves « d'apprendre plus rapidement » grâce à un soutien souvent individualisé et fortement personnalisé. L'enseignante considère que les élèves allophones « sont facilement distraits » dans la classe ordinaire, lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'une activité ou d'un apprentissage, l'individualisation étant donc incontournable en classe de SLS pour combler les besoins des élèves. Le professeur assistant, Swen, contredit toutefois cette affirmation : selon lui, les élèves allophones reçoivent également de l'aide individualisée en classe ordinaire, notamment grâce à la présence des professeurs assistants. En effet, les observations prouvent qu'une classe ordinaire peut compter, en plus du professeur des écoles, jusqu'à deux professeurs assistants. Ces derniers s'évertuent à aider les élèves qui nécessitent une ré-explication d'une activité ou un accompagnement individuel, au sein de la classe. De plus, les professeurs assistants sont tout particulièrement attentifs aux besoins et aux interrogations des élèves allophones.

Tout comme en France, l'individualisation est également une part essentielle de l'éducation suédoise. Skolverket (2009) déclare que « l'enseignement individualisé signifie que la pratique est formée et distribuée avec une attention portée sur les

capacités et besoins individuels des élèves »⁸² (p. 49). Selon Sandrine, l'aide individualisée permet d' « apprendre à connaître chaque élève en tant que personne » et ainsi, d' « évaluer plus précisément les besoins de cet élève ». À l'image de Sandrine, Sonia s'efforce à reconnaître les forces et faiblesses de chaque élève afin de déterminer son « portrait d'ensemble ». Cela permet à l'enseignante de développer les compétences de chacun et de découvrir leur « plein potentiel ». Dès lors, bien que les enseignants suédois insistent davantage sur l'importance de dégager la personnalité de l'élève au travers de l'individualisation, les observations effectuées en France comme en Suède valident les propos des professeurs des écoles, car ces derniers prennent le temps de s'asseoir à côté des élèves allophones afin de s'assurer qu'ils aient bien compris ce qui est attendu d'eux. L'aide individualisée est donc une forme de différenciation pédagogique qui témoigne d'une volonté d'inclure les élèves allophones grâce au temps de qualité personnalisé qui leur est consacré.

b) Les stratégies de communication

Dans un premier temps, les données recueillies démontrent que l'usage d'un vocabulaire particulier est un moyen de communication réfléchi, si bien qu'il s'agisse d'une stratégie pédagogique. Bien que Gisela Hakansson (1987) estime que les professeurs tendent à simplifier leur vocabulaire lorsqu'ils communiquent avec des élèves allophones, Suzan, au contraire, assure qu'elle veille à « parler normalement », utilisant même par moment des termes un peu plus recherchés, dans le seul but d'aider ses élèves à améliorer leurs compétences en SLS. À l'instar de Suzan, Fiona enseigne des termes de vocabulaire assez complexes, tels que « bulbe », « oignon », « jacinthe », etc. La professeure de Suédois considère en effet que, tout comme un parent devrait parler « normalement », avec un « ton normal » et un « vocabulaire approprié » à son nourrisson ou jeune enfant, les enseignants devraient employer un « vocabulaire pertinent et adéquat pour des élèves dont le

82 « individualised teaching means that practice is shaped and delivered with a focus on pupils' individual capacities and needs »

suédois doit devenir une langue parlée couramment ». Selon elle, l'expansion du vocabulaire est essentielle et ne doit pas être retardée. Suzan nuance son propos en justifiant que l'objectif ne repose pas sur la nécessité pour les élèves de comprendre tous les mots entendus, mais de comprendre l'idée générale exprimée et d'en dégager le fonctionnement et la structure de la langue suédoise.

Cependant, cette stratégie de communication, ancrée dans une volonté de différencier la pédagogie et animée par un désir de développer les compétences langagières des élèves, n'est pas justifiée par l'étude de Hakansson (1987). Ce dernier démontre que les enseignants adaptent leur langage lorsqu'ils s'adressent aux élèves allophones afin de « réduire le fossé »⁸³ entre le locuteur en la personne de l'enseignant et les élèves. Faustine, quant à elle, admet « exagérer » sa prononciation lorsqu'elle s'adressait à ses élèves allophones. Elle ajoute qu'elle devait « faire un effort pour qu'ils [la] comprennent ». Dès lors, les stratégies de communication peuvent être variées et diverses.

Par ailleurs, selon Sandrine, « les gestes » sont souvent utilisés, de façon presque naturelle, lors des interactions avec des élèves allophones. Les observations démontrent que les élèves allophones, en UPE2A et en classe de SLS ont recours aux objets de la classe pour désigner ce qu'ils souhaitent exprimer : ainsi, pour expliquer que la pelouse est verte, un élève pointe un objet de couleur verte, dans la classe. De plus, l'enseignante admet que les gestes constituent une « aide précieuse » qui « contribue au développement de la mémoire des enfants ». Le fait d'associer un geste ou une gestuelle particulière à un mot ou à une expression facilite, selon Sandrine, la capacité pour l'élève allophone de se souvenir du sens d'un mot ou d'une expression donnée. Par conséquent, les élèves réinvestissent plus aisément le nouveau vocabulaire. Cet argument embrasse le point de vue de Marianne Gullberg (1998) qui consiste à mettre en relation discours et gestes si bien que « c'est la communication elle-même qui s'adapte aux élèves, et non pas le contraire » (Florence). Pareillement, le PES français met en place une autre stratégie de communication, basée sur le geste. Il explique que ses deux élèves allophones

83 « diminish the gap »

ne se sentent pas « à l'aise » pour communiquer ou s'exprimer en français, faute de vocabulaire. Ainsi, il a préparé un « cahier de langage » à chacun des élèves allophones. Ce cahier de langage est toujours disponible pour les élèves allophones et est composé de photos sous lesquelles sont inscrites le nom de l'objet représenté ou le nom du lieu photographié. L'objectif de ce cahier est de faciliter le dialogue entre l'enseignant et l'élève allophone. En effet, si l'élève souhaite, par exemple, aller aux toilettes et qu'il ne sait pas comment s'exprimer, il a la possibilité de pointer du doigt la photo des toilettes sur son « cahier de langage ». Dès lors, c'est réellement « la communication elle-même qui s'adapte aux élèves, et non pas le contraire » (Florence), intensifiant la nécessité d'utiliser le geste comme moyen de communication.

Néanmoins, les observations menées diffèrent de l'étude de Gullberg (1998) et les propos de Sandrine, car les consignes faites aux élèves allophones dans la classe ordinaire suédoise n'étaient pas accompagnées de gestes spécifiques, pour faciliter la compréhension. La professeure des écoles de cette classe ordinaire, Sonia, ne fait en effet pas mention de l'usage des gestes, lors de l'interview. En revanche, l'enseignante différencie sa pédagogie en se servant d'un objet spécifique en cours de mathématiques dont l'objectif est de faciliter la communication entre les élèves allophones et elle-même. Cet objet est fabriqué en bois et communément connu sous le nom de « boulier ». Il a pour fonction d'aider les élèves à compter et à raisonner. Sonia souligne le fait que cet objet est très utile pour les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire, et tout particulièrement pour les élèves allophones, car il arrive que les nouveaux arrivants « oublient ou confondent le vocabulaire des nombres ». Dès lors, le boulier d'école est considéré comme une stratégie de communication efficace, car cet objet offre aux élèves allophones la possibilité de s'adresser au professeur des écoles à l'aide d'un support visuel, facilitant ainsi la formulation des interrogations qu'un exercice de mathématiques peut susciter chez l'élève. À l'image des élèves, Sonia illustre également ses propos en se référant au boulier, aide à la communication entre elle-même et ses élèves à besoins spécifiques.

Enfin, l'enseignant français François considère que le lien de communication entre enseignant et élèves allophones est principalement établi dès lors que l'enseignant prend le temps d'écouter et de s'adresser individuellement aux élèves qui nécessitent une aide supplémentaire. Les observations renforcent en effet cette affirmation, car Fiona engage constamment la conversation avec les élèves allophones, pour s'assurer qu'ils aient bien compris le sens d'un exercice ou d'une tâche à accomplir. L'enseignant assistant Swen, en Suède, prend également le soin de consacrer davantage de temps aux élèves allophones afin de les accompagner au mieux dans leur scolarité. Somme toute, les résultats témoignent d'une différenciation pédagogique basée sur une grande variété de stratégies de communication, dont le principe fondateur est l'inclusion scolaire.

c) Les stratégies d'apprentissage

La professeure de SLS, Suzan, accentue la nécessité de prédisposer les élèves allophones à « comprendre la façon dont ils apprennent » : l'enseignante souhaite en effet amener ses élèves à « apprendre à apprendre » dans le but de les engager pleinement dans le processus d'acquisition de la langue suédoise. Afin de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, et non pas « consommateurs » comme le souligne Faustine, Suzan recommande de mettre en place une pédagogie différenciée basée sur « la stratégie d'apprentissage du développement langagier ». L'enseignante accompagne son explication d'exemples pédagogiques dont elle se sert au sein de la classe dans le but de faciliter l'apprentissage du SLS. Tout d'abord, Suzan conseille de mettre en place des « stratégies visuelles d'apprentissage » : les élèves peuvent alors « connecter ce qu'ils apprennent à ce qu'ils voient » (Sandrine) ou à ce qu'ils entendent.

Les observations démontrent en effet que Suzan demande souvent aux élèves de souligner les voyelles en jaune, après une expression écrite ou la lecture d'un texte. Fiona estime également que l'association de couleurs à un texte crée « des habitudes et des mécanismes dont les élèves s'imprègnent ». Suzan ajoute en outre

que cette stratégie d'apprentissage permet d'aider à la reconnaissance des voyelles et la mémorisation des nouveaux mots étudiés. Par ailleurs, la salle de classe de Fiona manifeste également de cette stratégie : en effet, des étiquettes sont accolées à de nombreux endroits de la salle de classe pour désigner le mot de vocabulaire associé à un objet ou lieu. Ainsi, l'étiquette « MUR » est accolée à un des murs de la salle de classe, l'étiquette « VIDEOPROJECTEUR » est accolée au vidéoprojecteur, l'étiquette « BIBLIOTHEQUE » est accolée à la bibliothèque de la classe, etc.

De surcroît, à l'instar d'Ann Snow (Celce-Murcia, 2001), Fiona encourage l'utilisation d' « objets illustrateurs » au sein de la classe. Lors de la séance sur les prépositions de lieu, les élèves manipulent des petits personnages et assemblages en « LEGO » afin d'illustrer les expressions relatives aux prépositions de lieu. Ainsi, l'enseignante place un personnage sur une chaise en LEGO et l'élève désigné fait correspondre une phrase à la situation mise en scène grâce aux « objets illustrateurs ». L'utilisation de LEGO a alors pour objectif premier de donner du sens aux apprentissages. Suzan recourt également à cette méthode pour expliciter le vocabulaire nouveau. L'objectif est alors d'assimiler une définition aux nouveaux termes et aux nouvelles expressions que les élèves allophones rencontrent. En guise d'exemple, l'enseignante présente un *grand* stylo et un *petit* stylo pour illustrer la différence entre l'adjectif « *grand* » et l'adjectif « *petit* ». Les observations témoignent de l'utilisation d'une grande variété d'objets (règle graduée, verre à boire, aimant, etc) dont l'objectif est de différencier la pédagogie afin d'aider les élèves à comprendre le sens des phrases et expressions employées au quotidien, au sein de la classe. Ces stratégies d'apprentissage, profondément ancrées dans une démarche de différenciation pédagogique, sont considérées comme des vecteurs d'inclusion qui affectent positivement les élèves allophones.

Enfin, Florence fait mention des classes inversées, affirmant que cette stratégie d'apprentissage pourrait permettre aux élèves allophones de « venir en classe avec des interrogations qui pourraient être traitées avec tous les autres élèves, avant de passer aux exercices ». Selon elle, cela consoliderait le sentiment d'inclusion car les élèves pourraient s'entraider afin de trouver des réponses aux interrogations posées.

Toutefois, bien que Florence assure que la classe inversée peut être favorable à l'inclusion des élèves allophones, Marc pense qu'il peut y avoir « l'effet pervers que les élèves allophones restent entre eux et ne communiquent qu'entre eux ». Il justifie que les classes inversées devraient proposer aux élèves francophones d'être eux-mêmes « formateurs » et « tuteurs » des élèves allophones. En effet, selon le PES, c'est « entre élèves francophones et élèves allophones » que ces derniers vont, autour d'activités de communication, « échanger et s'entraider ».

d) L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

L'utilisation des ordinateurs est conséquente dans l'école élémentaire suédoise. Swen soutient que l'utilisation quotidienne d'Internet est fréquente, les élèves pouvant ainsi traduire des mots du suédois à l'anglais ou du suédois vers leur langue maternelle, principalement grâce à « Google Translation ». François, PES français, pense également que l'utilisation de « Google Translation » peut être un moyen de communication utile et pertinent pour des élèves allophones, au début de leur scolarité en France, afin de « trouver leur place auprès des autres ». Il ajoute néanmoins qu'il est important que l'élève allophone sache s'en détacher, petit à petit, afin d'être « le plus possible réceptif à la langue de l'école ». Par ailleurs, compte tenu du fait que « Google Translation » soit à l'origine de nombreuses erreurs lexicales, grammaticales et syntaxiques, le professeur assistant suédois, Swen, recommande le dictionnaire suédois en ligne « Lexin ». Ce site est efficace lorsque les élèves allophones rédigent des expressions écrites.

Par ailleurs, la salle de classe de l'UPE2A est équipée d'un vidéoprojecteur interactif (VPI). Tous les matins, un élève allophone de la classe vient écrire la date au tableau, à l'aide du logiciel « OPEN-SANKORE ». Ce logiciel est, selon Fiona, « efficace pour faire de la différenciation pédagogique ». Les élèves sont « très motivés » et deviennent « acteurs » de leurs apprentissages. En effet, Fiona précise que le logiciel OPEN-SANKORE lui offre la possibilité de créer elle-même des

séquences pédagogiques, retenues dans le logiciel. Ce dernier permet également aux élèves d'écouter des modèles de prononciation que l'enseignante enregistre en amont. En outre, les élèves eux-mêmes peuvent s'enregistrer et s'écouter. Dès lors, la professeure et les élèves ont enregistré leurs voix sur la lecture d'un album, créant ainsi une œuvre personnalisée grâce à ce dispositif. De surcroît, l'enseignante admet que l'utilisation de cet outil informatique est profitable à chacun, car cela lui permet de « passer plus de temps avec un élève qui en a besoin pendant qu'un autre élève travaille sur le VPI ».

L'école élémentaire suédoise, quant à elle, témoigne de l'usage important des ordinateurs, des tablettes et du tableau interactif, au sein de la classe de SLS et de la classe ordinaire. Toutefois, le professeur assistant observe qu'une manipulation trop fréquente des ordinateurs en classe « ne favorise pas toujours la concentration des élèves », les élèves étant tentés de consulter les réseaux sociaux au lieu de répondre aux attentes des enseignants. Chaque élève est, en effet, équipé d'un ordinateur.

Parallèlement, Sonia demeure persuadée que l'usage des dictionnaires, bien que de plus en plus rare, bénéficie aux élèves allophones dont l'alphabet d'origine diffère de l'alphabet suédois. Ainsi qu'en témoigne l'enseignante, les élèves sont alors encouragés à rechercher l'orthographe exacte d'un mot choisi, et à situer la première lettre du mot parmi les lettres de l'alphabet, développant ainsi leurs compétences langagières. En revanche, Sandrine garantit que l'usage de tablettes lors des leçons de mathématiques représente une aide précieuse pour les élèves allophones, car les activités sont accompagnées d'images, offrant des indices et pistes de compréhension lorsque certains élèves ne comprennent pas l'intégralité d'un exercice ou d'une activité.

En outre, Swen ajoute que les dispositifs technologiques ont également pour fonction d'aider les élèves à prononcer de façon exacte les nouveaux mots suédois. En effet, les observations certifient que la professeure des écoles et l'enseignante de SLS ne sont pas toujours disponibles pour répondre aux besoins ou aux interrogations de

chaque élève. Dès lors, lorsqu'un élève s'interroge sur la prononciation d'un mot nouveau, ce dernier utilise son ordinateur pour écouter, autant de fois qu'il le souhaite, la prononciation du mot recherché. Selon Sonia, les facultés de concentration sont alors développées, car les élèves sont en autonomie et attentifs au son produit.

Enfin, Suzan souligne que les élèves allophones visionnent une courte vidéo en suédois sous-titrée suédois, pendant approximativement dix à quinze minutes par jour. Ces courtes vidéos ludiques et à contenu éducatif sont spécialement conçues pour des élèves dont la langue seconde est le suédois. Les observations prouvent en effet que, lorsque le son de la vidéo s'arrête, les élèves doivent remplir les « blancs » à l'aide de mots correspondant aux images et actions visionnées. Les vidéos présentent également de nombreuses chansons que les élèves interprètent à leur tour. L'objectif de ces vidéos est de perfectionner la prononciation de mots ou d'expressions déjà connus et d'accroître le vocabulaire des élèves allophones. Dès lors, les données recueillies dans les écoles françaises et suédoises renforcent l'idée de Madden (2012) selon laquelle les TICE participent fortement au développement des compétences langagières et de compréhension des élèves allophones, et sont un puissant vecteur d'inclusion dans leur scolarité.

V) DISCUSSION

- **Retour sur les hypothèses**

- 1) La prise en compte des compétences langagières des élèves allophones en France et en Suède

- a) La prise en compte du multiculturalisme dans les classes françaises et suédoises

Afin de répondre à la problématique de cette étude sur la manière dont les écoles françaises et suédoises facilitent et expérimentent l'inclusion des élèves allophones, la première hypothèse repose sur les bienfaits engendrés par la prise en compte du plurilinguisme et des compétences langagières acquises des élèves allophones sur l'acquisition de nouvelles compétences, dans un système éducatif avec lequel les élèves doivent se familiariser. Il semblait néanmoins nécessaire de s'attacher dans un premier temps à la prise en compte du multiculturalisme dans les classes françaises et suédoises afin de s'interroger sur la façon dont le passé culturel des élèves allophones est pris en considération.

Tout d'abord, le rassemblement de cultures diverses et multiples dans une classe rejoint la métaphore du « parc multiculturel » (Ingvar, 1999), dans lequel des tensions entre individus tendent à apparaître, pouvant être à l'origine d'un ralentissement du processus d'inclusion. Dès lors, comment la prise en compte du multiculturalisme – le rassemblement de plusieurs cultures au sein de la classe – peut-elle être expérimentée comme une forme d'inclusion, dans les classes françaises et suédoises? De plus, quel est l'apport de cette étude comparative au sujet de la prise en compte du multiculturalisme dans les classes?

Les données recueillies, en France et en Suède, témoignent en effet d'une volonté de la part des enseignants français et suédois de s'efforcer à prendre en considération l'arrière-plan culturel des élèves. Les résultats justifient les propos de

Hinkel (Celce-Murcia, 2001), insistant sur « l'enseignement de la culture de la langue seconde »⁸⁴ à défaut de « l'enseignement des compétences langagières de la langue seconde ». Il semblerait toutefois que les enseignants interviewés en Suède accentuent davantage l'importance de la prise en compte « des besoins émotionnels » (Liasidou, 2013) des élèves allophones, soulignant le caractère essentiel de « la construction identitaire de chaque individu » (Swen). Dès lors, les enseignements de SLS sont mis en œuvre de telle sorte que l'héritage culturel des élèves soit inclus dans leurs apprentissages, par, entre autres, l'écoute d'histoires traditionnelles des pays d'où les élèves sont originaires, afin de les accompagner dans la construction de leur identité.

Ainsi, les résultats semblent avancer l'idée selon laquelle une prise en compte du multiculturalisme dans la classe n'est pas suffisante s'il n'y a pour fondement un réel souci de la construction identitaire de chaque élève. L'identité des élèves est en effet en construction, à l'école primaire. Cette construction identitaire s'inscrit dans le passé des élèves et s'ancre dans leur présent, parfois dépayasant. Ainsi, il semble nécessaire, selon Suzan, d'encourager les élèves allophones à se « souvenir de leur culture » afin, également, de les aider à se familiariser, à leur rythme, avec leur nouveau système éducatif. Par conséquent, cet « accompagnement culturel » de la part des enseignants suédois favorise la démarche d'inclusion des élèves allophones, permettant ainsi de vérifier la première hypothèse de cette étude.

En définitive, bien que les enseignants suédois associent la prise en compte des origines culturelles au processus de construction identitaire de chacun des élèves allophones, l'arrière-plan culturel de ces derniers est aussi pris en compte dans les classes françaises, au travers d'une volonté de définir les « besoins réels des élèves » (Florence), ceux-ci s'inscrivant souvent dans le passé des élèves que les enseignants français ont à cœur de prendre en considération. De même, le soutien mutuel d'élèves d'origines diverses au sein du groupe-classe, en France et en Suède, est, selon Swen, un « puissant » outil et un exemple certain de la définition d'inclusion. Dès lors, le rassemblement d'arrière-plans multiples dans la classe –

⁸⁴« teaching L2 culture »

ordinaire ou spécifique – ne ralentit pas le processus d'inclusion. Bien au contraire, ainsi que les données recueillies en témoignent, le multiculturalisme au sein de la classe peut améliorer et faciliter l'expérience du sentiment d'inclusion, dans un lieu où l'accent est porté sur l'importance d'être accepté comme un individu complet et unique, en dépit de toutes différences culturelles (Suzan).

b) La prise en compte des compétences langagières et le perfectionnement de la langue maternelle des élèves allophones

Suite aux interrogations portées sur la prise en compte du multiculturalisme des élèves allophones dans les classes françaises et suédoises, est-il possible de vérifier l'hypothèse selon laquelle la prise en compte du plurilinguisme et des compétences langagières des élèves allophones peut conforter le processus d'inclusion?

Les enseignants français et suédois s'accordent à dire qu'il est primordial de prendre en considération les compétences langagières des élèves, considérées comme un « atout d'apprentissage » dans leur scolarité (Castellotti, Moore, 2011 ; p. 32). En effet, de même que François inclut ses élèves allophones par le rituel du mercredi élaboré dans leur langue maternelle, Suzan propose des écoutes audio-visuelles dans la langue maternelle de ses élèves allophones. En outre, les apports théoriques, observations et entretiens permettent également d'affirmer que, le fait de se concentrer uniquement sur l'acquisition d'une langue seconde sans prendre en considération la langue maternelle d'un élève allophone peut nuire à son estime de soi. En effet, ainsi qu'en témoignent Bigot, Bretegnier et Vasseur (2013), l'estime de soi d'un élève a des répercussions sur son apprentissage et sur son expérience d'inclusion scolaire.

Bien que les programmes nationaux suédois soulignent davantage le caractère essentiel de la prise en compte de la langue maternelle des élèves allophones, le dispositif français de l'ELCO propose des cours de certaines langues maternelles, en fonction des possibilités offertes par ce dispositif. La différence majeure s'inscrit donc

dans le fait que le « Mother Tongue Tuition suédois » prend en compte toutes les langues maternelles, contrairement à l'ELCO qui enseignent quelques langues maternelles. Néanmoins, cette « reconnaissance linguistique » (Swen), en France comme en Suède, est la conséquence d'un profond désir d'accompagner les élèves allophones dans leur nouveau système éducatif, justifiant ainsi l'hypothèse selon laquelle la prise en compte du plurilinguisme, et ainsi, des compétences langagières acquises des élèves allophones est bénéfique pour l'acquisition de nouvelles compétences, dans une école qui se veut inclusive.

Toutefois, les cours de langue maternelle sont proposés en dehors du temps scolaire et n'ont donc pas de lien direct avec les enseignements de la semaine. Bien souvent, les camarades français ou suédois des élèves allophones ne connaissent pas l'existence de ces dispositifs. Dès lors, dans un souci de combattre le possible sentiment d'incompréhension des élèves allophones et afin d'améliorer leur inclusion auprès de leurs camarades, il serait intéressant de les encourager à partager quelques mots de vocabulaire de leur langue, mais aussi de leur « histoire, [de] la littérature et [de] la culture [de leur] pays d'origine »⁸⁵ (p. 7), lors de séances de « langue vivante », en classe ordinaire. Cela susciterait sans nul doute l'intérêt de leurs camarades français ou suédois et renforcerait le sentiment d'appartenance des élèves allophones à leur nouvelle communauté. En effet, à l'instar de Skolverket (2011) qui assure que le *Mother Tongue Tuition* participe à la construction de l'identité des élèves allophones, ce partage des compétences langagières et culturelles des élèves allophones avec leurs camarades français ou suédois pourrait avoir pour conséquence d'accroître leur épanouissement et leur estime de soi, incontournables facteurs d'inclusion scolaire.

Enfin, les cours de langue maternelle tiennent donc lieu de « transition » (Sonia), facilitant ainsi le passage du système éducatif d'origine de l'élève allophone vers un nouveau système éducatif et environnement. Néanmoins, il serait pertinent que cette passerelle soit également soutenue par les camarades français ou suédois des

⁸⁵ http://amuse.eurac.edu/Documents/Publications/scientific/Multilingual_Development_and_Teacher_Training_Sweden.pdf

élèves allophones, afin, non seulement, d'intensifier le sentiment d'appartenance des élèves allophones, mais aussi de conforter l'ouverture d'esprit des élèves français et suédois qui deviendraient alors acteurs de l'inclusion de leurs camarades allophones. Par conséquent, la prise en compte du plurilinguisme et des compétences langagières des élèves allophones par l'ensemble de la communauté éducative semble bel et bien avoir des impacts positifs sur leur sentiment d'appartenance à leur classe et à leur nouvelle école, vérifiant ainsi le devoir d'inclusion des élèves allophones.

2) Apprendre le Suédois ou Français Langue Seconde : un premier pas vers l'inclusion

a) Apprendre une langue seconde dans l'UPE2A et la classe de SLS

La deuxième hypothèse repose sur les impacts de l'UPE2A et de la classe de SLS sur la démarche d'inclusion des élèves allophones, principalement parce que ces derniers se retrouvent « exclus » de la classe ordinaire plusieurs heures par semaine. Cette hypothèse, en lien direct avec la problématique générale de cette étude, invite donc à se demander si ces dispositifs de classe spécifique participent réellement à inclure ou au contraire à « exclure » les élèves allophones de leur vie de classe, composée de leurs camarades français ou suédois.

À première vue, il semblerait que l'UPE2A et la classe de SLS détachent les élèves allophones de leurs camarades de classe, avec lesquels il est important de tisser des liens et de communiquer, afin d'améliorer la maîtrise de la langue seconde. Toutefois, l'intersection entre les apports théoriques et les données recueillies en France et en Suède démontre que, contrairement à l'hypothèse de départ qui fait mention d'« exclusion », ces dispositifs de classes spécifiques en dehors de la classe ordinaire plusieurs heures par semaine renforcent en réalité l'inclusion des élèves allophones, et cela, pour diverses raisons.

En premier lieu, Suzan garantit que les élèves allophones sont davantage attentifs lorsqu'ils se retrouvent en classe de SLS, justifiant que ces derniers ont besoin d'un suivi particulier, offert spécialement en classe spécifique. Les observations effectuées en UPE2A permettent également de valider cette analyse, car Fiona prend le temps d'expliquer et de ré-expliquer les activités proposées aux élèves. Les petits effectifs de ces « *classes d'accueil* » (Adballah-Pretceille, 1982 ; p. 27), en France comme en Suède, rendent compte de ce souci d'accompagner les élèves allophones, au sein « d'un lieu privilégié où règle la stabilité » (Adballah-Pretceille, 1982 ; p. 27).

Par ailleurs, Skolverket (2011) déclare que l'élève allophone doit prendre le temps nécessaire d'*expérimenter* sa langue seconde, avant qu'elle ne puisse être *acceptée* comme faisant partie de son identité, en construction. En outre, les observations et interviews menées en France et en Suède permettent de vérifier l'hypothèse selon laquelle les séances de langue seconde en UPE2A et en classe de SLS consolident la transition des élèves allophones dans leur nouvelle école. Ces dispositifs d'apprentissage, fortement personnalisés, témoignent en effet d'une volonté de la part des enseignants d'être à l'écoute des multiples besoins des élèves et à respecter leur rythme individuel dans l'acquisition de leur langue seconde. Par conséquent, l'*expérimentation* de la langue seconde des élèves allophones (Skolverket, 2011), en classe spécifique, est ancrée dans une volonté d'offrir une transition pouvant être qualifiée de « naturelle ». En effet, cet espace de transition sécurisante permet aux élèves de se sentir « acceptés » et, par conséquent, ce dispositif les amène à *accepter*, à leur tour, leur langue seconde, sans que le processus d'apprentissage ne soit vécu comme « *forcé* ».

Cependant, il est primordial de rappeler le fait que l'enseignement de la langue seconde est « la responsabilité de toute l'équipe éducative » (B.O. Du 25 Avril 2002, p. 12). En effet, un élément de limite à ce dispositif peut germer si le professeur des écoles de la classe ordinaire dans laquelle l'élève allophone est rattaché se « repose » sur les séances prodiguées par l'enseignant de l'UPE2A ou de la classe de SLS et en oublie sa responsabilité d'aider, tout autant, l'élève allophone, à

améliorer sa langue seconde. Ainsi, il pourrait être conseillé, tout comme l'avance Faustine, de « cré[er] des liens entre [les] séances » de l'UPE2A et les séances de la classe ordinaire, afin d'accentuer les répercussions positives de ces dispositifs d'apprentissage sur l'inclusion des élèves allophones.

b) Le contenu des cours de langue seconde : facteur d'inclusion scolaire

Les observations et interviews menées en France et en Suède rejoignent les suggestions de Snow (2001) car l'ensemble des données dégage l'idée selon laquelle le contenu des cours occupe une place très importante dans les séances de langue seconde. Les enseignants se soucient du bien-être de leurs élèves allophones dans l'acquisition du FLS ou SLS, car, de même que Suzan prépare des séances sur le vocabulaire de mathématiques en amont des séances de mathématiques de la classe ordinaire, Fiona « crée des liens entre [les] apprentissages et [le] quotidien » des élèves allophones. Dès lors, il en résulte une volonté de faciliter l'inclusion des élèves allophones dans leur nouveau système éducatif grâce au contenu des séances qui rend leurs apprentissages concrets et vivants. Par conséquent, les impacts sont positifs sur la scolarité des élèves allophones.

Néanmoins, peut-on réellement affirmer, comme Ann Snow (2001), que le contenu des cours est plus important que la façon dont le cours est transmis? À partir des observations et interviews menées, quelle analyse peut-on effectuer au sujet de la transmission des séances en UPE2A ou en classe de SLS, et quels impacts celle-ci a-t-elle sur l'inclusion des élèves allophones?

À l'instar de Frisa (2014) qui préconise d'adapter les objectifs d'apprentissage aux élèves allophones grâce à l'ajout d'un objectif de « Français de communication », la façon dont les enseignements sont transmis semble également nécessiter une adaptation réfléchie, en classe de FLS ou SLS. En effet, en fonction de la tâche donnée ou du contenu d'une séance, il est important de s'interroger sur la manière

dont la motivation intrinsèque des élèves peut être développée, grâce à une transmission reflétant le contenu de la séance. Ainsi, la séance de Suzan spécialement conçue pour l'élève passionné de football sur le vocabulaire du football pourrait être envisagée de différentes façons. Sans changer le contenu de la séance qui vise à répondre aux intérêts de l'élève, la séance pourrait demander la manipulation de matériel ou encore, celle-ci pourrait s'effectuer dans la cour de récréation, sur le terrain de football. De même, la séance préparée par Fiona sur « les fleurs au Printemps » pourrait donner lieu à une sortie éducative dans un parc dans lequel les élèves réinvestiraient le contenu de leur leçon. Dès lors, le contenu des séances irait de pair avec sa transmission, créant ainsi une harmonie solide et efficace à l'inclusion des élèves allophones.

c) Travaux de groupe et interactions au sein de la classe Suédois Langue Seconde

Les données démontrent que, bien que l'individualisation soit essentielle à l'accompagnement des élèves allophones, les travaux de groupe sont tout autant indispensables à l'inclusion des élèves allophones. Dès lors, est-il possible de vérifier l'hypothèse selon laquelle les travaux de groupe et les interactions entre les élèves allophones au sein de l'UPE2A ou de la classe de SLS ont des impacts positifs sur leur processus d'inclusion?

Swen assure que, bien que les élèves allophones interagissent uniquement avec d'autres élèves allophones lorsqu'ils se retrouvent en classe de SLS, cela ne freine pas leur démarche d'inclusion, car ces derniers apprennent à s'accueillir mutuellement, dans un système éducatif qui est nouveau pour chacun. De même, les observations démontrent que les élèves allophones de l'UPE2A se sentent en sécurité pour faire des erreurs de prononciation lorsqu'ils travaillent en groupe, entre élèves allophones. En revanche, comme le relate Sandrine, une gêne est apparente lorsque ces derniers sont amenés à lire à haute voix, devant leurs camarades suédois, en classe ordinaire. Ainsi, les divers apports au sujet des interactions entre élèves allophones et des travaux de groupe au sein des classes spécifiques

permettent de valider l'hypothèse selon laquelle ceux-ci participent à la démarche d'inclusion des élèves allophones.

Néanmoins, les données recueillies témoignent d'une élève âgée de douze ans qui, lors des travaux de groupe en classe de SLS, se sent davantage à l'aise pour demander de l'aide à son camarade allophone âgé de huit qu'à ses camarades du même âge. Dès lors que cette élève est « gênée » à l'idée de s'adresser à des élèves de son âge en classe de SLS, sera-t-elle à même de communiquer avec ses camarades non-allophones, en classe ordinaire? En effet, la classe spécifique devrait aider à l'inclusion des élèves allophones et non pas ralentir ce processus.

Par conséquent, il semble donc se dégager un élément de limite à prendre en considération quant à l'inclusion des élèves allophones à travers ces dispositifs apprentissage. En effet, cet élément reposera sur le fait que les élèves allophones prennent pour habitude de communiquer avec d'autres élèves allophones, et perdent confiance en eux lorsqu'ils sont amenés à communiquer avec leurs camarades français ou suédois, de retour dans leur classe ordinaire. En effet, alors que les élèves allophones apprennent le FLS ou SLS principalement avec d'autres élèves allophones, est-il possible d'affirmer que ces derniers deviennent réticents à l'idée de communiquer en FLS ou SLS avec leurs camarades français ou suédois, en dehors de l'UPE2A ou de la classe de SLS?

Afin de prévenir les répercussions négatives de cet effet pervers et afin de parfaire les bienfaits des classes spécifiques sur le sentiment d'inclusion des élèves allophones, il serait pertinent, en classe ordinaire, de créer des situations de communication entre les élèves allophones et les élèves français dans lesquelles les élèves sont amenés à développer leurs « compétences orales » (p. 103), à travers des « discussions » (p. 106), par exemple (Lazaraton, 2001). Ces situations de communication prendraient pour appui des thèmes vus en UPE2A. Dès lors, les élèves allophones seraient encouragés à réinvestir le vocabulaire appris précédemment en UPE2A, au sein de la classe ordinaire, mais cette fois-ci, auprès d'élèves français, sur des thèmes sur lesquels ils se sentent en confiance. L'objectif

de ces situations serait de tisser des « liens d'inclusion » entre la classe spécifique et la classe ordinaire et, ainsi, d'éviter aux élèves allophones de ne communiquer qu'avec leurs camarades allophones. Bien au contraire, il s'agirait alors de valoriser les élèves allophones auprès de leurs camarades non-allophones, au sein de la classe ordinaire. L'UPE2A pourrait alors être comparée aux « fondations » de l'inclusion scolaire des élèves allophones.

3) La différenciation pédagogique : facteur de réussite chez les élèves allophones

a) Individualisation comme dispositif de différenciation pédagogique

La troisième et dernière hypothèse de cette étude suppose que la mise en place immédiate d'une pédagogie différenciée, grâce à diverses stratégies et outils pédagogiques, améliore le sentiment d'inclusion des élèves allophones et les engage dans leurs apprentissages. Dès lors, les résultats permettent-ils de vérifier cette hypothèse?

En premier lieu, les données recueillies suggèrent que l'individualisation, dispositif de différenciation pédagogique, occupe une place importante dans les UPE2A en France et dans les classes de SLS en Suède, au sein même des classes multiculturelles. Skolverket (2009) atteste que l' « individualisation » devrait avoir comme principe de « se concentrer sur les compétences et les besoins individuels des élèves »⁸⁶. L'utilisation de l'individualisation comme analysée dans cette étude semble en effet rendre compte des besoins individuels des élèves allophones, car les enseignants personnalisent les parcours des élèves, en fonction de leur niveau réel scolaire et de leurs compétences déjà acquises. En effet, alors que le PES français François aide individuellement les élèves allophones lors des APC à améliorer leur vocabulaire en fonction de leur niveau actuel, la PE suédoise Sonia veille à analyser les forces et faiblesses de chacun des élèves allophones, afin de proposer des

86 « focus on pupils' individual capacities and needs »

activités qui correspondent à leurs besoins.

L'analyse des résultats permet donc de valider l'hypothèse selon laquelle l'outil pédagogique de l'individualisation est une aide à l'inclusion des élèves allophones, car celle-ci témoigne d'un réel souci de la part des enseignants français et suédois à accompagner, de manière adaptée, chaque élève allophone dans le processus d'apprentissage, dès son arrivée dans l'école. Les élèves allophones semblent également « engagés dans leurs apprentissages » car, comme en témoigne Faustine, certains élèves allophones sont eux-mêmes tuteurs de leurs camarades français. Ils deviennent alors acteurs de ce dispositif de différenciation pédagogique, intensifiant ainsi son caractère d'inclusion scolaire.

Cette étude comparative permet néanmoins de déceler une différence dans cette volonté d'accompagner individuellement les élèves allophones : en effet, alors que les enseignants français prennent aussi en compte les compétences langagières acquises des élèves allophones et souhaitent amener ces derniers à en développer de nouvelles, les enseignants suédois soulignent de surcroît le rôle essentiel de la prise en compte de la personnalité de chaque élève, dans le principe d'individualisation. En effet, Sonia fait allusion au « portrait d'ensemble » de chaque élève, sans lequel il est difficile de proposer une « individualisation personnelle » et de qualité. En conséquence, les « besoins individuels des élèves » sont réellement mesurés, à partir de la personnalité de chacun.

Toutefois, Meirieu (1989) affirme que « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Ainsi, bien qu'il soit essentiel de prendre en compte « la personne », il est tout autant primordial de ne pas en oublier l'ensemble de « la collectivité », à savoir les élèves qui forment la classe, au sein de la classe spécifique (en UPE2A ou en classe de SLS) et en classe ordinaire. Les observations en classe ordinaire, en Suède, démontrent en effet que certains élèves suédois ne reçoivent pas toujours l'attention nécessaire lorsque l'enseignante s'assoit longuement au côté d'un élève allophone. Ainsi, afin de répondre à ce souci d'équité, mais également afin d'aider les enseignants qui ont fait part de leur crainte

de ne pas réussir à travailler individuellement avec leurs élèves (Skolverket, 2009), il serait pertinent de mettre en place davantage de situations dans lesquelles un élève suédois devient le tuteur d'un camarade allophone – comme les situations mises en place par François – , afin que chacun trouve sa juste place dans les apprentissages et bénéficie réellement de ce dispositif de différenciation pédagogique qu'est l'individualisation.

b) Les stratégies de communication

Les « stratégies de communication » (Gullberg, 1998) peuvent être considérées comme un outil de différenciation pédagogique lorsque celles-ci s'adaptent aux besoins des élèves allophones. En effet, il s'agit de prendre en compte la diversité des modes de communication et d'expression (Agnès Perrot, 2016-03-25). Dès lors, est-il possible de vérifier l'hypothèse selon laquelle la mise en place des stratégies de communication participe au processus d'inclusion des élèves allophones?

Tout d'abord, Fiona rappelle que les « compétences en communication » doivent être évaluées dès l'arrivée des élèves allophones, car elles sont fondamentales comme base à l'acquisition de nouvelles compétences langagières. En outre, Gullberg (1998) assure que l'apprentissage d'une langue seconde est souvent accompagné de gestes associés à la parole. L'utilisation de gestes est donc un moyen de faciliter la communication entre les personnes dont la langue maternelle diffère. Les élèves de l'UPE2A et de la classe de SLS utilisent, en effet, de nombreux gestes lorsqu'ils souhaitent s'exprimer en FLS ou SLS.

Par ailleurs, Suzan s'adresse à ses élèves en utilisant un vocabulaire parfois complexe. Cela diffère de l'étude de Hakansson (1987) qui démontre que les enseignants ont le plus souvent recours à un vocabulaire simplifié. Toutefois, l'utilisation d'un vocabulaire simplifié ne sous-estimerait-elle pas les acquis et compétences des élèves allophones? En effet, il est important de ne pas omettre le fait que les élèves allophones sont des élèves plurilingues, maîtrisant souvent plus

de deux langues couramment. Les compétences langagières des élèves allophones doivent donc être considérées comme des acquis précieux et atouts majeurs dans l'acquisition du FLS ou SLS, car les capacités de mémoriser du vocabulaire dans une nouvelle langue pour ces élèves sont importantes et ont été déjà développées, le cerveau étant sensible aux langues et ayant été stimulé linguistiquement, régulièrement (Hélot, 2013).

Ainsi, bien que les données recueillies au sujet des stratégies de communication diffèrent sur la façon dont elles sont mises en place et expérimentées, il en découle néanmoins que ce moyen de différenciation pédagogique puise réellement sa source dans une volonté d'adapter « la communication [...] aux élèves, et non pas le contraire » (Florence), assouissant ainsi sa fonction première, à savoir récolter chez les élèves les fruits d'un enseignement à visée inclusive. Il semble en effet que ce qui importe avant tout est la conviction de l'enseignant à mettre en place un choix de stratégie de communication, ayant pour conséquence d'impacter positivement les élèves allophones.

Il serait néanmoins pertinent d'inscrire les stratégies de communication dans une démarche active d'inclusion des élèves allophones, au sein de la classe ordinaire. Il s'agit de s'interroger sur la façon dont les élèves français et suédois peuvent eux-mêmes réinvestir certaines stratégies de communication afin qu'elles deviennent naturelles et soient une aide dans le développement de la langue seconde des élèves allophones. Par exemple, lors de la lecture d'un album en classe ordinaire, les élèves non-allophones pourraient participer à la traduction de l'histoire grâce à la transposition du texte par des mimes. Dès lors, après une première lecture de l'album sans gestuelle, quelques élèves non-allophones se déplaceraient au-devant de la classe et mimeraient l'histoire dans le but de faciliter la compréhension de cette dernière par les élèves allophones. Ainsi, l'élaboration d'une gestuelle associée à la parole par quelques élèves participerait très justement au processus d'inclusion des élèves allophones. Cela rendrait les élèves non-allophones acteurs de ce dispositif de différenciation pédagogique, à l'intention des élèves allophones. Enfin, les élèves allophones pourraient – lorsque le PE estime que cela est possible – réinvestir la

gestuelle afin qu'ils s'approprient et développent, à leur tour, cette stratégie de communication.

c) Les stratégies d'apprentissage

Bien que les stratégies d'apprentissage soient expérimentées de façon diverse et variée, les enseignants français et suédois s'accordent à dire que la mise en place de celles-ci est nécessaire dans la construction des enseignements et dans l'acquisition de la langue seconde. En effet, les données recueillies témoignent de l'importance d'agir sur les outils d'apprentissage : alors que Suzan compense ses séances grâce à des « stratégies visuelles d'apprentissage », Sonia et Fiona offrent aux élèves la possibilité de manipuler des « objets illustrateurs » : le boulier au sein de la classe ordinaire de Sonia et les LEGO dans l'UPE2A. Faustine, quant à elle, précise qu'il est essentiel d'insister sur la consigne et de la faire verbaliser à l'oral par un élève, afin de vérifier que chacun ait bien compris les attentes de l'activité donnée. Dès lors, les observations effectuées quant à l'hétérogénéité de ces méthodes pédagogiques valident les impacts positifs que ces stratégies ont sur les élèves allophones.

Cette analyse, basée sur les observations et les interviews menées, permet de justifier les apports théoriques qui insistent sur l'importance d'engager les élèves dans leurs apprentissages, grâce à un « apprentissage actif » (Bonwell, Eisen, 2010), au repérage d'indices accompagnant les activités proposées (Eduscol, 2012) et à l'expérimentation de « styles et stratégies d'apprentissage du langage » (Oxford, 2001). Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la mise en place immédiate de stratégies pédagogiques d'apprentissage participe à la volonté d'inclure les élèves allophones peut être validée. Néanmoins, quels sont les éléments de limites que cette analyse engendre et quels prolongements peuvent être proposés afin de parfaire ce devoir d'inclusion?

Avant tout, il est primordial de présenter aux élèves allophones les compétences visées lors des séances afin de les aider à donner du sens à leurs apprentissages. Cela permettrait de leur donner des « clés » et outils nécessaires pour comprendre davantage les raisons pour lesquelles une séance est enseignée. Dans un premier temps, l'enseignante pourrait présenter les compétences visées, puis, en fonction du rythme d'apprentissage des élèves, il serait pertinent de demander aux élèves de formuler avec leurs propres mots les compétences visées, à la fin des séances d'apprentissage. Cette méta-cognition répondrait à la stratégie d'apprentissage mise en place par Suzan, à savoir, amener les élèves à « apprendre à apprendre » et ainsi, à « comprendre la façon dont ils apprennent ». Dès lors, les élèves allophones se sentirraient « acteurs » – et non pas « consommateurs » (Faustine) – de leurs apprentissages et engagés dans cette réflexion autour de ce qui leur est enseigné.

Par ailleurs, tout comme une classe sans élèves allophones présente une diversité d'élèves nécessitant une adaptation particulière à chacun, les élèves allophones eux-mêmes présentent une diversité au sein même de leur « ressemblance », à savoir le fait que ces élèves soient « allophones ». Ainsi, à l'instar de Suzan en classe de SLS, Fiona différencie sa pédagogie au sein du groupe d'élèves allophones, en UPE2A : les élèves débutants travaillent sur des activités différentes que les élèves dont le niveau en langue seconde est plus avancé. Néanmoins, la diversité au sein des élèves allophones ne repose pas uniquement sur leur niveau en langue seconde : elle provient également de la diversité des modes de pensées et d'intelligences (Agnès Perrot, 2016-03-25).

En effet, chaque élève a une intelligence qui lui est propre. C'est ainsi que, soucieux de proposer une différenciation pédagogique qui s'adapte à chaque élève, Howard Gardner (Hourst, 2006) présente une définition détaillée de « l'intelligence », en trois points. Selon lui, l'intelligence s'inscrit dans « un ensemble de compétences qui permettent à un individu de résoudre des problèmes de la vie courante », « la capacité à créer un produit réel [...] qui ait de la valeur dans une culture donnée » et « la capacité à se poser des problèmes et à trouver des solutions à ces problèmes ». En effet, cette définition « fait ressortir la nature multiculturelle de sa théorie », dès

lors, « les compétences à développer peuvent être très différentes selon la culture dans laquelle grandit et agit l'individu » (Hourst, 2006, p. 26).

L'intelligence pourrait donc être qualifiée de « multiculturelle ». En effet, certains élèves ont une intelligence « logique, mathématique » ou bien « corporelle, kinesthésique » alors que d'autres élèves ont une intelligence « musicale, rythmique » (Oxford, 2001 ; Agnès Perrot, 2016-03-25). Il est donc primordial de rassembler les indices permettant de déceler l'intelligence de chacun des élèves allophones, dès que possible. Cela permettrait également de répondre à l'étude de Sinkkonen et Kyttälä (2014), affirmant que la difficulté majeure est de distinguer les difficultés réelles de chaque individu, à savoir réussir à déceler s'il s'agit de « réelles difficultés d'apprentissage » ou de « difficultés pédagogiques culturelles et linguistiques ». Dès lors, la prise en compte des acquis, des « intelligences multiples » et de la sensibilité de chacun seraient des éléments incontournables lors de l'expérimentation de stratégies d'apprentissage de différenciation pédagogique, afin, non seulement, d'engager les élèves allophones dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, mais aussi, de perfectionner leur démarche d'inclusion.

d) L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

La dernière fenêtre de cette analyse au sujet des conséquences de la différenciation pédagogique sur les élèves allophones se fonde sur l'utilisation des TICE. En effet, alors que les élèves allophones en France sont familiarisés avec le logiciel OPEN-SANKORE, Swen explique que les élèves allophones en Suède utilisent de nombreux dispositifs technologiques. Selon les deux enseignants, les TICE ont pour conséquence de motiver les élèves dans leurs apprentissages. Les observations menées dans les classes suédoises et françaises vérifient également ce point de vue, validant ainsi l'hypothèse selon laquelle l'utilisation des TICE aide les élèves allophones à être engagés dans leurs apprentissages, et répondant donc aux exigences de l'école inclusive.

Les TICE permettent de diversifier les outils proposés par la différenciation pédagogique et offre une certaine flexibilité quant à l'acquisition du FLS ou SLS. Les observations et interviews dégagent en effet de nombreux avantages à l'utilisation des TICE en classe ordinaire et spécifique, pour les élèves allophones. En effet, les dispositifs technologiques accroissent le degré d'autonomie des élèves car, en Suède, ces derniers sont à même de rechercher la prononciation d'un mot sur leur ordinateur personnel, pendant que l'enseignante est occupée avec un ou plusieurs autres élèves. En France, Fiona témoigne des bienfaits du logiciel OPEN-SANKORE, car l'enseignante prépare, en amont, des séances spécialement conçues pour un élève allophone en particulier, en fonction de ses besoins. Ce dernier travaille alors en autonomie sur le VPI, pendant que Fiona prend le temps d'accompagner un autre élève, sur une autre tâche.

Ainsi, en France tout comme en Suède, les TICE participent à une différenciation pédagogique qui se veut flexible et active. Néanmoins, l'étude comparative permet de distinguer une différence dans la quantité et dans la diversité des dispositifs technologiques accordés aux établissements scolaires. En effet, bien que toutes les écoles – françaises et suédoises - dans lesquelles les observations ont été menées soient pourvues de dispositifs technologiques, la quantité des TICE à disposition des écoles suédoises demeure plus conséquente. Ainsi, de nombreux élèves possèdent un ordinateur portable et de nombreuses tablettes sont à disposition des enseignants pour leurs élèves, à de nombreux instants de la journée. Néanmoins, les observations démontrent que cet accès aux TICE n'est pas toujours bénéfique. L'utilisation fréquente de ces différents dispositifs technologiques semble parfois avoir pour conséquence des effets pervers sur la scolarité des élèves allophones.

Tout d'abord, à l'instar de l'étude américaine qui assure que « les technologies numériques » affectent négativement les capacités des élèves à se concentrer à l'école (Pew Research Center, 2012), les observations menées dans la classe de SLS justifient partiellement ce propos. En effet, l'accès fréquent des élèves allophones aux ordinateurs et aux tablettes porte, par moment, préjudice à la

consolidation de leurs apprentissages, car les élèves en profitent pour se connecter sur les réseaux sociaux, correspondant parfois dans leur langue maternelle avec leurs amis. Il en résulte, tout naturellement, un manque de concentration de la part des élèves pendant les activités qui leur sont proposées. De surcroît, il est important de garder en mémoire le fait que les élèves allophones, en plus de développer des compétences dans les diverses disciplines scolaires, sont en voie d'apprendre une langue seconde. Dès lors, l'ensemble de ces enseignements requiert une attention fine et une concentration toute particulière de la part des élèves allophones. Basé sur cette analyse, il serait donc pertinent de s'interroger sur la façon dont ces manques de concentration, liés à un usage fréquent des TICE, peuvent être évités.

Ainsi, afin de prioriser l'inclusion des élèves allophones, il est certainement juste de juger préjudiciable un accès trop important aux dispositifs technologiques connectés à Internet. Par conséquent, un équilibre entre l'expérimentation des TICE et l'utilisation du dictionnaire pour la consolidation de la structure de la langue suédoise comme suggéré par Sonia, semblerait être une réponse plus efficace à l'inclusion des élèves allophones. En effet, cela participerait à la démarche d'apprentissage encouragée par Fiona, à savoir amener les élèves allophones à « apprendre à apprendre », par des méthodes qui aident les élèves à rester concentrés et engagés dans leurs apprentissages quotidiens.

En définitive, bien que les données recueillies rendent compte des nombreux avantages de l'utilisation des TICE auprès des élèves allophones et valident le fait que ces dispositifs technologiques de différenciation pédagogique sont bénéfiques à l'inclusion des élèves allophones, il est cependant important de nuancer cette hypothèse en ajoutant qu'il s'agit d'expérimenter les TICE avec sagesse et « modération », afin de ne pas ralentir le processus d'inclusion, faute des manques de concentration qu'une utilisation trop fréquente des TICE peut entraîner.

- **Limites de la recherche**

Cependant, de même que la mise en place du protocole de recherche entraîne inévitablement des erreurs méthodologiques, cette étude nécessiterait d'être approfondie.

Tout d'abord, il aurait été pertinent d'observer la manière dont les élèves allophones sont inclus, dans une classe ordinaire française. En effet, bien que de nombreuses observations aient été effectuées dans diverses classes ordinaires françaises, les observations propres à cette étude ont été menées dans une classe ordinaire suédoise, une classe de SLS et une UPE2A, les classes ordinaires françaises ne comportant pas d'élèves allophones. Ainsi, il aurait été nécessaire d'améliorer cette étude comparative en équilibrant les observations par l'observation d'élèves allophones en classe ordinaire française.

En outre, il aurait été utile d'élargir cette recherche à davantage d'écoles françaises et suédoises. En effet, les méthodes d'inclusion des élèves allophones diffèrent d'un pays à l'autre et d'une école à l'autre, au sein même d'un même pays. Dès lors, la prise en compte de plusieurs écoles françaises et suédoises aurait permis une analyse plus juste quant à l'inclusion des élèves allophones, en France et en Suède.

Par ailleurs, pour une étude plus fine et approfondie, il aurait été intéressant d'expérimenter l'analyse quantitative, grâce à l'utilisation de questionnaires interrogeant des enseignants sur leurs méthodes pédagogiques à disposition des élèves allophones et leur ressenti quant à l'inclusion de ces derniers. En effet, selon Cohen, Manion et Morrison (2007), l'utilisation de questionnaires est pertinente car ceux-ci ont « tendance à être davantage fiables ; parce que c'est anonyme, cela favorise une honnêteté plus importante »⁸⁷ (p. 158). L'anonymat de ces questionnaires aurait donc pu prévenir certaines formes de biais, pouvant être à l'origine d'erreurs dans la présente étude.

87 « it tends to be more reliable ; because it is anonymous, it encourages greater honesty »

En effet, il est important de prendre conscience du fait que les interviews peuvent être biaisées, en fonction des sensibilités ou attitudes des personnes interviewées, d'où l'importance, selon Cohen, Manion et Morrison (2007) d'utiliser une seconde méthode de recherche, pour consolider les résultats de la première. Par ailleurs, il est nécessaire de reconnaître le fait que la méthode de l'observation peut également engendrer des informations biaisées. En premier lieu, mon regard d'observatrice peut avoir été involontairement biaisé, car je portais une attention toute particulière aux aspects qui me paraissaient importants, oubliant parfois de prendre en considération l'ensemble de la situation d'observation. Ainsi, la grille d'observation avait pour objectif de prévenir cette forme de biais.

En somme, les résultats de cette étude reposent sur les interviews et les observations effectuées en France et en Suède. Ces méthodes de recherche entraînent inévitablement des erreurs principalement liées aux expériences des enseignants interviewés et liées à mes attentes d'observatrice. Il est donc essentiel de prendre conscience de ces erreurs méthodologiques, ne permettant donc pas de prétendre à la validation de toutes les données recueillies, fruits d'un travail imparfait.

VI) CONCLUSION & PERSPECTIVE

Bien que cette étude nécessite d'être sondée et approfondie, l'enchevêtrement des apports théoriques, de l'analyse des données recueillies et des éléments de discussion offre des réponses à la problématique sur laquelle ce travail est ancré, à savoir la manière dont les écoles françaises et suédoises facilitent et expérimentent l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. En réponse à l'interrogation fondatrice de cette étude, l'analyse des résultats démontre clairement que les écoles françaises et suédoises sont conscientes de la nécessité de prendre au sérieux les besoins des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou le suédois, devenant alors acteurs de la démarche d'inclusion de ces élèves. En effet, cette recherche permet également d'attester le fait que la démarche d'inclusion des élèves allophones est réellement un « processus » (UNESCO, 2005) qui nécessite donc de débuter dès l'instant où l'élève arrive sur le territoire français ou suédois, embrassant les couleurs de sa culture et de son passé.

À l'instar de Castellotti et Moore (2011) qui affirment que « chaque environnement et chaque public imposent de réimaginer des méthodes et outils qui lui soient adaptés » (p. 29), cette recherche témoigne de « méthodes et outils » (p. 29) qui, par moment, diffèrent d'un système éducatif à l'autre. L'objectif est néanmoins identique au sein des écoles françaises et suédoises, à savoir d'accompagner les élèves allophones dans leur scolarité et d'embrasser leur processus d'inclusion grâce à la prise en considération de leurs compétences langagières et culturelles, mais aussi grâce à la mise en place d'un dispositif spécialement conçu pour l'acquisition de leur langue seconde – l'UPE2A en France et la classe de SLS en Suède. Enfin, les écoles françaises et suédoises sont actrices d'une pédagogie qui se veut différenciée et qui s'adapte aux besoins spécifiques des élèves allophones. Ces diverses réponses au devoir d'inclusion ont pour conséquence de créer un environnement sécurisant pour les élèves, dans lequel chacun peut se sentir accepté, au sein d'un système éducatif nouveau.

De même, cette étude engendre de nouvelles interrogations, à savoir le rapport qu'entretiennent les écoles françaises et suédoises avec les parents d'élèves allophones et la manière dont ces derniers sont inclus dans un environnement qui leur est nouveau également. Il serait pertinent de développer cette étude auprès de ce public, modèle premier des élèves allophones, afin de consolider la démarche d'inclusion qui a pour devoir de soutenir les parents, de les rassurer et de les accompagner dans la scolarité de leur enfant. Dès lors, comment le rapport à l'école des familles d'élèves allophones est vécu sur le terrain? Et comment l'école peut-elle tisser des liens concrets et durables avec ces familles, ayant pour conséquence de les impliquer dans la scolarité de leur enfant et, ainsi, de les amener à prendre part eux-mêmes à l'inclusion de leur enfant?

En outre, cette étude de recherche peut être la source de perspectives nouvelles quant à l'accompagnement des élèves allophones dans l'acquisition du FLS ou du SLS. Pour citer un exemple précis, il serait pertinent d'expérimenter la manière dont la mise en place d'ateliers d'écriture peut avoir des conséquences sur l'apprentissage du FLS ou du SLS. En effet, est-ce que la mise en place d'ateliers d'écriture peut favoriser le sentiment d'inclusion des élèves allophones? Afin d'insister sur le caractère essentiel de la prise en compte du passé culturel des élèves et de la construction de leur identité, les ateliers d'écriture pourraient contribuer à l'expression du passé et du vécu des élèves allophones, de leurs souffrances parfois, avec leurs propres mots. Cette transposition à l'écrit de leurs expériences personnelles dans un nouveau pays et au sein d'un système éducatif dans lequel ils se familiarisent, participerait non seulement à la construction de leur identité et au développement de leur confiance en soi, mais serait également un outil essentiel à l'amélioration du FLS ou du SLS – langue seconde qui pourrait alors peut-être devenir un deuxième « langage des sentiments » (Suzan), essentiel au sentiment d'inclusion.

Enfin, au-delà de la formation initiale à la recherche que cette étude offre, ce travail a considérablement développé mes connaissances au sujet des élèves allophones pour lesquels je porte à présent une estime plus grande et une sensibilité plus fine. De même, les observations menées en UPE2A m'ont ouvert les yeux sur les complexités et la richesse de la communauté éducative, dans laquelle chacun a une place unique, particulière et nécessaire au bon fonctionnement de l'école et à l'accompagnement des élèves dont la palette des besoins est multicolore. Bien plus encore, le processus de recueillement des données, en Suède dans un premier temps puis en France, m'a offert la possibilité de découvrir, au plus près des réalités du terrain, la profondeur de ce travail auprès des élèves allophones nouvellement arrivés, suscitant un désir à l'avenir de m'investir davantage auprès des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, au sein de l'Éducation Nationale.

VII) BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE

1) Ouvrages

- Abdallah-Pretceille, Martine. *Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ? Cahier de pédagogie moderne*. Paris, France, 1982. 173 pages.
- Auger, Nathalie. *Élèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. Paris, France, 2010. 152 pages.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques*. Odense, Danemark, 2009. 30 pages.
- Bigot, Violaine ; Bretegnier, Aude ; Vasseur, Marité. *Vers le Plurilinguisme ? : Vingt ans après*. Editions des archives contemporaines. Paris, France, 2013. 387 pages.
- Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publisher ; 3ème édition. USA, 2001. 584 pages.
- Cohen, Louis ; Manion, Laurence ; Morrison, Keith. *Research Methods in Education*. Routledge ; 6ème édition. Oxon, Grande Bretagne, 2007. 657 pages.
- Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble. France, 2005. 504 pages.
- Desmons, Fabienne ; Ferchaud, Françoise ; Godin, Dominique ; Guerrieri, Dominique ; Guyot-Clément, Christine ; Jourdan, Sabine ; Kempf, Marie-Chantal ; Lancien Fédora ; Razakamanana, Rachel. *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère) : Pratiques de classe*. Editions Belin. Paris, France, 2008. 271 pages.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher Education for inclusion : International Literature Revival*. European Agency for Development in Special Needs Education. Danemark, 2010. 70 pages.
- Frisa, Jean-Marie. *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Éditions Canopé. Besançon, France, 2014. 114 pages.

- Hakansson, Gisela. *Teacher Talk : How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund University Press. Suède, 1987. 134 pages.
- Hans Ingvar, Roth. *The Multicultural Park : A Study of Common Values at School and in Society*. Skolverket. Stockholm, Suède, 1999. 148 pages.
- Grenfell, Michael ; James, David. *Bourdieu and Education : Acts of Practical Theory*. Routledge. Londres, Grande Bretagne, 1998. 208 pages.
- Gullberg, Marianne. *Gesture as a communication strategy in second language discourse : a study of learners of French and Swedish*. Lund University Press, Malmö, Sweden, 1998. 254 pages.
- Rong, Xue Lan ; Preissle, Judith. *Educating Immigrants Students in the 21st Century : What Educators Need to Know*. Corwin Press. USA, 2008. 344 pages.
- Skolverket (Swedish National Agency for Education). *The Swedish Curriculum for the compulsory school, preschool and the leisure-time center*. Ordförrådet AB. Stockholm, Suède, 2011. 264 pages.
- Skolverket. *What influences Educational Achievement in Swedish Schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Skolverket. Stockholm, Suède, 2009. 66 pages.
- Seale, Clive ; Gobo, Giampietro ; Gubrium, Jaber. *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications Ltd. Grande Bretagne, 2006. 552 pages.
- Thomas, Gary ; Loxley, Andrew. *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press, USA, 2001. 176 pages.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Guidelines for inclusion : Ensuring Access to Education for all*. UNESCO. Paris, France, 2005. 41 pages.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education pour tous »*. UNESCO. Paris, France, 2006. 41 pages.
- Verdelhan, Michèle ; Vigner, Gérard. *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École?* Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles. France, 2004. 164 pages (p. 76 – 88).
- Vermeulen, Hans ; Perlmann, Joel. *Immigrants, Schooling and Social Mobility*. Macmillan Press Ltd. New York, USA, 2000. Pp 206 – 224.

2) Périodiques

- Auger, Nathalie. « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) ». *Glottopol – Revue de Sociolinguistique en ligne*, 2008, n°11, p. 126 – 137.
- Bertucci, Marie-Madeleine. « Migration et plurilinguisme en France ». *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2008, n°2, p. 16 – 24.
- Bui, Xuan ; Quirk, Carol ; Almazan, Selene ; Valenti, Michele, « Inclusive Education Research & Practice », Maryland Coalition for inclusive Education, 2010. 14 pages.
- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle. « Répertoires plurilingues et pluriculturels : leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire ». *Babylonia*, 2011, n°1, p. 29-33.
- Clerc, Stéphanie. « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système éducatif ». Université d'Avignon, 2010, 5 pages.
- Le Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère la Recherche, Numéro Spécial « Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage », n°10, 25 Avril 2002.
- Liasidou, Anastasia. « Bilingual and special educational needs in inclusive classrooms ; some critical and pedagogical considerations ». *British Journal of Learning Support*, 2013, volume 28, n°1, p 11 – 16.
- Madden, Kaitlyn. « Teaching Students with Disabilities Literacy Through Technology ». *Language and Literacy Spectrum*, 2012, Volume 22, p. 30 – 42.
- Reath Warren, Anne. « Mother Tongue Tuition in Sweden – Curriculum Analysis and Classroom Experience ». *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, volume 6, n°1, p. 95 – 116 pages.
- Sinkkonen, Hanna-Maija ; Kyttälä, Minna. « Experiences of Finnish teachers working with immigrants student ». *European Journal of Special Needs Education*, 2014, volume 29, n°2, p. 167 – 183.
- Wirén, Eva. « Mother tongue tuition for foreign background students – what does it mean for their learning? Results and implications from a Swedish study ». *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*, 2009, p. 78 – 92.
- Yazici, Zehila ; Ilter, Binnur Genc ; Glover, Philip. « *How Bilingual is Bilingual? Mother-Tongue Proficiency and Learning through a Second language* ».

International Journal of Early Years Education, volume 18, n° 3, 2010, p. 259 – 268.

3) Sites Internet

- Académie de Clermont-Ferrand. [en ligne]. [consulté le 26 février 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-clermont.fr/action-educative/besoins-educatifs-particuliers/enfants-nouvellement-arrives-allophones-itinerants-et-du-voyage/eleves-allophones-arrivants-e2a/>
- Canopé-Academy de Nancy-Metz à Nancy. [en ligne]. 6 novembre 2013. [consulté le 12 novembre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/les-eleves-allophones-inclusion-scolaire.html>
- CASNAV de Grenoble. Eduscol : Ressources pour le Français Langue de Scolarisation [en ligne]. Octobre 2012. [consulté le 22 janvier 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/2_aide_au_pilotage_121002_c_228898.pdf
- CASNAV de Lille. [en ligne]. [consulté le 2 Février 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf
- CASNAV d'Orléans-Tours. [en ligne]. 2012-2013. [consulté le 22 janvier 2016]. Disponible à l'adresse : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/RA20122013.pdf
- CASNAV d'Orléans-Tours. [en ligne]. Mis à jour le 12 septembre 2015. [consulté le 22 janvier 2016]. Disponible à l'adresse : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones/
- CASNAV de Strasbourg. [en ligne]. Novembre 2015. [consulté le 3 Mars 2016]. Disponible à l'adresse : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-second-degre/pour-les-enseignants-de-classes-ordinaires/>
- Eduscol. L'enseignement du Français Langue de Scolarisation [en ligne]. October 2012. [consulté le 6 Janvier 2016]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/FLS>
- Eduscol [en ligne]. Juillet 2013. [consulté le 15 janvier 2016]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Brugge/man_263016.pdf

- Éducation Nationale. [en ligne]. 2012. [consulté le 25 janvier 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid65749/au-bo-du-11-octobre-2012-scolarisation-des-eleves-et-agrement-d-associations.html>
- Larousse : encyclopédie. [en ligne]. [consulté le 28 septembre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigrant/41703?q=immigrant#41608>
- Le café pédagogique. Le mensuel N°437 [en ligne]. Le café pédagogique, 6 novembre 2005 [consulté le 1 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-allophones-nouvellement-arrives>
- Le café pédagogique. Le mensuel N°473 [en ligne]. Le café pédagogique, mai 2009 [consulté le 8 février 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage>
- OECD [en ligne] Mars 2010. [consulté le 3 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <https://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf>
- Oxford Dictionaries. [en ligne]. 2015. [consulté le 28 septembre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/immigrant>
- Oxford University Press. [en ligne]. 13 octobre 2012. [consulté le 5 novembre 2015]. Disponible à l'adresse : https://www.tru.ca/_shared/assets/Jeff_Gulley_-_Dictionary_Activities27028.pdf
- Pew Research Center. [en ligne]. 2015. [consulté le 12 novembre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.pewinternet.org/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/>
- Skolverket [en ligne]. Skolverket, 2011 [consulté le 18 février 2016]. Disponible à l'adresse : www.modersmal.skolverket.se/engelska/index.php/mother-tongue-education
- Swedish Education Act. [en ligne]. Mis à jour le 7 septembre 2015. [consulté le 9 octobre 2015]. Disponible à l'adresse : <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>
- The National Center for Swedish as a Second Language. [en ligne]. [consulté le 9 octobre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.andrasprak.su.se/english/>

VIII) APPENDICE

1) Questions des interviews effectuées en Suède

a) en classe ordinaire suédoise

- 1) Thank you so much for having me (...). How long have you been a teacher for? Have you often encountered non-native Swedish speaking pupils in your carrier? How many non-native Swedish speakers do you have in your classroom?
- 2) According to you, which are the main difficulties that non-native Swedish speakers encounter in their new school? How do you get to take into account these different difficulties and help each pupil improve from where they are at?
- 3) How are you able to notice newly-arrived immigrants' prior language skills? How do you get to take them into consideration in the classroom?
- 4) How do you think that newly arrived immigrants' prior language skills get to help them in their new education?
- 5) Are newly-arrived immigrants mixed with Swedish pupils? Do they get to work together sometimes or is it mainly individual work?
- 6) Do non-native Swedish pupils get any extra help to learn Swedish as a second language in the classroom? How are they assessed?
- 7) Do you think that having newly-arrived immigrants about 10 hours a week outside of the ordinary classroom helps the pupils to feel included in their new school environment? If no, why? If yes, how so?
- 8) Which pedagogical tool(s) do you use to help pupils whose native language is not Swedish feel engaged in their learning process?
- 9) How do you think that technological devices can help include non-native Swedish speakers?
- 10) What kind of relationship does the school maintain with newly-arrived immigrants' parents? How is it possible for them to also feel concerned and included in their child's education?

b) en classe de SLS

- 1) Thank you so much for having me (...). How long have you been a teacher for? Have you always worked as a Swedish as a Second Language?
- 2) How many non-native Swedish speakers do you have in your classroom? Do the pupils differ in ages?
- 3) Are the pupils only newly-arrived immigrants or do you also teach pupils who have been in Sweden for longer than one year?
- 4) Is it possible to welcome a newly-arrived immigrant in the classroom after the academic year has started?
- 5) How many hours does a pupil stay in the Swedish as a Second Language classroom, per week?
- 6) Are there some links between the lessons in the Swedish as a Second Language classroom and the ordinary classroom?
- 7) According to you, which are the main difficulties that non-native Swedish speakers encounter in their new school? How do you get to take into account these different difficulties and help each pupil improve from where they are at?
- 8) How are you able to notice newly-arrived immigrants' prior language skills? How do you get to take them into consideration in the classroom?
- 9) How do you think that newly arrived immigrants' prior language skills get to help them in their new education?
- 10) Which pedagogical tool(s) do you use to help pupils whose native language is not Swedish feel engaged in their learning process?
- 11) How do you think that technological devices can help include non-native Swedish speakers?
- 12) What kind of relationship does the school maintain with newly-arrived immigrants' parents? How is it possible for them to also feel concerned and included in their child's education?

2) Questions des interviews effectuées en France

a) en classe ordinaire française

- 1) Depuis quand enseignez-vous? Quelle est votre formation professionnelle?
- 2) Quelles sont vos motivations pour travailler avec des enfants allophones?
- 3) Combien d'élèves allophones avez-vous dans votre classe? Les élèves ont des âges différents?
- 4) Comment prenez-vous en compte les compétences (langagières) déjà acquises par l'élève? Comment les compétences langagières des élèves sont valorisées dans la classe?
- 5) Selon vous, comment les compétences déjà acquises par l'élève allophones peuvent être un atout dans sa scolarité en France?
- 6) Quel est votre séance type d'apprentissage du FLS?
- 7) Intégrez-vous la culture et la langue maternelle de l'apprenant dans l'apprentissage du français? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
- 8) Est-ce que l'élève allophone reçoit une aide individualisée? Si oui, pouvez-vous expliquer sous quelle forme?
- 9) Est-ce que votre élève allophone est rattaché à une UPE2A? Si oui : comment cela se passe-t-il? Combien d'heures par semaine l'élève y passe-t-il?
- 10) Pouvez-vous donner des exemples de différenciation pédagogique que vous mettez en place pour l'élève allophone? Utilisez-vous des outils pédagogiques particuliers?
- 11) Comment les TICE peuvent aider l'élève allophone? Avez-vous des exemples précis?
- 12) Comment les autres élèves de la classe aident l'élève allophone à se sentir inclus dans la classe?
- 13) Comment évaluez-vous l'élève allophone?
- 14) Comment l'école participe à l'inclusion des parents des élèves allophones?

b) en UPE2A

- 1) Depuis quand enseignez-vous? Quelle est votre formation professionnelle? Quelles sont vos motivations pour travailler avec des enfants allophones?
- 2) Combien d'élèves allophones avez-vous dans votre classe? Est-ce que les élèves ont des âges différents?
- 3) Est-ce que tous les élèves de l'UPE2A sont rattachés à la même école primaire? Si non, où se trouve leur école de rattachement?
- 4) Les élèves sont uniquement nouvellement arrivés ou y a-t-il des élèves qui sont en France depuis plus d'un an? Si un élève allophone arrive en cours d'année, peut-il se joindre à la classe tout de suite?
- 5) Combien de temps est-ce qu'un élève allophone passe-t-il en moyenne dans cette classe? Combien d'heures l'élève allophone passe-t-il en UPE2A chaque semaine?
- 6) Y a-t-il des tests d'entrée qui permettent de déterminer le niveau de l'élève? Qu'est-ce qui est évalué?
- 7) Y a-t-il des liens entre les thèmes abordés en classe ordinaire et en UPE2A?
- 8) Comment prenez-vous en compte les compétences (langagières) déjà acquises par l'élève? Comment les compétences langagières des élèves sont valorisées au sein de la classe?
- 9) Selon vous, comment les compétences déjà acquises par l'élève allophones peuvent être un atout dans sa scolarité en France?
- 10) Quel est votre séance type d'apprentissage du FLS?
- 11) Intégrez-vous la culture et la langue maternelle de l'apprenant dans l'apprentissage du français? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
- 12) Pouvez-vous donner des exemples de différenciation pédagogique que vous mettez en place pour l'élève allophone? Utilisez-vous des outils pédagogiques particuliers?
- 13) Comment les TICE peuvent aider l'élève allophone? Avez-vous des exemples précis?
- 14) Comment évaluez-vous l'élève allophone?
- 15) Comment l'école participe-t-elle à l'inclusion des parents des élèves allophones?

3) Fiches d'observation

a) en Suède

Interactions teacher / pupils	Observations	Actions b/w pupils	Dagagogical tools
<ul style="list-style-type: none"> Corrects pronunciation Asks Q related to the text + Q about the image => myself - Helps with express. Link H/F /img T Teacher gives examples Before having the pupils work on their own - Uses pupils' ideas + Reinvents them - - / Builds on them - Teacher uses English to translate to a newly arrived immigré (from arrived) - Uses other words while explaining 	27/10/15	<ul style="list-style-type: none"> Exercise = 1 pupil helping another one who hasn't understood the exercise yet. Translate (Swahili) (from Attawat instincto for pupils) Reading together (2) (word by word with pupils = A to translate word to word B => instincto) Teacher asks pupils to differentiate the words - Teacher uses English to talk in same language - Translate (one don't understand) - Use of gestures while explaining 	<p><u>Padlets</u> application for web.</p> <p>Memory cards → associate</p> <p>Use of colors = to</p> <p>differentiate the words -</p> <p>Objects (underline) -</p> <p>subtitles in Swedish !</p> <p>Art : drawing: teacher tells a story => pupils have to draw what they're hearing (see while ...) + Q afterward - Google translate F. -</p>

Fiche d'observation

Fiche D'observation		UPERA
Interactions PE / Élèves	Interactions entre élèves	Outils pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Bonne matinée + fleurs. - Bonne matinée - - Bon d'écolier fin (de min.) - Bon Q. - Q'ndre à hadine enjolais - Échelle mot non-connus - Reprend prononciation - Un peu dit vo ça c ça ? raide - Un monde à bon voisin - 2 personnes trouvées - de groupe - Et le YP - En groupe & indiv. - Peut être mal (peut être mal) - Peut être mal (peut être mal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne matinée - - Rose Q. - Si en hésitent (vocab) - La élève) - - Explication à une élève - C'est ça ? - 8 motent répéter - Lecture (lecture) - - How do you say ... - (Fox / color USA) - - Elles confort y intro- - Grille feux - y intro- - Lecture à 2 - Correct j'ai / je suis - Correct j'ai (bag) - 	<ul style="list-style-type: none"> - Monnaie on les - Cont: fleur, tige ... - Stand - Proba "le Mois de l'as" - 2 niveaux effs - (diff) - - 4 mots sonorisés - en gras - - (EED) - - Beste "prép de l'en". - Cent. - Carte personnal - Affiche de la classe. - Affiche des sur un - - TICE) clavier facile - Exos en d / pieda (utileux) - Drôle p. 2 ème Smt - - DRÔLE p. 3ème Smt -

L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises et suédoises

Résumé :

L'école inclusive est aujourd'hui une priorité nationale de l'Education française et suédoise. S'adapter aux besoins de chaque élève est un devoir que chaque membre de la communauté éducative se doit d'appliquer. Ainsi, ce mémoire porte sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France et en Suède. Dès lors, cette étude comparative offre de nouveaux regards sur la manière dont les écoles françaises et suédoises facilitent et expérimentent le processus d'inclusion des EANA, grâce à la prise en considération de leurs compétences langagières, mais aussi grâce à la mise en place des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) en France et des classes de Suédois Langue Seconde en Suède, dispositifs au sein desquels les EANA apprennent le Français ou Suédois Langue Seconde. Enfin, cette étude rend compte des outils pédagogiques utilisés pour l'accompagnement des EANA, dans leur parcours de scolarité. L'ensemble des données recueillies repose sur une analyse qualitative, fondée sur des interviews et des observations effectuées en France et en Suède.

Mots clés : élèves allophones, inclusion, école inclusive, langue seconde, plurilinguisme, France, Suède

The inclusion of newly-arrived non-native speaking pupils in French and Swedish schools

Summary:

Inclusive education is nowadays a national priority in the French and Swedish education. Adapting to each pupil's needs is a duty that each member of the educational community needs to implement. Thus, this thesis focuses on the inclusion of newly-arrived non-native speaking pupils in France and in Sweden. Thereby, this comparative study offers a new outlook on the way French and Swedish schools facilitate and experience the inclusion process of newly-arrived immigrants, by taking into account their language skills, but also thanks to, in France, the arrangements of Pedagogical Units for non-native speaking pupils (so-called UPE2A) and, in Sweden, the access to Second Language classrooms. These specific classrooms allow the pupils to learn French or Swedish as a Second Language. Eventually, this research emphasizes the variety of pedagogical tools which serve in accompanying the non-native speaking pupils in their education. In order to see through this research, the collected data is based on a qualitative analysis, anchored on interviews and observations, both realized in France and in Sweden.

Keywords: non-native French and Swedish speaking pupils, newly-arrived immigrants, inclusion, inclusive education, second language, France, Sweden