



HAL
open science

La circulation de l'information en situation plurielle et son influence sur les pratiques

Chloë Soumah Ledu

► **To cite this version:**

Chloë Soumah Ledu. La circulation de l'information en situation plurielle et son influence sur les pratiques. Education. 2018. dumas-01726983

HAL Id: dumas-01726983

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01726983>

Submitted on 8 Mar 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.

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.

Master Scolarisation et Besoins Educatifs Particuliers

La circulation de l'information en situation plurielle et
son influence sur les pratiques.

Chloë Ledu Soumah

Directrice de mémoire : Corinne MERINI

Année 2016-2017

ESPE Clermont Ferrand-Auvergne, Université Clermont–Auvergne.

Remerciements

Je remercie en premier lieu Corinne Mérini pour sa disponibilité, son professionnalisme et sa bienveillance, merci également à Serge Thomazet.

Je remercie chaleureusement Mr Buret, pour m'avoir accordé sa confiance et transmis tellement de connaissances sur l'autisme, le développement partenarial (aux différents niveaux), la création de dispositifs... de m'avoir permis de réaliser ce master 2 et de toujours m'encourager.

Merci aux professionnels du collège qui m'ont donné de leur temps pour me permettre de réaliser ce travail.

Quant à mes chers « coplègues », merci pour votre soutien, vos encouragements, votre professionnalisme et tout ce qui nous lie désormais.

Je remercie également infiniment Maliguy, Mézaïd et Samory, d'avoir supporté (dans les deux sens du terme) leur maman parfois un peu dépassée pendant ces deux années, sans compter Aboubacar, Maman, le reste de ma famille (Hélène, Chitou, pour votre accueil pendant mes semaines Clermontoises, entre autres) et mes chers amis.

Merci d'être là, encore et toujours.

Je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée toute particulière pour toi, Papa, qui était encore là à l'aube de ce projet de Master. Je l'ai fait !

Titre : La circulation de l'information en situation plurielle et son influence sur les pratiques.

Résumé du mémoire : La prescription concernant l'inclusion scolaire des élèves allophones et plus particulièrement les modalités de travail collectif à mettre en place afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont insuffisantes. Nous explorons la circulation de l'information entre professeurs de collège et enseignante d'un dispositif UPE2A, au travers d'une approche qualitative d'auto-confrontation croisée. En analysant les dilemmes de métiers et les modalités d'échanges qui transparaissent, nous soulevons la nécessité de faire évoluer l'organisation des pratiques collectives afin de permettre aux acteurs du système partenarial, d'élaborer et de mettre en place des actions conjointes dans un espace d'inter-métier qui serait dédié à l'accompagnement des élèves allophones et au sein duquel la coordinatrice aurait une place centrale.

Mots clés : école inclusive - élèves allophones – UPE2A – circulation de l'information – espace inter-métiers – inter-culturalité.

Title : Information flow in a plural situation and its influence on professional practice.

Report summary : There is a lack of prescriptions for inclusive education of allophone students, especially regarding collective work methods to address the special educational needs of these pupils. Through a qualitative approach based on crossed self confrontation interviews, we explore the information flow between middle schools teachers and the teacher in charge of a UPE2A reception device's class. By analyzing the emerging dilemmas related to specific professions and interaction modes, we stress the need for a change in the way collective work is set up in order to allow the various partners to develop implement joint actions through inter professional collaboration dedicated to the educational support of allophone students with the coordinator then playing a central part.

Keywords : inclusive education – allophone students – UPE2A – information flow – interdisciplinary environment – interculturality

Sommaire

Introduction.....	6
I. Une école inclusive pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.....	8
A. Vers une école inclusive.....	8
a. Prescription, évolution des représentations et des pratiques.....	8
b. L'école inclusive au service de tous les élèves.....	11
B. Elèves à besoins éducatifs particuliers.....	12
C. Allophonie comme besoin éducatif particulier.....	13
a. Allophone : définition.....	13
b. Prescription et évolution des représentations.....	14
c. Une école inclusive pour les élèves allophones. Evolution des pratiques.....	15
d. Travail transdisciplinaire des acteurs du dispositif et de la classe.....	20
II. Du partenariat à la circulation de l'information dans l'espace d'inter-métiers.....	23
A. Partenariat et travail collectif.....	23
B. Organisateur des pratiques.....	25
C. Les différents niveaux du système du modèle de Bronfenbrenner.....	27
D. La circulation de l'information dans l'espace d'inter-métiers.....	29
III. Méthodologie de la recherche.....	32
A. Choix du terrain et de la démarche.....	32
B. Les structures théoriques et éthiques de la démarche de recherche.....	33
a. L'approche qualitative.....	33
b. La méthode d'auto confrontation croisée. Comme mode de capture des éléments de l'activité et plus particulièrement concernant la circulation de l'information.....	35
c. La démarche éthique.....	38
C. Description du dispositif de recherche.....	40
a. Prise de contact et présentation du dispositif de recherche aux acteurs de terrain.....	40
b. Le recueil des traces écrites.....	41
c. Les entretiens d'auto confrontation simple.....	43
d. L'entretien d'auto confrontation croisée.....	43
IV. Présentation des résultats.....	44
A. Perception de la place des élèves allophones.....	44
B. Les modalités d'inclusion : le dans et hors la classe.....	47

a.	Objectifs de l'inclusion pour Sofian et les méthodes générales employées, en fonction de chacun des professeurs.	47
b.	Les évaluations et la notation.	52
c.	La participation orale.....	56
d.	La pair'aidance.	58
C.	La circulation de l'information, les différentes modalités d'échanges entre les acteurs.	59
a.	Les échanges formels.	59
b.	Les temps d'échanges informels.	61
c.	La formalisation de temps d'échange.....	63
V.	Les organisateurs des pratiques et des positions relatives à l'inclusion.....	66
VI.	Les dilemmes de métiers en situation d'inclusion.	70
A.	Temporalisation / temporalité.....	70
B.	Réassurance / apprentissages.....	73
C.	Egalité / équité.....	74
D.	Formel / informel.	76
VII.	Dynamisation d'un collectif à l'initiative de l'enseignante du dispositif.....	78
A.	La diversité des usages de la langue.....	78
B.	Construction d'un lexique commun, d'une culture tierce.	80
C.	Les chaînes de responsabilité et le rôle central de l'enseignante du dispositif.	81
	Conclusion	84
	Bibliographie.....	86

Table des schémas

Schéma 1 : Intervention des acteurs de notre recherche au travers des différents niveaux du modèle écosystémique de Bronfenbrenner. 31

Schéma 2 : Le dilemme temporalisation / temporalité au travers des différents niveaux du modèle écosystémique de Bronfenbrenner. 71

Introduction

Je travaille actuellement en tant que psychologue auprès d'enfants, d'élèves avec autisme, au sein d'un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), d'une unité d'évaluation et deux autres dispositifs spécialisés (Service d'Accompagnement à l'inclusion Scolaire et Unité d'Enseignement Maternelle). Si mon travail consiste à évaluer les enfants, à les accompagner ainsi que leur famille, il se situe également et je dirais même aujourd'hui essentiellement dans la supervision et la coordination des équipes. Ainsi, je tente de faire en sorte que le lien entre les différents intervenants auprès des enfants soit efficient pour permettre un accompagnement global et une cohérence d'actions conjointes à partir des besoins de l'enfant.

J'ai été sensibilisée, lors de mes parcours d'études et professionnels, aux enjeux, conflits et tensions qui peuvent surgir lors de certaines rencontres partenariales, espace d'inter-métier, d'inter-culture. J'y suis aujourd'hui confrontée quotidiennement lorsqu'il s'agit de raisonner en termes de scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers dans une école et une société qui tendent à se vouloir inclusives.

C'est ainsi que j'ai souhaité approfondir ma réflexion autour des relations partenariales, afin de servir ma pratique professionnelle. Pour cela, j'ai observé les modalités de circulation de l'information en situation plurielle et en quoi cela influence les pratiques au sein de l'institution scolaire.

Dans une première partie, nous explorerons le principe d'école inclusive au travers de la prescription, de l'évolution des représentations et des pratiques au service de tous les élèves. De là, nous développerons la notion d'allophonie et ce en quoi les élèves allophones nouvellement arrivés sont à considérer comme élèves à besoins éducatifs particuliers à part entière. Nous aborderons également le fonctionnement, les missions et objectifs des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants, le rôle des Centres Académiques pour la Scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés et l'importance de la collaboration partenariale entre les différentes instances et intervenants.

Dans une seconde partie, nous définirons les notions de partenariat, de travail collectif et d'organisateur de pratique, afin de percevoir dans quelles mesures les interactions qui se développent entre les partenaires dans l'organisation collective du travail sont assujetties à des tensions et dilemmes. Nous explorerons également les différents niveaux du système à partir du modèle écosystémique de Bronfenbrenner au travers duquel s'est construit et se décline ce

travail. Nous aborderons ensuite ce que nous considérons comme étant l'espace d'inter-métiers en détaillant précisément celui dans lequel se situe notre recherche.

La troisième partie permettra de décrire la méthodologie de notre recherche. Nous décrirons le choix du terrain et de la démarche. Puis, nous développerons les structures théoriques et éthiques des approches qualitatives et de l'auto confrontation croisée. Nous décrirons précisément le dispositif de recherche au travers de la prise de contact et la présentation du dispositif de recherche aux acteurs de terrain, ce en quoi a consisté le recueil des traces écrites et les entretiens d'auto confrontation simple et croisée.

Dans une quatrième partie, la présentation des résultats sera détaillée au travers de la perception de la place des élèves allophones par les différents acteurs, les modalités d'inclusion, en termes d'objectifs et de méthodes générales employées par chacun. Puis plus précisément concernant les évaluations, la participation orale et la pair'aidance. Nous terminerons cette partie en détaillant les différentes modalités d'échanges, la circulation de l'information entre les acteurs.

Dans la discussion, l'attention sera portée sur les modalités de dynamisation d'un collectif, en tenant compte des responsabilités individuelles et collectives, qui mettra en exergue l'importance du rôle de l'enseignante du dispositif UPE2A en tant que coordinatrice.

I. Une école inclusive pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

A. Vers une école inclusive.

Le principe d'école inclusive se met progressivement en place en France, en effet, les textes prescriptifs notifient que les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent et doivent être éduqués dans un dispositif de droit commun qui s'adapterait à leurs besoins. Nous allons parcourir dans un premier temps l'évolution historique au travers des textes et pratiques concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, et la circulation de l'information entre les différents intervenants.

a. Prescription, évolution des représentations et des pratiques.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées à l'école a été pensée pour dépasser les limites de l'intégration.

Ainsi, tous les enfants et adolescents doivent avoir une place à l'école publique, et pour cela, des solutions doivent être envisagées afin d'adapter les établissements aux besoins des élèves différents. *« C'est dans ce but que certains ont cherché à créer une école « inclusive » plutôt que de tenter à posteriori d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers »*, p20. (Thomazet, 2006)

Suite à une période où le système éducatif pour la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers était de type ségrégatif, s'en est suivie une période de type intégrative, supposant l'intégration physique et sociale des enfants, pour qu'enfin se développe progressivement une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, de type inclusive. Le concept d'école inclusive implique une adaptation de la pédagogie afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire.

« L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres » (UNESCO, 2001).

Thomazet (2008) pointe une stagnation de l'intégration des élèves. En effet, après un développement plutôt rapide dans les années 1970-1980, de nombreux élèves sont exclus d'une scolarité ordinaire en étant accueillis dans des classes, des dispositifs permettant la prise en charge ségrégative des élèves trop différents. Le mot « ségrégatif » est utilisé au sens large, afin de « *désigner toute forme d'enseignement où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont pris en charge par un dispositif exceptionnel, échappant ainsi aux règles de la classe ou de l'établissement* », p125.

Les enfants étaient réellement intégrés dans les classes ordinaires seulement s'ils étaient en mesure de suivre les enseignements dispensés. Thomazet (2008) précise également que la difficulté à intégrer semble proportionnelle à l'âge, « *puisque beaucoup d'enfants intégrés au primaire ne le sont plus au secondaire* », p123. Ainsi, l'intégration trouve ses limites du fait de ne plus pouvoir être mise en place dès lors que l'écart entre le niveau des classes et celui des enfants intégrés devient trop grand.

En dépit du développement de l'intégration, cette période a conduit à l'augmentation des prises en charge ségrégatives dans des classes spécialisées, et paradoxalement, l'éducation spéciale s'est développée.

L'école inclusive quant à elle, suppose un changement de point de vue permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement scolaire, et cela quels que soient la nature de ces besoins et le niveau académique des enfants concernés. Du fait des avantages à être scolarisés en milieu ordinaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, il est souhaitable et nécessaire de tendre vers une modification de l'école afin de la rendre inclusive, afin « *qu'elle soit prête à répondre aux besoins de tous les élèves, sans pour cela imposer une organisation différente à ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers* », p124. Thomazet (2008)

La conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire suppose l'intégration physique et sociale, mais également pédagogique, « *afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire* », p129. Thomazet (2008)

Le rapport annuel des inspections générales, en 2009, stipule que « *Dans le cas de l'inclusion, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de*

chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage », introduction.

Rapport annuel des Inspections générales 2009, Paris, La Documentation française, 2010, Première partie : « Vers une École de l'inclusion », introduction

Nous développerons dans la troisième partie de ce travail qu'il pourrait s'agir de transformer les pratiques dans l'organisation du travail plutôt que les systèmes afin de pouvoir répondre à la diversité des besoins. Les textes législatifs cités ci après vont en ce sens.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la république réaffirme la nécessité de promouvoir une école inclusive et de mettre en œuvre ce droit, de garantir le respect du principe de droit commun.

« Le service de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. [...]. Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. (...). Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. » (Article L.111-1)

Le travail éducatif mis en place par les différents protagonistes en lien avec l'enfant, dans son environnement scolaire et familial doivent être continus ou discontinus mais complémentaires. L'importance des échanges entre les différents protagonistes apparaît ici, d'où la nécessité d'observer les modalités de la circulation de l'information telles qu'elles existent dans une situation de scolarisation d'un élève à besoins éducatifs particuliers.

Aussi, au travers du concept d'école inclusive, il ne s'agit plus de s'appuyer sur les caractéristiques des troubles, centrées sur les déficits, manques et incapacités, mais sur les avantages, compétences ou talents particuliers de l'élève qui constituent autant de points d'appui pour les apprentissages. Thomazet (2012). C'est alors qu'apparaît la bascule conceptuelle et le changement paradigmatique énoncé par Serge Thomazet (2012) comme quoi il s'agit de penser la différence à l'école en termes de réponses aux difficultés scolaires et non sur la base de leur origine, ce qui suppose que l'école doit envisager l'organisation du travail scolaire différemment, afin de s'adapter individuellement et collectivement aux élèves et à leurs besoins.

Car au-delà de l'effet négatif de stigmatisation (Goffman 1975), le risque majeur est de voir les élèves « disparaître » derrière leurs étiquettes et les représentations que chacun peut en avoir, ayant des conséquences sur les activités pédagogiques des enseignants. Un tel étiquetage n'est alors pas forcément opérant.

Il est nécessaire de reconnaître la complexité des individus. L'imprécision de l'étiquette est révélatrice de la complexité de chacun des troubles, de la diversité des situations, elle ne dit à peu près rien sur la façon de travailler avec chaque élève. Il faut également tenir compte des liens potentiels entre ces différents facteurs, à ceux qui relient l'enfant à son contexte, rappeler que l'handicap est une construction sociale. Il peut y avoir d'importantes différences, en termes de besoins et de capacités, entre chacun des élèves. Il ne s'agit plus de se centrer sur les causes (déprivation d'origine sociale ou troubles organiques) mais sur les conséquences (en termes de stratégies et de performances). Thomazet (2012)

La mise en place d'adaptations spécifiques liées aux besoins éducatifs particuliers d'un enfant différent peut être utile à d'autres élèves, « non étiquetés » mais toutefois en difficultés face à un ou plusieurs apprentissages. En effet, les dispositifs ainsi mis en place constituent des ressources pour les équipes école et tous les élèves sont susceptibles d'en bénéficier. Thomazet (2008)

b. L'école inclusive au service de tous les élèves.

Le principe de « normalisation » a été une source d'inspiration déterminante pour définir ces pratiques, elle a été étendue à toutes les personnes susceptibles d'être désavantagées par Wolfensberger. (1972 ; 1983 dans Thomazet (2008). Apparaît là aussi le changement paradigmatique qui consiste, pour l'enseignant, de passer d'un constat d'hétérogénéité à une gestion positive des singularités (Jollien, 1999), en considérant cette hétérogénéité comme une occasion dont il faut se saisir. Il s'agit de mettre en place une différenciation pédagogique et de se montrer innovants.

Toute pratique se doit d'être pensée pour le plus grand nombre et le travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique, en lien avec des experts, permet un éventail de solutions qui ne se limitent pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe. Les professionnels de l'école sont engagés dans un dispositif de formation d'équipe qui leur permet de maintenir leurs connaissances et compétences à jour.

Il faut privilégier, au sein de la classe ordinaire, les outils construits pour aider les élèves présentant des besoins éducatifs similaires, quelle que soit l'origine de leur difficulté, car ils auront une pertinence pour tous les enfants.

Le *Warnock report*, publié en 1978 en Angleterre, a donné une première piste pour construire des catégories scolairement pertinentes. Il distingue trois types de besoins : besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au climat émotionnel dans les quels les apprentissages prennent place.

Il s'agit du rapport qui a proposé d'abandonner le terme « handicap » et les catégories basées sur la déficience pour parler de « besoin éducatif particulier ». Thomazet, 2012. C'est effectivement en tenant compte des conséquences des particularités de fonctionnement et non de leurs causes que des rapprochements peuvent être effectués entre des enfants ayant des « étiquettes » différentes. Il s'agit en effet de mettre en place des actions pédagogiques adaptées en réponse aux besoins des élèves, ceci afin que ces derniers ne se trouvent pas en situation de handicap.

B. Elèves à besoins éducatifs particuliers.

Apparu plus récemment en France, les besoins éducatifs particuliers sont définis par Thomazet (2008) comme étant « *les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs (Whitworth, 1999). Ce terme rassemble donc les élèves ayant besoin de l'adaptation de l'enseignement, du fait d'une déficience (motrice, sensorielle), d'un trouble ou d'un retard mental mais aussi plus généralement, tout élève qui du fait de ses difficultés, peut se trouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation* », p124. Comme nous l'avons vu précédemment, les actions pédagogiques en place devront être élaborées à partir des intérêts, compétences ou talents particuliers qui constituent autant de points d'appui pour les apprentissages.

Thomazet et Merini (2014) indiquent que « *la notion de besoins éducatifs particuliers intervient dès lors que des aménagements éducatifs sont nécessaires pour permettre la réussite de la scolarité d'élèves identifiés... Bien au-delà du handicap, il s'agit de rendre possible une scolarité optimale à tous les élèves, quels que soient leurs besoins.* », p2. C'est ainsi que nous considérons les élèves allophones comme étant des élèves à besoins éducatifs particuliers.

C. Allophonie comme besoin éducatif particulier.

La spécificité des élèves allophones se voit peu à peu reconnue, notamment depuis la dernière loi d'orientation de juillet 2013. Désormais, la provenance ou la nationalité ne sont plus des critères déterminants, il s'agit de construire la scolarisation autour de la maîtrise de la langue française. Cette évolution est perceptible au travers du changement de dénomination et de leur représentation. Stéphanie Galligani, citée dans l'ouvrage de Cherqui et Peutot (2015) souligne que le choix des vocables contribue à changer le regard sur ces enfants. Les expressions plus larges qui sont désormais employées « *créent une vision plus ouverte, et permettent de « rendre compte d'une plus grande diversité des publics accueillis »*, p10, dans les dispositifs d'enseignement spécialisé.

Les Articles D.321-3-4 et D. 332-6 modifiés par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 rappellent qu' « *À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers [...]. Les élèves allophones nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation.* » De fait les élèves allophones sont considérés comme élèves à besoins éducatifs particuliers.

a. Allophone : définition.

Allophone vient du Grec *allos* : « autre » et *phonein* : « émettre un son, parler ».

Selon le Larousse, allophone « se dit de quelqu'un qui a une autre langue maternelle que l'anglais ou le français ». Ce mot est utilisé depuis peu dans le vocabulaire de l'école.

Dans le contexte de l'école française, l'allophone désigne celui qui n'a pas pour langue 1^{ère} le français et qui l'apprend comme langue seconde. Ceci implique qu'il s'agit d'enfants qui peuvent utiliser une ou plusieurs autres langues dans leur contexte familial.

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont le public désignés dans la circulaire. (Cherqui et Peutot, 2015)

Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation, avec une attention portée à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

Aussi, la loi du 11 février 2005 qui institue une école « inclusive », là où elle était de tradition plutôt ségrégative. Il s'agit de s'emparer de cette notion appliquée aux élèves handicapés pour l'appliquer aux élèves allophones arrivants.

b. Prescription et évolution des représentations.

Dans leur introduction, Cherqui et Peutot (2015) mettent en avant que les différentes dénominations employées pour appeler les enfants parlant une autre langue que la langue commune de scolarisation, par l'institution scolaire dans les années 1970 jusqu'à 2002, étaient vecteurs de catégorisation, et ce, de différentes manières : par le statut social « enfants immigrés », « enfants étrangers » ou « primo arrivants », par le statut juridique « élèves de nationalité étrangère » ou par la langue « non francophones ».

La Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 s'intitule « Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France : sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». L'expression « élèves nouvellement arrivés en France » est plus récente, moins stigmatisante et renvoie à une situation transitoire, avec une visée d'installation, de stabilisation.

La notion récente d'allophonie implique une autre considération sur ce public potentiellement élargi, et la notion de plurilinguisme. Au travers de la question de la langue qui est désormais en jeu, le regard de l'éducation nationale a évolué. En effet, la question sociale et politique est posée différemment (au moins dans les textes), ainsi, au travers des articles L.111-1 et L.111-2, la France reconnaît le droit à l'éducation à chaque enfant, quelles que soient ses origines et son statut, s'appuyant sur l'article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant.

Cet enjeu de la langue justifie l'expression « élèves allophones » employée dans la Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, qui s'intitule : « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ».

De plus, le mot « scolarité » employé dans cette dernière circulaire, détermine l'ensemble du processus scolaire, elle inscrit le destin scolaire de l'élève dans les devoirs de l'état et non plus seulement sa « mise à l'école », comme pouvait le signifier le mot « scolarisation » dans l'intitulé de la circulaire de 2002.

La circulaire relative aux élèves allophones du 2 octobre 2012 affirme dès son premier paragraphe que « L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives

inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones ».

Ces mots déterminent l'objectif principal de l'inclusion scolaire des élèves allophones.

c. Une école inclusive pour les élèves allophones. Evolution des pratiques.

Guedat-Bittighoffer (2015) stipule que « *dans ce contexte, le français langue seconde occupe un double statut, celui d'une langue de socialisation mais aussi celui d'une langue de scolarisation* », p84. Ce sera la maîtrise de cette langue de scolarisation qui conditionnera la réussite des apprenants allophones au sein du système scolaire français. Le dispositif d'accueil des élèves allophones et les effets de son organisation sur les apprentissages figurent parmi les éléments pouvant expliquer la réussite ou l'échec des élèves.

Quel est le rôle joué par le dispositif d'accueil dans l'apprentissage du Français Langue Seconde ?

Son rôle est déterminant au travers du contexte sécurisant et nécessaire qu'il apporte sur le plan psycho affectif, du fait de la vulnérabilité des adolescents migrants, sur le plan psycho-affectif (Moro 2002 et 2012) en lien avec la dimension affective de l'apprentissage de la langue seconde dans un contexte d'exil et l'articulation effectuée avec la classe ordinaire.

L'institution scolaire doit nécessairement s'adapter au rythme d'acquisition de chaque apprenant allophone. L'inclusion étant l'injonction principale de la circulaire ministérielle d'octobre 2012, ce sont les dispositifs d'accueil ouverts et souples qui permettraient une véritable articulation entre la scolarisation au sein du dispositif spécifique et la classe ordinaire. p86

- **Définition et caractéristiques de ce qu'est un dispositif de manière générale.**

Tremblay (2015) C'est dans ce contexte de changement paradigmatique, comme nous l'avons vu précédemment, au travers du processus par lequel l'école ordinaire se doit de répondre aux besoins particuliers des élèves, que nous tiendrons compte des implications relatives à l'émergence de l'inclusion scolaire sur les dispositifs de scolarisation des élèves à besoins particuliers. L'ensemble des dimensions scolaires étant concernées par ces changements.

Félix, Saujat et Combes (2012) rappellent que « *La spécificité de chacun de ces dispositifs est supposée apporter une réponse adaptée à chaque élève, en vue de lui permettre d'accomplir avec succès sa scolarité et poursuivre sa formation ; plus largement, ces dispositifs auraient pour ambition de contribuer à la construction de l'avenir personnel et professionnel des élèves, et les aider à réussir leur vie en société* », p19. Ils mettent en avant l'importance de prendre en considération, le sens que prennent les prescriptions pour les différents acteurs face à la diversité des influences agissant sur les actions et les conceptions de chacun. Ce point fait sens en particulier dans notre référence au modèle de Bronfenbrenner qui pointe les liens d'influences entre les différents niveaux systémiques dans lequel évoluent les individus, vu précédemment.

Dans le même sens, Tremblay (2015) précise que les acteurs d'un dispositif scolaire sont tributaires des caractéristiques organisationnelles et institutionnelles de celui-ci. Il fait référence aux différents niveaux éco-systémiques, considérant l'inclusion scolaire à un niveau intermédiaire (méso-système) ayant des implications déterminantes, entre une philosophie qui se situerait à un niveau macro-systémique s'opérationnalisant dans des pratiques à un niveau micro-systémique.

Le terme dispositif décrit des objets intermédiaires, appartenant aux méso-structures, qui serait à considérer comme étant des ressources en et pour l'action, en perpétuelle remise en question.

L'auteur (2015) reprend Figari (2008, p80), dans la description d'un dispositif comme étant : « *une alternative à la pédagogie magistrale, une mise en situation pour la formation, une approche technique des environnements quotidiens et un mécanisme éducatif* », p53. Il indique également qu' « *un dispositif est tant la manière dont on agence les différentes composantes d'un appareil qu'un appareil lui-même* », p53.

La définition retenue d'un dispositif est celle de Bouchard et Plante (2002, p226-227), citée dans l'article de Tremblay (2015) : « *un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées et redevable des effets, voulus ou non, qui peuvent lui être attribués* » p53.

Nous retrouvons les six grandes caractéristiques qui définissent les dispositifs selon Castel (1995), dans Tremblay (2015, p53) :

- Les dispositifs destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers sont une construction spéciale de la traduction des politiques publiques en politique d'établissement. Ils constituent un décalage par rapport au milieu ordinaire, qui permet une organisation spécifique.
- Ils sont destinés à des publics spécifiques et spécifiés, reconnus ou désignés, par des protocoles et critères, comme étant déficitaires mais aussi bénéficiaires.
- Ils entraînent une spécialisation des pratiques par les acteurs, pratique différente de ce qu'il se fait en milieu ordinaire et spécifique aux besoins.
- Ils possèdent des finalités (appartenant au système auquel il appartient) et des objectifs qui lui sont propres, en fonction de la population et des ressources, qui se doivent d'être cohérents entre eux.
- Ils possèdent une localisation géographique (physique) et / ou institutionnelle. Ils prennent place dans un espace et un temps déterminés et possèdent une place spécifique au sein du système dans lequel ils appartiennent. Précisons toutefois que cette localisation se doit d'être dans le milieu ordinaire afin que les dispositifs ne deviennent pas ségrégatifs.
- Ils sont structurés, leur organisation leur est propre, et ils possèdent une certaine autonomie dans la mise en œuvre des ressources pour atteindre les objectifs.

L'inclusion scolaire induit des modifications qualitatives et quantitatives au niveau de l'organisation (les manières de faire pour atteindre les objectifs) des ressources (qui sont d'ordre institutionnelles, humaines, financières, matérielles, temporelles, spatiales et scientifiques). Il reste à explorer en quoi, en France, ces modifications sont perceptibles au niveau des pratiques.

Le fonctionnement des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), (considéré comme dispositif, répondant à la définition proposée ci-dessus), tel qu'il devrait être en place actuellement se rapproche des dispositifs UPE2A du fait de leur visée inclusive commune face aux besoins particuliers des élèves accueillis.

Ce travail de recherche tente de montrer, comment fonctionne, au travers des échanges entre les différents protagonistes du collège, ce dispositif UPE2A, qui, comme le stipule Tremblay (2015) est un concept qui « *véhicule avec lui, de facto, le concept de différenciation* », p54, mais qui vise à gérer l'hétérogénéité du système scolaire, pour permettre une meilleure équité, et favoriser une transition vers l'inclusion scolaire totale dans les meilleurs délais et conditions.

- Les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants.

La mission des UPE2A est d'enseigner le français comme langue de scolarisation, d'acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux.

L'objectif principal de l'UPE2A est de réaliser l'inclusion complète des élèves concernés dans le cursus commun le plus rapidement possible, notamment par l'acquisition de la langue française comme langue de scolarisation, et par l'acquisition du socle commun de connaissance et de compétences.

Les UPE2A concernent aussi bien les écoles que les établissements du second degré (collèges et lycées), elles permettent aux élèves d'être inscrits dans une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un enseignement renforcé en français langue seconde, en fonction de leurs besoins, de leurs acquis linguistiques et langagiers.

Pour le premier degré, l'élève allophone est inscrit obligatoirement dans une classe ordinaire de l'école maternelle ou élémentaire correspondant à son âge. Pour le second degré l'affectation tient compte du profil de l'élève établi par les évaluations et des possibilités d'accueil à une distance raisonnable du domicile.

L'élève est signalé au Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), par la voie hiérarchique, dès son inscription et peut ainsi bénéficier d'une évaluation de ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure. Ces évaluations peuvent également être réalisées par une Conseillère d'Orientation Psychologue d'un Centre d'Information et d'Orientation.

Le droit commun sera toutefois privilégié. Les UPE2A sont des dispositifs ouverts : ils offrent dès le début le maximum de cours en commun avec les autres élèves. Ce qui suppose que les élèves non francophones sont inscrits dans la classe ordinaire correspondant à leur niveau à temps partiel ou complet (un écart d'âge, de deux ans maximum avec l'âge de référence de leur classe, est toléré). Il en est de même pour les élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS.

Cet enseignement est quotidien et pour un temps variable et révisable dans la durée en fonction des besoins.

L'UPE2A dispose de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours (emploi du temps personnalisé et évolutif en fonction des

besoins de l'élève). Elle peut consister, soit en une classe accueillant 12 à 15 élèves allophones arrivants tout en organisant des liens avec la classe ordinaire pour des pratiques pédagogiques inclusives, soit en un moyen d'enseignement (enseignant spécialisé) intervenant en soutien dans un ou plusieurs établissements.

La durée de scolarisation en UPE2A est généralement d'une année scolaire, éventuellement deux ans, au maximum, pour les élèves arrivés en France bien après la rentrée scolaire.

En effet, le système français quantifie l'apprentissage de la langue en année, sans préciser le nombre d'heures globales (estimé entre 600 et 800 heures nécessaires afin d'atteindre un niveau de langue permettant de suivre à l'école), ce qui engendre une inégalité de traitement en fonction de l'organisation des ressources sur le territoire et l'établissement dans lequel sont scolarisés les élèves.

En 2002, les CASNAV ont été instaurés. Ils sont l'unique lien régulier entre l'administration centrale et le département, ils assurent l'organisation et le suivi d'effectifs au travers d'enquêtes trimestrielles.

- Les Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouvellement arrivés.

Les interlocuteurs directs des acteurs de terrain sur toutes les questions liées à la scolarisation des élèves allophones sont les CASNAV. Il s'agit de structures d'expertise et d'appui académiques et inter académiques. Ils sont organisés en un réseau national d'échange qui mobilise tous les dispositifs pour organiser au mieux la scolarité de ce public. Ils veillent à renforcer leur offre de formation selon deux axes majeurs : celui de garantir à tous les enseignants des UPE2A une formation conduisant à une certification complémentaire et de coordonner des modules de formation permettant à tous les enseignants de mieux comprendre la diversité culturelle et de tirer profit du plurilinguisme, afin de permettre aux élèves de meilleurs apprentissages.

Les circulaires n°2012-143 du 2/10/2012 concernant « l'organisation des CASNAV », et n°2012-141 du 2/10/2012 concernant « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » fixent les principes destinés à favoriser la lutte contre les discriminations, et les risques de catégorisation des élèves, l'harmonisation des procédures

d'accueil, la garantie de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences, de culture et la prise en compte de la richesse multilingue de ces publics.

d. Travail transdisciplinaire des acteurs du dispositif et de la classe.

Il s'agit ainsi de renforcer l'inclusion dans les classes ordinaires en assurant une prise en charge pédagogique adaptée et de proposer un accueil sans délai pour les élèves allophones nouvellement arrivés, en favorisant l'harmonisation des procédures d'accueil et de scolarisation.

L'ensemble des dispositifs d'aide et d'accompagnement, tels que les UPE2A, et le nécessaire travail complémentaire et continu entre les différents intervenants, qui doit être mobilisé pour garantir l'inclusion rapide dans une classe ordinaire et permettre à chacun de ces élèves de construire un parcours adapté, sans que leur maîtrise insuffisante de la langue française soit un handicap.

La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 prescrit une transformation dans la démarche de scolarisation des élèves allophones, on passe de l'intégration à l'inclusion dans un nouveau système éducatif. Auparavant, tout comme au sein d'une ULIS, l'enseignant intervenait dans une classe ou un dispositif dédié à un public spécifique, avec pour mission d'intégrer les élèves progressivement au système scolaire français. Les élèves étaient alors isolés des autres membres de la communauté éducative.

Comme nous avons pu le décrire plus haut, une politique inclusive implique la disparition des dispositifs fermés (ségrégués) et l'inscription immédiate des élèves en classe ordinaire, avec un accompagnement plus spécifique lorsque c'est nécessaire, dans des dispositifs modulaires.

Ainsi, les élèves doivent dorénavant être membres à part entière d'une classe ordinaire, et ne relèvent non plus seulement des enseignants qualifiés en français langue seconde (FLS) qui les accompagnent dans le cadre de dispositifs, mais d'un accompagnement par l'ensemble de la communauté scolaire, à savoir les différents professeurs et autres intervenants des établissements fréquentés. D'où l'importance des échanges entre acteurs.

Dans la publication du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO) de Mai 2016 intitulé « Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés » (<http://eduscol.education.fr/EANA>) on peut lire, p3 :

« Ce projet d'inclusion des élèves allophones relève des responsabilités individuelles et collectives de toutes les parties prenantes et repose sur des principes partagés par l'ensemble des acteurs de l'éducation qui sont :

- L'éthique et la posture professionnelle nécessaires à la prise en compte de l'altérité linguistique et culturelle ;*
- Le sens donné à la notion d' « inclusion », en termes de signification et de traductions en actions ;*
- La participation à un projet collectif qui engage une communauté scolaire dans son ensemble ;*
- L'inscription dans une logique de parcours personnalisé, du positionnement initial à l'autonomie linguistique ;*
- Le renouvellement des pratiques pédagogiques dans les classes ordinaires ».*

Les conséquences sur le milieu ordinaires sont ici à prendre en considération. La publication (2016) se réfère à Philippe Tremblay (2012), lorsqu'il stipule que *«L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier. »*, p4.

Selon les textes, l'objectif est d'organiser un continuum scolaire, qui peut prendre corps dans les continuités et complémentarités des différents enseignements.

Les engagements internationaux de la France qui garantissent à tous les enfants de 6 à 16 ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national, quel que soient leur statut, leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie.

Nous insisterons sur ce point de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 qui précise que « pour assurer un suivi personnalisé des élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et

notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'UPE2A ».

Du fait de la prescription citée plus haut, la notion d'inclusion scolaire s'impose peu à peu au système. On affirme la nécessité de socialisation et l'inclusion scolaire pourrait être considérée comme « puissant stimulateur social pour l'acquisition des connaissances ».

L'inclusion scolaire répond à une exigence de droit et de justice sociale. Elle implique un changement de conception radical, une mutation profonde des pratiques pédagogiques et des dispositifs d'accompagnements. L'adaptation concerne l'organisation même de la structure, on peut évoquer une refondation de l'école, en cela que c'est à l'institution de s'adapter aux élèves et non plus l'inverse, et ce à partir de l'hétérogénéité et de la gestion positive des singularités.

Plutôt que de percevoir les élèves au travers des catégories qui les représentent, il est nécessaire de se centrer sur les conséquences de leur fonctionnement, en termes de stratégies et de performances, et de s'appuyer sur leurs intérêts, compétences ou talents particuliers qui constituent des points d'appui, afin de développer des approches pédagogiques différenciées nécessaires qui leur donneront accès aux apprentissages.

La collaboration partenariale, en ce sens, est indispensable pour faire en sorte que ces dispositifs pénètrent les logiques de la classe afin d'évaluer les capacités, les besoins et la détermination des réponses les plus adaptées. Les réussites, diverses et jamais définitives, sont toujours liées à la capacité des équipes à travailler ensemble, ce que nous allons explorer à présent.

II. Du partenariat à la circulation de l'information dans l'espace d'inter-métiers.

Selon Mérini (1999), concernant le terme « partenariat », le suffixe *ariat* signifie organisation. Ainsi, travailler avec des partenaires suppose une réorganisation collective du travail. L'école inclusive passe par le développement d'un travail collectif, positif et nécessaire, et plus particulièrement encore lorsqu'il s'agit de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit alors d'interroger le travail collectif, qui relève d'une dynamique professionnelle, développé dans l'inter-métier utilisant les partenaires d'une école inclusive.

A. Partenariat et travail collectif.

Ainsi, le développement d'un travail partenarial suppose une réorganisation du travail de chacun vers un travail collectif afin de permettre la résolution d'un problème reconnu comme commun. Dans notre situation de recherche, il s'agit de la scolarisation d'un élève non francophone et la réorganisation du travail commun ne peut se faire que par le biais d'une série de négociations entre les acteurs concernés. Ces dernières se développent dans un espace commun aux acteurs du système éducatif, espace qui croise ce que nous considérons comme différents métiers (chef d'établissement, CPE, conseiller d'orientation etc.) ou parfois un même métier, celui d'enseignant mais dont les acteurs n'appartiennent pourtant pas au même niveau du système (1^{er} et 2nd degré) ou n'enseignent pas dans la même discipline. Cette diversité provoque des tensions entre les métiers que nous dirons d'inter-métiers mais aussi des dilemmes propres à chacun des métiers. (Clot, 2001)

L'inter-métier est défini par Thomazet et Merini (2014) comme étant « *un espace professionnel où se développent des systèmes d'action concrets, au sens de Crozier et Friedberg (1977), c'est-à-dire d'une harmonisation des actions individuelles par le collectif* ». La particularité de cet espace est d'être essentiellement symbolique, orienté « *par une intention commune de réduire une situation problématique* », p2, dont les objectifs ne sont ni communs ni partagés dans un premier temps.

Crozier et Friedberg (1977) définissent un système d'action concret comme étant « *un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est à dire la stabilité de ses jeux et*

les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux », p286.

Les « jeux » représentent ici les relations de pouvoir entre acteurs (appartenant aux différents niveaux du système) et les règles implicites qui gouvernent leurs interactions. Ce qui nous renvoie ici au modèle de Bronfenbrenner (1979), développé ci après lorsque nous pointons l'impact des différents niveaux de systèmes qui interagissent entre eux à travers des liens pluriels.

C'est ainsi que les systèmes d'action concrets sont orientés par l'aide aux élèves à besoins particuliers selon des stratégies qui restent en accord avec l'expertise des professionnels en fonction de leur métier. La scolarité est l'intérêt commun des différents acteurs autour de laquelle l'activité est orientée. Ces acteurs devront œuvrer en commun afin de favoriser la bonne évolution et réussite de l'élève.

Mais les interactions qui se développent entre les partenaires dans l'organisation collective du travail ne sont pas pacifiées, elles sont assujetties à des tensions et dilemmes (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014). C'est alors que chacun apporte dans le débat commun les références institutionnelles et réglementaires de son métier, de son champ de compétence. C'est à partir de ces échanges, de la circulation de l'information, des réflexions communes que les pratiques de chacun pourront évoluer en faveur des élèves, aux travers d'adaptation organisationnelles et / ou pédagogiques.

Dans le contexte de cette recherche, et dans le cas de la scolarisation d'un enfant à besoins éducatifs particuliers, la négociation porte sur le partage du processus de scolarisation, et la prise en compte d'une pédagogie adaptée aux besoins spécifiques de cet élève.

Au collège, la segmentation spatiale et temporelle, la multiplicité des disciplines et des interlocuteurs rend la question de l'autonomie de l'élève cruciale. Les professeurs sont en effet, plus volontiers centrés sur les contenus disciplinaires en référence au socle commun des compétences. L'interrogation devient majeure sur l'intérêt de la scolarisation si l'enfant n'est pas assez lecteur, pas assez communicant, pas assez socialisé... Et si, comme nous le disions plus haut, il existe un écart trop important entre cette réalité du socle commun et les capacités de l'élève.

L'école inclusive comme processus de partage du parcours de scolarisation d'un élève à besoins éducatifs particuliers va se construire avec une pluralité d'acteurs, selon des

modalités variables en fonction du cadre de la rencontre, de l'engagement et du sens qui animent les acteurs.

Le partage vient de *partitio*, la séparation, c'est la division de quelque chose en plusieurs éléments distincts que l'on distribue, mais c'est aussi quelque chose que l'on peut avoir en commun. Il signifie donc tout autant diviser que prendre part conjointement à un tout. Partenariat vient du vieux français *parçonnier*, propriétaire indivis. (Mérini, 1999). Au travers de cette définition, chacun est associé et porte la responsabilité du projet commun.

Nous nous interrogeons alors sur les stratégies d'approches possibles entre partenaires, au sein d'un collège dans lequel un dispositif spécifique pour l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers existe et ce à partir de l'enseignement, qui est leur point d'ancrage commun.

B. Organisateur des pratiques.

Au cours d'une table ronde intitulée « Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? », Marc Bru définit ce que signifie « enseigner », selon lui : il s'agit de « *créer des conditions (relationnelles, sociales, spatiales, temporelles, matérielles, cognitives, émotionnelles, affectives...) auxquelles sont confrontées les personnes censées réaliser ainsi des apprentissages* », p139. (2007)

Cette définition semble la plus pertinente dans le développement de ce travail qui s'inscrit dans le cadre de l'école inclusive, et dans le fait que nous allons explorer l'enseignement tel qu'il est dispensé par trois professeurs intervenant auprès d'un élève à besoins éducatifs particuliers.

Pour compléter ce concept d'organisateur des pratiques, l'analyse de la pratique enseignante selon Marguerite Altet est intéressante. En effet, elle se situe au niveau de l'articulation du processus interactif entre enseigner et apprendre. Selon elle, « *un des organisateurs centraux se situe au niveau de l'interactivité et de la dynamique des interactions entre l'activité d'un enseignant et les activités de l'élèves* ». Permettant ainsi la compréhension d'une avancée vers un objectif fixé. Cet organisateur est alors révélateur d'une pratique repérable, il « *permet à la fois de rendre compte de la manière dont chaque enseignant articule les différentes variables en jeu, en situation* », p140. (2007)

De fait, « *l'organisateur est un outil, une grille de lecture pour rendre intelligible le fonctionnement et la dynamique d'une pratique, pour comprendre l'ensemble des processus en jeu et comment ils interagissent, pour voir comment en prenant conscience on peut changer ses pratiques* », p141. (2007)

Dans le même sens, Pierre Pastré précise que, « *parler d'organiseurs de l'activité, c'est chercher à comprendre l'activité de l'intérieur, dans son organisation interne* », p142. Il indique deux grands types d'organiseurs :

- Ceux qui permettent de comprendre l'activité dans le cadre du couplage schème – situation : activité envisagée comme la gestion d'une situation dynamique.
- Ceux qui permettent de comprendre comment s'organise la relation interpersonnelle entre l'enseignant et chaque élève dans une perspective d'apprentissage et de développement.

A partir de la, il y a forcément une référence aux valeurs que chaque enseignant engage dans cette activité. (2007).

Ce concept qui met en exergue la dynamique interactionnelle entre les différents intervenants ainsi que celle des activités de l'enseignant et de l'élève, correspond à la logique méthodologique employée pour ce travail de recherche au travers du recueil de traces écrites d'un élève à besoins éducatifs particuliers, et des entretiens en auto confrontation simple et croisée.

La création d'un milieu de recherche, associée à un milieu de travail dans lequel le chercheur est engagé avec les acteurs dans un travail de co-analyse de l'activité permet de rendre intelligible ce qui se joue dans les situations de travail (visée épistémique) afin que les protagonistes puissent percevoir leur pouvoir d'agir et ainsi y apporter des transformations.

Il s'agit désormais de préciser dans quel cadre se situe cette recherche au niveau systémique. En effet, si nous situons cette étude dans le champ professoral et sa pratique directe auprès d'un élève à besoin éducatif particuliers, elle se situe dans un contexte environnemental complexe qu'il est nécessaire de prendre en considération. Ce travail de recherche s'est ainsi construit et se décline au travers d'un triple corpus renvoyant au modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

C. Les différents niveaux du système du modèle de Bronfenbrenner.

C'est à partir du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) que le raisonnement autour de ce travail de recherche s'est construit. En effet, ce modèle propose d'analyser des situations au travers d'un cadre dans lequel différents niveaux de systèmes interagissent entre eux à travers des liens interactifs et pluriels, ce qui influence nécessairement l'organisation des situations dans lesquelles œuvrent les individus. Une attention particulière est ainsi portée aux interactions entre les individus et leur environnement tel qu'ils le perçoivent.

Selon Bronfenbrenner (1979), le développement d'une personne doit être entendu dans un système environnemental complexe, allant du microsystème au macrosystème. Chacun des systèmes est conçu comme une unité communicante avec un système plus vaste et organisé qu'elle. Plus un système est proche d'un autre, plus ses liens d'interactions sont directs. Ces différents niveaux socio-écologiques se placent dans une perspective transactionnelle prônant une réciprocité individu - environnement très forte.

Ces systèmes se caractérisent par les niveaux suivants :

Le macrosystème prend en compte l'ensemble large des structures sociales et/ou organisationnelles qui gouvernent les autres systèmes déjà évoqués. Il englobe le mésosystème en se centrant sur les valeurs sociales et culturelles ayant un pouvoir d'influence sur les comportements et attitudes. Dans le cadre de notre recherche nous citons par exemple à ce niveau l'IEN-ASH : Inspectrice de l'Education Nationale - Adaptation scolaire et Scolarisation des Elèves Handicapés. Cette nomination serait d'ailleurs à discuter du fait qu'elle soit, plus précisément en charge de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau de l'Inspection académique, dont la mission est de mettre en œuvre les prescriptions nationales. (Loi pour la refondation de l'école, Article L.111-1 du code de l'éducation, la circulaire n°2012-141 du 2/10/2012 particulièrement en ce qui concerne cette étude comme développé précédemment). Nous mettons ici en exergue l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés et la mission des UPE2A qui est d'enseigner le français comme langue de scolarisation, d'acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. L'objectif principal étant que les élèves puissent suivre au plus vite l'intégralité des enseignements dans une classe de cursus ordinaire. Aussi, pour assurer un suivi personnalisé des élèves, *« des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des*

classes de rattachement ». C'est autour de cet aspect du travail en partenariat et des échanges à favoriser entre les protagonistes qu'une importance particulière est portée, afin d'observer les pratiques telles qu'elles sont en place et s'organisent à un niveau microsystémique.

Le mésosystème, correspond à un environnement constitué par les lieux dans lesquels l'individu investit un temps significatif. Ces lieux proviennent généralement du microsystème. Il est possible de considérer la politique d'engagement de l'établissement, dans le cas de notre travail et du travail collectif comme mésosystème. Au travers du fonctionnement mis en place au sein de l'établissement concernant l'inclusion scolaire, les différents dispositifs existants seront pris comme indicateur ainsi que les espaces d'échanges existants.

Le microsystème correspond à l'environnement immédiat de l'individu. C'est précisément à ce niveau que se situe notre recherche, au travers du genre professionnel des trois professeurs intervenant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers et des organisateurs de l'activité.

Ainsi, le microsystème est en communication avec tous les autres systèmes plus vastes que lui (mésosystème et macrosystème). Le microsystème est en lien d'influence réciproque plus direct avec le mésosystème qu'avec le macrosystème. L'influence réciproque de ces deux niveaux est simplement moins étroite.

Si l'utilisation originelle de ce modèle est d'analyser un ensemble d'influences pouvant agir sur le développement de l'enfant, afin de décrire celui-ci, nous nous y référons dans ce travail de recherche au travers d'une adaptation qui vise plus précisément à faire apparaître les différents niveaux du système.

Nous pouvons dès lors évoquer le cadre théorique d'analyse que nous développerons ultérieurement dans la partie méthodologique en citant Clot et Leplat (2005) qui stipulent qu'« *une clinique de l'activité ne perd pas de vue que la transformation du travail passe par celle de la tâche que l'organisation du travail prescrit. Elle a comme horizon le développement du pouvoir d'agir des opérateurs dans la conception continuée des tâches avec les concepteurs* », p311.

Comme vu précédemment, afin de rendre possible une scolarité optimale à tous les élèves au travers de la perspective inclusive, du changement paradigmatique incluant la majorité de l'effort d'adaptation aux établissements, c'est au travers de l'importance du travail collectif entre les intervenants directs auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers au collège que se situe notre recherche. C'est alors, comme le précisent Thomazet et Mérini (2014, p2), que se développe un espace d'inter-métier entre les différentes organisations.

D. La circulation de l'information dans l'espace d'inter-métiers.

L'espace commun est présent dans la prescription au travers du principe inclusif (loi du 11 février 2005) et des termes même d'école inclusive (loi du 8 juillet 2013).

Comme vu précédemment, le travail collectif est un processus qui prend forme lors de décisions négociées collectivement, il est sans cesse renouvelé et interroge les principes d'actions propres à chacun des métiers.

L'espace d'inter-métiers recentre les actions des professionnels sur les réponses possibles, sur les aménagements éducatifs et pédagogiques permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers, et qui devraient prendre place dans le fonctionnement ordinaire d'un établissement. Cette perspective accentue l'importance d'un travail collectif au sein même des établissements. La coopération peut prendre différentes formes, « *selon les possibilités de se coordonner dans l'action et de se concerter hors de l'action* », p2. Thomazet et Merini (2014)

Merini et Thomazet (2014) indiquent que « *la dimension stratégique du travail collectif s'inscrit d'ailleurs dans la double dimension individuelle et collective propre au métier d'origine (Amigues, 2009) mais aussi propre à l'inter-métiers avec des stratégies organisationnelles fortes* », p4.

Les métiers ont des règles qui leurs sont propres, qui interagissent parfois de manière contradictoire. Leurs codes, objectifs et intérêts peuvent également être différents voire divergents. Merini et Thomazet (2015). « *L'espace commun d'intervention que nous nommons d'inter-métiers est donc un espace professionnel où la différence est centrale, ce qui peut faire obstacle à la collaboration* », p139.

Une autre caractéristique de l'espace d'inter-métiers est qu'il s'achève en fonction des besoins d'un élève, « *il est sous l'influence de la contingence des évènements. L'action commune est donc éphémère, ce qui génère une alternance de ruptures et de continuités* », p140. Merini et Thomazet (2015)

Pour faire le choix des professionnels, je me suis recentrée sur la question du problème commun à résoudre du point de vue de chacun : développer un partenariat afin de faire circuler les informations pédagogiques et éducatives concernant les élèves allophones, afin de favoriser communément leur intégration sociale et culturelle, à terme professionnel, notamment par l'acquisition de la langue française comme langue de scolarisation, et par l'acquisition du socle commun de connaissance et de compétences, ceci au travers d'une inclusion complète des élèves concernés dans le cursus commun dès possible.

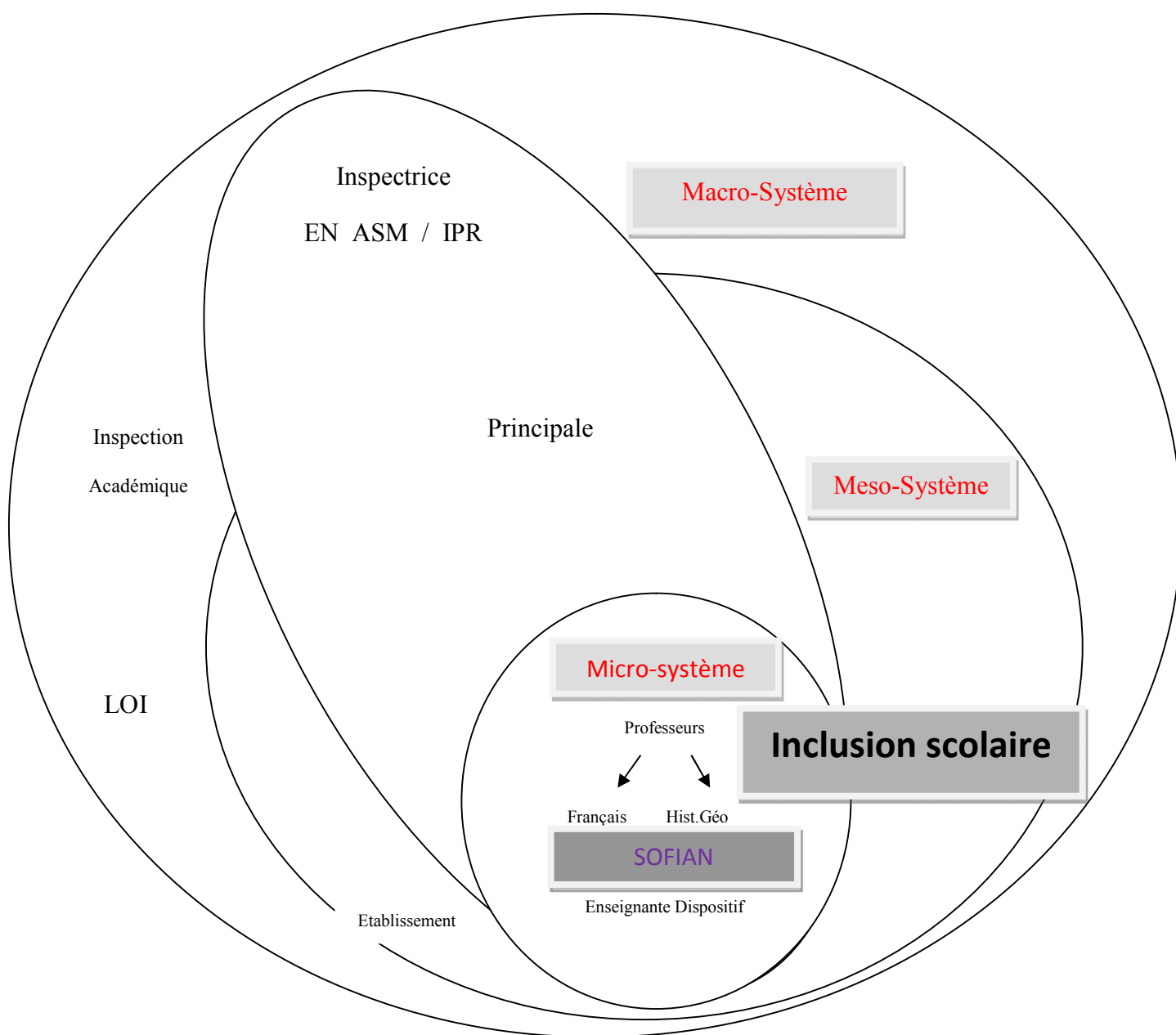
Nous tacherons de comprendre comment les différents acteurs, à un niveau microsystemique, au travers de l'activité de deux professeurs (de français et d'histoire) du collège et de l'enseignante du dispositif UPE2A investissent le travail collectif, ceci en explorant si l'information entre ces différents intervenants pédagogiques circule et dans quelle modalité au sein de cet espace d'inter-métiers.

Dès lors, la différence citée ci-dessus comme étant centrale dans l'espace professionnel et commun d'intervention apparaît à deux niveaux : l'interdisciplinarité et l'inter-degré. En effet, les intervenants enseignent aux élèves des disciplines différentes et ils ont suivi des parcours de formations différents en cela qu'il s'agit d'une enseignante du premier degré et de professeurs du second degré.

L'hétérogénéité des métiers mise en avant, ce travail permet d'observer et de mettre en exergue la part de travail partenarial au sens d'une action commune négociée et les dilemmes de métiers, à savoir « *les difficultés rencontrées qui ne peuvent se résoudre simplement, car les solutions envisagées entrent en tension avec d'autres aspects du métier* », p74. Thomazet, Merini et Gaime (2014) précisent que « *la caractéristique du dilemme réside dans le fait que seuls des compromis provisoires peuvent être trouvés, car toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre* », p74. Pour le dépasser, il s'agit de déplacer le problème pour permettre une organisation fonctionnelle qui ne sera que temporaire. Ces dilemmes sont nécessaires au fonctionnement du métier dont ils font partie, ils se rencontrent dans tous les métiers (Clot, 2001).

L'engagement des praticiens dans un processus d'auto analyse de leur activité à partir de ces variables permet de mettre en évidence des éléments du métier qui n'apparaissent, ni par l'observation simple, ni dans les analyses du discours. C'est au travers des controverses développées autour des traces écrites que nous décrivons les choix d'action qui sont faits parmi les possibles.

schéma 1 : Intervention des acteurs de notre recherche au travers des différents niveaux du modèle écosystémique de Bronfenbrenner.



III. Méthodologie de la recherche.

Comme indiqué plus haut, nous considérons que nous sommes en situation d'inter-métiers du fait de l'implication d'une diversité d'acteurs du système éducatif (chef d'établissement, conseiller d'orientation CASNAV etc.) et des différences des formations initiales et parcours des intervenants scolaires (professeurs de collège et enseignante du premier degré), avec des axes de travail spécifiques à chacun (disciplinaire pour les uns, global pour les autres). Au-delà de la nécessité d'instituer un travail partenarial entre les différents corps de métiers (enseignement, éducatif et de soin), nous allons interroger l'importance et l'intérêt du développement d'un travail collectif au sein d'un même métier, qu'est celui d'enseigner au sein d'un établissement scolaire du second degré. La création d'un tel espace d'inter-métier permettant de rapprocher les intervenants afin de pouvoir échanger et ainsi permettre à l'information de circuler pour répondre au mieux aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers, ici des élèves allophones.

A. Choix du terrain et de la démarche.

Pour réaliser le travail de recherche, nous avons ciblé un élève à besoins éducatifs particuliers et des professeurs qui interviennent auprès de lui. C'est autour de ce collectif que nous recherchons des indications sur la circulation de l'information, et ce qu'elle permet dans leurs pratiques professionnelles. Il s'agit de percevoir l'existence et les modalités de fonctionnement de cette circulation de l'information, ainsi que le positionnement de ces intervenants à ce sujet.

La démarche a ainsi été réalisée dans le collège où j'ai réalisé mon stage de master II, et plus précisément auprès d'élèves allophones dont la scolarité s'effectue en partie dans leur classe de rattachement, et dans une UPE2A.

Le collège se trouve en centre ville, dans le vieil Aurillac. C'est un bâtiment qui date de 1619. Des rénovations ont eu lieu en 2005 et 2009.

Le personnel administratif est composé d'une Principale, d'une gestionnaire et d'une secrétaire. La vie scolaire est encadrée par une CPE et cinq assistants d'éducation. Une infirmière est rattachée à l'établissement et partage son service avec des établissements de

secteur. Une assistante sociale intervient une journée par semaine et une conseillère d'orientation psychologue assure régulièrement des interventions. Le personnel de la collectivité territoriale se compose d'une équipe de 8 professionnels.

Le collège accueille 440 élèves environ. Il y a 4 classes de chaque niveau. 31 professeurs interviennent au collège.

L'offre de formation de l'établissement se distingue par un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) et un de FLE (Français Langue Etrangère), une classe bi langue anglais/allemand en 6ème – 5ème , l'option latin dès la 5ème et une classe aménagée en danse (CHAD) sur tous les niveaux.

Le dispositif UPE2A a été créé en 2013. L'enseignante du dispositif intervient à temps partiel dans l'établissement (10 heures). Les élèves sont dans leur classe de rattachement la plupart du temps et sur le dispositif sur des temps déterminés par l'enseignante en fonction de leur niveau et besoins. Le fonctionnement est très souple et s'adapte en fonction de l'évolution des uns et des autres.

C'est à partir de ce contexte de scolarisation que la démarche de recherche s'est déroulée.

B. Les structures théoriques et éthiques de la démarche de recherche.

a. L'approche qualitative.

Afin de pouvoir mener cette recherche auprès des acteurs de terrain, il s'agit de pouvoir repérer des phénomènes à partir de pratiques en place, par une démarche descriptive et interprétative de faits prélevés dans des pratiques collaboratives ordinaires.

La recherche qualitative correspond en cela qu'elle est « *l'approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. Elle est éclectique dans ses choix d'outils de travail* », p318. (Karsenti T. et Savoie-Zajc L.)

L'avantage d'une telle méthodologie est son accessibilité, du fait qu'elle se situe dans la pratique quotidienne des participants, de leur réalité : elle cherche à mieux la comprendre afin d'offrir une possibilité d'agir sur elle par la suite. Cette démarche poursuit à la fois des objectifs épistémiques et transformatifs. Il s'agit de produire de la connaissance autour d'un

problème commun dans les pratiques professionnelles, à propos des dynamiques collectives de travail, tout en attendant une transformation indirecte de ces pratiques. Le problème commun étudié ici étant la circulation de l'information en situation d'inter-métiers.

L'autre caractère essentiel de la méthodologie qualitative, correspondant directement à notre objet de recherche, est la prise en compte de l'interactivité que les individus établissent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. Ainsi, le mode de collectes de données tient compte des interactions existantes, dans un contexte donné. Le savoir produit doit être considéré comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer.

L'approche clinique, telle que Clot et Leplat (2005) peuvent la définir, se centre essentiellement sur l'acquisition de connaissances de l'activité, de la situation de travail, et plus précisément le sujet, soit le professionnel dans notre recherche, sa tâche et son environnement. Cette méthode clinique se situe dans une zone intermédiaire caractérisée à la fois par son approche casuistique (étude de cas individuels) et holistique (globaliste).

La pertinence de la clinique de l'activité dans cette recherche, est qu'elle soit tournée vers l'action dans la situation mais qu'elle suppose également la « *conceptualisation d'une architecture qui définisse l'organisation dynamique de l'activité* ». (Clot et Leplat, 2005, p302) Selon eux, (2005, p310-311), « *l'activité est à la fois irréductiblement personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle* ». Elle est interpersonnelle, car en place pour un destinataire, transpersonnelle étant traversée par une histoire collective et impersonnelle « sous l'angle de la tâche prescrite [...] ce qui est nécessairement le plus décontextualisé ». C'est elle qui oriente l'activité au-delà des situations particulières, et Clot et Leplat mettent en avant que si la prescription est indispensable, elle devrait toujours « *se nourrir des obligations génériques que les opérateurs se donnent pour la réaliser* » et pourrait ainsi en retour les entretenir.

Nous pouvons alors mettre en parallèle l'intérêt de cette spécificité à la référence au modèle de Bronfenbrenner dans ce travail au travers des différents niveaux de prescriptions tels que nous les envisageons.

La mise en place d'une telle approche va ici être transposée à l'interface d'une situation professionnelle plus particulière qui nous amène à considérer l'espace de travail commun comme une situation d'inter-métiers unissant les professionnels concernés par la scolarité d'un élève à besoin éducatif particulier. Cet espace d'inter-métiers va être exploré et analysé au travers du système partenarial propre au partage du processus de scolarisation,

avec une partie de l'équipe pédagogique du collège au sein duquel un élève allophone est scolarisé.

Dans cette visée de production de connaissances (objectifs épistémiques, relatifs à la circulation de l'information en situation d'inter métiers) et d'objectifs transformatifs dans les pratiques collectives d'accompagnement à la scolarisation, j'ai utilisé un dispositif méthodologique issu de l'analyse ergonomique du travail : l'auto confrontation croisée, qui peut être un outil de connaissance et d'intervention.

Elle a permis ici de recueillir les éléments de l'activité. En effet, l'engagement des praticiens dans un processus d'auto analyse de leur activité permet de mettre en évidence des éléments du métier qui n'apparaissent, ni par l'observation simple, ni dans les analyses du discours. C'est au travers des controverses développées autour de traces écrites que nous décrirons les choix d'action des acteurs qui sont faits parmi les possibles.

b. La méthode d'auto confrontation croisée. Comme mode de capture des éléments de l'activité et plus particulièrement concernant la circulation de l'information.

L'auto confrontation croisée est une méthodologie clinique de l'activité, qui se déroule en milieu naturel et associe les protagonistes des situations de travail à son analyse. Elle est envisagée comme dispositif de co -analyse et de confrontation des manières de faire. Elle permet de contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'activité, tout en étant un instrument de transformation de l'activité elle-même. C'est effectivement en étant confronté à leurs propres activités, à celles des autres professeurs et au fonctionnement du collectif d'intervenants, à la circulation de l'information telle qu'elle existe entre eux, que chacun pourra percevoir et comprendre ce fonctionnement afin de le faire éventuellement évoluer.

La fonction d'un tel dispositif de double confrontation est d'organiser le déplacement des contextes dialogiques. Le mouvement dialogique transforme, révèle et développe le positionnement des interlocuteurs qui s'élabore au fur et à mesure. Clot et Faïta (2000) parlent de motricité propre au dialogue, dont il peut résulter des remises en question, voire des malaises. C'est ce rapport dialogique qui offre les conditions favorables au développement discursif par laquelle l'activité peut se retravailler, et donc se révéler.

Effectivement, ce dispositif permet « *d'obtenir des informations complémentaires sur l'activité mentale qui sous tend l'activité observable du professionnel, de l'intervenant* », p57-58. (Yvon.F, Garon.R)

L'article de Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L., (2000) indique que « *la dynamique de la vie subjective est liée au pouvoir de se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen d'acquérir d'autres expériences* ». Ils font référence à Vygotski qui définissait la conscience comme étant « *l'expérience vécue d'une expérience vécue* ». (Vygotsky, 1934/1997)

L'auto-confrontation permet d'ouvrir la porte à l'émergence des possibles. L'objectif est de créer un espace temps différent, au cours duquel on ne cherche pas à « *simuler* » la situation ordinaire de travail mais à la confronter avec une autre situation, une situation de reconception (Béguin, Weill-Fassina, 1997) dans Clot et Faïta (2000)

La conséquence de cette confrontation est de favoriser l'ouverture d'une zone de développement potentiel, du développement de la pensée et du pouvoir d'agir, une prise de conscience, une interrogation, la mention d'autres possibilités d'action et de dialogue sur un dilemme mis en évidence et pris comme objet de travail avec des collègues, partenaires. Ce dispositif d'auto-confrontation peut avoir une réelle portée professionnelle et contribuer à un changement des pratiques enseignantes en vue d'une plus grande efficacité. (Yvon.F, Garon.R)

Chaque acteur est ainsi invité à réagir sur sa propre activité à partir d'un support tangible, qui permet un appui factuel de la réalité du terrain afin de ne pas être sur un registre uniquement déclaratif tel que le proposerait un simple entretien. La collecte des informations au travers de la réaction des acteurs à partir de supports concrets qu'ils ont eux-mêmes proposés à l'élève, permet d'avoir un regard précis de l'activité au travail, et ainsi d'analyser l'activité afin de dégager ce que font réellement les acteurs en situation, et à partir de là, percevoir dans quelle mesure circule l'information entre les trois intervenants.

Pour ce travail de recherche, le recueil de l'activité a été réalisé au travers de traces écrites d'un élève allophone, dans trois matières différentes enseignées par trois professeurs, permettant ainsi de repérer des situations professionnelles « *ordinaires* », pendant une période de trois semaines. Cette phase de collecte de données consiste à favoriser l'interaction avec les participants afin de recueillir des données pour mieux cerner le problème étudié dans sa globalité. En effet, en confrontant les acteurs à ces traces, cela permet de faire ressurgir en

mémoire les pratiques sous leur angle manifeste mais également au travers des émotions vécues.

L'indexation des traces dans un tableau (annexe 1) a permis de pointer les complémentarités, continuités et discontinuités de l'activité au travail autour de cet élève allophone.

L'indexation a été réalisée à partir des traces écrites transmises par les trois professeurs, ainsi, j'ai notifié dans un tableau, semaine après semaine, jour après jour, les enseignements réalisés dans chacune des matières. Le domaine de compétence et la méthode d'enseignement sont précisés lorsque l'information est donnée.

Un guide d'entretien (annexe 2) a alors été construit à partir de ces premières données « brutes » et de la communauté dans l'activité qu'il m'a semblé pouvoir mettre en exergue.

Ainsi, l'entretien en auto-confrontation simple a proposé ce contexte nouveau dans lequel le professeur devient lui-même observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers. Les copies des traces écrites de l'élève dans leur enseignement ainsi que le tableau d'indexation des données ont été le support utilisé et exposé auprès de chacun des intervenants afin de réaliser cet entretien. Le guide d'entretien a permis de s'assurer, dans un deuxième temps, que les explications concernant les activités proposées, telle que je l'avais perçue, aient été abordées. L'intérêt est que chacun puisse expliquer spontanément dans un premier temps son mode d'action, ses interventions afin de pouvoir pointer les liens et l'importance portée à l'activité en lien avec l'élève et le sujet étudié. Le guide d'entretien vient pointer les données qui n'auraient pas forcément été abordées spontanément par les acteurs sans les remarques et interrogations du chercheur à leur égard. C'est ainsi qu'il s'informe de la réalité du travail, de la distance qui existe entre ce qui est fait réellement dans l'activité et ce qui est prévu par l'organisation du travail, la prescription (la tâche). Ce déplacement permet de percevoir ce qui a été réalisé mais également ce qui n'est pas arrivé, ou ce qui n'a pas été fait et qui aurait éventuellement pu être fait. (Clot et Leplat, 2005) L'auto-confrontation simple a cette fonction de « *ressource psychologique dans l'activité personnelle* », p308-309, elle permet de recueillir le fonctionnement d'un collectif concernant son activité et la circulation de l'information autour de celle-ci.

Clot et Leplat (Clot et Leplat, 2005) mettent en avant que « *ce que les professionnels partagent alors est moins intéressant que ce qu'ils ne partagent pas. La recherche de la controverse est donc au principe de l'auto-confrontation croisée* », p309. Le collectif devient objet de travail et d'interrogations.

L'entretien a permis de susciter la réaction et d'engager l'explicitation pour entraîner les acteurs à un autre niveau d'analyse. «*Le processus transformatif vient du double rapport dialogique entre le sujet et l'autre et le sujet et lui-même.* », p33. (Clot, Faïta, 2000).

Les entretiens individuels ont été filmés. Ils ont donné lieu à un dépouillement visant à accéder au réel d'activité : ce qui s'est dit, ce qui ne s'est pas dit, les différentes modalités en jeu, le sens que chacun des participants met sur sa propre activité et les règles tacites que les acteurs mettent en place pour gérer leurs interactions dans le système partenarial.

L'entretien d'auto-confrontation croisée, conduit collectivement, a permis aux intervenants de commenter et élaborer ensemble sur leurs différentes activités à partir des communautés, complémentarités, continuités et discontinuités mises en exergue à partir de l'étude des traces et des entretiens en auto-confrontation simple qui ont été utilisées à cet effet. Cet entretien a permis de développer un échange et une réflexion commune de l'activité au travail, au travers d'un partenariat permettant de viser les objectifs d'intégration sociale, culturelle et à termes professionnelles des enfants et adolescents allophones.

L'enregistrement de cet entretien a donné lieu à un dépouillement visant à accéder au réel de l'activité au travers du sens mis par chacun des acteurs sur son activité auprès des élèves allophones, ainsi que le fonctionnement en place dans leur système partenarial.

c. La démarche éthique.

La méthode qualitative, au travers de l'auto-confrontation employée ici comporte une double dimension : compréhensive et transformative. Les échanges avec le chercheur puis entre les différents intervenants amène chacun des acteurs à une réflexion, un apprentissage, une prise de conscience et une réorganisation psychique. Crozier et Friedberg (1977) stipulent que «*tout apprentissage requiert rupture, tout changement véritable signifie crise pour ceux qui le vivent. Aucun apprentissage ne peut s'effectuer dans le cadre d'une évolution graduelle harmonieuse* ». Afin d'assurer une bienfaisance auprès des participants, le chercheur doit tenir compte de ce paramètre afin de s'assurer que la démarche ne leur fasse pas de tort, il s'agit de maximiser les avantages potentiels.

Consciente et soucieuse de la responsabilité éthique qui existe dans une démarche de terrain, c'est à partir des codes concernant l'éthique de la recherche du Belmont Report (rapport publié en 1979 par la commission multidisciplinaire « National Commission for the

Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research ») que je me suis basée pour réaliser la démarche. (Karsenti T. et Savoie-Zajc L., p42)

Ayant réalisé mon stage de master au sein du collège l'année précédente, la Principale avait exprimé un intérêt pour la démarche, et d'ores et déjà donné son aval pour que je puisse réaliser mon travail de recherche auprès des professeurs, au sein de l'établissement. Au cours de mon stage, une relation de confiance s'est également développée avec l'enseignante du dispositif, et au cours d'échanges avec quelques professeurs du collège j'avais eu l'occasion de leur expliquer les raisons de ma présence dans le collège. Ce contexte m'a alors semblé plutôt favorable et facilitateur pour le travail à réaliser.

Pour débiter ce travail, je devais obtenir un double consentement, celui de Madame la Principale du Collège dans un premier temps, puis des professeurs. J'ai tout d'abord repris contact et demandé à la Principale son autorisation pour pouvoir réaliser mon travail de recherche dans l'établissement. Je me suis rapprochée de l'enseignante du dispositif, au courant de ma démarche de recherche et de la situation de chacun des élèves allophones accueillis dans l'établissement, afin de choisir une situation et deux professeurs sensibilisés et déjà impliqués dans la scolarisation de ces élèves à besoins éducatifs particuliers, qui seraient susceptibles d'être intéressés par la démarche et d'y répondre favorablement. Cette réflexion commune fut déterminante et le choix validé par la Principale du collège.

J'ai indiqué ne pas souhaiter rencontrer Sofian dans un souci d'objectivité du travail, afin de ne pas avoir une représentation de cet élève qui pourrait venir détourner le sujet travail, qui se situe autour de la circulation de l'information entre partenaires.

La phase suivante fut de réunir les trois acteurs du système afin de leur expliquer la démarche de recherche tout en leur garantissant le respect de l'anonymat et de la confidentialité. Bien que leur ayant laissé la possibilité de me répondre ultérieurement, ils m'ont donné leur consentement dès cette première rencontre. Une autorisation écrite du droit d'utilisation de leur image leur a été demandée lors du premier entretien.

Un retour aux professeurs et à la Principale a été proposé afin de recevoir leurs remarques sur le sens que ce travail a pris pour eux ainsi que de recueillir si cela a engendré une éventuelle évolution dans leurs pratiques.

Cette démarche éthique transparait durant l'ensemble de la démarche de recherche auprès des acteurs.

Les données recueillies au cours des différentes étapes du travail ont permis de percevoir l'activité réelle proposée par chacun ainsi que les modalités de circulation de l'information.

C. Description du dispositif de recherche.

a. Prise de contact et présentation du dispositif de recherche aux acteurs de terrain.

J'ai tout d'abord repris contact avec l'enseignante du dispositif UPE2A (Mme D) afin de pouvoir échanger avec elle sur les nouveaux élèves bénéficiant du dispositif durant cette année scolaire 2016-2017, ainsi que le positionnement des professeurs de leurs classes d'inclusion, vis-à-vis de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

En effet, il m'a semblé important de prendre en considération l'impact que pouvait avoir mon statut de psychologue et l'intitulé du master 2 : « scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Ces deux paramètres pouvant être appréhendés différemment en fonction des professionnels et de la manière dont la démarche serait présentée. Aussi, j'ai mesuré l'importance de pouvoir solliciter des professionnels déjà sensibilisés, impliqués dans l'accompagnement de ce public et qui seraient susceptibles d'accepter de participer au projet, afin qu'ils puissent éventuellement le réinvestir par la suite. C'est eux, dans un premier temps qui pourraient en tirer le plus d'avantages.

C'est suite à cet échange, qu'il m'a semblé plus judicieux de travailler autour de la situation d'un élève de 6^{ème} (que j'ai renommé Sofian), avec l'enseignante du dispositif (Mme D) ses professeurs de français (Mme F) et d'histoire géographie (Mr H).

J'ai expliqué et fait part de ce choix à la Principale qui m'a confirmé la possible implication des professeurs. Elle a fait la démarche de les informer et de les prévenir que je devrais les contacter par mail afin de réaliser mon travail de recherche, leur signifiant également ainsi son accord sur la démarche.

J'ai pris contact par le biais des adresses électroniques de l'Espace Numérique de Travail (ENT) du collège, le 15 novembre 2016, afin de fixer un rendez vous avec eux pour me présenter ainsi que le travail de recherche à réaliser et les différentes étapes pour y parvenir. Dans cette invitation, je leur fais part de mon adaptation à leurs disponibilités, un

idéal étant de pouvoir les rencontrer ensemble. Suite à leurs échanges au collège au sujet de leurs éventuelles disponibilités communes, les professeurs m'ont répondu favorablement le 22/11/2016 pour les entretiens fixés le 25/11/2016.

J'ai ainsi rencontré les trois enseignants le même jour, au collège, mais ne pouvant être libre au même horaire, j'ai tout d'abord échangé avec Mr H à 16h puis avec Mme F et Mme D, dans le même temps.

J'ai tout d'abord présenté ma démarche globale de reprise d'études dans le cadre de mon emploi, mon stage l'année présente dans l'établissement auprès de Mme D et des élèves allophones, puis la démarche de recherche en elle-même.

Je leur ai expliqué l'implication que cela engendrerait s'ils acceptaient de participer, à savoir les copies des traces de l'activité proposée à Sofian, les entretiens individuels puis l'entretien collectif. J'ai indiqué ce que la démarche pourrait leur apporter, tout en précisant que cela pouvait engendrer un questionnement sur leur propre pratique dans un contexte précis, les objectifs étant d'envisager la possibilité de les faire évoluer. J'ai précisé mes attentes mais également rappelé les principes d'anonymat et de confidentialité que ce travail de recherche impliquait. Je leur ai dit qu'ils avaient la possibilité de me donner leur consentement ou non ultérieurement, après réflexion. Ils m'ont tous répondu favorablement au cours de cette rencontre, me demandant simplement comment me faire parvenir les traces.

Lors de cette première rencontre nous avons davantage insisté sur les modalités concernant la première étape de recueil des traces écrites. J'ai ainsi pu préciser, suite à leurs questionnements, qu'ils avaient la possibilité de fournir des informations concernant la participation orale de Sofian, de préciser les modalités de consignes ou le déroulement d'un travail en commentaire des traces fournies.

Je leur ai indiqué le délai de ce recueil de traces écrites, à savoir trois semaines consécutives et mon souhait de pouvoir débiter dès la semaine suivante, afin de les réunir avant les vacances de Noël.

b. Le recueil des traces écrites.

Le recueil des traces écrites s'est effectué du 28 novembre au 16 décembre 2016.

Comme ils s'y étaient engagés, tous me les ont fait parvenir à l'issue de chacune des semaines, par l'intermédiaire de l'enseignante du dispositif. J'ai ainsi pu commencer à remplir

le tableau d'indexation progressivement. Ce tableau, joint en annexe, présente le contenu du travail réalisé au travers des copies et commentaires écrits des professeurs. Il a permis de récapituler le contenu des enseignements dispensés ainsi que les modalités d'enseignement, en croisant les trois matières durant les trois semaines. Ainsi, nous tentons de percevoir au travers de ce premier recueil de données, les communautés, temporalités, les continuités et discontinuités, les complémentarités de ces enseignements.

Mme F, dès la première semaine, joignait avec la copie des traces écrites de Sofian. Le contenu de l'enseignement de la semaine, au fur et à mesure ses commentaires étaient plus complets. (Par exemple lundi : Contrôle sur les mots invariables, mardi : correction du contrôle et séance 1 sur la belle et la bête... de plus, sur les photocopies elles mêmes, elle pouvait préciser s'il s'agissait d'un travail réalisé en groupe ou encore d'une dictée aménagée).

Mme D quant à elle, m'a simplement transmis les photocopies du travail de Sofian. Une simple précision la première semaine comme quoi ils s'étaient entraînés à la lecture à voix haute le jeudi, et donc pas de trace écrite, ainsi que pour le travail de vocabulaire consistant à associer une image présentée à un mot par exemple. Aussi, je lui ai envoyé un courrier électronique lui demandant quelques précisions concernant la composition des groupes de travail durant lesquels Sofian est présent. Elle m'a répondu immédiatement, et soucieuse de bien faire, ayant également échangé avec Mme F., elle m'a transmis le même type de déroulé qu'elle les semaines 2 et 3, avec de plus en plus de précisions également.

Mr H m'a transmis les copies du travail réalisé tel quel sur les trois semaines. Le seul document sur lequel il a fait des annotations est l'évaluation proposée à A. Il précise ainsi l'objectif du travail demandé ainsi que la signification de certains mots et la modalité de transcription (par exemple : copié au tableau, identifié, trouvé en observant l'écran...)

A partir des éléments recueillis, une grille d'entretien a été réalisée afin de préparer les entretiens d'auto-confrontation simple. Je m'assurais ainsi d'aborder et ainsi obtenir des précisions sur les enseignements dispensés, ainsi que les échanges ayant pu avoir lieu entre les participants durant cette période.

c. Les entretiens d'auto-confrontation simple.

Ayant prévu de réaliser les entretiens individuels la semaine du 23 au 27 janvier 2017, j'ai tenu informés les différents acteurs, afin de leur demander leurs disponibilités dès le 15 décembre 2016, afin de ne pas les prendre au dépourvu.

Je les ai re-contactés le 19 janvier 2016, afin de leur donner des précisions sur le déroulement de l'entretien. J'ai ainsi rappelé que l'entretien serait filmé s'ils étaient d'accord, et dans ce cas qu'ils devraient remplir un document d'autorisation pour le droit à l'image dans le cadre de la recherche. Les entretiens individuels se sont déroulés comme convenus, dans une salle du collège. J'ai ainsi pu m'entretenir avec le Mr H., Mme F. et Mme D entre le 24 et le 26 janvier 2017.

Après avoir retranscrit et indexé les informations recueillies, j'ai recontacté les professeurs, toujours par le biais de l'ENT, afin qu'ils puissent trouver une date et un horaire qui pourraient leur convenir afin de réaliser l'entretien d'auto confrontation croisée. Suite à leurs échanges au collège concernant leurs disponibilités et convenances, il a été convenu de s'entretenir le 14 février 2017 à 16h30 au collège.

d. L'entretien d'auto confrontation croisée.

A partir de l'indexation du contenu de l'entretien en auto-confrontation simple avec les professeurs, j'ai pu réaliser une trame afin d'aborder et de leur permettre d'échanger à propos des communautés mais également les discontinuités, de ce qu'ils m'ont laissé percevoir et autour duquel il me paraissait intéressant de faire en sorte que les échanges puissent être établis, afin de parvenir à une circulation de l'information qui pourrait servir à l'évolution de leurs pratiques d'enseignements.

Une retenue manifeste de la part des acteurs au début de l'entretien m'a tenue de débiter les sujets d'échanges. Il en a été ainsi tout au long de l'entretien. Les échanges spontanés sont venus à quelques reprises, évoquant la situation d'autres élèves allophones.

Au fur et à mesure des étapes du travail de recherche, j'ai été attentive et tenté de prendre en considération l'ensemble des paramètres afin d'être garante de l'éthique de mon travail.

Cet entretien collectif a ensuite fait l'objet d'une analyse pour mettre en exergue les passages relatifs à la circulation de l'information, transmission utile et centrale pour opérationnaliser l'apprentissage du français des élèves allophones.

IV. Présentation des résultats

Je vais désormais présenter les résultats de ce travail de recherche à partir d'extraits de verbatims.

En pistant la circulation de l'information, au travers de la méthode d'auto confrontation croisée, les acteurs ont réagi sur leur activité à partir du support écrit et factuel, ce qui leur a permis de faire ressurgir en mémoire les pratiques sous leur angle manifeste mais également au travers des émotions vécues. Ces entretiens individuels et en auto confrontation croisée ont permis d'analyser leur fonctionnement réel en situation.

A présent, nous allons situer les résultats de la circulation de l'information au travers du schéma de Bronfenbrenner (1979).

Dans un premier temps, nous allons développer la perception de la place des élèves allophones par les trois intervenants, de façon plus générale à partir du niveau de prescription macro et méso systémique.

Puis nous explorerons plus précisément le fonctionnement microsystémique, au travers du discours de chacun concernant leur fonctionnement en classe et les modalités d'inclusion. Les thématiques qui se sont dégagées sont les objectifs de l'inclusion pour Sofian et les méthodes générales employées, les évaluations et la notation, la participation orale et enfin la question de la pair'aidance.

Dans un troisième temps, seront développées la circulation de l'information et les différentes modalités d'échanges entre les acteurs, telles qu'elles fonctionnent actuellement. C'est alors que les aspects formels et informels seront abordés.

Nous mettrons en avant les modalités d'échanges entre les acteurs, à propos de quoi et comment les différentes modalités d'apprentissages peuvent ou pourraient se conjuguer.

Ce travail de recherche qui cible les modalités de partage dans un travail collectif d'enseignement auprès d'un élève allophone, nous amène à percevoir les dilemmes de l'inter métier propres au collectif.

A. Perception de la place des élèves allophones.

Les différents entretiens montrent que des communautés existent entre les différents acteurs, à partir de la prescription et des objectifs d'enseignements des élèves allophones de manière plus générale.

En effet, les trois professeurs qui ont participé à la recherche ont tous mis en avant les objectifs communs d'apprentissages dispensés aux élèves allophones, tout en pointant une différence indéniable quant à leur évolution et leur possibilité d'accéder à une orientation juste et choisie, en fonction de la classe d'inclusion à laquelle ils sont rattachés dès cette première année de scolarisation en France.

Au cours de l'entretien individuel, Mr H peut dire que, « pour l'établissement, l'objectif est qu'ils s'insèrent, qu'il y ait véritablement une socialisation ». Ensuite, « *même si pour les 6^{ème} c'est trop tôt, ce sera de les accompagner dans leur projet professionnel, sur l'orientation et là il y a un gros gros travail* ». Selon Mr H, l'objectif d'enseignement pour les élèves allophones est « *d'essayer de leur faciliter et d'accélérer l'apprentissage de la langue ... L'objectif pour Sofian c'est cette intégration, cette francisation, si on peut employer ce terme. De toute façon ce sera la base, tant qu'il n'y aura pas la maîtrise de la langue* »...

Mme F quant à elle pointe également cette différence entre les élèves inclus en classe de 6^{ème} et les autres. En effet, le programme de 6^{ème} porte sur l'étude de la langue, il fait le lien entre le primaire et le collège (grammaire, orthographe, lexique, lecture, expression écrite et orale), les domaines de compétences repris à partir de la 5^{ème} (nouveau cycle) se complexifient. Aussi, pour les élèves allophones, bien que cela puisse être difficile, elle indique qu'en 6^{ème}, ils peuvent malgré tout se raccrocher au cours, afin d'apprendre la langue française. Mme F précise que certains élèves allophones plus âgés, en classe de 4^{ème} ou 3^{ème}, ne sont pas prioritairement inclus en français, les notions abordées et compétences attendues étant trop complexes, cela pourrait les mettre en trop grande difficulté. Elle associe par la suite mon questionnement concernant les attentes de l'établissement pour l'enseignement des élèves allophones à la notation, au fait de devoir les « considérer » comme les autres élèves dès la deuxième année de scolarisation en France, soit, dès qu'ils ne sont plus rattachés au dispositif. Elle pointe cet état de fait comme étant une situation insatisfaisante précisant qu'« *on ne peut pas avoir les mêmes exigences dans la maîtrise de la langue* ». Elle emploie les mots « *bienveillance* », « *prévenant* » concernant la première année de scolarisation avec l'appui du dispositif, la possibilité d'adapter la notation, en opposition à la poursuite de la scolarisation.

Mme D, elle, indique que l'objectif institutionnel est de faire en sorte que les élèves allophones « *soient capables de suivre dans leur classe de niveau le plus rapidement possible* ». Selon elle également, en évoquant la situation de Sofian « *Il est en 6^{ème}, cela laisse*

du temps pour qu'il puisse choisir la voie professionnelle. Pour ceux qui sont en 3^{ème} c'est différent, ça ferme forcément des portes ».

Au cours de l'entretien en auto-confrontation croisée tous se rejoignent à propos du bénéfice d'être en 6^{ème} lorsqu'ils abordent le fait que Sofian « *est bien présent et impliqué, ses progrès sont phénoménaux, cela fait 5 mois qu'il est en France* ». Et Mme D de préciser « *c'est pour cela que même s'il est plus âgé, c'est bien qu'il soit en 6^{ème}.* » Et Mme F de préciser « *c'est vrai qu'après, bien souvent, ils ne les mettent pas en cours de français. Ceux de 3^{ème} ne viennent plus en français, ils considèrent que c'est plus difficile, on n'est plus dans cet apprentissage de la langue, on est dans l'analyse davantage, même si on fait de l'étude de la langue, et là effectivement, c'est bien que Sofian soit en 6^{ème} et de revoir cela avec des élèves de 6^{ème}.* »

De même lorsqu'ils abordent le fait qu'une nouvelle élève devrait arriver au collège, Mme D insiste sur le fait que « *Oui mais elle sera en 6^{ème}. Parce qu'arriver en 3^{ème}, on n'a rien à leur proposer et là tu te dis mince. Je voyais bien ce matin que ça ne l'intéressait pas (visite EREA). Alors comment faire ? Elle a des capacités mais on ne va pas pouvoir l'envoyer dans un lycée général, alors qu'elle a de l'ambition. Alors que là, Sofian, je pense qu'il va pouvoir faire quelque chose* ». Et Mr H de préciser : « *il a ses 4 ans pour ça* ».

Ici nous pointons donc l'importance de la classe dans laquelle les élèves sont orientés dès le départ, et l'impact crucial que cela peut avoir sur leur avenir scolaire et professionnel. Cette affiliation dans un niveau ou un autre, de la 6^{ème} à la 3^{ème} pour le collège, dépend de l'âge de l'élève mais également de l'évaluation, appelé positionnement, réalisé à son arrivée en France par le CIO ou le CASNAV dont dépend le dispositif. A Aurillac, ces évaluations sont réalisées par le CIO. Or, concernant Sofian, elle n'a pas été réalisée sans qu'on en connaisse la raison. Mme D est interrogative à ce propos et nous saisissons alors une incompréhension quant au fonctionnement institutionnel et que l'information n'a pas circulé entre les structures CIO et collège, et, ou la principale et l'enseignante. Nous percevons cet aspect au travers des propos de Mme D lorsqu'elle dit : « *C'est pour cela que même s'il est plus âgé c'est bien qu'il soit en 6^{ème} ... Pour Sofian, il n'y a pas eu de bilan par le CIO, car je pense que c'est parce qu'il s'agit d'un élève dont la mère résidait en France mais ???* ».

De plus, selon moi, cette raison ne peut ou ne devrait pas être valable car son parcours et son niveau scolaire ne dépendent pas du fait que sa mère résidait en France avant son

arrivée, et il semble primordial de garder en tête que l'histoire de chacun est unique et qu'il est important de ne pas se rattacher à des suppositions, qui peuvent engendrer des représentations erronées qui pourraient avoir des conséquences négatives pour la personne concernée.

Aussi, du point de vue institutionnel, ces constats supposent la nécessité pour les élèves allophones, d'avoir acquis une compétence linguistique en français égale à celle de leurs camarades, et les autres compétences équivalentes nécessaires pour leur permettre de poursuivre leur scolarité dans des conditions acceptables. Les propositions d'orientations sont envisagées à partir des compétences acquises (la maîtrise du français par rapport aux attendus) et non au regard des progrès réalisés depuis leur arrivée.

L'interprétation de la prescription primaire de départ diffère selon l'origine et la place de chacun, en fonction de l'enseignement dispensé : s'il s'agit du Français, du FLE, des sciences dures. De fait, des conséquences en découlent quant à la façon d'appréhender la manière d'enseigner, de considérer et d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe, de rendre les apprentissages le plus accessible possible.

B. Les modalités d'inclusion : le dans et hors la classe.

a. Objectifs de l'inclusion pour Sofian et les méthodes générales employées, en fonction de chacun des professeurs.

Nous considérons la notion de classe à la manière dont l'entend G.Vincent, à savoir la prise en considération du lieu et de l'organisation, en fonction du groupe dans lequel on enseigne.

« La forme scolaire se caractérise par la spécificité du lieu, du temps, des acteurs, élèves et maîtres, de savoirs codifiés et de règles dépersonnalisées pour le respect desquelles il est fait très tôt appel au consentement des élèves. », p454. (Vincent, 1996)

C'est ainsi que l'articulation entre les deux formes d'organisations caractérisées par les espaces de la classe d'inclusion et du dispositif est mise en exergue.

Selon Mr H, l'objectif d'enseignement pour les élèves allophones est *« d'essayer de leur faciliter et d'accélérer l'apprentissage de la langue. L'objectif pour Sofian c'est cette intégration, cette francisation, si on peut employer ce terme. De toute façon se sera la base,*

tant qu'il n'y aura pas la maîtrise de la langue ». Sofian est un élève parmi les autres dans la classe, la pédagogie, méthodologie d'enseignement de Mr H est la suivante : « *Le cours est vidéo projeté, le cours est construit avec les élèves, c'est eux qui font la trace écrite, très souvent, à partir des exercices proposés. Ce qui est attendu est cette participation active, et qu'ils puissent recopier correctement le cours sans faute* ». Et il précise qu'actuellement il constate que Sofian est en difficulté sur le contenu du cours, « *Même l'écrit c'est difficile, il ne comprend pas vraiment ce qu'il écrit, il recopie* ».

Cependant, la participation à la classe au même titre que les autres élèves permet à Sofian de s'habituer à un mode d'enseignement qui lui demande de fournir de nombreux efforts, ce dont Mr H a conscience « *Cela lui demande un effort bien plus considérable qu'à ses camarades. Les fins de trimestres sont plus compliquées* », (en référence aux traces écrites recueillies, dans lesquelles il manque des éléments du cours la troisième semaine, veille de vacances). Cela favorise cependant le fait de pouvoir s'habituer progressivement certainement comprendre davantage d'informations au cours de l'année scolaire.

Cette conscience de difficulté et d'efforts supplémentaires à fournir est également verbalisé par Mme F, lorsqu'elle explique que, contrairement au fonctionnement du dispositif au sein duquel l'enseignante va « adapter à leur niveau », en 6^{ème}, « *il est immergé dans la classe et on lui demande de suivre comme toute la classe et ce n'est pas évident. Nous ne travaillons pas le volet socialisation, vie pratique* ». Elle ne s'est pas fixé d'objectif précis à atteindre pour Sofian. « *Je vois au cas par cas, qu'il arrive toujours à se raccrocher à quelque chose, pas à tout mais, qu'il ne soit pas isolé, qu'il ne se sente pas à part* ».

Mme D, quant à elle, suit la progression de la méthode de l'ouvrage « entrée en matières ».¹ Cet ouvrage a été réalisé afin d'apporter une réponse globale et cohérente à des besoins différenciés. L'approche du français est fondée sur la communication courante, au travers de scénarios de vie et d'échanges proches de situations rencontrées par les élèves allophones. La maîtrise des discours et de la langue sont associées harmonieusement au travers du travail de systématisation linguistique puis de réflexion.

¹ CHNANE-DAVIN, F., CERVONI, B. et PINTO FERREIRA, M. (2006) *Entrée en matières : la méthode de Français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris. Hachette FLE.

Au travers de la méthode « entrée en matière », et de l'approche du français de cet ouvrage, l'objectif principal visé par Mme D est « *de pouvoir l'amener à se débrouiller tout seul, dans le collège, dans la ville. A l'oral et à l'écrit mais déjà à l'oral. Qu'il arrive à se faire comprendre et qu'on comprenne ce qu'il dise, qu'il comprenne ce qu'on lui dit* ».

La passation du Diplôme d'Etude de la Langue Française (DEL F) est un autre objectif, à la fin de l'année scolaire, les élèves du dispositif passent cet examen en vue d'obtenir un diplôme officiel délivré par le ministère français de l'Education Nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone. Le DEL F se compose de 4 diplômes indépendants, correspondant aux quatre niveaux du cadre européen de référence. A chaque niveau les 4 compétences sont évaluées : compréhension orale et production orale, compréhension des écrits et production écrite. Au collège, c'est l'enseignante du dispositif qui va proposer aux élèves de passer tel ou tel diplôme en fonction de leur progression et niveau de compétence. Ainsi, concernant A Mme D indique : « *Après moi, je sais que je veux qu'il atteigne... je vise le A2. En sachant qu'à l'oral il est déjà sur le B1, il est déjà capable d'argumenter* ».

Dans le dispositif, elle approfondit des notions qui peuvent être plus compliquées du fait de leur langue 1^{ère}, par exemple « *Pour Sofian, c'est comme pour les élèves Afghans, je lui donne encore pas mal d'exercices sur les sons voyelles, car il ne les perçoit pas. Peut être que ça ne se voit pas dans les traces écrites là, il faudrait peut être regarder en histoire. Les sons a i é, en langue arabe, il n'y a pas la même perception, c'est pour cela que régulièrement je lui fais refaire un petit peu. C'est pour cela qu'ils disent, souvent on entend surtout quand ils arrivent « li piti ... » quoi que lui n'en fait pas tant que ça des erreurs. Pour les élèves Afghans, le e et le o c'est la même chose* ».

La spécificité des formations au CASNAV permet la prise en considération et la mise en place d'un enseignement plus approfondi de certaines compétences, de certaines notions.

Aussi, un travail en lien avec certaines matières étudiées dans la classe de 6^{ème} est réalisé. Mme D explique que si elle n'est pas à l'initiative d'échanges « *Les professeurs de sciences ne me demandent jamais. Ils ne m'en parlent pas* ». Elle demande directement aux élèves comment cela se passe pour eux dans les matières qu'ils suivent dans leur classe, « *ils ne me disent rien ou ça va. Après je ne sais pas ce qu'ils mettent derrière leur ça va, si c'est pour me rassurer moi ? Je n'ai pas d'échange avec les profs de maths. Surtout que pour*

beaucoup d'entre eux, le niveau de maths n'est pas le même dans leur pays. Les seules fois où j'ai essayé de leur dire quelque chose, ils ont répondu « je ne peux pas j'ai les vingt autres ». Elle précise toutefois qu'il serait possible de travailler davantage avec l'un des professeurs de mathématiques, mais cela reste une question de personne. « Quoi qu'avec Mr N je pense qu'il n'y aurait pas de problème, ce serait possible, ça ne se passe pas trop mal et donc quand il me dit que ça va Sofian, je pense qu'effectivement ça va. Après avec les autres professeurs... Mais ne serait ce que de tenir compte du fait de dire une chose après l'autre, parce que c'est très français de passer d'une chose à l'autre rapidement, j'avais essayé de leur dire de parler doucement, de reformuler, mais je ne sais pas si mes conseils ont été suivis ? »

Du fait des réactions des professeurs, elle dit qu'elle ne s'impose plus à l'heure actuelle, cependant, elle émet une idée qui pourrait permettre de faire évoluer cet état de fait, mais dont la mise en place ne pourrait être envisagée sans le soutien de la Principale. *« Maintenant au niveau des profs de maths je ne m'impose pas. Après je m'étais dit que j'aimerais bien un jour qu'il y ait un prof qui puisse faire une heure de soutien pour un groupe FLE, qu'il y ait d'autres profs qui s'impliquent, mais comme là il y a moins d'heures qui sont attribuées, ça ne va pas être possible je pense, et puis je ne sais pas qui serait motivé pour le faire ».*

Le fonctionnement des différents acteurs interviewés leur est propre et différent. Une certaine complémentarité opère plus particulièrement entre les matières de la classe de 6^{ème} (français et histoire – géographie) et l'enseignement tel qu'il est appréhendé sur le dispositif UPE2A.

Une des caractéristiques du fonctionnement du dispositif est, au-delà de l'apprentissage du français, la possibilité de prendre le temps d'échanger avec les élèves concernant la manière dont ils vivent, ressentent leur vie de collégien, Mme D prend le temps de leur demander comment est ce qu'ils vont, comment se passent les autres cours, comment se passent leurs relations avec les autres élèves... Une relation privilégiée et de confiance se développe entre l'enseignante du dispositif et les élèves allophones. Ainsi cela répond au nécessaire contexte sécurisant sur le plan psycho affectif à apporter aux adolescents migrants du fait de leur vulnérabilité. La possibilité d'établir ces échanges par l'enseignante du dispositif est due à la temporalité différente qui peut être établie du fait qu'elle n'a pas un programme précis à suivre, contrairement aux professeurs de 6^{ème} qui doivent s'y tenir.

A ce propos, Mr H évoque le manque de temps qui ne permet pas ce type d'échanges avec ses élèves, en effet, il met en avant un échange informel qu'il a eu la semaine précédente avec Sofian, au cours duquel l'élève s'est confié sur ses ressentis, ce qui a permis à Mr H d'appréhender la situation de Sofian, de développer une relation empathique particulière mais également de mesurer les progrès effectués en français. Il précise qu'il est regrettable de ne pouvoir davantage prendre ce temps avec ces élèves de par la contrainte du programme à réaliser : *«C'est un élève parmi 25 avec un programme à réaliser. Surtout que là on est en 6^{ème}, avec la réforme, on est en fin de cycle 3. Il faut qu'on valide le socle de compétence de fin de cycle 3 pour les autres élèves. Pour Sofian c'est plus compliqué mais pour les autres on est obligé de tenir le programme ».*

Les trois intervenants se retrouvent et ont cette conscience commune de devoir porter une attention particulière, en tout cas spécifique aux élèves allophones du fait de leur situation particulière avec leur parcours migratoire, et ce que cela représente pour eux, en terme d'efforts et d'adaptation à fournir à chaque instant de leur quotidien. Il semble qu'il s'agit ici d'une attention, d'une sensibilisation personnelle des professionnels, qui vont tenir compte et adapter eux même leurs approches et mettre en valeur les efforts et compétences de ces élèves à besoins éducatifs particuliers plutôt que leurs difficultés.

Malgré tout, la différence que nous pouvons percevoir entre les fonctionnements de Mr H et Mme F, est que, Mme F fera en sorte d'adapter l'enseignement abordé afin que Sofian s'y « raccroche », tandis que les cours de Mr H se déroulent « tels quels » et de fait c'est à Sofian, et aux élèves en général de s'adapter et de faire l'effort pour accéder à l'enseignement. Ainsi, bien qu'il y ait une réelle volonté d'accueil et un engagement auprès des élèves allophones, il semble que certains professeurs appréhendent différemment la signification de l'inclusion scolaire. Pour autant, les évaluations sont adaptées quasi systématiquement en fonction du contenu et des exigences de celles-ci comme nous le verrons plus spécifiquement ci après.

En effet, au cours des entretiens, lorsque le positionnement institutionnel est abordé, ainsi que les objectifs d'apprentissage entrepris pour Sofian, les acteurs font spontanément et systématiquement référence à la notation, aux évaluations et bilans qu'ils doivent réaliser. Cet axe de réflexion est développé dans le paragraphe suivant.

b. Les évaluations et la notation.

1. Notation et fonction des évaluations.

En ce qui concerne les évaluations et la notation, les professeurs fonctionnent comme bon leur semble, ils attribuent ou non des notes aux élèves allophones. C'est un sujet qui revient à de nombreuses reprises au travers des entretiens avec les différents acteurs et qui montre le fonctionnement institutionnel.

Ainsi, Mr H indique que « *Mme P (la Principale du collège) nous laisse totalement libres, cela ne la choque absolument pas que les élèves allophones n'aient qu'un commentaire sur le bulletin, qu'il n'y ait pas d'évaluation chiffrée. Il n'y a pas de pression de la hiérarchie pour une notation mais les bilans et pistes de progrès sont attendus* ».

Les explications de chacun permettent de percevoir s'il existe des communautés de fonctionnement.

Pour la notation, Mr H ne donne pas de notes aux évaluations de Sofian, « *il n'y a pas d'évaluation notée. Ce n'est pas le but que de montrer ce qui ne va pas mais plutôt d'essayer d'encourager, de valoriser ce qui est bon, et de faire en sorte qu'à force d'entraînement cela s'améliore* ». Il met en avant la correction des devoirs qui va permettre à Sofian de se situer, et à Mr H de reprendre avec lui certains points à approfondir. « *C'est pour l'aider au niveau de la correction... c'est aussi pour lui faire prendre conscience de ce qu'il a raté, de ce qu'il a réussi au contraire, le valoriser et voir ce qu'il peut faire pour progresser* ». » Aussi, lorsqu'il évoque le fonctionnement des autres professeurs, il pense que l'objectif d'insertion et de socialisation est clair pour eux, aussi, qu'ils ne donnent pas de note, tout comme lui. « *De toute façon, la plupart des collègues ne notent plus, car on n'est pas sur le même enjeu. On est sur l'apprentissage de la langue, le fait de s'insérer de se sentir à l'aise* ».

Mme F ne note pas systématiquement les évaluations, lorsqu'elle le fait, cela peut être avec des critères différents des autres élèves en fonction de l'évaluation en elle-même. « *Et il s'en sort quand même bien car il a eu 12... J'ai un petit texte et là je le noterai différemment. Je ne noterai pas comme les autres, c'est sûr que je ne pourrai pas appliquer les mêmes critères* ». Et lors de l'entretien en auto-confrontation croisée de compléter « *je ne vais pas noter la production écrite, l'expression, c'est le sujet qui est traité que je vais évaluer, sur lequel mon commentaire portera, mais je ne vais pas le noter* ». Elle indique que les évaluations permettent de mesurer la compréhension de son enseignement, ce qu'il réussit à

acquérir et sa progression dans l'apprentissage du français. *« Sinon quand il semble travailler on ne se rend pas compte si vraiment il donne du sens à ce qu'on fait ou pas. C'est très très difficile à mesurer en fait. Les contrôles permettent de voir ce qu'il reste ».*

Mme D quant à elle, met uniquement des bonnes notes à ses élèves, elle met en avant les compétences et les efforts fournis, elle explique de la manière suivante : *« C'est adapté tout le temps, les notes ne sont pas révélatrices par rapport aux autres élèves, la semaine dernière j'ai fait un petit bilan, je leur ai mis une note pour les valoriser. Je ne mets que des bonnes notes, sinon je n'en mets pas. Finalement si je rentre dans les grilles ENT ça me fait une moyenne mais personne n'a le même contrôle, chacun a son contrôle ».*

Ainsi, lors de l'entretien en auto confrontation croisée, Mme D précise *« je veux mettre en avant ses compétences et je me dis que finalement s'il ne sait pas le faire c'est un peu de ma faute donc on va revenir dessus, je ne vais pas le pénaliser ... quand je vois d'où il est parti, maintenant je n'ai plus besoin de lui lire les consignes, il se débrouille, il sait comment ça s'organise sur la feuille, il est capable de se débrouiller, avant il ne pouvait réaliser son travail seul, alors je valorise cela ».*

Qu'il y ait notation ou non, pour chacun d'entre eux, ils partagent le fait qu'il s'agit d'être attentif à la valorisation de l'élève, aux encouragements. Il s'agit là d'apporter de la réassurance aux élèves.

Au cours de leur échange à ce propos, il est intéressant de remarquer que Mr H, qui met en avant le fait de ne pas noter les élèves, demande à Mme D si Sofian ne lui réclame pas d'être noté, car *« Il ne faudrait pas qu'il se sente dévalorisé parce qu'il a qu'un commentaire et pas de note »* et il interpelle quant à la manière dont il peut vivre les choses parfois différemment de ce que l'on pourrait croire : *« C'est pour cela qu'il ne faut pas non plus qu'il se sente inférieur car il n'est pas noté comme les autres élèves alors que le but est de valoriser ».* Un certain paradoxe apparaît car Mr H ne s'interroge pas sur le fait que Sofian pourrait avoir ce sentiment dans la matière qu'il enseigne comme il ne le note pas lui même. Cela pointe la place et le fonctionnement « à part » du dispositif mais également le dilemme entre égalité et équité qui se pose aux professeurs de la classe d'inclusion.

Il se trouve que Mme F, qui est le professeur principal de la classe de Sofian, a les notes des élèves de la classe avec elle. Pendant l'entretien en auto confrontation croisée, elle propose de regarder ce qu'il en est pour Sofian. C'est alors qu'ils se rendent compte qu'il est

noté dans toutes les matières de 6^{ème} mis à part en histoire géographie. « Français il est noté, anglais il est noté, maths il est noté, physique chimie il est noté, svt il est noté... techno il est noté » et Mme F de commenter « Donc il est noté dans les autres matières et toi tu ne le notes pas ». A cela Mr H répond « je ne le note pas, je mets des commentaires car c'est beaucoup trop abstrait pour lui. C'est des notions... Même déjà, nos élèves non allophones... »

Le contenu de ces entretiens met en avant le questionnement des professeurs quant à la notation des élèves ou non et de quelle manière cela doit être réalisé. L'idée principale et partagée est de ne pas le mettre en difficulté et surtout de le valoriser, afin de le rassurer et ainsi encourager quant à la poursuite des apprentissages. L'accès aux apprentissages et la vérification des compétences vient dans un second temps dans la démarche évaluative.

Il s'agit là d'un dilemme de métier qui apparaît de manière importante au travers des entretiens.

L'échange se poursuit alors sur les évaluations proposées à Sofian, la manière dont chacun les adapte ou non.

2. Adaptation des évaluations.

Au cours des entretiens chacun des professeurs explicite la manière dont il procède lorsqu'il y a une évaluation. Mr H. met en avant le fait que lorsque les contrôles ont un support visuel, il n'apporte pas de modification particulière pour Sofian. Sur le temps du recueil de traces écrites, il avait réalisé une évaluation à partir de laquelle son professeur m'explique : « Là dessus, la capacité à identifier les lieux urbains. On avait déjà fait des exercices en classe, donc là il a fait le même devoir que les autres. Le but c'était d'être capable de reconnaître des villes, globalement, il devait être capable de se repérer à l'architecture... Vous prenez n'importe quel bidonville, c'est assez facile à reconnaître, pareil pour les quartiers d'affaires. Alors après Sofian, sur les autres devoirs, ils sont moins longs, pour avoir plus de temps pour écrire, réfléchir même pour calligraphier, en même temps c'est normal en changeant d'alphabet ». Il conclut en indiquant « Je les adapte sauf quand il y a un appui visuel. C'est plus facile. Il n'y a pas d'implicite, la réponse est forcément visible. Ce qui va être compliqué sera la restitution. Sur des textes, et en fonction de leur sujet, de leur

intérêt. Tant que c'est du visuel, ça va, mais quand on parle d'immeuble à énergie... quel sens ? »

Il s'agit ici d'évaluer les connaissances de Sofian, à partir du même support que les autres élèves, ayant évalué au préalable qu'il serait capable de fournir des réponses avec un support visuel, Mr H tient compte du contenu de la réponse et non la forme, la manière dont Sofian a répondu. Ensuite, une différenciation temporelle est proposée pour certains travaux à réaliser. Il se réfère et propose des activités en lien avec le programme à réaliser, tout tenant compte des capacités et du niveau de Sofian. Nous sommes sur une adaptation des évaluations pour une réussite de réassurance et un accès aux savoirs.

Il en est de même pour Mme F, qui explique la manière dont elle s'y prend pour adapter les évaluations en fonction de ce qui est travaillé. *« Pour ce type d'élèves c'est au cas par cas. Evidemment la dictée je l'ai aménagée. Je ne vois pas comment il pourrait faire une dictée même en ayant révisé, et même ne serait ce que copier au rythme de la classe. Pour la dictée lui n'avait que quelques mots à compléter... Et ce contrôle, là, il a eu le même que les autres mais je lui ai enlevé le dernier exercice. C'était le même mais plus court et il s'en était bien sorti... Demain on fait un contrôle de lecture, je vais aller le voir et lire le texte avec lui. C'est un texte du XVème siècle donc forcément pour Sofian, il y a quelques tournures qui risquent de lui échapper donc là, je vais en revanche d'abord l'accompagner dans la lecture, élucider tout ce qui peut lui poser problème, et je vais lire les questions avec lui, je tâcherai de raccourcir le contrôle du coup, il y a 8 questions, j'en enlèverai certaines pour lui laisser plus de temps pour qu'il rédige ses réponses. La dernière rédaction, je ne l'ai pas corrigée encore, il a écrit quand même, alors que je les ai fait écrire à 24 quand même ce qui n'est pas évident, parce qu'ils sollicitent beaucoup sur des productions d'écrit et il a quand même fait, alors il n'a pas traité le sujet mais il a produit quelque chose. Je suis allée le voir, j'ai souligné les fautes, et si je souligne ou si je lui dis, il est capable de corriger, de prendre en compte ce que je lui dis... Sofian est en réussite mais s'il faut il ne sera pas noté pour certains contrôles, vous voyez, je ne me vois pas mettre un 2/20 à A. ça n'aurait pas de sens de le noter sur quelque chose qu'il n'a absolument pas compris. Il pourrait être non évalué, mais ce n'est jamais arrivé cela veut dire qu'il est en réussite. Sur la dernière rédaction, il ne sera pas évalué de la même manière, il y aura des critères très précis. Il ne sera pas sanctionné sur les mêmes choses. Je ne sais pas la description du monstre, il y a des adjectifs, et s'il n'en met pas, je ne le sanctionnerai pas. Je vais juste noter la production d'écrit, l'effort qu'il a fourni ».*

En ce qui concerne les évaluations et la notation de celles-ci, bien que les modalités diffèrent selon les intervenants, les entretiens pointent plusieurs éléments de fonctionnement que nous retiendrons. Les fonctions principales des évaluations pour les trois professeurs sollicités sont de mesurer où en est l'élève quant à sa compréhension de l'enseignement dispensé, et de sa progression en français. Aussi, tous mettent en avant les capacités et compétences de l'élève, les évaluations permettent ainsi de le valoriser et de l'encourager. Elles ont pour chacun d'entre eux une fonction formative, en effet, il s'agit de transmettre à l'élève des informations qu'il peut utiliser pour améliorer ses apprentissages.

Aussi, il peut y avoir une représentation erronée du fonctionnement des autres professeurs. En effet, nous percevons au cours des entretiens que chacun des professeurs ne savent pas ou font des suppositions concernant le fonctionnement des autres professeurs pour évaluer Sofian.

L'évaluation de la compréhension et du sens donné aux enseignements dispensés passe par la posture de Sofian en classe, au travers de sa participation orale. Il s'agit de l'un des propos largement abordé et interrogé au cours des différents entretiens.

c. La participation orale.

1. Participation spontanée.

Dans le contexte de la classe de 6^{ème}, la participation orale spontanée de Sofian apparaît progressivement. Les professeurs de français et histoire géographie mettent effectivement en avant que le groupe classe ne favorise pas la prise de parole, contrairement à une participation plus fréquente et spontanée au sein du dispositif. L'accessibilité rendue possible dans cet espace de travail permet certainement cette prise de parole plus libre et spontanée.

Mme F d'évoquer : « *Sofian a du mal à prendre la parole à 25, il est impressionné par le groupe. Alors que je suppose que Mme D a dû vous dire qu'il parle beaucoup plus, que la parole est plus libérée, là il est un peu impressionné par le groupe* ». Mr H : « *Je sais que cela se passe très très bien avec Mme D, car ils sont en petit groupe, il a davantage matière à se valoriser, mais là en grand groupe c'est très compliqué* ».

Ils indiquent cependant qu'il peut toutefois participer à l'oral ponctuellement, sur des réponses brèves. La fréquence limitée transparait du fait de référence à des exemples très

précis. En Français : « ... ou sur une réponse très ponctuelle. Je me souviens un jour, on était tous très contents, on était en correction de dictée... Sofian a levé le doigt pour dire le mot « santé ». C'était très bien, sur une réponse plus ponctuelle, il est capable de prendre la parole. Ensuite, en lecture, pour répondre en justifiant grâce au texte, il ne va pas oser ».

En histoire géographie, Mr H met en avant sa participation orale lorsqu'il a projeté une miniature du moyen âge représentant le sacrifice du fils d'Abraham. Le support visuel ainsi présenté, lui permet de reconnaître et comprendre immédiatement de quoi il s'agit, « parce qu'il n'y a plus cette barrière de la langue, de l'implicite, de l'explicite... » Ainsi, concernant un sujet qu'il connaît, il participe et met ainsi en avant des connaissances acquises antérieurement. Malgré un français approximatif, Sofian ne montre plus d'hésitation à prendre la parole car il est sûr de lui par rapport au sujet abordé.

Au sein du dispositif, le groupe est bien plus restreint (il est même parfois seul avec Mme D), et l'enseignement porte essentiellement sur la communication réceptive et expressive. « Au départ à l'oral, on écoute le dialogue, on en parle, puis avec le support écrit, on en parle on se pose des questions. Et puis on lit le document, le dialogue... l'objectif, c'est de pouvoir l'amener à pouvoir se débrouiller tout seul, dans le collège, dans la ville. A l'oral et à l'écrit mais déjà à l'oral. Qu'il arrive à se faire comprendre et qu'on comprenne ce qu'il dit, qu'il comprenne ce qu'on lui dit ». Mme D considère que Sofian est capable d'argumenter à l'oral, qu'il serait probablement sur le niveau B1 du DELF.

Ce qui est également mis en avant par Mr H est l'évolution de Sofian sur la conversation courante qu'il a pu mesurer lors d'un échange informel. « Sur la conversation courante, il y a vraiment des progrès. Là on est vraiment capable d'échanger. La semaine dernière il est arrivé en avance par rapport aux autres et on a discuté, on a parlé de l'Algérie, on a parlé du temps, pour lui c'était dur, il faisait très froid, que la mer lui manquait. Sur de la conversation courante il a beaucoup beaucoup progressé. Par contre, sur le contenu du cours il va être en difficulté ».

Un décalage est ainsi perceptible entre la participation orale de Sofian au sein du dispositif et dans les cours de français et histoire géographie. Les intervenants ont connaissance de cet état de fait et s'interrogent dans quelle mesure ils peuvent le solliciter sans toutefois risquer de le mettre en difficulté.

2. Solliciter Sofian sans crainte de le mettre en difficulté.

Mme F exprime cette difficulté à savoir dans quelle mesure il est possible de le solliciter, et les indications de Mme D qui permettent cette sollicitation. *« Elle va pouvoir dire, quand on va pointer qu'il n'intervient pas en classe elle va nous dire « s' il peut », il parle, certainement qu'il n'ose pas. Quand il est avec moi il le fait. Ça nous encourage à le solliciter car c'est difficile de savoir si c'est de l'ordre d'une réelle difficulté ou si c'est de la timidité, pour l'aider à la surmonter en le sollicitant. Et là, Mme D est vraiment précieuse pour nous dire, ce qu'on peut attendre de l'enfant »*. Ce frein est directement lié avec le souci de ne pas le mettre en difficulté, en échec avec le risque qu'il se renferme sur lui : *« Oui parce qu'en le faisant participer c'est vraiment pour lui montrer qu'il peut et qu'il doit participer, parce qu'il peut »*. Au travers de cette réflexion et démarche prudente de Mme F, nous percevons une aide de réassurance de Sofian, dans le fait de ne vouloir le mettre en difficulté, ce qui freine les sollicitations et la participation qui demande des efforts et permet de le pousser dans les apprentissages.

Mr H s'interroge également sur les raisons de la participation orale moindre de Sofian : *« Si on l'interroge, très rapidement il va jouer la montre, soit il n'ose pas, soit il ne comprend pas mais de toute façon, ce n'est pas un élève qui est très demandeur »*.

Un autre paramètre important est mis en avant dès le début de l'entretien avec Mme F, concernant le rôle très important d'un camarade de classe, pour diverses raisons, développées dans le paragraphe suivant mais également par rapport à la prise de parole de Sofian en classe : *« Des fois il dit d'abord les réponses à voix basse à Camille, qui lui dit oui vas y, mais là il n'a rien demandé à Camille et c'était bien »*.

Ce que pointent ainsi les professeurs est à la fois l'aide apportée à Sofian en le réassurant, ce qui permet de l'encourager, de le pousser dans les apprentissages.

d. La pair'aidance.

Au cours de l'entretien individuel, Mme F fait référence à Camille, l'élève qui a spontanément et dès le premier jour *« pris Sofian sous son aile »*. Elle indique qu'elle s'appuie sur cet élève, précisant effectivement que Sofian *« ne peut pas suivre le flux, ça va trop vite et on ne peut pas revenir vers lui pour lui préciser pour chaque tâche. Ce camarade me seconde »*.

Mr H indique, au cours de l'entretien en auto-confrontation croisée, qu'un élève prend également ce rôle dans son cours. C'est ainsi qu'ils se rendent compte qu'il ne s'agit pas du

même élève et qu'ils ne se positionnent pas de la même façon. En histoire géographie et en Aide Personnalisée (AP), Mr H indique une difficulté à faire comprendre à Antoine que « *c'est très bien qu'il l'aide, mais sans faire à sa place* ». Tandis que Mme F note que Camille intervient à bon escient, il vérifie si Sofian prend bien les notes, il lui indique si besoin où noter dans son cahier, le rassure et acquiesce avant une prise de parole en classe... Et lorsque Camille ne peut apporter l'aide à Sofian, il appelle Mme F afin qu'elle intervienne directement auprès de lui.

C'est également au cours de l'entretien en auto-confrontation croisée que Mme D rebondit en expliquant que dans son cours, Sofian est l'un des élèves avec un niveau plus avancé et que c'est lui qui a pris ce rôle de tuteur auprès des autres élèves allophones qui sont arrivés au collège plus récemment. « *Comme il est plus avancé que ceux qui viennent d'arriver, c'est lui qui a ce rôle, et je pense que ça peut être ça qui a permis qu'il prenne ce rôle. C'est lui qui aide les autres* ».

L'entretien en auto confrontation croisée permet ici aux acteurs de se rendre compte qu'une pratique de tutorat est mise en place dans chacun de leur cours mais de manière différente. Cet échange aurait sans doute le mérite d'être développé et valorisé quant à la pratique d'accompagnement des élèves allophones.

Cette méthodologie a permis aux professeurs d'aborder des sujets où apparaissent des communautés mais également des fonctionnements différents, qui leur sont propres mais complémentaires.

Au cours des entretiens est abordée directement cette notion d'échanges entre eux, leurs propos et l'intérêt selon eux, de cette circulation de l'information. Nous allons porter notre attention sur les différentes modalités d'action, formelles, informelles et formalisées et leur effet dans la pratique d'enseignement de Sofian.

C. La circulation de l'information, les différentes modalités d'échanges entre les acteurs.

a. Les échanges formels.

Au sein du collège, les conseils de classe, qui ont lieu une fois par trimestre, représentent les instances formelles au cours desquelles les différents protagonistes du collège peuvent échanger à propos des élèves. Les conseils de classe durent une heure, les professeurs ont environ 5 minutes pour parler de chaque élève, il s'agit de remarques très générales. La présence de Mme D permet parfois de recentrer sur ce dont ils sont en mesure d'attendre des élèves allophones, sur les objectifs d'apprentissages, les capacités sur lesquelles s'appuyer, les efforts fournis et progrès réalisés. Il s'agit de l'instance pendant lesquelles les décisions sont actées.

De manière plus générale, Mme F précise qu' *« on va surtout en parler si on sent que pour un enfant cela se passe mal, Mme D va sûrement rappeler que la priorité c'est sûrement ça et non le niveau scolaire mais c'est sûrement Mme D qui va le faire »*.

« Elle les connaît sans doute davantage et va pouvoir évaluer ce qui est bien et important pour eux » Aussi, de préciser ce dont ils sont capables en petit groupe, et qu'il serait intéressant de généraliser en l'encourageant dans le groupe classe : *« elle va pouvoir dire, quand on va pointer qu'il n'intervient pas en classe elle va nous dire « si, il peut », il parle, certainement qu'il n'ose pas. Quand il est avec moi il le fait. Ça nous encourage à le solliciter car c'est difficile de savoir si c'est de l'ordre d'une réelle difficulté ou si c'est de la timidité, pour l'aider à la surmonter en le sollicitant. Et là, Mme D est vraiment précieuse pour nous dire, ce qu'on peut attendre de l'enfant »*.

Concernant Sofian en lui-même, *« on a consacré 5mn à Sofian. On a entendu ce que Mme D pouvait nous dire. Là de mémoire, il me semble qu'on a souligné vraiment les efforts qu'il faisait, pour l'encourager, pour que Mme D l'entende bien également et qu'elle relaie ces encouragements comme c'est elle qui a le plus de contacts avec lui et c'est elle qui a le plus d'informations à propos de sa famille par exemple à ce moment là. Mais cela reste un bilan très général »*.

Ainsi, le conseil de classe, lors duquel l'ensemble des professeurs sont présents, ne permet pas de développer des échanges sur des aspects pédagogiques ou organisationnels qui permettraient une continuité, une complémentarité et une cohérence dans les différents enseignements proposés à Sofian, afin de favoriser une progression optimale durant l'année scolaire, à partir de la prescription et plus précisément de ses besoins propres et objectifs individualisés.

D'autres temps de type formels existent (conseil d'administration, CESC etc.) auxquels pourraient contribuer chacun et faire exister la représentation même de la présence

d'élèves allophones dans l'établissement. Ceci pourrait permettre de travailler cette question de leur prise en compte de manière globale à un niveau plus large du système que dans le microsystème. Ceci supposerait une volonté politique collective d'agir au travers de la mise en place de projets d'établissement ou académique sur le thème de l'inclusion.

Au travers du recueil des données, il est effectivement mis largement en avant par les différents acteurs que c'est à partir de temps d'échanges informels qu'un travail conjoint est mis en place la plupart du temps.

b. Les temps d'échanges informels.

La plupart des échanges s'effectuent sur des temps informels, en salle des professeurs, dans les couloirs du collège. Mr H précise que *« rien n'est prévu, il n'y a aucun temps de concertation alloué selon nos disponibilités »*.

A ce propos, il est important de préciser que ce temps est pourtant inclus dans le temps de travail par semaine des enseignants. Il n'est cependant pas formalisé car dans les représentations collectives, le temps de travail d'un enseignant est aligné sur le temps de présence des élèves. Pour autant, ils prennent du temps en dehors des temps de face à face pour les corrections. Il s'agirait pour nous de les amener à considérer le temps de travail commun comme faisant partie de leur mission, car pour leur ils ont le sentiment de le prendre sur leur temps personnel, ce qui est faux.

Il peut dire également que la collaboration avec Mme D fonctionne, que c'est une chance de pouvoir travailler avec elle, cependant, au travers des exemples donnés qui restent très succincts, *« et donc régulièrement on faisait le point »*, on ressent que ce travail commun n'est pas mis à profit comme il pourrait l'être. Il n'y a pas d'objectif précis, il explique qu'ils échangent lorsqu'il y a un besoin particulier repéré ou lorsqu'ils se croisent, au travers de *« comment tu le trouves ? Comment ça se passe avec toi ? Est-ce qu'il va bien ? cela permet d'échanger mais c'est toujours de l'informel, entre deux portes »*.

Mme F indique que les échanges se font *« pendant la récréation en salle des professeurs, si on a un moment de libre, mais il n'y a rien de formalisé. Ce n'est pas tous les jeudis de telle heure à telle heure... Ensuite on sait à quel moment on va trouver tel professeur dans la salle des professeurs »*. Ce propos nous permet de pointer également qu'il s'agit d'un travail à réaliser afin d'arriver à leur faire conceptualiser le temps d'échange.

Mme D, peut mettre en avant la différence des approches que peuvent avoir les professeurs vis-à-vis d'elle, la manière dont ils envisagent la complémentarité de leur travail, les échanges qu'ils peuvent avoir pour favoriser le travail des élèves allophones. Mais nous verrons également au travers de son témoignage que c'est Sofian qui fait le lien entre ce qu'il a pu voir en français et dans le dispositif. Il s'agit d'un point important de ce travail, la mesure dans laquelle c'est aux élèves de faire le lien entre les enseignements dispensés dans les différentes matières, pour favoriser l'apprentissage du français.

Lorsque je lui demande s'il y a parfois des visées communes avec les professeurs, s'ils abordent des notions d'une certaine manière suite à un échange, Mme D précise qu' « *Avec Mme F oui, en histoire je ne sais pas, je vois beaucoup moins Mr H. Je lui demande comment ça se passe mais je ne connais pas le contenu du cours. Je ne sais pas où ils en sont. Avec Mme F oui, tout ce qui était sur le verbe, l'infinitif, il fallait repérer un verbe dans une phrase, j'avais essayé de renforcer ça. Aussi, quand on a fait le participe passé, pour le passé composé, ils venaient de le voir en français le participe passé, le participe présent, il m'a dit « ah oui, ça on l'a vu... Là c'était un hasard, c'est tombé on le faisait en même temps ».* « *De même quand elle leur faisait lire beaucoup de contes, je ne sais pas s'ils ont fini ce chapitre là, donc moi quand je l'avais le jeudi, au début il était tout seul, j'en avais un livre de conte donc on faisait de la lecture à voix haute. Après comme ce n'est pas toujours les textes littéraires, si je n'avais que lui oui, volontiers, mais on essaie de trouver un sujet, un thème commun pour pouvoir discuter ».*

Les interventions communes sont ponctuelles et approximatives. On perçoit une réelle volonté de vouloir partager et accompagner les élèves allophones communément, cependant, la démarche n'est pas instituée et elle reste au bon vouloir de chacun des intervenants, essentiellement en fonction de leur emploi du temps, de leur présence au même moment dans la salle des professeurs ou dans un couloir. Mme D explique quand j'interroge sur les modalités de ces échanges, qu'ils ont lieu « *pendant les pauses. Après je pense que s'il y avait vraiment un gros souci ils viendraient me trouver et on prendrait le temps. Ils savent quand je suis là, et je pense que s'il fallait qu'on se rassemble, on le ferait. Certains professeurs ne me disent jamais rien, alors je ne sais pas si c'est parce qu'il se fond dans la masse ou si ??? Parfois je vais leur demander, en maths ça allait, peut être que là ça se complique aussi mais ?? En physique chimie je ne demande plus parce que je connais la réponse et le prof de sciences je ne le vois jamais, donc je ne sais pas comment ça se passe. Après je ne vois jamais certains professeurs. On n'a pas beaucoup de temps ».*

Ces temps d'échanges informels sont de réels temps de travail, ils se doivent d'être reconnus en tant que tels. Aussi, l'enseignante du dispositif pourrait influencer sur le positionnement institutionnel quant à ces temps de travail collectifs et impulser une dynamique collaborative régulière.

Après avoir fait le constat du fonctionnement actuel des modalités d'échange entre eux, nous allons nous intéresser s'ils envisageraient une formalisation de ces temps et dans quelle mesure.

c. La formalisation de temps d'échange.

Le manque de temps est immédiatement mis en exergue par Mr H lorsque j'interroge quant à l'éventuel intérêt, importance qu'il y aurait à pouvoir formaliser ces temps d'échanges : « *On aura 15 heures de moins sur la dotation globale l'année prochaine, en gros, c'est qu'il faut que ça fonctionne par du bénévolat, ça continuera de fonctionner sur la bonne volonté des uns et des autres* ». Il poursuit en évoquant la situation de Mme D à ce propos, et la question du temps de présence : « *Quant à Mme D., c'est aussi en fonction du nombre d'heures qui lui sont attribuées, du nombre d'élèves qu'elle a, mais aussi des cours dans lesquels les élèves sont inclus, par exemple, Sofian suit tous les cours d'histoire géographique, donc elle ne peut pas le prendre comme elle veut* ».

Cette réponse pointe qu'il s'agit d'un sujet complexe et délicat à aborder auprès de Mr H, qui pour autant, est un intervenant favorable et compréhensible quant à l'accueil des élèves allophones, qui valorise leurs efforts et tente d'adapter les évaluations réalisées dans l'enseignement dispensé. En écho au manque de temps, il s'agirait de concevoir un espace d'échange, et donc des outils (matériels ou virtuels) qui opérationnaliseraient cet espace.

Mme F quant à elle, répond directement qu'elle ne sait pas. Sa réponse est quelque peu paradoxale, en cela qu'elle évoque à la fois le temps de conseil de classe très succinct qui a lieu tous les trois mois, comme vu précédemment, mais qu'elle évoque comme étant des temps de réflexion et de partage d'informations suffisants, et des temps d'échanges très réguliers à développer afin de pouvoir établir une action commune réellement bénéfique. De plus, alors que l'on parle du français, matière qu'elle enseigne, elle évoque l'ensemble des autres professeurs, raison pour laquelle il serait compliqué de mettre en place un tel temps de travail formalisé. « *Je ne sais pas, ce temps on l'a lors du conseil de classe et si on a besoin de plus de temps à ce moment on le prendra, mais ce serait plus, il faudrait que ce soit très*

régulier. Enfin avec Mme D on voit qu'on peut vraiment être complémentaires l'une et l'autre si on discute très fréquemment à l'issue d'un de mes cours je lui dis je me suis arrêtée là, Sofian a cette lecture à faire, et elle l'accompagne dans sa lecture. Voilà, il faudrait que ce soit très très régulier. Mais voilà le problème est que Sofian a combien de professeurs ? Une dizaine, et on n'a pas tous surement les mêmes attentes ». Au travers de ce discours, nous pouvons pressentir une réelle intention d'accueillir les élèves allophones et de mettre en place un certain travail de collaboration avec l'enseignante du dispositif, cependant, un frein existe et persiste.

Quant à Mme D, qui, comme nous l'avons vu, devrait se porter garante des échanges et du travail commun à établir entre le dispositif et la classe d'inclusion, elle met en avant tout l'intérêt de cette circulation de l'information mais pointe l'insuffisance de temps consacré à ce partage entre professionnel et les actions communes. *« Moi ma frustration c'est plus le fait de ne pas avoir suffisamment d'échanges, et c'est là où je ne sais pas si c'est forcément toujours à moi d'aller vers, vers les profs de maths par exemple. Il faudrait que ça vienne aussi des autres. Et quand les professeurs de ces matières plus scientifiques disent qu'ils (les élèves) n'y comprennent rien, il y a certaines choses que moi je ne peux pas leur expliquer, c'est bien à eux de faire l'effort aussi de faire en sorte qu'ils comprennent ».*

Elle met en exergue, au travers de son expérience relatée dans ces propos, que de manière générale, les professeurs des matières scientifiques se sentiraient moins impliqués dans la dynamique inclusive, et de fait résisteraient davantage au travail conjoint. Aussi, selon elle, l'engagement de chacun des professeurs quant à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, serait en fonction *« de l'intérêt qu'ils portent à ce public. Et pour les voyageurs c'est le même combat, quoique pour les élèves allophones l'image est moins négative »*. Elle précise également que l'enseignante et les élèves de l'ULIS sont isolés. A partir de là, elle fait le constat et met en avant l'intérêt de ne pas avoir une salle attitrée pour le dispositif et finalement, de l'avantage de fonctionner comme un tout autre professeur de collègue, qui se déplace dans le collège et change de salle entre les différentes heures de cours. C'est en partie lors de ces temps de transitions, que les échanges informels ont lieu, et où le travail conjoint se construit. *« Au départ je me plaignais de ne pas avoir une classe pour accrocher nos choses à nous mais d'un autre côté, ça me permet de bouger dans le collège. Sinon c'est le risque d'être bloqué dans un truc où on aurait tendance à rester ».*

Nous percevons que le périmètre de l'action commune entre les professeurs n'est pas défini, le positionnement quant aux besoins particuliers de Sofian n'est pas réfléchi ni déterminé de manière explicite et communément par les intervenants.

L'espace d'inter-métiers est aujourd'hui quasi inexistant, il s'agirait alors de le faire exister par le collectif impulsé par l'enseignante du dispositif en tant que coordonatrice, avec l'appui de la Principale et des inspecteurs pédagogiques régionaux.

Ce jour, la prescription nationale, identique pour tous, subit des traductions locales en fonction de la politique des établissements, au travers des convictions, réflexions et positionnements des inspecteurs pédagogiques régionaux et des chefs d'établissements, et de la mise en actes par les enseignants sous la houlette des enseignants de dispositifs en tant que coordinateurs.

Actuellement impensé, le collectif est convoqué dans une logique idéale typique sans représentation claire de ce qu'il devrait, pourrait être, et comment y arriver.

V. Les organisateurs des pratiques et des positions relatives à l'inclusion.

Chaque catégorie d'acteur dont nous avons exploré l'activité d'enseignement et les représentations (professeurs du second degré et enseignante du premier degré dans le dispositif) a des organisateurs différents en fonction de la mission qu'ils ont et de leur position dans le système par rapport aux élèves allophones. Différents paramètres organisent les pratiques de chacun, à la manière dont Bru le conçoit, et cela constitue ici un obstacle à la collaboration, d'autant que la prescription de cette pratique à l'égard des élèves allophones est faible.

En effet, la notion d'organisateur de pratique de Bru apparaît comme étant liée par plusieurs systèmes de relations aux autres organisateurs, les relations à l'histoire, à l'environnement présent (contraintes et ressources), au devenir. Les organisateurs s'exercent en contexte, ils sont tout à la fois contextualisés et contextualisants.

Les deux catégories d'acteurs sont les professeurs du second degré de la classe d'inclusion, dont l'orientation de l'activité se fait au travers de l'enseignement – apprentissage, avec un programme précis à réaliser dans leur discipline d'enseignement et un groupe classe, tandis que l'orientation de l'activité de l'enseignante de premier degré du dispositif UPE2A est réalisée au travers d'un accompagnement spécifique de chacun des élèves allophones aligné sur la notion d'inclusion.

L'hétérogénéité de fonctionnement est certainement à mettre en lien avec la prise en compte du besoin de l'élève d'un côté et avec les compétences attendues de l'autre. Autrement dit, l'élève n'existe pas dans le groupe classe et dans les représentations de certains professeurs. La non ou moindre considération de l'élève en tant que sujet dans ce qui organise les pratiques des professeurs du second degré et qui se traduit par la non prise en compte de l'inclusion, peut être liée au fait que les besoins éducatifs particuliers sont explicitement dans la mission de l'enseignant du premier degré du dispositif UPE2A, en tant que coordonateur, et pas pour les autres acteurs.

La place et la reconnaissance qui sont attribuées à l'enseignante du dispositif sont à la fois liées à la prescription et aux configurations collectives adoptées dans la politique d'établissement. Ce mode de fonctionnement propre à chaque institution, à partir des choix individuels et collectifs des membres de l'équipe d'établissement en réponse à la prescription,

a des conséquences directes sur la place attribuée aux élèves allophones ou plus largement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous pouvons rappeler ici l'unique précision de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 concernant les échanges entre intervenants : « *pour assurer un suivi personnalisé des élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'UPE2A* ». Notifié de la sorte, cela laisse à penser une activité de l'enseignant de l'UPE2A en relations interindividuelles dans une configuration en étoile et non dans une dynamique collective de travail.

L'articulation entre les deux formes d'organisations permet la reconnaissance du rôle de l'enseignante du dispositif mais favorise également la place des élèves allophones qui sont à la fois dans et hors la classe d'inclusion. Le rôle et la fonction de coordonatrice gagnerait sans doute à être portés aussi par la chaîne hiérarchique de responsabilité des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), IEN ASH et du chef d'établissement, afin qu'elle puisse être reconnue et impulsée en tant que telle par les professeurs du collège. Une implication de chacun, même minimum, dans le débat collectif permettrait sans doute une meilleure prise en compte des besoins des élèves allophones.

Dans le cas de notre recherche, la politique d'établissement n'est pas homogène par rapport à la notion d'inclusion, c'est ce que nous pointons en décrivant le positionnement individuel des acteurs dans le système, et de mettre en exergue le rôle du collectif d'établissement.

L'inter degré et l'interdisciplinarité peuvent être source de confusion identitaire. L'enseignante du dispositif UPE2A met en avant l'importance de ne pas avoir de salle attribuée au dispositif car c'est ce qui lui permet certainement d'être considérée par les autres professeurs davantage comme un tout autre professeur du second degré. Les déplacements favorisent les échanges informels et sa place au sein de l'établissement. La configuration telle qu'elle existe actuellement pour le dispositif UPE2A semble favorable aux élèves allophones, du fait des possibles échanges entre les différents acteurs qui interviennent auprès d'eux. Ainsi les professeurs du second degré développent davantage de considération envers

l'enseignante du dispositif en tant que coordonatrice, et de fait à ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'enseignante du dispositif fait référence à la classe d'ULIS de l'établissement dont la salle qui lui est attribuée se trouve au niveau de la cours de récréation, à côté de l'infirmerie. Elle met en avant le fait qu'il est rare de rencontrer l'enseignante spécialisée de l'ULIS, elle ne vient que très peu dans la salle des professeurs et reste surtout dans « sa » classe, même lors des temps de récréations. Alors que les professeurs du collège s'organisent par rapport à leur discipline et aux compétences attendues, cette enseignante d'ULIS collège s'organise son activité par rapport à la notion de classe.

Ayant réalisé un entretien avec cette dernière dans le cadre du Master SBEP, afin de réaliser le rapport de l'UE6 ayant pour intitulé « *Comment adapter l'accompagnement au parcours de vie des élèves en situation de handicap ?* », je peux confirmer l'inclusion non systématique et bien moindre des élèves de l'ULIS. Elle me précise au cours de notre entretien que lors de sa prise de poste, son positionnement a été de ne pas « forcer » l'inclusion dans un premier temps, mais plutôt de rassurer, d'évaluer les élèves et observer le fonctionnement des professeurs au sein de l'établissement, avant d'engager ces démarches. En effet, la nouveauté dans le collège, la méconnaissance et l'appréhension des professeurs semblaient ne pas permettre un accueil satisfaisant des élèves en situation de handicap. Elle s'est laissée entendre dire, par exemple, que la salle de l'ULIS avait été « prise au collège ».

Le positionnement institutionnel est différent quant à la configuration mise en place concernant l'inclusion des élèves allophones et porteurs de handicaps. Aussi, les enseignantes fonctionnent, et orientent leurs activités différemment, ce qui implique une incidence directe sur la possibilité d'un travail collectif, une certaine confusion identitaire quant à la place et la reconnaissance des enseignantes en tant que coordonatrices, ainsi que celles des élèves à besoins éducatifs particuliers de l'établissement. Ce constat fait état de certains des facteurs organisateurs, individuels et collectifs de l'inclusion existant dans ce collège.

Il peut être mis en avant que la configuration spatiale dans lequel un dispositif fonctionne a une influence directe sur la possibilité de développer des échanges informels qui permettent de faire circuler l'information, sur des temps clés de la journée, et de pouvoir ainsi reconnaître les rôles et fonctions de l'enseignante du dispositif en tant que coordonatrice, avec qui un travail collaboratif peut être réalisé.

L'utilisation de l'espace et du temps sont les éléments déterminants du travail commun.

Nous allons à présent développer les différents dilemmes de métiers qui apparaissent au travers des données recueillies et de leur analyse.

VI. Les dilemmes de métiers en situation d'inclusion.

Un dilemme est une situation qui offre une alternative, menant à des résultats différents, dont les deux parties sont d'égal intérêt.

Ici, la caractéristique du dilemme comme l'indiquent Thomazet, Mérini et Gaime (2014) « réside dans le fait que seuls des compromis provisoires peuvent être trouvés, car toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre... Le dilemme ne peut être dépassé que par le déplacement du problème pour permettre une organisation fonctionnelle au moins temporaire », p74. Ces dilemmes se rencontrent dans tous les métiers, ils font parties, et sont nécessaires à leur fonctionnement.

Dans notre travail de recherche, l'évaluation est la situation révélatrice des dilemmes de métiers que nous allons aborder par la suite, en commençant par la temporalisation et la temporalité, dilemme particulièrement prégnant et qui traverse les autres dilemmes que nous développerons ensuite : réassurance – apprentissage, égalité – équité et formel – informel. .

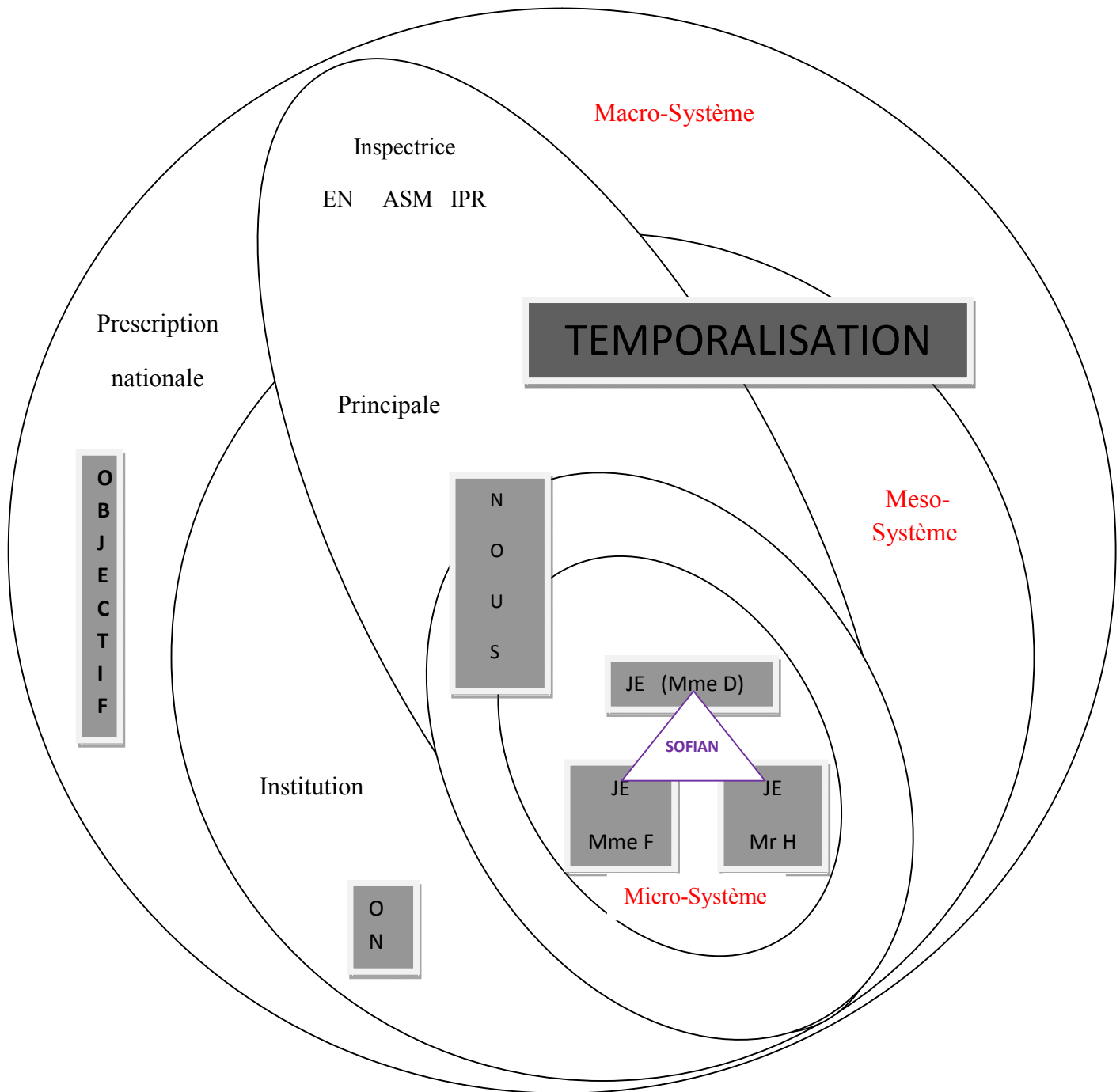
A. Temporalisation / temporalité.

La temporalisation est l'organisation et la répartition du temps qui impacte et organise les activités des acteurs. La temporalité concerne l'acteur dans son rapport intime au temps, issu de son histoire propre, et c'est au travers de la temporalité que l'acteur ajuste les contraintes liées à une situation précise.

La temporalité est soumise à l'espace défini par la temporalisation dans le sens où son découpage et son organisation recoupe sa distribution à des lieux et des moments plus ou moins dédiés.

La multiplication des espaces temps multiplie les processus de temporalisations, qui obéissent à des pratiques organisationnelles différentes et engendrent des tensions.

Schéma 2 : Le dilemme temporalisation / temporalité au travers des différents niveaux du modèle écosystémique de Bronfenbrenner.



Temporalités

Matérialisation du « quadruple niveau d'appréhension des temporalisations : celui de la mesure du temps qualifié d'OBJECTIF, car c'est un temps métré qui cadre les différentes temporalisations à l'œuvre dans les situations de pratiques collaboratives ; celui des acteurs

dans leur identité professionnelle et individuelle, le JE ; celui des interactions générées par la collaboration, le NOUS, et celui de l'institution, le ON ». Ponté, Thomazet et Mérini, 2012.

« La temporalisation est le temps qui organise les activités des acteurs et la temporalité concerne l'acteur dans son rapport intime au temps issu de son histoire propre. La temporalisation impacte et organise l'activité, et au travers de la temporalité, l'acteur ajuste les contraintes. La temporalisation définie par les prescriptions institutionnelles influe donc sur construction identitaire professionnelle. En multipliant les espaces temps, on multiplie les processus de temporalisations, qui obéissent à des logiques organisationnelles différentes et peuvent engendrer des apories, que nous avons appelées tensions qui taraudent les processus identitaires et le rapport au métier », p33. (Ponté, Thomazet et Mérini, 2012).

Le fonctionnement de l'enseignante du dispositif est structuré sur un temps qui tient compte du niveau actuel des élèves et de leur évolution propre. Une tension est générée par le cadrage institutionnel de l'organisation calendaire de la classe et une organisation développementale, progressive et individualisée de l'enseignement proposé par l'enseignante du dispositif.

L'acte de différenciation de temps dans le processus d'inclusion, en prenant davantage de temps pour un élève par exemple, pose en revanche un problème de rythme au niveau de la classe. Cette sorte de « débrayage » des différents types de temporalisations n'est d'ailleurs pas prise en compte en français et histoire géographie, Mr H est très explicite par rapport à ce dilemme : *« C'est un élève parmi 25, avec un programme à réaliser. Surtout que là on est en 6^{ème}, avec la réforme, on est en fin de cycle 3. Il faut qu'on valide le socle de compétences de fin de cycle 3 pour les autres élèves. Pour Sofian c'est plus compliqué mais pour les autres on est obligé de tenir le programme ».*

En ce qui concerne la temporalité de l'enseignante du dispositif, bien quelle soit différente de celle des autres professeurs, qui rythment leur année scolaire sur les programmes, elle doit elle aussi tenir compte dans ses adaptations de la seule année dont peuvent théoriquement bénéficier les élèves pour mettre à profit ce temps d'enseignement adapté à leurs besoins particuliers.

Ponté, Thomazet et Mérini (2012) indiquent que *« ces temporalisations définies l'une par les programmes et l'autre par celle du développement de l'enfant marquent la prise en compte, d'une part, de l'élève et, d'autre part, des rythmes développementaux de l'enfant. Ici se conjuguent difficilement les temps du Je (de la personne) et du On (de la norme) », p38.* De la même manière que dans leur travail de recherche concernant les maître E, si ces

temporalisations cohabitent dans l'institution, l'une organise le métier des professeurs et l'autre celle de l'enseignante du dispositif.

La temporalité est un paramètre qui traverse les autres dilemmes de métiers mis en relief dans notre recueil de données et développé dans nos résultats, en effet, il est présent dans le dilemme réassurance – apprentissage, égalité – équité et formel – informel.

L'ensemble de ces dilemmes apparaissent et font tension essentiellement au cours des échanges concernant les évaluations.

B. Réassurance / apprentissages.

L'évaluation soulève le dilemme entre aider pour réassurer l'élève ou développer les apprentissages. Ce dilemme apparaît comme étant spécifique à l'inclusion en cela qu'il se pose à l'égard des élèves allophones auprès desquels il apparaît nécessaire de fonctionner différemment. Le travail collectif à propos de ce dilemme permettrait ainsi une cohérence de l'action auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers quels qu'ils soient, et même peut être à terme au-delà, à tout élèves à qui cela pourrait être bénéfique à moment donné de sa scolarité.

Comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, les professeurs font systématiquement référence aux évaluations et à leur notation dès lors que le positionnement institutionnel, au travers des attentes de la Principale et leurs objectifs d'apprentissages pour les élèves allophones sont abordés au cours des entretiens.

Nous avons pu voir que les professeurs partagent l'idée qu'il s'agit d'utiliser prioritairement les évaluations pour mettre en avant l'évolution de Sofian. Mais les uns ont recours aux commentaires, les autres soutiennent que les notes permettent de traduire ses progrès en mettant en avant ce qu'il a su faire. Ce point traduit le fait que l'inclusion pour les premiers passe par un soutien à l'élève au travers de commentaires encourageants, pour les autres l'inclusion passe par une acquisition des savoirs attendus à un certain niveau de scolarisation.

L'évaluation étant avant tout un outil de mesure pour le collectif, en l'utilisant de la sorte, comme valorisation à des fins d'encouragements et de réassurance cela pourrait impliquer un autre dilemme explicité par Mr H lorsqu'il interroge le fait que Sofian pourrait se sentir dévalorisé par le fait de ne pas avoir de note comme les autres élèves.

Ces changements de logiques se transforment en dilemmes pour les professionnels de terrain. Ainsi, le dilemme qui apparaît est celui de l'égalité – équité. Thomazet, Mérini et Gaime (2014) soulignent que « *cette opposition de centration sur les élèves ou sur les savoirs génère un autre dilemme, entre adopter une posture d'égalité ou une posture d'équité* », p76.

C. Egalité / équité.

L'équité peut être définie comme étant le fait que chacun puisse disposer de ce dont il a besoin pour réussir lorsqu'il en a besoin, et non que tout le monde ait la même chose au même moment, ce qui correspond au principe égalitaire.

Il semble nécessaire de rendre ce dilemme explicite afin que chacun puisse développer une réflexion, cibler des objectifs communs, travailler dans la continuité et la complémentarité pour proposer une réponse qui serait la plus favorable. Ce dilemme pourrait ainsi être utilisé comme outil d'échange entre partenaires pour construire une représentation commune de l'évaluation et de l'inclusion.

C'est au travers des échanges concernant les évaluations que le croisement des dilemmes de métiers de réassurance – apprentissage et d'égalité – équité apparaît.

Il est en effet important, dans la continuité et en complémentarité d'une pédagogie différenciée qui serait mise en place dans les apprentissages du quotidien, de l'accompagner par des évaluations différenciées qui seraient alors basées sur les compétences de l'élève indépendamment de son niveau de langue.

Ce principe d'équité, qui apparaît comme fondamental dans l'inclusion scolaire, ne peut être réalisé par les différents professeurs auprès des élèves allophones, qu'à partir du moment où il y a prise en considération de leur niveau actuel, qui est évalué au cours du positionnement par les CIO ou CASNAV. Le niveau de langue ne peut être la seule considération des professeurs afin de favoriser l'accès aux apprentissages des élèves allophones.

Des logiques de réussite ou de réassurance mais également d'accessibilité aux savoirs apparaissent dans l'action qui consiste à adapter les évaluations.

Il est mis en avant le fait que Sofian réalise les évaluations au même titre que les autres élèves. Les professeurs se laissent la possibilité de les adapter en fonction de ce qu'ils souhaitent évaluer, ils peuvent raccourcir le devoir afin que Sofian ait davantage de temps

pour se concentrer sur la tâche demandée. C'est ainsi que nous pouvons d'ailleurs percevoir la notion de temporalité en jeu dans ce dilemme.

Aussi, lorsqu'ils attribuent une note au devoir réalisé, ils sont vigilants à ce qu'elle corresponde à ce qu'il sait faire et ce qu'il a compris. Une grille de notation spécifique doit alors être appliquée.

Nous percevons également une évolution dans les pratiques concernant la notation. En effet, en début d'année, les professeurs mettent certainement davantage de commentaires et attribuent progressivement des notes. La décision contribuant à la notation appartient à chacun, en fonction de critères qui leur sont propres, il n'y a pas d'échange entre eux à ce propos. Mr H, alors qu'il est persuadé, au cours de l'entretien individuel, que ses collègues fonctionnent comme lui en mettant des commentaires, a la surprise de constater lors de l'entretien en auto-confrontation croisée qu'il est le seul à ne pas noter Sofian.

Cherqui et Peutot (2015), mettent en avant le fait que l'évaluation étant un processus lié à l'idée d'égalité républicaine, certains professeurs seraient hésitants à mettre en place une différenciation afin d'être dans une démarche d'inclusion et écarteraient les élèves, qui ne participent pas pleinement au travail de la classe. En ce qui concerne les examens, ils précisent que « *le système est pris dans un faisceau de contradictions : on reconnaît les besoins spécifiques de ces élèves sans leur reconnaître la nécessité ou plutôt le droit au moins pour un temps d'être accompagnés aux examens, de peur d'être taxé de rupture d'égalité* », p65.

Si Sofian est en 6^{ème} et que ses professeurs sont sensibles à ces réflexions concernant les évaluations des élèves allophones, une inégalité devant les examens persiste car aucun texte ne prévoit un quelconque étayage, pourtant admis pour d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers comme les enfants avec handicap par exemple, aucun aménagement institutionnel ne peut être institué pour les élèves allophones, ne serait ce que l'autorisation d'utiliser un dictionnaire.

Il s'agit de dilemmes qui doivent être traités dans le collectif. Ces systèmes pourraient être mis en place dans les établissements, par exemple, au cours des conseils pédagogiques, qui sont des instances formelles. A ce propos, un autre dilemme concernant le travail collaboratif qui apparaît très clairement au cours des entretiens est celui du formel – informel.

D. Formel / informel.

Nous évoquons ici les temps de travail collectifs considérés comme officiels, au travers d'instances formelles tels que les conseils de classe, les conseils pédagogiques... et les temps de travail officieux, ou informels, qui ne sont pas souvent considérés comme temps de travail en tant que tel et non reconnus à leur juste valeur. La considération de ces temps de travail est sans doute à mettre en parallèle avec la rémunération des instances de travail formel et non des autres ou de la prise en compte de ces temps de travail dans les obligations statutaires. Pourtant, ce pan du métier, qui s'inscrit au-delà de la tâche d'enseignement elle-même, apparaît comme une composante majeure du travail collectif.

C'est une fois que le travail informel est reconnu qu'il « *entre en tension avec le fait d'agir dans un cadre formel où l'objectif est d'acter des décisions, de préciser des objectifs et échéances* », p76 (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014).

Nous retrouvons bien, comme le pointent Ponte, Thomazet et Mérini (2012) dans leur travail de recherche, que « *les temps de concertation sont le plus souvent situés dans des temps périscolaires, ce qui confirme le déplacement de l'unité fonctionnelle de prise en charge de la difficulté par rapport au temps scolaire et à la classe* », p36.

Toutefois, même si ce temps de travail informel est insuffisant au regard des participants à la recherche, ils le reconnaissent comme un temps de travail à part entière. L'insatisfaction des professionnels apparaît dans le fait qu'ils pressentent l'importance du travail collaboratif et ses effets pour l'évolution des élèves, mais pour autant, ce travail collectif est actuellement impensé, convoqué dans une logique idéale typique sans représentation claire de ce qu'il devrait et pourrait être et de là comment y arriver.

Cet état de fait, dans notre recherche, est représentatif du positionnement institutionnel quant à la prise en considération et la mise en œuvre de la prescription concernant l'organisation d'un travail collectif. C'est effectivement ce qui permettrait de faire évoluer les pratiques, et ainsi assurer une cohérence d'action dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le dilemme formel - informel apparaît dans le fait que ces modalités de travail, qui sont différentes et complémentaires, doivent être reconnues toutes deux à part entière par les intervenants des différents niveaux prescriptifs macro, méso et micro-systémiques.

C'est ainsi qu'après avoir repéré, explicité et reconnu ces temps de travail en tant que tels, il importe de développer une réflexion institutionnelle, portée par les différents acteurs : IPR, chef d'établissement, professeurs et enseignante du dispositif en tant que coordinatrice.

Nous retrouvons dans ce dilemme formel – informel celui de la temporalisation – temporalité de manière transversale, ainsi que la spatialité qui lui correspond, évoquée au travers des différents niveaux du système. En effet, la question du temps, des moments où ont lieu ces temps d'échanges, de travail collectifs, qu'ils soient formels ou informels dépassent les temps d'enseignement en eux même. Cette question du temps, que les professeurs et enseignant disent ne pas avoir est toujours mise en avant. Par cela, il leur est difficile d'envisager des solutions, des modes organisationnels pour avoir, pour prendre ce temps de réflexion et d'échanges, quelles qu'en soient les modalités. C'est ici que le positionnement des IPR, IEN et de la Principale ont un rôle majeur à jouer pour que s'organisent, au sein des équipes pédagogiques, des instances au cours desquelles des échanges permettraient de faire évoluer favorablement leurs pratiques ayant pour objectif la réussite de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Le travail collectif tel qu'il existe aujourd'hui, essentiellement sur des temps informels, doit effectivement évoluer et être formalisé. Ceci, afin de permettre à la coordinatrice d'explicitier les dilemmes cités ci-dessus, de permettre au collectif de travailler sur la question, de réaliser un véritable travail collaboratif, essentiel à une progression efficace des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'école inclusive telle qu'elle est envisagée dans la prescription.

Nous allons alors tenter d'envisager la possible élaboration et construction identitaire d'un tel collectif de travail. Quelles pourraient être les stratégies à mettre en place afin de permettre cette évolution et d'accompagner au changement ?

VII. Dynamisation d'un collectif à l'initiative de l'enseignante du dispositif.

L'enseignante du dispositif a toute la légitimité d'avoir un rôle de coordinatrice autour de la situation des élèves allophones qu'elle accueille dans le dispositif UPE2A.

La dynamisation d'un collectif de travail interdisciplinaire permettant de développer une réflexion collective autour des élèves allophones semble nécessaire. En effet, cela permettrait de pouvoir expliciter la diversité des approches, de leur intérêt et des obstacles auxquels il s'agit de faire face. Echanger sur les dilemmes de métiers, dont certains ont été relevés dans ce travail, permettrait d'apporter des réponses communes pour rendre les apprentissages accessibles dans une continuité réfléchie et cohérente.

La coordinatrice a effectivement une responsabilité concernant l'accessibilité aux savoirs et aux standards français pour Sofian mais également la responsabilité de la vie du collectif par une structuration de l'organisation du travail commun.

A partir des résultats de notre travail de recherche, qui met en avant les responsabilités individuelles et collectives, nous aborderons dans un premier temps la diversité des usages de la langue puis la construction d'une culture tierce, commune dans un espace où se retrouveraient les différentes disciplines, les différents métiers.

A. La diversité des usages de la langue.

L'interprétation de la prescription, nous l'avons vu, est différente en fonction de l'origine et de la place des intervenants, professeurs du primaire, du secondaire, de la matière enseignée : français, histoire géographie, sciences dures...

En effet, si l'objectif de socialisation semble primordial pour les professeurs de français, d'histoire géographie, EPS, langues, arts et musique, pour les professeurs de sciences, par exemple, restent sur des objectifs d'apprentissages disciplinaires. Mme D, enseignante du dispositif et coordinatrice, exprime sa difficulté à travailler communément avec les professeurs de sciences, bien qu'elle ait tenté de les impliquer dans un travail conjoint. Actuellement, elle a mis de côté cette possibilité d'échanger, de travailler ensemble dans l'intérêt de Sofian, et ne sait pas comment cela se passe pour lui dans les matières concernées (mathématiques, sciences physiques et SVT). Elle explique qu'elle ne voit jamais

certaines des professeurs, que d'autres ne viennent pas vers elle malgré des échanges à son initiative en début d'année.

Certains professeurs ne me disent jamais rien, alors je ne sais pas si c'est parce qu'ils se fondent dans la masse ou si ??? Parfois je vais leur demander, en maths ça allait, peut être que là ça se complique aussi, mais ?? En physique chimie je ne demande plus parce que je connais la réponse et le prof de sciences je ne le vois jamais, donc je ne sais pas comment ça se passe. Après je ne vois jamais certains professeurs. On n'a pas beaucoup de temps ».

Il s'agirait pour la coordinatrice de rendre ces dilemmes et leurs croisements explicites : réassurance - apprentissage, temporalisation – temporalité, d'y confronter le collectif, afin que chacun construise son positionnement en toute connaissance de cause.

Un projet d'inclusion prenant en compte les besoins particuliers des EANA devrait être défini de manière concertée, au sein de l'établissement, par l'ensemble de l'équipe éducative. Ce projet doit être inscrit dans le projet d'établissement et être porté par l'ensemble des membres de la communauté scolaire dans l'esprit d'une responsabilité partagée. Il revient ainsi à l'ensemble des professeurs des classes ordinaires et des UPE2A de travailler ensemble pour identifier et mettre en place les modes d'apprentissage les plus favorables à l'ensemble de leurs élèves.

Cet espace d'inter-métiers qui recentre les actions des professionnels sur les réponses possibles à un problème reconnu commun, se situe dans l'interstice de plusieurs systèmes. Nous reprenons l'idée de Mérini (1999) comme quoi l'intersystème est un espace d'interculture. Aussi, cette notion d'interculturalité est basée sur les « représentations que les partenaires se font de leur fonction, de celles des autres membres du réseau, et du rapport qui les lie et qui sont structurées autour de valeurs fondatrices. Chacun les utilise dans le dispositif conjoint pour structurer de nouveaux champs », p138.

La réelle menace, certainement appréhendée par les professeurs (pour lesquels l'implication auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers et le travail de collaboration que cela engendre est moindre), est sans doute la remise en cause de leur intégrité identitaire.

Nous pointons alors l'intérêt premier de créer et dynamiser un espace d'inter-métiers, afin de permettre les interactions entre les acteurs. Ceci afin de développer une connaissance des valeurs de chacun d'entre eux et de là, rassurer, diminuer l'incertitude, en créant de nouveaux repères et de nouvelles habitudes de fonctionnement, donner du sens à une telle collaboration pour la pratique de chacun avec les élèves en classe.

B. Construction d'un lexique commun, d'une culture tierce.

Mérini (1999) précise que « *l'action conjointe permet de prendre conscience de l'existence des différences, comprenons d'en construire une représentation et de tisser des liens logiques, entre ce qui est perçu comme décalage et la compréhension qu'ils en ont* », p200. Dans son ouvrage, elle fait référence à Clanet (1990) pour donner sens à la notion d'interculturalité telle que nous l'évoquons : « *si l'action partenariale est nourrie des valeurs de chacun, elle ne peut être réduite à la somme de ces valeurs d'origine en raison des interactions existant entre les partenaires et qui modifient la configuration générale des systèmes d'explications utilisé par chacun pour comprendre la situation* », p200.

La collaboration entre professeurs relève d'un processus d'acculturation, les acteurs se retrouvent dans une dynamique de changement marquée par l'acceptation de nouveaux codes culturels (connaissances, options ou croyances sur l'environnement, soi-même...) différents des leurs. Il peut alors découler de cet espace de réflexions et d'actions conjointes un processus d'interculturalité, définit en effet comme tel, « *lors d'interactions entre sujets appartenant à deux ou plusieurs cultures, il s'agit du processus psychique qui renvoie à la métabolisation de la différence culturelle qui conduit à l'émergence d'une tierce culture* », 89. Troadec (2000)

Ceci demande une période d'adaptation, d'ajustements pour chacun. Comme le précise Marandon (2003) « *Parfois dans la rencontre de deux cultures, de deux appartenances différentes, un temps est nécessaire pour l'appropriation, le décodage du langage, même en l'absence de barrière de la langue. Ce temps est un temps nécessaire pour que la rencontre ait lieu, et qu'un accordage s'opère entre les personnes. Ce temps est précieux dans le maillage des cultures. La notion de temporalité qui y est associée est aussi singulière* », p265.

La construction d'un lexique commun à ce collectif pourrait être une première phase dans la dynamisation du travail collectif en perspective d'une réelle inclusion.

En effet, par exemple, alors que l'utilisation du mot « adaptation » peut être largement interprétée, créer des résistances auprès des enseignants déjà submergés par la charge de travail (situation qui se trouve exacerbée par le manque de temps si souvent exprimé), l'utilisation de l'expression « rendre les savoirs accessibles » ciblerait davantage l'objectif commun et complémentaire du travail collectif afin que l'inclusion des élèves leur soit le plus profitable.

C'est par cette première réflexion et construction commune que chacun pourrait prendre place dans le débat en même temps que construire un langage commun.

Il pourrait s'agir, au travers d'échanges, de mettre en avant chacun des enseignements et ainsi permettre aux professeurs de sciences dures, qui considèrent majoritairement que cela ne fait pas partie de leur travail, de percevoir la rationalité qu'il y a à enseigner les matières scientifiques à ces élèves, et de quelle manière.

Il pourrait par exemple être fait référence à l'histoire et la culture de leur pays d'origine (histoire des sciences / arabes...), comment intégrer ce contenu dans leur enseignement, afin de permettre un lien et de valoriser les élèves, de les impliquer. Ainsi, le professeur qui pratique ce genre de pédagogie tente de se décentrer, de proposer différents modèles, sans rester dans une vision ethnocentrique où la culture européenne est principalement mise en valeur. La classe pourrait ainsi devenir un lieu où chaque enfant pourrait s'exprimer et affirmer sa différence, en partageant avec les autres.

Il est avant toute chose nécessaire de mettre en avant la place de ces professeurs dans le collectif, afin de pouvoir les convaincre de l'intérêt qu'ils auraient de faire évoluer leur pratique au bénéfice de tous leurs élèves.

C'est ainsi que la diversité des usages de la langue dans les différentes disciplines peut être exploitée et valorisée. Les questionnements concernant la socialisation, l'acquisition des savoirs, ce que l'on veut faire et mettre en place avec cet élève, pour quelle raison et pour en faire quoi... l'explicitation des différentes approches, de leurs intérêts et des obstacles auxquels ils pourraient être confrontés, une réflexion collective autour des élèves allophones seraient à développer dans un collectif de travail interdisciplinaire.

Ainsi, comme le mettent en avant Thomazet et Mérini (2015), « *Ces groupes de travail produisent des ressources concrètes ou symboliques qui forment, sans que cela soit très explicite, un répertoire commun de ressources mobilisables par chacun marquant l'existence d'une culture commune* », p146.

C. Les chaînes de responsabilité et le rôle central de l'enseignante du dispositif.

Cet espace d'inter-métiers reste à construire à l'heure actuelle. Thomazet et Mérini (2015) indiquent qu'il s'agit d'un espace qui « *croise les frontières des différentes organisations et des différents métiers* », p147.

Le collectif doit vivre au travers des trois niveaux d'organisation de Bronfenbrenner, 1979 : les macro, méso et micro systèmes. Le micro système correspondant à l'intervention des professeurs, de l'enseignante du dispositif, dans leur discipline respective, mais également au travers du travail collectif à mettre en place, des réflexions et actions communes. Le méso système, qui correspond particulièrement au niveau de la Principale de l'établissement qui doit porter et mettre en avant l'inclusion et le travail collectif qui en découle. Elle doit également permettre à l'enseignante du dispositif de prendre cette place de coordinatrice auprès des professeurs et autres intervenants. Les IPR et IEN ASH, qui se situent au niveau macro systémique doivent donner leur aval et se positionner en ce sens auprès de la chef d'établissement. Un tel travail ne peut être réalisé qu'au travers d'une communication transversale entre les différents niveaux d'organisations et de la mise en œuvre de projets ayant trait à l'inclusion au niveau académique et de l'établissement. C'est à partir de cette chaîne de responsabilité que pourra se développer une réelle politique d'établissement.

La coordinatrice a effectivement un rôle majeur dans la mise en place d'un tel travail, en cela qu'elle est en lien avec les personnes concernées aux différents niveaux éco systémiques (particulièrement avec la Principale de l'établissement, qui elle, + transmet directement à l'IEN ASH, ou il peut également leur arriver de se rencontrer toutes les trois), et qui connaît certainement le mieux la situation propre de chacun des élèves. C'est à partir de son expérience d'experte dans l'enseignement aux élèves allophones, de ses relations et échanges avec les professeurs mais également la Principale et parfois l'IEN ASH (du fait du caractère spécifique des dispositifs UPE2A), qu'elle est la plus à même de permettre la prise de conscience de la nécessité d'un tel travail collectif.

Afin de pouvoir réaliser ce travail de « *porteur de l'inter-métiers* » (Thomazet et Mérini, 2015), la coordinatrice doit avoir des compétences spécifiques afin d'organiser et faire vivre un tel collectif. En effet, il est indispensable de pouvoir « *faire avec la différence* » et de profiter de celle-ci pour « *provoquer des déplacements, inventer du nouveau* », p145, d'utiliser et transformer des outils qui peuvent s'échanger pour penser et agir. Des compétences organisationnelles et managériales sont également requises afin de pouvoir piloter les négociations, structurer un système de communication ou encore agencer des moments de régulations. Il s'agit également de pouvoir accepter soi-même mais aussi parfois de réussir à suffisamment rassurer pour permettre de faire accepter « *un élargissement de*

l'espace de décision... de laisser une place au projet de l'autre sans se sentir désavoué », p145. Aussi, elle devra avoir une « *certaine adresse à composer stratégiquement avec les jeux entre tensions et dilemmes mis à jour plus haut, une capacité particulière à supporter, comprendre, négocier et faire avec des contextes culturellement et politiquement chargés* », p146 (Waitolier et Koziesski, 2013)²

Ces compétences et la conscience de devoir agir ainsi stratégiquement, permettront certainement d'éviter ou amoindrir le dilemme collaborer / besoin d'imposer, cité par Thomazet, Mérini, Gaime (2014).

Ces temps de travail collectif peuvent être des réunions techniques, des réflexions plus générales ou encore des réunions plus personnalisées, voire informelle entre deux portes. Ils peuvent prendre des formes différentes, en fonction des possibilités et des situations abordées.

Un autre rôle important à tenir pour la coordinatrice est de permettre de faire prendre conscience, ou de rappeler aux différents professeurs, la dimension culturelle spécifique de chacun des élèves, afin de leur permettre de comprendre certaines situations, certaines réactions et ainsi modifier leur posture, permettre d'avoir une représentation plus juste de ce qu'ils sont en tant qu'élève, en tant qu'enfant.

² Waitoller, F., R. & Koziesski, E., B. (2013). Working in boundary practices: identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.

Conclusion

Notre questionnaire premier a porté sur la circulation de l'information en situation plurielle et en quoi cette circulation influence les pratiques. Nous avons exploré les notions d'école inclusive, d'élèves à besoins éducatifs particuliers, d'allophonie au travers de l'évolution de la prescription, des représentations et pratiques. En abordant les notions de partenariat, de travail collectif et d'organisateur des pratiques, nous mettons en exergue l'espace d'inter-métiers qui se situe à la frontière des champs professionnels de chacun des acteurs du système concernés par l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous avons utilisé une méthodologie qualitative d'entretiens en autoconfrontation croisée, au travers de laquelle nous avons analysé les pratiques et modalités d'échanges existants de deux professeurs de collège et d'une enseignante de dispositif d'inclusion scolaire UPE2A, auprès d'un élève allophone de 6^{ème}.

Nous avons ainsi pu cerner la perception que chacun a des élèves allophones, les différentes modalités et objectifs d'inclusion en fonction des intervenants. Nous avons alors repéré que les acteurs font systématiquement référence aux évaluations en se positionnant sur leur propres représentations quant aux fonctions de celles-ci, les modalités d'adaptation et de notation. La participation orale et la pair'aidance sont également des thèmes abordés communément.

Concernant la circulation de l'information et les modalités d'échanges entre acteurs, il apparaît qu'ils ont essentiellement lieu lors de temps informels, permis par les déplacements des acteurs au sein du collège et de leur volonté individuelle, il ne s'agit actuellement pas d'une démarche instituée. Les déplacements de chacun avec les échanges qu'ils permettent peuvent renvoyer à un effet de type « confrontations croisées ». C'est alors que nous avons mis en exergue les organisateurs de chacun en fonction de leur mission et position dans le système ainsi que les différents dilemmes de métiers commun qui apparaissent : temporalisation – temporalité, réassurance – apprentissage, égalité – équité, formel – informel.

Au travers des dilemmes abordés, c'est une approche globale concernant l'inclusion scolaire et les changements que cela engendre dans les chaînes de responsabilité individuelle et collective afin de la rendre effective qui est mis en avant.

C'est ainsi qu'apparaît le rôle central de l'enseignante du dispositif concernant la création et l'organisation du travail commun mais également dans le fait de devoir faire vivre le collectif à un niveau politique et technique. Cet espace de travail collectif fait partie, à part entière du travail d'enseignement.

Il permettrait d'envisager que chaque intervenant, avec son identité propre, puisse dépasser le stade de dilemmes de métiers pour construire un réel partenariat, en tant qu'action commune négociée visant la résolution d'une problématique reconnue comme commune. La réponse négociée étant ici celle à apporter aux besoins particuliers des élèves et qui positionne l'action partenariale au croisement des différents métiers (inter disciplinaire et inter degré). La nécessité et la possibilité de développer des espaces de travail interdisciplinaires en transversalité est indispensable afin d'explicitier et de pouvoir penser, de manière complémentaire et dans une réelle collaboration, l'évolution de l'école.

La période de transition actuelle vers l'école inclusive est particulièrement complexe et source d'inquiétude pour la plupart des acteurs du système scolaire, dont la mission première est de transmettre des savoirs et des compétences à l'ensemble des élèves.

C'est ainsi que Marie Rose Moro (2012) précise que *« c'est à cette condition seulement qu'il aidera les enfants à trouver leur place dans la société française... Assumée et valorisée, la diversité constitue un atout »*, p9.

La notion d'interculturalité se croise à différents niveaux, celui de l'inter-métiers comme nous l'avons vu mais également entre les élèves allophones, avec leur culture, leur propre parcours et les différents intervenants porteurs de la culture du pays d'accueil. Une sensibilisation aux compétences interculturelles permettrait certainement d'appréhender l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers plus sereinement.

Bibliographie

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ISBN 0-67422-457-4)

BRU, M. Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. In: Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 63-73

CHERQUI, G., PEUTOT, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris, Hachette.

CLOT, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Education permanente*, 146, p. 35-50.

CLOT, Y. (2011). Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? Dans CLOT, Y. et LHUILIER, D. (dir.) *Agir en clinique du travail*. p. 13-25. Toulouse : Erès.

CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, p. 7-42.

CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. < <http://pistes.revues.org/3833>>

CLOT, Y. et LEPLAT, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail, *Le travail humain*, 4, (68), p 289-316.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil.

FELIX, C., SAUJAT, F., et COMBES, C. (2012). Des élèves en difficultés aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. Dans recherche en éducation, hors série n° 4 « Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question ».

GALLIGANI .S, « identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques », Les cahiers de l'Acedle, volume VII, numéro 1, 2010.

GARON F. et YVON F. (2006). « Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'auto confrontation croisée ». *Recherches qualitatives-vol.26(1)*, p51-80. ISSN 171568705 – <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

GAVOILLE, J., VINCENT, G (dir.), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. In: Annales. Histoire, Sciences Sociales. 51^e année, N. 2, 1996. pp. 454-456 ;

http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1996_num_51_2_410855_t1_0454_0000_002

GOIGOUX, R., MARGOLINAS, C., et THOMAZET, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57 (Numéro spécial : Fonctionnement / développement : perspective historico - culturelle), 65 - 70.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. « La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français », *Les Sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle* 2015/3 (Vol. 48), p. 83-107. DOI 10.3917/lstdle.483.0083

KARSENTI T., SAVOIE-ZAJC L. (2011) *La recherche en éducation, étapes et approches*. 3^{ème} édition.

MARANDON G., Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle. CIDOB, mai-juin 2003, p. 265

MEN. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France : sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°10, 2002.

MEN. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°37, 2012.

MERINI, C. (2001, mai). *Le partenariat : histoire et essai de définition*. Intervention présentée à la journée nationale de l'Observation des Zones Prioritaires.

MERINI, C. (2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*, L'Harmattan.

MERINI, C, Trois obstacles au développement du partenariat.

MERINI, C., THOMAZET, S., PONTE, P. (2010). L'aide aux élèves en difficultés: un espace de collaboration sous tension », travail et formation en éducation (en ligne). 7 I 2010. Mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 7 janvier 2016. URL : <http://tfe.revues.org/1413>.

MORO, M.R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Bayard.

PAQUAY L., ALTET M., BRU M., PASTRE P., ROBERT A., et TUPIN F., « Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 11 octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1004> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1004

PONTE P., THOMAZET S. et MERINI C. « Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités ». *Recherches en éducation*, CREN. Université de Nantes, 2012, HSN4, pp.31-41. <hal-00711744>

THOMAZET S. et MERINI C. « L'école inclusive comme objet frontière », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/2 (N° 70-71), p. 137-148.

THOMAZET S., MERINI, C. « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives* n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 17 avril 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509

THOMAZET S. et MERINI C. « L'alternative rupture continuité source de cohérence d'action en situation partenariale ». Colloque international « Apprentissage et développement professionnel », juin 2012, Nantes, France. <hal-00711755v1>

THOMAZET S. et al., « Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2014/1 (N° 65), p. 69-80.

THOMAZET S. « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », *Le français aujourd'hui* 2012/2 (n°177), p. 11-17. DOI 10.3917/lfa.177.0011

THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.

TREMBLAY P. Inclusion scolaire -Dispositifs et pratiques pédagogiques, De Boeck, 2012

TREMBLAY P., « inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques », *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/2 (N°70-71), p.51-65.

TROADEC, B. (2000) *Psychologie interculturelle*. Armand Colin. Synthèses.

Annexe 0

Emploi du temps hebdomadaire de Sofian.

Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
8h – 9h	Mathématiques		Technologie	Anglais		Fçs
9h – 10h	Français	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Français	
10h – 11h	Accompagnement perso	EPS	FLE	Français	Phys / chimie	
11h – 12h	SVT				Hist / géo	
13h30 – 14h30	Anglais	Français		Hist / géo	Anglais	
14h30 – 15h30	FLE	Hist / géo		FLE	FLE	Maths
15h30 – 16h30		Anglais				

Annexe 1

INDEXATION DES TRACES ECRITES

Semaine		Matières		FLE – Mme D	Français – Mme F	Histoire – Géographie Mr H
Semaine 1	Lundi	28/11/16			Grammaire. Contrôle : mots variables.	Cours recopiés par Sofian dans son cahier, le cours est rétroprojecté, les élèves recopient après avoir répondu aux questions posées par le professeur : <u>Histoire</u> « Premiers états, premières écritures ». <u>Géographie</u> – Pas de différenciation, de transition, de titre. identifié grâce au doc sur livre. « Habiter une métropole ».
	Mardi	29/11/16			Grammaire. Correction du contrôle. Séance 1 : La belle et la bête : un conte merveilleux. Oral + bilan écrit.	
	Mercredi	30/11/16	Phonologie : étude des sons. « an », « on » Faire des hypothèses, présent. Vocabulaire, lecture compréhension / temps et météo.			
	Jeudi	1/12/16	Conjugaison : Futur proche / météo. Lecture à voix haute des haïkus, cours de français. Vocabulaire, phonologie, associer une image à un mot. Sons oi, ou, on.	Dictée aménagée. Qu'est ce qu'un monstre ? Production personnelle lue à l'oral.		
	Vendredi	2/12/16			Séance 2 : La belle et la bête : l'apparition de la bête. Oral + bilan écrit.	
Semaine 2	Lundi	5/12/16	Dictée, futur proche Vocabulaire + expression orale : trouver l'intrus et justifier son choix. Compréhension orale (doc DELF) Conjugaison : Production de phrases avec adverbes de fréquence.	Correction de la dictée. Grammaire : les homophones. Leçon / tableau à compléter (catégorie grammaticale ; comment les reconnaître ; exemples)	<u>Histoire</u> Le monde grec. Leçon copiée sur cahier. De nombreuses références aux documents du livre.	

		Prépositions.		
	Mardi 6/12/16		Enregistrement des Haïkus. Grammaire : les homophones, son – sont. Ex livre p343.	
	Mercredi 7/12/16	Compréhension orale (doc DELF) Ecouter des phrases et les orthographier correctement. Choisir la phrase correctement orthographiée. Support avec 2 propositions.		
	Jeudi 8/12/16	Conjugaison : Futur proche (remplaçante) > futur simple Phonétique : voyelles, exercice écrit. Entourer un mot lu par enseignante parmi 4 écrits sur la fiche exercice.	Grammaire : Correction exercice des homophones. Préparation du conseil de classe.	
	Vendredi 9/12/16	Conjugaison : Futur simple Ecrire les phrases en remettant les mots dans l'ordre, phrases négatives.	Séance 3 : étude de la langue : le verbe. Travail en groupe. Mise en commun.	
Semaine 3	Lundi 12/12/16	Temps de présentation orale (accueil d'un nouvel élève) Exercice d'entraînement au DELF : Ecrit : Oral : compréhension d'un dialogue audio. Grammaire : <i>complétez avec : du, de la, de l', des.</i> Conjugaison : <i>complétez avec le verbe faire à la forme qui convient ?</i>	étude de la langue : le verbe, à partir du travail de groupe du 9/12. Fiche à compléter. Ex p304. Travail non fait. « Ecriture : copiez les phrases en complétant les points par un verbe ». Copié 4 1ères phrases / 8 de la correction.	<u>Histoire</u> Le monde grec, suite. L'Iliade et l'Odyssee. A partir d'un dossier du livre. (L'Odyssee est au programme en français)
	Mardi 13/12/16			
	Mercredi 14/12/16	Oral : parler de ses goûts en continu. Commentaire comme quoi il a besoin d'être questionné.		

		<p>Lecture du texte « <i>qu'est ce qu'on lui offre</i> ». Répondre à des questions à l'oral et à l'écrit.</p> <p>Compréhension : « <i>Dites si c'est vrai, faux, ou si on ne sait pas</i> »</p> <p>Grammaire : « <i>complétez avec : le, la, l', les</i> ».</p> <p>« <i>Répondez aux questions avec lui ou leur</i> ».</p>		
	Jeudi 15/12/16	<p>Phono / ortho : « <i>orthographier correctement des mots à l'aide des syllabes</i> ».</p> <p>Grammaire, expression orale : reconnaître une phrase correctement structurée</p>	étude de la langue : le verbe.	
	Vendredi 16/12/16		<p>La belle et la bête, « deux personnages opposés ». Fiche sur l'étude de l'image, écriture. Il n'a pas fait le travail seul, a recopié.</p> <p>Explication du travail à faire pour la rentrée.</p>	

Domaine de compétence : Histoire, géographie, conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire, expression orale, expression écrite, lecture, étude de la langue

Annexe 2

Guide d'entretien pour les entretiens individuels

Focus des pratiques de chacun pour comprendre, quels sont ou seraient leurs intérêts, à propos de quoi.

Recherche la communauté de l'activité. Continuité / discontinuité / complémentarité.

1. Leurs pratiques actuelles.

- a. Enseignement / classe ?
 - i. Organisation dans la semaine / différents domaines de compétences à aborder, quels objectifs de travail de l'enseignant ? ; Avec l'appui du tableau d'indexation.
- b. Méthode d'enseignement / sous quelle forme ? Demande de participation ? Cours « magistraux » ? Fiches ?
- c. Précisions concernant les adaptations pédagogiques en place pour Sofian ?
- d. Des **objectifs spécifiques** ont-ils été fixés, demandés officiellement pour Sofian ?
 - i. Par l'établissement (méso / prescription secondaire), et là peut être de manière plus générale / tous les enfants bénéficiant du dispositif ? Ou fait individuellement ?
 - ii. Par matière / professeur. (Auto prescription)
 - iii. Communément ?
- e. Circulation de l'information entre professeurs, échanges à quels sujets, dans quelles modalités, espaces ?
 - i. Formels. Conseil de classe 1^{er} trimestre, ce qui a été mentionné concernant Sofian.
 - ii. Informels.
 - iii. Formalisé ou à formaliser.

2. Evaluation des compétences et capacités de Sofian / Régulation.

- a. A son arrivée. Par qui ? (conseillère d'orientation psychologue CIO ? Enseignante du dispositif ?) Comment ? Et de là, ce qui en a découlé ?

- b. Au quotidien.
 - i. Compréhension des consignes orales / écrites.
 - ii. Compréhension du contenu de l'enseignement.
 - iii. Sofian participe t il en classe et de quelle manière ? A l'oral ? Sur sollicitation ? Spontanément ?
 - c. Evaluation « notées ».
 - i. Quelles adaptations ?
 - ii. Quelles conclusions ? Evolution, adaptations en découlent elles dans leur enseignement, ou est ce qu'ils travaillent en lien avec les autres professeurs / dispositif pour approfondir certaines notions, pointer des capacités particulières (points forts) ?
 - d. Les traces écrites de Sofian : reprendre ce que les enseignants m'ont transmis, avec eux, en individuel et concernant leur matière, pour échanger sur le travail réalisé par Sofian, afin qu'ils puissent évaluer certaines de ses difficultés ou capacités au travers de ces traces.
3. Quels intérêts et limites, selon eux, de mettre en place des échanges, une certaine articulation entre les différents enseignements suivis par Sofian ?
4. Connaissances et représentation des élèves allophones.
5. Parcours et formation de chacun.

Annexe : engagement de non plagiat.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée Chloë Ledu Soumah

Etudiante en Master II SBEP

Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie de document publiés sur toute forme de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Date : Le 1^{er} septembre 2017.

Signature :

Master Scolarisation et besoins éducatifs particuliers.

2016 - 2017

Chloë LEDU - SOUMAH

Titre : La circulation de l'information en situation plurielle et son influence sur les pratiques.

Résumé du mémoire : La prescription concernant l'inclusion scolaire des élèves allophones et plus particulièrement les modalités de travail collectif à mettre en place afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont insuffisantes. Nous explorons la circulation de l'information entre professeurs de collège et enseignante d'un dispositif UPE2A, au travers d'une approche qualitative d'autoconfrontation croisée. En analysant les dilemmes de métiers et les modalités d'échanges qui transparaissent, nous soulevons la nécessité de faire évoluer l'organisation des pratiques collectives afin de permettre aux acteurs du système partenarial, d'élaborer et mettre en place des actions conjointes dans un espace d'inter-métier qui serait dédié à l'accompagnement des élèves allophones et au sein duquel la coordinatrice aurait une place centrale.

Mots clés : école inclusive - élèves allophones – UPE2A – circulation de l'information – espace inter-métiers - interculturalité.

Title : Information flow in a plural situation and its influence on professional practice.

Report summary : There is a lack of prescriptions for inclusive education of allophone students, especially regarding collective work methods to address the special educational needs of these pupils. Through a qualitative approach based on crossed self confrontation interviews, we explore the information flow between middle schools teachers and the teacher in charge of a UPE2A reception device's class. By analyzing the emerging dilemmas related to specific professions and interaction modes, we stress the need for a change in the way collective work is set up in order to allow the various partners to develop implement joint actions through inter professional collaboration dedicated to the educational support of allophone students with the coordinator then playing a central part.

Keywords : inclusive education – allophone students – UPE2A – information flow – interdisciplinary environment – interculturality.