



**HAL**  
open science

# L'inclusion d'un élève allophone en lycée : construction d'une nouvelle culture géographique et historique

Marie Jeanvoine

► **To cite this version:**

Marie Jeanvoine. L'inclusion d'un élève allophone en lycée : construction d'une nouvelle culture géographique et historique. Education. 2017. dumas-01750116

**HAL Id: dumas-01750116**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01750116>**

Submitted on 29 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.

## Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation*

Mention *Second degré*

L'inclusion d'un élève allophone en  
lycée : construction d'une nouvelle  
culture géographique et historique

Présenté par Marie JEANVOINE

Écrit scientifique réflexif encadré par Monsieur Michel PAQUIER



Remerciements	
Introduction	1
1 Accueillir un élève allophone en classe	2
1.1 Qu'est-ce qu'un élève allophone ?	2
1.2 Une préoccupation d'accueil en évolution	3
1.3 Quel cadrage institutionnel actuel ?	4
1.4 Quels enjeux ?	5
2 Favoriser l'inclusion d'un élève allophone au lycée par l'enseignement de l'histoire et de la géographie	8
2.1 Le cas d'un élève allophone en Première S au lycée Delorme	8
2.1.1 Contexte scolaire	8
2.1.2 Présentation	8
2.1.3 Difficultés rencontrées	10
2.1.4 Méthodes et premiers résultats	11
2.2 Construire une autre culture géographique et historique	14
2.2.1 Identifier des repères prioritaires en géographie	15
2.2.2 Identifier des repères prioritaires en histoire	20
2.2.3 Bilan	24
2.3 Changer les pratiques pour améliorer durablement l'inclusion scolaire et citoyenne	25
2.3.1 Améliorer la procédure d'accueil et d'accompagnement	26
2.3.2 Modifier nos démarches pédagogiques	27
Conclusion	30
Bibliographie	31
Annexes	

## **Remerciements**

Tous mes remerciements à Monsieur Michel Paquier pour ses relectures, sa bienveillance et ses conseils avisés.

Un grand merci également à mon tuteur, Théo Blanchard, pour son soutien, sa disponibilité et la qualité de nos échanges dans cette année chargée.

## Introduction

« Madame, je crois que mon voisin ne comprend pas ce que vous dites ». Cette phrase, je l'ai entendue à mon premier cours, le premier jour de la rentrée et donc le premier jour de ma prise de poste au Lycée Delorme de L'Isle d'Abeau en tant qu'enseignante-stagiaire en histoire-géographie. Cet élève de 18 ans, nouvellement arrivé en France, fait son entrée en Première S sans que l'équipe d'enseignants en soit informée, situation qui, au vu de la réaction de mes nouveaux collègues, semble a priori habituelle. Très vite m'apparaissent les dysfonctionnements de l'accueil, le manque criant d'information, les difficultés de la préparation des cours, l'absence de formation des enseignants tout comme la mienne, évidemment. Face à toutes ces problématiques et à défaut de trouver des réponses en interne, je pensais pouvoir avancer grâce à la lecture de travaux sur l'accueil des élèves allophones au lycée mais là aussi les publications font défaut. Pléthore d'ouvrages et autres mémoires couvrent la scolarisation des élèves allophones dans le premier degré mais rien d'équivalent dans le second degré, a fortiori au lycée et qui plus est, lorsque l'élève est majeur. Pourtant, la problématique de l'accueil des migrants est prégnante du fait de l'augmentation du nombre de nouvelles familles accueillies en France ces dernières années (INSEE). Cette situation vécue au lycée n'est pas isolée et sera rencontrée de plus en plus souvent par les enseignants qui doivent donc se tenir prêts à agir plus systématiquement dans l'intérêt de tous. C'est que l'enseignant se trouve à la croisée des chemins entre une nécessaire prise en compte de la culture, de l'histoire, des connaissances, des objectifs de vie et des objectifs professionnels de l'élève d'une part, et des attentes de l'institution, d'autre part. Nous le savons, les programmes sont ambitieux et les attentes nombreuses en termes de connaissances et de compétences. Or comment enseigner l'histoire-géographie quand l'élève ne maîtrise ni la langue ni les notions de base de cette discipline ? Il apparaît donc plus que nécessaire d'effectuer des choix par la sélection des repères nécessaires à la poursuite du parcours de l'élève en France. Mais en l'absence de cadrage sur ce sujet, l'enseignant ne porte-t-il pas alors la responsabilité de la redéfinition des attentes institutionnelles ? Aussi parvient-on à dégager le questionnement suivant : **comment accompagner les élèves allophones dans l'apprentissage d'une culture géographique et historique nécessaire à la poursuite de leur parcours en France ?**

Après avoir présenté les éléments de définition et de cadrage institutionnel, nous nous pencherons, à travers l'exemple de cet élève de Première S, sur les éléments favorisant l'inclusion scolaire des élèves allophones notamment par la construction d'une nouvelle culture géographique et historique et par le changement de nos pratiques pédagogiques.

# **1 Accueillir un élève allophone en classe**

## **1.1 Qu'est-ce qu'un élève allophone ?**

Le terme « allophone » est entré très récemment dans la terminologie éducative française. En effet, l'allophone se dit au Canada d'une personne qui a une autre langue que l'anglais ou le français. Cette définition reste encore à ce jour la seule proposée par le dictionnaire Larousse. En France, on a longtemps parlé de « primo-arrivants » ou d'élèves non-francophones puis d'ENA (Elèves Nouvellement Arrivés), acronyme remplacé par ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France) pour lui préférer récemment l'acronyme EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés). L'évolution de cette terminologie n'est pas seulement sémantique, elle permet de se focaliser sur un caractère commun représenté par l'allophonie : ces élèves, certes, ne maîtrisent pas le français en tant que langue de scolarisation mais ils parlent une voire plusieurs autres langues. Il s'agit donc de les définir par ce qu'ils savent faire et non plus par ce qu'ils ne savent pas faire, ce qui était bien le cas lorsqu'on parlait d'élèves non-francophones.

La définition institutionnelle donnée par le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) est précise : il s'agit d'élèves non scolarisés en France l'année précédente, n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires leur permettant d'intégrer immédiatement une classe de cursus ordinaire. Cependant, cette définition ne doit pas masquer la grande variété des profils des élèves allophones accueillis et doit nous amener à réfléchir à une question primordiale bien au-delà de la réponse institutionnelle : qui est vraiment cet élève présent dans la classe ?

Les élèves allophones sont avant tout des enfants, des adolescents, jeunes adultes monolingues ou plurilingues nouveaux dans le système scolaire français. Dans tous les cas, il y a rupture dans leur scolarité mais aussi rupture culturelle, linguistique et parfois familiale du fait de leur parcours de migration. Cette rupture peut être volontaire, consentie ou subie du fait de choix migratoires imposés par les parents ou par la situation dans le pays d'origine. Ces élèves peuvent par ailleurs porter la pression familiale de la réussite du projet de mobilité que les parents conditionnent souvent à leur nouvelle réussite scolaire dans le pays d'accueil. Or, la relation à l'école de la République n'est pas évidente a priori, elle ne va pas de soi : le rapport aux valeurs et les valeurs elles-mêmes peuvent différer, ainsi que le rapport au respect, aux temporalités imposées par le système ou le rapport à l'enseignant. Il arrive parfois que l'un de ces élèves réussisse parfaitement en quelques mois son intégration dans cette nouvelle

communauté éducative. Ces élèves, excellents ou dotés d'une grande capacité de résilience, incarnent aussitôt le paradigme de la réussite éducative du système français. Néanmoins, pour la grande majorité de ces élèves, le chemin est plus long et plus ardu. Ce constat nécessite de leur porter une attention particulière car ce sont des « publics qui demandent plus, qui demandent autrement mais qu'il ne s'agit pas d'isoler » (Coste, 2010). Enfin, l'hétérogénéité des publics allophones tient de leur scolarisation antérieure : ont-ils été ou non scolarisés dans leur pays d'origine ? Dans le premier cas, ce sont les élèves Scolarisés Antérieurement (SA), dans le second cas, il s'agit d'élèves Non Scolarisés Antérieurement (NSA) ou Peu Scolarisés Antérieurement (PSA).

Ainsi, comme nous venons de le voir, il n'est pas pertinent de s'arrêter à une typologie figée de l'élève allophone. En conséquence, la réponse éducative ne saurait être calibrée mais elle doit néanmoins exister afin d'éviter l'isolement. Cette préoccupation d'accueil des EANA est ancienne dans le système éducatif français mais a connu des évolutions notoires probablement liée à la difficulté d'établir des procédures efficaces, adaptées et nécessairement différenciées.

## **1.2 Une préoccupation d'accueil en évolution**

Dans les années 1970, les élèves non francophones étaient intégrés dans des classes dites « d'initiation » ou « d'adaptation ». En 1970, sont ainsi créées les classes d'initiation pour enfants étrangers arrivant à l'école primaire française puis en 1973, les classes d'adaptation pour leur accueil dans l'enseignement secondaire. La préoccupation principale, dès la mise en place de ces premières structures, était bien de lutter contre une marginalisation potentielle de ces enfants par l'apprentissage du français envisagé comme préalable indispensable à toute intégration. Néanmoins, de manière quasi inévitable, ces classes ont représenté des dispositifs mis à part, d'autant plus si elles n'étaient pas inscrites au projet d'école ou projet d'établissement, mettant en lumière un axe primordial : l'intégration de ces élèves est l'affaire de toute la communauté éducative (Cortier, 2005)

Après 1973, à la faveur de conventions signées avec les pays d'origine (Portugal, Italie, Tunisie, Espagne, Maroc, Yougoslavie, Turquie puis Algérie), le dispositif Enseignement de Langues et Cultures d'Origine (ELCO) entend faciliter un éventuel retour des familles dans leur pays. Le principe mis en avant par ce dispositif est l'apprentissage de la langue d'origine comme facteur de développement de compétences linguistiques favorisant l'apprentissage de la langue d'accueil, ce que certains travaux scientifiques en Amérique du Nord ont appelé le « bilinguisme additif » (Hamers et Blanc, 1983). Mais ce dispositif connaît de nombreux



dysfonctionnements notamment le manque d'harmonisation des pratiques et le défaut de coordination entre les enseignants.

L'échec du dispositif ELCO a eu au moins l'avantage de soulever la question de la gestion du plurilinguisme des enfants non francophones et de sa valorisation dans un contexte français farouchement monolingue (Cortier, 2005). C'est dans ce contexte que naît dans les années 1990, le concept de Français Langue Seconde (FLS), concept qui va s'institutionnaliser en 2000 avec la publication d'un document d'accompagnement des programmes pour le collège. Le Français Langue Seconde est présenté comme « l'un des moyens de faire face au problème de l'hétérogénéité des publics scolaires » et comme base de l'enseignement pour « les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième » (DESCO-CNDP, 2000).

Depuis quelques années, l'institution encourage l'intégration progressive en classe ordinaire. Le choix des matières pour une première intégration est laissé au libre-arbitre des établissements mais il est possible de dégager l'ordre des cours les plus couramment sollicités : enseignements artistiques, éducation physique et sportive, anglais, mathématiques, histoire-géographie et français (Cortier, 2005). Cette pratique qui se fonde sur l'apprentissage linguistique par l'intermédiaire d'une autre matière rejoint les pratiques actuelles des Disciplines Non Linguistiques (DNL) des classes européennes. C'est ainsi qu'au lycée Delorme, la physique-chimie peut être enseignée en anglais et l'histoire-géographie en espagnol. Néanmoins, force est de constater que l'intégration par l'histoire et la géographie n'apparaît pas des plus systématiques ni même des plus courantes.

### **1.3 Quel cadrage institutionnel actuel ?**

Le texte de référence actuel organisant la scolarité des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés est la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 paru au Bulletin Officiel N°37 du 11 octobre 2012 tandis que les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves allophones sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002. La scolarisation des élèves de nationalité étrangère relève en effet de l'obligation scolaire et du droit commun.

La circulaire 2012-141 abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France. Elle insiste sur plusieurs points fondamentaux qui avaient fait défaut aux textes précédents : toute l'équipe éducative doit être impliquée dans la scolarisation des élèves allophones. Tout élève doit par ailleurs être inscrit dans sa classe d'âge y compris s'il a plus de 16 ans. Dans le second degré, les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) informent l'établissement d'accueil de la

procédure d'évaluation et doivent en transmettre les résultats aux enseignants. Les élèves allophones doivent être dotés d'un livret de suivi des compétences.

Le texte indique également que l'accueil en classe ordinaire est la principale modalité de scolarisation et l'objectif à atteindre même si elle nécessite une phase d'aménagement temporaire. La circulaire fixe également les modalités d'organisation des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) aux côtés desquelles toute l'équipe enseignante doit être impliquée. La dénomination UPE2A remplace les termes CLIN (classe d'initiation), CLA (classe d'adaptation), CLA-NSA (classe d'adaptation pour les élèves non scolarisés antérieurement) utilisés auparavant. Le temps passé en UPE2A n'excède pas une année scolaire de manière à ce que l'élève rejoigne au plus vite le cursus ordinaire.

Le cadrage actuel insiste également sur l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation (FLS). A la différence du Français Langue Etrangère (FLE) dont la visée première est la communication dont a besoin tout nouvel arrivant, le FLS permet l'apprentissage de la compréhension des consignes scolaires et des lexiques disciplinaires (sciences, histoire, géographie, mathématiques etc.)

S'agissant de l'académie de Grenoble, plusieurs circulaires viennent compléter les textes institutionnels : la circulaire académique du 15 janvier 2013 précise notamment les modalités d'organisation des UPE2A et du DELF (Diplôme d'Etudes de Langue Française) scolaire qui rencontre un succès important dans l'académie (700 inscrits en 2012). La circulaire académique du 2 avril 2014 quant à elle porte sur l'évaluation des élèves allophones en vue de la préparation de l'orientation et de l'affectation.

Enfin, il est également important de rappeler que la prise en compte de la diversité des élèves est l'une des compétences communes à tous les enseignants et personnels d'éducation. A ce titre, elle apparaît dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Par le caractère récent de toutes ces injonctions officielles, force est de constater que l'inclusion des EANA constitue bien actuellement une préoccupation institutionnelle et éducative importante répondant à des enjeux cruciaux.

#### **1.4 Quels enjeux ?**

En France, l'instruction est obligatoire de 6 à 16 ans quelle que soit la nationalité de l'enfant s'il réside sur le territoire. Ainsi, l'Éducation Nationale œuvre à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, conformément à l'article L.111-1 du Code de l'Éducation, qui garantit à chacun l'accès à l'instruction.

La question de l'accueil et de l'accompagnement des élèves allophones touche donc aux valeurs républicaines qui font de l'école un droit pour tous. Or la réussite scolaire est un élément essentiel de l'intégration professionnelle et citoyenne. S'agissant d'élèves allophones, cette réussite passe bien souvent par une individualisation des parcours dans un objectif d'égalité des chances.

La circulaire 2012-141, présentée précédemment, insiste sur l'objectif inclusif de la scolarisation des élèves allophones : « *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* » (Circulaire 2012-141). La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école vient aussi réaffirmer l'importance de la promotion d'une école inclusive pour tous les enfants.

L'inclusion est une notion somme toute très récente : utilisée en 2005 dans le cadre de la loi sur le handicap, elle s'étend ensuite au champ scolaire remplaçant rapidement la notion d'intégration jusqu'alors usitée. Or, il ne s'agit pas simplement d'une évolution sémantique mais bien d'un changement de paradigme : auparavant, des enseignants spécialisés en français langue seconde accueillaient les élèves non-francophones dans des dispositifs dédiés pour ensuite les intégrer progressivement au système scolaire classique. Aujourd'hui, l'ensemble de la communauté éducative doit travailler à l'inclusion des élèves allophones dans des classes ordinaires. Depuis une dizaine d'années environ, les travaux de recherche sur l'inclusion scolaire se multiplient y compris au sein de l'UNESCO qui définit l'inclusion comme « *un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage* ». Cette définition corrobore et réaffirme ce changement de paradigme : dans un enjeu d'intégration, l'élève s'adapte à la scolarité proposée indépendamment de sa langue première, de sa culture et de ses capacités puisqu'il est intégré, par des enseignants spécialisés, dans un dispositif préétabli et spécifique. Pour répondre au nouvel enjeu de l'inclusion, il s'agit au contraire de transformer le système éducatif afin qu'il s'adapte à la diversité des élèves et non l'inverse (rapport IGEN, 2009). Il est ainsi possible de dire que l'inclusion constitue tout à la fois un enjeu et une démarche.

De manière évidente, derrière la notion d'inclusion, se profile le spectre du décrochage scolaire et son corolaire, la sortie du système sans qualification ou sans suivi. Or, la lutte contre le décrochage scolaire, et celle du raccrochage, est une préoccupation de premier plan. Depuis, 2011 notamment, de nombreux dispositifs et structures ont été déployés : la circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011 crée les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). La circulaire n° 2012-039 du 8 mars 2012 définit le rôle de la Mission Générale d'Insertion (MGI) qui est spécifiquement chargée de prévenir les ruptures et participe, en lien étroit avec les CIO,

à l'accompagnement des jeunes repérés par les Plates-formes d'Appui et de Suivi des Décrocheurs (PSAD). La Circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013 crée les réseaux FOQUALE et la MGI devient Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS). Néanmoins, la lutte contre le décrochage reste l'affaire de toute la communauté éducative comme le rappelle la circulaire de préparation de la rentrée et dans le principe de la loi sur la refondation de l'École.

Le maintien dans le système scolaire des élèves allophones, ce que les rapports officiels appellent le continuum, est une préoccupation institutionnelle verbalisée dans la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 : la MLDS peut développer de manière « conjoncturelle » des dispositifs d'accueil des EANA âgés de plus de 16 ans. Néanmoins, il est important de souligner que le public visé est constitué de jeunes de 16 à 18 ans nouvellement arrivés (moins d'un an) non francophones ou francophones débutants, scolarisés antérieurement et désireux de poursuivre une formation commencée dans leur pays d'origine.

Paradoxalement, peu d'études, mis à part les rapports annuels d'activité des CASNAV d'inégale précision, recensent le devenir des élèves allophones après leur sortie du système scolaire (Défenseur des Droits, 2014). Pourtant, en 2004 déjà, des travaux de recherche dans le cadre du programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation mentionnaient la grande vulnérabilité des publics migrants trop souvent orientés en section d'enseignement professionnel ou en SEGPA (Schiff, 2004). Selon Claire Schiff, en 2004, le découragement des élèves et leur sortie précoce du système scolaire seraient imputables aux défaillances du système et ne remettraient pas en cause les motivations intrinsèques de l'élève (Schiff, 2004). Or comme nous l'avons vu précédemment, le dispositif d'accueil a radicalement changé dans la première décennie du XXIème siècle et aucune enquête nationale ne vient évaluer le devenir de ces élèves. Pourtant dès 2009, un rapport annuel des IGEN dénoncent une politique de scolarisation des EANA inégalement soutenue selon les académies et un manque d'intérêt apparent de l'institution au niveau national (Défenseur des Droits, 2014). En 2010 puis en 2015, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) interpelle les gouvernements sur la problématique de scolarisation des migrants, notamment sur le taux élevé de décrochage (OCDE, 2010 et 2015). Mais ce n'est qu'en 2014 que la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) met en place une enquête nationale relayée au niveau académique concernant la scolarisation des EANA. Les données individuelles recueillies par les CASNAV et les DSDEN depuis 2015 doivent permettre le recensement des élèves allophones et leur suivi dans leur parcours d'inclusion scolaire. Actuellement, il semble que les données renseignent surtout les entrées dans le système et peu les sorties. Pourtant, la situation paraît suffisamment préoccupante et la problématique de recherche bien trop peu traitée pour que le Défenseur des Droits lance dans le même temps en 2014 un appel à projet

de recherche portant sur la scolarisation des EANA et des enfants issus des familles itinérantes. L'enquête en cours est portée par l'Institut d'Enseignement Supérieur et de Recherche – Handicap et besoins éducatifs particuliers (INS - HEA Suresnes) : EVASCOL (Évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) se déroule sur 5 académies sélectionnées (Bordeaux, Créteil, Besançon, Montpellier et Strasbourg).

## **2 Favoriser l'inclusion d'un élève allophone au lycée par l'enseignement de l'histoire et de la géographie**

### **2.1 Le cas d'un élève allophone en Première S au lycée Delorme**

#### **2.1.1 Contexte scolaire**

Dans l'académie de Grenoble, la problématique de l'accueil de Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) est aussi prégnante qu'à l'échelle nationale et suit une évolution comparable : en 2011-2012, 398 EANA ont ainsi été accueillis par l'Académie de Grenoble dans le second degré alors qu'ils étaient 503 en 2013-2014 et 854 EANA en 2015-2016 dont 342 pris en charge en collège dans des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) et 134 en lycée UPE2A/Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire FLE. Dans le premier degré, 662 EANA ont été pris en charge sur 717 élèves accueillis en 2015-2016 (DSDEN, rapport 2016). La prise en charge entre le premier degré et le second degré semble décroître au fur et à mesure que s'accroît le niveau scolaire alors que les besoins sont présents à tous niveaux.

Le lycée Delorme n'est pas un établissement public UPE2A contrairement au lycée L'Oiselet de Bourgoin Jallieu distant de 7 km. Il en résulte que les EANA suivent les enseignements disciplinaires au lycée correspondant à leur secteur d'habitation mais se rendent dans un autre établissement pour les modules FLE/FLS.

#### **2.1.2 Présentation**

J'ai choisi de présenter la situation d'un élève de l'une de mes classes, scolarisé en Première S. Pour préserver son identité, nous l'appellerons S.

S. est de nationalité irakienne, il a 19 ans et il est arrivé en France en début d'année 2016. Sa prise en charge comprend une affectation et une présence en classe ordinaire avec des cours de français supplémentaires (FLS) à raison de 4h par semaine, repérés dans son emploi du temps. Pendant une très grande partie de l'année, les informations dont je disposais ne me permettaient pas de déterminer les raisons qui avaient présidé à ce choix. D'autres possibilités

sont en effet offertes aux EANA dans l'académie de Grenoble notamment une prise en charge de type « module » prévoyant entre 9 et 12h de français ou une prise en charge de type « classe » comprenant une affectation et présence en classe d'accueil et présence partielle en classe ordinaire. A la faveur de recherches plus approfondies sur le cas de cet élève, j'apprends enfin les conditions d'accueil de S. : la précédente direction<sup>1</sup> a inscrit cet élève en première S contre l'avis des Conseillers d'Orientation Psychologues qui préconisaient une inscription en lycée international. En effet, la famille de S. a d'abord été prise en charge dans le Bas-Rhin. Le premier diagnostic posé par les COP de la DSDEN de l'académie de Strasbourg révèle que S. a eu une scolarité sans interruption en Iraq jusqu'à l'équivalent d'une première scientifique. Il s'exprime en anglais et dit vouloir devenir professeur d'anglais. Mais pour des raisons que j'ignore, la famille de S. arrive en Isère où S. fait l'objet d'un nouveau positionnement en avril 2016. La préconisation en lycée international reste la même mais se heurtant à une mise en œuvre pratique - le lycée Europe de Grenoble ne propose pas de solution d'hébergement pour S. dont la famille déjà rencontre des problématiques de logement – elle évolue en préconisation sur une première S avec des cours de FLE. Hébergé au centre pour demandeurs d'asile de La Verpillère, S. dépend du lycée Delorme de l'Isle d'Abeau mais le Rectorat signifie par courrier au référent social de la famille que l'intégration en première S au lycée ne sera pas possible faute de dispositif adapté. Suite à une rencontre de la référente sociale avec l'ancienne direction du lycée, S. est tout de même inscrit en première S au lycée Delorme pour la rentrée 2016. La nouvelle direction n'a été informée de la situation de S. que plusieurs semaines après la rentrée. Nous pouvons supposer que de nombreuses informations se sont perdues.

S. a intégré le lycée Delorme dès le premier jour de la rentrée de septembre 2016 à l'âge de 18 ans. Aucun enseignant n'a eu connaissance de cette situation particulière et ce n'est qu'au moment de ma première présentation qu'un autre élève a levé la main pour m'indiquer penser que son nouveau voisin ne comprenait rien. Lorsque je me suis adressée à lui par des questions simples, S. m'a répondu en anglais, confirmant qu'il ne savait pas s'exprimer en français. Ma présentation a été suivie d'un test de positionnement comprenant quelques repères historiques et un fond de carte de la France métropolitaine. S. n'a répondu à aucune question d'histoire et n'a placé aucun des éléments demandés en géographie (pays frontaliers, espaces maritimes, métropoles) même lorsque la demande a été traduite en anglais. S. m'a indiqué à ce moment, qu'étant d'origine irakienne, il ne connaît pas la géographie européenne.

La classe de Première S qu'intègre S. est composée de 34 élèves. D'une manière générale, il s'agit d'une classe studieuse, concentrée, bienveillante. 11 élèves suivent une

---

<sup>1</sup> La rentrée 2016 a été marquée par un changement de direction : proviseur et proviseur adjoint ont été simultanément remplacés.

section européenne dans le cadre d'une Discipline Non Linguistique (DNL) en l'occurrence des cours de Sciences et Vie de la Terre en anglais. J'observe que S. s'intègre bien, il communique en anglais ainsi qu'en arabe avec l'un des élèves de la classe à côté duquel il s'installe pendant le cours. Néanmoins, cette classe compte deux autres élèves à besoins spécifiques :

-un élève allophone de nationalité espagnole, arrivé en France en 2014 en classe de 3<sup>ème</sup> mais dont le niveau linguistique et disciplinaire est désormais suffisant pour envisager une suite de parcours sereine. Il est cependant nécessaire de prendre le temps de lui reformuler les notions les plus complexes.

-un élève à trouble autistique de type asperger, dans le refus d'être accompagné par une Assistante de Vie Scolaire. Nous l'appellerons L. Il est nécessaire de recadrer régulièrement cet élève en termes de concentration et de mise au travail. Par ailleurs, L. formule oralement de nombreux questionnements qu'il faut parvenir à canaliser car pléthoriques et souvent sans rapport direct avec le sujet abordé. Enfin, L. est franco-écossais et parfaitement bilingue.

### **2.1.3 Difficultés rencontrées**

Il est très vite apparu que la barrière de la langue était difficile à dépasser : malgré quelques mois déjà passés en France, S. n'a aucune pratique de la langue française. Par ailleurs, bien qu'ayant appris l'anglais en Iraq, S. a une calligraphie hésitante : les lettres sont souvent écrites en majuscules et de tailles différentes. L'alphabétisation est donc encore lacunaire (Annexe 3).

La seconde problématique concerne la discipline. Que S. semble tout découvrir de la géographie française (programme de première S) ne me surprend pas mais il semble également dérouté par le contenu du programme d'histoire (notamment par les séquences sur les conflits au XX<sup>ème</sup> siècle). Enfin, j'observe que S. ne semble pas avoir acquis les compétences liées à la discipline : réaliser un croquis, même en disposant d'un modèle, lui est difficile.

Par ailleurs, dès les premières semaines de cours, S. fait preuve d'absentéisme et ce, quelles que soient les matières. Il est convoqué à plusieurs reprises par la Conseillère Principale d'Education et reste mutique quant aux raisons de ses absences. Celles-ci sont irrégulières mais de plus en plus nombreuses aussi est-il repéré à la vie scolaire comme potentiellement « décrocheur ».

Enfin, je me heurte à une autre réalité qui est celle de l'âge de S. Non seulement, il n'est plus soumis à la scolarisation obligatoire mais en plus il est majeur à son arrivée au lycée. Certes, il n'a plus le devoir d'aller à l'école mais il en a le droit ne serait-ce que pour son insertion professionnelle et citoyenne. La circulaire de 2002 prend pour la première fois en compte la situation des « EANA+16 » mais les dispositifs sont clairement adaptés aux

adolescents de 16 à 18 ans et ne prennent pas en compte la situation des élèves majeurs. Face à mon étonnement quant à la situation de S., l'ensemble de l'équipe éducative, enseignants et CPE, parvient à un constat commun : « il est déjà difficile de s'occuper des élèves mineurs alors les majeurs... ». Ce constat n'est d'ailleurs pas freiné par l'institution puisque que celle-ci conditionne la scolarisation des EANA+16 aux conditions matérielles d'accueil et donc en délègue la scolarisation aux instances académiques.

#### **2.1.4 Méthodes et premiers résultats**

Postérieurement à la surprise de la découverte d'un tel profil dans une classe d'un niveau si élevé, il convient de dégager très rapidement les priorités nécessaires à la poursuite de la scolarisation de l'élève. Dans un premier temps, il a s'agi d'entrer en contact avec S. d'autant plus que, basée sur mes premières tentatives de communications, la fiche de présentation remplie par S. (Annexe 3) et mon expérience professionnelle précédente, je peux affirmer que le niveau en français de S. correspond à peine au niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence Linguistique (CECRL) (Annexe 2) – nous disons dans ce cas A1.1, niveau minimal de compétences ou aussi dénommé « grand débutant ». Or, il est difficile de sortir de la représentation de l'importance de la communication en français dans la scolarisation d'un élève allophone. Néanmoins, passée l'évidence de la communication impossible en français, j'ai donc fait le choix de communiquer en anglais avec S. Il apparaît donc nécessaire, dans le cas d'un EANA non francophone de distinguer langue de communication et langue de scolarisation, la seconde devant prendre progressivement le pas sur la première. Néanmoins, nos conversations ont été rapidement limitées par notre niveau respectif en langue anglaise (B1 oral et A1-A2 écrit pour S., B1 oral et B2 écrit me concernant). Par ailleurs, je ne suis pas en capacité d'affiner suffisamment le vocabulaire en anglais pour rendre compte de la complexité des notions abordées en classe de première S. Enfin, il est difficile d'imaginer traduire tous ses propos en temps réel tout en gérant les 33 autres élèves de la classe.

Devant cette difficulté, la solution peut venir de la classe elle-même : deux élèves se sont spontanément proposés pour traduire quelques éléments de cours à S. : il s'agit d'une part d'un élève de section euro anglais, délégué de classe et d'un excellent niveau et, d'autre part de L. qui, comme nous l'avons dit auparavant, est bilingue. Ces deux élèves pouvaient compléter la traduction effectuée parfois en arabe par un autre élève de la classe. Par ailleurs, cela permettait de canaliser les questionnements trop fréquents de L. et surtout de valoriser ses compétences dans un contexte de rejet des autres. Malheureusement, cette solution n'est pas applicable à chaque cours pour diverses raisons liées au profil des trois élèves concernés. Cependant, la traduction par pair présente de nombreux avantages qu'il faut considérer :



valorisation des élèves, gain de temps pour l'enseignant, intérêt de l'apprentissage entre pairs, travail collaboratif.

Dans un second temps, j'ai pensé, à tort, que permettre à S. d'acquérir un vocabulaire en histoire et en géographie était prioritaire. Ayant auparavant coordonné durant plusieurs années des parcours en Français Langue d'Intégration, je me suis tournée vers les manuels spécialisés dans la formation pour adultes non-francophones. Je cherchais particulièrement des exercices de vocabulaire en histoire et géographie utilisant des documents iconographiques. Les manuels FLE/FLI pour grands-débutants offrent ce type d'exercices mais ne se sont pas révélés adaptés car trop simplistes dans l'apport disciplinaire historique et géographique.

La première séquence de travail en géographie en première S ayant pour thème les territoires de proximité, j'ai choisi d'étudier particulièrement la nouvelle région Auvergne-Rhône-Alpes. En parallèle, il s'agissait de travailler la compétence de réalisation d'un croquis à partir de l'observation du croquis de la région présenté dans leur manuel. Les élèves ont pu réfléchir aux éléments constitutifs d'un croquis, au choix des figurés, à la création d'une légende. J'ai pu observer que S. semblait dérouté par l'exercice alors que je pensais cette séquence particulièrement adaptée à la découverte de son nouveau territoire de vie.

Forte des observations lors du test de positionnement et de cette première séquence, j'ai proposé à S. de remplir un questionnaire afin d'en savoir plus sur son rapport à l'histoire et à la géographie. Devant ses difficultés à formuler des réponses, l'essentiel des informations collectées l'ont été oralement dans la discussion qui en a résulté. Le passage par l'oral apparaît donc bien comme un élément essentiel de cette prise en charge ce qui représente un problème du fait du manque de temps. En ce sens, cette problématique nous rapproche des difficultés rencontrées pour l'inclusion et l'accompagnement de certaines élèves à besoins particuliers comme les « élèves dys ».

Il ressort des informations données par S. que ses connaissances et compétences liées à cette discipline sont limitées et, ce pour plusieurs raisons. La première raison est liée au système scolaire irakien : l'histoire et la géographie, enseignés séparément par deux enseignants différents – aucune surprise étant donné que la France fait figure d'exception par l'enseignement conjoint de ces deux matières – n'apparaissent dans la scolarité qu'au moment de l'arrivée au cycle secondaire intermédiaire d'une durée de trois ans. La scolarité se poursuit ensuite par un cycle secondaire préparatoire de trois ans également et menant au Sixth Form Baccalaureate. Après la première année de ce cycle, les élèves choisissent entre un cycle littéraire ou scientifique. Ce dernier qu'avait choisi S. ne compte plus d'histoire ni de géographie. La seconde raison tient au contenu des programmes scolaires. Interrogé sur le

contenu des enseignements, S. indique qu'il n'a étudié que la géographie physique de l'Iraq et Mahomet et les conquêtes musulmanes en histoire. S. découvre donc la géographie humaine, prospective, il découvre les conflits mondiaux et ne possède aucun repère historique contemporain. Interrogé cette fois sur les compétences mise en avant dans le référentiel des capacités au lycée, S. dit savoir réaliser une carte<sup>2</sup>, ce qui me surprend car en contradiction avec mes premières observations, mais non un schéma ou une composition. Il ne comprend pas les notions de problématique et de plan.

Il apparait clairement que la situation du pays d'origine, en l'occurrence ici l'Iraq, a un impact sur la scolarité de l'élève. Il est donc primordial de se renseigner sur cette situation afin de comprendre les lacunes éventuelles mais aussi les modes d'apprentissage de l'élève.

Les recettes financières liées au pétrole dans les années 1970 ont permis à l'Iraq de se doter d'un système éducatif considéré comme performant avec un taux de scolarisation proche de 100% (UNICEF). Malheureusement, les conflits qui ont marqué l'Irak depuis les années 1980 ont affaibli voire détruit le système éducatif irakien. Les programmes scolaires qui ont été rendus obsolètes par l'isolement lié aux sanctions imposées à l'Irak et la pénurie de manuels scolaires ont aggravé cette situation. Le rapport sur l'éducation en Iraq de l'UNESCO en 2003 préconisait pour l'avenir un travail urgent de révision des programmes et des contenus des manuels scolaires notamment dans l'objectif de supprimer les contenus pédagogiques sensibles (UNESCO, 2003). Sans plus de précision, on ne peut qu'émettre l'hypothèse selon laquelle les contenus d'histoire auraient été visés en premier lieu. Mais selon les Nations Unies, après l'arrivée américaine en 2003, de nombreux établissements scolaires ont été détruits, pillés ou incendiés. Les manuels scolaires n'ont pas été renouvelés, les enseignants ont fui ou ont vu leurs conditions salariales se dégrader (Shafiq, 2012). Dans les années qui ont suivi, l'enlisement des conflits et la situation humanitaire inhérente ont dégradé encore la situation du système éducatif irakien. En 2016, selon l'UNICEF, ce sont ainsi près de 3.5 millions d'enfants en âge d'être scolarisés qui ne vont pas à l'école actuellement. Ces conditions peuvent expliquer les connaissances et compétences lacunaires de notre élève.

Devant tant de difficultés et de freins à lever, il est important de parvenir à prioriser les apprentissages. Pour cela, il est nécessaire de questionner l'élève sur ses choix de vie future, d'autant plus que S. a maintenant 19 ans. Les objectifs d'apprentissage ne seront en effet pas les mêmes dans le cas d'une poursuite d'études, d'une situation transitoire donc provisoire en France ou du souhait d'un avenir professionnel sans poursuite d'études au-delà de cette année d'accueil. Questionné à ce sujet, S. ne peut répondre à cette question, suspendu à la situation de

---

<sup>2</sup> J'ai volontairement privilégié le terme « carte », plutôt que croquis qui serait le terme approprié, dans le questionnaire afin de lui rendre la traduction plus facile.

son père lui-même actuellement dans une démarche de formation professionnelle. S. émet l'idée de poursuivre ses études au lycée de Bourgoin-Jallieu sans autre précision. En attendant, le conseil de classe du second trimestre ne statue pas sur le sort de S. se contentant de relever que S. est un élève « non noté » dont on ne sait quel sera l'avenir étant donné son manque de progression en langue française et son absentéisme exponentiel.

Face aux incertitudes des deux parties, je choisis de poursuivre autant que possible l'adaptation de mes séquences. Malgré tout, je me heurte aussi à l'absentéisme de S. même si le conseil de classe permet de voir apparaître la sélectivité de S. selon les matières. Il se trouve que le cours d'histoire-géographie est celui où S. est le moins absent.

Pour terminer, l'année de stage étant copieusement chargée, je rencontre également des difficultés pour suivre le rythme de cette anticipation d'adaptation ajoutée aux préparations classiques de tous mes autres cours. Aussi, le travail présenté par la suite est principalement issu d'une réflexion menée au fil des séquences et au gré des quelques adaptations réalisées avec S.

## **2.2 Construire une autre culture géographique et historique**

Il est important de ne pas considérer les élèves allophones comme totalement dans l'ignorance de notre discipline sauf s'ils n'ont pas jamais été scolarisés. Comme nous l'avons vu précédemment, il est primordial de pouvoir se renseigner sur le système scolaire du pays d'origine et, quand cela est possible, d'obtenir des informations sur les programmes d'histoire et de géographie en vigueur. Bien souvent, il ne s'agit de construire une première culture géographique et historique mais bien une autre culture, ou peut-être pourrait-on dire une culture complémentaire. Cela est bien-sûr plus aisé lorsque les enseignements historiques et géographiques du pays d'origine sont proches des enseignements délivrés en France. Nous avons vu auparavant à quel point les différences sont importantes entre la France et l'Iraq nous amenant donc à construire réellement une nouvelle culture. Cette démarche est extrêmement enrichissante pour l'enseignant car elle lui impose d'aller à la rencontre de l'altérité.

La problématique principale réside dans le fait que le système scolaire est construit dans une continuité chronologique, chaque niveau apportant sa pierre à la construction des apprentissages. En fin de cursus du second degré, la classe de première est donc pensée dans la continuité du collège et de la classe de seconde. De nombreux thèmes du programme ont été abordés au collège notamment les conflits du XX<sup>ème</sup> siècle en histoire, la géographie de la France en géographie. Le programme de première permet notamment d'approfondir l'approche plus synthétique et problématisée amorcée en seconde. La finalité est bien la construction d'un esprit critique et d'un raisonnement éclairé, qualités du citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle.

### **2.2.1 Identifier des repères prioritaires en géographie**

A partir du programme de Première S, j'ai établi une programmation annuelle pour la classe. Devant la surprise de la présence de S, je n'ai pas pensé cette programmation différemment. Avec le recul, je ne l'aurais de toute façon pas modifiée pour S. Pour S, donc la temporalité des thèmes reste la même car il ne s'agit ni de créer encore plus d'hétérogénéité ni d'isoler l'élève. Là est donc toute la difficulté : traiter des mêmes thèmes mais dans le cadre d'une progression différente de manière à ne pas rompre l'échange possible entre pairs.

Comme nous l'avons vu précédemment, S. est vierge de toute culture géographique française et même européenne. Il s'agit donc dans un premier temps de lui donner ces repères géographiques. Le programme de Première S en géographie est particulièrement adapté à cette démarche puisqu'il traite de la France et de l'Union Européenne « France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation ». Néanmoins, le programme fait apparaître d'emblée une difficulté majeure : il est conçu dans la continuité des apprentissages de seconde, « tant par les connaissances, les méthodes, les capacités abordées, les démarches mises en œuvre ». Enfin, les grilles de lecture majeures du monde que sont la mondialisation et le développement durable sont des concepts que S. n'a jamais rencontrés dans sa scolarité. Par ailleurs, le programme conçu dans une dimension citoyenne doit amener les élèves à questionner la gestion territoriale et les dimensions stratégiques et prospectives des choix d'aménagement. Tout positionnement qui nécessite des repères géographiques solides et préalables, ce qui manque évidemment à S. Néanmoins, les attentes institutionnelles mettent l'accent sur l'utilisation des TICE et sur les approches cartographiques et les productions graphiques, outils et démarches qui pourront peut-être faciliter les apprentissages de S.

Enfin, le programme accorde une place importante à l'étude de cas selon une démarche déjà éprouvée avec les élèves en classe de seconde. D'emblée, j'écarte cette démarche avec S., elle ne me paraît pas appropriée : elle nécessite une autonomie que S. n'a pas, je l'organise souvent en groupes, S. n'est pas familier de la démarche. Mais surtout, je peux utiliser le moment où le reste de la classe commence à traiter l'étude de cas pour accompagner S. de manière plus individuelle.

Les éléments présentés ci-dessous sont des exemples tirés du programme de première S et ne recouvrent pas la totalité des thèmes étudiés au cours de l'année.

<b>Thème 1 : Comprendre les territoires de proximité</b> (thème obligatoirement introductif).			
<b>Question : Approche des territoires du quotidien.</b>			
<b>Notions abordées en classe ordinaire</b>	<b>Capacités travaillées en classe ordinaire</b>	<b>Notions/connaissances à travailler en parcours adapté</b>	<b>Activités adaptées</b>
Territoire de proximité, réforme territoriale, compétences, décentralisation, aménagement, démocratie participative, intercommunalité, compétitivité, millefeuille, territoire vécu.	-Confronter plusieurs documents de natures variées -Réaliser un schéma simple -Repérer les éléments constitutifs d'un croquis de qualité (nouvelle région)	Territoire de proximité, découpage territorial, millefeuille, organisation régionale.	-Acquérir le vocabulaire de base (monde, continent, pays, région, département, communes etc.) -Réaliser deux schémas simples (millefeuille + lieux du nouveau territoire de proximité de l'élève -Repérer l'organisation de la région (géographie et quelques compétences)

Je choisis de commencer ma progression annuelle sur ce thème de géographie, il s'agit donc de la toute première séquence de l'année. La mise en œuvre passe par une étude de cas au choix. Je choisis de travailler sur la nouvelle région Auvergne Rhône-Alpes. Cette première séquence s'avère particulièrement difficile. J'ai peu de temps à consacrer à S. car je découvre aussi toute la classe et les élèves peinent sur les notions d'aménagement du territoire et de géographie prospective. Je pensais pouvoir terminer la séquence sur la constitution d'un croquis de synthèse mais je découvre qu'il est déjà réalisé dans le manuel des élèves. Je manque de toute façon de temps, cette séquence est à plusieurs reprises bouleversée par des activités organisationnelles liées à la rentrée et je suis donc contrainte de revoir mes objectifs. Nous travaillons néanmoins sur le manuel afin de déterminer les éléments constitutifs d'un croquis de qualité (rappel des acquis de seconde).

C'est au cours de cette première séquence qu'apparaissent mes premières hésitations sur les priorités d'apprentissage de S. Persuadée qu'il ne peut apprendre sans base linguistique en français, je m'inspire des ressources pour l'apprentissage en Français Langue Etrangère pour demander à S. de réaliser un travail sur du vocabulaire géographique de base. Je me mets à la recherche de supports adaptés mais manque de temps pour me rendre dans une bibliothèque fournie en ressources FLE-FLI. De toute façon, même les ressources en lignes montrent que les enseignements concernant la géographie et l'histoire ne sont pas en relation avec le programme de Première S. Quelques rares ouvrages ont bien essayé de se spécialiser en géographie notamment sur l'étude des régions françaises destinée à un public FLE mais proposent des documents et textes bien trop complexes (Bourgeois, 2001). Par défaut, j'adapte une fiche

trouvée sur un site spécialisé en FLE (Annexe 4). Si S. semble d'emblée intéressé, je me retrouve confrontée à la difficulté de séparer activité de l'élève allophone et activité de la classe. S. ne comprend pas la consigne de l'exercice 2 qui est celui en lequel je plaçais le plus d'espoir pour amener S. à comprendre une partie de la séquence sur le millefeuille territorial français. Par ailleurs, S. ne peut s'empêcher de travailler à partir de l'anglais et réalise le premier exercice facilement par similitude de termes français-anglais. Au final, il fait le tour de la fiche en moins de 15 minutes et je manque de temps pour envisager une suite pendant la séance. Je pense aussi que le support choisi est un peu simpliste, je sens que S., en tant que jeune adulte, attend davantage.

Cette première expérience m'amène à poser un premier constat : il est difficile pour l'enseignant et peu pertinent pour l'élève de déconnecter les activités d'un élève allophone de celles de la classe ordinaire puisque l'intérêt est justement l'inclusion et l'apprentissage au milieu des pairs. Durant le reste de la séquence, je donne donc un fond de carte à S. et lui demande de recopier le croquis. Je l'autorise à se servir de son smartphone pour traduire des éléments de la légende. Mon objectif est double : faire comprendre à S. ce qu'est un croquis et lui donner des repères géographiques sur la région française dans laquelle il vit désormais. Il commence le travail mais ne parvient pas à le terminer. Il est absent à la dernière séance de ce cours.

<b>Thème 2 : Aménager et développer le territoire français.</b>			
<b>Question 1 : Valoriser et ménager les milieux.</b>			
<b>Notions abordées en classe ordinaire</b>	<b>Capacités travaillées en classe ordinaire</b>	<b>Notions/connaissances à travailler en parcours adapté</b>	<b>Activités adaptées</b>
Potentialités, ressources, milieux, contraintes, territoires ultramarins, organisation du territoire, risques majeurs	-Nommer et localiser les grands repères du territoire national (ultramarin compris) -Organiser et synthétiser des informations -Réaliser un croquis	Organisation physique du territoire français ultramarin compris	-Nommer et localiser les grands repères du territoire national (ultramarin compris) -Réaliser un croquis simple
<b>Question 2 : La France en villes.</b>			
Urbanisation, métropolisation, attractivité, aménités, héliotropisme, littoralisation, macrocéphalie, politiques de la ville	-Rédiger une composition -Intégrer des schémas dans une composition de géographie	Vocabulaire et repérage géographique : villes, villages, métropoles, urbain/rural.	-Repérer et localiser les métropoles françaises -Réaliser un croquis simple

Ce deuxième thème de géographie fait appel aux notions d'aménagement et de développement du territoire dont l'approche me paraît d'emblée trop complexe pour S. Par contre, les deux premières questions de ce thème, présentées ci-dessous, ont l'avantage commun de permettre l'acquisition de repères géographiques qui me semblent prioritaires, à savoir l'organisation du territoire français - ultramarin compris – ainsi que les villes françaises. J'essaie cette fois de faire correspondre au maximum les activités des uns et des autres. Je demande donc à S. d'écouter au maximum le cours et de noter tous les mots qu'il comprend, les autres élèves travaillant aussi à ce moment la prise de notes. Comme évoqué précédemment, trois élèves de la classe sont en capacité linguistique de traduire des éléments à S. Le premier élève est le seul élève bilingue français-arabe de la classe et il s'installe spontanément à côté de S. Pour la séquence sur les potentialités du territoire français, je demande à cet élève s'il se sent capable de traduire quelques éléments du cours à S. et il me répond affirmativement, il le faisait déjà de manière informelle. Malheureusement, je constate vite que cet échange n'est pas fructueux : les premières évaluations réalisées entre-temps me montrent que cet élève a besoin lui-même d'une attention renforcée eu égard à ses résultats plus que moyens. Je crains alors que ma demande ne gêne sa concentration et ses apprentissages.

Franco-écossais, totalement bilingue français-anglais, L. se propose alors spontanément. Mais lorsque je tends l'oreille, j'entends cet élève, rappelons-le porteur d'un syndrome autistique, traduire le cours littéralement et parfaitement. S. décroche rapidement : son niveau d'anglais n'est pas suffisant et les notions abordées lui sont inconnues. Il semble également dérouté et peu à l'aise avec cet élève atypique. Je mets un terme à cette collaboration. Du fait de ses absences, S. ne réalise par le croquis sur l'organisation du territoire.

Néanmoins, je constate au cours de cette séquence que S. se montre très intéressé par le manuel (Hachette Première S, Edition 2015). Il le sort et l'ouvre à chaque séance. Il convient de préciser que fournir des manuels aux élèves allophones n'est pas une évidence pour l'institution scolaire. Beaucoup d'élèves n'ont pas cette chance et représentent une réalité que cherche à évaluer EVASCOL à travers son questionnement aux enseignants (Annexe 5).

Le troisième élève, C., a un excellent niveau scolaire et est inscrit en section européenne où il suit les cours de SVT en anglais. Maintenant que je connais la classe parfaitement, ce choix me paraît évident d'autant plus que C. a été élu délégué de classe à l'issue d'un brillant discours sur l'entraide et l'esprit citoyen. Il prend le relai sur le thème des villes, séquence qui a particulièrement intéressé S. : la classe a travaillé sur l'intérêt de réaliser des schémas et de les intégrer à une composition. S'il n'a évidemment pas travaillé sur la méthode de la composition, S. a pris soin de réaliser les mêmes schémas que ses camarades au point que j'avoue l'avoir un peu « oublié ». Par contre, alors que je lui demande de réaliser un croquis

simple mais soigné localisant les principales métropoles françaises, il s'exécute avec précipitation et termine l'exercice en 5 minutes.

Le bilan de cette séquence est tout de même positif : S. a semblé plus impliqué et plus intégré à la classe. Le nouveau binôme fonctionne bien d'autant plus que quelques termes sont ressemblants entre les langues française et anglaise : S. comprend la signification des mots urbain, urbanisation et rural.

<b>Thème 3 : L'Union européenne et la France dans le monde.</b>			
<b>Question 1 : Les territoires de l'Union Européenne.</b>			
<b>Notions abordées en classe ordinaire</b>	<b>Capacités travaillées en classe ordinaire</b>	<b>Notions/connaissances à travailler en parcours adapté</b>	<b>Activités adaptées</b>
CEE, UE, construction, élargissements, coopération, approfondissements, inégalités, politique de cohésion.	Réaliser un croquis de synthèse.	Continent européen/UE : pays et capitales de l'Europe. Schengen, Zone euro.	Réaliser un croquis de synthèse.

Comme pour le deuxième thème de géographie, ce troisième thème a l'avantage de permettre de travailler sur des repères géographiques prioritaires. La connaissance des territoires de l'Union Européenne est importante quelle que soit la suite de ses différents parcours, d'élève, de citoyen, de migrant ou simplement de jeune adulte. J'attends avec impatience cette séquence qui, je l'espère, va me permettre de faire travailler S. de manière plus inclusive.

A la fin de la séance précédente, alors que je distribue un fond de carte et donne des consignes de réalisation à tous les élèves en prévision de la séquence sur l'Union Européenne, S. est absent. Nous touchons à une problématique qui peut toucher tout élève allophone : l'ensemble de l'équipe enseignante considère normal car prématuré que S. n'utilise pas l'Environnement Numérique de Travail (ENT) sur l'interface Pronote. Par conséquent et par ailleurs à cause de ses nombreuses absences, il m'apparaît impossible de lui donner des devoirs à réaliser « à la maison ». D'autant que S. vit dans un foyer pour demandeurs d'asile et il m'explique ne pas avoir facilement accès à l'outil informatique.

S. est présent au cours suivant qui est donc la première séance du thème sur l'Union Européenne. Je lui donne le fond de carte et lui demande de mener une recherche sur son manuel, sans lui donner d'indication sur les pages. Son objectif est de localiser, sur ce fond de carte, les pays membres et capitales de l'Union Européenne, les pays de la zone Euro ainsi que



les villes sièges des institutions européennes. Ma demande est très proche de la demande formulée au reste de la classe à quelques différences près : la consigne originelle intègre l'espace Schengen et une légende problématisée. La représentation de l'espace Schengen m'apparaît importante mais elle nécessite la compréhension de ce à quoi il correspond or l'élève C. n'est malheureusement plus présent pour traduire cette notion à S. : absent pour dépression dès février, il a fait l'objet depuis d'un diagnostic de bipolarité et ne reprendra pas sa scolarité d'ici cette fin d'année scolaire. Son absence correspond à l'augmentation de la fréquence des absences de S. sans qu'il soit possible d'en affirmer le lien. S. commence le croquis mais est convoqué chez le nouveau CPE remplaçant à ce moment et quitte mon cours sans finir son exercice. Il s'agissait de son dernier cours de géographie (début avril 2017). Il est absent depuis.

### 2.2.2 Identifier des repères prioritaires en histoire

Tout comme celui de géographie, le programme d'histoire de première est construit en cohérence avec celui de seconde et ce, tant dans sa continuité chronologique que d'un point de vue des compétences à acquérir. Il s'agit de fournir aux élèves des clés de compréhension du monde contemporain, notamment du XXème siècle. L'approche thématique prévue par le programme suppose de mobiliser les repères chronologiques fondamentaux ce qui est évidemment problématique lorsque ceux-ci n'ont jamais été acquis comme c'est le cas pour S. Ainsi, il est impossible de travailler avec S. sur la question du génocide juif et de la résistance française alors qu'il découvre la seconde guerre mondiale et qu'il ne sait pas qui est Hitler et encore moins De Gaulle ou Churchill. Enfin, le cadrage prévoit l'approfondissement de la réflexion critique sur des sources de nature différente. Il apparaît prématuré de travailler sur cet axe avec des élèves qui n'ont pas au préalable acquis les capacités de présentation et d'analyse documentaire.

<b>Thème 1 : Croissance économique et mondialisation depuis le milieu du XIXème siècle</b> (thème obligatoirement introductif)			
<b>Question 1 : Croissance et mondialisation</b>			
<b>Notions abordées en classe ordinaire</b>	<b>Capacités travaillées en classe ordinaire</b>	<b>Notions/connaissances à travailler en parcours adapté</b>	<b>Activités adaptées</b>
Croissance, mondialisation, crise économique, révolution industrielle, capitalisme, libre-échange	-Prendre et organiser des notes -Nommer et périodiser les continuités et ruptures chronologiques -Rédiger un texte construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique	Notion de mots-clés, les documents en histoire.	-Repérer les différents types de documents utilisés en histoire et les nommer. -Repérer les mots-clés de la séquence à l'oral et à l'écrit. -Effectuer des recherches pour les définir.

J'ai pu constater que cette première séquence d'histoire était particulièrement difficile à aborder avec une classe ordinaire et évidemment encore plus avec un élève allophone. Elle nécessite en effet un apport de connaissances important lié aux mécanismes de croissance et de crise et ce, sans tomber dans un cours d'économie. Elle suppose l'appropriation par les élèves de concepts complexes tels que le capitalisme ou le libre-échange. Au cours de la première séance, je projette à la classe un diaporama assez épuré comprenant des mots clés et des phrases simples. Je demande à S. d'écouter le cours, de recopier les mots sur son cahier et de chercher ensuite leur définition en s'aidant de son smartphone. Je peux voir qu'il note « croissance économique », « mondialisation », « depuis 1850 », « économies-monde ».

L'utilisation ou non du smartphone a été, pour moi, un questionnement important. Malgré l'interdiction du téléphone portable au lycée, j'ai très vite repéré que S. en possédait un et qu'il était visiblement largement connecté. J'ai pris soin de demander à S. s'il pouvait imaginer s'en servir pour mener de petites recherches en cours. Après qu'il m'ait répondu par l'affirmative, j'ai informé la classe de cet aménagement, ce qui n'a posé aucune difficulté par la suite.

La suite de la séquence a été bien plus compliquée car la classe s'est montrée très intéressée par le sujet et nous avons parfois dépassé le cadre du thème. Inévitablement, face à cette complexité et au dynamisme de sa classe, S. a décroché au niveau de la compréhension mais il est toujours resté attentif. Pendant que les autres élèves répondaient en binômes à des questions sur les documents, j'ai pu néanmoins travailler avec S. à partir de son manuel : dans un premier temps, je lui ai demandé de repérer, dans le chapitre correspondant à la leçon, tous les types de documents utilisés. Ensuite, je lui ai demandé s'il savait tous les nommer dans sa langue. Il m'a répondu négativement. Puisque je n'utilisais pas à ce moment le poste informatique situé dans la salle et afin de pouvoir valider sa réponse, je lui ai demandé de l'utiliser pour traduire les termes de l'arabe au français sans passer par l'anglais cette fois. Les documents qu'il a pu reconnaître et nommer sont ainsi : photographie, texte, carte, frise chronologique, tableau, peinture, graphique, bande-dessinée. Les documents qu'il n'a pu nommer sont : fresque, affiche, caricature, couverture de magazine, tableau statistique, histogramme. Etant donné la barrière de la langue et le temps dont je disposais, je n'ai pu pousser plus loin ce questionnement.

Je peux maintenant dire que cette séquence m'a permis d'avancer avec S. Il s'est montré curieux notamment sur l'utilisation des documents iconographiques. Bien-sûr, au final, il n'a pas réellement travaillé sur la thématique du cours.

<b>Thème 2 : La guerre et les régimes totalitaires au XXème siècle</b>			
<b>Question 1 : La Première Guerre Mondiale</b>			
<b>Notions abordées en classe ordinaire</b>	<b>Capacités travaillées en classe ordinaire</b>	<b>Notions/connaissances à travailler en parcours adapté</b>	<b>Activités adaptées</b>
Guerre de masse, pangermanisme, expérience combattante, guerre de position/guerre de mouvement, génocide arménien, effort de guerre, propagande, traité de Versailles, guerre totale.	-Présenter des documents de nature variée. -Analyser des documents de nature variée. -Répondre à une consigne dans le cadre des épreuves du Bac.	Approche factuelle de la guerre, personnages clés, conséquences sur la vie contemporaine.	-Mener à bien une recherche individuelle sur internet. -Visionner des documentaires ou films de fiction en anglais ou français sous-titrés en arabe.
<b>Question 2 : Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste et nazi)</b>			
Totalitarisme, fascisme, nazisme, stalinisme, idéologie, propagande, censure, collectivisation, terreur, déportation, pogroms, révolutions	-Confronter plusieurs situations historiques. -Traiter un sujet de bac : analyse documentaire.	Régime autoritaire, régime totalitaire, dictature, démocratie, personnages clés et idéologie.	-Remplir un tableau de synthèse. -Visionner des documentaires ou films de fiction en anglais ou français sous-titrés en arabe.
<b>Question 3 : La Seconde Guerre mondiale</b>			
Collaboration, résistance, occupation, solution finale, blitzkrieg, guerre d'anéantissement, antirépublicanisme, antidémocratisme, antisémitisme, propagande, guerre totale.	-Situer et caractériser une date dans un contexte chronologique. -Mener à bien une recherche individuelle. -Rédiger une composition en histoire.	Approche factuelle de la guerre, personnages clés, conséquences sur la vie contemporaine	-Suivre un cours classique en totalité -Visionner des documentaires ou films de fiction en anglais ou français sous-titrés en arabe.

Afin de partir des connaissances et des représentations des élèves pour préparer mon cours sur la première guerre mondiale, j'avais construit un questionnaire posé oralement et avec réponse individuelle écrite durant les vingt dernières minutes du cours précédent. Pour S. j'avais imaginé faire traduire en direct les questions par l'un des deux élèves anglophones voire par la classe entière. Il s'agissait du dernier cours avant les vacances de Noël et je pensais que cette démarche plus ludique pouvait donner à S. un réel sentiment d'inclusion au sein de sa classe. L'activité du questionnaire oral de type quiz a bien été perçue comme ludique par la classe mais malheureusement sans S. qui était absent.

A son retour, je l'ai questionné sur sa connaissance de la première guerre mondiale. Il m'a répondu en connaître l'existence mais ne l'avoir jamais étudiée. Il n'en connaissait pas les limites chronologiques. Avec le recul, le quiz aurait pu le mettre en défaut par le fait qu'il n'aurait rien répondu. La classe, partagée en groupes, a travaillé sur plusieurs corpus documentaires. J'ai choisi d'installer S. sur le poste informatique afin qu'il réponde à un questionnaire que je lui avais préalablement préparé (Annexe 7). Il convient tout d'abord de s'assurer que l'élève possède un minimum de maîtrise de l'outil informatique ce qui peut être très variable selon les pays d'origine. Or, j'avais pu observer précédemment que S. possédait toutes les compétences requises. S. a réalisé le travail consciencieusement mais lorsque je suis revenue le voir au bout de quelques minutes, il avait déjà répondu à plusieurs questions et pour cause : S. copiait la question, la collait dans « Google traduction », effectuait ses recherches sur des sites en langue arabe puis copiait la réponse pour la coller à nouveau dans « Google traduction » avant de l'intégrer dans le questionnaire. Cette méthode donne évidemment des résultats très approximatifs voire erronés et ne m'a pas permis d'évaluer la compréhension effective de S. Au-delà de la frustration que j'ai pu ressentir à ce moment, un autre questionnement est apparu : comment guider un élève allophone dans des recherches sur des sites internet ? Faut-il proposer des sites en français ? Comment savoir si les sites qu'ils consultent dans leur langue d'origine sont fiables ?

Lors de la séance consacrée au devoir sur cette question, j'avais pour la première fois préparé une courte évaluation destinée à S. mais celui-ci ne s'est pas présenté. Il faut dire que S. avait pris l'habitude de ne pas venir lorsqu'un devoir était prévu, quelle que soit la discipline.

La question 2 concernant les totalitarismes est probablement celle qui m'a posé le plus de difficultés. Dans la théorie, je souhaitais amener S. à remplir un tableau simple nommant les trois régimes totalitaires, les personnages clés et les principales orientations politiques. S'agissant d'évènements contemporains, il est possible également de demander aux élèves allophones de visionner des films sous-titrés dans leur langue d'origine. Dans la pratique, je n'ai réalisé aucune de ces idées : la première est complexe à mettre en œuvre dans le cadre d'une classe dont les 33 autres élèves sont très demandeurs et posent de nombreuses questions. La seconde demande de l'anticipation sur les œuvres à conseiller et pose des problèmes techniques de mise en œuvre (sous-titrage disponible et de qualité, accès informatique, débit). S. est resté attentif, a « suivi » poliment le cours mais a été absent ensuite.

S. a pu suivre presque l'intégralité de la séquence sur la deuxième guerre mondiale : il a en effet bénéficié de la traduction et de l'accompagnement bienveillant de C. avant que celui-ci ne tombe malade. Pour qu'il se concentre sur les faits et la compréhension du thème, je lui ai demandé de ne rien noter mais de chercher à chaque fois les correspondances dans les

documents de son manuel : je l'ai vu consulter les frises chronologiques, s'intéresser aux portraits lui permettant de mettre un visage sur les noms d'Hitler, de Staline..., s'arrêter sur les photographies montrant Auschwitz ou Hiroshima. Néanmoins, je n'ai pas eu l'occasion d'échanger avec S. sur sa compréhension et sa perception de ce conflit qu'il ne connaissait pas plus que le premier. Je ne l'ai pas revu.

### **2.2.3 Bilan**

Dès les premières semaines de cours, S. a cumulé les absences injustifiées et ce, dans toutes les matières. Cependant, aussi étonnant que cela puisse paraître, ces absences n'ont pas immédiatement suscité l'inquiétude de l'équipe enseignante : informée du fait que son emploi du temps était aménagé pour suivre des cours par ailleurs mais non des modalités exactes de ces aménagements, l'équipe pédagogique a mis du temps à se rendre compte qu'il était réellement absent de manière injustifiée. Repéré comme potentiellement en décrochage par la CPE, il a pourtant fait l'objet de plusieurs rendez-vous de recadrage avant que la CPE ne soit absente et non remplacée à partir de janvier. Au cours du premier trimestre, en histoire-géographie, S. a manqué en moyenne un cours sur quatre toujours les vendredis matin (séances d'1h30). Au total selon la vie scolaire, il a cumulé, au premier trimestre 28 demi-journées d'absence dont 19 non-justifiées. Au cours du deuxième trimestre, en cours d'histoire-géographie, il est absent en moyenne un cours sur trois, toujours les vendredis également mais il a cumulé au total 46 demi-journées d'absence dont 32 injustifiées. A ce jour, je ne l'ai pas vu en cours depuis le 3 avril soit trois semaines complètes d'absences. Madame la Proviseure Adjointe m'a informée du fait que la situation de S., bien connue de la DSDEN, a d'ailleurs été évoquée lors d'une réunion récente sur le décrochage scolaire. Le bilan présentiel est donc très négatif, S. a manifestement perdu toute motivation à venir au lycée. Cependant, au vu de ces données, il apparaît que S. a été présent en histoire-géographie plus qu'à aucun autre cours.

En termes de résultats, mis à part en anglais LV1 au premier trimestre, S. n'a fait l'objet d'aucune évaluation, quelles que soient les matières au premier et au deuxième trimestre. Je n'échappe pas à ce constat : il m'a été impossible d'évaluer la progression de S. Lorsque j'ai réussi à anticiper suffisamment mes préparations de cours et d'évaluations de mes classes ordinaires, S. n'était plus présent.

Interrogés sur leurs pratiques vis-à-vis de cet élève, mes collègues avouent ne pas avoir particulièrement adapté leurs cours. Les raisons évoquées sont le manque de temps, le manque d'information n'ayant pas permis d'anticiper une adaptation et enfin le profil de S. qui ne s'est montré ni proactif ni assidu les premières semaines.

A ce jour, l'avenir scolaire, professionnel et personnel de S. est incertain : la famille envisage de s'installer à Lyon sans certitude. Le lycée Delorme ne peut transmettre qu'un bilan absentéiste qui ne facilitera probablement pas la poursuite de S. au sein d'un lycée international.

Ces constats m'amènent néanmoins à un double bilan. Premièrement, adapter les séquences fonctionne : S. s'est montré intéressé et impliqué lorsque je lui proposais des activités spécifiques. Il s'est dit prêt à travailler seul dans la mesure où je pouvais lui indiquer des recherches à mener et où les mener. En conséquence, j'éprouve une certaine frustration du fait que cette année étant particulièrement chargée, je n'ai pu répondre à cette demande qui ne s'est pas présentée à nouveau. Certes, étant donné l'absentéisme de cet élève, bon nombre des adaptations prévues sont restées théoriques tandis que d'autres, que j'ai pu mettre en pratique, demandent à être affinées avec l'expérience.

Deuxièmement, l'inclusion scolaire d'un élève allophone ne peut fonctionner qu'à la condition de l'entière implication de l'équipe éducative : Aucun élève ne continuera à venir s'il ne se sent accueilli que dans quelques cours et s'il ne se sent pas accompagné dans son parcours au lycée. Peu d'élèves, aussi impliqués soient-ils, peuvent maintenir une motivation suffisante pour poursuivre une scolarité dans un dispositif totalement inadapté à leurs capacités.

Il est donc primordial de changer nos pratiques afin d'améliorer durablement l'inclusion scolaire et citoyenne des élèves allophones nouvellement arrivés.

### **2.3 Changer les pratiques pour améliorer durablement l'inclusion scolaire et citoyenne**

Il est maintenant important de pouvoir réfléchir, d'une part aux éléments qui auraient pu permettre à la communauté éducative de mener à bien l'inclusion de S. dans le système scolaire français et, d'autre part aux adaptations qui ont permis de capter l'attention de S. en histoire et géographie.

*« 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. » (Tremblay, 2012)*

### **2.3.1 Améliorer la procédure d'accueil et d'accompagnement**

Au vu des éléments présentés précédemment, il apparaît clair que les conditions d'accueil de S. n'ont pas aidé à son inclusion au sein du lycée. Ne pas informer l'équipe enseignante de l'arrivée d'un élève allophone le place potentiellement dans le sentiment qu'il n'est pas attendu et encore moins prévu. L'école inclusive implique que l'élève ressente une bienveillance éducative a priori. Il apparaît donc nécessaire d'informer au préalable l'équipe éducative, précaution qui est, de toute façon, valable pour tout élève à besoins éducatifs particuliers. Informer permet d'enclencher l'implication de l'ensemble de la communauté éducative, condition, qui nous l'avons vu, est indispensable pour éviter la dissolution des efforts et des initiatives. Cette information doit aussi aller dans l'autre sens : elle peut prendre appui pour l'élève sur le livret d'accueil bilingue, en l'occurrence le livret existant en arabe/français pour S., afin d'expliquer les conditions d'accueil et l'organisation d'un lycée.

Ensuite, il est primordial que les enseignants et la vie scolaire soient informés au plus tôt des modalités de scolarisation notamment des aménagements pédagogiques. Cela signifie que les enseignants doivent consulter le positionnement qui a été effectué au moment de sa demande de scolarisation en France, à la condition que celui-ci soit bien accessible. Ce diagnostic apporte également les informations concernant son parcours scolaire antérieur. L'idéal serait plutôt que l'information soit automatiquement transmise afin de responsabiliser tous les membres de l'équipe dans la mise en œuvre de parcours adaptés et personnalisés.

Au sein de la classe, il est par ailleurs important de créer les conditions de l'inclusion par les pairs. Pour ce faire, présenter l'élève au reste de la classe apparaît évident afin de pouvoir valoriser ensuite son altérité et ses connaissances. Surprise par sa présence, je n'ai pas présenté S. Je me suis dit ensuite que le professeur principal devait l'avoir fait, ce qui en fait n'a pas été le cas. Présenter l'élève permet pourtant aussi de clarifier, auprès des autres élèves, les aménagements réalisés tant dans l'emploi du temps que dans les adaptations pédagogiques. Enfin, rappelons que la prise en compte de l'autre, l'ouverture à l'autre et la solidarité sont des valeurs citoyennes que l'école a vocation de porter. Je regrette d'ailleurs ne pas avoir eu la classe de S. dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique<sup>3</sup>.

Enfin, le parcours de l'élève doit être formalisé tel un plan de formation coconstruit en équipe et coajusté en équipe et avec l'élève. Cela suppose un suivi et donc d'une part, un accompagnement régulier et conjoint mené par le CPE et le professeur principal à l'aide d'un calendrier préétabli et d'autre part, un protocole de communication afin d'informer

---

<sup>3</sup> La classe de Première S1 n'a pas bénéficié d'heures d'EMC cette année.

immédiatement toute l'équipe éducative des changements apportés ou aménagements réalisés. Dans le cas de S., certains collègues ont découvert tardivement que l'élève était dispensé de leur enseignement.

Cette communication plus systématique pourrait permettre également aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques de différenciations pédagogiques.

### **2.3.2 Modifier nos démarches pédagogiques**

Dans un premier temps, rappelons quelques-unes des pistes déjà évoquées lors de cette analyse réflexive : afin de dégager les repères prioritaires en histoire et géographie, il est nécessaire de s'intéresser au parcours scolaire antérieur de l'élève. Je n'ai pu avoir une vision différente du programme de première S que lorsque S. m'a expliqué comment et ce qu'il avait étudié dans cette discipline en Iraq. Pour compléter ce profil scolaire de l'élève, il faudrait ajouter un questionnement sur la culture scolaire dans le pays d'origine. Dans certains systèmes scolaires en effet, les postures des élèves et des enseignants diffèrent des nôtres, ce que l'IGEN nomme « codes scolaires » : poser des questions à un enseignant, lever le doigt ou regarder l'enseignant dans les yeux ne va pas de soi partout. Il convient de s'en assurer afin de mettre l'élève à l'aise, ce que je n'ai pas pensé à faire avec S. Dans cette nécessaire prise en compte de la culture de l'élève, il faut aussi se concentrer sur la langue d'origine : j'ai pu constater que l'élève venu d'Espagne avait eu dans son parcours beaucoup moins de difficultés que S. venu d'Iraq. Même si d'autres éléments peuvent expliquer cette différence, cela signifie qu'il faut mesurer l'importance de l'éloignement de la culture mais aussi de la langue d'origine par rapport à la culture et à la langue française. Cet éloignement diffère en effet phonétiquement, alphabétiquement et morphosyntaxiquement. Dans le cas de S., l'éloignement est important et j'ai pu me rendre compte que de simples exercices de recopiage de notions, de mots-clés, étaient loin d'être inutiles et étaient rassurants pour lui.

Les réflexions précédentes ont montré à quel point, il est difficile de prioriser les apprentissages : le français d'abord donc le vocabulaire et la grammaire, ou l'histoire et la géographie d'abord pour apprendre le français ? Dans tous les cas, l'enseignant doit créer les conditions maximales de la compréhension de la langue. L'utilisation du smartphone peut aider mais ne peut être systématisée. Il est primordial que l'élève ait accès à un dictionnaire bilingue complet ce que n'avait pas S. L'idéal bien-sûr serait de s'atteler à la création de dictionnaires bilingues sur des notions et vocabulaire historiques et géographiques à l'image de ce qui se



pratique pour enseigner en anglais DNL géographie<sup>4</sup>. Par ailleurs, il me semble important d'autoriser l'élève à utiliser sa première langue de scolarisation : le priver de cette possibilité risque de le bloquer dans sa réflexion surtout lorsque nous sommes face à un élève d'un niveau scolaire et d'un âge élevés.

Nous avons vu également précédemment qu'il fallait choisir avec soin les supports avec lesquels travailler : j'ai d'emblée pensé aux méthodes FLE mais celles-ci ne sont pas adaptées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie surtout au lycée. Il convient de choisir des documents qui tiennent compte de l'âge et du niveau scolaire de l'élève afin d'éviter les documents simplistes et infantilisants. Je n'ai pas eu le temps de me pencher sur d'autres ressources mais je pense nécessaire de ne pas hésiter à travailler avec des manuels scolaires d'autres niveaux. Par exemple, en histoire, il aurait été possible de faire travailler S. sur le manuel de la classe de troisième.

La mise en place d'un travail coopératif est aussi une adaptation pédagogique évoquée précédemment notamment par le recours au tutorat par pairs. Il s'agit de l'accompagnement d'un élève par l'un de ses pairs. L'expérience vécue avec S. concernant la mise en place de tutorat entre pairs montre que cela fonctionne. Néanmoins, cette démarche d'accompagnement suppose quelques points de vigilance et n'est pas aisée à mettre en place. Plusieurs hypothèses sont en effet possibles : un ou plusieurs élèves se proposent spontanément mais leur profil n'est pas toujours adapté au besoin de l'élève allophone, aucun élève ne se propose, l'enseignant choisit lui-même un tuteur mais doit pour cela observer la classe quelques semaines et prend le risque en attendant de laisser l'élève sans aide. Ce que j'ai pu observer m'amène aux conclusions suivantes : il est préférable que la proposition vienne d'un élève plutôt que de l'enseignant, le tuteur ne doit pas forcément parler la même langue d'origine et dans tous les cas, ce tuteur doit être un élève autonome, bienveillant et d'un niveau confortable pour ne pas être pénalisé lui-même dans sa progression. Dans tous les cas, il est primordial de mettre en place cette démarche très rapidement. Il convient aussi de réfléchir en équipe à la question du choix d'une mise en œuvre avec un seul tuteur ou plusieurs tuteurs selon les disciplines. Dans le cas de S., un seul élève portait le tutorat mais il a s'agi de décisions prises séparément sans concertation d'équipe et donc sans coordination.

---

<sup>4</sup> Voir par exemple à <http://langues.univ-paris1.fr/GLOSSAIREBILINGUEGEO.pdf> ou le glossaire des termes généraux à <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/langues/ressources-pedagogiques/anglais/sections-europeennes/histoire-et-geographie/>

Le travail coopératif peut aussi être mis en place en binôme, sans relation tutorale, ou en petits groupes, ce que je n'ai pas expérimenté avec S. L'avantage de cette démarche est qu'elle permet à l'élève allophone de communiquer de manière plus détendue que devant la classe entière. Cette démarche multiplie également les interactions, elle est donc bénéfique pour tous. Enfin, elle répond réellement aux objectifs de l'école inclusive.

Nous avons vu également qu'il était plus efficient d'adapter une activité de classe que de prévoir une activité réservée à l'élève et ce, afin de ne pas créer ce sentiment d'isolement contraire aux objectifs d'inclusion. Il faut néanmoins savoir quelques fois détacher l'élève d'une activité qui serait hors de sa portée afin de ne pas le décourager. Cette démarche suppose que l'enseignant navigue sans cesse entre l'évaluation d'un exercice qui serait trop difficile et la confiance qu'il peut accorder à l'élève sur sa capacité à comprendre. Il est naturel de penser qu'une personne ne parlant pas français ne comprend rien mais il comprend en réalité plus qu'on ne le pense. La compréhension orale est une compétence acquise plus facilement que la compétence de communication orale ou écrite. Je l'ai réalisé bien tard avec S.

Enfin, la question de l'évaluation est primordiale. Je n'ai pas eu l'occasion d'évaluer la progression de S. ce qui n'est évidemment pas satisfaisant. Il convient d'éviter d'emblée les évaluations sommatives qui peuvent être démotivantes et déprimantes pour l'élève et privilégier les évaluations par compétences et les évaluations de la progression. Pour cela, il me semble qu'il ne faut pas se focaliser sur la langue au risque de passer à côté du processus d'acquisition des compétences et connaissances historiques ou géographiques. Actuellement, les rapports indiquent que peu d'évaluations sont proposées aux élèves allophones, la seule reconnue par l'institution actuellement étant le passage du DELF scolaire.

## **Conclusion**

Passé l'effet de surprise et de panique lors de la découverte de la présence de S. dans la classe, j'ai éprouvé un peu de ressentiment vis-à-vis de l'institution. Comment peut-elle accueillir un élève sans l'accueillir ? Comment peut-elle mettre en difficulté ses enseignants en retenant à ce point l'information ? Est venu ensuite le questionnement sur les pratiques d'adaptation et de différenciation que je pouvais mettre en œuvre. Ce n'est qu'ensuite, face à cette autre culture géographique et historique portée par l'élève, que je me suis interrogée sur les repères historiques et géographiques prioritaires et donc nécessaires à la poursuite de son parcours en France, qu'il soit scolaire ou citoyen. Bien-sûr, l'absentéisme menant au décrochage de S. n'a pas permis une progression satisfaisante et il est possible de discuter sur le choix certainement prématuré, de l'orientation de cet élève en classe ordinaire de première S. En cela, la situation actuelle de S. représente un échec institutionnel, éducatif et pédagogique. Néanmoins, je garde de cette expérience un enrichissement personnel incroyable tant au niveau de mes pratiques professionnelles que de la découverte de l'altérité dans ma discipline qui est l'histoire-géographie. Potentiellement, tous les élèves ont des besoins éducatifs particuliers. Ce que j'ai donc mis en place ou tenté de mettre en place représente une expérience de la différenciation pédagogique qui sera, je l'espère, bénéfique à tous mes futurs élèves allophones ou non.

## Bibliographie

- Bourgeois, R., Eurin S. (2001). *La France des régions*. PUG.
- Cortier, C. (2005). Les élèves allophones nouvellement arrivés. *Les Cahiers pédagogiques, Dossier « Des langues bien vivantes », n°437*.
- Coste, D. (2010). L'éducation plurilingue et interculturelle, un droit et un projet in plurilinguisme : ressource pour l'école ? *Journée d'études 4 mai 2010*. Centre Alain Savary.
- Granier, D., Duc-Ballatore, M., Chastrusse, C. et Rubio-Daumas, A.-M. (2013). *Histoire Géographie, Lire, Comprendre, Écrire, 6<sup>e</sup>*. Paris : Hatier.
- Hamers, J.F., Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardarga.
- IGEN (2010). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, rapport 2009. *La Documentation française*. Paris.
- Klein, C. dir. (2012). Le français comme langue de scolarisation, *Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Sceren. CNDP-CRDP.
- OECD (2010). *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*. Paris : OECD Publishing
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris : OECD Publishing.
- Sandoz, M-O. (2014). Une école inclusive : enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs EFIV. *Séminaire avril 2014*. CNAM Paris Institut français d'éducation ENS Lyon.
- Shafiq, N. (2012). School enrolment in Irak during the US-leds invasion : a statistical analysis. *International Journal of Educational Development*. University of Pittsburgh.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Schiff, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Revue Hommes et migrations*. Article Enfants sans frontières, n°1251.
- Schiff Claire (dir.), *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- UNESCO (2003). *Analyse de la situation de l'éducation en Irak*. Paris.

## **Annexes**

**Annexe 1 : Sigles utilisés.**

**Annexe 2 : Grille du CECRL.**

**Annexe 3 : Fiche de présentation remplie par l'élève.**

**Annexe 4 : Exercice de vocabulaire de base en géographie.**

**Annexe 5 : Extrait du questionnaire EVASCOI destiné aux enseignants.**

**Annexe 6 : Questionnaire portant sur la scolarité de l'élève.**

**Annexe 7 : Résultats des recherches menées par l'élève à partir d'un questionnaire sur la première guerre mondiale.**

## **Annexe 1 : Sigles utilisés**

**CASNAV** : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés en France et des enfants issus des familles itinérantes et de Voyageurs.

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence Linguistique.

**CIO** : Centre d'Information et d'Orientation.

**CLA** : Classe d'Accueil.

**CLIN** : Classe d'Initiation.

**COP** : Conseillère d'Orientation Psychologue.

**DEL** : Diplôme d'Etudes de Langue Française.

**DEPP** : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance.

**DSDEN** : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale.

**DNL** : Discipline Non Linguistique.

**EANA** : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés.

**ELCO** : Enseignements, Langues et Cultures d'Origine.

**ENA** : Elèves Nouvellement Arrivés.

**ENAF** : Elèves Nouvellement Arrivés en France.

**EVASCOL** : Evaluation de la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

**FLE** : Français Langue Etrangère.

**FLI** : Français Langue d'Intégration.

**FLS** : Français Langue Seconde.

**FOQUALE (réseau)** : Formation Qualification Emploi.

**IGEN** : Inspection Générale de l'Education Nationale.

**INSEE** : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.

**MGI** : Mission Générale d'Insertion.

**MLDS** : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

**NSA** : Non Scolarisés Antérieurement.

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economique.

**PSA** : Peu Scolarisés Antérieurement.

**PSAD** : Plate-forme de Suive et d'Appui aux Décrocheurs.

**SEGPA** : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

**SA** : Scolarisés Antérieurement.

**TICE** : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

**UPE2A** : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant.

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

**UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.


# Annexe 2 : Grille du Cadre Européen Commun de Référence Linguistique

## CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Écouter</b>	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux lire des articles et des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	<b>Lire</b>	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	
<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.	
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
<b>Écrire</b>	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.



### Annexe 3 : Fiche de présentation remplie par l'élève

Name: S 

Live: La VirPLeR

14/2/1998

I dont havi idia about what  
i want to do

---

Swimming and Pink Ponk

#### **Informations demandées aux élèves lors de notre premier cours :**

Nom et prénom

Lieu de résidence

Profession ou études envisagées

Passions/occupations

Moyenne d'histoire-géographie l'an dernier

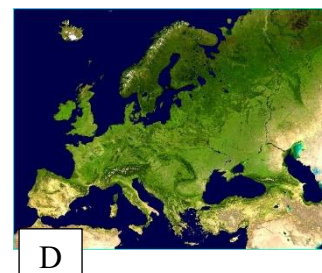
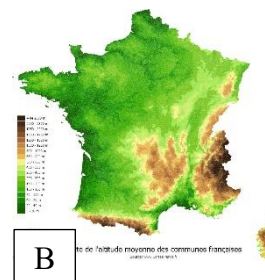
Goût pour l'histoire et la géographie

Eventuelles difficultés dans cette discipline

## Annexe 4 : Exercice sur le vocabulaire de base en géographie

### Relier les légendes aux photos

1. Un plan
2. Une carte
3. Une photo satellite
4. Une mappemonde



1	2	3	4

### Donner un exemple pour la France et classer du plus grand au plus petit

Département : \_\_\_\_\_

Plus grand : \_\_\_\_\_

Pays : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Continent : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Région : \_\_\_\_\_

Plus petit : \_\_\_\_\_

### Compléter les phrases :

Paris est \_\_\_\_\_ de la France

Nantes est \_\_\_\_\_

La Méditerranée est \_\_\_\_\_

L'Atlantique est \_\_\_\_\_

La Seine est \_\_\_\_\_

La Corse est : \_\_\_\_\_

Le Sahara est : \_\_\_\_\_

- Une mer
- Une île
- Une ville
- Un océan
- Un désert
- La capitale
- Un fleuve

## Annexe 5 : Extrait du questionnaire EVASCOL destiné aux enseignants

<p>* Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous aux élèves à besoins éducatifs particuliers (E-ANA ou EFIV) ?</p> <p>histoire et géographie</p>
<p>* Environ combien d'élèves nouvellement arrivés ou d'enfants du voyage avez-vous généralement en charge, toutes classes confondues, au cours d'une année scolaire ?</p> <p>Plutôt entre 2 à 5 élèves.</p>
<p>* Le plus souvent, les élèves bénéficient-ils d'une évaluation initiale pour évaluer leurs compétences en français, voire en mathématiques, à leur arrivée dans l'établissement (ou avant leur arrivée) ?</p> <p>Je ne sais pas.</p>
<p>* Enseignez-vous actuellement dans un dispositif de type classe d'accueil, UPE2A, UPS, antenne mobile, etc. (voire éventuellement dans le cadre d'un soutien d'une heure ou de quelques heures) ?</p> <p><input type="radio"/> Oui <input checked="" type="radio"/> Non</p>
<p>* En général, est-ce qu'on remet aux élèves inscrits dans le dispositif un manuel scolaire correspondant à votre discipline ?</p> <p><input type="radio"/> Oui <input checked="" type="radio"/> Non</p>
<p>* Trouvez-vous l'emploi du temps des élèves plutôt satisfaisant ?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p>

## Annexe 6 : Questionnaire portant sur la scolarité de l'élève

Consignes : Répondez aux questions en vous aidant de votre téléphone pour la traduction. Essayez de répondre avec quelques mots français ou en anglais.

1. J'ai eu des cours d'histoire en Irak ?  oui / non (entourez la bonne réponse)
2. J'ai des cours d'histoire depuis quel âge ou quelle classe ? *cm2*
3. J'ai eu des cours de géographie en Irak ?  oui / non (entourez la bonne réponse)
4. J'ai des cours de géographie depuis quel âge ou quelle classe ? *cm2*
5. Les deux matières étaient-elles séparées ou enseignées en même temps comme en France ?  
*chaque livre séparément*
6. Combien d'heures par semaine en moyenne pour ces 2 matières ? *géographie (2)  
histoire (2)*
7. En histoire, quels sont les thèmes que vous avez étudiés ?  
*tout le livre a été à propos de  
Muhammad et conquêtes islamique*
8. En géographie, quels sont les thèmes que vous avez étudiés ?  
*le livre est d'environ le pétrole et  
du terrain et les montagnes dans  
le monde Arabe*
9. Avez-vous appris à faire des schémas en géographie ?
10. Avez-vous appris à faire des cartes ?  
*oui.... carte en Irak et la monde Arabe*
11. Avez-vous appris à rédiger un texte avec une introduction, des paragraphes et une conclusion ? *Non*
12. Savez-vous ce qu'est une problématique ?

## **Annexes 7 : Extraits d'un document de travail complété par l'élève<sup>5</sup>**

*Consigne : Répondez aux questions en faisant des recherches sur internet. Essayez de répondre à quelques questions en français.*

**1. En quelle année la Première guerre mondiale a-t-elle commencé ?**

A 28 Juillet 1914

**2. En quelle année cette guerre s'est-elle terminée ?**

A 11 novembre 1918

**4. Trouver la définition de « guerre totale »**

Total War est la guerre, qui utilise une fin de la guerre, ou les deux, la plupart des ressources matérielles et humaines disponibles pour l'effort de guerre, en plus qu'il n'y a pas dans cette guerre, la distinction entre combattants et civils, à la suite paie des civils non armés importants impôt du sang en plus des armées part en guerre . Maintenant, ils ont tendance Modern Warfare parce prennent la forme d'une guerre totale, la guerre totale contre la guerre, qui se limite à être moins d'impact sur l'économie et moins bactérie dans le nombre de victimes civiles.

**5. Dans quelles conditions les soldats ont-ils combattu ? Comment appelle-t-on ces soldats (en français) ?**

Et le nom du soldat français est (poilu)

**7. Rechercher quel est le lien entre la ville de Verdun en France et cette guerre ? (que s'est-il passé là-bas pendant la guerre et que reste-t-il aujourd'hui ?)**

Vous aspects de Verdun de la scène de la bataille féroce (du 21 Février à 19 Décembre, 1916) dans la Première Guerre mondiale selon 315000-542000 de 281000 à 434000 soldat français et un soldat allemand à Nasr contraste, l'armée française, après que les Allemands ont lancé une attaque massive de l'armée française sous le commandement permet Philippe Pétain de rémunération..

**10. Chercher qui était le maréchal Pétain. Quel rôle a-t-il eu pendant cette guerre ?**

Philippe Pétain (24 Avril 1856-1823 Juillet 1951) était un militaire et un état Akram titre français du maréchal en 1918. Bmentsr Verdun titre comme il a été en mesure de payer l'attaque allemande sur le site de la bataille de Verdun, qui a duré de Février 1916 à Décembre de la même année. Ensuite, il a été nommé commandant de l'ensemble de l'armée française et la répression généralisée lorsque l'insurrection en 1917, mais il a gagné le respect des soldats et leur gratitude parce qu'il était sympathique à eux et essayer d'injecter leur sang, contrairement à d'autres dirigeants français ont été sacrifier la vie de centaines de milliers de soldats sans sourciller, a également travaillé dur pour améliorer la situation soldats physiques misérables.

**11. Quelle est la date de l'armistice (jour de la fin de la guerre) ? Cette date est-elle encore importante en France ? Que se passe-t-il en France à cette date ?**

11 novembre 1918

---

<sup>5</sup> NB : Certaines questions n'apparaissent pas. Le document a été laissé tel que rendu par S. (fond et forme)

## Année universitaire 2016-2017

### Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

#### *Mention Second degré*

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'inclusion d'un élève allophone en lycée : construire une nouvelle culture géographique et historique.**

**Auteur : Marie JEANVOINE**

**Résumé** : La présence d'un élève allophone, surtout lorsqu'il s'agit d'une découverte le jour de la rentrée, déclenche inévitablement pour l'enseignant une réflexion sur ses pratiques pédagogiques. L'école française se veut inclusive. Elle a l'ambition d'accompagner au mieux tous les élèves quels que soient leurs besoins. Pourtant, à la lumière de l'accueil d'un élève allophone irakien en classe de première S au lycée Delorme de L'Isle d'Abeau, nous ne pouvons que constater l'impuissance du système éducatif face à un élève majeur, d'un bon niveau scolaire dans son pays d'origine mais qui ne parle pas un mot de français et qui endosse rapidement le statut de « décrocheur ». Face à cet élève totalement vierge de la culture historique et géographique enseignée en France, l'enseignant d'histoire-géographie est porteur d'un enjeu supplémentaire car il doit travailler à la construction d'une nouvelle culture scolaire et citoyenne. Pour améliorer l'inclusion des élèves allophones, il est indispensable de changer nos pratiques d'accueil, d'accompagnement ainsi que nos démarches pédagogiques.

**Mots clés** : Histoire - Géographie - Lycée - Première S - EANA - Décrochage – Repères prioritaires – Adaptation – Différenciation

**Summary** : The presence of an allophone pupil, especially when it is about a discovery the day of the comeback, activates inevitably for the teacher a reflection on its educational practices. The French school aims to be including and has the ambition to accompany at best all the pupils whatever are their needs. Nevertheless, in the light of the reception of an Iraqi allophone pupil in sixth year of high school S at the high school Delorme of L'Isle d'Abeau, we can only notice the powerlessness of the education system in front of a major pupil, of a good school level in its country of origin but which does not speak a word of French and which quickly puts on the status of " décrocheur ". In front of this totally blank virgin pupil of the historic and geographical culture taught in France, the teacher of history - geography is carrier of an additional stake because he has to work on the construction of a new school culture and a citizen. To improve the inclusion of the allophone pupils, it is essential to change our practices of welcome, support as well as our educational steps.

**Key words** : History – Geography – French lycee – Sixth year of high school S – Newly arrived allophone pupils – Dropping out – Priority benchmarks - Adaptation – Differentiated instruction