



HAL
open science

L'accueil d'un élève allophone nouvellement arrivé en classe ordinaire au premier degré : entre représentations et réalités de terrain

Pauline Boeuf, Axelle Collin

► To cite this version:

Pauline Boeuf, Axelle Collin. L'accueil d'un élève allophone nouvellement arrivé en classe ordinaire au premier degré : entre représentations et réalités de terrain. Education. 2018. dumas-01833345

HAL Id: dumas-01833345

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833345v1>

Submitted on 9 Jul 2018

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

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

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation
et de la Formation »**

Mention premier degré

**L'accueil d'un Élève Allophone Nouvellement Arrivé
en classe ordinaire au premier degré :
entre représentations et réalités de terrain.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Dépôt numérique du mémoire avant soutenance et avant avis du jury

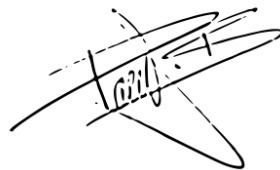
**soutenu par
Pauline BOEUF et Axelle COLLIN
Le 26-06-2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Florence LACROIX, directrice de mémoire
Lucie DURAND, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Nous, soussignées, Pauline BOEUF et Axelle COLLIN déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



REMERCIEMENTS

*Nous voudrions présenter nos remerciements à notre directrice de mémoire
Mme Florence LACROIX pour sa bienveillance, sa disponibilité et ses conseils avisés tout
au long de la réalisation de ce mémoire.*

*Nos remerciements vont également aux sept enseignantes qui nous ont accordé leur temps
et qui nous ont permis de mener cette recherche.*

Enfin, nous remercions Marie-Noëlle, Isabelle, Timothée et Chloé pour leurs relectures.

Table des matières

Introduction.....	6
1. Arrivée de l'EANA au premier degré.....	8
1.1 Définitions	8
1.2 Accueil de l'EANA dans le premier degré	10
1.3 Fonctionnement des UPE2A.....	11
2. Pistes pédagogiques envisageables en classe ordinaire	13
2.1 Posture professionnelle de l'enseignant.....	13
2.2 Langue d'origine : un intérêt pour l'apprentissage du français ?	14
2.3 Différenciation et individualisation dans l'apprentissage d'une nouvelle langue	16
2.4 Mathématiques : un levier pour l'apprentissage d'une nouvelle langue	17
2.5 Coopération entre pairs.....	18
2.6 Évaluation des compétences	19
3. Problématique	20
4. Méthodologie	21
5. Analyse des résultats.....	23
5.1 Connaissance de l'allophonie et des aides pour l'accompagnement de l'EANA.....	23
5.2 Perceptions des difficultés et conséquences de l'allophonie	29
5.3 Relations à l'école.....	33
5.4 Stratégies pédagogiques mises en place	37
5.5 Avis des professionnelles sur les espaces UPE2A.....	41
6. Discussion.....	46
Bibliographie et sitographie.....	49
Annexes	51
Annexe 1 - Guides d'entretien	51
Annexe 2 - Transcription entretiens.....	55
Annexe 3 - Tableaux récapitulatifs des réponses des entretiens.....	134

« La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire.
Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France
est un devoir de la République et de son École »
(Circulaire n°2012-141, 2012).

Introduction

« En France, l'instruction est obligatoire pour les filles et les garçons, âgés de 6 à 16 ans, résidant sur le territoire français, quelle que soit leur nationalité » (Code de l'éducation). Chaque année, de nombreux enfants migrants arrivent en France sans aucune maîtrise de la langue française et sont scolarisés dans un nouveau, voire un premier système éducatif. Selon le rapport de la DEPP de 2015 (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), au cours de l'année 2014-2015, 52 500 enfants migrants ont été scolarisés en France dont 25 500 dans les écoles du premier degré. Si les arrivées sont plus importantes à la rentrée scolaire, celles-ci s'observent aussi tout au long de l'année. Ces chiffres étant en croissance constante, l'État français a dû réfléchir à des mesures adaptées afin d'accompagner la scolarité de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans la suite de cet écrit, nous utiliserons l'appellation d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) pour parler de ces enfants.

Nous nous intéresserons ici aux perceptions de l'allophonie à travers les représentations des PES (Professeurs des Écoles Stagiaires) n'ayant jamais accueilli d'EANA et la réalité des enseignants qui ont déjà rencontré cette situation. Il s'agira ainsi de confronter ces deux visions.

D'après Cortier (2005), à partir des années 1970, des structures ont été mises en place pour répondre aux besoins particuliers des EANA. Les CLIN (CLasses d'Initiation pour non francophones) ont été créées dans le premier degré en tant que structures « transitoires » scolarisant pendant un an les élèves qui avaient le plus besoin d'aide. Mais, peu à peu, le souci d'une organisation pertinente s'est posé. Fallait-il préconiser une affectation en CLIN avec une intégration de l'élève progressive en classe ordinaire ou bien une inscription directement en classe ordinaire avec un suivi en structure spécifique de l'EANA ? (Rapport de l'inspection générale, 2009, p.55). Dans la circulaire n°2012-141 (2012) pour l'organisation de la scolarité des EANA, les CLIN sont réformées au profit des UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants). L'élève est dès lors inscrit en classe ordinaire. Il peut, à partir du CP (Cours Préparatoire), intégrer cette nouvelle structure quelques heures par jour en fonction de ses besoins, pour un suivi individualisé basé sur un apprentissage renforcé du français. Dans un premier temps, l'acquisition du vocabulaire de l'école et du lexique basique de communication se fait au sein de l'UPE2A. Ensuite, le maintien de liens entre la classe ordinaire et l'unité

pédagogique permet de personnaliser le parcours de l'élève et garantir une cohérence dans ses apprentissages.

Nous avons chacune, à travers nos formations respectives (licence Sciences de l'éducation et licence de psychologie), observé et participé à une séance de français avec des lycéens d'une UPE2A ou suivi un stage en CLIS 1 (Classe pour l'Inclusion Scolaire) accueillant un élève allophone. Aussi, au cours de nos stages en années de Master, nous avons pu suivre des EANA et ainsi appréhender la pédagogie mise en place auprès d'eux. Ces expériences nous ont, l'une et l'autre, fait prendre conscience de l'importance de la connaissance des différentes ressources mises à disposition des enseignants pour l'accueil d'un EANA. Pour compléter les quelques interventions de professionnels sur l'allophonie que nous avons eues dans le cadre de notre Master, il nous a paru important, en tant que futures professeures des écoles, de développer ce sujet afin d'approfondir et de consolider nos connaissances. Ce travail peut donc être à destination des professeurs ou futurs professeurs des écoles s'interrogeant sur l'inclusion d'un EANA en classe ordinaire.

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire, nous nous attarderons, dans un premier temps, sur le cadre d'accueil des EANA dans le système scolaire au travers de définitions, de la découverte des dispositifs puis des pistes pédagogiques possibles à mettre en place en classe ordinaire. Dans un second temps, grâce à une analyse de contenus de plusieurs entretiens, nous confronterons les différents points de vue concernant l'accueil d'un EANA : à la fois les représentations de PES n'en n'ayant pas encore accueilli, la réalité rencontrée par des enseignantes titulaires qui ont vécu cette situation mais aussi les propos avisés d'une enseignante d'UPE2A pour qui l'accueil d'un EANA est une pratique quotidienne.

1. Arrivée de l'EANA au premier degré

1.1 Définitions

Pour mieux comprendre la suite de cet écrit, il est important de définir un certain nombre de termes suite aux différentes circulaires mises en place au cours de ces dernières années.

Entre 1970 et 2002, les appellations utilisées pour parler d'un EANA n'ont cessé d'évoluer : « primo-arrivant », « enfant immigré », « enfant étranger », « élève de nationalité étrangère », « élève nouvellement arrivé en France », « élève non francophone ». Nous remarquons que ces dénominations catégorisaient l'élève de différentes manières. En effet, pendant plusieurs années, le mot « enfant » marquait un rapport distant avec celui d'« élève » et donc avec l'école ; le terme « immigré » renvoyait au statut social et l'assimilait aux populations précaires ; l'expression « de nationalité étrangère » évoquait, elle, le statut juridique. Enfin, celle de « non francophone » mettait l'accent sur la langue. L'appellation « élève nouvellement arrivé en France » utilisée dans les circulaires de 2002 était moins stigmatisante (Cherqui & Peutot, 2015, p. 9). « Le choix des vocables va contribuer à changer le regard porté sur ces enfants venus d'ailleurs au sens propre (géographique) comme au sens figuré (social, culturel, linguistique, religieux etc.) » (Galligani, 2010, p.69).

La circulaire n°2012-141 (2012) détaillant la scolarité des EANA emploie pour la première fois le terme « allophone » et utilise la dénomination « Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) » pour parler de ce public. « Allophone », du grec *allos* « autre » et *phonein* « parler », peut se traduire par « autre langue ». Être allophone signifie donc parler une ou plusieurs autres langues que celle(s) pratiquée(s) dans le pays dans où on s'installe (Cherqui & Peutot, 2015, p.11)

« Tout a bougé ces dernières années et d'abord l'image de l'apprenant, perçu non plus comme un individu en manque de socialisation, de français, mais comme un acteur doté de savoirs et de compétences, ceux acquis dans sa culture d'origine, que l'on va s'efforcer de mieux prendre en compte » (Vigner cité par Cherqui & Peutot, 2014, p.8). Or, l'expression « non francophone » qui continue à être beaucoup utilisée, renvoie au fait que l'élève ne sait pas parler français plutôt qu'au fait qu'il est un bilingue en devenir. Ce dernier est ainsi réduit à ce qu'il ne sait pas faire et est d'office placé en tant qu'élève en

difficulté. Cette stigmatisation peut enfermer l'élève dans une image négative de son identité, de sa culture, de sa langue et donc en avoir honte. Ainsi, suivant la circulaire n°2012-141 (2012), un EANA est alors un apprenant vivant en France depuis moins de deux ans n'ayant pas pour langue d'origine celle utilisée et enseignée dans le système éducatif dans lequel il s'inscrit.

De plus, il convient d'explicitier et de différencier certains termes utilisés pour évoquer l'apprentissage de la langue française. Le FLE (Français Langue Étrangère) est l'apprentissage de la langue par une personne ne parlant pas français et ne vivant pas dans un pays francophone. Le FLS (Français Langue Seconde) s'intéresse, quant à lui, à un apprentissage du français par une personne ayant une langue maternelle autre que le français mais installée dans un pays francophone. Il s'agit là de l'acquisition de la langue dans des situations quotidiennes de communication avec autrui. Enfin, le FLSco (Français Langue de Scolarisation) est, comme son nom l'indique, dédié à l'apprentissage du français par un élève dont la langue maternelle n'est pas le français mais qui vit et est scolarisé dans un pays francophone (Cherqui & Peutot, 2015, p.9). Bien que les trois dénominations soient utilisées, cette dernière paraît être la plus adéquate pour l'enseignement de la langue française à l'élève allophone dans la sphère scolaire.

Enfin, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) a pour objectif de réduire les inégalités et veille à l'inclusion scolaire de tous. Il est alors fondamental de bien distinguer « inclusion » d' « intégration ». Au départ, l'école accueillait l'EANA dans une démarche d'intégration. C'était alors à l'élève, catégorisé par sa différence, de s'adapter à la classe et à l'école. Bien qu'il soit scolarisé dans une école ordinaire, il était regroupé avec d'autres élèves allophones dans une classe spéciale. L'EANA n'était donc pas ou peu en contact avec les autres élèves de l'école, ce qui empêchait les interactions et donc la socialisation. L'allophonie était la seule caractéristique qui les définissait entraînant leur stigmatisation. Aujourd'hui, « 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 n°2012-141, 2012). En effet, une école dite « inclusive » s'adapte aux élèves qu'elle accueille et notamment aux élèves à besoins éducatifs particuliers dont fait partie l'EANA (Gardou, 2016). Autrement dit, c'est à travers une pédagogie et un enseignement différenciés que cette école prend en compte les besoins de l'EANA et s'y adapte (Elliot, Doxey & Stephenson, 2009).

1.2 Accueil de l'EANA dans le premier degré

L'accueil de l'EANA est régi par la circulaire n°2012-141 citée précédemment. Cette dernière détaille cet accueil en trois points : « l'information des familles », « l'accueil des élèves » et « l'évaluation des acquis à l'arrivée ». Lors de son arrivée à l'école primaire française, l'EANA peut découvrir un système éducatif bien différent du sien voire un nouveau s'il s'agit d'un élève NSA (Non Scolarisé Antérieurement). Dans les deux cas, il est primordial d'informer l'élève et son représentant légal de ce nouveau système éducatif et du fonctionnement de l'école dans laquelle il suivra sa scolarité. En effet, le système éducatif français se doit d'accueillir à la fois l'élève mais aussi sa famille. Pour ce faire, le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) leur met à disposition « le livret d'accueil bilingue », traduit dans leur langue d'origine pour les renseigner au mieux sur le fonctionnement du système éducatif de la maternelle au lycée. Cette « structure d'expertise » (circulaire n°2012-143, 2012) vise à accompagner les équipes enseignantes en leur transmettant diverses ressources et en leur proposant des actions de formation afin d'accueillir au mieux l'EANA.

De plus, « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » (circulaire n°2012-141, 2012). Ainsi, l'inscription de l'EANA en classe ordinaire est obligatoire et ce, dès son arrivée. Afin d'adapter aux mieux les besoins pédagogiques de cet élève, une évaluation diagnostique est menée dans le cycle correspondant à sa classe d'âge par une personne nommée par l'IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale) de circonscription. À l'école maternelle, celle-ci se fait en observant l'élève lors d'activités en classe. À l'école élémentaire, sont évaluées, dans la langue d'origine de l'élève, les compétences orales et écrites dans différentes disciplines notamment les mathématiques et les langues étrangères. Cette évaluation des acquis vérifie également si l'élève a quelques bases en français, ou si cette langue lui est inconnue, ceci permet ensuite de savoir dans quelle classe il doit être inscrit. Cette inscription doit, cependant, respecter un écart d'âge avec les autres élèves de plus ou moins deux ans (Éduscol, 2014). À la suite de cela, un aménagement particulier peut être proposé à l'élève et son représentant légal. Selon le ministère de l'Éducation Nationale, les modalités d'accueil d'un EANA doivent figurer dans le projet d'école. De plus, l'enseignant dispose d'un outil de suivi qui s'ajoute au LSU (Livret Scolaire Unique) pour cet élève : le livret personnel de compétences. Il témoigne des progrès et valide les acquis au fur et à mesure de sa scolarité. Pendant les temps d'inclusion, il est de rigueur de favoriser des disciplines

telles que l'EPS, les arts plastiques ou la musique afin que l'élève soit baigné dans la langue tout en travaillant sur des activités accessibles pour lui. La participation de l'EANA à des activités culturelles et artistiques rend possible l'acquisition de « ressources diversifiées : une palette de langages, d'expériences intellectuelles et corporelles, facilitant l'intégration scolaire » (Clerc, Cortier, Longeac & Oustric, 2007, p.317). Ces activités inscrivent l'élève dans le groupe classe. Ces disciplines ne nécessitent pas une maîtrise parfaite de la langue française. En effet, en EPS, certains sports peuvent être connus de l'EANA lui permettant de s'engager avec les autres dans une activité où ses compétences ne seront pas affectées par sa fragilité de la langue. Les arts constituent un moyen d'expression où l'EANA peut s'affranchir des contraintes langagières. En dépit des avantages de l'inclusion en classe ordinaire, il ne faut pas nier pour autant les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. C'est pourquoi un dispositif de suivi en structure ou en itinérance leur est proposé : l'UPE2A.

1.3 Fonctionnement des UPE2A

L'inscription en classe ordinaire ne suffit pas pour répondre à cette inclusion. En effet, l'enjeu réside également dans l'accompagnement de l'EANA et dans la mise en place d'une différenciation pédagogique efficace. L'UPE2A remplace depuis 2012 les CLIN à « fonctionnement fermé » (Rapport de l'inspection générale, 2009, p.55), où l'élève ne passait pas par ces classes ordinaires. Deux options existent : soit l'EANA est scolarisé dans une école disposant d'un espace classe UPE2A et l'enseignement du FLSco se fait dans cet espace. Soit l'élève est scolarisé dans une école ne disposant pas d'un espace propre à l'UPE2A et dans ce cas, l'enseignant de cette structure se déplace dans l'école où est scolarisé l'EANA. C'est le principe des maîtres itinérants. En UPE2A, le professeur dispense son enseignement à un groupe d'EANA. Dans le cadre de l'itinérance, le professeur s'entretient individuellement ou en groupe très restreint avec le ou les EANA inscrits dans l'école. Dans les deux cas, il s'agit d'un enseignement adapté à l'élève, c'est à dire renforcé en FLSco et cohérent avec les enseignements du professeur de classe ordinaire dans laquelle l'EANA est inclus, conformément au projet d'inclusion établi. Mais de nombreuses questions se posent quant à la gestion des temps d'accompagnement dans et hors classe ordinaire. L'objectif majeur étant de penser à la réussite de l'élève (Cherqui & Peutot, 2015, p. 47). L'enseignement du français est primordial et donc accentué dans ce dispositif mais les autres disciplines sont également à travailler, toujours

en français. Aussi, le planning de l'élève doit être adapté pour qu'il puisse suivre toutes les heures d'une discipline qui s'inscrit dans son projet d'inclusion en classe ordinaire. Le parcours scolaire de l'élève en UPE2A et en classe ordinaire est géré par l'équipe pédagogique qui décide du temps passé au sein de ce dispositif. Une bonne collaboration entre le professeur de l'UPE2A et celui de la classe ordinaire est nécessaire pour assurer l'efficacité de ce processus d'inclusion. Les deux circulaires de 2002 et 2012 indiquent une durée d'un an de prise en charge de l'élève, renouvelable une seconde année pour les élèves NSA.

Il est évidemment compliqué de déterminer à l'avance en combien de temps un élève pourra maîtriser une nouvelle langue. Certains ont besoin de moins d'un an mais d'autres, de plus de temps. Un accompagnement doit donc être assuré afin de tenir compte des rythmes, des besoins et des niveaux différents de chacun ainsi que du parcours antérieur. Le suivi en UPE2A permet à l'élève d'apprendre à son rythme en acquérant au fur et mesure des méthodes et un lexique scolaire. En parallèle de ce suivi, l'inclusion en classe ordinaire est la meilleure solution pour que l'EANA évolue dans un « bain de langue » et poursuive son développement social au contact de ses pairs. Nous venons de présenter le contexte d'arrivée de l'EANA dans le système éducatif français et les dispositifs d'accueil. Nous allons à présent nous intéresser à la situation à laquelle nous serons possiblement confrontées en tant que futures professeures des écoles en classe ordinaire.

2. Pistes pédagogiques envisageables en classe ordinaire

Notons tout d'abord qu'il n'existe pas de pédagogie type à suivre lors de l'accueil de l'EANA. Cependant, nous pouvons dégager quelques pistes et approches possibles. Ces dernières vont être à envisager à partir de plusieurs paramètres : scolarisation antérieure ou non, niveau de maîtrise de la langue d'origine, conditions d'arrivée en France (bien vécues ou subies). Autant de paramètres que l'enseignant doit prendre en compte pour adapter au mieux sa pédagogie en fonction des besoins de ces élèves. L'enjeu majeur de la scolarité de l'EANA (Éduscol, 2016, p.3) est « l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation ». Cet apprentissage participe à l'acquisition du premier domaine Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Par la suite, les autres domaines du Socle seront abordés à l'instar des élèves francophones.

2.1 Posture professionnelle de l'enseignant

Accueillant ou non un EANA dans sa classe, l'enseignant doit constamment « porter une attention particulière à sa posture professionnelle et à l'ajustement de ses gestes quotidiens » (Éduscol, 2016, p.6). Cette posture passe donc à la fois par une bonne gestuelle, un discours clair et précis. En ce sens, un travail doit être effectué concernant la passation de consignes. Dans le cas de l'accueil de l'EANA, ces consignes devront être répétées, reformulées, voire mimées pour une meilleure compréhension. L'aisance orale de ce dernier ne s'acquérant pas dès le début, il convient de le laisser s'exprimer lors de ses tentatives de prise de parole, sans le couper dans son discours même si celui-ci est erroné. En effet, l'enseignant doit veiller à ce que l'élève ne ressente pas un sentiment d'échec, cela pourrait nuire à son estime personnelle et le bloquer. Au contraire, il doit valoriser toute tentative de prise de risque et voir cela comme un progrès, une envie de bien faire. D'ordinaire, l'enseignant doit avoir conscience du statut constitutif de l'erreur dans les apprentissages. Ce postulat est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'un élève allophone et selon Éduscol (2016), c'est un « indicateur des besoins et des progrès de l'élève ». Reprendre ensuite avec l'élève les structures correctes lui permet de les assimiler.

De plus, comme pour tout nouvel élève, le professeur se doit d'anticiper cette arrivée et de préparer sa classe et ses élèves au mieux. L'instauration d'un climat scolaire favorable à l'arrivée de ce nouvel élève est une composante indispensable pour qu'il trouve

sa place. Il faut donc expliquer la situation aux autres élèves, qu'ils fassent preuve de tolérance et d'ouverture d'esprit face à leur nouveau camarade. Dans le cas de l'accueil de l'EANA, il est de rigueur que l'enseignant prévienne les élèves que ce nouveau camarade ne parle pas français, qu'il les encourage à l'inclure, le solliciter et l'aider. Malgré le fait que l'EANA ne parle pas encore français, il parle, une, voire plusieurs autres langues. Comment le professeur peut-il faire de cette singularité un atout ?

2.2 Langue d'origine : un intérêt pour l'apprentissage du français ?

Pendant longtemps, la France interdisait dans l'enceinte scolaire toute langue autre que le français (y compris les langues régionales) (Cortier & Puren, 2008, p.1). Pourtant, l'appui sur la langue maternelle de l'EANA et sa reconnaissance pour l'apprentissage du français sont nécessaires à sa réussite et permettent la construction d'une identité positive de l'enfant. En effet, beaucoup d'entre eux arrivent en France en ayant eu un voyage, une histoire difficiles et peuvent se mettre en retrait lorsqu'ils intègrent un système éducatif qu'ils ne connaissent pas. De ce fait, valoriser la langue et la culture d'origine de l'élève le motive et l'aide dans sa scolarité comme dans son envie de s'intégrer à la classe, à l'école. « Utiliser la langue maternelle de l'EANA dans la classe et l'accepter, c'est lui laisser le temps d'arriver » (Chrifi Alaoui, 2007, p.47). Il peut être alors bénéfique de partir de cette langue maternelle pour mieux comprendre une nouvelle langue. En effet, la comparaison de deux langues peut parfois apporter des éclairages à la fois pour l'enseignant et pour l'élève. Du point de vue de l'enseignant, cela permet de mieux comprendre certaines erreurs ou incompréhensions de l'élève mais aussi de mieux le connaître. Pour ce dernier, cela peut se manifester par des prises de conscience pouvant résoudre certaines erreurs fréquentes.

Le documentaire d'Auger (2004), en collaboration avec le CASNAV, nous présente la pédagogie utilisée lors d'une séance de grammaire dans une classe CLIN d'école primaire accueillant des enfants russes et arabes. Tout au long de la séance, l'enseignant s'appuie sur les langues d'origines des EANA. Cette activité présentée ici en structure aménagée pourrait très bien se transposer en classe ordinaire lors d'une séance en langue étrangère sur le plurilinguisme par exemple. En effet, dans une classe où un certain nombre d'élèves parlent une autre langue que le français à la maison, cela pourrait être d'une grande richesse pour le groupe classe. Dans l'extrait documentaire, l'enseignant part d'une phrase en français : « La gomme n'est pas sur la table » et demande aux élèves de la

traduire dans leur langue afin de travailler sur un thème précis, ici la négation. Cette approche permet une interaction entre pairs très riche car ils peuvent analyser les différences grammaticales de leurs langues et ainsi entrer dans une démarche de comparaison et de compréhension. Cet exercice permet donc à la fois de comprendre les spécificités de chaque langue et ainsi faire des liens entre sa langue d'origine et la langue française. « L'EANA et ses pairs se sentent valorisés et actifs dans l'expertise de leur langue » (Éduscol, 2016, p.4). Cependant, « il n'est pas rare qu'un apprenant ne veuille pas parler sa langue. Soit il est le seul à la parler et se sent embarrassé de le faire, soit son histoire personnelle lui fait refuser de dévoiler ce qui apparaît comme une intimité » (Chrifi Alaoui, p.48).

Les intérêts de cette démarche ont été appuyés par les travaux d'autres auteurs. Selon Young et Mary (2016, p.75) la langue d'origine de l'EANA constitue sa « ressource linguistique la plus puissante » et permet de faire sens dans ses apprentissages. Ainsi, en prenant appui sur sa première langue, l'enfant fait du lien entre les mots de sa langue et leur traduction française. Il s'agit là de « faire fonctionner une sorte de navette linguistique entre les deux langues afin d'être en mesure de réinvestir tant les nouvelles connaissances que le lexique et les formes linguistiques de la langue seconde » (Young & Mary, 2016, p.75). Cette technique d'apprentissage est appelée « translanguaging ». Cette approche vise à l'utilisation conjointe des deux langues (langue d'origine, langue de scolarisation) afin notamment de faciliter la communication entre le professeur et l'apprenant. Cette pratique suppose que l'enseignant accepte de ne pas tout contrôler. En effet, il ne peut pas corriger les élèves sur leur production dans leur langue qu'il ne connaît pas, ne peut pas être sûr qu'ils font leur travail, ne peut pas contrôler ce qu'ils disent etc. Cependant, il faut encourager ce fonctionnement car il permet de prendre en considération les savoirs apportés de la maison à l'école et pas seulement l'inverse. Ici, l'enfant n'est plus considéré comme un élève non francophone mais comme un élève « spécialiste » de sa langue d'origine. De cette manière, cette différence devient valorisante, cela inverse les rôles et l'élève peut alors apprendre des choses à son enseignant et à ses camarades. Ces échanges vont dans plusieurs sens, à plusieurs échelles, c'est de là que le « translanguaging » tire sa richesse.

Afin de faire de la singularité de cet EANA un atout dans la classe ordinaire, le professeur peut donc prendre appui sur la culture et la langue d'origine. Cependant, le système scolaire doit aussi inclure l'élève qui arrive, dans les apprentissages fondamentaux posés par l'Éducation Nationale. Pour que l'élève puisse peu à peu suivre et raccrocher les enseignements dispensés dans la classe ordinaire, les professeurs mettent en place une

pratique différenciée et/ou individualisée.

2.3 Différenciation et individualisation dans l'apprentissage d'une nouvelle langue

Afin d'accueillir au mieux un EANA, Éduscol (2016) met à disposition de l'enseignant plusieurs pistes pour mettre en place une pédagogie différenciée et/ou individualisée dans certaines disciplines pour l'apprentissage du FLSco. « Lors de l'inclusion en classe ordinaire, une distinction nette est faite entre individualisation et différenciation, la première tendant à exclure l'élève de l'activité collective tandis que la seconde cherche à l'inclure » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 51).

La pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Przesmycki cité par Cherqui & Peutot, 2004, p.50). En effet, en ce qui concerne le processus d'acquisition de la langue, cela peut aller très vite chez le jeune élève mais doit s'effectuer dans un ordre logique. Il doit se dérouler « de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production » (Éduscol, 2016, p.4). L'écoute est primordiale avant de rentrer dans la production orale et doit être ritualisée. Si l'EANA était lecteur dans son pays d'origine, l'apprentissage se poursuit ensuite avec la lecture de documents écrits, soigneusement sélectionnés par l'enseignant et adaptés au niveau de l'élève. Il peut s'agir d'un texte sur le même sujet que le reste de la classe mais simplifié avec l'ajout de supports visuels, de mise en relief de mots-clés, tout en veillant à ne pas infantiliser l'élève. La différenciation doit donc lui permettre de se saisir des activités sans le stigmatiser auprès des autres. Si l'EANA est plutôt autonome, on peut lui donner en amont le texte pour qu'il se familiarise avec avant la séance qui l'exploitera (Éduscol, 2016, p.9). Lorsque l'on arrive au stade de la production d'écrits, il faut avoir en tête que c'est un processus difficile qui demande du temps. Si l'EANA n'est jamais allé à l'école, la première étape est de l'entraîner au geste graphique en français pour familiariser avec les lettres et les codes d'écriture de cette nouvelle langue. De plus, la différenciation passe aussi par les outils que peut exploiter l'EANA. Ces aides, pour être efficaces, doivent être adaptées et construites avec l'élève pour qu'il puisse se les approprier. Elles favorisent l'autonomie et encouragent la prise d'initiatives (possibilité de se référer à ces outils quand il le souhaite s'il rencontre des

difficultés). Ce sont des outils incontournables pour la compréhension et la mémorisation (lexique, imagier).

L'individualisation serait quant à elle une forme de pédagogie où l'élève effectue des tâches en autonomie avec l'aide ponctuelle de l'enseignant. L'individualisation peut être utilisée si l'élève doit par exemple approfondir une notion ou tout simplement lorsque la fatigue se fait ressentir et qu'il est nécessaire de lui proposer des activités plus libres. En effet, il convient d'être compréhensif avec l'EANA qui doit enregistrer un grand nombre d'informations dans une langue qu'il n'a peut-être jamais entendue auparavant. D'ailleurs, lorsque la concentration de cet élève diminue, il n'y a rien d'inquiétant à ne pas le solliciter pendant quelques temps. À un jeune âge, l'écoute et l'imitation quotidienne lui feront tout de même apprendre. Après avoir vu comment la nouvelle langue s'apprend progressivement, nous pouvons rapprocher le système de fonctionnement de la langue de celui des mathématiques pour évoquer une approche complémentaire.

2.4 Mathématiques : un levier pour l'apprentissage d'une nouvelle langue

Si l'EANA a été scolarisé antérieurement, il retrouvera des similitudes entre les cours en France et les cours dans son pays lors de séances de mathématiques. Même si les consignes sont en français, il peut se saisir des chiffres pour se raccrocher à ce qu'il connaît et effectuer les exercices. En effet, des chercheurs ont étudié le phénomène de codage des mathématiques en le rapprochant de celui de la langue afin d'évaluer la possibilité d'une approche entre ces deux langages.

Chomentowski et Gohard-Radenkovic (2014, p.54) considèrent « une universalité des mathématiques » ce qui les amène à postuler qu'une entrée par les mathématiques est envisageable pour l'EANA. Selon elles, certaines conceptions mathématiques sont un héritage direct de notre évolution. La compréhension de notions telles que le sens du nombre, de l'espace, du temps est indépendante de la langue que nous parlons. Cette dernière intervient seulement au niveau des symboles que nous utilisons pour représenter ces conceptions. De nombreux points communs relient les chiffres et les lettres, les nombres et les mots : les mathématiques sont codées comme la langue est codée. Étant donné que les recherches en neurosciences ont prouvé « le transfert de l'efficacité des processus cognitifs de l'un des systèmes vers l'autre » (Chomentowski & Gohard-Radenkovic, 2014, p.55), on peut avancer que si les processus permettant de décoder les

mathématiques sont acquis, ceux qui permettront de décoder la langue ne vont pas tarder à l'être aussi. Cette approche rend possible l'implication de la famille dans le processus d'apprentissage de leur enfant car ils sont susceptibles de pouvoir l'aider avec des chiffres plus qu'avec des lettres et mots français.

2.5 Coopération entre pairs

Il est important de prendre en compte le fait que l'enfant soit en phase de découverte (nouveau lieu, nouvelles personnes, nouveaux codes culturels) et qu'il puisse se mettre en retrait car submergé d'informations nouvelles. Être entouré de jeunes enfants qui parlent une langue commune et étrangère à la sienne peut être intimidant aussi bien lors des temps entre pairs que dans les moments de prise de parole en classe. Néanmoins, les élèves apprennent davantage ensemble, en situation de discussions car ces échanges font sens pour eux. Les élèves ne parlent pas seulement pour parler, ils parlent parce qu'ils ont besoin de communiquer afin d'adapter leurs comportements, de jouer ensemble ou d'aller vers un but commun. Les situations de coopération en classe sont donc à favoriser, c'est ainsi que le sentiment d'appartenance au groupe va se développer (Berha, Carol & Macaire, 2016, p.56).

Le tutorat entre élèves peut être bénéfique. Il l'est d'abord pour l'EANA qui sera guidé par un pair afin d'accomplir dans un premier temps des tâches quotidiennes, dans la classe et hors de la classe : repérer le matériel que possède un élève, les différents lieux de l'établissement scolaire, ouvrir son livre à la page demandée, reformuler les consignes d'un exercice etc. Cet accompagnement permettra ainsi une inclusion et une mise en confiance rapide de l'élève malgré la barrière de la langue. Il faut tout de même rester vigilant quant au risque de guidage excessif du tuteur (faire à la place de). Ce tutorat est également bénéfique pour l'élève français jouant le rôle de tuteur qui pourra beaucoup apprendre de ce que sont l'entraide, la bienveillance, l'écoute envers autrui et bien d'autres valeurs que l'École de la République se veut transmettre. Il est aussi intéressant d'inverser les rôles en demandant à l'EANA de devenir tuteur d'un camarade dans un autre apprentissage, celui des mathématiques ou des langues vivantes par exemple. Une classe regroupant plusieurs élèves aux origines différentes est un excellent moyen d'accéder à une ouverture culturelle et de valoriser l'EANA et le rassurer afin qu'il se sente bien dans la classe.

Pour aller plus loin dans la coopération entre pairs, le travail en binôme ou en groupe amène les élèves à s'organiser en répartissant des rôles, à tenir compte du point de vue de chacun et à se mettre d'accord au travers d'interactions (négociation, consensus) pour aboutir à une production commune. L'enseignant se place dans une posture d'accompagnement, il reste disponible pour apporter une aide aux élèves qui en ont le plus besoin. Ainsi, ces formes de travail à adopter de manière réfléchie permettent d'aider l'élève allophone à prendre ses repères, à comprendre les relations et les interactions dans la classe et y participer (Éduscol, 2016). « Les professeurs des écoles pourront constater que ce qu'ils ont mis en place pour tenir compte de la présence des ces EANA se révèle bénéfique pour d'autres, voire pour tous » (Gabry & Vesanes citées par Éduscol, 2016).

2.6 Évaluation des compétences

Après qu'une évaluation diagnostique ait été établie avec l'enseignant de l'UPE2A, le professeur de la classe ordinaire, tout au long du temps d'accueil, se doit d'évaluer les compétences de l'EANA acquises progressivement. Au début, une première phase d'observation est nécessaire pour constater les compétences acquises antérieurement puis à partir de cela, l'enseignant pourra proposer « une évaluation progressive et positive, adaptée au profil de l'élève » (Éduscol, 2016, p.14). Il pourra se baser sur ce que l'EANA sait faire et développer ses compétences par l'approche où il est le plus à l'aise. Le professeur différenciera les modalités de l'évaluation en fonction de son objectif : Évaluer la maîtrise de la langue française ou évaluer les connaissances d'un thème étudié ? Si l'EANA est à l'aise avec l'oral mais pas encore avec l'écrit, on pourra s'appuyer sur l'oral dans l'évaluation sous forme de dictée à l'adulte. L'enjeu est de permettre à l'enseignant d'anticiper les progrès et besoins spécifiques de l'EANA pour adapter la suite de sa progression en conséquence. Afin de guider l'enseignant de classe ordinaire dans cette tâche d'évaluation, le CASNAV met à sa disposition des grilles de compétences suivant les niveaux du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) indiquant des critères de réussite précis. En effet, ce cadre régit les méthodes et objectifs d'enseignement des langues.

3. Problématique

La loi de refondation de l'École (2013) prône une « École inclusive » inscrivant désormais les élèves à besoins éducatifs particuliers directement en classe ordinaire. Au sein de ce public, évolue l'Élève Allophone Nouvellement Arrivé. Cette thématique de l'allophonie est d'autant plus intéressante qu'elle est très actuelle. Nous destinant à devenir professeures des écoles, nous serons probablement amenées à accueillir un EANA en classe et à mettre en place une pédagogie adaptée à ses besoins. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier l'inclusion d'un EANA en classe ordinaire. Ce sujet questionne donc les pratiques enseignantes, appelle à leur réflexion et à leurs réajustements.

Dans ce travail, nous avons décidé de montrer l'écart de points de vue entre les représentations de PES n'ayant pas accueilli d'EANA et les situations rencontrées par les enseignants titulaires qui en ont accueilli. Les enseignants débutants, n'ayant que peu de recul par rapport à leur pratique, se basent davantage sur leurs croyances et représentations pour appréhender l'exercice de leur métier. Il s'agit donc là d'apporter aux enseignants des clés pour mieux connaître l'allophonie afin d'adapter leur pratique pédagogique. Pour ce faire, nous étudierons **l'accueil d'un Élève Allophone Nouvellement Arrivé en classe ordinaire au premier degré : entre représentations et réalités de terrain.**

Nous tenterons de réfléchir sur plusieurs points qui nous questionnent en tant que futures professionnelles de l'éducation : Quel accompagnement de l'EANA ? Quelle pédagogie adopter ? Comment l'inclure au mieux ? Quelles ressources et quels outils à disposition ?

4. Méthodologie

Pour interroger notre population d'enquête, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs. Au vu du sujet, il nous a paru pertinent d'avoir une interaction directe avec l'enquêté. La technique du questionnaire ne semblait pas appropriée car nous souhaitions plutôt récolter des informations précises que de multiples réponses. Au départ, nous pensions interroger à la fois des enseignants ayant accueilli un EANA en classe ordinaire et des enseignants n'ayant pas eu cette expérience, afin de confronter représentations et réalités de terrain. La population visée était composée uniquement de professeurs expérimentés (ancienneté de plus de quatre ans). Cependant, lors de la prise de contact avec ces derniers, nous nous sommes rendues compte que la plupart des enseignants expérimentés avaient déjà accueilli dans leur classe un EANA, situation de plus en plus fréquente. Cela nous a donc amené à interroger une nouvelle population. Notre choix s'est porté sur l'interview de trois PES (Professeurs des Écoles Stagiaires), débutants donc, n'ayant pas accueilli d'EANA tout en conservant la population de base qui en a déjà accueilli, trois titulaires. À ce stade, nous incluons une variable concernant l'ancienneté, ce qui risquait de creuser d'autant plus les écarts entre les différentes réponses. En prenant du recul, nous nous sommes aperçues que cette limite avait finalement un intérêt puisqu'elle permettait de nous sentir davantage concernées par le projet en tant que futures PES. Pour mener notre enquête auprès de ces professeures des écoles, nous avons élaboré deux guides d'entretien (annexe 1, guides d'entretien 1 et 2, p.51-53). En effet, nos questions allaient varier selon la modalité : accueil ou non d'un EANA. Nos questions se sont organisées en plusieurs thèmes : « Généralités », « Allophonie », « Accueil de l'EANA », « Classe et relation entre pairs », « Relation avec la famille de l'EANA », « Ressources », « Pédagogie utilisée avec l'EANA », « UPE2A ». Les PES n'ayant pas accueilli d'EANA, il était pertinent pour nous de les interroger plus généralement sur l'accueil d'un ou plusieurs élève(s) en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers et les dispositifs qu'elles peuvent mettre en place avec ce dernier.

En complément de ces entretiens, nous avons jugé enrichissant de rencontrer une enseignante d'UPE2A afin d'avoir l'avis d'une professionnelle prenant en charge des EANA de manière continue. Ceci a apporté un éclairage supplémentaire aux réponses des enseignantes interrogées. Pour construire le guide d'entretien de l'enseignante d'UPE2A (annexe 1, guides d'entretien 3, p.53-54), nous avons conservé les thèmes utilisés pour les autres professeures des écoles tout en axant nos questions sur les missions de son métier,

les différentes terminologies FLE / FLS et FLSco et les ressources qu'elle met à disposition des enseignants de classes ordinaires.

Au terme de ce recueil de données, nous avons procédé à une analyse de contenus thématiques. Dans cette analyse, la stratégie employée a été de confronter des représentations des PES et la réalité d'accueil de l'EANA rencontrée par les enseignantes titulaires. Les propos de l'enseignante d'UPE2A nous ont apporté un éclairage avisé sur les situations vécues. Enfin, son témoignage nous permettait de mettre en lien deux acteurs majeurs de l'accompagnement de l'EANA.

Tableau 1 : Récapitulatif des profils des enseignants interrogés lors des entretiens

Enseignant	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Genre	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme
Âge	23 ans	22 ans	23 ans	36 ans	40 ans	40 ans
Ancienneté en tant que professeur des écoles	PES depuis 7 mois	PES depuis 7 mois	PES depuis 7 mois	Titulaire depuis 11 ans	Titulaire depuis 12 ans	Titulaire depuis 5 ans
Type d'école	Publique Centre-ville	Publique Centre-ville	Publique Centre-ville	Publique Zone rurale	Publique Centre-ville REP+	Publique Centre-ville REP+
Classe	CE1	CE1	CE2	CM1/CM2	CP	CM2
Parcours	Bac ES Licence Histoire Master MEEF Concours	Bac ES Licence Économie Gestion Master MEEF Concours	Bac L Licence Information et Communication Master MEEF Concours	1 année de médecine Études de psychologie Concours	Bac L Études de droit Concours	Licence de lettres modernes DESS Formation aux métiers des langues Concours
Accueil d'un EANA	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Temps d'accueil	X	X	X	3 mois	1 an	1 an

Tableau 2 : Récapitulatif du profil de l'enseignante d'UPE2A lors des entretiens

Enseignant	EI
Genre	Femme
Âge	57 ans
Ancienneté en tant que professeur UPE2A	28 ans
Type d'école	Publique Centre-ville REP+
Formation	Bac puis concours Maîtrise FLE DEA Didactique FLE
Postes	CLIN - UPE2A - Itinérance

5. Analyse des résultats

L'analyse ci-dessous se base sur les tableaux récapitulatifs élaborés à partir des transcriptions (annexe 2, transcriptions 1 à 7, p.55-133) des six entretiens menés auprès des PES et des enseignantes titulaires. Viendront s'ajouter les propos d'une enseignante itinérante pour éclairer certains points.

Plusieurs stratégies vont être mises en place pour analyser ces entretiens. Pour les questions où les PES peuvent se projeter dans la situation d'accueil d'un EANA dans leur classe, nous confronterons leurs anticipations au vécu des enseignantes titulaires. Ensuite, pour d'autres questions, les PES auraient eu du mal à s'imaginer dans les conditions d'accueil. Nous nous sommes donc intéressées à ce qu'elles mettent en place avec leur(s) élève(s) en difficulté. Cette logique s'applique à la question : « Quel temps accordez-vous à l'élève en difficulté ? ». Lorsque les réponses des PES concernant leur(s) élève(s) en difficulté ne sont pas transposables à l'EANA, nous avons seulement pris en compte les propos des titulaires. Enfin, pour certaines questions, lorsqu'aucune distinction n'est faite entre les deux populations d'enquête, les réponses sont analysées de la même manière.

5.1 Connaissance de l'allophonie et des aides pour l'accompagnement de l'EANA

Ce thème s'appuie sur l'annexe 3 : tableaux récapitulatifs 1, 2, 3, 4, 5, 6 p.134-137.

À travers ce thème, l'objectif est de faire une synthèse des connaissances qu'ont les professeures des outils, des personnes ressources et des dispositifs de prise en charge pour accueillir l'EANA. Pour mieux cerner nos enquêtées, il est important de connaître leur perception de l'allophonie ainsi que leurs attentes en vue d'une éventuelle formation.

Tableau 3 : Définition de l'allophonie par les professeures des écoles

E1	« Élèves qui ne parlent pas le français en première langue. » « Je sais pas si l'allophonie c'est aussi les élèves qui ont appris à parler français mais qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou si c'est que les élèves qui ne parlent pas français encore. »
E2	« Enfant dont la langue [...] maternelle n'est pas le français. »
E3	« Élèves qui arrivent d'autres pays [...] en France sans parler la langue française. » « Ne parlent pas du tout français ou très peu français. » « S'il est vraiment allophone, il ne parle pas du tout français. »
E4	« Enfant qui arrive en France qui parle une autre langue que le français. »
E5	« Vraiment allophone [...] et qui parlait pas un seul mot de français quand il est arrivé. »
E6	« Élève qui ne parle pas du tout français. »

Tableau 4 : Définition de l'allophonie par l'enseignante itinérante

EI	« Le français n'est pas la langue maternelle. » « « J'arrive, je connais pas la langue » ou peut-être « Bonjour, ça va ? », y en a qui connaissent l'alphabet. » « Ce n'est pas connaître le français du tout. »
----	--

Tableau 5 : Moment à partir duquel l'EANA n'est plus allophone selon l'enseignante itinérante

EI	« Au bout de deux années c'est sûr qu'il n'est plus allophone au niveau de la communication. »
----	--

Pour savoir réellement ce qu'entendaient les enseignantes lorsque nous parlions d'allophonie, nous leur avons demandé de définir ce terme (tableau 3). Au regard de leurs réponses, aucune différence ou similitude ne nous permet de traiter d'un côté les propos des PES et d'un autre, ceux des titulaires. Nous pouvons cependant relever certains points importants et des croisements sont possibles entre les six entretiens menés.

Pour E1 et E2, l'allophonie renvoie à la situation d'un élève dont la langue maternelle n'est pas le français. E3 et E4 évoquent que cela concerne des enfants qui arrivent d'autres pays. E3 et E5 indiquent qu'un élève « vraiment allophone » est un élève qui ne parle « pas du tout français » ou « pas un seul mot de français ». On peut donc se demander ce qu'est, pour ces enseignantes, un élève qui n'est pas « vraiment allophone ». Le qualifieraient-elles quand même d'allophone ? Pour E1, une hésitation se ressent : l'allophonie concerne-t-elle un élève ayant appris le français en tant que langue seconde ou seulement un élève ne parlant pas encore français ? Le cadre de l'allophonie reste flou et impossible à établir clairement pour elle à ce stade. E4 est la seule à évoquer explicitement que cet élève « parle une autre langue que le français ». Dans les propos de E1 et E2, on imagine qu'elles le sous-entendent quand elles évoquent que le français n'est pas la langue maternelle de l'élève. E6 affirme sans hésitation qu'un élève allophone est un élève « qui ne parle pas du tout français ». L'enseignante itinérante (tableau 4) que nous avons rencontrée rejoignait E1 et E2 : on parle d'allophonie quand « le français n'est pas la langue maternelle ». Une incohérence est néanmoins à noter dans la définition de cette enseignante. Elle évoque que l'élève allophone peut connaître « bonjour ! ça va ? », et que certains « connaissent l'alphabet » mais elle ajoute, comme E6, qu'être allophone c'est « ne pas connaître le français du tout ».

Pour affiner la définition, nous avons demandé à cette enseignante à quel moment pouvions-nous dire que l'EANA n'était plus allophone (tableau 5). Selon elle, « au bout de

deux années c'est sûr qu'il n'est plus allophone au niveau de la communication ». Ces définitions plus ou moins précises nous renseignent sur le fait que les professionnelles concernées peinent à cerner ce terme.

Tableau 6 : Formation reçue sur l'allophonie

E1	Deux cours à l'ESPE
E2	Quelques heures à l'ESPE
E3	Un cours à l'ESPE
E4	Intervention ponctuelle d'une enseignante itinérante
E5	Conférence sur la valorisation des langues étrangères parlées à la maison
E6	Études FLE et enseignement à l'étranger

Les six enseignantes rencontrées n'ont pas toutes le même parcours donc n'ont pas reçu les mêmes formations sur le thème de l'allophonie (tableau 6). Lors de ses études FLE, l'enseignante E6 a reçu des cours sur l'allophonie qu'elle a complétés par une expérience professionnelle dans ce domaine (enseignante FLE en Croatie et en Bosnie). E5 a assisté à une conférence sur la valorisation à l'école des langues étrangères qui sont parlées à la maison. E4 évoque l'intervention d'une enseignante itinérante mais « dans la réalité ça se passe différemment ». Enfin, les PES ont suivi quelques cours à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) concernant l'allophonie.

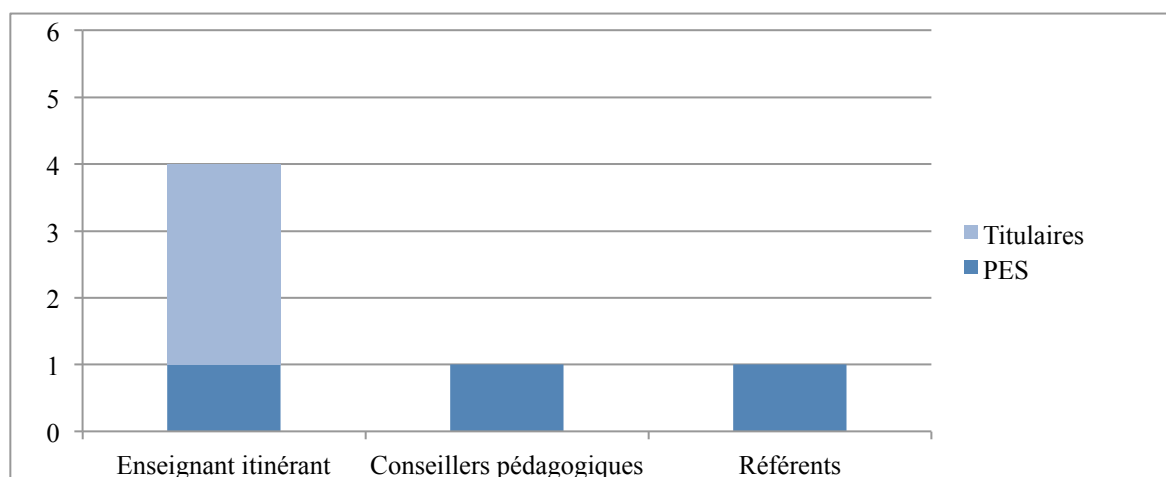


Figure 1 : Connaissance de personnes ressources pour l'accueil d'un EANA

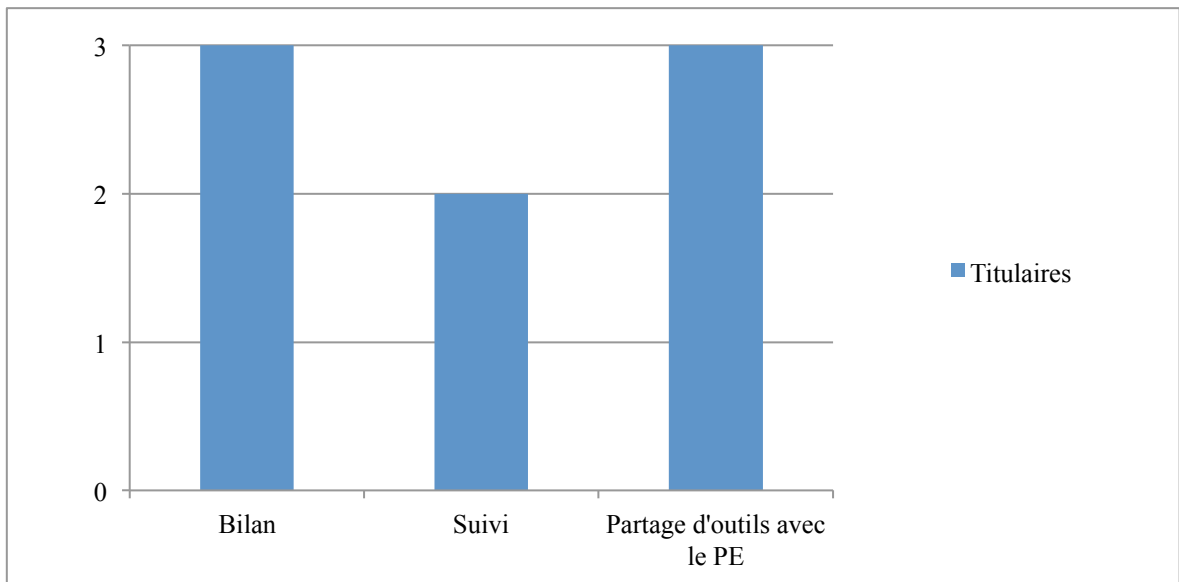


Figure 2 : Rôle de l'enseignant d'UPE2A auprès de l'EANA et du professeur de la classe ordinaire

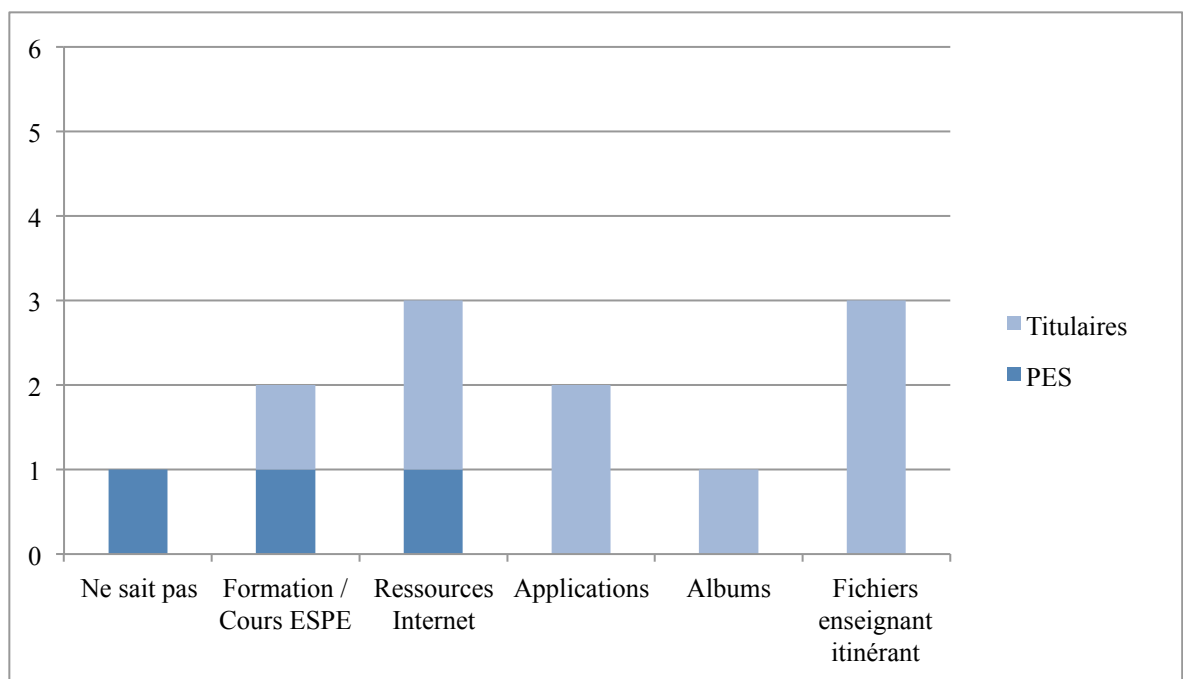


Figure 3 : Connaissance d'outils pratiques pour l'accueil d'un EANA

Lorsque l'école accueille un EANA, les PES parlent de manière assez vague la possibilité de faire appel à des personnes ressources (figure 1) : « je sais pas le titre qu'elles ont » (E1), « des conseillers pédagogiques », « un peu comme le RASED » (E2), « des référents » (E3) mais se doutent que des professionnels pourraient les aider à accueillir un EANA puisqu'elles ont connaissance des accompagnements auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les professeures des écoles ayant déjà accueilli un EANA

ont toutes eu contact avec une enseignante itinérante mais, là aussi, différentes appellations sont utilisées au cours des entretiens : « maîtresse FLE » (E5), « maîtresse référente FLE » (E6).

L'enseignante itinérante, qui est entrée en contact avec ces titulaires, a fait un bilan à l'EANA (figure 2). S'il a été scolarisé antérieurement, une évaluation dans sa langue d'origine peut être faite. Les enseignants des UPE2A possèdent un répertoire assez large de documents en plusieurs langues mais toutes n'y figurent pas. Dans ce dernier cas, le bilan est plus difficile à mettre en place. Les mathématiques permettent néanmoins de savoir si l'élève a acquis des connaissances puisque la langue française n'est pas indispensable pour cette discipline. Certains élèves disent « qu'ils ne connaissent rien parce qu'ils n'ont rien envie de connaître » (E1). Il faut leur laisser le temps d'arriver dans ce nouveau système éducatif car certains ont en effet vécu des moments difficiles et peinent à s'exprimer dans leur langue face à un adulte et/ou ne veulent pas apprendre le français dès le début. Des activités de dessin, de découpage, de collage sont alors une alternative à ce diagnostic. L'enseignante E4 déplore qu'en dépit de l'intérêt d'un tel bilan, cette intervention n'aide pas plus au quotidien. Étant dans une école de zone rurale (à trente minutes de la ville), elle regrette de ne pas avoir bénéficié d'un suivi pour cet EANA. Pour celles qui ont reçu un suivi (E5 et E6), cela représentait deux à trois séances par semaine, c'est-à-dire quelques heures réparties à l'appréciation de l'enseignante itinérante : « après ça dépend des demandes, elle peut très bien dire « Bah là j'ai trop d'enfants à suivre, je vais pouvoir venir qu'une fois par semaine pour m'occuper de lui » » (E5). Ce suivi consiste principalement à des heures de français concernant le vocabulaire utilisé dans les disciplines en classe ordinaire : « il a beaucoup travaillé avec la maîtresse itinérante sur le vocabulaire en maths du coup quand il arrive en classe, ça se passe mieux » (E6). Toutes trois ont reçu un certain nombre de fichiers, de sites Internet, de ressources diverses de la part de l'enseignante itinérante. En effet, E1 évoque que l'une de ses missions est d'accompagner les professeurs de classe ordinaire en leur proposant des outils en les construisant parfois avec eux. Elle évoque une « pochette de survie » qui peut rassurer l'enseignant lors de l'arrivée de l'EANA. Cet outil regroupe plusieurs exercices à réaliser en autonomie travaillant plusieurs thèmes tels que l'école, les couleurs, les nombres, les jours, les lieux. Ces activités ne sont en aucun cas « de l'occupationnel, c'est un réel travail » (E1).

Pour les PES, la connaissance de ces ressources reste approximative (figure 3). E1 dit qu'elle n'en connaît pas : « ce serait vraiment pour moi un travail de recherche pour savoir [...] quels outils je pourrais utiliser parce que là vraiment, je sais pas ». E2 évoque

rapidement des ressources données pendant sa formation sans entrer dans les détails : « notamment autour des familles, de faire rentrer la famille dans l'école etc voilà mais des choses plus précises que ça non pas spécialement ». Les autres enseignantes E3, E4, E5 et E6 ont plus ou moins connaissance de ressources Internet (« phonétique.free.fr où il y avait des exercices de discrimination » ; « canopé » (E6)). E6 se servait aussi d'un Espace Numérique de Travail (ENT) : « j'utilisais E-primo pour lui mettre des liens et qu'il puisse travailler ça chez lui ». E5 et E6, étant dans une école équipée de tablettes, ont aussi utilisé des applications. Enfin, E4 nous dit s'appuyer sur des albums traduits en plusieurs langues pour travailler avec l'EANA.

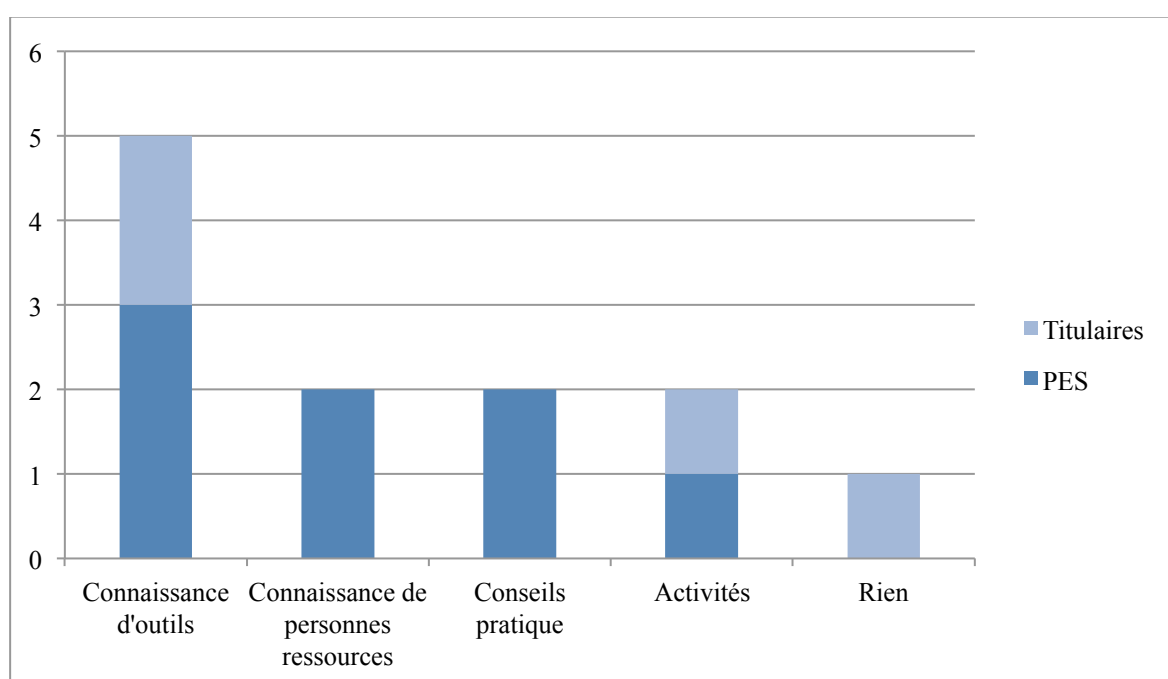


Figure 4 : Attentes vis-à-vis d'une (nouvelle) formation sur l'allophonie

Nous avons interrogé les enseignantes sur les éventuelles attentes qu'elles auraient concernant une (nouvelle) formation sur l'allophonie (figure 4). Seule E6 a reçu une formation FLE assez poussée et n'a donc pas d'attente particulière sur ce sujet. Cependant, les autres souhaiteraient parler des outils que l'on peut mettre en place en classe pour accueillir au mieux un EANA. E1 et E3 sont dans l'attente de conseils pratiques applicables en classe : « qu'on nous dise vraiment comment réagir pour aider l'élève au maximum à se sentir bien dans la classe » (E1) ; « plutôt de la pratique que de la théorie » (E3). E5 voudrait une liste des priorités au niveau du lexique déclinant quels mots aborder en premier lorsque l'on accueille un EANA : « avant d'apprendre « auparavant », on va apprendre « il y a » parce que ça permet de dire plein de choses » (E5). E3 et E5 sont en

demande d'indications sur les activités et dispositifs possibles : « une formation sur ce que l'on peut mettre en place comme activités avec un élève allophone dans la classe, avec les autres élèves [...] auxquelles il peut participer sans aménagements » (E5).

On déduit de ces témoignages que l'allophonie est peu étudiée en formation (initiale ou continue) et que les professeures des écoles ayant suivi un parcours « classique » sont en demande d'une formation axée davantage sur la pratique que sur la théorie. Elles souhaiteraient des pistes concrètes, des outils, des personnes ressources à contacter, des dispositifs « clés en main » pour pouvoir s'adapter au mieux à l'EANA qu'elles accueillent et lui permettre de se sentir bien dans la classe. En dépit de cela, les enseignantes ayant eu à se confronter à l'accueil d'un EANA ont cependant dû et su aller chercher les ressources sur Internet ou ailleurs : « on essaie de trouver par nous-mêmes mais ça prend quand même pas mal de temps » (E5). Au vu de leur formation et de leurs attentes, on peut s'attendre à ce que les enseignantes rencontrent certaines difficultés lors de l'accueil de l'EANA.

5.2 Perceptions des difficultés et conséquences de l'allophonie

Ce thème s'appuie sur l'annexe 3 : tableaux récapitulatifs 7, 8, 9, 10 p.137-140.

Lors des entretiens, nous avons posé les questions suivantes : « comment avez-vous réagi lorsque vous avez appris que vous alliez accueillir un EANA dans ? » ou bien « comment réagiriez-vous en accueillant un EANA dans votre classe ? » aux PES. Ensuite, nous leur avons demandé les difficultés que les PES anticiperaient et celles que les titulaires ont rencontrées.



Figure 5 : Réaction lors de l'accueil d'un EANA

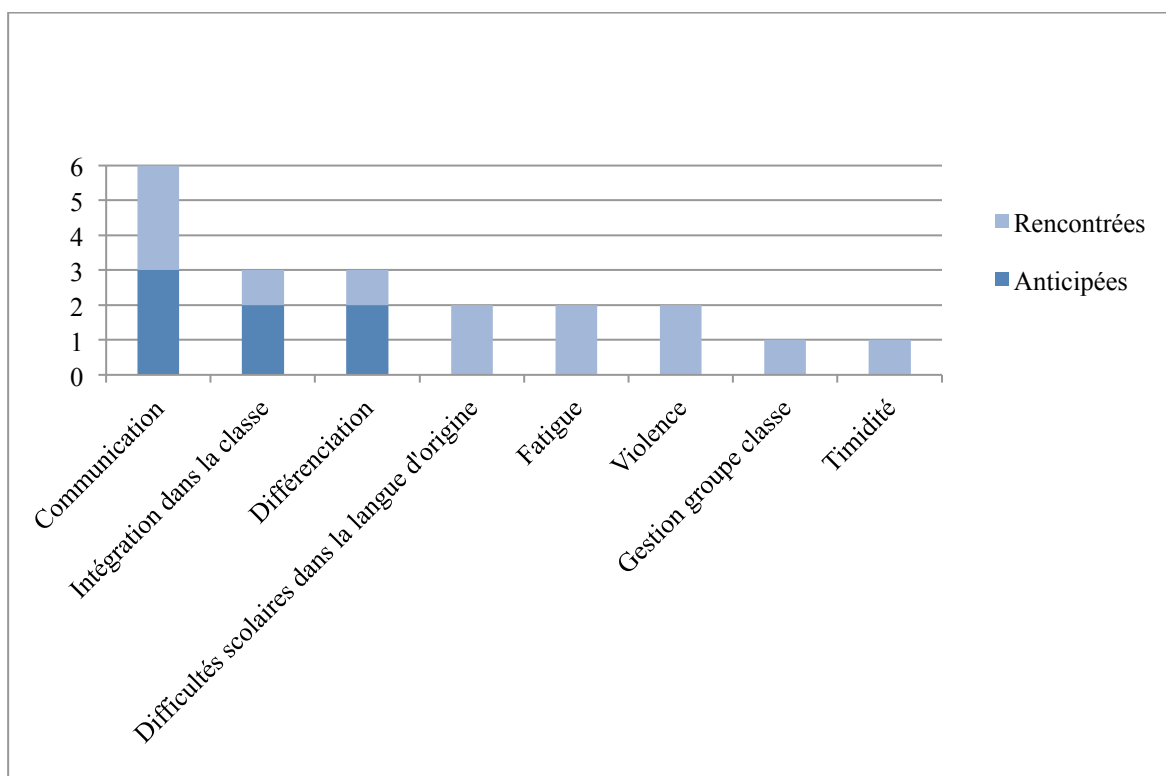


Figure 6 : Difficultés anticipées ou rencontrées lors de l'accueil de l'EANA

Ce qui ressort des réactions des professeures interrogées quant à l'annonce (potentielle) de l'accueil d'un EANA, c'est un sentiment d'appréhension (figure 5) : « un peu angoissant » (E1), « un peu stressée » (E2), « pas prête » (E3), « c'était la surprise » (E4), « fait un petit peu peur » (E5), « un peu la panique » (E6). EI ressent bien ces craintes lorsqu'elle est appelée par les enseignants : « pour certains c'est panique à bord parce que « oh lala qu'est-ce que je vais faire ?! » ». En effet, les professeures qui n'ont pas reçu de formation poussée, peuvent se sentir démunies face à cet élève qui ne comprend pas la langue. Cependant, malgré son expérience antérieure auprès de ce public, E6 se trouve tout de même stressée quant à l'accueil de ce nouvel élève. Elle a conscience du « travail supplémentaire » que cela implique.

Que les enseignantes aient accueilli ou non un EANA, l'une des principales difficultés qu'elles exposent est celle de la communication (figure 6). Pour toutes, la barrière de la langue semble être un frein.

Les PES semblent porter une attention particulière à l'intégration de cet élève au sein de la classe souhaitant « qu'il se sente pleinement intégré » (E2). Son intégration peut être compliquée car, en effet, pour E3 et E4, l'élève peut arriver dans un nouvel établissement, être perdu et donc se placer en retrait par rapport à ses pairs. Cela peut être dû à une personnalité timide de l'enfant ou alors à son arrivée dans « un nouveau pays,

dans une nouvelle école » (E3), dans un nouveau système éducatif voire même un premier cadre scolaire qui peut le perturber. Ce paramètre est donc évolutif en fonction du temps passé dans l'école et, au fur et à mesure, l'élève va le plus souvent s'ouvrir aux autres. De plus, les enseignantes E5 et E6 indiquent qu'il peut y avoir une certaine violence de la part de l'EANA car « quand on n'arrive pas à le dire avec des mots, on le dit avec des gestes » (E5). Cette violence participe donc à ces difficultés d'intégration du nouvel élève. Il faut avoir conscience que, la plupart du temps, ce n'est pas de la violence volontaire. Il s'agit plus d'un souhait de l'élève de communiquer avec ses pairs mais, faute de mots, il se trouve démuné et utilise ce qui, selon lui, peut l'aider à se faire comprendre, c'est-à-dire les gestes. Pour exprimer un désaccord, ces gestes peuvent donc être plus ou moins virulents mais il ne faut pas être trop sévère avec cet élève car cela relève plus d'une incompréhension avec ses camarades ou avec les adultes. Il faut lui expliquer les règles qui régissent l'établissement et en quoi son comportement est inadapté. Il est impératif qu'il comprenne ce qu'il a fait de mal et pourquoi ce n'est pas acceptable.

Les enseignantes E5 et E6 décrivent une « grosse charge de travail en plus » (E5) du fait qu'il soit plongé dans un bain de langue qu'il ne comprend pas. « ça demande tout le temps une concentration qui est énorme » (E6). Il est donc en fin de journée beaucoup plus fatigué que les autres élèves. De ce fait, il est important de lui prévoir des temps calmes où il se retrouve seul, non sollicité des autres.

La principale difficulté pour E2 est la différenciation. Elle mettrait alors quelque chose en place de spécifique pour cet EANA car « ça concerne la langue ». Les réponses qu'elle a apportées aux questions concernant l'élève en difficulté nous renseignent sur le fait qu'elle différencie constamment dans sa classe pour deux de ses élèves. Cela peut expliquer que ce soit cette difficulté qui lui vienne en premier lorsqu'on lui parle de l'accueil d'un EANA. Aussi, E1 évoque le fait que cette différenciation ne sera pas spécifique à certaines matières car « ça va toucher toutes les disciplines donc c'est vraiment en permanence qu'il va falloir tout adapter ».

La différence que l'on remarque entre les dires des PES et ceux des enseignantes ayant déjà accueilli un EANA, réside dans le fait que les PES parlent surtout de difficultés de communication et d'intégration dans la classe ou dans l'école. Elles ne prennent pas en compte que cet élève peut également avoir des difficultés autres qui ne concernent pas que la langue mais qui sont antérieures à son arrivée en France. Les enseignantes ayant accueilli un EANA par le passé font émerger des difficultés supplémentaires qui s'ajoutent à celle de la communication auxquelles les PES n'avaient pas forcément pensées. Il s'agit des difficultés scolaires que possède l'élève avant d'arriver en France. En effet, certains de

ces élèves ont eu un passé scolaire et ils peuvent avoir des difficultés d'apprentissage qui sont antérieures au fait de devoir recevoir un enseignement en français. Ces difficultés sont donc également à prendre en compte.

À la suite de cela, il nous a semblé intéressant de demander aux enseignantes si, selon elles, l'allophonie a un impact sur les apprentissages futurs et si l'apprentissage du français est favorisé par une arrivée dès la maternelle ou début de cycle 2.

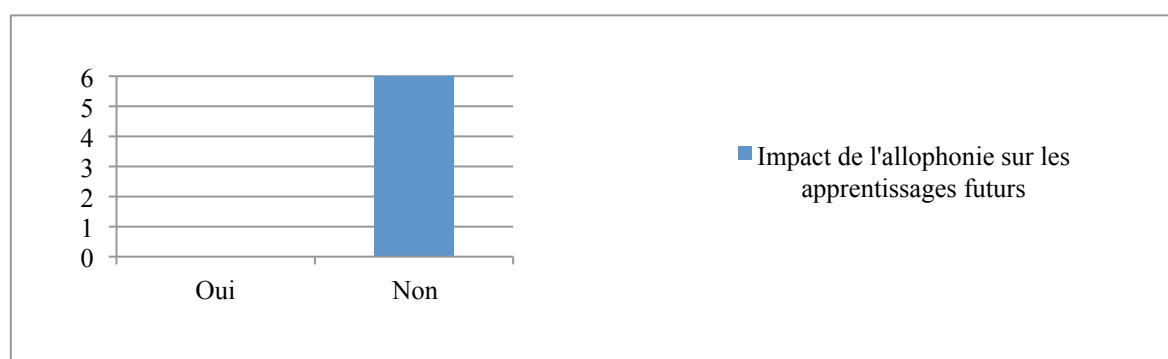


Figure 7 : L'allophonie a-t-elle un impact sur les apprentissages futurs ?

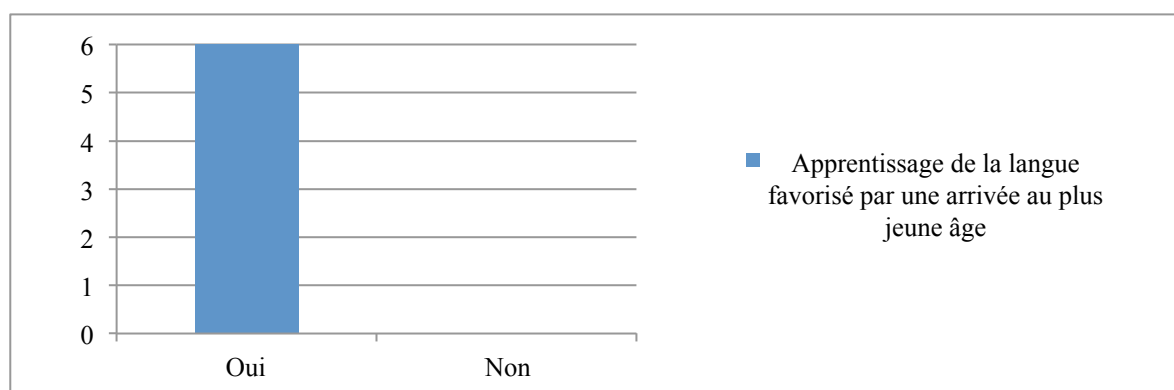


Figure 8 : L'apprentissage de la langue est-il favorisé par une arrivée au plus jeune âge ?

Nous avons donc posé la question de l'impact de l'allophonie sur les apprentissages futurs aux enseignantes (figure 7). Toutes s'accordent à dire que les élèves allophones n'ont pas plus de difficultés que les élèves francophones concernant les nouveaux apprentissages une fois le français maîtrisé. Si des difficultés persistent, elles sont d'autres natures que langagière : « s'il y a des difficultés, elles sont autres, psycho affectives ou cognitives », « ça ne relève pas d'un problème linguistique » (E1). E5 et E6 nous font part d'un de leurs élèves qui est arrivé allophone et pour qui tout s'est très bien passé dans la suite de ses apprentissages : « elle était arrivée allophone en CP et moi quand elle est arrivée en CE1 c'était l'une de mes meilleurs élèves de la classe. Elle s'exprimait très bien

donc ça dépend vraiment de comment c'est accompagné et les enfants ils progressent, ils sont dans un bain de langage avec les autres, ça va très très vite » (E5). Elle appuie ces propos en affirmant que les EANA n'auront pas plus de difficulté que n'importe quel autre élève.

Enfin, toutes les enseignantes pensent qu'une arrivée en France dès le plus jeune âge favorise l'apprentissage de la langue (figure 8) : « bah oui évidemment, à mon avis, plus ils arrivent tôt, plus vite ils sont baignés dans la langue, plus ça va vite » (E2). Les très jeunes enfants qui arrivent allophones ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine voire pas encore. Ils développeront ainsi leur langage à la même vitesse qu'un enfant français qui fait sa rentrée à l'école maternelle. E4 et E6 ont accueilli un EANA en cycle 3 où selon elles, un retour aux apprentissages étudiés en début de cycle 2 est indispensable : « ça peut aller vite mais c'est compliqué quand ils arrivent en CM car ils ont besoin quand même qu'on repasse sur les sons, la phonologie tout ça » (E6). L'enseignante itinérante va également dans ce sens en affirmant que « quand ils sont jeunes ça va mais par exemple arrivé à l'âge de CM1 CM2 c'est très compliqué », « plus ils sont vieux, plus c'est compliqué ».

5.3 Relations à l'école

Ce thème s'appuie sur l'annexe 3 : tableaux récapitulatifs 11, 12, 13, 14 p.140-141.

À travers ce thème, l'objectif est de montrer une vue d'ensemble des relations qui existent au sein de l'école et avec la famille dans la prise en charge de l'EANA.

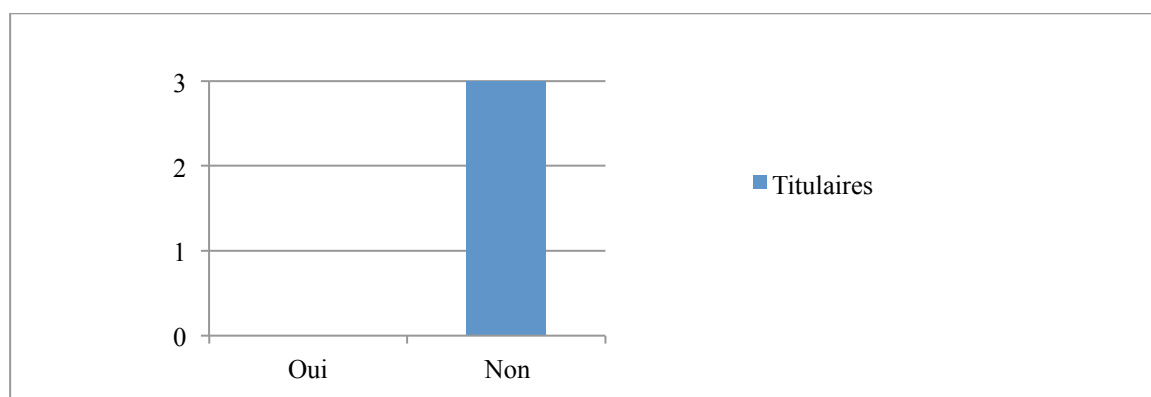


Figure 9 : Connaissance des modes de prise en charge de l'EANA et de sa famille

Concernant les modes de prise en charge des familles, l'école n'est pas tenue de connaître les informations personnelles de l'EANA (figure 9). Les enseignantes titulaires évoquent une méconnaissance assez marquée : « on ne savait pas du tout. Je sais même pas si l'école savait qu'elle parlait anglais ou pas » (E4), « non pas du tout, on n'est pas censés savoir » (E5), « non on n'a pas accès à ces informations » (E6). Cependant, E5 avance que certains parents informent de la situation de l'EANA et que, parfois, les enseignantes ont « besoin de comprendre un petit peu pour pouvoir l'aider ». En effet, des comportements difficiles peuvent trouver leur explication dans les conditions d'arrivée de l'élève car « des fois ça aide, ça donne des clés, y a des choses qu'on peut mieux comprendre » (E5). Cela dépend des parents : « si les parents ont envie de me le dire ils me le disent mais sinon non » (E6). Les professeures n'ont donc que peu d'informations pourtant, certaines pourraient aider à comprendre et résoudre les situations qui posent problème. Afin de compléter ce recueil, nous avons demandé à l'enseignante itinérante si elle avait accès à plus d'informations : « non pas forcément car c'est le directeur le premier interlocuteur au moment de l'inscription ». Elle ajoute que ce n'est en aucun cas « par l'enfant que l'on va chercher des informations ». Dans le cas où la famille est prise en charge par une association, « le référent est francophone et s'il accepte, on a des informations pour le bien-être de l'enfant ». Cependant, ces informations sont, selon elle, éclairantes mais pas indispensables : « on n'a pas besoin de tout savoir pour commencer à travailler » (E1).

Tableau 7 : Comment préparer sa classe à l'accueil de l'EANA ?

E1	Les prévenir car ils seront aussi démunis, « Que ce soit pas une surprise ».
E4	Avant ou le jour même.
E5	Prendre le temps d'expliquer aux élèves pourquoi ça va être différent, comment ils pourront l'aider.
E6	Les prévenir car c'est un élève qui a besoin d'aide et d'explications.



Figure 10 : Les relations de l'EANA avec ses pairs

L'accueil d'un EANA se prépare, tant sur les adaptations dans les apprentissages que du point de vue social. Comment anticiper son arrivée auprès des autres élèves (tableau 7) ? Pour les quatre enseignantes E1, E4, E5 et E6, il est important de les prévenir pour « que ce soit pas une surprise » (E1). E1 se projette en avançant que ses élèves risquent d'être « aussi démunis » qu'elle, il est donc nécessaire d'en parler avant avec eux au préalable. E5 et E6 mettent l'accent sur l'importance d'expliquer aux autres « comment il va falloir faire pour l'aider » (E5). E6 indique que les élèves, pour s'adapter à lui, doivent savoir pourquoi il a plus besoin d'explications ou d'une aide particulière.

Les relations qui s'instaurent entre les pairs dépendent de la situation d'arrivée de l'EANA (figure 10). E5 nous parle notamment de son élève pour qui l'entrée à l'école avait été compliquée, il avait recours à la violence : « pour dire à quelqu'un qui nous embête ou qu'on n'a pas envie de jouer avec lui, quand on n'arrive pas à le dire avec des mots, on le fait avec des gestes ». Dans ce cas, les rapports peuvent être « très physiques » (E5), les gestes étant le seul moyen de communication que trouve l'EANA pour se faire comprendre. Cependant, E4, E5 et E6 décrivent, qu'en règle générale, les relations sont bonnes : « on sentait qu'ils avaient envie de l'intégrer » (E4), « Les enfants sont plutôt curieux et plutôt gentils » (E5), « il y a une belle complicité » (E6). E4 constate aussi que son élève se mettait un peu en retrait et qu'elle n'allait pas spontanément vers les autres. Elle mentionne que c'est sans doute parce qu'elle retrouvait son frère aux récréations et pense que « si elle n'avait pas eu le choix, si elle avait été toute seule, elle aurait été peut-être plus vers les autres ». Ajoutons que les enfants de cet âge-là sont plutôt sociables et la barrière de la langue n'empêche pas le jeu : « le langage c'est une chose mais pour jouer au foot ils n'ont pas besoin de se parler finalement » (E5). E6 évoque, quant à elle, l'entraide qui a été présente dès le début dans sa classe : « ils l'ont aidé, ils lui apprenaient des mots », E4 l'appuie : « ils allaient vers elle pour essayer de dire des mots en anglais, lui apprendre des mots en français ». Les relations entre pairs sont donc très importantes dans l'accueil de l'EANA puisqu'elles favorisent son inclusion, le mettent en confiance et posent de bonnes bases pour qu'il entre sereinement dans les apprentissages. Nous comprenons bien ici l'importance de préparer les élèves de sa classe à l'arrivée d'un EANA. En effet, les échanges et partages entre pairs vont être très enrichissants des deux côtés. D'autres relations sont importantes à tisser.

Tableau 8 : Relations entretenues avec la famille de l'EANA

Barrière de la langue = relations difficiles avec les parents	E4, E5
Traduction	E4, E6
Frustration	E5
Mimes, gestes	E5

En effet, on imagine facilement que les relations aux parents (ou représentants légaux) de l'EANA peuvent être compliquées (tableau 8). E4 et E5 concèdent que la barrière de la langue limite considérablement les échanges : « les discussions c'était succinct parce qu'il n'y avait pas vraiment de langue commune » (E4). E5 précise que « c'est assez frustrant » à la fois pour le professeur qui ne peut pas comprendre ni se faire comprendre par les parents, mais aussi pour les parents qui ont le même problème dans l'autre sens. Cependant, les professeures partagent quelques techniques dont la traduction : « on traduisait le mot » (E4), « on trouve toujours quelqu'un pour traduire » (E6) ; ou la gestuelle : « en mimant, en faisant des gestes » (E5).

L'enseignante itinérante, quant à elle, déplore le fait de ne plus rencontrer les parents des élèves : « depuis que je suis en itinérance c'est compliqué, je ne les vois pas [...] je les vois que si la collègue organise un rendez-vous et que j'y vais ». Elle regrette de ne plus être dans « une relation spontanée ». Elle considère que la relation avec les parents passe davantage par un contact bref, quotidien et ritualisé que par le cadre formalisé par les rendez-vous : « un rendez-vous si les parents ne maîtrisent pas la langue, s'ils n'ont pas d'interprète [...] c'est pas ce que j'appelle créer du lien avec les parents, c'est très frustrant ». Pour tous les élèves, le lien entre l'école et la famille est important pour assurer une continuité et favoriser la coéducation mais ce lien ne va pas de soi, au contraire, il se tisse et s'entretient. Dans le cas des EANA, le lien avec la famille est d'autant plus important à créer. Le professeur apprend alors à connaître et à comprendre son nouvel élève. Il est donc de rigueur de trouver des méthodes pour faciliter la communication et l'accès à l'école pour ces familles. Nous venons de voir que l'inclusion passait par plusieurs relations au sein de l'école. En parallèle de cela, il faut également prendre en compte l'EANA dans ses apprentissages au sein de la classe par la mise en place d'une pédagogie adaptée.

5.4 Stratégies pédagogiques mises en place

Ce thème s'appuie sur l'annexe 3 : tableaux récapitulatifs 15, 16, 17, 18 p.142-146.

L'enjeu de ce thème est de recueillir les projections des PES quant à la pédagogie qu'elles utiliseraient avec un EANA mais aussi de répertorier un panel de stratégies mises en œuvre par les titulaires.

Tableau 9 : Place laissée à la culture et à la langue d'origine de l'EANA

Valoriser les élèves	E1, E3, E4, E5, E6
Echanger avec lui en français	E1, E2, E5, E6
Parler une deuxième langue est une richesse	E5, E6
Comparer plusieurs langues	E5, E6
Passer par la traduction	E2, E4

La place laissée à la culture et à la langue d'origine par les enseignants lors de l'accueil d'un EANA peut se manifester de différentes manières (tableau 9). L'une des priorités des enseignantes E1, E2, E5 et E6 est de lui parler français afin qu'il apprenne le plus vite possible la langue. Donc, en classe, les enfants parlent uniquement français. E5 ajoute une dimension de respect dans le fait de tous parler la même langue : « c'est pas respectueux de parler une langue face à quelqu'un qui la comprend pas ». Pour nous être entretenues avec l'enseignante itinérante, celle-ci a recours à la langue d'origine de l'EANA quand c'est possible mais elle privilégie quand même le français pour échanger avec lui. E2 et E4 trouvent parfois utile de passer par la traduction. Cependant, il ne s'agit pas de « bannir » (E5) la langue d'origine, au contraire, E1, E3, E4, E5 et E6 affirment que parler de la langue et de la culture de l'élève en classe permet de le valoriser. E1 envisagerait « une approche culturelle sur le pays [...], sur la langue ». E3, E5 et E6 avancent que l'approche d'une nouvelle culture en classe est toujours intéressante pour les autres élèves. E4 tentait de solliciter son élève d'origine anglaise dans les séances ou rituels d'anglais. E5 reprenait quant à elle les cahiers de l'élève pour à un moment « valoriser ce que lui sait faire et que les autres ne savent pas faire » et pour qu'il ne se sente pas toujours en difficulté. E6 abordait en classe les conditions scolaires des élèves dans leur pays d'origine : « il nous parlait de l'école de son pays en Afrique, qu'ils étaient 50 dans leur classe ». En revanche, E5 et E6 nous rappellent que dans les écoles où la mixité est grande, l'EANA n'est pas le seul à avoir une autre culture. Il faut donc veiller à ne pas « le survaloriser par rapport aux autres » (E5) et prendre en compte tous les élèves. Ce peut être la base d'un travail collectif où l'on peut partir des langues d'origine des

élèves : « on met nos liens avec le monde, ils épinglent sur la carte leur prénom » (E6). Toutes ces langues peuvent également être un levier pour travailler le français. En effet, E5 et E6 évoquent la richesse de la comparaison entre les différentes langues. E6 affirme que « l'apport des autres langues permet d'avoir une réflexion sur le français ». L'enseignante itinérante aborde également cette pratique quand elle parle de l'un de ses élèves qui a noté la consonance « -di » dans les jours de la semaine. Cela lui a permis de comparer avec sa langue. E5 et E6 s'entendent aussi sur le fait de valoriser le bilinguisme pour les élèves, de leur rappeler que c'est une chance et qu'ils doivent en être fiers.

Tableau 10 : Pédagogie utilisée ou envisagée avec l'EANA

Différenciation, adaptation des apprentissages	E1, E2, E3, E4, E5, E6
Gestes, mimes, rituels	E1, E3, E4, E5
Numérique (sites de phonologie : écouter, répéter)	E3, E4, E5, E6
Travaux de groupe, tutorat	E3, E5, E6
Images, flashcards	E1, E3
Traduction	E2, E4
Apport de mots courants (école, action)	E3, E5
Inclusion dans le plus de disciplines possibles	E3, E6
Activités calmes si fatigue	E5, E6
Non dé-contextualisation de ce qui se passe en classe	E5
Travail en autonomie (coloriages magiques, jeux)	E4
Participation de la famille en classe	E2
Apprentissage par l'observation	E6
Lecture travaillée en classe inférieure	E5

Après avoir évoqué la place que laissent ou laisseraient les enseignantes à la culture et à la langue d'origine de l'EANA, nous leur avons demandé quelle pédagogie elles utilisent ou envisageraient en classe pour que l'accueil se fasse dans les meilleures conditions (tableau 10). Tout d'abord, aucune ne pense qu'une pédagogie type existe pour travailler avec un EANA. En effet, le bilan effectué lors de son arrivée renseigne des compétences acquises antérieurement et c'est à la suite de celui-ci que le professeur de classe ordinaire peut mettre en place une pédagogie différenciée. Cette volonté d'adaptation des apprentissages est partagée par les six interrogées. Ensuite, pour E1, E3, E4 et E5, des gestes, mimes et rituels sont utilisés naturellement pour se faire comprendre auprès de l'élève qui peut se sentir perdu lors de son arrivée à l'école. E4 a souvent eu recours à la traduction lorsque son élève ne semblait pas saisir les informations transmises : « quand j'étais devant ma classe et que j'expliquais quelque chose, je voyais qu'elle comprenait pas donc je traduisais en anglais ». La PES E2 penserait également à traduire certaines consignes mais de façon limitée puisque selon elle, « le mieux c'est de parler un maximum français ». Aussi, E1 et E3 proposeraient des images, des flashcards ou tout type

de document illustré pour faciliter la compréhension de l'EANA. E3 et E5 pensent que l'une des priorités est l'apport de mots courants : « c'est vraiment d'apprendre des choses qui vont lui servir tout de suite » (E5) tel que le vocabulaire de l'école. Pour faire participer le groupe classe à l'inclusion de l'élève, E3, E5 et E6 pensent que ses camarades peuvent devenir tuteurs de celui-ci afin l'aider au quotidien mais sans faire à sa place. Des travaux de groupe semblent être également une bonne modalité pour E3 car « ça permet aux autres de lui parler et de faire des efforts pour communiquer avec lui [...] je pense qu'au fur et à mesure, ce sera que bénéfique ». L'apprentissage peut passer par l'observation car « il écoute et s'il ne participe pas c'est pas grave, il y a quelque chose qui rentre » (E6). Lorsque E4 peine à accorder du temps en individuel à l'EANA, elle lui prépare des activités à réaliser seule : « j'avais prévu des choses en autonomie par exemple des coloriages magiques où il y a des calculs à faire donc ça y a pas besoin de comprendre le français ». E5 et E6 évoquent des temps calmes, également en autonomie, pour que l'élève puisse lâcher prise puisqu'en effet, être baigné dans une langue qui n'est pas la sienne toute une journée est fatigant. L'approche du numérique semble être une bonne alternative pour E3, E4, E5 et E6. L'enseignante itinérante propose d'ailleurs plusieurs ressources sur tablette ou ordinateur aux enseignants : « y a un truc que j'installe sur les ordinateurs des collègues en classe ordinaire c'est chez Jocatop, ça s'appelle « Help », ça reprend les quatre compétences « J'écoute, j'écris, je lis, je parle » avec tout un stockage de thèmes lexicaux avec des mots, phrases et textes qu'il peut travailler en écoute, en parlant et à la lecture mais toujours avec une thématique comme famille, nourriture, école ». En plus de l'utilisation du numérique, E5 travaille avec une collègue qui accueille l'EANA sur des temps de lecture. Selon l'âge de l'élève, il peut être bénéfique pour lui d'aller dans un niveau inférieur afin de reprendre quelques bases. En faisant ce choix, il faut veiller à ce que l'élève soit d'accord, du moins qu'il ne se sente pas infantiliser. E5 insiste tout de même sur le fait qu'il ne faille pas décontextualiser les activités différenciées de l'EANA avec celles qui se passent en classe. Selon E3, inclure l'élève dans le plus de disciplines possible est nécessaire : « Il faut trouver un moyen pour qu'il travaille les mêmes choses en même temps que les autres, pour qu'il ne se sente pas exclu ». Enfin, E2 envisagerait de manière assez vague une participation des parents à certaines activités. Accueillir un élève allophone exige donc des aménagements au sein de la classe.

Tableau 11 : Temps individuel accordé à l'élève en difficulté ou à l'EANA

Difficile car groupe classe à ne pas délaissier	E2, E4, E5, E6
Faire le point de temps en temps	E3, E4, E5, E6
Rendre l'élève le plus autonome possible	E2, E6
Encourager l'élève	E3
Problème d'organisation	E1

Que ce soit avec leur élève en difficulté ou avec l'EANA, le propos des enseignantes qui ressort le plus est la difficulté à lui consacrer du temps en individuel en plus de celui passé avec le groupe classe (tableau 11). E4 évoque d'ailleurs un sentiment de frustration suite à cela : « des fois elle faisait rien parce qu'elle avait fini ce que je lui avais donné à faire ou parce qu'elle comprenait pas mais j'avais pas forcément encore eu le temps d'aller la voir ». Afin de pallier cet obstacle qui « demande beaucoup d'investissement de présence » (E2), E2 et E6 essaient de faire travailler leur élève un maximum en autonomie. Grâce à ses études, E6 a pu s'appuyer sur l'autodidactie pour s'organiser dans la gestion du groupe classe : « je lui préparais des tâches à faire sur la tablette, sur l'ordinateur avec un casque et puis on faisait un point de temps en temps ». E5 pense qu'il aurait fallu une personne qui aide constamment l'EANA dans un premier temps, « qui lui dise les mots, qui lui fasse répéter les phrases ». De plus, E3 parle d'une élève en difficulté d'ordre plutôt comportemental avec qui des temps individuels étaient nécessaires pour la motiver, la concentrer, la mettre au travail plus rapidement. L'enseignante itinérante interrogée recommande d'accorder du temps en individuel à l'EANA : « qu'ils arrivent à avoir au moins sur une matinée vraiment minimum quinze minutes que pour cet enfant-là, en relation privilégiée, où il va vraiment s'adresser à lui ». Ces moments personnels avec l'élève demandent en effet au professeur des écoles d'être organisé dans sa journée, ce qu'E1 ne pense sans doute pas avoir su anticiper. Par sa particularité, l'EANA reçoit des enseignements différenciés qui peuvent complexifier la tâche d'évaluation.

Tableau 12 : Évaluation

	Français	Autres matières
E4	Non évalué	Mathématiques (géométrie), Sciences traduites
E5	Non évalué Feuille avec le vocabulaire qu'il apprenait	Mathématiques comme les autres
E6	Non évalué	Histoire-Géographie évaluation de connaissances en dictée à l'adulte

« À un moment donné, on est obligés de faire une évaluation, y a des compétences qu'il faut avoir acquises à ce niveau-là de l'année » (E5) (tableau 12). Néanmoins, les écarts entre le niveau de l'EANA en langue et les apprentissages en français en classe ordinaire sont tels qu'il est impossible de l'évaluer comme les autres dans cette discipline. Les enseignantes E4, E5 et E6 n'ont donc pas pu valider les compétences de leur élève en français. Seule E5 avait mis en place une feuille où elle répertoriait le vocabulaire acquis par l'élève. Cela permettait à la fois à l'EANA et son enseignante de constater ses progrès. Certaines autres matières comme les mathématiques, les sciences ou encore l'histoire-géographie peuvent être évaluées à condition que l'exercice soit différencié. E4 traduisait ses consignes, E5 décrit : « pour lui expliquer la consigne, je lui montrais ». Le but n'étant pas d'évaluer son niveau de français mais de connaissances. E6 procédait par dictée à l'adulte pour recueillir les réponses de son élève qui n'était pas encore à l'aise avec l'écrit. Maintenant, pour avoir posé cette question à l'enseignante itinérante, l'évaluation est complètement différente avec ses élèves qu'en classe ordinaire : « j'évalue mes élèves, oui mais ça ne correspond à rien des classes ordinaires ». Elle recommande tout de même que l'EANA soit évalué par le professeur en classe : « c'est intéressant aussi qu'il soit évalué par rapport à une moyenne de classe ». Les modalités sont donc assez incertaines concernant la validation des acquis de l'EANA, cependant il est important que ses progrès soient répertoriés afin qu'il puisse se situer dans son parcours d'apprentissage et voir ce qui lui reste à assimiler.

5.5 Avis des professionnelles sur les espaces UPE2A

Ce thème s'appuie sur l'annexe 3 : tableau récapitulatif 19 p.146-147.

Nous avons jugé important de recueillir l'avis de toutes les professionnelles rencontrées concernant la prise de l'EANA dans un espace UPE2A.

Tableau 13 : Avis des professionnelles sur les espaces UPE2A

	Arguments en faveur de l'accueil en UPE2A	Arguments relativisant l'accueil en UPE2A	Arguments en faveur de l'accueil en classe ordinaire	Arguments relativisant l'accueil en classe ordinaire
E1	« Intéressant pour une première intégration à l'école » « Rassurant »	Ne pas durer « trop longtemps » Doit être « temporaire »	But de l'inclusion « Dès le début, il faut qu'il aille aussi avec les autres en classe ordinaire »	« Immérgé seul dans une classe »

	<p>« Se retrouver avec d'autres personnes dans la même situation que lui »</p> <p>« Bénéfique pour l'apprentissage de la langue car j'imagine qu'ils ont des cours spécifiques »</p>			
E2	<p>« Ça peut faire moins peur de se dire « Bon les élèves qui peuvent nous poser questions on les met à part entre guillemets pour pas avoir trop à s'en soucier » »</p>		<p>« Du point de vue de l'enfant, je pense que c'est mieux qu'il soit directement entre guillemets confronté à la langue, ça va être fait plus naturellement et spontanément »</p> <p>« plus ils sont plongés dans la langue, dans le milieu, mieux c'est »</p>	<p>« Au début ça risque d'être un peu difficile »</p>
E3	<p>« Bien quand même car ils ont besoin d'un travail plus individualisé »</p> <p>« vraiment bien pour eux d'avoir une enseignante qui s'y connaît plus sur ça pour les aider, et qui puisse travailler de manière plus personnelle avec eux sur les apprentissages fondamentaux »</p>			
E4	<p>« Bien car ils vont apprendre le français à leur rythme »</p>	<p>« D'un autre côté ça les exclut aussi »</p>	<p>« Ça dépend de l'élève. Y en a qui vont réussir à s'intégrer assez facilement dans une classe ordinaire »</p>	<p>« Y en a où ça va être plus compliqué »</p>
E5	<p>« Bien pour que les élèves puissent se poser des fois de ne pas être tout le temps tout le temps avec les autres »</p> <p>« Permet de faire un espace où ils peuvent se reposer »</p> <p>« les activités peuvent être plus adaptées, et l'enseignant a plus de temps à passer avec lui donc c'est un endroit où il peut peut-être plus se</p>		<p>« Ces moments en classe je pense vraiment que c'est une richesse, il faut vraiment savoir doser selon l'élève « Entre les deux temps parce qu'en classe avec les autres il va apprendre plein de choses et il va pouvoir les imiter, ils vont l'aider et il va progresser rapidement et puis faut qu'il s'intègre dans l'école donc qu'il soit avec les autres en classe même</p>	<p>« Les autres vont beaucoup le solliciter parfois ça peut être « Usant pour eux »</p> <p>« Il y a plein d'enfants autour de lui et un environnement très chargé en informations »</p>

	<p>concentrer pour apprendre la langue plus facilement » « un endroit pour se retrouver seul ou avec d'autres élèves allophones »</p>		<p>si c'est pas tout le temps c'est hyper important » « pour s'intégrer »</p>	
E6	<p>« Oui c'est bien » « Les UPE2A permettent aux EANA de souffler, de se poser, de construire véritablement leurs apprentissages de la langue » « C'est essentiel parce que pour moi au niveau de leur fatigue, y a des trucs qui sont pas faits pour eux y a un moment il sature » « Et même pour l'enseignant car on a déjà une telle différenciation à faire en plus ça c'est épuisant. Ça nous fait du travail de préparation pour un élève »</p>	<p>« Mais faut pas qu'il y soit à plein temps » « Quand on les extrait, le problème c'est qu'ils se retrouvent avec des élèves qui ne parlent pas français donc c'est pauvre. »</p>	<p>« Faut qu'il soit absolument intégré dans les classes, parce que c'est là qu'il va apprendre le plus vite » « En classe ça permet de se sociabiliser, d'apprendre le vocabulaire en situation réelle »</p>	<p>« En classe c'est trop riche »</p>
EI	<p>« Ça a toujours été une structure ouverte » « Ils venaient travailler ce qui est vraiment important et repartir » « Une classe où ils posent leurs valises » « Une classe un peu sas » « Intégration et inclusion bien plus intéressantes » « On prépare l'intégration dans la classe » « Inclure un élève c'est on prépare à, on passe du temps en découverte de ce que c'est l'école » « Avec moi ils vont parler, ou entre eux s'ils sont plusieurs</p>	<p>« L'UPE2A doit rester une structure prioritairement pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés antérieurement » « ils n'y passaient pas tout leur temps » « Un peu trop cocooning » « Pour l'UPE2A structure d'accueil mais classe ouverte »</p>		<p>« On ne travaille pas une intégration, il y est déjà » « Avec les autres ce qui le gêne c'est vraiment la prise de parole » « Ont du mal à prendre la parole en classe ordinaire, ça fait peur, ça va trop vite »</p>

	<p>dans la même école » « Sécurisant » « Un peu de sécurité au départ ça aide à prendre confiance en soi et que quand on a bien pris la parole, c'est plus facile pour se lancer »</p>			
--	--	--	--	--

D'après nos entretiens, que ce soit les PES, les titulaires ou l'enseignante itinérante, toutes trouvent des arguments en faveur des espaces UPE2A (tableau 13). Ces structures leur paraissent bénéfiques, notamment au niveau de l'apprentissage de la langue. En effet, ce dispositif permet à l'EANA de suivre des enseignements différenciés dispensés par un enseignant qui connaît sa problématique et ses besoins. De plus, E5, E6, et E1 s'accordent sur le fait qu'une classe de ce type consacre à cet élève un espace de repos, où il peut se couper des sollicitations multiples de son nouvel environnement. Cela peut l'aider à se concentrer et à mieux assimiler la langue. Dans le milieu ordinaire, l'EANA croule sous les nouvelles informations et cela représente une charge de travail supplémentaire. À cet âge, l'enfant a besoin d'échapper à ce nouveau monde qu'il ne comprend pas encore. C'est là que l'UPE2A sert d'exutoire à l'élève en lui offrant un cadre « rassurant » (E1) et « sécurisant » (E1). Ce cadre peut favoriser les échanges et la prise de parole de l'EANA. En petit groupe, il peut se sentir plus à l'aise, d'autant plus qu'il est entouré « d'autres personnes dans la même situation que lui » (E1). En parallèle, E2 et E6 pensent également au fait que le suivi d'un EANA en unité pédagogique permet de faire « souffler » le professeur de classe ordinaire. En effet, il lui incombe la responsabilité des aménagements d'inclusion de ce nouvel élève. Les enseignantes relativisent cependant les bénéfices de ces structures en en précisant les conditions. E1, E6 et E1 les décrivent comme des « structures ouvertes » (E1), c'est-à-dire que pour qu'elles soient efficaces, l'EANA ne doit pas y passer tout son temps, il doit être le plus souvent possible en inclusion dans la classe ordinaire lui correspondant. L'enseignante itinérante précise également que ce type de classe est à mettre prioritairement à disposition de l'élève NSA, les autres élèves pouvant s'accommoder en classe ordinaire plus facilement. Elle valorise le fait qu'en UPE2A, l'élève n'apprend pas seulement le FLSco mais également à devenir élève, chose qu'il n'a pas le temps d'appréhender correctement s'il est directement en classe ordinaire. De son côté, E4 regrette le côté « exclusion » de ce dispositif. Concernant la place de l'EANA dans le système, E6 évoque un dilemme : « quand on les extrait, le problème c'est qu'ils se retrouvent avec des élèves qui ne parlent pas français

donc c'est pauvre, et en classe c'est trop riche ». Il est donc important de « doser selon l'élève, entre ces deux temps » (E5). Quand on parle de structure UPE2A « ouverte », on entend ouverte sur le reste de l'école et donc qu'elle encourage l'inclusion de l'EANA dans une classe ordinaire. Il ne faut donc pas qu'elle soit « trop cocooning » (E1). Cette inclusion est appréhendée par les enseignantes comme faisant « peur » à l'EANA (E1), étant « plus compliquée » (E4), « un peu difficile » (E2), considérant que le nouvel élève peut se sentir perdu « immergé seul dans une classe » (E1). Cependant, malgré ces appréhensions, quatre enseignantes appuient les bénéficiaires d'un accueil en classe ordinaire : « dès le début, il faut qu'il aille aussi avec les autres en classe ordinaire » (E1) ; « c'est mieux qu'il soit [...] confronté à la langue » (E2) ; « c'est une richesse », « il va apprendre plein de choses et il va pouvoir les imiter, ils vont l'aider et il va progresser rapidement » (E5) ; « faut qu'il soit absolument intégré dans les classes, parce que c'est là qu'il va apprendre le plus vite », « en classe ça permet de se sociabiliser, d'apprendre le vocabulaire en situation réelle » (E6).

Ainsi, les arguments sont divers quand il s'agit des UPE2A. Cependant, plusieurs avis convergent vers l'idée que ces structures sont bénéfiques et très intéressantes pour l'EANA, notamment quand il s'agit d'apprendre la nouvelle langue. L'autre possibilité qu'offre cette structure, c'est une classe pour que le nouvel élève puisse se poser dans un cadre rassurant et sécurisant, qui lui permette d'échapper aux sollicitations de l'environnement extérieur pour un temps. Pour que ce dispositif soit efficace, ces classes doivent être ouvertes sur le reste de l'école et encourager au maximum, dans l'intérêt et selon les besoins de l'élève, l'inclusion de ce dernier en classe ordinaire. À terme, le but ultime visé est l'inclusion complète de l'EANA dans le système scolaire français.

6. Discussion

Ce mémoire a pour sujet l'accueil d'un Élève Allophone Nouvellement Arrivé en classe ordinaire au premier degré : entre représentations et réalités de terrain.

Au travers de nos lectures, nous avons rencontré plusieurs dénominations se rapportant à ce public, notamment les termes « élève allophone » et « élève non francophone » qui se confondent souvent. Dans un premier temps, il était nécessaire de les définir afin de les distinguer. Lors de nos entretiens nous constatons non seulement que les enquêtées n'emploient pas toutes la même appellation mais aussi que chaque enseignante peut utiliser les deux. Pour cesser ces polémiques de terminologies, Christine Hélot, dans sa conférence *Pourquoi et comment accueillir le plurilinguisme dès le plus jeune âge ?*, encourage les professionnels de l'éducation à considérer l'EANA plutôt comme un « futur bilingue » ou « bilingue en devenir ». En effet, selon elle, ce n'est qu'une question de temps avant qu'un enfant qui arrive en France en parlant une autre langue, devienne bilingue. De plus, une autre confusion perdure dans les entretiens. Les termes Français Langue Etrangère, Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation sont souvent employés de façon aléatoire pour désigner la même chose : l'apprentissage du français par l'EANA. Rappelons donc que le FLE concerne l'apprentissage du français dans un environnement non francophone. Le FLS, quant à lui, se rapporte au cadre de la vie quotidienne dans un environnement francophone et le FLSco se consacre au contexte scolaire. Après avoir éclairci ces points de divergence, revenons sur les principaux résultats analysés.

Recevoir en classe ordinaire des élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers est devenu la norme scolaire mais la perspective d'accueillir un EANA dans sa classe est toujours impressionnante pour l'enseignant du premier degré. Il incombe au professeur d'adapter ses séances pour les inclure cet élève dans les apprentissages et lui permettre de progresser. Cependant, la spécificité linguistique de l'EANA impacte tous les domaines d'apprentissages. La difficulté pour ces professeurs est donc de devoir adapter constamment leurs enseignements.

Premièrement, il est important de connaître où en est l'élève qui arrive au niveau des apprentissages dans sa langue. Pour ce faire, des enseignants itinérants procèdent à un bilan diagnostique avec l'EANA, ce dernier permettant de savoir où en est l'élève et d'évaluer ses besoins. À la suite de cela, un suivi personnalisé peut être mis en place. Le reste du temps, l'élève est en classe ordinaire et suit un enseignement adapté.

Pour aider les professeurs à accueillir au mieux un EANA, plusieurs leviers existent. En effet, selon le documentaire « Comparons nos langues » et les réponses des professeures, l'apprentissage du FLSco peut être facilité en s'appuyant sur la langue d'origine de l'élève. En comparant, il fait des liens entre les deux langues et repère des similitudes qui l'aident à comprendre la nouvelle langue. C'est également utile pour le professeur qui peut alors mieux appréhender certaines erreurs de l'élève. De plus, les enseignants peuvent envisager une entrée par les autres matières pour inclure cet EANA, par exemple les arts, l'éducation physique et les mathématiques. Ces derniers sont une possibilité puisqu'il s'agit d'une discipline codée de manière universelle. L'EANA peut reconnaître les symboles et les chiffres et une fois que la consigne explicitée par le professeur est comprise, il peut faire les exercices comme ses camarades.

À terme, le but est l'inclusion complète de l'EANA dans la classe ordinaire. Il faut donc que l'élève soit dès le début au contact des autres élèves de sa classe. Le professeur peut ici faire varier les modalités de travail et jouer sur l'organisation de ses séances. Les travaux en petits groupes sont des conditions favorables à la prise de parole et peuvent encourager les échanges entre élèves. De plus, mettre en place un tutorat pour l'EANA peut être pertinent. Plusieurs des professeures rencontrées y avaient eu recours que ce soit avec l'EANA ou avec un élève en difficulté. En effet, cela permet aux élèves d'aider leur camarade en lui expliquant les choses avec des mots de son niveau. Le tutorat ne va pas de soi, il faut former les élèves qui devront veiller à ne pas donner les réponses ou faire à la place de l'élève tutoré. Dans le cas précis de l'accueil de l'EANA, un élève peut être missionné pour lui écrire ses leçons, un autre peut être chargé de l'aider avec son matériel par exemple. Plus tard, il est important d'inverser les rôles. L'EANA devient ainsi tuteur lors d'une activité qu'il maîtrise et de cette façon, il est valorisé, il prend confiance en lui en n'étant pas toujours placé comme celui qui a besoin d'aide. Le système de tutorat, au-delà de ses avantages sur le plan des apprentissages, présente aussi des intérêts sur le plan social. En effet, cette pratique met en avant l'entraide et la solidarité. Cela participe à responsabiliser les élèves qui se sentiront investis d'une mission et auront envie de bien faire. C'est aussi le but de l'école de former des futurs citoyens. Ceci passe également par l'ouverture des élèves sur le monde. L'arrivée en classe ordinaire d'un EANA peut être une occasion d'aborder une nouvelle culture, une nouvelle langue. Le professeur doit saisir cette opportunité pour valoriser au maximum le fait de parler une autre langue et de connaître une nouvelle culture.

Toutes les PES nous ont fait part de leur appréhension quant à l'accueil d'un EANA dans leur classe ordinaire, notamment concernant les difficultés entraînées par la

barrière de la langue. Cependant, elles ont su proposer des pistes pédagogiques incluant un EANA. De plus, elles nous ont évoqué les différentes adaptations qu'elles mettaient en place avec leur(s) élève(s) en difficulté. Nous pouvons donc supposer qu'elles sauraient s'adapter à un EANA si elles étaient amenées à en recevoir un dans leur classe.

Mais quels avis sur UPE2A ? Un autre point important de notre étude concerne la législation encadrant l'accueil de l'EANA. Aujourd'hui, le dispositif UPE2A se divise en deux possibilités d'intervention auprès de l'EANA : un espace UPE2A où les élèves ont une classe dans une école ou un suivi individuel en itinérance. Nous avons demandé aux enseignantes de nous donner leur avis sur ces espaces UPE2A où les EANA disposent d'une classe au sein de l'école. Les opinions convergent vers l'idée que les espaces UPE2A sont bénéfiques pour l'EANA, qu'ils lui permettent de recevoir un enseignement plus adapté, de se couper des nombreuses sollicitations extérieures et d'être dans un espace sécurisant. Cependant, pour que ce dispositif soit efficace, il faut qu'il soit ouvert sur les classes ordinaires et que les temps d'inclusion de l'EANA soit progressivement plus nombreux et plus longs.

En interrogeant à la fois des enseignantes titulaires et des PES, nous pensions confronter leurs propos dans une idée d'opposition. Or, au regard de nos entretiens, nous étions plutôt dans une démarche de comparaison. En effet, sur certains points, ces deux populations apportaient des réponses assez similaires et complémentaires. C'est pourquoi, une réelle opposition entre représentations et réalités de terrain sur ce sujet n'est pas pertinente.

En tant que futures PES, il nous semblait plus pertinent d'interroger le milieu enseignant sur cette problématique. Pour prolonger ce sujet de l'allophonie, il serait intéressant de se placer cette fois-ci du côté de l'élève. Nous pourrions interroger des élèves arrivés en France allophones, scolarisés en classe ordinaire et accompagnés par un enseignant d'UPE2A. Le recueil de leurs propos nous permettraient ainsi d'éclairer davantage les grands thèmes de notre recherche actuelle.

Ce mémoire de recherche permet au jeune professeur des écoles d'avoir de par nos recherches théoriques, connaissance de notions clés quand à l'accueil d'un EANA à l'école mais aussi des conseils et des ressources de la part des enseignantes titulaires et itinérante expérimentées.

Bibliographie et sitographie

Auger, N. (Producteur) et Balois, J-M. (Réalisateur). (2004). Comparons nos langues [DVD]. Scéren, CRDP académie de Montpellier.

Behra, S., Carol, R. & Macaire, D. (2016). L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive ». *Le français aujourd'hui*, 195 (4), 47-52. DOI 10.3917/lfa.195.0047.

Cherqui, Guy & Peutot, Fabrice (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette.

Chomentowski, M. & Gohard-Radenkovic, A. (2014). Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 57-70 Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-p-57.htm>

Chrifi Alaoui, D. (2007). Analyse de Comparons nos langues. *Alsic*, 10 (2), 45-58. Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/681>

Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A., Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Ela. Études de linguistique appliquée* 147(3) 317-328.

Cortier, C. (2005). Les élèves allophones nouvellement arrivés. *Cafés pédagogiques*, 437. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-allophones-nouvellement-arrive>

Cortier C., Puren L. (2008). Français et langues régionales et ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80 Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/390#notes>

DEPP. (2015). *Note d'information année scolaire 2014-2015* (Publication n°35). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/79/2/depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-2015_486792.pdf

Eduscol. (2014). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France : Le déroulement de l'accueil dans le premier*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/2/EANA_fiche2_accueil_premier_degre_354152.pdf

Eduscol. (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire : Développer des pratiques de différenciation pédagogiques*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf.

Elliot, N., Doxey, E. et Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal : Chenelière Éducation.

Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle*. Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/1989>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive parlons-en !* ERES.

Inspection générale de l'Éducation Nationale. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* (Rapport n°2009-082). Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf Ministère de l'Éducation Nationale. Code de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> (consulté le 20/11/17).

Ministère de l'Éducation Nationale. Loi d'orientation n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de République [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> (consulté le 20/11/17)

Ministère de l'Éducation Nationale. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et second degrés [en ligne]. Bulletin officiel, n°10 du 25 avril 2002. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm> (consulté le 09/10/17).

Ministère de l'Éducation Nationale. Scolarisation des élèves : organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés [en ligne]. Bulletin officiel, n°37 du 11 octobre 2012. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 09/10/17).

Ministère de l'Éducation Nationale. Scolarisation des élèves : organisation des CASNAV [en ligne]. Bulletin officiel, n°37 du 11 octobre 2012. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527 (consulté le 18/11/17).

Young, A. & Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 75-94. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2016-1-page-75.htm>.

Annexes

Annexe 1 - Guides d'entretien

Guide d'entretien 1

Entretiens avec des enseignants du premier degré de classe ordinaire ayant déjà accueilli un EANA (titulaires)
Généralités
1) Quel âge avez-vous ?
2) Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3) Quel est votre parcours professionnel ? Dans quelles écoles avez-vous enseigné ? Privées/publiques, REP ?
4) Dans quel niveau enseignez-vous ?
Allophonie
5) Qu'est-ce que l'allophonie selon vous ?
6) Avez-vous déjà reçu une formation sur l'allophonie ? (<i>Si oui</i> : De quoi était-elle composée ?)
7) Pensez-vous que le fait d'arriver en France allophone peut impacter les futurs apprentissages même une fois le français maîtrisé ?
8) L'apprentissage de la langue est-il favorisé par une arrivée au plus jeune âge selon vous ?
Accueil de l'EANA
9) Combien d'élèves allophones avez-vous accueilli ? Quels pays d'origine ? Quel niveau d'enseignement ?
10) Combien de temps d'accueil ? Sur le long terme, le court terme ?
11) Comment avez-vous réagi lorsque vous avez appris que vous alliez accueillir un EANA dans votre classe ?
12) À quelles difficultés avez vous été confrontée lors de l'accueil de l'EANA dans votre classe ?
Classe et relation entre pairs
13) Comment préparez-vous la classe à l'arrivée de l'EANA ?
14) Quels apports peut avoir un EANA aux autres élèves de la classe ?
15) Comment décririez-vous les relations entre l'EANA et ses pairs ?
Relation avec la famille de l'EANA
16) Connaissez-vous les modes de prise en charge de l'EANA et sa famille ?
17) Quelle relation entretenez-vous avec les parents ou le responsable légal de l'EANA ?
Ressources
18) Avez-vous connaissance des personnes ressources pour l'accueil d'un EANA ?

19) Que vous a apporté l'enseignant d'UPE2A ?
20) Avez-vous connaissance d'outils pratiques pour l'accueil d'un EANA ?
Pédagogie utilisée avec l'EANA
21) Quelle pédagogie utilisez-vous avec l'EANA ?
22) Quelles activités peuvent être mises en place dans la classe, quels dispositifs ?
23) Quel temps individuel accordez-vous à l'EANA ?
24) Quelle place laissez-vous à la culture et à la langue d'origine de l'EANA ?
25) Comment évaluez-vous l'EANA ?
UPE2A
26) Quel est votre avis sur les espaces UPE2A ?

Guide d'entretien 2

Entretiens avec des enseignants du premier degré de classe ordinaire n'ayant jamais accueilli un EANA (PES)
Généralités
1) Quel âge avez-vous ?
2) Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3) Quel est votre parcours professionnel ? Dans quelles écoles avez-vous enseigné ? Privées/publiques, REP ?
4) Dans quel niveau enseignez-vous ?
Allophonie
5) Qu'est-ce que l'allophonie selon vous ?
6) Avez-vous déjà reçu une formation sur l'allophonie ? (<i>Si oui</i> : De quoi était-elle composée ?)
7) Pensez-vous que le fait d'arriver en France allophone peut impacter les futurs apprentissages même une fois le français maîtrisé ?
8) L'apprentissage de la langue est-il favorisé par une arrivée au plus jeune âge selon vous ?
Accueil d'un ou plusieurs élève(s) en difficulté et de l'EANA
9) Avez-vous accueilli dans votre classe un ou plusieurs élève(s) en difficulté ?
10) Comment réagiriez-vous en accueillant un EANA dans votre classe ?
11) Quelles difficultés penseriez-vous rencontrer lors de l'accueil de l'EANA ?
Classe
12) Comment prépareriez-vous la classe à l'arrivée de l'EANA ?
Élève(s) en difficulté

13) Quel temps individuel accordez-vous à l'élève en difficulté ?
Ressources
14) Avez-vous connaissance des personnes ressources pour l'accueil d'un EANA ?
15) Avez-vous connaissance d'outils pratiques pour l'accueil d'un EANA ?
Pédagogie envisagée avec l'EANA
16) Quelle pédagogie envisageriez-vous avec l'EANA ?
17) Quelle place laissez-vous à la culture et à la langue d'origine de l'EANA ?
UPE2A
18) Quel est votre avis sur les espaces UPE2A ?

Guide d'entretien 3

Entretien avec une enseignante d'UPE2A / itinérante
Généralités
1) Quel âge avez-vous ?
2) Quel est votre parcours professionnel ?
3) Quel est votre poste actuel (titre exact) ? Depuis combien de temps ?
4) Parlez-vous plusieurs langues ?
5) En quoi consiste votre métier ? Quelles en sont les missions ? - Dans quelles écoles ? - Combien de temps de suivi ? - Auprès de combien d'élèves ? - Quels niveaux ? - Prise en charge d'un élève à la fois ou plusieurs en même temps ?
Allophonie
6) Qu'est-ce que l'allophonie selon vous ?
7) À quel moment peut-on dire que l'EANA n'est plus allophone ?
8) Pensez-vous que le fait d'arriver en France allophone peut impacter les futurs apprentissages même une fois le français maîtrisé ?
9) L'apprentissage de la langue est-il favorisé par une arrivée au plus jeune âge selon vous ?
UPE2A
10) Quel est votre avis sur les espaces UPE2A ?
11) Vont-elles, selon vous, à l'encontre du principe d'inclusion ?
12) Quels sont les intérêts et limites de l'inclusion de l'EANA en classe ordinaire selon vous ?
FLE / FLS / FLSco

13) Quelles différences faites-vous entre FLE, FLS, et FLSco ?
Accueil de l'EANA
14) Que vous dit-on de la prise en charge l'EANA et sa famille ?
15) De quoi dépend l'affectation d'un EANA dans sa nouvelle école ?
Relations
16) Quelle est votre relation avec l'enseignant de la classe ordinaire où ils sont inclus ?
17) Quelle est votre relation avec les parents ou le responsable légal de l'EANA ?
Pédagogie utilisée avec l'EANA
18) Quelle pédagogie utilisez-vous avec l'EANA ?
19) Quelle posture avez-vous quand l'EANA, au début, ne dit pas un mot de français ?
20) Quelles langues parlez-vous avec eux ?
21) Quelle place laissez-vous à la culture et à la langue d'origine de l'EANA ?
22) Avez-vous à évaluer ces élèves à un moment ?

Annexe 2 - Transcription entretiens

Codage des transcriptions		
<i>Code</i>	<i>Signification</i>	<i>Durée</i>
Ir1	Interviewer 1	
Ir2	Interviewer 2	
E1	Enseignante 1 (PES)	25 minutes
E2	Enseignante 2 (PES)	25 minutes
E3	Enseignante 3 (PES)	25 minutes
E4	Enseignante 4 (titulaire)	35 minutes
E5	Enseignante 5 (titulaire)	55 minutes
E6	Enseignante 6 (titulaire)	35 minutes
EI	Enseignante itinérante	1 heure 45 minutes

Afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées, les noms ont été remplacés par des lettres.

<i>Code</i>	<i>Signification</i>
//	Coupure de parole
/	Phrase non terminée
<...>	Réaction
MAJUSCULE	Insister

Transcription 1

Ir1 : Quel âge as-tu ?

E1 : J'ai 23 ans.

Ir1 : Dans quel type d'école es-tu en ce moment ?

E1 : Je suis Professeure des Écoles Stagiaire (PES) dans une école de centre-ville donc avec des élèves qui ne viennent pas tellement de milieux défavorisés, qui ont plutôt un bon niveau scolaire après bon bin voilà, y a quand même une certaine hétérogénéité mais dans l'ensemble le niveau scolaire est quand même assez élevé.

Ir1 : C'est en quelle classe ?

E1 : CE1.

Ir1 : Et c'est dans le privé ou public ?

E1 : Public.

Ir1 : Est-ce que tu as déjà accueilli des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Et si oui, quels besoins ?

E1 : Alors j'ai une élève qui a de grosses difficultés de lecture avec des soupçons forts de dyslexie avec donc le projet de mettre en place un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) et sinon non, y a pas de soucis particuliers dans ma classe.

Ir1 : Et elle est là depuis le début de l'année ?

E1 : Oui.

Ir1 : Qu'est-ce que tu peux nous dire de l'allophonie ? Qu'est-ce que tu en connais ?

E1 : Bin pour moi l'allophonie c'est des élèves qui ne parlent pas le français en première langue et qui du coup peuvent avoir des difficultés de compréhension avec la langue française. Euh et du coup ce qui s'en suit des difficultés d'intégration au niveau scolaire qui peut être un petit peu plus compliquée. Après l'allophonie en tant que telle ou ce que ça engendre à l'école ? Fin ouais c'est ça, fin après je sais pas si l'allophonie c'est aussi les élèves qui ont appris à parler français mais qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou si c'est que les élèves qui ne parlent pas français encore...j'en sais rien. Voilà.

Ir1 : Est-ce que tu as reçu une formation spéciale pour accueillir un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) dans ta classe ?

E1 : Euh on a eu deux cours à l'ESPE qui nous ont plutôt informés de ce que c'était, quelques actions qu'on pouvait mettre en place mais rien de très approfondi, rien de très précis quoi, ça reste assez large et assez vague.

Ir1 : Comment tu réagirais si tu devais demain accueillir un EANA dans ta classe ?

E1 : Euh la panique <rires>. Non je rigole, non peut-être pas mais euh bin je pense que si

quand même ce serait un peu angoissant, je pense que je ne saurais pas vraiment comment réagir, comment mettre en place vraiment dans l'immédiat avec cet élève là. Après j'imagine que je peux me retourner quand même vers certaines personnes qui ont plus d'expérience que moi et qui pourraient m'aider après, là de but en blanc, de moi-même, euh je pense que ce serait un peu compliqué parce que bin au final je sais pas trop quoi mis à part fin voilà, des choses de base comme lui mettre des images à la place des mots fin voilà, j'imagine que dans tous les cas il faut qu'il entende la langue française donc faut lui parler en français mais s'il comprend vraiment rien c'est quand même très handicapant fin lui parler tout le temps en français alors qu'il comprend rien fin ça sert à rien. Le premier jour en tous cas ça doit être très difficile et je sais pas comme ça quoi mettre en place, surtout si c'est une langue que je ne parle absolument pas et qui/ Ou si on a aucune langue en commun fin si il a des bases en anglais et que moi aussi j'imagine que ça peut être plus facile que si on a aucune langue en commun c'est plus compliqué oui.

Ir1 : Quelles difficultés tu t'attendrais à rencontrer ?

E1 : La difficulté de communication en premier. Je pense que ce soit avec l'élève ou avec la famille d'ailleurs parce que je pense que si l'élève ne parle pas français c'est qu'il ne parle pas français avec sa famille, après bin euh ouais surtout de communication en premier après je m'inquiéterais aussi de son intégration dans la classe, dans l'école mais je pense que la première préoccupation que j'aurais c'est vraiment la communication, comment communiquer avec lui, comment lui faire comprendre ce qu'on attend de lui, comment lui expliquer le fonctionnement de l'école, de la classe, je pense que c'est ça qui m'inquiéterait le plus.

Ir1 : Comment tu penses que tu pourrais préparer ta classe, j'entends tes élèves actuels à l'arrivée d'un EANA ?

E1 : Bin mis à part les prévenir, je vois pas trop comment parce que j'imagine que les élèves de ma classe ne parleront pas non plus la langue de cet nouvel élève donc au final ils seront aussi démunis que moi mais je pense qu'il est évidemment essentiel de les prévenir pour qu'ils soient au courant et que ce soit pas une surprise mais je pense que ça pourrait être bien bon ça pourrait peut-être pas se faire dans l'immédiat mais une approche culturelle sur le pays, vraiment, sur la langue, pourquoi pas faire intervenir les parents ou des trucs comme ça mais ouais je pense qu'il faut une ouverture culturelle, que c'est assez indispensable quand on accueille un élève allophone et surtout quand on en a qu'un dans la classe, quand c'est une école avec une mixité sociale et une mixité des langues importante etc., bin c'est plus facile en fait parce qu'ils peuvent avoir l'habitude et moi j'imagine dans ma classe, déjà y en a très peu dans l'école y en a même pas je crois mais du coup là,

l'ouverture culturelle serait d'autant plus nécessaire.

Ir1 : Comment tu penses pouvoir surmonter les difficultés dont tu nous parles de communication et d'intégration de cet élève ?

E1 : Je pense que ça passe beaucoup par l'explication pour l'intégration voilà, vraiment bien expliquer aux autres élèves comment faire, fin ne pas non plus le brusquer, lui laisser aussi à cet élève là le temps de s'adapter et puis de communication bin euh franchement j'en sais rien...euh comment gérer une personne qui ne parle pas du tout français si t'arrives ni à parler avec la famille ni avec l'élève, à part trouver un traducteur je ne sais pas ? Après je pense que ça existe des traducteurs au niveau de, fin je suis pas sûre mais je pense au niveau de l'inspection je pense que ça existe qu'il y a peut-être des personnes comme ça, ressources quoi au niveau des enseignements, des enseignants Français Langue Étrangère (FLE) des choses comme ça, je sais pas trop si ça/ Mais après, on peut aussi faire appel à ces enseignants-là qui peuvent intervenir dans l'école auprès des élèves allophones donc/ Puis bin voilà je me renseignerai, je l'ai pas forcément fait mais si j'étais confrontée à ce cas oui.

Ir1 : Donc tu penses que ça passe forcément par la traduction, la nécessité de la traduction ?

E1 : Euh bin non pas forcément mais après pour certaines choses je pense que ça doit être compliqué de faire sans, après, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est hyper important qu'il entende la langue française pour que finalement, il s'y habitue assez rapidement donc je traduirais pas forcément tout ce qui se passe en classe et j'essaierais au maximum de passer par les gestes par les images mais après y a certaines choses et sans doute plus avec les familles où sans la traduction c'est compliqué quoi fin...si on n'arrive pas du tout à se faire comprendre je vois pas comment/ Je sais pas, y a sans doute des moyens hein mais j'en sais rien <rires>.

Ir1 : Et est-ce que tu as connaissance justement des différentes ressources que le Ministère de l'Éducation Nationale te met à disposition concernant l'accueil de ces élèves ?

E1 : Bin franchement euh...je sais pas trop je sais voilà qu'il y a des, je sais même pas le titre qu'elles ont mais y a des enseignantes ou des enseignants qui peuvent intervenir dans les classes qui sont spécialisés avec les élèves allophones mais à part ça euh, franchement non je sais pas vers quelles ressources je/ Fin ce serait vraiment pour moi un travail de recherche pour savoir vers qui je pourrais me retourner, quels outils je pourrais utiliser parce que là vraiment je, je sais pas.

Ir1 : Connais-tu les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

(UPE2A) ?

E1 : Oui.

Ir1 : Qu'en penses-tu ?

E1 : Bah je pense que ce dispositif est quand même quelque chose d'intéressant pour une première intégration à l'école. Comment dire ? Je pense que ça peut être plus rassurant pour l'élève allophone de ne pas être tout de suite complètement immergé seul dans une classe et finalement se retrouver avec d'autres personnes dans la même situation que lui. Je pense que c'est aussi bénéfique pour l'apprentissage de la langue car j'imagine qu'ils ont des cours spécifiques qu'ils n'auront pas dans d'autres cours. Mais faut pas que ça dure trop trop longtemps, je pense que ça doit être temporaire car le but c'est de l'intégrer dans les autres classes. Dès le début, il faut qu'il aille aussi avec les autres en classe ordinaire.

Ir2 : Et si tu pouvais avoir une formation sur l'allophonie, quelles seraient tes attentes ? Est-ce qu'il y a des questions que tu te poses par rapport à ça ?

E1 : Ouais, je pense que le plus important ce serait de connaître les outils ou les personnes ressources vers lesquelles on peut se retourner si on est confrontés à ce genre de situation quoi. Mais après ouais je pense que ce serait ça vraiment mon attente première quoi. Après bah qu'on nous donne des conseils, qu'on nous dise vraiment comment réagir pour aider l'élève au maximum à bien se sentir dans la classe je pense que c'est aussi important mais euh et je pense peut-être un peu égoïstement mais je pense que mes premières attentes que j'aurais ce serait en tant que professionnelle, en tant qu'enseignante, ce serait vers qui je pourrais me tourner, quelle aide je pourrais avoir moi pour pouvoir aider cet élève en fait. Je pense que ce serait ça mes premières questions quoi mais après bien sûr que je suis aussi preneuse de conseils pour l'élève, qu'est-ce qu'on peut mettre en place fin...

Ir1 : Selon toi, est-ce que l'apprentissage de la langue est plus simple pour un EANA qui arrive en maternelle plutôt qu'en cycle 3 par exemple ?

E1 : Oui je pense parce que plus on est jeunes, plus c'est facile d'apprendre une nouvelle langue. Il me semble qu'il y a des sons qu'on peut entendre quand on est jeunes qu'on ne peut plus entendre quand on est plus vieux. L'adaptation me paraît peut-être plus simple quand ils sont petits plutôt que quand ils sont grands car ils peuvent peut-être plus se mettre de barrières pour en apprendre une nouvelle.

Ir2 : Et tout à l'heure tu nous parlais d'une élève qui avait des besoins éducatifs particuliers, est-ce que tu peux nous expliquer comment tu t'y prends avec cette élève ?

E1 : Alors voilà, elle a des grosses difficultés de lecture donc c'est vrai que je mets en place une différenciation. Y a beaucoup de textes qu'on lit avec le reste de la classe qui ne

sont pas accessibles pour elle, elle n'est pas capable alors certaines fois je lui laisse quand même les mêmes textes que les autres pour pas qu'elle se sente toujours mise à l'écart et voilà qu'elle sente aussi qu'elle fait partie du groupe et puis quelques fois j'adapte les textes que je donne aux autres, fin ça va être la même histoire mais que je vais moi-même rétrécir, euh fin, simplifier fin voilà je lui mets des codes couleurs pour l'aider à lire en fonction des syllabes, c'est tout un travail qu'on fait aussi en commun avec l'orthophoniste donc j'ai eu contact avec l'orthophoniste et c'est elle qui m'a donné son code couleurs et que du coup j'applique aussi dans les textes qu'on lit après euh fin voilà elle est aussi suivie par le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées pour Élèves en Difficultés) donc on va aussi avoir des entretiens avec le maître du RASED après voilà. Mais c'est vrai que c'est pas une situation évidente où en plus c'est une élève qui ne parle pas trop de ses difficultés et qui ne les accepte pas trop et qui les cache beaucoup et du coup c'est compliqué de travailler. Par exemple c'est une élève qui va faire semblant de lire alors qu'elle lit pas du tout le texte mais qui va vraiment donner l'illusion qu'elle le fait et dans ce cas-là c'est difficile parce que la communication est compliquée. Alors j'ai aussi un autre élève avec qui la communication est compliquée parce qu'il ne parle pas beaucoup et c'est vrai que là la difficulté est d'autant plus importante parce que finalement bah cet élève là je vois qu'il a des difficultés dans les exercices que l'on fait ensemble mais il communique très peu avec moi, il me parle presque pas il répond à très peu de questions que je lui pose et au final j'arrive pas à savoir si c'est des problèmes de compréhension ou plus de la timidité assez importante, si quand il a des exercices devant lui si c'est des problèmes d'écrit, si c'est l'écrit qui lui pose souci ou s'il a vraiment pas compris ce qu'il devait faire ou si la réponse il ne la connaît pas donc c'est vrai que c'est compliqué. C'est un élève qui je pense ne parle pas forcément français à la maison, alors il parle français hein y a pas de souci j'ai quand même un peu parlé avec lui, il parle français mais c'est vrai que je pense qu'il peut avoir un certain blocage avec la langue française, au niveau du vocabulaire. J'ai fait là dernièrement un exercice de lecture- devinettes où forcément on s'appuie sur des mots du texte pour là c'était pour savoir où se passait l'action et voilà on parle de caddies, de rayons, de prix. Je me suis dit en fait « Est-ce qu'il connaît ces mots-là ? ». Lui, ça ne lui a pas du tout parlé qu'on était au supermarché quoi, donc je me suis dit « Ah ! Donc que c'était un problème plus de vocabulaire plus que de compréhension », parce que fin voilà c'est pas, je pense pas qu'il ait des déficiences voilà, cognitives ou quoi et je pense que ouais là c'est ça qui rentre en jeu.

Ir1 : Accorde-tu beaucoup de temps en individuel à ces élèves ?

E1 : Non pas vraiment, j'aurais dû peut-être en passer plus. Je pense qu'en m'organisant

mieux, ça aurait été possible.

Ir1 : Et sur la cour, si tu dis que ça peut être de la timidité, cet élève là il est comment ?

E1 : Bin justement il est très timide dans la classe avec moi mais sur la cour, non, il joue avec les autres garçons de la classe, je le vois même parler avec ses camarades, il est pas/ Bah en fait je sais pas je, des fois je me demande si c'est pas moi qui l'impressionne, parce qu'en fait, dès que c'est moi qui lui parle/ Alors que des fois il va bavarder et je suis obligée de le réprimander parce qu'il parle mais avec ses camarades en fait, pas avec moi.

Ir1 : Et avec ton binôme ?

E1 : Bah en fait j'en n'ai pas encore discuté parce que ça fait pas très longtemps qu'il est là. C'est vrai que les premières semaines je m'en inquiétais pas trop parce que faut lui laisser aussi le temps d'adaptation quoi. Il est arrivé, j'ai appris que c'était un élève qui avait fait trois écoles, c'était sa troisième école, fin voilà, ça fait beaucoup de changements aussi donc je lui laissais un peu le temps. Déjà faut que là je discute avec mon collègue pour voir comment ça se passe avec lui parce que je trouve ça un peu embêtant.

Ir1 : Tu nous dis que c'est un nouvel élève qui est arrivé en cours d'année et du coup dans ce cas-là, qu'est-ce que tu sais de lui ? Qu'est-ce que l'école te dit de ce nouvel élève qui arrive ?

E1 : On m'a pas dit grand-chose. En fait on a été prévenus quasiment la veille pour le lendemain, mon collègue a pris sa classe le mercredi et il l'a su le mercredi matin. Moi je l'ai su le mardi donc je le voyais la semaine d'après donc j'avais une semaine d'avance mais non on n'a pas été prévenus du coup on a juste su qu'il venait d'une autre école de la même ville. On sait pas pourquoi il a quitté l'autre école, on sait juste qu'il a des origines géorgiennes mais à part ça c'est tout ce qu'on sait.

Ir1 : Mais t'as pu parler avec les parents ?

E1 : Mon collègue a rencontré la maman le jour où il est arrivé mais sinon non on n'a pas discuté avec la maman. Si j'ai eu un petit entretien un midi au portail je ne sais plus trop pourquoi, une histoire de piscine je crois et puis du coup j'en ai profité pour lui en toucher deux mots, que ça se passait bien dans l'ensemble mais que son enfant était très discret. Bon, j'ai quand même vu qu'au niveau de la lecture, il lisait, bon après c'est pas fluide, il a pas un niveau excellent en lecture mais fin voilà, il lit donc voilà j'ai dit à la maman que j'avais pas spécialement de problème quoi.

Ir2 : Donc là tu viens de nous expliquer un peu ton fonctionnement avec les deux élèves qui avaient un petit peu des besoins éducatifs particuliers mais pour revenir à ta réaction de tout à l'heure où tu as dit « panique » si tu accueillais, finalement tu as

l'air de pas mal t'adapter avec tes élèves, penses-tu qu'on s'adapte à l'EANA aussi vite ?

E1 : Oh bin si si complètement mais je pense que la communication est quand même importante et le fait que cette communication soit très difficile, c'est quand même un obstacle en plus fin c'est pas juste des outils, de la différenciation comme un élève qui a des difficultés scolaires dans certaines disciplines fin là c'est vraiment, ça va toucher toutes les disciplines donc c'est vraiment en permanence qu'il va falloir tout adapter et en plus...c'est vraiment au niveau de la communication. Moi je vois avec des CE1, l'écrit c'est pas fluide et instinctif pour tout le monde donc déjà, rien que ça, fin en CE1 l'oral est très important parce que bah y a plein de choses qu'on va expliquer à l'oral. On passe très peu par des textes qui expliquent, alors voilà, on en fait forcément mais c'est pas fin voilà, je trouve que l'oral est quand même très important, notamment dans des classes où l'écrit n'est pas encore bien installé et donc d'avoir un élève pour qui en plus la communication peut être altérée c'est plus compliqué et d'autant plus que ça touche TOUT et en général, un élève qui a des besoins particuliers, c'est surtout dans certains domaines et voilà y a des domaines où ça va être plus facile. Là je trouve que tous les domaines vont être impactés, y aura forcément aussi des domaines je pense à l'art plastique où là le langage, la communication est peut-être moins nécessaire on va dire que l'art c'est un peu plus universel alors c'est peut-être plus facile, bin là ça touche quand même TOUT et c'est ça que je trouve encore plus compliqué et qui me paniquerait moi personnellement plus.

Ir2 : Est-ce que tu mets en place du tutorat dans ta classe avec ces élèves ?

E1 : Ouais je le fais un peu mais je trouve que c'est encore compliqué au CE1, ils ont encore du mal à expliquer sans donner la réponse, sans dire « Tu fais comme ça, comme ça ». Donc c'est compliqué et pourtant j'ai les bons élèves qui sont assez demandeurs, ils viennent me voir régulièrement « Est-ce que je peux aller aider ? » donc de temps en temps je les autorise mais je sais que c'est pas un vrai tutorat. Bon après c'est sans doute aussi de ma faute, je sais que ça s'apprend hein le tutorat et j'ai pas pris le temps de leur expliquer vraiment comment ça fonctionnait même si je leur ai dit évidemment de pas donner la réponse mais je sais qu'il faut que ce soit poussé beaucoup plus que ça pour que ça fonctionne et je l'ai pas fait mais c'est vrai que je trouve que c'est encore un peu compliqué en CE1, c'est quand même dur pour eux de dire comment ils ont fait comment ils ont compris, euh on fait quand même des exercices sans parler de tutorat mais voilà, pour les problèmes et tout, on a un rituel tous les lundis matins, on résout un problème, on dit à chaque fois évidemment que ce qui nous intéresse c'est la manière dont ils le résolvent et non pas le résultat en lui-même et j'ai encore plein plein PLEIN d'ardoises

avec juste le résultat donc c'est pour ça c'est hyper compliqué pour eux d'expliquer comment ils trouvent la solution alors pour aller l'expliquer à quelqu'un d'autre, bin ça demande encore un effort supplémentaire et c'est ça qui est compliqué le tutorat entre les élèves je trouve.

Ir1 : Et est-ce que tu penses qu'un élève qui est arrivé en maternelle allophone ça peut impacter après, même s'il a bien intégré la langue et qu'il la parle bien, dans d'autres apprentissages au cycle 2 ou 3 ?

E1 : Je suis pas sûre, fin si on part du principe maintenant qu'il est bilingue, fin qu'il parle français, je suis pas sûre que ça impacte forcément parce que n'empêche que mine de rien, la langue ne va pas forcément impacter ses capacités cognitives. Forcément des fois je pense qu'il y aura besoin d'une certaine adaptation parce qu'il a pas encore tout le vocabulaire mais je pense que non, je pense pas qu'un élève allophone réussira moins bien qu'un élève qui parle français dès sa naissance.

Ir1 : D'accord, merci beaucoup !

Transcription 2

Ir1 : Quel âge as-tu ?

E2 : Euh 22 ans.

Ir1 : D'accord et depuis combien de temps tu enseignes ?

E2 : Euh...depuis cette année, depuis septembre.

Ir1 : Et peux-tu me parler de ton parcours, des études que tu as faites pour devenir enseignante ?

E2 : Alors j'ai un bac économique et social, ensuite j'ai fait une licence en économie et gestion et euh à la fin de ma licence, j'ai intégré le master MEEF puis j'ai passé le concours que j'ai eu en M1 et puis bah du coup en M2 je suis Professeure des Écoles Stagiaire (PES) à mi-temps.

Ir1 : Et dans quelle école enseignes-tu ? Privée, publique, en campagne, en ville, REP ?

E2 : Alors une école publique de centre-ville, pas REP et puis voilà une école publique classique.

Ir1 : D'accord et dans quel niveau enseignes-tu ?

E2 : En cycle 2, en CE1.

Ir1 : Accueilles-tu des élèves à besoin éducatif particulier dans ta classe ? Et si oui, peux-tu m'expliquer un petit peu ?

E2 : Alors oui j'ai deux élèves en GROSSE difficulté qui sont suivis par le RASED toutes les semaines depuis la moyenne section, qui ont un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) et on a fait une demande d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) pour la rentrée prochaine. Sinon j'ai une élève dont la langue maternelle n'est pas le français, qui ne parle pas le français chez elle mais qui parle couramment français à l'école donc euh donc voilà.

Ir1 : Et ça se ressent au niveau de ses apprentissages ? Elle est en difficulté ou pas ?

E2 : Pendant longtemps je savais pas du tout qu'elle parlait pas français chez elle donc j'étais pas au courant, elle ne me l'avait pas dit et je ne l'avais pas remarqué et au fur et à mesure on a remarqué des manques, notamment en vocabulaire. Un vocabulaire assez basique ou courant qu'elle n'avait pas forcément donc en premier lieu je ne me suis pas du tout doutée que c'était parce qu'elle ne parlait pas français et du coup en discutant un peu avec mes collègues, j'ai appris qu'elle ne parlait pas français chez elle d'où son manque de vocabulaire, de lexique ce genre de chose, ce qui pouvait expliquer un peu ses lacunes mais globalement c'est une bonne lectrice fin voilà elle n'a pas de gros problèmes de

compréhension, ça ne se voit pas vraiment dans ses apprentissages.

Ir1 : D'accord et tu sais quelle langue elle parle à la maison ?

E2 : Euh...alors elle vient de Bosnie et elle parle plusieurs langues. Avec ses parents elle peut parler anglais et sinon sa langue maternelle, je ne sais même pas ce qui est parlé en Bosnie ?

Ir1 : Je ne sais pas non plus. Elle est née en France ?

E2 : Non elle n'est pas née en France, elle est arrivée...je sais plus mais elle était petite. Elle n'a pas fait toute sa maternelle en France, elle est arrivée au niveau de la grande section je crois.

Ir1 : D'accord donc en fait, quand elle est arrivée en grande section, elle ne parlait pas français ?

E2 : Non.

Ir1 : Elle arrivait en tant qu'élève allophone ?

E2 : Oui voilà.

Ir1 : D'accord. Tu dis qu'elle n'a pas de difficultés particulières, seulement sur quelques mots de vocabulaire mais d'après toi, est-ce que le fait d'avoir été allophone a eu un impact sur ses quelques difficultés ?

E2 : Bah pas forcément, déjà je pense qu'il faut que les enseignants doivent être au courant pour pouvoir l'aider le plus tôt possible et dans ce cas là si les gens qui l'entourent sont au courant, ils l'aident et mettent les moyens nécessaires pour que voilà, qu'elle apprennent rapidement le français, qu'elle baigne dans la langue et que voilà il n'y a pas de difficultés particulières c'est pas forcément...ça peut avoir des freins et des limites mais c'est pas quelque chose d'handicapant on va dire pour la suite.

Ir1 : Tu penses qu'un élève allophone peut apprendre très vite le français et //

E2 : Tout à fait je pense.

Ir1 : Un EANA qui arrive plus tôt, est-ce que tu crois que ça favorise l'apprentissage de la langue par rapport à un EANA qui arriverait en cycle 3 ?

E2 : Bah oui évidemment, à mon avis, plus ils arrivent tôt, plus vite ils sont baignés dans la langue, plus ça va vite.

Ir1 : Ouais ? D'accord. Du coup comme on parle d'allophonie, pour toi qu'est-ce que signifie ce terme ? C'est un terme qui est employé depuis 2012 et beaucoup utilisent encore l'ancien terme « non francophone ».

E2 : Bah pour moi c'est un enfant dont la langue d'origine fin la langue maternelle n'est pas le français fin entre autre le français comme on est en France.

Ir1 : Et as-tu déjà reçu une formation sur l'accueil d'un Élève Allophone

Nouvellement Arrivé (EANA) ?

E2 : Oui alors à l'ESPE j'ai eu des cours de quelques heures, on a eu des modules, des interventions autour de ça oui.

Ir1 : Et comment réagirais-tu si demain on t'annonçait que tu allais accueillir un EANA? Quelle serait ta première réaction tu penses ?

E2 : Bah ma première réaction c'est d'être un peu stressée, un peu angoissée, me demander comment je vais gérer ça <rires> et euh après c'est de me renseigner un maximum autour de moi sur ce que je peux connaître et sur ce qu'il faut savoir avant. Mais ma première réaction c'est ouais d'être un peu stressée.

Ir1 : Tu saurais les personnes à contacter dans ces moments là ?

E2 : Pas particulièrement mais euh...mon entourage fin que ce soit mes collègues, des professeurs que je peux voir ou des amis qui ont été concernés, je sais pas des conseillers pédagogiques fin peu importe je pense que je pourrais trouver ! Peut-être qu'il y a quelqu'un qui pourrait venir l'aider un peu comme le RASED, sur le temps de la classe, je sais pas.

Ir1 : Oui tu penses que l'on pourrait facilement te renseigner.

E2 : Oui je pense qu'on pourrait m'aider.

Ir1 : Et justement, en tant qu'enseignante, quelles difficultés tu penses pouvoir rencontrer quant à l'accueil d'un EANA ? Que ce soit au niveau de tes autres élèves, dans les apprentissages.

E2 : Bah j'aurais peur qu'on se comprenne pas, que la communication soit difficile. Je pense que la chose la plus compliquée c'est de savoir différencier pour cet élève là entre autre et puis avec des moyens adaptés parce que là ce serait quelque chose de spécifique car ça concerne la langue donc voilà même quand on fait d'autres domaines d'enseignement voilà y a toujours la langue qui reste là donc faut tout différencier et trouver un moyen de le faire correctement et puis aussi comment dire...pas d'intégrer mais comment dire que vis-à-vis des autres élèves tout se passe bien et qu'il se sente pleinement intégrer, qu'il s'entende bien et qu'il arrive à s'exprimer avec les autres élèves.

Ir1 : Et au niveau de la communication, car j'imagine que ça peut être un frein, comment ferais-tu pour parler avec elle ? Tu utiliserais une langue que vous pourriez comprendre toutes les deux ou tu parlerais seulement français ?

E2 : Bah je pense que si on veut que ça aille vite et que ce soit le plus naturel possible faut qu'on parle le plus possible dans la langue française. Alors après on peut utiliser d'autres méthodes par intermédiaire parfois ou pour transcrire pour donner des traductions, ce genre de choses mais je pense que le mieux c'est de parler un maximum français.

Ir1 : D'accord. Sinon tu m'as dit que tu as des élèves en difficulté qui sont suivis par le RASED. Est-ce que tu sais les aides, les dispositifs mis en place pour l'accueil d'un EANA ?

E2 : Je ne suis pas spécialement au courant comme j'en n'ai jamais eu.

Ir1 : Les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), les enseignants itinérants tu connais un petit peu ?

E2 : Bof enfin j'en ai vite fait entendu parlé mais pas plus que ça quoi.

Ir1 : Ok. Comment penses-tu surmonter ces difficultés que tu viens de m'exposer. As-tu connaissance des outils mis à disposition des enseignants ?

E2 : Euh alors je sais qu'en fouillant dans mes cours je pourrais en retrouver car on a eu un cours là-dessus à l'ESPE et c'était notamment autour des familles, de faire rentrer la famille dans l'école etc voilà mais des choses plus précises que ça non pas spécialement.

Ir1 : Avec des élèves en difficulté, justement j'imagine que tu fais de la différenciation avec eux, comment tu travailles avec eux ?

E2 : Alors déjà on travaille beaucoup avec toutes mes collègues. J'ai des CE1 mais mes deux élèves en difficulté n'ont pas acquis la lecture, l'écriture ce genre de choses donc on fait beaucoup d'échanges avec l'enseignante de CP et donc quand les élèves ont besoin de suivre des séances, notamment de lecture, ils vont dans la classe de CP avec qui ça se passe très bien et ils ont l'habitude de faire ça. Ensuite, on a des séances avec le RASED qui sont programmées donc ils voient la même personne chaque semaine, ils sont souvent deux ou trois avec elle et après donc dans ma classe avec ma binôme, bah du coup on différencie beaucoup en mathématiques, en lecture. On reprend la lecture avec eux donc on essaie de faire au maximum des choses communes mais en mathématiques par exemple, on va en faire avec tout le monde pour qu'ils soient avec le groupe classe mais on va vraiment différencier les activités en passant encore plus par la manipulation.

Ir1 : Et tu les vois beaucoup en individuel ?

E2 : Bah un peu les deux, c'est-à-dire qu'en début d'année on a directement vu que ces deux élèves avaient des difficultés donc on venait les aider et donc ça a été compliqué car on avait envie entre guillemets de mettre le paquet et de pouvoir les aider mais c'est vrai que ça demande beaucoup d'investissement de présence et tout ça mais on avait quand même 20 autres élèves à suivre et en voyant leurs progrès, on s'est dit qu'il fallait pas être trop derrière eux tout le temps et les rendre autonomes, c'est comme ça qu'ils allaient aussi grandir et arriver à avoir les compétences qu'on voulait qu'ils aient. Depuis un moment, on essaie beaucoup plus de les faire travailler en autonomie. Donc y a des moments, pour certaines activités, on va être avec eux mais dès qu'ils peuvent, dès que c'est automatisé,

on les laisse faire ça par la manipulation ou on les met même à deux à faire des jeux, ce genre de choses tous seuls quoi.

Ir1 : Quand tu dis à deux, les deux élèves en difficulté ?

E2 : Oui mais parfois ils font aussi des ateliers avec les autres enfants. On essaie quand même de les mélanger.

Ir1 : D'accord. Tu mets en place du tutorat avec ces autres élèves ?

E2 : Alors rien de formel on va dire. Ils n'ont pas été formés pour, je ne leur en ai pas parlé de manière explicite mais ils ont globalement l'habitude de savoir que quand ils ont fini tel ou tel travail, parfois ils peuvent aller aider tel ou tel camarade euh et puis voilà on répète toujours qu'il ne faut pas écrire à la place de l'élève, qu'il ne faut pas répondre à sa place mais globalement il y a de l'entraide, parfois mes élèves en difficulté je les mets avec des élèves moteurs qui pourront leur apporter quelque chose pour les aider mais rien d'explicite et voilà.

Ir1 : Et ils sont suivis combien de fois par semaine par le RASED ?

Ié : Euh par le RASED...c'était une heure c'était deux fois par semaine en début d'année et maintenant c'est plus qu'une fois par semaine pour chacun donc c'est une après-midi par élève et puis pour la lecture chez les CP c'est tous les matins.

Ir1 : Et ils le vivent bien d'aller dans une classe inférieure à leur niveau ?

E2 : Bah alors avant de procéder à tout bien sûr on avait rencontré les parents, l'enfant était présent aussi donc et puis voilà il a conscience entre guillemets de ses difficultés, il n'a pas de mal à en parler. On en a parlé avec lui pour savoir comment ça allait se passer etc., on a fait des tests, on s'est dit qu'on allait essayer pendant quelques jours pour voir et puis euh...non globalement ça se passe très bien avec le groupe classe de CP, ils sont très très bien intégrés dans le groupe classe de CE1 en lui-même alors y a pas du tout de différences, de moqueries ou de rejets par rapport aux autres élèves. Ça a juste été un peu plus compliqué avec un élève car l'autre avait commencé en début d'année et lui plus tard donc quand on lui a dit, sur le moment il n'était pas très bien mais après il y est allé avec le sourire, ça s'est très bien passé et depuis, on continue, la maman et lui sont d'accord et ça se passe très bien.

Ir1 : Quand tu parles des parents, quelle relation as-tu avec eux ? Le dialogue se fait facilement ou pas ?

E2 : Avec les parents de ces élèves là en question ?

Ir1 : Oui pardon.

E2 : Globalement oui c'est des parents qui sont assez volontaires pour nous rencontrer, on les voit au portail quand il y a besoin, on échange beaucoup, on s'est rencontrés de

nombreuses fois que ce soit avec la psychologue scolaire, le RASED ou juste entre nous avec ma collègue. Après parfois on peut regretter qu'il n'y ait pas le suivi à la maison qu'on espère ou ce genre de choses mais en tous les cas ils sont présents, ils sont conscients des difficultés de leur enfant et ils nous soutiennent quoi.

Ir1 : D'accord tant mieux. Et est-ce que tu aurais des attentes ? Car tu dis que tu connais peu de choses sur l'accueil d'un EANA. Que ce soit pendant tes études à l'ESPE, lors de formations en tant qu'enseignante.

E2 : Bah je pense que c'est toujours un plus, c'est toujours intéressant de savoir des choses et puis oui enfin en plus ça me plairait bien car c'est des choses qui posent questions dans la différenciation etc., c'est une question un peu plus large. C'est vrai que j'ai pas beaucoup de connaissance là-dessus, on n'est pas énormément formés donc oui si ça m'arrive je me renseignerai sur le moment mais oui.

Ir1 : Tu as l'air de bien communiquer avec ta collègue, tu sais si elle a déjà accueilli des EANA ou si l'école en accueille ?

E2 : Alors pas à ma connaissance mais je sais pas trop, je ne lui ai jamais posé la question.

Ir1 : Et tu connais les enseignants qui ont accueilli ton élève qui était arrivée allophone il y a quelques années ?

E2 : Non et je crois qu'elle n'a pas fait sa maternelle dans cette école là.

Ir1 : D'accord. Donc à la maison elle ne parle pas du tout français c'est ça ?

E2 : Non. Ses parents ne parlent pas français. Une fois, à la sortie de l'école, sa maman est venue la chercher, je les entendais parler, je ne sais toujours pas quelle langue exactement mais elles parlaient spontanément avec les frères et sœurs à côté. Par contre, dès qu'elle arrive à l'école, elle parle aux enseignants et à ses copains en français, il y a vraiment une frontière entre sa famille et l'école. Et par contre sa maman je la rencontre très très peu, elle est venue me parler une fois au portail mais c'était très limité, c'était quelques mots mais pas plus que ça quoi.

Ir1 : Et tu penses que du fait que la maman ne parle pas français, ça pourrait la freiner de venir à l'école vous rencontrer ?

E2 : Bah je pense qu'elle ose moins venir nous voir du fait qu'elle ait du mal à s'exprimer, elle entre pas facilement en communication avec nous.

Ir1 : Quand tu disais que tu avais repéré quelques difficultés au niveau du lexique, est-ce que tu as des exemples à me donner ? Qu'est-ce qui t'as fait dire « Ah oui elle ne parle peut-être pas le français à la maison » ?

E2 : Alors c'est vraiment sur des séances de lexique pures, je sais pas par exemple sur les catégories, les mots génériques, les mots étiquettes où tu dois mettre un mot sur une

famille de mots. Elle a des difficultés à classer du vocabulaire sous forme de famille ou à nommer des objets très précis. Un marteau et une vis ce sont des outils, bah elle va ne pas forcément les regrouper dans cette famille, elle ne va pas le voir. Et dans les productions d'écrits, elle ne va pas forcément utiliser le lexique adéquat.

Ir1 : Et sinon elle n'a pas forcément d'autres difficultés ?

E2 : C'est une bonne lectrice, elle a une lecture assez fluide, elle a une bonne compréhension de texte fin voilà, pas de difficultés particulières.

Ir1 : Si on ne t'avait pas dit que cette élève était allophone il y a quelques années, tu n'aurais pas forcément //

E2 : Non je me serai dit « Bon c'est une élève qui peut avoir quelques difficultés » mais voilà comme une élève lambda. Une fois la langue apprise, ça ne se ressent pas dans les apprentissages.

Ir1 : Dans le département, les UPE2A ne sont plus à 100% pour inscrire l'élève en classe ordinaire. Selon toi, est-il plus bénéfique pour un EANA qu'il soit tout le temps en classe ordinaire avec éventuellement un enseignant itinérant qui vienne l'aider un peu comme les personnes du RASED ou penses-tu que ces UPE2A sont importantes pour commencer ?

E2 : Bah je dirais les deux, ça dépend si on prend en compte le point de vue de l'enfant ou de l'enseignant. Du point de vue de l'enfant, je pense que c'est mieux qu'il soit directement entre guillemets confronté à la langue, ça va être fait plus naturellement et spontanément même si au début ça risque d'être un peu difficile. Après, si on raisonne d'un point de vue organisationnel pour la classe, ça peut faire moins peur de se dire « Bon les élèves qui peuvent nous poser questions on les met à part entre guillemets pour pas avoir trop à s'en soucier ». Mais je pense que pour l'enfant lui-même, c'est aussi bien qu'il soit dans une classe ordinaire. Après voilà, avec un suivi comme tu disais mais je pense que plus ils sont plongés dans la langue, dans le milieu, mieux c'est.

Ir1 : Bon ce qui est rassurant c'est que tu à l'air de beaucoup travailler avec tes collègues donc si demain tu devais accueillir un EANA, tu pourras peut-être mettre en place des choses avec eux.

E2 : Ah bah je pense que les premières personnes que j'irais voir c'est sûrement mes collègues oui <rires>.

Ir1 : Merci à toi pour cet échange !

Transcription 3

Ir1 : Quel âge as-tu ?

E3 : J'ai 23 ans.

Ir1 : Depuis combien de temps enseignes-tu ?

E3 : J'enseigne depuis même pas un an, depuis septembre 2017, je suis Professeure des Écoles Stagiaire (PES).

Ir1 : Quel est ton parcours professionnel, ta formation jusque-là ?

E3 : J'ai fait un bac L, ensuite je suis entrée en licence d'information et de communication et à la fin de ma troisième année, j'ai décidé de me réorienter dans l'éducation parce que j'avais fait pas mal d'animation et de l'aide aux devoirs donc j'ai eu envie d'enseigner donc je suis rentrée en Master MEEF premier degré et donc là j'ai passé mon concours et je suis en M2.

Ir1 : Dans quelle école enseignes-tu ? REP ? Rurale ? Privée/ publique ?

E3 : J'enseigne dans le public, c'est une école de centre-ville donc c'est un public plutôt mixte.

Ir1 : D'accord, quel niveau as-tu ?

E3 : Des CE2.

Ir1 : Est-ce que dans ta classe tu as des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

E3 : Alors j'ai pas forcément d'élèves à besoins éducatifs particuliers, j'ai une petite qui a des difficultés et qui est suivie par le RASED, pour des problèmes comportementaux et des problèmes de concentration qui influent sur le niveau scolaire. Aussi, j'ai un élève qui n'est pas suivi mais qui a des problèmes de comportement et qui a vu la psychologue scolaire l'année dernière et durant son année de CP.

Ir1 : Qu'est-ce que tu connais de l'allophonie ?

E3 : Euh bin ce sont des élèves qui arrivent d'autres pays et qui donc arrivent en France sans parler la langue française, qui sont scolarisés en classe normale et qui ne parlent pas du tout français ou très peu français et qui peuvent avoir des cours avec un enseignant Français Langue Étrangère, la plupart du temps pour pallier ces problèmes de langage.

Ir1 : D'accord et est-ce que tu as reçu une formation spéciale sur l'allophonie à l'ESPE ?

E3 : Pas vraiment, j'ai eu un cours <rires> ou deux.

Ir1 : Et comment tu réagirais si demain tu devais accueillir un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) dans ta classe ?

E3 : Alors je pense que/ fin je me sens pas prête à accueillir un élève allophone donc je pense que je me poserais plein de questions comme « Quoi faire ? » et je pense que je ne

peux pas trop décider avant de l'avoir vu, de savoir s'il ne parle pas du tout français ou s'il a quelques notions donc même si ça peut être très intéressant pour moi et pour mes élèves, je pense que je ne me sentirais pas très bien de savoir que la semaine prochaine j'aurai un élève allophone dans ma classe.

Ir1 : Quand tu dis que ça peut être très intéressant pour toi et pour les autres élèves, tu penses à quoi ?

E3 : Et bin ça peut être toujours plus intéressant pour découvrir une nouvelle langue, pour que les autres élèves se rendent compte, fin c'est pas tout le temps mais y a quand même des élèves qui ont vécu des choses pas faciles avant d'arriver en France, dont les demandeurs d'asile, même si c'est pas tout le temps, qu'ils se rendent compte que, déjà qu'ils ont de la chance d'être à l'école et d'étudier et également pour découvrir une nouvelle culture, même pour moi pour voir, la culture tout ça, fin voilà.

Ir1 : Est-ce qu'il y a un ou des EANA dans ton école ?

E3 : Dans mon école <réfléchit> euh non. Ah si ! Il y en a une je crois.

Ir1 : Elle est en quelle classe ?

E3 : Elle est en CM1.

Ir1 : Tu penses que c'est plus facile d'accueillir un EANA au cycle 2 ou au cycle 3 ?

E3 : Je pense que c'est plus facile au cycle 2 car plus les élèves sont jeunes et plus ils sont mis dans la langue française tôt, plus ils s'habitueront vite à la langue française.

Ir1 : Quelles difficultés pourrais-tu anticiper si demain tu devais avoir un EANA dans ta classe ?

E3 : Déjà, de peut-être prévoir des flashcards, ou des choses comme ça, pour qu'il puisse s'exprimer à l'aide de l'image, par exemple, donc les mots les plus courants, après, il faut réfléchir aux mots les plus courants, mais des mots comme « Bonjour », « S'il vous plaît », « Merci », les bases de la langue française et aussi prévoir des exercices adaptés donc ce serait pas mal de faire un test. Je sais qu'il existe un test dans toutes les langues, donc ça, si on n'a pas une enseignante FLE qui vient dans notre classe, ça peut être bien de lui faire faire pour voir déjà son niveau dans sa langue, pour pouvoir s'adapter à ça et oui vraiment, mettre en place des choses concrètes pour qu'il apprenne les premiers mots et qu'il ne se sente pas complètement perdu en arrivant.

Ir1 : Ce serait quels types de difficultés ? Car là tu nous dis comment on les surmonte mais ce serait quoi, selon toi ?

E3 : Le fait qu'il se trouve dans une classe, s'il est vraiment allophone, qu'il ne parle pas du tout français, commencer par baigner toute une journée déjà dans une langue qu'il ne connaît pas du tout, bin pendant cinq heures dans sa journée, il va juste entendre du

français et ne rien comprendre donc je pense qu'il va se sentir perdu, il arrive dans un nouveau pays, dans une nouvelle école et en plus il comprend pas du tout ce qu'on lui dit.

Ir1 : Du coup, tu penses à quel dispositif en classe ? À part les imagiers ?

E3 : Concrètement, lui fournir des imagiers avec des mots écrits en dessous de l'image, « Bonjour », « Au revoir », « Merci », « S'il vous plaît », ensuite ce serait...Je n'ai jamais été confrontée donc je ne me suis pas trop penchée là-dessus, je suppose qu'on peut trouver aussi conseil sur des sites auprès des conseillers pédagogiques, des maîtres FLE mais des dispositifs concrets je ne sais pas vraiment, des listes de mots en français et dans sa langue et mettre en place des activités, limite cycle 1, pour qu'il apprenne des mots car il ne pourra pas suivre la conjugaison et les mathématiques s'il ne comprend rien du tout.

Ir1 : Là, tu nous parles de différenciation, est ce que tu penses qu'il y a des moments où il pourrait être inclus dans la classe ?

E3 : Oui, je pense que le premier jour ce sera compliqué mais dès qu'il a pris ses marques dans la classe, qu'il a compris comment ça fonctionnait, faire les rituels d'entrée, les dates en anglais qu'on fait tous les matins, les rituels de mathématiques, il observe ce que les autres font. Des chiffres c'est plus facile, peut-être qu'il aura le niveau, alors qu'en français, il faudra vraiment différencier, tout le temps...Après, dans les autres matières, il faut trouver un moyen pour qu'il travaille les mêmes choses en même temps que les autres, pour qu'il ne se sente pas exclu, il faut adapter son travail, mettre des mots-clés dans sa langue, mettre plus d'images pour qu'il comprenne.

Ir1 : Qu'est-ce que tu penses de le mettre à travailler en groupe ou en binôme ?

E3 : À faire les mêmes choses que les autres ? Ou comment ça ?

Ir1 : Oui que ce soit des travaux de groupe et qu'il soit inclus dans un groupe.

E3 : Je pense que ça peut être bien. Au final, il va falloir qu'il s'adapte à la langue et en groupe, ça permet aux autres de lui parler et de faire des efforts pour communiquer avec lui et à lui, de se sentir inclus dans une classe, même si au début ce sera sûrement compliqué pour lui, je pense qu'au fur et à mesure, ce sera que bénéfique.

Ir1 : Quand on parle des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), ce sont des classes où plusieurs EANA sont regroupés dans une école et ils vont en classe ordinaire pour certains cours donc c'est un dispositif assez ouvert mais ils ont une classe à eux. Qu'est-ce que tu en penses ?

E3 : Je pense que c'est bien quand même car ils ont besoin d'un travail plus individualisé, ils peuvent faire des rituels mais par petits groupes plutôt qu'en groupe classe. Moi par exemple, j'ai 27 élèves, ça va être beaucoup plus compliqué d'individualiser le travail. Je pense que c'est vraiment bien pour eux d'avoir une enseignante qui s'y connaît plus sur ça

pour les aider, et qui puisse travailler de manière plus personnelle avec eux sur les apprentissages fondamentaux.

Ir1 : Est-ce que tu as connaissance des différentes ressources que le ministère de l'Éducation Nationale met à ta disposition concernant l'accueil de ces élèves et de certains outils mis en place pour l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) ?

E3 : Pas trop...Après je sais qu'on a des référents qu'on peut contacter, qui sont au courant de l'arrivée des allophones. Je sais juste ça dans ma circonscription, après il y a des ressources Internet.

Ir1 : Est-ce que tu aurais le réflexe du recours au numérique pour ces élèves-là ?

E3 : Je ne sais pas si ce serait un réflexe mais je pense en effet que le numérique ce serait bien pour qu'ils puissent écouter des choses et les répéter.

Ir1 : Et si jamais tu avais une formation à l'ESPE sur ce sujet, quelles seraient tes attentes ?

E3 : De nous faire connaître vraiment les ressources de notre académie, des personnes à contacter qui peuvent nous aider, de savoir quels dispositifs concrets on peut mettre en place plutôt de la pratique que de la théorie. Je sais que demain j'accueille un enfant allophone, dans la théorie je sais ce qu'il faut faire mais des dispositifs concrets...je ne sais pas vraiment.

Ir1 : Est-ce que tu penses que si un EANA est arrivé en GS, ça pourra se ressentir sur ses futurs apprentissages au cycle 2 ou 3 même s'il a bien acquis la langue française ? Est-ce qu'il peut y avoir des conséquences en gros de leur allophonie dans la suite des apprentissages ?

E3 : Je pense que ça dépend des élèves, il y a des élèves qui vont être sollicités par la langue française, qui vont tout le temps parler français même si dans leur famille on ne parle pas forcément français mais qui vont être plongés dedans à l'école, qui vont entendre des histoires, qui vont avoir un cercle autour de la famille qui va parler français et il y en a d'autres qui ne vont parler français qu'à l'école et peut-être que pour eux ce sera difficile d'assimiler et je pense que plus ils arrivent tôt, moins il y aura de problème dans l'apprentissage de la langue. Donc arriver en GS, je pense pas que ce soit la langue qui fera barrage aux apprentissages futurs.

Ir1 : Oui, tu penses que si la langue est acquise, il n'y aura pas forcément de problème autre quoi ?

E3 : Non, je pense pas.

Ir1 : Pas plus qu'un autre élève qui parlerait français depuis sa naissance quoi, c'est ça ma question ?

E3 : Pour moi non.

Ir1 : Tu m'as parlé de deux élèves avec des problèmes de concentration ou de comportement. Comment tu t'y prends avec eux en classe ? Enfin, tu as quand même ton groupe classe à gérer donc j'imagine que tu dois t'adapter ?

E3 : Bin y en a une qui est suivie par le RASED donc il y a deux heures où elle n'est pas dans ma classe pour être avec la maitre G et la maitre E. Je suis souvent derrière elle car je sais qu'elle a les capacités mais elle ne le fait pas donc oui elle n'est pas concentrée, elle n'est pas dans son travail, donc faut que j'aie plus souvent la voir. Quand je suis avec elle, elle sait très bien le faire, c'est pas forcément de la différenciation, elle a le même travail que les autres, mais je dois être plus souvent derrière elle à lui dire quoi faire. Après je la prends aussi sur tous les créneaux d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) puisque, quand on est en petit groupe, elle travaille mieux, donc ça peut aussi l'aider. Pour les problèmes de comportement, je reprends, j'essaie que ce ne soit pas toujours les mêmes qui se fassent réprimander, j'essaie d'en parler avec eux, de leur dire que je comprends qu'ils aient plus de mal que les autres, à vivre dans un groupe classe.

Ir1 : Ça s'exprime comment ces problèmes de comportement ?

E3 : Il y a beaucoup de violence physique. Il va pousser les autres, les taper, il y a de la violence verbale aussi, il va les insulter beaucoup, j'ai beaucoup d'élèves qui viennent se plaindre qu'il les a insultés, qu'il les a attrapés et comme c'est toujours le même qui le fait, qui est violent, au bout d'un moment, le groupe classe en a marre. Souvent aussi il va dessiner en classe au lieu de m'écouter ou il va me répondre quand je lui fais une remarque ou il ne va jamais être d'accord. Oui ça va être finalement de taper les autres, de les insulter et de me répondre, de ne jamais être d'accord. Donc c'est beaucoup beaucoup de temps passé chaque jour où on peut pas travailler parce qu'il est dans un refus de travailler et ça prend sur toute la classe.

Ir1 : Et comment est-ce que tu essaies de gérer ça ?

E3 : Et bien je le reprends, je vais le voir en individuel, en lui demandant ce qui ne va pas, en essayant de lui faire comprendre mais ça va mieux qu'en début d'année, enfin il comprend qu'il y a des règles et qu'elles sont les mêmes pour tous mais il a un sens très aigu de la justice et quand il trouve que quelque chose n'est pas juste, il va faire une crise en classe, en disant que ce n'est pas juste, que c'est toujours lui qui prend. Et donc moi, ce que j'essaie de faire c'est expliquer que justement la justice est que tout le monde a le droit aux mêmes règles, aux mêmes sanctions et quand vraiment ça va pas, je punis, je sanctionne. C'est privation d'une partie de la récréation quand vraiment il ne veut pas travailler en cours, je lui dit que s'il ne veut pas travailler en cours et bien il se prend du

temps de récréation sur la classe, je lui prends du temps de récréation. C'est vraiment l'isoler quand il ne veut pas m'écouter, lui dire d'aller se calmer deux minutes en fond de classe ou dans le petit couloir en laissant la porte ouverte et quand il dépasse les bornes, mettre un mot aux parents, rencontrer les parents, voilà.

Ir1 : Et cela affecte ses apprentissages je suppose, comment fais-tu pour l'évaluer ? Fais-tu une différenciation pour lui ou pas du tout ?

E3 : Pour lui, il n'est pas très bon élève, mais le travail n'en pâtit pas forcément. Dans l'évaluation, ça ne change pas vraiment, après, pour l'autre élève qui a des problèmes de comportement, pour l'évaluation des fois, quand elle n'a pas fini, elle va me le faire en dictée à l'adulte, des choses comme ça.

Ir1 : Je te remercie pour toutes ces réponses, je n'ai pas d'autres questions, est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

E3 : Non, je vois pas, juste si, j'ai une fille de ma classe de l'ESPE qui, elle, a eu un élève allophone et qui se débrouille comme elle peut, personne n'intervient auprès de son élève.

Ir1 : Comment fait-elle alors ?

E3 : Vu qu'ils ont l'habitude dans son école, je pense qu'ils l'ont aidée, mais elle disait qu'elle fait des gestes, des mimes toute la journée pour qu'il comprenne. Elle ne lui donne pas du tout la même chose qu'aux autres, parce qu'il est incapable de comprendre et des fois, elle l'oublie, « Ah oui, je t'ai donné ça à faire », c'est pour ça que moi ça me ferait un peu peur quand même. Bon, voilà, j'espère que mes réponses ont été satisfaisantes.

Ir1 : Oui, très bien, merci beaucoup d'avoir pris le temps de me répondre.

Transcription 4

Ir1 : Quel âge as-tu ?

E4 : Donc j'ai 36 ans.

Ir1 : D'accord. Et depuis combien de temps enseignes-tu ?

E4 : Euh...depuis onze ans.

Ir1 : D'accord et peux-tu nous expliquer ce que tu as fait comme études ?

E4 : Ok. Donc avant euh...j'ai essayé médecine, la première année. Ensuite j'ai fait des études de psycho et j'ai passé le concours de professeur des écoles.

Ir1 : Ok. Donc euh...dans quelle type d'école travailles-tu ? Est-ce que c'est une école publique, privée, une REP euh...rurale, urbaine ?

E4 : Oui euh je suis à mi-temps dans une école plutôt classique ouais c'est euh dans une commune de 2 000 habitants je crois. Non c'est ni milieu rural, ni école de centre-ville. Fin c'est classique quoi...

Ir2 : C'est en quelle classe ?

E4 : Euh...CM1-CM2.

Ir2 : Et du coup c'est école privée ou publique ?

E4 : École publique.

Ir1 : As-tu reçu une formation sur l'allophonie depuis que tu enseignes ?

E4 : J'ai eu une intervention d'une prof de Français Langue Étrangère (FLE) sur l'allophonie qui avait apporté des outils pour nous montrer avec quoi elle travaillait. Mais euh...fin c'était très intéressant mais dans la réalité ça se passe différemment quoi.

Ir1 : Donc pour toi, c'est quoi l'allophonie ?

E4 : Euh...c'est le fait qu'un enfant qui arrive en France parle une autre langue que le français.

Ir1 : Et donc toi, tu as accueilli un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) dans ta classe ?

E4 : Alors j'avais une élève jusqu'à fin novembre en CM1. En fait ses parents étaient euh...du Kosovo et elle est née aux États-Unis. Donc en fait elle parlait anglais, ses parents parlaient anglais mais euh...moyen. Et donc voilà. Si, il y avait son petit frère aussi dans l'école.

Ir2 : Et elle ne parlait pas du tout français ?

E4 : Elle ne parlait pas du tout français. Mais au fil des semaines, on sentait qu'elle comprenait plus et elle disait quelques mots en français.

Ir1 : Et elle est arrivée dès septembre ?

E4 : Elle est arrivée la deuxième semaine de septembre et elle est repartie fin novembre.

Ir1 : Et comment as-tu réagis quand tu as appris que tu allais accueillir cette nouvelle élève ?

E4 : Je l'ai su <réfléchi> il me semble que je l'ai su à la réunion de pré-rentree de mon école en fait et à ce moment là, la directrice ne savait pas si les parents parlaient français. Donc euh...elle les avait pas du tout rencontrés, c'était la surprise quoi. Les premiers jours, ils sont pas venus, ils sont venus que la deuxième semaine. Donc déjà, j'ai pu m'habituer à mes autres élèves d'abord mais c'est vrai qu'au début heureusement elle parlait anglais, bon après mon niveau d'anglais il est pas terrible terrible quoi donc des fois c'était un peu compliqué de se comprendre mais ouais je me suis dit « Mais euh...comment je vais faire ? ». Ça faisait quand même 28 élèves donc j'ai essayé de passer du temps avec elle mais en même temps j'avais les autres donc c'était assez frustrant en fait. Parce que du coup des fois elle faisait rien parce qu'elle avait fini ce que je lui avais donné à faire ou parce qu'elle comprenait pas mais j'avais pas forcément encore eu le temps d'aller la voir. C'était...ouais c'était assez frustrant.

Ir2 : Et du coup, qu'est-ce que l'école sait, qu'est-ce qu'on t'a dit à propos de cette EANA ?

E4 : On savait pas du tout. Je sais même pas si l'école savait qu'elle parlait anglais ou pas. Ils avaient déjà de la famille dans la commune c'est pour ça qu'ils sont arrivés là précisément. À la base, c'était pour trouver du travail pour les parents mais ils n'ont pas réussi et ils avaient des problèmes de papier donc c'est pour ça qu'ils sont repartis. On voyait que les enfants étaient pas vraiment biens à l'école. Fin déjà du jour au lendemain ils ont quitté bah tout, TOUT en fait là-bas et du coup bah elle avait pas envie d'apprendre donc c'était un peu compliqué. Au début tu te dis que c'est normal mais au bout d'un moment tu te dis « Bah si elle fait pas d'efforts toi tu fais ça un peu pour rien quoi ». Donc c'était un peu démoralisant en fait.

Ir1 : Et donc quand tu nous dit que cette petite parlait anglais, tu utilisais cette langue là pour pouvoir communiquer avec elle ?

E4 : Je me suis souvenue de ce qu'avait dit cette prof d'FLS d'essayer au maximum de parler français. Sauf que bah quand elle te regarde avec des yeux genre « Je comprends RIEN » bah tu parles anglais quoi fin parce que sinon on va rien faire de la journée. Donc je parlais anglais surtout pour les consignes, je traduisais, surtout par exemple en sciences je me disais « Bon bah si elle a la traduction elle peut comprendre des choses » souvent au final c'était compliqué après j'ai eu de la chance car dans l'école il y avait un remplaçant rattaché à l'école et comme au début il n'avait pas de remplacements, il la prenait régulièrement, il lui a fait tout un cahier avec des images et les mots associés donc elle

avait plein de lexique en fait. Heureusement qu'il a été là en fait parce que sinon je sais pas comment j'aurais fait en fait.

Ir1 : Et comment tu as préparé la classe à l'accueil de cet élève ?

E4 : Je me souviens plus trop euh...je sais plus si je leur ai dit avant qu'elle arrive ou si je les ai prévenus le jour où elle est arrivée. Mais ils étaient, fin au début voilà c'est une nouvelle camarade, ils étaient dans l'observation et rapidement au final ils allaient vers elle pour essayer de dire des mots en anglais, lui apprendre des mots en français. On sentait qu'ils avaient envie de l'intégrer et on sentait que c'était plus elle qui se mettait en retrait en fait.

Ir2 : Quand tu dis qu'elle a des difficultés en sciences là par exemple, c'est que c'était pas que des difficultés liées au français ?

E4 : Non bah déjà on sentait qu'elle avait pas envie et en plus elle avait quand même eu un entretien avec un prof FLS pour voir le niveau qu'elle avait dans sa langue. Là normalement elle a un niveau CM1 mais en fait je crois qu'elle avait un niveau CE1-CE2. Fin du coup de base elle était en retard donc y avait ça en plus de compliqué quoi.

Ir1 : Et selon toi, quels apports peut avoir un élève allophone sur ses autres camarades ? Est-ce que tu as mis en place des choses avec cette élève pour favoriser les échanges avec les autres élèves ?

E4 : Bah alors moi je fais pas anglais en fait mais du coup ma binôme je pense qu'elle s'est appuyée sur elle fin je pense que c'était une bonne façon de l'intégrer, de la mettre en avant mais après moi les fois où j'ai essayé, par exemple on a le rituel de la date en anglais où des fois j'ai un élève qui doit le faire et qui n'y arrive pas bah j'essayais de lui demander mais en fait elle n'avait pas envie de parler devant tout le monde, elle était bloquée. Ou même par rapport aux sciences, on avait travaillé sur les séismes et en fait mon collègue remplaçant avait parlé avec elle et savait qu'elle avait vécu un tremblement de terre là où elle vivait. J'aurais bien aimé qu'elle en parle mais elle voulait pas. Elle était assez fermée, je pense aussi de la timidité car tout était nouveau et du coup c'était un peu compliqué de l'intégrer quoi.

Ir2 : Tu crois que ça aurait été plus facile avec plus de temps peut-être ?

E4 : Sur la fin elle avait un peu plus le sourire et puis elle comprenait, elle répondait des fois aux autres. Donc je pense que ce serait venu avec le temps oui.

Ir1 : Le fait qu'elle soit arrivée allophone, tu penses que ça aura un impact sur ses apprentissages futurs ?

E4 : Non je pense pas, après ça dépend des élèves mais non une fois que la langue est acquise, je vois pas pourquoi il y aurait un impact sur les autres apprentissages.

Ir2 : Et tu sais où ils sont partis ?

E4 : Ils sont rentrés chez eux apparemment. Mais c'était assez étrange parce que moi en fait je ne lui ai même pas dit au revoir. C'est ma binôme qui m'a prévenu le mercredi donc moi je ne travaillais pas, c'est les parents qui venaient de lui dire qu'elle partait le vendredi. Donc bah je ne l'ai pas revu en fait.

Ir1 : Et justement, quand elle est arrivée en France avec sa famille, tu connais les modes de prise en charge des familles nouvellement arrivées ou pas ?

E4 : Nan je ne sais pas vraiment finalement, après je pense que le fait qu'ils avaient déjà de la famille ici ça devait aider, je crois que c'était un cousin qu'ils ont connu dans l'école il y a plusieurs années et donc je lui ai parlé une fois comme il parlait français donc ils se sont peut-être débrouillés entre eux je sais pas.

Ir1 : Et connais-tu les dispositifs qui peuvent être mis en place pour aider justement un EANA à l'école ?

E4 : Bah moi ce que j'ai remarqué c'est que comme on est à trente minutes de tout bah c'est un peu « Vous vous débrouillez » quoi. On avait contacté du coup une enseignante itinérante et euh...elle est venue une fois pour faire un bilan mais c'est tout. Elle nous avait quand même laissé un site et quelques fichiers conçus pour apprendre le français et du coup je lui donnais ça à faire mais sinon je regardais sur Internet. Le temps que l'enseignante vienne, il a fallu plusieurs semaines. On est un peu laissés...

Ir1 : Et t'as pas eu forcément de retour de cette enseignante là sur l'élève ?

E4 : Bah si elle avait fait un bilan, je l'ai lu quoi mais en gros c'est un bilan sur ce qu'elle savait faire dans sa langue donc c'était quand même intéressant de voir son niveau mais en soi ça nous aide pas au quotidien quoi.

Ir1 : Ouais et donc quelles relations tu entretenais avec ses parents ? As-tu réussi à communiquer un petit peu avec eux ?

E4 : Bah ils venaient tous les jours chercher les enfants donc on les voyait même pendant le sport ils étaient là, ils regardaient en fait parce que c'était au stade donc euh...après les discussions c'était <rires> succinct parce qu'il y avait pas forcément de langue commune, l'anglais c'était pas trop ça, c'était souvent la maman qui venait avec quelqu'un de la famille mais je savais pas trop qui c'était. Des fois c'était pour les mots, je lui redemandais de resigner, on traduisait le mot mais c'était bizarre parce qu'il fallait insister.

Ir2 : Quelle était la langue des parents ?

E4 : Bah je sais, pas c'était albanais je crois.

Ir1 : Et tu sais si les enfants parlaient aussi albanais ?

E4 : Bah alors apparemment ils parlaient albanais avec leurs parents mais ils l'écrivaient

pas. Ils ont été scolarisés aux États-Unis donc ils parlaient anglais.

Ir1 : Et tout à l'heure quand tu nous disais que tu ne pouvais pas forcément te permettre de faire trop d'individualisation avec cet élève là, quelle pédagogie tu as décidé de faire quand elle était là, comment tu t'en sortais en fait ?

E4 : Déjà ce qui était compliqué au début c'était de gérer le double niveau. Donc avec cette élève c'est comme si j'avais un peu un troisième groupe donc je savais pas toujours comment gérer. Donc j'essayais de faire en sorte qu'il y ait un moment, au moins cinq dix minutes où tout le monde était en autonomie car des fois sur les fichiers il fallait que je lise les mots pour qu'elle les reconnaisse en fait donc j'avais pas le choix de le faire quoi. Et c'est vrai que des fois elle avait fini et moi j'étais encore avec les autres élèves donc elle était obligée d'attendre encore un peu. Après au fur et à mesure je m'y étais un peu habituée, j'avais prévu des choses en autonomie par exemple des coloriages magiques où il y a des calculs à faire donc ça y a pas besoin de comprendre le français.

Ir2 : Et tu utilisais un peu le numérique ?

E4 : Euh oui il y avait un site...je me souviens plus lequel où en fait elle devait écouter le son et après elle écoutait le mot et elle devait dire si dans ce mot là il y avait le son étudié. Mais bon au bout d'un moment elle avait fait le tour.

Ir1 : Et donc au niveau d'une matière comme les mathématiques, comme tu dis que ça ne changeait pas forcément, c'était accessible quand même ?

E4 : Bah le problème c'est que comme moi je ne faisais pas la numération, c'est ça le plus simple quand tu ne parles pas français, donc pour expliquer la géométrie...c'était compliqué. Déjà il y a le vocabulaire, après il y avait à expliquer comment tracer des droites parallèles et perpendiculaires...En fait je faisais devant elle et puis y a aussi ses camarades qui lui montraient et qui l'aidaient quoi et déjà ça aide car si tu dois toujours être avec elle c'est...pas possible.

Ir2 : Ouais tu mettais en place des tutorats ?

E4 : Bah en fait sans vraiment le demander, ses voisins l'aidaient en fait. Des fois je leur disais « Est-ce que vous pouvez remontrer comment faire ? » mais naturellement ils le faisaient.

Ir2 : Et pour les travaux de groupes ?

E4 : Ouais...bah ça m'est arrivée mais elle était passive au final car quand il faut discuter de choses, elle comprenait pas en fait. Après comme j'avais mon remplaçant au début, pour les travaux de groupes en sciences il venait et essayait de traduire ce qu'il se passait mais euh...c'était pas trop ça.

Ir1 : Après est-ce que tu penses que c'est vraiment dérangeant si l'élève, pendant

quelques minutes, se retrouve peut-être à rien faire...fin, est-ce que tu aurais souhaité qu'il y ait tout le temps quelqu'un avec elle ou alors//

E4 : Bah je sais pas si ça l'aurait trop aidé d'avoir quelqu'un tout le temps parce qu'elle ne se serait pas forcée à comprendre le français. Donc quand t'es obligée, je pense que c'est comme ça que tu intègres une nouvelle langue. Mais au début, rien que le fait que ce soit une nouvelle école, je pense que c'est rassurant d'avoir quelqu'un qui puisse t'expliquer les choses dans ta langue quoi.

Ir1 : Donc tu laissais une place à sa langue d'origine dans ta classe ?

E4 : Oui des fois quand j'étais devant ma classe et que j'expliquais quelque chose, je voyais qu'elle comprenait pas donc je traduisais en anglais quand même. Fin j'imagine la sensation d'être parmi un groupe où tu comprends rien, où fin c'est assez...fin c'est pas très agréable quoi.

Ir2 : Est-ce que dans l'école il y avait quelqu'un d'autre qui parlait anglais ?

E4 : Euh bah non...après sur la cour elle retrouvait tout le temps son frère. Ils avaient du mal tous les deux à aller vers les autres au début.

Ir2 : Et tu crois que ça aide le fait qu'ils soient deux déjà ?

E4 : Bah ça aide et en même temps...ça les enferment aussi un peu. Je pense que si elle n'avait pas eu le choix, si elle avait été toute seule, elle aurait été peut-être plus vers les autres.

Ir1 : Son frère était en quelle classe ?

E4 : GS ou CP je sais plus mais c'était la première fois où il allait à l'école donc c'était encore plus compliqué.

Ir1 : Et t'as eu justement quelques échanges avec l'enseignant qui avait son petit frère ?

E4 : Bah oui en fait ça lui était déjà arrivé les autres années d'accueillir un élève allophone donc elle avait une méthode de lecture mais elle disait que c'était compliqué. Après dans sa classe elle a des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Mais lui c'était encore autre chose, il n'avait pas envie d'aller à l'école et il n'avait pas les codes de l'école.

Ir1 : Justement, est-ce que tu penses qu'un EANA qui arrive plus tôt c'est plus simple pour lui d'apprendre la langue ?

E4 : Bah moi pour l'avoir eue en cycle 3, je pense que c'est plus simple s'ils arrivent plus tôt car vu ce qu'on voit en cycle 3, le décalage est énorme entre l'apprentissage de la langue qu'il lui faudrait et ce qu'on fait nous en classe quoi.

Ir1 : Et est-ce que tu as eu le temps pendant cette période de l'évaluer et si oui comment tu t'y es prise pour.../

E4 : C'était pas encore le moment des livrets après quand je faisais des évaluations aux autres, pas en français mais par exemple en maths ou en sciences, je lui faisais quand même les évaluations mais en traduisant en fait toutes les consignes. En sciences, même en traduisant c'était pas top. Soit elle ne comprenait pas, soit ce que je lui traduisais était mal traduit du coup ça n'a pas du tout fonctionné. En géométrie je voyais que le niveau était faible de base.

Ir1 : Donc l'anglais t'a permis de voir son niveau un petit peu ?

E4 : En fait, je ne voulais pas que la consigne soit un obstacle donc je me suis dit que j'allais traduire mais au final le résultat n'était là.

Ir2 : Tu faisais de la différenciation avec elle pour l'évaluation, sur certaines ?

E4 : Bah déjà je lui ai fait aucune évaluation de français car voilà on voit les homophones fin déjà c'est pas possible fin...y a juste en maths. Non en mathématiques, peut-être que si j'avais mis un problème je ne lui l'avais pas donné à cause de la compréhension mais quand fallait faire des tracés, je me suis dit qu'elle pouvait faire la même chose.

Ir1 : Et au niveau des outils, tu nous en a un petit peu parlé, est-ce que tu en connais ? Comment tu t'es renseigné ?

E4 : Bah du coup j'avais les fichiers que la prof FLS m'avait donnés. Après sur Internet, pour apprendre les sons et après bah par rapport aux interventions durant ma formation. J'ai vu aussi des albums où il y avait plein de traductions par exemple mais après voilà ça demande du temps et pour moi c'est pas que c'est pas mon rôle mais quand t'as d'autres élèves, tu peux pas te permettre à passer je sais pas combien d'heures...et en plus ce qui était frustrant fin on se doutait un peu qu'elle allait repartir et fin moi j'avais proposé à ma binôme de faire une demande Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) et déjà elle était pas trop pour et au final le temps qu'on se décide elle était repartie quoi. Donc des fois tu fais des efforts et du coup pour rien entre guillemets. Là elle est restée trois mois quoi.

Ir2 : Car tu penses que ça ne lui a rien apporté là ?

E4 : Si si mais si on s'était lancées dans tout un dossier RASED pour qu'au final elle parte une semaine plus tard, ça aurait été dommage quoi. Si tu veux mettre des choses en place des fois c'est de l'énergie pour pas grand chose fin...

Ir1 : Et avec ta binôme justement, vous mettiez des choses en place ensemble ou chacune faisait comme elle pouvait ?

E4 : Bah...honnêtement c'était chacune comme elle pouvait.

Ir1 : Et est-ce que tu as des attentes sur une éventuelle formation là-dessus ?

E4 : Bah après...ouais peut-être connaître plus d'outils qu'on pourrait utiliser, qui sont déjà

faits en fait. Et après plus dans la prise en charge, le fait que tous les élèves puissent avoir un suivi quoi fin pas parce qu'on est à une demi heure que.../

Ir2 : Et quand tu dis que tu as pris connaissance d'outils pas du tout réalisables, c'est juste au niveau du temps ou...//

E4 : Bah c'est surtout au niveau du temps et comme le budget n'est pas forcément là...C'est super bien mais ça prend du temps quoi.

Ir2 : On entend souvent qu'il faudrait inclure les parents parce que ça peut être hyper enrichissant mais si c'est une classe avec un seul EANA, est-ce que tu penses que c'est possible de...//

E4 : Bah si je pense que c'est possible car beaucoup d'élèves parlent une autre langue à la maison dans beaucoup d'écoles. Là la maman elle aurait pu venir je sais pas raconter une histoire dans sa langue pour faire découvrir la langue, une ouverture culturelle. Je pense que c'est possible, après il faut qu'ils soient d'accord.

Ir1 : Tu penses qu'il aurait été nécessaire d'avoir, pour cet élève là, un professeur FLS qui la prenne en charge ?

E4 : Bah oui oui déjà parce qu'elle avait un niveau scolaire de base inférieur à son niveau d'âge et en plus il y avait la langue qui se rajoutait donc euh...oui fin ce que je fais au quotidien, je pense pas que c'était suffisant pour qu'elle progresse.

Ir1 : Quand tu as voulu faire une demande RASED, tu penses que ça aurait été possible pour un EANA ?

E4 : Oui bah je ne savais même pas si c'était possible car c'est plus pour les élèves en difficulté. Là elle en avait au delà du fait qu'elle ne parle pas français mais il aurait peut-être fallu une prise en charge plus adaptée. Après on m'avait aussi parlé mais j'ai pas eu le temps de me renseigner, des associations qui prennent en charge après l'école les élèves allophones pour faire les leçons.

Ir2 : Et quand tu dis que la prof de FLS elle ne venait c'était clairement parce que c'est loin ? Ou parce que ton élève n'avait pas aucun besoin d'aide ?

E4 : Bah non mais c'est clairement une question de moyen car je crois qu'elles sont que deux ou trois et donc bah forcément je comprends, c'est pas de leur faute c'est le système qui est comme ça ce qui fait que du coup quand tu comptes tous les déplacements/ Et en fait elles peuvent venir si fin elles seraient peut-être plus venues s'il y avait eu plus d'élèves d'allophones je sais pas.

Ir2 : Mais t'as connu facilement les personnes ressources à contacter dans ces cas là ?

E4 : J'en avais parlé à une collègue qui m'a parlé d'une prof FLS, j'aurai pu demander à ma directrice mais bon...

Ir2 : Tu penses que c'est plus rare en campagne qu'en ville d'accueillir des EANA ?

E4 : Bah...euh...oui j'ai l'impression mais après j'ai l'impression que ça devient quand même moins rare qu'avant dans les campagnes.

Ir2 : Et est-ce que tu penses qu'il y a plus d'EANA accueillis en REP qu'ailleurs ?

E4 : Bah j'ai l'impression ouais. Mais en fait je sais pas dans quel sens c'est fin c'est peut-être que de générations en générations les gens sont restés dans le même quartier et que ça créé une école comme ça fin en difficulté entre guillemets fin je sais pas lequel engendre l'autre en fait. Mais après c'est une autre sorte d'allophonie car ça peut être des gens qui habitent là depuis plusieurs générations mais qui ne parlent pas le français à la maison quoi. C'est encore différent.

Ir1 : Et au niveau des structures mises en place, notamment les UPE2A, on sait qu'au primaire les élèves sont scolarisés dans une classe ordinaire mais est-ce que tu penses que ça pourrait être intéressant de les inscrire comme au collège ou lycée toute l'année dans ces dispositifs ?

E4 : Bah après je pense qu'il y a du positif dans les deux cas et ça dépend de l'élève. Y en a qui vont réussir à s'intégrer assez facilement dans une classe ordinaire et après y en a ou ça va être plus compliqué. Après ça peut être bien car ils vont apprendre le français à leur rythme mais d'un autre côté ça les exclut aussi, ça leur permet pas trop de s'intégrer aux autres. Je pense qu'il faut que ce soit sur un temps limité. Après ça peut être aussi compliqué de retourner dans une autre classe et d'avoir loupé des choses qui se sont passées je pense.

Ir2 : Justement, est-ce que ton élève était tout le temps dans ta classe ou des fois elle était avec d'autres personnes ?

E4 : Bah du coup il y avait le remplaçant et quand il voyait qu'il n'était pas appelé bah il me demandait de l'accompagner.

Ir2 : Et ça se représentait combien de temps par semaine environ ?

E4 : C'était vraiment aléatoire mais des fois ça pouvait être la moitié d'une matinée par exemple.

Ir1 : D'accord, merci beaucoup pour le temps que tu nous as accordé.

Transcription 5

Ir1 : Quel âge as-tu ?

E5 : 40 ans.

Ir1 : D'accord. Depuis combien de temps tu enseignes ?

E5 : Euh...depuis 2006 donc douze ans.

Ir1 : Et si tu pouvais un peu nous parler de ton parcours professionnel, les études que t'as faites//

E5 : Alors j'ai fait des études, j'ai fait un bac littéraire, j'ai fait des études de droit. J'ai travaillé dans un cabinet de recouvrement juridique pendant euh pendant quelques années. Et puis euh et puis j'ai passé le concours en 2006.

Ir1 : D'accord.

E5 : Donc euh oui j'ai dû travailler je sais pas <réfléchit> de 2000 à 2006 dans un cabinet juridique et puis après j'ai passé le concours en 2006.

Ir1 : D'accord et dans quelles écoles as-tu enseigné ? Alors quand on dit écoles euh privées ou publiques, REP...

E5 : Alors que des écoles publiques et là euh des écoles de villes ou des écoles de campagne et en REP+ depuis quatre ans.

Ir1 : D'accord. Et quatre ans c'est ici dans cette école ?

E5 : C'est ici.

Ir1 : D'accord ok. Euh... //

E5 : Parce qu'avant j'avais pas de postes définitifs en fait. J'ai eu des classes de REP, REP+ avant mais euh je les avais une journée par semaine, c'était sur des postes fractionnés donc c'était pas à temps plein. Et maintenant j'ai ma classe de CP.

Ir1 : D'accord. Est-ce que tu as reçu une formation justement sur l'allophonie ?

E5 : Euh non pas spécialement après on a on a eu euh, dans le cadre de notre parcours de formation continue, il y avait une conférence sur euh alors c'était pas vraiment sur l'accueil des enfants allophones mais plus sur comment euh valoriser les langues étrangères qui sont parlées à la maison à l'école.

Ir1 : D'accord et donc là ces dernières années, même depuis que tu es dans cette école, y a des fois des formations qui sont proposées justement sur euh sur la diversité des langues ou...?

E5 : Euh <réfléchit> alors des formations spécifiques dans le plan de formation faudrait que je vérifie je suis pas sûre. J'en n'ai jamais fait mais parce que des fois comme on a des formations obligatoires, on n'est pas forcément disponibles pour d'autres formations qui

pourraient nous intéresser donc j'suis pas sûre qu'il y en ait eu de proposer euh... après y a une maîtresse référente Français Langue Étrangère (FLE) pour l'accueil des enfants qui sont allophones et euh... et du coup quand on a un un enfant qui est allophone dans notre classe, on peut la contacter et c'est pas vraiment une formation mais on voit avec elle directement au cas par cas la situation de l'enfant. Elle elle est vient, elle fait des choses avec lui pendant quelques heures et elle peut enfin elle nous donne aussi des choses qu'on peut mettre en place dans la classe.

Ir1 : D'accord. Ça se passe un petit peu comme avec la personne du RASED qui //

E5 : Oui voilà c'est ça. Elle vient, elle prend fin voilà / Quand j'avais un enfant une fois qui était allophone elle venait, elle le prenait plusieurs heures par semaines, elle le prenait deux ou trois fois dans la semaine, bon il partait pendant une heure plutôt travailler la langue vraiment avec elle et puis elle elle m'avait donné aussi en même temps des applications sur l'Ipad, des idées d'activités, de jeux, des ressources pour pouvoir mettre des choses en place dans la classe aussi pour cet enfant là.

Ir1 : D'accord et pour contacter cette personne là, pour mettre en place tout ça euh c'est juste//

E5 : Euh elle est rattachée à l'inspection donc en fait quand on a un enfant qui est allophone, on a son contact, on la contacte, elle vient d'abord une première fois pour faire une sorte de diagnostic quoi, d'établir voir euh si l'enfant est vraiment allophone parce que des fois, des fois voilà c'est clair et puis des fois bah il maîtrise quelques mots mais on sait si si voilà si c'est dû à la langue si des fois y a d'autres problématiques derrière, c'est pas forcément la langue. Donc elle vient, elle pose un un premier état des lieux de où il en est et puis suite à ça, elle décide de comment elle va faire la prise en charge euh... mais c'est sur le temps scolaire à chaque fois.

Ir1 : C'est elle qui voit en fonction des besoins de l'enfant ?

E5 : Voilà. Elle peut se dire « Pour l'instant je le vois deux ou trois fois par semaine » et puis au bout de trois mois dire « Bah je vais le prendre qu'une fois par semaine parce que ça y est, ça se débloque ». Ou à l'inverse, moi j'avais eu un élève avec qui c'était très compliqué qui refusait de travailler avec elle. Donc au départ elle elle avait dit « Bah là on arrête parce que ça sert à rien y a d'autres problèmes derrière à régler moi je peux pas travailler la langue avec lui » et puis après voilà quand il s'était un peu mieux intégré dans l'école et tout ça bah elle avait pu reprendre avec lui. Après ça dépend des demandes, elle peut très bien dire « Bah là j'ai trop d'enfants à suivre, je vais pouvoir venir qu'une fois par semaine pour m'occuper de lui ». Puis à un moment donné, y en a d'autres soit qui vont partir ou ça va, qui auront plus besoin, qui auront moins besoin elle va dire « Bah je

vais pouvoir venir un peu plus » donc c'est/ Après c'est elle qui gère en fonction des demandes qu'elle a euh...voilà, s'il y a beaucoup de demandes en même temps, s'il y en n'a pas beaucoup, elle va être plus ou moins disponible et en fonction des besoins de l'enfant.

Ir2 : Parce qu'elle couvre quel type de secteur du coup ? Fin elle est sur la région ou peut-être pas ?

E5 : Je sais pas faudrait demander à la personne qui venait ici. Je ne sais pas si elle va revenir <réfléchit>. Je sais qu'elle intervient sur plusieurs écoles en ville et tout ça mais je sais pas trop si euh //

Ir1 : Et donc combien d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) tu as accueilli ?

E5 : Alors j'en ai accueilli un vraiment allophone enfin qui est arrivé directement d'Italie et qui parlait pas un seul mot de français quand il est arrivé dans la classe. Euh, j'en ai accueilli un comme ça après euh...c'est le seul que j'ai accueilli vraiment allophone.

Ir2 : C'était en CP ?

E5 : Non c'était en CE1.

Ir2 : D'accord.

E5 : Et sinon euh...bah après sinon y a par exemple une élève dans la classe qui bah maintenant ça va mais elle est arrivée l'année dernière et elle parlait pas du tout français donc voilà, elle a bien progressé fin maintenant elle arrive à bien s'exprimer, on arrive à la comprendre bon après voilà les formulations et tournures de phrases ne sont pas forcément correctes mais on arrive à se comprendre sans problème donc elle a bien progressé donc après voilà elle elle n'est pas suivie par exemple pour l'allophonie mais l'année dernière oui.

Ir1 : Comment as-tu réagi quand tu as appris que tu allais accueillir un EANA ?

E5 : Ouh la bah ça m'a fait un petit peu peur mais comme j'ai été prévenue avant la rentrée, j'ai eu le temps de regarder deux trois trucs donc ça allait.

Ir1 : Et donc justement l'accueil de cet élève qui venait d'Italie, il est arrivé dès le début de l'année ou il est arrivé en plein milieu de l'année scolaire ?

E5 : Il est arrivé en cours d'année.

Ir1 : D'accord //

E5 : Euh non qu'est-ce que je dis, je dis des bêtises, il est arrivé en début d'année. Il est arrivé à la rentrée. C'est compliqué hein euh quand ils arrivent/ Après ça dépend des conditions dans lesquelles ils arrivent, quand c'est quelque chose qui est préparé, qui est expliqué, qui est accompagné bah c'est souvent plus facile que quand ils arrivent dans/ Là

en l'occurrence, il est arrivé il voulait absolument pas être là, on ne lui a pas expliqué pourquoi il était là donc c'est plus compliqué quand c'est comme ça. Des fois quand y en a qui arrivent de certains pays où y a des conflits ou des choses comme ça, ils arrivent du jour au lendemain ils sont parachutés dans un pays où ils ne connaissent pas la langue, où ils n'ont pas leurs repères où on ne les a pas forcément prévenus avant et expliqué pourquoi donc ça peut être violent parfois.

Ir1 : Et euh...et justement à quelles difficultés as-tu été confrontée quand il est arrivé ? Parce que tu as été mise au courant très peu de temps avant ?

E5 : Ouais je le savais avant la rentrée. Je savais qu'il y allait avoir un nouvel élève qui ne parlait pas français. Après, quand il est arrivé, les difficultés bah c'est de se comprendre. Il était assez violent avec les autres parce que pour le coup quand il y a pas les mots euh bah voilà ça passe par voilà pour dire à quelqu'un qui nous embête ou qu'on n'a pas envie de jouer avec lui bah quand on n'arrive pas à le dire avec des mots bah on le fait avec des gestes. Quand on VEUT jouer avec les autres c'est souvent des rapports qui sont très physiques parce que justement ils n'ont pas les mots. Les enfants ont envie d'être avec les autres, de jouer avec les autres donc ça passe là. Y a ces difficultés là qui étaient à gérer, les difficultés de communiquer avec les parents aussi. La maman ne parlait pas français non donc pour euh...pour essayer de trouver des solutions, de savoir comment ça se passe en classe c'est pas forcément évident. Elle, elle parlait pas un mot français et moi je parlais pas un mot d'italien donc c'était un peu compliqué.

Ir1 : Ouais donc t'avais quand même réussi à la rencontrer.

E5 : Oui voilà en mimant, en faisant des gestes mais du coup on peut pas s'expliquer. Même avec l'enfant on peut pas s'expliquer précisément. On est obligés de rester hyper général parce que voilà c'est assez frustrant. On ne peut pas être précis et les parents aussi peuvent être frustrés, c'est pas simple, ils n'arrivent pas toujours à nous expliquer des choses. Après dans la classe, voilà les difficultés bah c'est compliqué bah comme là quand il arrive en CE1 où la majorité des élèves savent lire bah on est obligés de faire des choses complètement à part pour cet élève là.

Ir2 : Et lorsqu'il est violent comme ça, qu'est-ce qu'on peut faire comme on ne peut pas lui parler, fin quelles sanctions, quelles...?

E5 : Bah...après voilà, de toute façon voilà pas vraiment des sanctions mais c'est lui montrer que ça c'est pas possible quoi et que ça change pas. C'est essayer de lui montrer que la règle ici elle est comme ça et ça ils comprennent hein. Le non ils le comprennent assez vite. En général, dans toutes les langues, il y a des interdits pour eux, ils comprennent assez vite juste que des fois ils sont dépassés parce qu'ils n'ont pas d'autres

moyens communication.

Ir2 : Oui et nous on peut pas forcément les aider je suppose car//

E5 : Oui après ça ça se tasse avec/ Plus le langage arrive plus ils arrivent à mettre des mots dessus.

Ir2 : Oui car l'envie c'est de lui donner des clés dès le début pour qu'il puisse communiquer, qu'il puisse jouer avec les autres.

E5 : Oui le premier travail de vocabulaire c'est surtout sur ce qui se passe à l'école pour qu'il ait les mots de l'école s'il veut demander à aller aux toilettes fin ces choses là, des choses sur les mots d'action dont il va avoir besoin quoi.

Ir1 : Oui des choses très basiques qui vont lui servir.

E5 : Oui c'est vraiment d'apprendre des choses qui vont lui servir tout de suite, qu'il ait le matériel scolaire pour pouvoir lui dire « Prend ton crayon, ta gomme » qu'il puisse comprendre ce qu'on attend, qu'il puisse avoir les couleurs pour pouvoir après faire des petits jeux ou qu'il puisse connaître les nombres. Après, et je vois avec les plus grands, on fait des choses en mathématiques, on fait beaucoup de manipulation. Ça mais sans la langue pour passer des consignes c'est compliqué parfois mais du coup en montrant ça passe. Les enfants c'est impressionnant la vitesse à laquelle ils apprennent. J'avais eu une petite aussi qui n'était pas arrivée dans ma classe qui était arrivée l'année d'avant et je l'ai eu <réfléchi> en CE1 et elle était dans une autre école en CP et donc elle était arrivée allophone en CP et moi quand elle est arrivée en CE1 c'était l'une de mes meilleurs élèves de la classe. Elle s'exprimait très bien donc ça dépend vraiment de comment c'est accompagné et les enfants ils progressent, ils sont dans un bain de langage avec les autres, ça va très très vite.

Ir1 : Et il parlait une autre langue que l'italien ?

E5 : Non.

Ir1 : Parce qu'un enfant qui parle plusieurs langues peut en apprendre une autre plus facilement. Par rapport aux autres élèves, tu as eu le temps de les préparer un petit peu à l'arrivée de cet élève ?

E5 : Oui alors j'ai pris le temps de leur expliquer que cet élève arrivait d'Italie car il faut bien leur expliquer pourquoi lui c'est différent et comment il va falloir faire pour l'aider donc on explique ça aux autres. On leur montre d'où il vient et cette année-là on travaillait beaucoup sur les émotions, sur ce qu'il pouvait ressentir. Comment nous on réagirait si on arrivait dans un nouveau pays sans comprendre la langue. Mais les enfants sont plutôt curieux et plutôt gentils et le langage c'est une chose mais pour jouer au foot ils n'ont pas besoin de se parler finalement. Il y a plein d'autres manières de communiquer finalement,

ils s'intègrent très vite et y a pas d'autres problèmes. Mais oui ça se prépare, ça se prépare. Et puis voilà par moment c'est valoriser aussi parce que du coup celui qui ne comprend pas n'arrive pas à faire le travail parce que c'est trop difficile pour lui donc c'est aussi à un moment valoriser ce que lui sait faire et que les autres ne savent pas faire. Il nous avait ramené ses cahiers, ses fichiers en italien pour les montrer à la classe.

Ir1 : Oui ça valorise l'élève.

E5 : C'est ça, ça valorise l'élève et puis c'est intéressant pour tout le monde.

Ir2 : Est-ce qu'en maths il avait moins de mal que dans les autres matières où...?//

E5 : Bah là pas pour cet élève car il était en difficulté. C'est ça qui va faire la différence. Soit il n'y a que les difficultés de la langue, comme la petite que j'avais eu l'année d'avant. C'était vraiment la barrière du langage après ça va très très vite et y a pas de difficultés qui durent. Par contre, pour un enfant qui est déjà en difficultés dans sa langue, cet enfant était en difficultés en Italie donc forcément en arrivant ici les difficultés ne se résorbent pas. C'est difficile d'évaluer ce qui est difficile à cause de la langue et fin on sait pas y a besoin d'un temps où on se dit « Bah c'est normal il maîtrise pas la langue » et y a un moment où on se dit qu'il n'y a peut-être pas que ça, parce que là il n'y a pas forcément besoin de la langue et il n'y arrive pas non plus. S'il n'y arrive pas là c'est peut-être qu'il a d'autres difficultés quoi.

Ir2 : Parce que ça pourrait être un levier sinon les mathématiques ? Pour ceux qui n'ont pas de difficultés.

E5 : Bah c'est un levier oui parce que c'est quelque chose qui peuvent faire. Les sciences, l'EPS tout ça, ça peut être des leviers déjà pour s'intégrer voilà, pour l'estime de soi et tout parce que voilà à un moment, si on demande de faire des paquets de dix, qu'il le fasse dans sa tête en italien, il va être en réussite comme les autres quoi. Avec les CP c'est différent quand même car on est beaucoup sur la langue, on dit le nom des lettres donc quelque part un élève allophone est presque/ Il n'est pas au même niveau mais c'est plus facile pour un élève allophone d'arriver en CP qu'en CM2. En CM2, on va déjà lui présenter un texte de vingt lignes fin moi on me montre un texte de vingt lignes en russe euh...avant que j'arrive à comprendre de quoi ça parle/ Alors que je pense qu'on va dans un cours de CP russe où on dit plein de fois le nom des lettres, le son qu'elles font, on a les mots avec les images bah tout de suite ça aide quoi. Après je sais pas, j'ai pas beaucoup de recul mais je pense. Y a beaucoup moins d'écrits de toute façon déjà et y a plus de manipulations, de repères visuels.

Ir2 : C'est pareil, je pense qu'il y a une autre difficulté aussi quand, je ne sais pas ce que tu en penses mais quand c'est pas le même alphabet fin entre un EANA qui vient

d'Italie ou qui vient d'un pays où la langue est l'arabe par exemple//

E5 : Bah c'est beaucoup plus difficile oui. Bah ça fait des difficultés en plus oui, au moins là, il a la reconnaissance visuelle des lettres.

Ir1 : Et du coup, quelle pédagogie tu as envisagé avec cet élève ? Est-ce qu'il existe une pédagogie type selon toi ?

E5 : Il en existe peut-être mais euh <rires> mais je n'avais pas assez de recul, d'expérience pour en mettre une en place en tous les cas. En fait, c'est de lui apporter du vocabulaire d'abord, qu'il puisse avoir des mots, qu'il puisse comprendre et ne pas décontextualiser de ce qui se passe en classe, qu'il puisse le rattacher à ce que font les autres. Je me rappelle par exemple on parlait sur/ On avait travaillé sur « Le loup et les sept chevreux » et du coup avec moi et avec la maîtresse pour les enfants allophones, il avait fait tout un travail sur le vocabulaire des animaux de la forêt pour qu'il ait un capital de mots. La première étape, c'est les choses de l'école, le matériel, les consignes et après des choses liées à ce qu'on faisait dans la classe pour qu'il puisse raccrocher un peu.

Ir2 : Il est resté toute l'année ?

E5 : Oui, même l'année d'après, il est resté deux ans dans l'école.

Ir2 : Du coup à la fin il était//

E5 : Bah il parlait bien, il comprenait bien. Enfin bien, c'est relatif. Il parlait bien comme les enfants qui n'ont pas le français pour langue maternelle c'est pas...voilà dans les structures de phrases dans les...ça reste encore compliqué mais en tous les cas voilà, il arrivait à dire tout ce qu'il avait envie de dire.

Ir1 : Et tu lui accordais beaucoup de temps en individuel ?

E5 : Bah c'est difficile quand on a une classe de 25 élèves <rires>. C'était ça parfois le plus compliqué parce qu'au final, ce qu'il aurait eu besoin je pense bah voilà d'avoir tout le temps quelqu'un avec lui qui lui dise les mots, qui lui fasse répéter les phrases mais moi je ne pouvais pas passer ma journée avec lui et laisser les autres donc euh donc voilà, y a des petits moments où j'étais avec lui mais pas assez quoi.

Ir1 : Ça représentait combien de temps à peu près le suivi avec l'enseignante itinérante ?

E5 : Euh...elle venait/ Alors ça a été très compliqué au début parce qu'il voulait pas, il disait rien, il voulait rien faire donc elle avait arrêté pendant un moment et après ça s'était débloqué un peu et elle le prenait deux fois par semaine pendant trois quarts d'heure à peu près.

Ir1 : Et tu mettais un peu en place du tutorat ou est-ce que tu faisais participer les autres élèves ?

E5 : Oui oui, bah oui par exemple pour/ Bah après voilà il avait plein de petits jeux dans la classe, des petits jeux de Memory, des petits jeux de choses à remettre dans un certain ordre pour qu'il ait des mots à lire pour euh bin toujours pour qu'il ait des mots mais après c'était des mots à lire, après CE1, la lecture euh, c'était encore compliqué donc y avait des élèves des fois qui euh qui étaient avec lui et qui lui disaient des mots, qui le faisaient répéter parce que c'est de ça qu'il manquait. Après c'est souvent les élèves les plus performants dans la classe quand ils avaient fini leur travail, ils pouvaient aller avec lui, ils pouvaient l'aider à faire ou aller faire un jeu avec lui, y a voilà, faire un petit jeu de carte où fallait dire les mots où il fallait/ Après alors moi avec lui, j'ai pas, j'ai sûrement pas assez utilisé mais y a beaucoup d'applications qu'on peut utiliser avec lui. Donc j'ai fait un petit peu où justement avec un casque il pouvait entendre le mot, il pouvait le répéter, il pouvait euh il pouvait répéter les structures de phrases donc c'est bien aussi, c'est une forme de...où nous on n'est pas/ Fin voilà, si on n'a pas le temps d'être forcément avec lui, voilà lui il a quand même le son et il peut s'entraîner, bon là y a pas la validation mais déjà il peut s'entraîner. C'est bien y a pas mal de choses comme ça qui sont/

Ir1 : Selon toi, faudrait-il toujours quelqu'un avec lui ?

E5 : Après euh, c'est pas forcément, je suis pas sûre qu'il faille quelqu'un avec lui tout le temps, fin voilà sur le coup on voit qu'il a besoin mais à un moment donné aussi je m'en rappelle, c'était la maîtresse qui m'avait dit ça fin c'est que c'est une fatigue mentale qui est énorme. D'être, d'arriver comme ça d'être dans un bain de langage comme ça qu'on comprend pas tout le temps dans la cour, dans la rue, dans l'école, avec des gens qui parlent tout le temps, qui demandent des choses qui/ Essayer de comprendre, c'est vraiment fin vraiment une charge mentale qui est ÉNORME donc je sais qu'elle me disait aussi de penser à aménager dans la journée des temps où voilà, où il pouvait faire un puzzle, où il pouvait colorier parce qu'à un moment donné fin c'est trop quoi on voit que/ Je sais pas quand nous on apprend une langue étrangère c'est/ Si toute la journée fin si tout ce qu'on devait faire dans la journée on devait le faire dans une autre langue, on serait sûrement plus fatigués à la fin de la journée qu'on l'est si à chaque fois qu'on veut dire quelque chose fallait fin voilà elle me disait c'est une grosse charge de travail en plus quoi beaucoup plus que pour un élève qui comprend la langue donc euh fallait aussi penser dans la classe à/ Fin y a des moments où il a besoin et puis aussi ça joue beaucoup le fait d'être dans ce bain de langage, d'être avec les autres, d'être avec les copains d'être/ C'est pas un travail vraiment mais ça fin voilà quand il jouait fin il se passe plein de choses à ces moments là.

Ir1 : Des fois si tu ne pouvais pas lui accorder du temps en individuel, même s'il ne

comprend pas tout rien que le fait d'écouter la langue c'est comme si nous on parlait à l'étranger, le fait d'entendre au fur et à mesure certains mots, on arrive à les comprendre, c'est comme ça que ça se passait ?

E5 : Oui voilà, c'est ça, on entend, on voit les autres faire, les enfants ils sont très dans le mimétisme voilà, les premières fois où tu dis « Prenez votre cartable », lui il va pas forcément comprendre mais il va voir tous les autres prendre leur cartable, il va prendre son cartable aussi et du coup tous les jours « Prenez votre cartable » il va se dire « En fait, ça veut dire ça ».

Ir1 : Oui et puis de lui laisser du temps où il découvre un peu le fonctionnement de l'école en France qui n'était peut-être pas le même que dans son école.

E5 : Oui voilà.

Ir2 : Et est-ce que tu penses que plus ils arrivent tôt, donc maternelle comprise, plus c'est facile d'acquérir une nouvelle langue ?

E5 : Je sais pas <réfléchit>. J'aurais tendance à dire oui parce qu'en maternelle y a pas d'écrit, on est justement beaucoup dans le langage, on répète, y a encore plus de manipulation, y a encore plus de/ Ça me paraîtrait plus facile que d'arriver dans une classe de cycle 3 où on est plus/ Où les enfants sont beaucoup plus autonomes face à l'écrit, face à des consignes où là pour le coup, un enfant qui parle pas la langue va pas du tout être autonome dans ça donc j'ai tendance à dire OUI parce que voilà un enfant qui arrive qui ne comprend pas ce qui se passe, les ateliers de maternelle il suit, il fait comme les autres, même ceux qui comprennent la langue donc finalement il est pas très loin d'un enfant en difficulté qui parle français quand il arrive. Donc du coup c'est peut-être plus facile que d'arriver dans une classe où y a un vrai décalage, où à un moment donné, quand on travaille sur des problèmes, quand on fait de la grammaire, quand on ne connaît pas un seul mot c'est voilà, ça me paraît plus compliqué.

Ir1 : Quelle prise en compte tu avais de sa langue, de sa culture ? Est-ce que des fois tu le laissais s'exprimer en italien ou est-ce que des fois à l'écrit, tu utilisais sa langue ou est-ce que tu évitas un maximum ?

E5 : Bin après on pouvait faire euh si à un moment il avait ramené des livres, on regardait, on disait que c'était sa langue, on écoutait et donc voilà, quand il y avait un truc on disait « Ah bin vous voyez c'est la langue qu'il parle ». Alors après c'est vrai que dans l'école on a aussi beaucoup d'enfants qui parlent d'autres langues donc pas non plus le survaloriser par rapport aux autres et puis après ce qu'on veut c'est qu'il apprenne le français et qu'il parle le français. Parce que voilà quand il est arrivé, il me parlait en italien et il parlait beaucoup et je comprenais pas du coup, il me montrait mais quand il faisait ça et que j'arrivais à

comprendre ce qu'il disait, je lui redisais en français et je lui faisais répéter en français pour qu'il arrive aussi, qu'il apprenne sans lui crier dessus qu'il n'a pas le droit de parler en italien mais plus « Bon bin voilà comment on le dit pour que tu saches » L'objectif c'était pas que j'apprenne l'italien, c'était que lui apprenne le français donc c'est pour ça qu'on insistait mais sans non plus sans bannir l'italien, au contraire, même pour les autres s'ils ne sont pas allophones, y a des parents qui disent « Non faut pas parler ». À la maison fin si, c'est une grande richesse quand même de maîtriser plusieurs langues c'est pas parce qu'on est en France qu'il faut tout oublier à l'école c'est voilà, c'est la langue pour que tout le monde comprenne et oui on va tous se parler en français pour essayer de se comprendre mais euh sans dire « Non ça c'est pas une bonne langue, faut pas le parler » au contraire.

Ir1 : Quand vous entendez certains de vos élèves parler roumain dans la cour, vous les laissez ?

E5 : Des fois on les laisse mais des fois on dit « Bin non, là on est à l'école, on parle français ». Alors voilà ça évite fin c'est pas respectueux de parler une langue face à quelqu'un qui la comprend pas fin voilà l'autre il sait pas ce qu'on dit, il se dit qu'on est en train de parler de lui donc la règle à l'école c'est « On se parle en français sauf sur des temps où on va travailler sur les langues ».

Ir2 : Ou au tout début peut-être où ça les rassuraient ?

E5 : Et je sais qu'au début il disait, parce qu'il y a des mots entre le français et l'italien qui se ressemblent donc il y a des fois il disait « Ah ! » alors je disais « Bin oui vous voyez c'est presque pareil ». C'est des langues latines donc y a des mots qui se/ Fin on arrive à comprendre mais je vois des fois quand les enfants qui parlent une autre langue quand ils sont sur la cour en train de faire un jeu, on les laisse quand ils sont que tous les trois mais c'est quand ils viennent demander quelque chose, d'ailleurs eux-mêmes naturellement ils le font quoi, de nous demander en français et ça évite qu'arrivés en CM, ils s'insultent dans des langues étrangères. Ici on est à l'école, on parle français pour que tout le monde puisse se comprendre.

Ir1 : Et au niveau de l'évaluation, comment est-ce que tu faisais avec cet élève-là ?

E5 : Il avait pas de/ Fin à un moment donné on est obligés de faire une évaluation, y a des compétences qu'il faut avoir acquises à ce niveau-là de l'année donc lui bin je mettais non-évalué parce que ça sert à rien de l'évaluer sur s'il sait reconnaître un sujet un verbe. Sur son livret, c'était donc non évalué et à côté j'avais fait une feuille avec toutes les choses qu'il savait, qu'il commençait à maîtriser. En mathématiques, y avait des choses où il était comme les autres fin voilà, pour lui expliquer la consigne, je lui montrais donc on s'en

sortait comme ça donc sur certains trucs il était évalué comme les autres mais sur beaucoup d'autres choses non du coup, j'avais fait une petite feuille à part avec le vocabulaire qu'il avait travaillé.

Ir2 : Parce que si c'est une évaluation de grammaire type sujet, verbe, complément, autant la faire en italien, il serait plus apte à répondre, ce n'est pas de la maîtrise de la langue française mais...

E5 : Oui d'ailleurs c'est comme ça que la maitresse allophone elle travaille, c'est-à-dire que pour savoir si ses difficultés c'est juste la langue qui est à travailler ou pour savoir où est-ce qu'ils se situent et puis pour les rassurer aussi, elle leur propose beaucoup d'exercices dans leur langue parce qu'on peut lui apprendre voilà si on est sur les animaux, les mots « loup », « vache », « chèvre » ou machin, si on se rend compte qu'en italien ces mots là il ne les connaît pas euh on se dit que voilà c'est pas juste la langue, qu'il y a autre chose à travailler derrière.

Ir1 : Oui donc de passer par sa langue ça permet d'aider à situer et cerner les difficultés ?

E5 : Oui voilà, nous il est arrivé en CE1 donc pour évaluer s'il savait lire ou pas, on avait besoin de savoir s'il savait lire. Alors en français bien évidemment que non mais on devait savoir s'il savait lire en italien, s'il savait décoder et on s'est rendu compte qu'en italien déjà c'était pas/ Voilà alors par des petites choses simples hein euh des phrases, des images à relier avec des phrases pour voir s'il avait compris la phrase qu'il avait lue. Alors ça pouvait être « La fille est sur le chemin », « Le chat est dans la maison », il y avait deux images et il fallait relier les deux du coup on arrive à voir s'il arrive à comprendre ce qu'il a lu et s'il n'arrive pas à faire ça dans sa langue en italien, c'est que déjà la lecture il l'a pas en italien.

Ir2 : Et ça c'était qu'avec l'enseignante spécialisée ou toi aussi tu lui proposais des exercices en italien ?

E5 : Non moi je ne lui ai jamais proposé d'exercices en italien, elle me donnait par contre après, fin justement elle faisait des choses avec lui en italien et après moi je les refaisais en français en classe. Par exemple, il avait des sortes de coloriages magiques avec des mots, des choses comme ça donc pour qu'il comprenne le principe de l'activité. Elle le faisait avec lui et après moi je refaisais en français en classe.

Ir1 : Et du coup, tu nous as dit que tu connaissais quelques outils qui sont mis à disposition pour ces élèves ?

E5 : Oui oui c'est la maitresse qui me les avait envoyés alors voilà y a des sites spécialisés pour les élèves allophones où il y a des activités, du lexique, des choses qu'on peut faire

avec. Alors oui y avait toute une liste de sites à consulter, j'avais ça.

Ir1 : Et du coup est-ce qu'on peut trouver des ressources sur Internet ?

E5 : Ah bah oui bien sûr en cherchant, en tapant sur Google « Activités enfants allophones CE1 », on tombe sur des sites.

Ir1 : Oui donc pour toi on tombe facilement sur des informations ?

E5 : Bin facilement oui et non parce que c'est comme quand on fait une recherche, là c'est valable pour les allophones mais c'est valable pour tout hein, tu vas trouver plein plein de choses quoi et pas forcément des choses que toi tu vas pouvoir faire dans ta classe. Ça peut prendre beaucoup de temps, tu vas voir plein de choses puis au final tu vas forcément voir des choses qui correspondent à ce que tu fais dans la classe.

Ir1 : Et tout à l'heure, tu parlais de la maman. Est-ce que en tant que professeure des écoles, tu connais un peu les modes de prise en charge de la famille arrivante ou vous n'êtes pas forcément tenus au courant ?

E5 : On n'est pas forcément tenus au courant, y a des parents qui nous racontent, y a des parents qui nous racontent pas et là c'est par aussi par le biais de la psychologue scolaire parce qu'il y avait aussi des problèmes de comportement pour savoir un peu comment ça se passait, parce que clairement il ne voulait pas être là, il était venu, il voulait PAS ETRE LÀ, donc voilà à un moment on a besoin de comprendre un petit peu pour pouvoir l'aider à accepter le fait d'être là parce qu'il est toujours là donc oui des fois on a besoin de savoir, fin sans tout savoir dans les détails hein ! Mais des fois ça aide, ça donne des clés, y a des choses qu'on peut mieux comprendre.

Ir1 : Donc l'école n'est pas du tout en lien avec des organismes.

E5 : Non pas du tout. Non, on n'est pas censés savoir. Des fois on peut proposer des cours de français avec un organisme mais c'est pas, je suis pas sûre qu'on soit tenus de le faire mais souvent on le fait, souvent quand y a des parents qui sont en difficultés, on essaye de trouver des solutions pour eux, pour les aider au moins dans ce qu'on peut mais souvent ils sont déjà accompagnés, y a une assistante sociale qui les suit et ils ont déjà un suivi.

Ir1 : Et justement du coup les temps de prise en charge par l'enseignante itinérante, les parents sont tenus informés, ils peuvent dire oui ou non ou c'est quelque chose qui est décidé par l'enseignant et l'école ?

E5 : Je suis pas sûre que les parents peuvent refuser.

Ir1 : En tous les cas, vous les informez.

E5 : Ah oui bien sûr on leur dit qu'il y a un suivi. En général ils sont plutôt pour mais en règle générale, déjà on leur dit quand leur enfant quitte la classe, quand il y a quelqu'un d'autre qui s'occupe de leur enfant. On leur propose, en général ils sont tous d'accord.

Ir1 : Et toi tu as juste été mise en relation avec cette enseignante là, t'as pas été dans une école avec une Unité Pédagogique pour Élèves Allophone Arrivants (UPE2A) ?

E5 : Non mais justement cette enseignante là elle était enseignante en UPE2A.

Ir1 : Justement, que penses-tu de ce dispositif ?

E5 : Bah je pense que ça peut être bien pour que les élèves puissent se poser des fois, de ne pas être tout le temps tout le temps avec les autres qui vont beaucoup le solliciter parfois ça peut être usant pour eux et du coup ça permet de faire un espace où ils peuvent se reposer. Fin se reposer, ils ne vont pas là-bas en vacances hein mais les activités peuvent être plus adaptées et l'enseignant a plus de temps à passer avec lui donc c'est un endroit où il peut peut-être plus se concentrer pour apprendre la langue plus facilement qu'en classe où il y a plein d'enfants autour de lui et un environnement très chargé en informations. Mais par contre ces moments en classe je pense vraiment que c'est une richesse, il faut vraiment savoir doser selon l'élève entre les deux temps parce qu'en classe avec les autres il va apprendre plein de choses et il va pouvoir les imiter, ils vont l'aider et il va progresser rapidement et puis faut qu'il s'intègre dans l'école donc qu'il soit avec les autres en classe même si c'est pas tout le temps c'est hyper important donc qu'ils aient un endroit pour se retrouver seul ou avec d'autres élèves allophones oui ! Mais à côté de ça faut qu'ils aillent suivre des séances aussi avec les élèves français pour s'intégrer.

Ir2 : Et quand tu disais que vous n'aviez pas de formation à proprement parler//

E5 : Alors attendez parce que je vous dis ça mais il faut que je vérifie dans le plan de formation parce qu'en fait on a des formations obligatoires et du coup si on s'inscrit en plus dans certains projets/ Il y a plein de formations très intéressantes auxquelles on ne peut pas aller, moi cette année je n'ai choisi aucune de mes formations, j'ai des formations REP+ qui sont obligatoires, c'est un projet à plusieurs, et j'ai des formations maître d'accueil donc j'avais épuisé mon stock d'heures de formations donc y avait plein de formations qui m'intéressaient et que j'aurais bien aimé faire, je sais qu'il y avait une formation sur la voix, sur la mise en voix des textes mais les formations ça dépend des projets qu'on prend, c'est possible qu'il y ait des formations enfants allophones mais je sais pas.

Ir1 : Du coup c'est pas quelque chose que tout le monde a ?

E5 : Ah non !

Ir1 : D'accord donc quelles auraient été tes attentes vis-à-vis d'une éventuelle formation avant de recevoir un EANA ?

E5 : Avant, euh peut-être une formation sur des choses très pratiques, voilà, quelles activités, parce qu'on trouvait, la maitresse m'aidait, c'est pas une maitresse Français

Langue Étrangère (FLE) d'ailleurs hein c'est, je ne sais plus le nom, une maitresse itinérante pour les enfants allophones ou quelque chose comme ça, le titre exact de son poste je ne m'en souviens plus. Donc elle a apporté des choses mais c'est vrai qu'on construit/ Alors que si on savait nous dire, le genre d'activités qu'on pourrait faire parce qu'on essaie de trouver de nous-mêmes mais ça prend quand même pas mal de temps donc si on pouvait avoir une formation sur ce qu'on peut mettre en place comme activités avec un enfant allophone dans la classe, avec les autres élèves, à quel genre d'activités il peut participer aussi, quel genre de choses on peut mettre en place dans la classe auquel il peut participer sans aménagement, quels aménagements, quels outils. Là il avait un espèce de porte-vue de lexique, avec des images. Après une priorité dans le lexique, les mots j'imagine qu'il y a un ordre, les mots qu'on utilise le plus, bah voilà, c'est peut-être ces mots là qu'on va apprendre plutôt que des mots que même les enfants français connaissent pas. Je pense que voilà, qu'il y a des priorités dans les mots à apprendre. Après on a une certaine logique mais je pense qu'il y a des gens qui ont dû réfléchir dessus mais ça serait intéressant de voir ça en formation, d'avoir des trucs sur le type d'activités, les thèmes, le vocabulaire à aborder, les mots qui sont nécessaires mais tout comme quand on apprend à lire voilà, les mots, les sons on les apprend pas dans n'importe quel ordre, on commence par ceux qui sont le plus utilisés dans la langue, ils vont les rencontrer souvent, les petits mots fréquents, c'est pareil, avant d'apprendre « Auparavant », on va apprendre « Il y a » parce que ça permet de dire plein de choses, on va l'entendre souvent, donc je pense que ça serait intéressant d'avoir une formation à dessus pour savoir, être un peu plus guidés, pour savoir, comment, par quoi commencer quoi.

Ir2 : Quand tu l'as accueilli, tu n'avais aucune autre expérience de ce type ?

E5 : Non j'avais aucune expérience. Bon comme je le savais un peu avant, pendant les vacances j'ai lu des trucs un peu sur les enfants allophones parce que c'était un peu compliqué. On a eu un élève de CM2 ici qui est arrivé et qui ne parlait pas du tout donc voilà la prof de CM2 à cette époque-là, elle avait beaucoup de ressources, il était souvent sur l'ordinateur avec le casque, donc beaucoup de choses qu'il pouvait faire tout seul. Il allait des fois en CP pour faire bah voilà des ateliers lecture, des activités sur les sons, sur les alphabets. Y avait des aménagements comme ça, parce que voilà, faire de l'histoire, on peut mais c'est compliqué.

Ir2 : Mais justement quand il y a des aménagements comme ça ponctuels ou sur toute une période, c'est l'école qui décide de ça ?

E5 : Oui, alors en accord/ on fait ce qu'on appelle un PPRE (Plan Personnalisé de Réussite Éducative) mais voilà, fin c'est organisé, c'est pour cet élève là, on organise tel

aménagement dans son travail.

Ir2 : Et il faut que les deux enseignants soient d'accord ?

E5 : Bien sûr oui que les deux profs soient d'accord, que les parents aussi et que l'enfant soit d'accord. Parce qu'un enfant qui dit « Bin non moi je veux pas aller en CP, je suis pas un bébé », qui va le vivre très mal, on va pas le faire, après c'est expliqué, c'est accompagné, faut pas qu'il soit hyper dévalorisé mais en général ils ont envie d'apprendre. Là, on a un élève qui est malvoyant en CE2, qui vient dans la classe une partie de la matinée le lundi parce qu'il apprend à décoder le braille donc un peu comme les CP qui apprennent à lire et du coup il est super content de venir parce que souvent c'est des choses qu'il arrive à faire parce que souvent ces enfants là qu'on perd parce qu'ils sont noyés dans leur classe et là d'un coup ils se retrouvent avec quelque chose qui est plus abordable alors ça fait du bien aussi. Là il participe tout le temps il est toujours « Moi maitresse, moi maitresse ! », alors c'est marrant parce qu'il est pas du tout comme ça dans sa classe !

Ir2 : Et vous faites quoi comme activités avec cet élève malvoyant ?

E5 : Alors on fait de l'encodage et de la recherche graphique surtout donc ça veut dire/ Donc là on a vu le son [ɛ] donc on va avec l'ardoise avec le [ɛ] de « Sirène », on va écrire « Mèche ». Donc voilà et eux sur leur ardoise, ils vont devoir écrire ça et l'élève qui est en train d'apprendre le braille, lui il va essayer de l'écrire sur sa machine en braille. On va écrire des petites syllabes, c'est ça la recherche graphique en fait. On part des sons qu'on a vus et on essaye de les mettre dans d'autres mots, dans d'autres sons et les combiner. Pendant tout un temps, on va travailler qu'un son, qu'avec le [ɛ] pour pas les embrouiller parce que celui-là il est compliqué. Mais voilà, au début, quand on a travaillé avec le [b], on va écrire « Ba », on va écrire « Bou », et puis après allez on va essayer d'écrire « Bi/be/ron ».

Ir1 : Oui donc là maintenant c'est plus pour qu'il apprenne lui à manipuler sa machine.

E5 : Oui il la manipule et c'est pour apprendre le braille mais là c'est bien comme il maîtrise pas le braille, il commence à le maîtriser un peu mais du coup c'est à son niveau. Finalement, un texte d'histoire de quinze lignes de CM1 qu'il va devoir lire en braille, il a pas le niveau en braille pour faire ça alors que là, de partir de « Mèche », parce que là ça y est, il connaît toutes les lettres donc il peut écrire ça mais c'est juste à son niveau, c'est juste ce qu'il arrive à faire.

Ir2 : Et du coup toi après pour corriger tu fais comment ?

E5 : Il a son AVS avec lui donc elle vient aussi et c'est elle qui corrige.

Ir2 : Du coup il est malvoyant donc c'est reconnu comme handicap mais l'allophonie non alors qu'il y a des similitudes dans les problématiques. Si l'EANA doit aussi découvrir l'écriture du français, s'il est arabe par exemple, c'est décoder un autre alphabet aussi ?

E5 : Ouais par rapport au braille ouais, après il a besoin de son AVS pour se déplacer, pour prendre son matériel, des choses pratiques comme ça.

Ir2 : Oui, c'est vrai.

E5 : Alors que comme je le disais, un enfant allophone il va voir les autres ça va lui faire du bien, c'est comme ça qu'il va apprendre aussi, parce qu'un enfant allophone, si tu lui mets quelqu'un qui va lui traduire tout ce qui se passe, on imagine hein quelqu'un qui parle italien qui lui traduirait les consignes et ce qu'il doit faire et bin il va pas progresser dans la langue finalement alors que là oui. Quand je disais tout à l'heure quelqu'un avec lui c'est pas un AVS c'est physiquement mais comme un enfant qui serait en difficulté quand on fait de la production d'écrit, y en a qui ont besoin qu'on soit juste avec eux tout le long pour le faire parce que tout seul ils y arrivent pas du tout et pour autant ils vont pas avoir mon aide tout le temps parce que c'est bien qu'ils se confrontent. Et puis voilà, alors ils vont pas réussir à écrire toute leur phrase mais ils vont réussir à écrire quelques lettres, quelques sons et c'est comme ça que ça vient, de plus en plus de lettres, de plus en plus de sons alors que s'ils ont quelqu'un toujours à côté bin ils vont pas essayer, ils vont pas progresser et pour autant. Pour certains, ça leur ferait du bien d'avoir quelqu'un à côté qui les guide mais pas trop. Fin c'est difficile mais je pense que c'est quand même pas la même problématique mais y a des similitudes là oui c'est un nouvel alphabet donc c'est comme une autre langue écrite mais après l'AVS elle est là pour d'autres difficultés qui sont à côté plus que là/ Finalement y aurait que ça, je veux dire il aurait juste sa machine, il verrait pour tout le reste, il pourrait aller comme là dans d'autres classes avec sa machine pour apprendre, il aurait pas d'AVS, c'est plus pour les autres choses.

Ir1 : Nous te remercions pour cet entretien !

Transcription 6

Ir1 : Quel âge as-tu ?

E6 : 40 ans.

Ir1 : Et depuis combien de temps tu enseignes ?

E6 : Euh...que j'enseigne parce que...j'enseigne depuis euh...ça va faire quinze ans que j'enseigne mais oh plus que ça, depuis 1999 j'enseigne mais je suis de l'Éducation Nationale que depuis cinq ans.

Ir1 : D'accord, justement peux-tu nous parler de ton parcours professionnel, de tes études ?

E6 : J'ai une licence de lettres modernes, une maîtrise de Français Langue Étrangère (FLE) et un DESS formation aux métiers des langues qui était axé plutôt sur le FLE euh voilà et après ça j'ai travaillé pendant dix ans en Croatie et en Bosnie où j'ai enseigné le FLE. Au début, j'ai fait les écoles primaires, les lycées, les universités, l'Alliance française et puis ensuite j'ai fait beaucoup Alliance française et surtout les universités où c'était des étudiants qui apprenaient avec moi la langue française. Et ensuite, quand je suis retournée en France, j'ai enseigné pendant un an au CIDEF à l'Université Catholique à des étrangers, c'était des étudiants encore, qui avaient différentes nationalités. J'ai fait des suppléances en tant que professeur des écoles mais dans les écoles privées, j'ai fait ça un an et j'ai fait deux ans comme professeur de français et latin dans les collèges et ensuite j'ai passé le concours. Petite expérience dans l'enseignement <rires>.

Ir2 : Tu avais passé un concours avant pour enseigner//

E6 : Non alors pour enseigner en Croatie c'est parce que j'avais ma maîtrise et mon DESS donc voilà, j'ai été recrutée sur place et puis après au collège, c'était des suppléances.

Ir1 : C'est quoi un DESS ?

E6 : Un DESS c'est aujourd'hui un Master 2 pro.

Ir1 : D'accord. Et en tant que professeur des écoles, dans quels types d'écoles tu as enseigné ?

E6 : Dans l'Éducation Nationale j'ai enseigné un an dans une REP et quatre ans ici, en REP aussi.

Ir1 : D'accord. As-tu reçu une formation sur l'allophonie ? J'imagine que oui au vue de ton parcours ?

E6 : Oui pendant ma maîtrise et mon DESS. Après c'était plutôt axé FLE, on a un peu parlé du Français Langue Seconde (FLS).

Ir1 : Tu as passé le concours en candidat libre en fait ?

E6 : Oui moi je ne suis pas du tout passée par l'ESPE.

Ir1 : Dans quel niveau enseignes-tu actuellement ?

E6 : CM1-CM2.

Ir1 : Et combien d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) as-tu accueilli depuis que tu es professeure des écoles ?

E6 : Alors il y a deux ans j'ai eu un élève allophone et cette année j'en ai un autre après ils sont pas totalement allophones puisqu'ils viennent tous les deux d'Algérie et dans leur pays ils apprenaient le français. C'était leur langue seconde plutôt donc ils maîtrisaient déjà l'oral après à l'écrit, j'en avais un qui ne le maîtrisait pas du tout mais l'autre, celui de cette année, est brillant donc il maîtrise pas mal l'écrit. Sinon l'année dernière, j'en ai accueilli un qui était vraiment allophone par contre, en CM2.

Ir1 : Du coup qu'est-ce que l'allophonie selon toi ?

E6 : Bah un élève allophone c'est un élève qui ne parle pas du tout français.

Ir1 : Cet élève allophone est arrivé dès la rentrée ou en plein milieu de l'année scolaire ?

E6 : Euh...début d'année scolaire et il a fini l'année ici.

Ir1 : Comment tu as réagi lorsque tu as appris que tu allais accueillir un élève allophone ?

E6 : Bah je me suis dit que ça allait être compliqué parce que je savais que j'allais avoir d'autres élèves qui allaient avoir d'autres difficultés que le français donc je me suis dit « Est-ce que je vais avoir le temps pour lui ? » parce qu'en fait la maîtresse FLE l'a pris en charge. Mais c'est vrai que la première réaction c'est un peu la panique car on sait que ça va donner du travail supplémentaire.

Ir1 : Quelles difficultés as-tu rencontrées et est-ce que du fait de ton parcours antérieur, ça t'a aidé à accueillir cet élève ?

E6 : Oui bien sûr parce que...bah c'est que les difficultés je savais à quoi m'attendre, ça a été parce qu'en plus j'ai oublié de vous dire <rires> mais pendant dix ans, j'ai été animatrice, tutrice pour le CNED pour le département Français Langue Étrangère Seconde. Je faisais que de l'enseignement à distance donc j'animais des forums, je corrigeais des copies et puis j'avais aussi de temps en temps des petits RDV téléphoniques pour qu'ils s'entraînent à l'oral. Et du coup, cette expérience m'a beaucoup aidé car je connaissais un petit peu toutes les ressources en ligne et j'ai utilisé ça pour mes élèves.

Ir1 : Et quand tu étais professeure en Croatie, tu parlais croate ?

E6 : Au début non, après oui mais j'utilisais que le français du coup.

Ir1 : Donc quand tu as accueilli un élève allophone, tu lui parlais que français aussi ?

E6 : Bah oui.

Ir2 : Pour revenir par rapport à ce que tu nous as dit, c'est quoi le CIDEF ?

E6 : Le CIDEF c'est euh...Centre International des Études Françaises je pense. C'est des étudiants qui viennent apprendre le français et qui ont une certification à la fin.

Ir2 : C'était sur combien de temps ?

E6 : Bah ça dépend, il y en a qui viennent pour six mois et d'autres un an. Il y a plusieurs profils. Puis des fois il y en a qui viennent que pour trois semaines. Mais avec moi ça fonctionnait au semestre.

Ir2 : Ils étaient tout le temps avec toi ?

E6 : Non non ils allaient dans d'autres cours, il y avait différents types de cours. Il y a le tronc commun avec des cours de langues, six heures de langues et à côté de ça, il y avait des options.

Ir1 : Ça c'est plus du FLE ?

E6 : Oui ah bah ça c'est complètement du FLE.

Ir1 : Et donc justement, comment préparer sa classe à l'accueil d'un élève allophone ? Par rapport aux autres élèves ?

E6 : Oui alors là j'ai prévenu mes autres élèves parce que c'est un élève qui a besoin d'aide donc qui a besoin d'explications. J'avais mis un tuteur en place pour lui, qui écrivait pour lui de temps en temps parce que pour lui la copie c'était compliqué, c'est comme si nous on copiait une langue étrangère.

Ir2 : Oui puis arriver au cycle 3 c'est compliqué.

E6 : C'est surtout compliqué de copier les leçons et tout donc il y avait un élève tuteur qui l'aidait et des fois je déchargeais du temps pour lui, il ne faisait pas tout comme les autres, quand on était en grammaire tout ça, je préférais qu'il travaille la phonologie des choses comme ça donc il travaillait tout seul. Mais on lui expliquait toujours les consignes, c'était trop compliqué sinon.

Ir1 : Et quel apport peut avoir un EANA par rapport aux autres élèves ?

E6 : Bah ce qui était intéressant c'est qu'il nous parlait de l'école de son pays en Afrique qu'ils étaient 50 dans leur classe voilà mais après comme on a beaucoup d'élèves d'origine étrangère, c'est pas particulier en fait, ils ont tous des cultures différentes quoi.

Ir1 : Connais-tu les modes de prise en charge de l'élève lorsqu'il arrive en France ?

E6 : Non on n'a pas accès à ces informations et puis voilà, si les parents ont envie de me le dire ils me le disent mais sinon non.

Ir1 : Oui d'accord et donc les organismes qui peuvent être en contact avec la famille vous ne les connaissez pas non plus ?

E6 : Si on peut. Je sais que ma collègue est en lien avec une association.

Ir2 : Et du coup comment tu fais si les parents ne parlent pas non plus français ?

E6 : Bah finalement c'est un problème que je rencontre avec mes autres élèves qui sont français dont les parents ne parlent pas français et donc on trouve toujours quelqu'un pour traduire en fait. On essaie de se comprendre.

Ir1 : Et au niveau de la pédagogie, alors sans forcément parler de pédagogie type mais quelle pédagogie tu utilisais avec cet EANA ?

E6 : Alors justement, avec mon DESS, j'ai eu toute une partie sur ce que l'on appelle l'autodidactie, c'est le fait d'apprendre tout seul. Moi je partais là dessus car je ne peux pas laisser 24 élèves pour 1 élève donc je lui préparais des tâches à faire sur la tablette, sur l'ordinateur avec un casque et puis on faisait un point de temps en temps. Le but c'était de l'intégrer dans le plus de disciplines possibles. Donc en maths il travaillait avec nous.

Ir1 : Il avait une enseignante qui venait l'aider c'est ça ?

E6 : Oui, il avait une prof qui venait deux fois par semaine.

Ir2 : Et comment tu faisais pour l'inclure aux apprentissages s'il ne comprenait pas ? Enfin tu as pu savoir si au delà de la barrière de la langue, au niveau de ses apprentissages, il se débrouillait ? S'il avait le même niveau dans sa langue ?

E6 : Oui bah ça se voit tout de suite. En maths, c'est assez simple, ça justement il a beaucoup travaillé avec la maîtresse itinérante sur le vocabulaire en maths du coup quand il arrive en classe, ça se passe mieux.

Ir1 : Elle avait fait un bilan avant de le prendre en charge ?

E6 : Oui, elles font tout le temps des bilans pour savoir déjà s'il a été scolarisé ou pas, s'il maîtrise des choses à l'oral, s'il sait écrire dans sa langue donc voilà, elle fait le point. Il était plutôt bon élève dans son pays.

Ir1 : Tu penses qu'à partir du moment où il était bon élève dans son pays et qu'il arrive en France, ça peut aller très vite ?

E6 : Ça peut aller vite mais c'est compliqué quand ils arrivent en CM car ils ont besoin quand même qu'on repasse sur les sons, la phonologie tout ça. Il évoluait très vite à l'oral mais l'écrit était vraiment compliqué. Les enfants ont des phases, même pour nous adulte. On progresse très vite puis après on a un pallier et si on s'accroche pas à ce pallier, notre niveau peut diminuer. Et c'est ce qu'on a observé avec lui. Il y a eu une régression donc j'ai conseillé la famille avec la maîtresse FLE d'aller voir un orthophoniste car il faisait les mêmes confusions trop souvent, il y avait peut-être un problème en plus quoi. Après il a changé d'école donc je sais pas ce que ça a donné.

Ir2 : À aucun moment vous avez envisagé de le mettre dans une autre classe ?

E6 : Non on ne l'a pas fait. Parce qu'il avait une maîtresse FLE donc on s'est dit que c'était assez.

Ir2 : Oui et puis ça peut être infantilisant pour lui ?

E6 : Oui et avec cet élève là ça n'aurait pas été possible pour l'estime de soi, il n'aurait pas accepté je pense.

Ir1 : Oui ça dépend vraiment de chaque élève. Et au niveau de l'évaluation, comment est-ce que tu procédais ?

E6 : Au début, je ne l'évaluais pas et une fois qu'il était plus à l'aise, je l'ai évalué à l'oral. Il me disait et j'écrivais. Le but ce n'était pas d'évaluer son niveau de français mais dans des matières comme l'histoire et la géographie, j'évaluais ses connaissances.

Ir1 : As-tu connaissance des outils qui sont proposés et que tu peux utiliser dans ta classe pour accompagner cet élève ? Tu nous as parlé des tablettes tout à l'heure.

E6 : Oui sur tablette. Alors sur l'ordinateur, j'aimais bien le site phonetique.free.fr où il y a des exercices de discrimination. Après il y avait la maîtresse FLE, elle m'avait donné quelque chose, c'était pour travailler du lexique, c'était pas mal, c'était pour travailler en autonomie c'était bien alors par contre j'ai pas la référence du livre sur lequel j'avais photocopié ça et puis j'utilisais E-primo pour lui mettre des liens et qu'il puisse travailler ça chez lui comme il était sérieux. Et puis après, y a aussi Canopé, il y a tout un rayon FLE où il y a des jeux, des exercices, des méthodes voilà.

Ir2 : Pour contacter l'enseignante itinérante, ça se passe comment ?

E6 : C'est la directrice qui la contacte.

Ir2 : Ok, dès l'arrivée de l'enfant ?

E6 : En fait, quand il y a un enfant qui arrive et qui ne parle pas français, on le dit et puis après elle transfère à l'inspectrice. Il y a une inspectrice qui est responsable du FLE et qui, après, transmet à la maîtresse FLE qui nous contacte et sa première démarche c'est bilan.

Ir2 : Parce que toi quand tu accueilles un EANA, c'est quoi la priorité ?

E6 : Oh bah moi c'est qu'il se sente bien dans la classe hein. C'est qu'il soit content de venir à l'école même s'il comprend rien. Donc voilà, on a une attention particulière pour cet élève car c'est pas évident et on sait qu'il fatigue très vite aussi parce que ça demande tout le temps tout le temps une concentration qui est énorme donc à la fin de la journée ces élèves là ils sont VRAIMENT fatigués quoi. Donc moi j'avais vraiment une attention particulière envers lui. Je le regardais, je voyais à sa tête.

Ir2 : Et ça se passait bien dans la classe avec les autres ?

E6 : Ouais ouais pas de soucis mais encore une fois c'est pas toujours facile. Ma collègue a accueilli un élève allophone et quand il est arrivé, bon il avait d'autres problématiques

mais je pense que vraiment c'était.../ Et très souvent, ce qu'on remarque c'est que ceux qui sont totalement allophones, quand ils arrivent, ils sont bah violents, sauvages quoi parce que c'est leur seule façon de communiquer. Quand ils ne sont pas d'accord avec quelque chose bah ils peuvent pas l'exprimer avec des mots donc ils l'expriment avec leur corps et voilà c'est compliqué. Mais après il y a une belle complicité, ils l'ont aidé, ils lui apprenaient des mots tout ça donc c'est sympa. Mais à un moment c'est vrai que ça peut être compliqué quand ils n'arrivent pas à exprimer quelque chose, ils sont frustrés quoi.

Ir1 : Il y avait d'autres élèves qui parlaient la même langue que lui ou pas ? Comme beaucoup parlent une autre langue à la maison.

E6 : Euh pas beaucoup en fait. Parce qu'il y en a beaucoup qui disent qu'ils parlent arabe mais en fait ils parlent pas le même arabe et puis finalement ils parlent pas tant arabe que ça quoi. Ils le comprennent plus qu'ils le parlent. Et c'est qu'on leur interdit nous quoi, c'est français français quoi

parce que si on commence à laisser après...c'est pas possible il faut qu'ils progressent en français. Justement c'est l'endroit où ils peuvent progresser en français. À la maison, moi je leur dis « À la maison c'est super, parlez dans votre langue, vous avez la CHANCE d'être bilingue par contre là c'est français, sauf si je vous le demande ».

Ir2 : Oui justement, quelle place tu laissais à la culture d'origine de l'élève ou la langue d'origine ?

E6 : Bah j'aime bien en lecture de la langue en français, des fois je leur dis « Ah et est-ce que vous savez comment c'est dans votre langue ? » et après on compare c'est intéressant. En début d'année on l'avait fait en anglais, on a observé les régularités entre les dizaines, les unités, on voyait qu'il y avait des liens et après ils ont fait chacun dans leur langue. Alors ils ont dit leur nombre dans leur langue et puis tout de suite ils ont repérés les trucs qui se répétaient. On l'a fait dans plein de langues c'était drôle, ils étaient très fiers. Et en grammaire c'est vrai qu'il y a des trucs c'est compliqué. Par exemple les conjugaisons je leur dis « Vous vous rendez compte en français on a trois temps pour exprimer le passé. Dans votre langue c'est comment ? » et ils me disent « Bah on a qu'un temps ». Un cambodgien nous dit même qu'il n'y a pas de temps dans sa langue enfin en cambodgien...je sais qu'en chinois il n'y a pas de temps. Et l'apport des autres langues permet d'avoir une réflexion sur le français « Bah oui pourquoi en français on a trois temps ? À quoi ça sert ? », ils étaient en vraie recherche là, ils n'avaient pas réalisé sur le coup. Le plurilinguisme permet de comparer et de mieux comprendre le français. Ça c'est l'avantage des grands, des CM, on peut avoir une réflexion sur la langue.

Ir2 : Et tu savais que tu avais autant de langues différentes dans ta classe ?

E6 : Ouais, c'est le truc que je leur demande toujours moi au début, leur langue d'origine. Je ne l'ai pas fait cette année mais on met nos liens avec le monde, ils épinglent sur la carte leur prénom. C'est passionnant, j'adore ça. C'est super RICHE.

Ir1 : Et quand tu disais tout à l'heure qu'un EANA a appris beaucoup de choses à la fin de la journée, est-ce tu l'occupais sur des choses plus tranquilles quand tu voyais qu'il fatiguait ?

E6 : Ouais je le mettais sur un jeu, sur un truc plus tranquille pour qu'il se repose un peu.

Ir2 : Et comment est-ce qu'on trouve l'équilibre entre lui faire faire des choses en autonomie parce que ça te permet de te dégager pour les autres et en même temps de lui progresser à son rythme et de le mettre avec les autres en travail en groupe ou autre chose, tutorat par exemple ?

E6 : Bah c'est l'immersion, il observe, il écoute et s'il ne participe pas c'est pas grave, il y a quelque chose qui rentre hein. De toute façon les élèves en primaire c'est impressionnant la vitesse à laquelle ils vont. Pour avoir vu comment ça se passait au collège, ça va moins vite hein, le décalage devient énorme quoi.

Ir1 : Et au niveau des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), alors on sait qu'il y en plus à 100% ici mais qu'en penses-tu ?

E6 : Oui c'est bien mais faut pas qu'il y soit à plein temps par contre. Faut qu'il soit absolument intégré dans les classes, parce que c'est là qu'il va apprendre le plus vite. Je pense que les UPE2A permettent aux EANA de souffler, de se poser, de construire véritablement leurs apprentissages de la langue et puis en classe ça permet de se sociabiliser, d'apprendre le vocabulaire en situation réelle quoi. Quand on les extrait, le problème c'est qu'ils se retrouvent avec des élèves qui ne parlent pas français donc c'est pauvre. En classe c'est trop riche et dans les UPE2A c'est trop pauvre en fait mais euh c'est essentiel parce que pour moi au niveau de leur fatigue, y a des trucs qui sont pas faits pour eux y a un moment il sature. Après moi ce que je vois c'est que les élèves qui n'ont pas de problèmes d'apprentissage, ça va très très vite. J'avais une élève au collège qui était arrivée en CM2 et qui ne parlait pas un mot de français, je l'avais en 5^{ème} et c'était parmi les meilleurs donc c'est possible d'y arriver. La famille était derrière elle, ils ont mis la priorité sur l'éducation parce que le problème des parents qui arrivent c'est qu'ils ont tellement d'autres problématiques que l'éducation c'est pas forcément leur priorité, là c'est compliqué. Et là l'UPE2A ça fait du bien quoi. Et même pour l'enseignant car on a déjà une telle différenciation à faire en plus ça c'est épuisant. Ça nous fait du travail de préparation pour un élève, c'est pas rentable <rires>.

Ir1 : Et en tant qu'enseignante, tu aurais d'éventuelles attentes concernant une

formation sur l'allophonie ?

E6 : Avec ma formation FLE donc j'ai du recul là-dessus. Je sais à peu près comment aborder les choses je pense.

Ir1 : Merci beaucoup pour le temps que tu nous a accordé, as-tu des choses à ajouter ?

E6 : Non, merci à vous <rires>.

Transcription 7

Code couleurs pour faire référence aux propos de EI dans l'analyse :

- *Bleu* : *Connaissance de l'allophonie et des aides pour l'accompagnement de l'EANA*
- *Marron* : *Perceptions des difficultés et conséquences de l'allophonie*
- *Rose* : *Relations à l'école*
- *Orange* : *Stratégies pédagogiques mises en place*
- *Violet* : *Avis des professionnelles sur les espaces UPE2A*

EI : Alors pour vous situer un peu le cadre : en fait avant, dans la classe d'accueil, les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) avaient une double inscription, c'est-à-dire qu'ils avaient un volume horaire dans ma classe en fonction de leur profil. C'étaient surtout des enfants de cycle 3 et peu ou Non Scolarisés Antérieurement (NSA) et non francophones bien sûr. Et puis ils avaient toujours une inscription dans une classe ordinaire qui correspond à leur tranche d'âge plus ou moins un an. Et généralement, ils allaient avec leur classe pour faire toutes les activités où la langue ne leur posait pas de problème à savoir musique, arts plastiques, EPS. Et là, comme on est en zone d'éducation prioritaire, y a beaucoup de projets en lien avec la mairie, d'ouverture sur le monde, fin le monde, la ville et en dehors du quartier. Fin en gros ils participaient à tout sauf français, maths, découverte du monde quoique ça dépendait du niveau. Bon en grande classe c'était quand même compliqué les séances de découverte du monde et puis après progressivement, ils intégraient la classe ordinaire mais après pour les élèves NSA, c'était plus compliqué. Quand on n'est jamais allé à l'école et que de toute façon l'école française ne correspond pas non plus à l'école des pays d'où ils venaient avec des effectifs qui n'ont rien à voir avec les effectifs de nos écoles et puis le fait de ne pas être lecteur c'est quand même, et même ne pas être lecteur dans sa langue en fait hein, n'avoir jamais fait un apprentissage, c'est compliqué sauf qu'ils n'ont plus de classes d'accueil à 100%. Forcément, si y en a ici c'est qu'à 50%. Moi je suis là douze heures en classe et douze heures itinérante sur le quartier.

Ir1 : Et c'est depuis quand qu'il n'y a plus de classes à 100% ?

EI : Là c'est la quatrième année qu'elle est à 50% parce qu'en fait, avant ça s'appelait les CLasses d'Initiation pour non francophones (CLIN) et depuis 2012, elles n'existent plus et ont été remplacées par des regroupements d'Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Alors après selon les départements, parce qu'en Maine et Loire, il a été fait le choix qu'il y en ait deux. Sinon après ça existe aussi pour le collège mais le choix qui a été fait en Maine et Loire c'est de les mettre en 50%. Il y a d'autres

départements où ça reste des structures d'accueil à 100% ce qui est pour le profil NSA donc pour moi c'est plus facile que d'être douze heures dans une classe de CM1 ou CM2 quand déjà on ne maîtrise pas la langue mais qu'en plus on n'est ni lecteur, on sait à peine écrire mais bon, c'est pas le choix qui a été fait pour (département). Sur tout le département, il y a que deux UPE2A et puis sinon après on est itinérantes sur le bassin de (ville). Une collègue est plus dans l'organisation de l'accueil des migrants et elle fait écoles et collèges, elle n'est pas en face à face avec les élèves, elle aide plutôt les enseignants à mettre en place. Et y a la même chose sur (ville) et puis du coup quand y a des élèves hors bassin de (ville) ou très élargi de (autre ville) ou autre et bin c'est mes collègues qui s'y déplacent, moi je suis que sur le secteur de (quartier) donc voilà. Y a beaucoup de petites communes ou des villages qui accueillent des familles et du coup bon les collègues peuvent y aller pour faire un bilan ou un positionnement au niveau des arrivants et du coup plutôt aider le collègue à accueillir cet enfant dans sa classe parce qu'elles n'ont pas le temps d'être face aux élèves voilà.

Ir1 : Du coup nous on avait quelques questions à vous poser. D'abord quel âge avez-vous ?

EI : 57 ans.

Ir1 : Quel est votre parcours professionnel ?

EI : Alors j'ai été recrutée post bac comme institutrice à l'époque c'était sur concours niveau bac et quand je suis sortie diplômée institutrice, j'ai repris un cursus universitaire en travaillant à mi-temps en bénéficiant d'un congé de formation qui m'a permis de découvrir l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) qui était en place à l'époque dans les années 80, oui 1984 c'est l'arrivée de l'enseignement du FLE à l'université avec un diplôme qui date de ces années-là. Donc comme j'étais à l'université, j'ai découvert ça, j'ai bifurqué parce que j'avais fait un peu de linguistique, je suis allée en maîtrise FLE qui était, qui est toujours une maîtrise professionnelle et puis après j'ai fait un Diplôme d'Études Approfondies (DEA) en didactique de FLE. C'était diffuser et enseigner les langues étrangères à l'époque. Tout ça alors qu'il y a eu un moment fin juste après ma maîtrise, j'ai eu un poste euh sur une CLIN et après j'ai fini tout ce parcours tout en étant sur un public allophone enfant et après je n'ai plus quitté ce public et je suis toujours restée professeure des écoles en Classe d'Accueil (CLA).

Ir1 : Vous n'avez jamais eu de classe ordinaire ?

EI : Avant jeune maitresse si puisque j'ai eu fin la première CLIN j'ai dû l'avoir en 90 donc avant puisque toute ma formation j'avais fait des stages en école élémentaire ou maternelle et sinon après j'ai fait de la maternelle pas mal et du coup tout ça plus le FLE

c'était bien pour englober la problématique de ces enfants-là et la manière de travailler aussi. Quand on a une classe d'accueil on ne travaille vraiment pas comme dans une classe ordinaire. Déjà il y a des arrivées sur toute l'année et puis il y a des effectifs, les textes c'est de 12 à 15 élèves maximum comme il enfin c'était une structure ouverte je ne les avais pas sur la journée tous en même temps ça permettait de jongler et puis après c'était quand même la priorité à ceux qui avaient été peu ou pas scolarisés antérieurement parce que ceux qui arrivent et qui ont déjà été scolarisés, ils s'intègrent vite fin qui sont déjà allés à l'école et qui plus est, ont appris à lire dans leur langue ça quand c'est qu'un problème linguistique ça va très vite. Voilà. Vraiment c'est ça qui fait la différence.

Ir1 : Est-ce que vous parlez plusieurs langues ?

EI : Non je n'en maîtrise aucune autre à part le français. J'ai des bouts mais euh j'ai pas de compétences dans une langue plus qu'une autre.

Ir1 : C'est quoi le titre exact de votre poste actuel ?

EI : Itinérante Français Langue Seconde (FLS), le pôle scolarisation des enfants migrants donc on appelle le pôle FLE-FLS, d'ailleurs c'est plutôt Français Langue de Scolarisation (FLSco).

Ir1 : Quelle différence faites-vous justement entre FLS, FLE et FLSco ?

EI : Parce que FLE fin ça s'appelait comme ça avant parce que c'était plus au titre qu'on apprend le français pas dans l'idée de s'intégrer dans un système scolaire. Là, c'est FLSco, c'est-à-dire qu'on va même si on a des manières d'enseigner la langue qui sont communes à toute didactique des langues ça n'a pas une visée touristique ça n'a pas...je veux dire c'est d'emblée pour les élèves...la priorité c'est la langue qui va leur permettre de pouvoir continuer leur scolarité dans une école française, ça donne des priorités sur le contenu du lexique. Fin je veux dire par rapport à des méthodes de FLS qui existent pour des enfants euh qui sont plutôt ouverts fin je veux dire comme n'importe quelle méthode de langue étrangère pour des enfants là on est plutôt dans le lexique de l'école, c'est-à-dire tout ce qui est métalangage en terme d'étude de la langue, le langage des mathématiques fin je veux dire en même temps ça pourrait être par rapport à la didactique du français c'est aussi du lexique de spécialité puisque la spécialité ça va être aussi de maîtriser tout le lexique propre aux disciplines. Ce que je veux dire ne rentre pas dans ce qu'on appellerait du FLE pour des enfants.

Ir2 : Donc finalement il faut qu'on emploie FLSco ?

EI : Oui complètement fin là forcément comme c'est un FLSco les choix en priorité lexicales enseignées aux enfants fin je veux dire si ce n'est qu'il faut travailler sur la structure pour s'exprimer on vise quand même tout le travail sur les consignes, tout le

lexique des consignes et puis le lexique propre au mathématiques fin vraiment aussi après si on les habitue à travailler par rapport au lexique de découverte du monde, ce lexique propre aux disciplines puisqu'il faut qu'ils maîtrisent le français parce que la priorité c'est pas le lexique pour s'insérer dans le quartier et la société française, c'est d'abord l'école française. Ça donne quand même des priorités au niveau du champ lexical.

Ir2 : Donc FLS c'est//

EI : C'est forcément une langue seconde aussi pour eux ! Mais nous en tant qu'itinérant, c'est FLSCO mais quand ils arrivent à la maîtriser, ils sont bilingues donc c'est la langue seconde par rapport à leur langue maternelle mais du coup non FLE ça disparaît parce qu'on parle de FLSCO et FLS même en université. Mais c'est vrai que comme il y a plein d'acronymes, on ne sait plus donc là c'est FLSCO ce qui est important car du point de vue lexical, on vise cette intégration scolaire là en classe ordinaire donc il faut qu'ils aient vraiment ce lexique notamment en mathématiques car c'est vraiment une discipline fondamentale après quand ils arrivent en classe ordinaire.

Ir1 : Donc quelles sont les missions de ce métier ?

EI : Alors y a les deux, nous nos postes c'est quand même priorité face élèves au niveau du temps de prise en charge des élèves, donc la priorité c'est leur apprendre le français de communication mais à visée de communication au sein de l'école, toujours donc rapport au maître, entre les camarades et puis tout ce qui relève du culturel même si l'école c'est un culturel plus limité et puis donc qui peut aller très rapidement avec l'écrit pour les enfants non lecteurs même dans leur langue maternelle parce que pour ceux qui arrivent et qui ont un autre alphabet je pense à des arabophones ou à des asiatiques, s'ils ont déjà appris à lire dans leur langue, on ne recommence pas tout un apprentissage cognitivement, ils ont déjà appris la langue écrite dans leur langue donc c'est pas la même démarche que des enfants qui n'ont jamais été confrontés à l'écrit dans leur langue et qui n'ont jamais fait de processus d'apprentissage de la langue écrite quoi. Là c'est compliqué et puis c'est compliqué aussi de part l'origine sociale des enfants, ce qu'ils ont pu vivre avant d'arriver et de se poser mais ça c'est...vous voyez je viens d'accueillir un élève qui vient d'Espagne mais il a des origines arabes donc je ne sais pas encore s'il parle arabe fin l'arabe pourrait être sa langue maternelle et l'espagnol, fin, il est en CM1, il a toujours vécu en Espagne mais est-ce que sa famille lui parle arabe je sais pas, j'ai pas eu le temps de voir mais il est espagnol et l'espagnol par rapport au français c'est assez facile. Il a été scolarisé donc mes collègues me disent qu'en maths ça va, bien entendu faut lui expliquer la consigne et puis la lecture de problèmes mais voilà il a déjà les compétences scolaires donc moi j'ai évalué ses compétences en langue espagnole et il a un niveau de lecteur qui correspond à son âge

donc là je vais y aller parce que par contre il ne parle pas un mot de français donc voilà mais si déjà de par ses origines il est déjà arabophone de par sa langue maternelle, sa deuxième langue étant l'espagnol puisqu'il a été scolarisé, l'espagnol étant très proche du français, je pense que ça va aller très vite, alors ça fait du bien d'en avoir des comme ça mais c'est pas la majorité et puis justement, l'autre mission c'est d'accompagner les collègues qui accueillent un élève allophone dans leur classe ordinaire donc c'est les accompagner soit en construisant des outils avec elles, soit en leur proposant des outils. Moi j'ai personnellement ce que j'appelle des « pochettes de survie » <rires> pour le premier jour, c'est un peu clé en main, c'est beaucoup d'exercices, fin c'est des trucs à scratch, fin ça permet de donner le temps à la collègue de se retourner parce qu'ils arrivent, on a pas le temps de...fin c'est aussi le problème, le fonctionnement de ces accueils c'est que les enfants peuvent venir s'inscrire le matin et puis ils arrivent et ils ont prévu de rester fin voilà et puis y a pas de raisons qu'ils arrivent et qu'on leur dise « Bin non ne revenez pas demain » et puis c'est tout le temps sur toute l'année, y a pas un moment de rentrée particulier donc c'est vrai que...fin surtout à cette période de l'année, quand les collègues accueillent un élève allophone...

Ir1 : Oui, comment ils réagissent ?

EI : Bin ça dépend, généralement tout collègue qui accueille un élève à cette période-là, c'est jamais fin même si c'est un élève qui parle français, faut toujours reprendre des habitudes, c'est jamais une période, alors c'est jamais de gaieté de cœur, fin de gaieté de cœur...alors en plus s'il est non francophone, pour certains c'est panique à bord parce que « Oh lala qu'est-ce que je vais faire ?! » mais ce qui peut se comprendre aussi fin surtout quand on n'en a jamais eu, donc pour palier à ça, même si je suis pas disponible, je vais déposer mes pochettes de survie et puis si j'ai le temps, fin ou parce qu'en dehors de mes heures de classe, je peux très bien aller installer des trucs sur l'ordinateur d'un enseignant, moi c'est pas comme les enseignants qui ont leur classe ordinaire, ils ont des plages prévues pour les conseils de maitres ou de cycles moi je ne suis pas obligée à ça fin je les ai en volume horaire mais que j'aménage un peu comme je veux, les conseils de maitres, les conseil de cycle dans les différentes écoles en fonction de l'ordre du jour et surtout c'est du temps pour pouvoir construire les outils que je peux donner ou préparer pour les collègues qui accueillent un enfants allophone.

Ir1 : Du coup quand vous allez dans une autre école, vous ne rencontrez pas les élèves allophones ?

EI : Si, je les prends mais on n'a pas forcément le temps de causer avec les collègues parce qu'en plus, je change d'école à chaque récréation donc je cale bien mon temps c'est un peu

compliqué quelque fois pour communiquer avec la collègue et puis bon vous avez bien vu des fois la journée de classe on est pris par mille trucs, on peut se causer entre deux portes donc moi j'utilise pas mal le mail quand je fais mon petit compte rendu de ma séance et puis du coup on fait comme ça et après moi je préfère fixer un rendez-vous ou on mange ensemble parce que sinon on n'est pas dispo, il faut que je cours pour moi c'est plus facile parce que c'est du temps qui ne m'est pas rajouté. C'est dans mon temps de ma mission puisque c'est un poste à mission donc moi ma mission c'est d'être le plus possible à prendre en charge les élèves allophones mais aussi d'aider l'enseignant dans sa classe ordinaire à accueillir cet enfant-là. Donc en mettant des outils en place quel que soit le niveau, les demandes. C'est vraiment ça notre fonction.

Ir1 : Donc le temps de suivi ça peut varier ?

EI : Oui juste une limite car les textes officiels c'est au-delà de deux ans par rapport à la date d'arrivée, on ne prend plus en charge linguistiquement. Si l'enfant est encore en difficulté, généralement elle n'est pas d'ordre linguistique elle est plutôt du côté de l'entrée des apprentissages fondamentaux le lire, écrire, compter. Ça ne relève plus de nous, soit il faut que ce soit l'école qui le gère comme n'importe quel élève en difficulté scolaire soit après avec la structure ce qu'on appelle des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés (RASED) qui aident les enfants en difficulté. Mais la limite c'est deux grand maximum de prise en charge. Il peuvent toujours avoir du retard scolaire, si on voit que le processus est enclenché il continue sa scolarité, après aux collègues d'adapter pour cet enfant-là qui n'est pas en difficulté scolaire pas en difficulté cognitive mais en retard du fait de son histoire mais du coup le processus d'apprentissage est enclenché et se fait. Voilà forcément même si on apprend à lire dans l'année, ils ont appris à lire, ils ont un niveau CP mais ça ne leur suffit pas pour aller au collège vous voyez donc après c'est du cas par cas mais par exemple des enfants pour avoir accueilli à l'époque où j'avais la classe d'accueil des enfants qui n'avaient qu'un problème linguistique, ça va très vite alors qui plus est quand c'est une langue latine, ils entrent plus facilement dans l'écrit donc du coup pour les collègues c'est facile de les intégrer fin je veux dire qu'un enfant lambda qui n'est pas spécialement mauvais dans sa langue maternelle il n'y a pas de raison qu'il n'y arrive pas. C'est beaucoup plus difficile pour ceux qui ont eu une rupture de scolarité ou qui sont pas lecteurs dans leur langue, ça c'est très compliqué alors quand ils sont jeunes ça va mais par exemple arrivé à l'âge de CM1 CM2 c'est très compliqué. Il y a ce cumul-là : non maîtrise de la langue, non lecteur, non scripteur savant à peine compter euh et en plus du psycho qu'il peut y avoir. Plus ils sont âgés plus ça peut être difficile, la résilience peut être un peu plus difficile parce que comme ils sont les grands on peut vite plus les

responsabiliser par rapport à une fratrie que les plus petits. L'école leur permet de retrouver très vite un statut d'enfant et que du coup petit au moins ils peuvent oublier ou en tout cas reprendre une vie d'enfant, les grands aussi mais je crois qu'ils ont un poids en plus de par leur histoire, ils se retrouvent qu'avec la mère, il y a plus de responsabilités fin plus ils sont vieux plus c'est compliqué.

Ir2 : Il y a que du cycle 3 dans cette classe ?

EI : Non non c'est la priorité ça m'est arrivé même quand la classe était à 100% c'était déjà ça j'avais plus de place mais du coup je libérais de la place. Si j'avais des élèves qui n'étaient pas de cycle 3, la priorité, après ici tant que j'avais de la place je prenais tout allophone qui arrivait sachant que si on me demandait, par exemple les autres collègues des écoles des NSA qui arrivaient dont les familles sont venues ici j'enlevais ceux qui n'étaient pas de cycle 3 pour que...

Ir2 : Ça c'est dans les textes ?

EI : Non ça c'est une organisation 49. Pour les modalités d'accueil, il y a un cadre national donc qui fait qu'il n'y a plus de CLIN mais des UPE2A et après c'est chaque académie ou département, c'est le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) qui régit le cadre après.

Ir1 : Là en ce moment ils sont combien d'élèves ici, en UPE2A ?

EI : Là pour le moment j'en ai que cinq parce que le souci c'est que les classes ordinaires fin c'est tout le problème du quartier mais les classes ordinaires sont pleines donc on est ici en REP+ donc il y a des effectifs qui sont limités.

Ir1 : Parce que les élèves qui sont dans cette UPE2A, ils sont forcément scolarisés dans cette école ?

EI : Oui voilà, pour les autres c'est moi qui me déplace. Le quartier principalement mais il manque une école donc toutes les écoles sont vites pleines. Donc depuis l'année dernière j'ai une chute d'effectif ici car le directeur, s'ils se présentent ici on ne les met pas à la rue mais du coup on va les envoyer où il y a de la place. Ils s'arrangent, du coup ici cette année il n'y a pas beaucoup d'élèves allophones ce qui fait que je change aussi, ici je n'y suis pas à 50%. Par exemple il y a une autre école, j'ai quatre élèves qui sont arrivés il n'y a pas longtemps qui sont en cycle 3 NSA du coup j'ai basculé.

Ir1 : Il y a une classe là-bas aussi ?

EI : Non mais officiellement la classe est là est en plus là-bas c'est compliqué, il y a plein d'écoles ou y a pas d'espace. Donc les conditions sont affreuses mais j'y vais quand même pour les enfants du coup ici je réduis. Je ne fais pas douze heures ici, on a notre cadre, on a un inspecteur, il suffit que l'information circule. Par contre ici c'est dommage, j'ai une

vraie classe, je peux faire mes affichages alors que là-bas j'ai même pas une classe.

Ir1 : Ils n'ont pas le droit de venir ?

EI : C'est même pas qu'ils peuvent pas venir parce que les parents habitent là-bas mais ça encore on pouvait les faire venir mais comme je ne peux pas être là plus de 50%, ils sont dans les classes ordinaires mais le directeur ne pouvait pas les inscrire ils sont restés dans l'autre école. Et ça c'est aussi depuis que la classe est passée à 50%. Depuis, ils restent beaucoup plus dans leur groupe scolaire plus près de leur domicile puisque de toute façon j'ai une partie itinérante. Avant, le directeur avait l'autorisation de réserver une dizaine de places, on savait bien que ces enfants ils n'arrivent pas au premier septembre donc du coup quand ils arrivaient, il y avait toujours un volume pour l'école d'une dizaine de place réservées pour les enfants allophones qui allaient arriver. Ça c'est plus autorisé donc on remplit les classes.

Ir1 : Vous suivez beaucoup d'élèves ?

EI : Moi je suis sur ce quartier, j'ai sept écoles donc c'est tout à fait gérable en réduisant le volume d'heures ici. Là, pour l'instant, ça se gère bien car c'est pas tellement le nombre d'élèves, c'est le nombre d'écoles car c'est aussi le temps de déplacement. Moi je pars du principe que les élèves, je dois les voir au moins deux fois par semaine pour construire quelque chose au moins au début et puis selon le profil et ma disponibilité, je jongle même mes élèves je ne les suis pas non plus par exemple un élève à côté là, je vais arrêter car ce n'est pas un problème linguistique donc je ne vais plus le prendre et je me suis libérée un créneau d'une heure et demie. Après c'est moi qui le gère, c'est aussi l'un des attraits du métier, l'inspectrice qui est en responsabilité de l'accueil de migrants à pleine confiance en son équipe, je veux dire on nous fait vraiment confiance pour analyser le profil des élèves et de gérer nous-mêmes nos priorités par rapport à nos élèves mais par contre on lui rend toujours compte. Elle sait où on est, on sait qui on va voir et il y a des moments de l'année où l'on rend plus compte. Si on lui dit qu'on est à tel endroit, on est à tel endroit. Ça fait partie des attraits du travail. Moi, depuis que je suis ici, ça a toujours fonctionné sur une base de confiance. Et c'est vraiment très agréable et du coup c'est intéressant de réfléchir en partenariat avec les collègues. La priorité maintenant c'est plus moi en tant que la langue quand je veux dire on pense que linguistiquement il peut suivre toute la journée, que ça va pas être trop difficile pour lui c'est après à l'enseignant d'adapter donc bah c'est différencier son travail, y a pas que pour l'allophone qu'il va être obligé de différencier.

Ir2 : Concernant l'inscription d'un EANA pour qu'il ait accès à cette UPE2A, dans cette école ou dans d'autres écoles, est-ce que ce sont les parents qui choisissent ou est-ce que c'est « premier arrivé premier servi » ?

EI : Non l'idée c'est soit ils sont car chez les migrants, soit ils sont seuls, soit ils retrouvent du coup c'est les parents qui font la démarche donc généralement ils vont à l'école du quartier ou à la mairie on leur a dit d'aller enfin généralement c'est un secteur géographique donc ils sont inscrits dans l'école la plus proche de leur domicile et c'est le directeur qui signale à l'inspectrice qui a en charge la scolarisation des migrants. Elle m'appelle quand c'est sur le secteur, pour gagner du temps parce qu'on se connaît, je vais faire un bilan de positionnement. Et ici on se pose moins la question car j'y suis donc je viens pas exprès mais en fait en fonction des modalités d'inscription, le directeur m'appelle et moi je vais faire le bilan de positionnement et puis à partir de ça c'est moi qui vais pouvoir voir s'il faut que je libère une place. Quelques fois y a des bilans pour des enfants qui arrivent de certains pays d'Afrique qui ont été scolarisés un petit peu donc le français était déjà leur langue de scolarisation mais ils sont loin du niveau donc du coup je peux les prendre, ce que l'on appelle un coup de pouce, c'est-à-dire j'y vais, je les aide, je construis des outils avec eux et après ils vont travailler en classe ordinaire. Voilà, il y a vraiment des profils très très différents mais la procédure d'inscription, si les parents ont un logement, ils vont à l'école proche de leur domicile et c'est le directeur qui appelle l'inspectrice et moi en même temps comme ça je gagne du temps, je vais tout de suite faire un bilan. L'inspectrice c'est vraiment pour qu'elle sache où je vais et puis comme on rentre tout le monde dans les cases donc elle c'est dans ses chiffres et sinon quand ils n'ont pas d'hébergement, quand ils sont domiciliés soit au secours populaire soit catholique, les associations contactent directement l'inspectrice qui elle gère toute la scolarisation des enfants migrants sur le département. Donc c'est elle qui se renseigne dans quelles écoles il y a de la place sur Angers, ça peut prendre du temps et dire ensuite à l'association « ils vont s'inscrire dans telle école ». Et à partir de ça elle nous contacte pour que rapidement quelqu'un aille faire le bilan et mettre en place l'accueil dans la classe si vraiment aucune de nous ne peut se libérer mais généralement, un qui arrive on lâche des plus anciens qui sont plus allophones débutants, la procédure c'est ça.

Ir1 : Il y a combien de maîtresses itinérantes sur Angers ?

EI : Donc on est six, deux sur classes d'accueil mais on n'est pas six à temps plein.

Ir1 : Tous les niveaux peuvent avoir accès à cette classe ?

EI : Tous les niveaux. Maternelle non car on est en école élémentaire et en maternelle on prend pas en charge, sauf si on nous signale, on y vient quand même mais là on va faire de l'accompagnement auprès de la collègue sauf si c'est un enfant qui est plutôt d'âge CP. On va avec accord de la famille, de l'inspecteur, des deux directeurs des écoles, demander à ce qu'il soit scolarisé en GS. Et du coup là on interviendra car il a 6 ans et c'est nous qui

avons demandé. Ça c'est déjà fait, il arrive à 6 ans, il découvre l'école en GS. Mais toujours on se déplace pour ne pas laisser les collègues mais on n'a pas le temps de prendre en charge ces élèves fin ça rentre pas dans notre mission comme on a juste le temps de prendre en charge tous les élèves qui sont sur Angers.

Ir1 : Si vous deviez donner une définition de l'allophonie, ce serait quoi ?

EI : Pour moi, allophone c'est que le français n'est pas la langue maternelle, ceux qui sont allés en école française avant d'arriver pour moi ce sont pas des allophones. Même s'ils ne sont pas encore bilingues, ils maîtrisent suffisamment la langue française pour être en classe ordinaire par contre comme ils ont souvent des niveaux différents, entre le moment où ils ont quitté le pays et le moment où ils sont arrivés en France, il y a souvent des mois de non scolarisation. Donc moi ce ne sont pas des enfants allophones mais ce sont des enfants arrivants ne maîtrisant pas forcément la langue française. C'est un coup de pouce qui peut durer tant qu'on peut le prendre en charge. L'autre fois avec les élèves africains qui avaient été scolarisés au Tchad, ça a duré deux mois et demi et on faisait beaucoup d'oral pour corriger leur accent et leur syntaxe, enrichir le lexique et puis créer avec eux des outils pour les sons en lecture pour améliorer tout ça, pour qu'ils s'y retrouvent dans leur classe. J'ai quand même des outils pour que les collègues puissent les faire travailler sur l'ordinateur parce que bon un élève qui arrive ne sait pas forcément utiliser un ordinateur ou une tablette donc on peut faire des séances. Ça peut être aussi des séances en classe, des séances sur tablettes, j'ai pas mal d'applications. Un coup de pouce au niveau de la langue et une adaptation au niveau de la langue française. Sachant qu'ils ont déjà eu l'école en français mais version africaine, c'est-à-dire en groupe de 50 élèves et là ils se retrouvent en groupe de 25, on y fait pas les mêmes choses. Donc pour moi c'est pas des allophones, pour moi c'est vraiment « J'arrive, je connais pas la langue », ou peut-être « Bonjour, ça va ? » y en a qui connaissent l'alphabet, ils sont très fiers. Pour moi l'allophonie c'est ne pas connaître le français du tout.

Ir1 : Est-ce que les UPE2A vont à l'encontre de l'inclusion scolaire ?

EI : Non, de mon point de vue non car si dans le Maine et Loire on l'a passé à 50%, c'est qu'on pense le contraire. Je l'ai toujours même quand ça s'appelait CLIN, ça a toujours été une structure ouverte et comme ici l'équipe est stable, moi j'avais aussi construit un fonctionnement pour l'accueil de ces EANA et ce qui fait que l'intégration se faisant très très bien. Comme j'étais là toute la journée, je pouvais me caler sur ce que faisaient les autres professeurs. S'ils venaient une heure pour faire de la production d'écrit, car dans les grandes classes l'expression écrite c'est important donc ils venaient travailler ce qui est vraiment important et repartir. Moi je pouvais avoir des enfants que sur un créneau de

français le matin ou ils pouvaient passer la journée. Ça mettait une souplesse de fonctionnement que je n'ai pas ailleurs. Là, je suis là trois matins ici et deux après-midi courts ici mais ça laisse aucune souplesse qu'avant j'avais la journée ici donc tout était modulable. J'avais aussi une classe en atelier, je me suis beaucoup inspirée de la maternelle, je suis pas obligée de faire des ateliers de français pour tout le monde en même temps donc moi j'avais une souplesse de fonctionnement qui pouvait se caler aux classes ordinaires. Du coup on travaillait vraiment l'intégration au plus près. Les collègues me refilaient leurs documents et j'avais le temps de l'adapter pour leur séance mais là, ça maintenant c'est plus possible, il faut que les collègues ils anticipent vachement avant, pour moi non, mais je sais que ce n'est pas très partagé même moi mes collègues itinérants on n'a pas le même point de vue. Pendant longtemps on pensait que c'étaient des structures fermées. J'ai commencé en 99, je l'avais ouverte déjà, de toutes façons les textes n'en faisaient pas des structures fermées, on est bien d'accord qu'il faut que l'UPE2A reste une structure prioritairement pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés antérieurement, parce que ceux qui ont été scolarisés antérieurement ils n'ont pas besoin d'une UPE2A, ils ont besoin d'une prise en charge linguistique mais par contre ils peuvent très vite, s'ils ont un profil scolaire, ils n'ont aucune difficulté scolairement, mais eux n'ont pas besoin d'une classe, euh, à la limite une classe où ils posent leurs valises, parce qu'ils viennent d'arriver, un déménagement c'est pas toujours facile, on pense que les familles n'ont pas quitté le pays de gaieté de cœur donc ça faisait toujours du bien d'avoir une classe un peu sas mais de toute façon ils n'y passaient pas tout leur temps, en plus moi j'avais tous les âges, et puis étant sur l'école, les enfants de CP, je les prenais en charge que sur la langue orale mais ils venaient sur un temps où je faisais que langue orale donc là on pouvait avoir des élèves de 6 à 10 ans sur un échange oral. Là où je différenciais le travail c'était vraiment sur l'écrit, donc les CP ils retournaient dans leur classe pour l'apprentissage de la lecture. Donc je sais que ce n'est pas ce qui a été décidé pour l'année prochaine, on reste à 50% mais une classe à 100% euh pas pour les élèves mais en volume horaire permet une intégration et une inclusion bien plus intéressantes. Quand l'enfant est d'emblée dans une classe, on ne travaille pas une intégration, il y est déjà, il est dans une classe donc c'est vraiment au collègue de le travailler dans sa classe mais l'enfant il y est déjà et travailler à inclure un élève c'est on prépare à, on passe du temps en découverte de ce que c'est l'école, avec le fonctionnement du fait qu'ils soient inscrits dans une école plus près de chez eux et que ce soit qu'un soutien, même si leur profil est lourd, le soutien peut être plus conséquent, mais ils sont quand même dans une classe ordinaire donc bien entendu que le collègue il va falloir qu'il travaille ça mais il est dedans, donc c'est une fois dedans

qu'il faut travailler alors qu'ici, quand ils étaient là, on prépare l'intégration dans la classe, même s'ils allaient en sport, arts pastiques, musique, c'est pas les mêmes relations avec les autres enfants ou avec l'enseignant que quand on est dans une classe, en découverte du monde, français ou maths, fin je veux dire, ça s'apprend d'être élève, donc les enfants NSA, s'ils ne passent pas en classe d'accueil, ils se trouvent directement dans une classe, en plus avec de gros effectifs, c'est déjà pas facile à gérer au quotidien donc...

Ir1 : Et donc du coup, vous pensez que c'est plus facile pour eux de créer des liens avec une classe ordinaire alors qu'ils ont l'UPE2A à côté ?

EI : C'est plus facile ici, parce qu'après avec les autres ce qui les gêne c'est vraiment la prise de parole, rien qu'en voyant aussi nos expériences personnelles à l'étranger, le plus compliqué c'est d'oser se lancer à parler en français mais même quand je vais en itinérance, certains collègues me disent « Mais moi je l'entends jamais » parce que soit il a pas les compétences, ou alors il est intimidé. Avec moi ils vont parler ou entre eux si jamais ils sont plusieurs dans la même école. C'est quand même des gamins ils ont besoin de parler donc la prise de parole, c'est vrai qu'ici ça pouvait être un peu trop cocooning et donc quand ils sortaient de l'UPE2A pour aller en classe ordinaire c'était valorisant pour eux, ça dépend des profils. C'est à prendre en compte quand même car ça peut être sécurisant mais je pars aussi du principe qu'un peu de sécurité au départ ça aide à prendre confiance en soi et que quand on a bien pris la parole c'est plus facile pour se lancer. Moi de toute façon je suis pour l'UPE2A structure d'accueil mais classe ouverte. Il faut qu'ils soient dans une classe ordinaire avec des enfants de leur âge. J'en ai un qui a 9 ans et les autres ont 7 et 8 ans et donc il est tout seul, il n'a pas le même niveau que les autres. Ils viennent là vraiment pour un travail spécifique chacun, à part les moments de langues. J'ai réduis ses horaires donc il est vraiment content de pouvoir aller plus en classe ordinaire. Il finira peut-être l'année en classe ordinaire, c'est vraiment un grand pas. La relation au maître est différente par rapport à la relation que j'ai avec eux. Certains se permettent de me dire plus de chose qu'à leur enseignant de la classe ordinaire. Ils peuvent avoir peur du ridicule en prenant la parole en classe ordinaire mais ça dépend des personnalités. Mais souvent, ils ont du mal à prendre la parole en classe ordinaire, ça peut faire peur, ça va trop vite aussi. Les échanges, les codes de fonctionnement, tout ça ça s'apprend. Y a juste pour les enfants qui ont été scolarisés avant que le regroupement UPE2A ne se justifie pas. Ils n'ont pas besoin de passer par une UPE2A.

Ir1 : C'est plus pour apprendre les codes de l'école en fait ?

EI : Oui c'est ça et puis pour apprendre la lecture. Quand on accueille un élève de cycle 3, le professeur des écoles à beau être polyvalent mais quand on a fait que du cycle 3, on en

sait pas forcément comment s'y prendre pour l'apprentissage de la lecture. Sur son CM2, prendre du temps pour savoir comment faire c'est quand même compliqué quoi.

Ir1 : Quelles relations avez-vous avec les parents ?

EI : Alors depuis que je suis en itinérance c'est compliqué, je ne les vois pas, je ne suis pas forcément à l'école sur les moments des parents donc je les vois que si la collègue organise un rendez-vous et que j'y vais mais avant, quand j'étais ici à l'école, il y avait plein de parents que l'on rencontrait à la sortie que là non. Ici oui car je fais des entrées ou des sorties mais sinon sur les autres écoles, je ne les croise pas. Depuis que je suis en itinérance, c'est plus difficile car faut fixer des rendez-vous. Ce n'est pas en relation spontanée et ce qui fait la relation des fois c'est l'informel, c'est le « Bonjour » des fois. Y a tout ce contact qui se fait d'une présence quotidienne. Un rendez-vous si les parents ne maîtrisent pas la langue, s'ils n'ont pas d'interprète fin je veux dire c'est pas ce que j'appelle créer du lien avec les parents quoi. Donc non c'est très frustrant.

Ir1 : Qu'est-ce qu'on vous dit de la famille quand il y a un EANA qui arrive ?

EI : Ça c'est compliqué à savoir. Quand ils arrivent tous seuls, il y a un RDV avec le directeur qui se renseigne sur l'enfant. Il est obligé de savoir avec qui est l'enfant. Pour s'inscrire à l'école, il faut une adresse, le nom du responsable de l'enfant et puis si l'enfant a été scolarisé enfin ça dépend mais s'ils ont été scolarisés, on a généralement un papier de l'école. Si c'est une migration non choisie, imposée par les événements que le pays vit, ils ont rien quoi. Après ils peuvent dire qu'ils ont été à l'école mais on sait pas, ni le temps ni voilà. Après, s'ils arrivent et qu'ils sont pris en charge par une association, là on peut avoir plus d'infos. Le référent est francophone et s'il accepte, on a des informations pour le bien être de l'enfant. Mais c'est compliqué car y a des parents qui arrivent, la mère est arrivée toute seule, elle est prise en charge par le 115 mais il n'a jamais vu d'interlocuteur francophone donc la mère a fourni des papiers pour sa fille et elle c'est tout quoi. Il faut du temps pour arriver à savoir un petit peu fin je veux dire on n'a pas besoin de tout savoir pour commencer à travailler.

Ir2 : En tant qu'enseignante itinérante, vous pouvez avoir plus d'informations que l'enseignant de la classe ordinaire ?

EI : Non pas forcément car c'est le directeur le premier interlocuteur au moment de l'inscription. Il peut réussir à avoir des réponses mais on y va à tâtons car c'est délicat, ceux qui sont en demande d'asile ils se font déjà interroger par plein d'autres gens donc nous notre rôle c'est pas d'en rajouter. C'est plus facile quand ils sont pris en charge par une association car ils ont un référent. Soit un bénévole, soit un travailleur social, c'est plus facile. Mais c'est toujours délicat quoi. Ils peuvent venir d'ailleurs mais ça peut être

aussi des femmes victimes de violences conjugales. Ce n'est pas par l'enfant que l'on va chercher des informations quoi. La vie privée c'est pas facile à évoquer. On est dans un milieu où c'est valable pour d'autres enfants aussi.

Ir1 : Avec ces enfants, quelle pédagogie utilisez-vous ?

EI : Alors <rires>, il y a l'expérience mais c'est forcément une pédagogie je dirai différenciée de part l'âge, le profil, les arrivées échelonnées et même en itinérance. Alors forcément quand il y a qu'un enfant, je fais le programme par rapport aux priorités que je me donne d'enseignant, que j'ai vu avec la collègue et puis l'intégration qu'on vise. Moi je travaille aussi avec ce qu'il se passe dans la classe pour que l'enfant fasse du lien, c'est-à-dire que ce que l'enfant fait, il ne le fait pas pour moi mais il le fait aussi pour que ça lui serve dans sa classe. J'essaie toujours par exemple d'utiliser la méthode de lecture utilisée dans la classe, j'essaie toujours de m'en inspirer. Ce que j'ai appris en didactique de FLS, je peux l'adapter à partir de n'importe quel support et ça je peux le faire avec l'expérience. J'ai des méthodes de FLE pour enfants car ce sont des choses très bien faites et tout à fait utilisables mais c'est pour l'apprentissage de la langue orale quand on vise la compréhension orale et l'expression orale. De tout façon ce sont toutes des méthodes, s'il y a de l'écrit, elles s'adressent qu'à des enfants lecteurs. Elles n'envisagent pas l'apprentissage de la langue écrite. Elles partent du principe que ce sont des enfants qui sont scolarisés dans une autre langue mais moi c'est des outils que j'utilise car c'est bien fait et c'est ludique. Moi je travaille beaucoup en lien avec ce qu'ils font en classe, que ce soit les manuels ou ce qu'il se passe dans la classe et après on fait un programme. On fait un programme de l'enfant par rapport à la classe où il est, les priorités de la classe par exemple un enfant de CE1 de toute façon il y a la langue mais très vite faut qu'il aille avec les sons du français, la syllabisation du français et tous nos sons complexes là. Déjà qu'ils ont beaucoup de mal à entendre selon leurs origines, alors après fixer la graphie. Très rapidement on mène de pair l'écrit ou au moins une sensibilisation. Même si on fait de l'oral, c'est une langue syllabée donc moi je sais que tout ce qui est exercice d'écoute tout ça par rapport au lexique qu'on travaille, je vais travailler les morceaux du mot, les syllabes et puis toutes cette terminologie-là. Tant qu'ils sont au cycle 2 c'est les syllabes, entendre le son il va y avoir tout ce travail là qui par contre, ne sont pas dans les méthodes de FLE mais c'est sûr que c'est d'abord un travail de différenciation et même du cas par cas. Dès qu'on passe à l'écrit, tout ce qui est à l'oral on peut être en groupe c'est pour ça que des fois j'accueille des enfants que pour la langue orale parce que on peut faire intervenir tout le monde à son niveau, ceux qui ne s'expriment pas écoutent donc je peux avoir le même document sonore pour tout le monde et puis on va pousser plus loin avec ceux qui sont

plus à l'aise et puis ceux qui ont tout compris vont expliquer aux autres. Les moments de langue orale en groupe, je pouvais avoir presque 15 élèves, la découverte du document, après je faisais des ateliers, avec des flashcards sur le thème lexical abordé du coup on différencie par les ateliers mais après sur la langue écrite je pouvais faire l'apprentissage de la lecture, l'étude de la langue, faire de l'expression écrite. Ça demande toute une organisation avec des gamins qui travaillent tous seuls pendant que je suis avec un autre groupe. Simplement quand l'enseignante a un élève allophone dans sa classe faut qu'elle y pense, fin je dis pas qu'elle y pense pas mais des fois une journée/ Mais le problème c'est qu'il va pas forcément pouvoir être accroché directement à un groupe de soutien. En petite classe c'est possible, je vois ici les collègues de CP/CE1 peuvent déjà les mettre dans des groupes de soutien en maths du coup l'enfant est déjà en lien avec eux parce que c'est ça qui est aussi difficile pour les EANA, c'est quand ils arrivent dans une classe ordinaire et qu'ils ne peuvent rien faire comme les autres et bien ça n'aide pas à créer du lien et que même si le collègue met en place du tutorat, ça peut être aussi compliqué car en fait, un enfant a aussi besoin de faire comme les autres pour se sentir comme tout le monde alors que quand on différencie dans une structure UPE2A, ils ne s'en rendent pas compte car ils sont rares fin je veux dire qu'il y a beaucoup plus de profils qui leur permettent de travailler au moins en binôme que du coup, différencier en classe ordinaire si c'est du différencier tout seul ça n'aide pas à créer du lien alors qu'en petites classes ils peuvent plus facilement intégrer un atelier et il y a de l'interaction avec les autres enfants. Au cycle 3, même les groupes de soutien sont déjà bien au-dessus de leurs difficultés. C'est pour ça que je ne défends pas l'école d'emblée les deux pieds dedans pour eux.

Ir2 : Parce que du coup votre travail en UPE2A et votre travail en tant qu'itinérante c'est pas du tout le même ?

EI : Ah bah pour moi ça a fait un changement, c'est bien pour ma fin de carrière, ça me remettait en question et ça m'obligeait à revoir/ Voilà, parce que moi ici, j'avais la classe et je travaillais pour les intégrer dans une classe, que partout où je vais, je les SORS de la classe, pour travailler en relation duelle avec moi ou en tout petit groupe et c'est très souvent en relation duelle et c'est difficile pour un enfant. C'est difficile d'être une heure et demi avec un adulte alors quelques fois c'est arrivé, une année un élève qui ne voulait pas être en France, il a subit le fait de quitter l'Italie, donc il voulait pas venir avec moi, fin c'était même difficile pour l'enseignante avec qui il était, j'ai même couru dans les couloirs fin bref, mais lui je le retrouve dans une autre école en CM2 et c'est super parce que il est content de me revoir, mais je crois qu'il se rappelle même plus de l'enfer qu'il a pu me faire vivre mais c'était très compliqué, c'était une histoire familiale très compliquée

un rapport à la France et aux français très compliqué c'est un enfant qui a l'air de poser des soucis au niveau du comportement mais c'était à s'arracher les cheveux quoi, il voulait pas travailler avec moi et dans la classe ça l'intéressait que si je lui donnais les solutions par rapport aux autres de la classe, ah mais ouais ouais ouais, c'est pour ça j'avais arrêté j'avais dit « Ça sert à rien », et puis j'avais besoin de libérer des créneaux donc j'avais dit à ma collègue « Écoute, je vais te préparer des trucs mais ça sert à rien que je vienne là, parce que je lui apporte rien » et puis j'avais repris avec lui plus tard parce qu'il y avait un autre allophone qui était arrivé dans cette école donc je lui avais demandé s'il voulait participer et puis c'était beaucoup plus intéressant d'avoir deux élèves, c'est bien plus intéressant d'avoir de l'interaction entre les deux et là il voulait montrer à l'autre élève qu'il était plus à l'aise avec le français, parce qu'en plus il était performant. Par rapport au moment où j'avais arrêté de travailler avec lui, et quand je l'ai récupéré, c'est incroyable les progrès qu'il avait fait. En étant qu'en classe ordinaire avec l'enseignante, je le reprenais pour cadrer des choses, corriger, il est plutôt difficile à gérer mais c'est pas lié à la langue.

Ir2 : Donc finalement ici, ce cadre en UPE2A est plus intéressant ?

EI : C'est pas la même façon de travailler, les deux peuvent être intéressants en tant qu'enseignant, mais c'est pas le même travail, ici, j'ai des groupes à gérer comme une enseignante si ce n'est que j'ai moins d'élèves, il faut que je pense mes temps dans ma gestion de groupe. Là ça va quand j'en ai quatre ça me prend pas le chou mais quand j'en ai plus de dix, ça demande quand même une organisation. Pour un créneau d'une heure et demi, faut que les dix soient nourris à hauteur de ce dont ils ont besoin, dans une école où j'en ai trois ou quatre ça va, par contre on construit pas non plus fin moi ce qui a été dynamisant dans ma fin de carrière/ L'apprentissage à distance je savais pas faire, j'avais toujours travaillé en structure classe donc avec des enfants que je voyais plusieurs fois par jours sur toute la semaine, là, pour certains, je ne les vois que deux fois par semaine donc c'est « Comment on met en place des apprentissages, fin quels apprentissages on met et comment quand on voit les élèves que deux fois dans une semaine ? ». C'est pas quelque chose que je savais faire donc ça demande une réflexion sur sa pratique et de travailler différemment, pour moi non c'est sur on ne travaille pas pareil. Je vois là dans l'école où ils sont quatre, avec des profils tous différents, deux à côté de moi deux en face, ça va.

Ir1 : Rien à voir avec l'organisation mais du coup tous les quatre à l'école ils parlent français ?

EI : Ah oui obligatoirement dans l'école !

Ir1 : Dans l'école, mais du coup à la récré ?

EI : À la récré ça ça les regarde. Non moi par contre les frères et sœurs parce que j'ai forcément les fratries là c'était obligé, sauf au tout début ou quand j'ai le grand et le petit fin voilà, mais souvent y a pas vraiment de communauté de langue il peut y avoir deux ou trois élèves à parler la même langue mais y a quand même toutes les autres. Pour le petit dont je vous parlais qui était italophone, c'est peut-être la langue que je parle le mieux donc je lui avais sorti tout ce que je savais sur l'Italie alors il était très content donc du coup ça me donnait un peu d'autorité parce que j'étais capable de lui parler en italien mais je veux dire y a pas de raison que je parle plus à un gamin dans sa langue qu'à un autre, ou si pour ceux qui ont mis pas mal de temps à arriver en France, ils ont chopé des mots d'anglais donc on va, fin je peux faire quelques petites choses en anglais mais par rapport à ceux qui ne connaissent pas l'anglais fin je veux dire y a pas de raison qu'on utilise plus/ Non, c'est français POINT quoi.

Ir2 : Vous n'utilisez pas forcément la langue maternelle de l'enfant ?

EI : Pas forcément non, y en a plein que je connais pas <rire>, fin après ça dépend parce que quand c'est des langues européennes ou même l'arabe, ça va parce qu'avec Google traduction, je peux faire des trucs mais y a des langues, les langues africaines je les trouve nulle part même le tchéchène je le trouve pas donc...

Ir2 : Parce que c'est quoi la « recette » quand ils ne décrochent pas un mot de français ?

EI : Alors c'est pas la peine de le saouler de paroles non plus mais c'est être très précis. Alors forcément en classe ordinaire il en a plein la tête alors qu'ici, l'avantage c'est qu'entre les coins puzzles, la pâte à modeler, le dessin, des choses qu'ils ne connaissent pas forcément ça leur fait beaucoup de bien, ceci dit, il en entend du français mais sinon c'est toujours lui parler de la même façon, ça va être un consigne très simple et puis toujours tout nommer dès le début. Ça va être les outils de la trousse et puis c'est pas la peine de lui parler, de lui parler de lui parler et puis on pense à nous y a des moments quand je comprends plus rien dans un pays étranger je me mets en stand-by ou alors je fais « Oui » mais je comprends rien. Alors l'avantage des méthodes de langues c'est que je travaille beaucoup sur le « Écouter/répéter », mais ce qu'une collègue en milieu ordinaire ne peut pas faire mais que moi je pouvais faire en moment de regroupement. Ça permet d'apprendre la structure phrase et puis d'apprendre à discriminer les sons du français et puis répéter du français mais au début non, fin ça vient très vite parce qu'ils sont quand même dans un bain de langue et ce sont quand même des enfants qui vont être dans l'échange avec les autres, alors pendant la récré, pas dans la classe parce que la classe est un lieu formel et par contre ils peuvent aussi vite apprendre à mal communiquer alors qui

prennent très vite la parole mais que syntaxiquement c'est l'horreur, alors faut pas laisser ça non plus s'installer trop longtemps sous prétexte qu'on peut se comprendre, parce que c'est vrai qu'on peut se comprendre en disant « Toi, moi, venir », et en même temps quelques fois, même avec des enfants francophones ne formulent pas correctement, mais en REP les gamins n'ont pas un lexique très riche, c'est important que l'enfant formule bien ses phrases. C'est vrai que dans un souci de communication, ils vont employer des phrases qui fonctionnent mais qui ne sont pas correctes quoi et du coup qui ne les aident pas à entrer dans l'écrit. Mais c'est pour ça dans ma classe ou en soutien linguistique c'est énormément avec un document sonore, et j'évite que ça soit toujours ma voix, c'est pour ça que j'aime bien les méthodes toutes faites, pour les faire écouter et répéter et découvrir la situation de communication et du coup faire réinvestir le peu de lexique qu'ils ont sans arrêt voilà.

Ir2 : Quand vous dites « Écouter, répéter » et qu'une enseignante n'a pas forcément le temps//

EI : Oui mais faut qu'elle le prenne le temps mais au début, par exemple, quand elle s'adresse à lui, faire attention à ce qu'elle s'adresse à lui toujours de la même manière, faut pas qu'il croule sous mille questions, il faut lui montrer « Tu prends ton stylo », formaliser toujours les consignes qu'elles soient toujours un petit peu les mêmes « Barrer, écrire, souligner » puis peu à peu faire la structure phrase plus longue mais ne pas oublier de lui parler. Aussi, souvent, c'est ce qu'on dit à nos collègues, c'est qu'ils arrivent à avoir au moins sur une matinée vraiment minimum quinze minutes que pour cet enfant-là, en relation privilégiée, où il va vraiment s'adresser à lui alors en faisant attention à la façon dont on parle pour qu'il puisse entendre la façon dont on va lui demander les choses, la bonne syntaxe, des questions et puis après ça va être comme toute phase d'apprentissage. Je vois là y a une petite qui est arrivée en début d'année, alors au début elle était toute contente et puis à un moment ils trouvent ça trop long de ne pas pouvoir communiquer ils peuvent arriver à déprimer un peu fin à déprimer, à se décourager quoi parce que tous les efforts qu'elle faisait, ça restait quand même difficile dans sa classe, on la sentait démoralisée et puis elle décrochait, elle était beaucoup en interaction qu'avec moi et puis sont arrivés deux autres élèves qui elles ne parlaient pas, ah bah du coup ça l'a punchée parce que du coup elle savait plein de choses et puis interactions entre élèves et puis ça y est-elle est partie, mais il faut aussi du temps c'est compliqué, mais ça dépend aussi de la personnalité de l'enfant. C'est vrai que quelques fois ça sert à rien de trop lui parler, faut se mettre à sa place quand nous on est à l'étranger, on est noyé et vaut mieux lui parler peu de l'école, des outils, de ce lexique de l'école. Après, dans la journée, il va entendre le reste

mais essayer de faire attention à comment on s'adresse à lui. Parce que souvent, avec les autres élèves, on reformule la consigne pour qu'ils comprennent bien bin là justement c'est le contraire, avec les élèves allophones vaut mieux toujours les formuler de la même façon, de toute façon une fois qu'ils ont le soutien linguistique, c'est des activités qu'on fait nous avec eux, on peut même travailler en classe avec eux avec les tablettes, moi je suis à côté lui il a son casque, je connais bien mes applications, c'est important qu'il entende bien le français.

Ir1 : C'est quelle application ?

EI : Montessori, dictée Montessori. Ça permet de travailler tout l'alphabet, enfin les lettres et le son qu'elles réalisent, ça permet de travailler les sons complexes et y a une application où il y a le dessin et le mot donc c'est toujours le côté dessin qui est intéressant pour fixer du lexique et puis j'en ai d'autres, mais quand j'utilise les tablettes, c'est pas pour le langage écrit, c'est pour entrer dans l'écrit, se faire au code de l'écrit mais le faire quand même en l'écoutant. C'est pareil, y a un truc que j'installe sur les ordinateurs des collègues en classe ordinaire c'est chez Jocatop, ça s'appelle « Help », ça reprend les quatre compétences « J'écoute, j'écris, je lis, je parle » avec tout un stockage de thèmes lexicaux avec des mots, phrases et textes qu'il peut travailler en écoute, en parlant et à la lecture mais toujours avec une thématique comme famille, nourriture, école...

Ir1 : Qu'est-ce que vous mettez dans vos pochettes de secours ?

EI : Je peux vous en montrer une, il y a plusieurs thèmes : l'école, les couleurs, les outils, les nombres, les jours de la semaines, les lieux, les consignes. Voilà avec des mémos, des petits exercices, avec un référentiel lexical dans son porte vue avec les mots de l'école. Après c'est des pochettes pour les enseignants alors c'est lui qui choisit en fonction du niveau de l'élève, ça permet de refaire plein de fois l'exercice, des petits exercices à scratch, par exemple là on a un abécédaire, un référentiel lexical de mots et du coup on est pas dans la lecture mais dans une familiarisation avec l'écrit. Le but c'est pas qu'ils fassent ça sans modèle, non, ils ont un modèle, les exercices sont tout prêts, y a la même chose pour les nombres, ça dépend de la classe où ils vont mais ça peut aller de 0 à 1000 selon la classe. C'est à chaque fois des exercices que l'enfant peut faire tout seul en regardant son référentiel. Après, la collègue elle lui donne pas toute la pochette, elle lui donne une fiche d'exercices avec un référentiel, la correspondance avec les différents alphabets et avec ça il va falloir qu'il se débrouille, donc forcément un petit ou un qui n'a jamais été à l'école ça va prendre du temps mais c'est pas de l'occupationnel, c'est un réel travail pour se familiariser à la graphie du français, c'est toute une gymnastique fastidieuse mais au moins il travaille, généralement je donne toute une série d'exercices où l'enfant a soit découper,

soit dessiner, soit colorier. C'est pratique pour le collègue qui apprend à utiliser/ Toute façon l'intégration c'est ça fin ils vont un bon paquet de temps avoir un décalage avec les autres, au niveau méthodologie donc c'est aussi leur apprendre à travailler avec des méthodes, utiliser des outils de classe, par exemple des mémos, là j'ai mes maisons de sons <montre les affichages de la classe>. Les mots outils je les adapte selon les méthodes utilisées en classes ordinaires. Comme les élèves sont des apprentis scripteurs ou lecteurs, on travaille avec un stock de mots. Donc c'est ça mes pochettes. Mais je peux aussi leur donner d'autres chemises sur d'autres thèmes.

Ir1 : Vous nous disiez tout à l'heure que le premier rendez-vous que vous faisiez avec l'élève allophone c'est une sorte de diagnostic ?

EI : Oui voilà c'est ça, alors on évalue s'ils sont lecteurs ou pas donc ça peut être dans leur langue mais le problème c'est pour ceux dont on n'a pas les langues, oh bin toute façon y en a quand on sait qu'ils n'ont pas été scolarisés ou très peu, on fait pas de bilan par rapport à l'écrit mais par contre en maths, parce qu'il y a pas besoin d'écrit pour savoir si on sait additionner ou pas mais déjà on voit si une opération en ligne ça leur dit quelque chose ou pas. Ils peuvent savoir compter sur leurs doigts mais de toute façon, s'ils ne s'expriment pas, qu'on voit qu'ils n'ont jamais été à l'école bin le diagnostic il est vite fait donc dès la première séance ça va être une séance d'apprentissage, et puis on va colorier et puis après dès qu'ils ont quelques mots, j'aime bien qu'ils se dessinent ou qu'ils dessinent la famille pour savoir qui est qui, essayer de les faire parler comme ça. Par exemple le petit espagnol, j'ai pas pu aller le tester tout de suite, on savait qu'il avait été scolarisé et les collègues m'ont dit qu'il avait l'air débrouillard, donc j'avais emmené plein de trucs, j'ai évalué ses compétences de lecteur en espagnol et ça correspondait bien à ce qu'avaient dit les collègues. D'emblée on commence à travailler.

Ir1 : À quel moment on peut dire qu'un élève n'est plus allophone ?

EI : Déjà au bout des deux années c'est sûr qu'il n'est plus allophone au niveau de la communication, après c'est comme tous nos élèves qui ont des familles étrangères qui n'ont appris le français qu'à l'école à partir de la maternelle mais le français n'est pas la langue de la maison. Mais eux, pour moi ce ne sont pas des allophones, ils sont bilingues. Après, on peut ne plus être allophone à l'oral mais ne pas maîtriser l'écrit mais après pour moi ça c'est pas être allophone, c'est parce qu'on ne sait pas lire et écrire, parce que s'ils savent lire dans une autre langue, ils ne savent juste pas encore lire le français.

Ir1 : Pensez-vous qu'un EANA pourrait avoir des difficultés dues à son allophonie par la suite, dans d'autres apprentissages ?

EI : Non fin comme tous nos autres élèves qui ont des lacunes lexicales parce que milieu

social peu stimulant, du moins pour les familles dont la langue n'est pas le français, ils ont pas une richesse de vocabulaire mais les petits, non, ils se débrouillent très bien. S'il y a des difficultés, elles sont autres, psycho affectives ou cognitives. Y en a qui vont dire « Oh la la y a plein de mots qu'il sait pas » mais comme plein d'élèves dans nos REP quoi, on est en REP donc y a bien une justification de pourquoi on est en REP, je veux dire c'est des enfants qui n'ont pas une langue très riche de toute façon, en dehors de l'école, elle s'enrichit pas en tous cas pas comme la norme le souhaite. Mais par rapport à votre question, non, de toute façon, plus ils arrivent petits/ Mais non moi j'ai revu des anciens élèves, fin c'est comme quand on est parisien qu'on vient habiter en Province, quand-est ce qu'on arrête d'être parisien ? Qu'on ait dans son histoire un passé, une vie passée, des racines qu'on n'a pas envie d'évacuer car c'est très fort, c'est pas une immigration choisie. On voit même des profs de collège qui découvrent au bout d'un moment qu'un de leurs élèves était allophone en arrivant. Par contre, des élèves qui vont entrer au collège l'année prochaine et qui sont arrivés cette année, on les signale, on fait un PPRE Passerelle. Pour moi en école élémentaire, si un élève a fait deux années en classe ordinaire, pour moi il est plus allophone ou alors s'il y a des problèmes, ça relève pas d'un problème linguistique donc on ne parle plus d'allophonie mais ça relève d'une prise en charge d'enseignement spécialisé ou du RASED. Deux ans pour moi c'est pas mal, au niveau de la langue orale au bout de deux ans, on ne se rend pas compte qu'ils étaient non francophones, alors qu'il y a d'autres élèves qui ont des accents prononcés mais c'est parce qu'ils n'ont jamais été en classe d'accueil mais c'est juste que la langue française n'est pas la langue de a maison.

Ir2 : Quand vous faites le bilan avec l'EANA, et que vous ne connaissez pas sa langue, comment vous faites ?

EI : Et bin je ne fais pas de bilan, parce que s'il a été scolarisé, même en Afrique, les langues de scolarisation c'est français, anglais. Les pays africains ont plusieurs dialectes ou ils ont été scolarisés en arabe aussi ou s'ils viennent d'Europe de l'Est, c'est le russe, parce que si c'est géorgien, arménien, j'ai des tests pour ça. Non, les langues qu'on a pas c'est les langues écrites, le romi des Roms et les langues africaines ne sont pas écrites, du coup les autres je sais. Donc si je leur présente de l'arabe ou autre et que ça leur évoque rien, ne serait-ce que le mot associé à une image bon bin voilà, après quelques fois il faut du temps, c'est rare mais certains disent qu'ils ne connaissent rien parce qu'ils n'ont rien envie de connaître, donc faut leur laisser du temps donc du coup on fait des séances pour apprendre à parler, parce que ce sont des enfants, ils peuvent ne pas savoir, ou ne pas avoir envie de savoir consciemment ou inconsciemment et puis quelques fois ils ne comprennent pas que je leur présente des trucs dans leur langue. Et puis comme je peux pas leur expliquer que je

veux faire un bilan, ils ne comprennent pas. Et puis y a aussi ceux qui viennent de l'Europe de l'Est, quand je leur présente des trucs en russe comme c'est compliqué les rapports de ces anciens pays...y a plein de choses que j'ai appris avec le temps mais je ne me formalise pas trop non plus, parce que d'emblée j'arrive comme ça on fait un bilan, c'est pas non plus/ Quelques fois ça va être un bilan quand même mais il va dessiner, je vais parler de mes outils dans ma trousse, on énumère, on regarde son cartable, on regarde le mien, je regarde s'il sait découper, coller, fin y a des petites traces. Avant de présenter mon bilan scolaire, faut quand même une relation, c'est lié à la personnalité de l'enfant. Là, je vois j'ai une petite quand je vais à l'école, elle ne veut pas venir avec moi, donc on reste dans sa classe et même dans la classe, elle s'assoit comme ça <mime une petite qui lui tourne un peu le dos en posant son coude sur la table et en cachant son visage>. Elle a 6 ans, donc j'y vais, je parle avec les autres, j'ai d'autres enfants non francophones dans cette école mais elle ne veut pas venir avec moi et comme on ne peut pas aller contre la volonté, des fois on est obligés de laisser tomber mais c'est très rare. Mais du coup le fait d'être en classe UPE2A, il faisait des puzzles, il allait dans le coin écoute, c'était pas une opposition frontale, on attendait que ça se débloque. Mais c'est aussi l'avantage de la structure UPE2A, c'est qu'on peut réellement différencier, si y en a qui veulent juste dessiner, chanter, quoique j'en ai eu un qui ne voulait pas chanter parce que trop marqué, j'en avait un il y a des années, un petit Tchétchène qui me disait « C'est pas possible de chanter : trop de morts, trop de morts » et j'ai compris, j'ai réalisé que c'était trop fort ce qu'il avait vécu et qu'on avait pas le cœur à chanter, donc il ne chantait pas. C'est un élève que j'ai suivi longtemps parce qu'il avait un trauma de ce qu'il avait vécu, c'était pendant la guerre là-bas, c'était un élève qui avait traversé jusqu'en France, caché dans un camion citerne. On avait su ça après alors on avait eu un interprète, et même un pédopsy mais cet élève là, ça m'a renvoyé au fait qu'on pouvait-être un enfant et ne pas avoir envie de chanter quoi mais du coup t'as pas envie donc il s'occupe autrement tout en entendant ce qui se passe avec les autres. Il est quand même à l'école, dans la classe et il y a des règles, tu ne veux pas faire ci ou ça ok mais tu ne fous pas le boxon t'es quand même à l'école. Que si je vais dans la classe, c'est frontal, alors qu'en structure UPE2A, l'enfant on lui fiche la paix, après on l'amadoue, on a des trucs pour l'amadouer, on se met à faire un puzzle tous les deux, je me rappelle de toutes les stratégies, mais comme avec n'importe quel enfant pour essayer d'établir un premier contact.

Ir1 : Quelle place vous laissez à la culture et à la langue d'origine ici ?

EI : Alors, on y fait appel, alors moi je l'ai fait beaucoup, des fois y a des mots qui leur rappelle des mots de leur langue, ils me disent comment on le dit dans leur langue. Mais ça

c'est pareil, quand j'avais une classe, on avait le temps de faire ça et du coup on peut comparer et que comme ailleurs, je me promène, j'ai même pas de classe, donc ici on peut le faire je l'ai fait sur les jours de la semaine parce qu'il y en a un qui a remarqué le « -di » de lUNDI, marDI, on a pu comparer, on le fait sur la nourriture, on montre la photo et ils me disent dans leur langue comment ça s'appelle puis ils essaient de l'écrire donc ça va être des choses comme ça que je peux formaliser parce que je suis en classe. Après, quand je prends des enfants, bin ils le disent mais je ne peux pas autant l'exploiter, là on est surtout sur des sonorités qui leur rappellent des mots mais le mot n'a rien à voir avec le référent français mais on part comme ça. Puis le culturel aussi, tout ce qui est fêtes ou contes traditionnels en plusieurs langues, par exemple le « Petit chaperon rouge » qui est un conte très connu en Europe de l'Est, on peut trouver les versions audio dans plusieurs langues et puis de comparer les fêtes, le côté cadeau, la fête des lumières qui existent, y a souvent quelque chose du côté de la symbolique, pâques c'est une fête commune aux trois religions monothéistes, c'est les œufs mais c'est aussi le sacrifice du mouton, donc on peut en parler. Après ça demande certaines compétences en langue mais ceux qui ne comprennent pas on a des images, y a quand même une place à leurs origines, mais que je peux formaliser en UPE2A et qui reste ponctuel quand je vais en visite. L'enfant le dit tant mieux, si l'enfant ne le dit pas, par souci d'efficacité, j'ai pas le temps. Y a plein d'albums aussi par exemple « Roule galette », ça leur rappelle des trucs et moi j'essaie de la trouver dans leur langue et on a pu les écouter dans plusieurs langues et ça c'est intéressant, les anniversaires, on souhaite les anniversaires, chacun le dit dans sa langue, on chante les chansons dans toutes les langues et du coup même les pratiques d'anniversaire ou les dents, la petite souris, c'est pas international, donc on voit ce qui se passe pour eux à ce moment-là. C'est plutôt aussi des échanges de pratiques culturelles quoi fin voilà.

Ir1 : D'accord et est-ce que vous les évaluez ?

EI : Oui, mais c'est une évaluation qui est propre à moi et à l'élève. Après je me base, fin je le fais moins maintenant mais y a aussi les évaluations nationales au moment de l'intégration, c'était pour voir où il en était au moment où on l'intégrait. Pour français et maths, on s'appuie dessus/ Lui cet élève allophone il est arrivé, il en est où de ses apprentissages fondamentaux ? Et même ça sert pour quand je ne vais plus le suivre. Que moi j'évalue mes élèves, oui mais ça ne correspond à rien des classes ordinaires, donc c'est intéressant aussi qu'il soit évalué par rapport à une moyenne de classe, par exemple une évaluation de cycle 2 « Où il en est lui par rapport à une cohorte de l'école ? » donc ça permet de voir justement, quelques fois on a des bonnes surprises, ceux qui ont été scolarisés assez longtemps ici, certains pouvaient être meilleurs, une fois intégrés étaient

meilleurs, étaient plus performants que d'autres élèves non-allophones, pas parce qu'on est en REP mais je veux dire c'est pas un handicap quoi, la langue n'est pas un handicap, c'est leur histoire qui peut l'être, et puis le fait qu'on ait été à l'école avant ou pas et même si on a été à l'école avant, l'école de l'Est africain ça n'a rien à voir avec l'école française. Et puis en plus cette partie-là de l'Afrique, même Sud-Est de l'Afrique, y a pas d'histoire coloniale contrairement au Nord et à l'Ouest et donc y a plein de choses qui sont culturellement connues, y a des familles qui arrivent parce que justement il y a eu toute cette histoire coloniale mais tout l'Est Afrique : Soudan, Somalie, Erythrée qui n'ont jamais eu d'échanges coloniaux, fin c'est pas que je mets en avant les bienfaits de la colonisation <rires> mais ce que je veux dire c'est que la colonisation a laissé des traces encore vivantes aujourd'hui pour les autres y a un tel fossé culturel que c'est très compliqué pour les élèves parce qu'après, même ceux qui viennent d'Europe centrale ou les Roms j'ai pas eu ce problème-là, parce que déjà le romi est une langue latine et puis y a plein de choses culturelles qu'ils connaissent parce qu'on est européens en plus, y a un mélange de religions, c'est beaucoup plus compliqué avec les enfants qui viennent d'Afrique de l'Est.

Ir1 : Merci beaucoup pour cet entretien très intéressant !

Annexe 3 - Tableaux récapitulatifs des réponses des entretiens

Thème 1 : Connaissance de l'allophonie et des aides pour l'accompagnement de l'EANA

Tableau 1 : Qu'est-ce que l'allophonie selon vous ?	
E1	« Pour moi l'allophonie c'est des élèves qui ne parlent pas le français en première langue et qui du coup peuvent avoir des difficultés de compréhension avec la langue française. Euh et du coup ce qui s'en suit des difficultés d'intégration au niveau scolaire qui peut être un petit peu plus compliquée. Après l'allophonie en tant que telle ou ce que ça engendre à l'école ? Fin ouais c'est ça, fin après je sais pas si l'allophonie c'est aussi les élèves qui ont appris à parler français mais qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou si c'est que les élèves qui ne parlent pas français encore...j'en sais rien. Voilà. »
E2	« Pour moi c'est un enfant dont la langue d'origine fin la langue maternelle n'est pas le français fin entre autre le français comme on est en France. »
E3	« Ce sont des élèves qui arrivent d'autres pays et qui donc arrivent en France sans parler la langue française, qui sont scolarisés en classe normale et qui ne parlent pas du tout français ou très peu français. » « S'il est vraiment allophone, il ne parle pas du tout français. »
E4	« Euh...c'est le fait qu'un enfant qui arrive en France parle une autre langue que le français. »
E5	« Vraiment allophone enfin qui est arrivé directement d'Italie et qui parlait pas un seul mot de français quand il est arrivé dans la classe. »
E6	« Un élève allophone c'est un élève qui ne parle pas du tout français. »

Tableau 2 : Avez-vous déjà reçu une formation sur l'allophonie ?	
E1	« Euh on a eu deux cours à l'ESPE qui nous ont plutôt informés de ce que c'était, quelques actions qu'on pouvait mettre en place mais rien de très approfondi, rien de très précis quoi, ça reste assez large et assez vague. »
E2	« Oui alors à l'ESPE j'ai une des cours de quelques heures, on a eu des modules, des interventions autour de ça oui. »
E3	« Pas vraiment, j'ai eu un cours <rires> ou deux. »
E4	« J'ai eu une intervention d'une prof de Français Langue Étrangère (FLE) sur l'allophonie qui avait apporté des outils pour nous montrer avec quoi elle travaillait. Mais euh...fin c'était très intéressant mais dans la réalité ça se passe différemment quoi. »
E5	« On a eu euh, dans le cadre de notre parcours de formation continue, il y avait une conférence sur euh alors c'était pas vraiment sur l'accueil des enfants allophones mais plus sur comment euh valoriser les langues étrangères qui sont parlées à la maison à l'école. »
E6	« Une licence de lettres modernes, une maîtrise de Français Langue Étrangère (FLE) et un DESS formation aux métiers des langues qui était axé plutôt sur le FLE euh voilà et après ça j'ai travaillé pendant dix ans en Croatie et en Bosnie où j'ai enseigné le FLE. Au début, j'ai fait les écoles primaires, les lycées, les universités, l'Alliance française et puis ensuite j'ai fait beaucoup Alliance française et surtout les universités où c'était des étudiants qui apprenaient avec moi la langue française. Et ensuite, quand je suis retournée en France, j'ai enseigné pendant un an au CIDEF à l'Université Catholique à des étrangers, c'était des étudiants encore, qui avaient différentes nationalités. J'ai fait des suppléances en tant que professeur des écoles mais dans les écoles privées, j'ai fait ça un an et j'ai fait deux ans comme professeur de français et latin dans les collèges et ensuite j'ai passé le concours. »

Tableau 3 : Avez-vous connaissance de personnes ressources pour l'accueil d'un EANA ?	
E1	« J'imagine que je peux me retourner quand même vers certaines personnes qui ont plus d'expérience que moi et qui pourraient m'aider. » « Je sais même pas le titre qu'elles ont mais y a des enseignantes ou des enseignants qui peuvent intervenir dans les classes qui sont spécialisés avec les élèves allophones mais à part ça euh, franchement non je sais pas vers quelles ressources je/. »
E2	« Pas particulièrement mais euh...mon entourage fin que ce soit mes collègues, des professeurs que je peux voir ou des amis qui ont été concernés, je sais pas des conseillers pédagogiques fin peu importe je pense que je pourrais trouver ! » « Je pense qu'on pourrait m'aider. » « Peut-être qu'il y a quelqu'un qui pourrait venir l'aider un peu comme le RASED, sur le temps de la classe, je sais pas. »
E3	« Pas trop...Après je sais qu'on a des référents qu'on peut contacter, qui sont au courant de l'arrivée des allophones. Je sais juste ça dans ma circonscription. » « Peuvent avoir des cours avec un enseignant Français Langue Étrangère, la plupart du temps pour pallier ces problèmes de langage. »
E4	« Enseignante itinérante. »
E5	« Y a une maîtresse référente Français Langue Étrangère (FLE) pour l'accueil des enfants qui sont allophones et euh...et du coup quand on a un un enfant qui est allophone dans notre classe, on peut la contacter et c'est pas vraiment une formation mais on voit avec elle directement au cas par cas la situation de l'enfant. »
E6	« Maitresse FLE. »

Tableau 4 : Que vous a apporté l'enseignant d'UPE2A ?	
E3	« J'ai une fille de ma classe de l'ESPE qui, elle, a eu un élève allophone et qui se débrouille comme elle peut, personne n'intervient auprès de son élève. »
E4	« Moi ce que j'ai remarqué c'est que comme on est à trente minutes de tout bah c'est un peu « Vous vous débrouillez » quoi. On avait contacté du coup une enseignante itinérante et euh...elle est venue une fois pour faire un bilan mais c'est tout. Elle nous avait quand même laissé un site et quelques fichiers conçus pour apprendre le français et du coup je lui donnais ça à faire mais sinon je regardais sur Internet. Le temps que l'enseignante vienne, il a fallu plusieurs semaines. On est un peu laissés... » « Si elle avait fait un bilan, je l'ai lu quoi mais en gros c'est un bilan sur ce qu'elle savait faire dans sa langue donc c'était quand même intéressant de voir son niveau mais en soi ça nous aide pas au quotidien quoi. » Attentes : « Et après plus dans la prise en charge, le fait que tous les élèves puissent avoir un suivi quoi fin pas parce qu'on est à une demi heure que.../ »
E5	« Elle est vient, elle fait des choses avec lui pendant quelques heures et elle peut enfin elle nous donne aussi des choses qu'on peut mettre en place dans la classe. » « Quand j'avais un enfant une fois qui était allophone elle venait, elle le prenait plusieurs heures par semaines, elle le prenait deux ou trois fois dans la semaine, bon il partait pendant une heure plutôt travailler la langue vraiment avec elle. » « Elle est rattachée à l'inspection donc en fait quand on a un enfant qui est allophone, on a son contact, on la contacte, elle vient d'abord une première fois pour faire une sorte de diagnostic quoi, d'établir voir euh si l'enfant est vraiment allophone parce que des fois, des fois voilà c'est clair et puis des fois bah il maîtrise quelques mots mais on sait si voilà si c'est dû à la langue si des fois y a d'autres problématiques derrière, c'est pas forcément la langue. Donc elle vient, elle pose un premier état des lieux de où il en est et puis suite à ça, elle décide de comment elle va faire la prise en charge euh...mais c'est sur le temps scolaire à chaque fois. » « Elle peut se dire « Pour l'instant je le vois deux ou trois fois par semaine » et puis au bout de trois mois dire « Bah je vais le prendre qu'une fois par semaine parce que ça y est, ça se débloque ». Ou à l'inverse, moi j'avais eu un élève avec qui c'était très compliqué qui refusait de travailler avec elle. Donc au départ elle elle avait dit « Bah là on arrête parce que ça sert à rien y a d'autres problèmes derrière à régler moi je peux pas

	<p>travailler la langue avec lui » et puis après voilà quand il s'était un peu mieux intégré dans l'école et tout ça bah elle avait pu reprendre avec lui. Après ça dépend des demandes, elle peut très bien dire « Bah là j'ai trop d'enfants à suivre, je vais pouvoir venir qu'une fois par semaine pour m'occuper de lui ». Puis à un moment donné, y en a d'autres soit qui vont partir ou ça va, qui auront plus besoin, qui auront moins besoin elle va dire « Bah je vais pouvoir venir un peu plus » donc c'est/ Après c'est elle qui gère en fonction des demandes qu'elle a euh...voilà, s'il y a beaucoup de demandes en même temps, s'il y en n'a pas beaucoup, elle va être plus ou moins disponible et en fonction des besoins de l'enfant. »</p> <p>« Je sais qu'elle intervient sur plusieurs écoles en ville. »</p>
E6	<p>« Il avait une prof qui venait deux fois par semaine. »</p> <p>« Il a beaucoup travaillé avec la maîtresse itinérante sur le vocabulaire en maths du coup quand il arrive en classe, ça se passe mieux. »</p> <p>« Elles font tout le temps des bilans pour savoir déjà s'il a été scolarisé ou pas, s'il maîtrise des choses à l'oral, s'il sait écrire dans sa langue donc voilà, elle fait le point. Il était plutôt bon élève dans son pays. »</p> <p>« C'est la directrice qui la contacte. »</p> <p>« Quand il y a un enfant qui arrive et qui ne parle pas français, on le dit et puis après elle transfère à l'inspectrice. Il y a une inspectrice qui est responsable du FLE et qui, après, transmet à la maîtresse FLE qui nous contacte et sa première démarche c'est bilan. »</p>

Tableau 5 : Avez-vous connaissance d'outils pratiques pour l'accueil d'un EANA ?	
E1	« Ce serait vraiment pour moi un travail de recherche pour savoir [...] quels outils je pourrais utiliser parce que là vraiment je, je sais pas. »
E2	« Alors je sais qu'en fouillant dans mes cours je pourrais en retrouver car on a eu un cours là-dessus à l'ESPE et c'était notamment autour des familles, de faire rentrer la famille dans l'école etc voilà mais des choses plus précises que ça non pas spécialement. »
E3	« Il y a des ressources Internet. »
E4	« J'avais les fichiers que la prof FLS m'avait donnés. Après sur Internet, pour apprendre les sons et après bah par rapport aux interventions durant ma formation. J'ai vu aussi des albums où il y avait plein de traductions par exemple mais après voilà ça demande du temps. »
E5	« [La maîtresse itinérante] m'avait donné aussi en même temps des applications sur l'Ipad, des idées d'activités, de jeux, des ressources pour pouvoir mettre des choses en place dans la classe aussi pour cet enfant. »
E6	« Sur tablette. Alors sur l'ordinateur, j'aimais bien le site phonetique.free.fr où il y a des exercices de discrimination. Après il y avait la maîtresse FLE, elle m'avait donné quelque chose, c'était pour travailler du lexique, c'était pas mal, c'était pour travailler en autonomie c'était bien alors par contre j'ai pas la référence du livre sur lequel j'avais photocopié ça et puis j'utilisais E-primo pour lui mettre des liens et qu'il puisse travailler ça chez lui comme il était sérieux. Et puis après, y a aussi Canopé, il y a tout un rayon FLE où il y a des jeux, des exercices, des méthodes voilà. »

Tableau 6 : Si vous deviez assister (de nouveau) à une formation sur l'allophonie, quelles seraient vos attentes ?	
E1	« Je pense que le plus important ce serait de connaître les outils ou les personnes ressources vers lesquelles on peut se retourner si on est confrontés à ce genre de situation quoi. Mais après ouais je pense que ce serait ça vraiment mon attente première quoi. Après bah qu'on nous donne des conseils, qu'on nous dise vraiment comment réagir pour aider l'élève au maximum à bien se sentir dans la classe je pense que c'est aussi important mais euh et je pense peut-être un peu égoïstement mais je pense que mes premières attentes que j'aurais ce serait en tant que professionnelle, en tant qu'enseignante, ce serait vers qui je pourrais me tourner, quelle aide je pourrais avoir moi pour pouvoir aider cet élève en fait. Je pense que ce serait ça mes premières questions quoi mais après bien sûr que je suis

	aussi preneuse de conseils pour l'élève, qu'est-ce qu'on peut mettre en place fin... »
E2	« C'est toujours un plus, c'est toujours intéressant de savoir des choses et puis oui enfin en plus ça me plairait bien car c'est des choses qui posent questions dans la différenciation etc., c'est une question un peu plus large. C'est vrai que j'ai pas beaucoup de connaissance là-dessus, on n'est pas énormément formés donc oui si ça m'arrive je me renseignerai sur le moment mais oui. »
E3	« De nous faire connaître vraiment les ressources de notre académie, des personnes à contacter qui peuvent nous aider, de savoir quels dispositifs concrets on peut mettre en place plutôt de la pratique que de la théorie. Je sais que demain j'accueille un enfant allophone, dans la théorie je sais ce qu'il faut faire mais des dispositifs concrets...je ne sais pas vraiment. »
E4	« Ouais peut-être connaître plus d'outils qu'on pourrait utiliser, qui sont déjà faits en fait. » « C'est surtout au niveau du temps et comme le budget n'est pas forcément là...C'est super bien mais ça prend du temps quoi. »
E5	« Peut-être une formation sur des choses très pratiques, voilà, quelles activités. » « Si on savait nous dire, le genre d'activités qu'on pourrait faire parce qu'on essaie de trouver de nous-mêmes mais ça prend quand même pas mal de temps donc si on pouvait avoir une formation sur ce qu'on peut mettre en place comme activités avec un enfant allophone dans la classe, avec les autres élèves, à quel genre d'activités il peut participer aussi, quel genre de choses on peut mettre en place dans la classe auquel il peut participer sans aménagement, quels aménagements, quels outils. Là il avait un espèce de porte-vue de lexique, avec des images. Après une priorité dans le lexique, les mots j'imagine qu'il y a un ordre, les mots qu'on utilise le plus, bah voilà, c'est peut-être ces mots là qu'on va apprendre plutôt que des mots que même les enfants français connaissent pas. Je pense que voilà, qu'il y a des priorités dans les mots à apprendre. Après on a une certaine logique mais je pense qu'il y a des gens qui ont dû réfléchir dessus mais ça serait intéressant de voir ça en formation, d'avoir des trucs sur le type d'activités, les thèmes, le vocabulaire à aborder, les mots qui sont nécessaires mais tout comme quand on apprend à lire voilà, les mots, les sons on les apprend pas dans n'importe quel ordre, on commence par ceux qui sont le plus utilisés dans la langue, ils vont les rencontrer souvent, les petits mots fréquents, c'est pareil, avant d'apprendre « Auparavant », on va apprendre « Il y a » parce que ça permet de dire plein de choses, on va l'entendre souvent, donc je pense que ça serait intéressant d'avoir une formation à dessus pour savoir, être un peu plus guidés, pour savoir, comment, par quoi commencer quoi. »
E6	« Avec ma formation FLE donc j'ai du recul là-dessus. Je sais à peu près comment aborder les choses je pense. »

Thème 2 :

Tableau 7 : Comment avez-vous réagi lorsque vous avez appris que vous alliez accueillir un EANA dans votre classe ? (titulaires)	
Comment réagiriez-vous en accueillant un EANA dans votre classe ? (PES)	
<i>Anticipées</i>	
E1	« Euh la panique <rires>. Non je rigole, non peut-être pas mais euh bin je pense que si quand même ce serait un peu angoissant, je pense que je ne saurais pas vraiment comment réagir, comment mettre en place vraiment dans l'immédiat avec cet élève là. »
E2	« Bah ma première réaction c'est d'être un peu stressée, un peu angoissée, me demander comment je vais gérer ça <rires> et euh après c'est de me renseigner un maximum autour de moi sur ce que je peux connaître et sur ce qu'il faut savoir avant. Mais ma première réaction c'est ouais d'être un peu stressée. »
E3	« Je me sens pas prête à accueillir un élève allophone donc je pense que je me poserais plein de questions comme « Quoi faire ? » et je pense que je ne peux pas trop décider avant de l'avoir vu, de savoir s'il ne parle pas du tout français ou s'il a quelques notions. » « Je ne me sentirais pas très bien de savoir que la semaine prochaine j'aurai un élève

	allophone dans ma classe. »
<i>Rencontrées</i>	
E4	« C'était la surprise quoi. » « Je me suis dit « Mais euh...comment je vais faire ? »
E5	« Ouh la bin, ça m'a fait un petit peu peur mais comme j'ai été prévenue avant la rentrée j'ai eu le temps de regarder deux trois trucs, donc ça allait. »
E6	« La première réaction c'est un peu la panique car on sait que ça va donner du travail supplémentaire. »

Tableau 8 : À quelles difficultés avez vous été confrontée lors de l'accueil de l'EANA dans votre classe ? (Titulaires)	
Quelles difficultés penseriez-vous rencontrer lors de l'accueil de l'EANA dans votre classe ? (PES)	
<i>Anticipées</i>	
E1	« Communication en premier. » « Première préoccupation que j'aurais c'est vraiment la communication. » « Son intégration dans la classe, dans l'école. » « Oh bin si si complètement mais je pense que la communication est quand même importante et le fait que cette communication soit très difficile, c'est quand même un obstacle en plus fin c'est pas juste des outils, de la différenciation comme un élève qui a des difficultés scolaires dans certaines disciplines fin là c'est vraiment, ça va toucher toutes les disciplines donc c'est vraiment en permanence qu'il va falloir tout adapter et en plus...c'est vraiment au niveau de la communication. »
E2	« Bah j'aurais peur qu'on se comprenne pas, que la communication soit difficile. » « La chose la plus compliquée est de savoir différencier pour cet élève-là, avec des moyens adaptés parce que là ce serait quelque chose de spécifique car ça concerne la langue. » « Que vis-à-vis des autres élèves, tout se passe bien et qu'il se sente pleinement intégré. »
E3	« Il va se sentir perdu. » ; « Il arrive dans un nouveau pays, dans une nouvelle école, et en plus il ne comprend pas du tout ce qu'on lui dit. »
<i>Rencontrées</i>	
E4	« Elle n'avait pas envie de parler devant tout le monde elle était bloquée. » « Là normalement elle a un niveau CM1 mais en fait je crois qu'elle avait un niveau CE1-CE2. Fin du coup de base elle était en retard donc y avait ça en plus de compliqué. » « Elle avait pas envie d'apprendre donc c'était un peu compliqué. Au début tu te dis que c'est normal mais au bout d'un moment tu te dis « Bah si elle fait pas d'efforts toi tu fais ça un peu pour rien quoi ». Donc c'était un peu, démoralisant en fait. » « Elle était assez fermée, je pense aussi de la timidité car tout était nouveau et du coup c'était un peu compliqué de l'intégrer. » « On sentait qu'ils avaient envie besoin et on sentait que c'était plus elle qui se mettait en retrait. » « Ce qui était compliqué au début c'était de gérer le double niveau. Donc avec cette élève c'est comme si j'avais un peu un troisième groupe donc je savais pas toujours comment gérer. » « Soit elle ne comprenait pas, soit ce que je lui traduisais était mal traduit. » « En fait, je ne voulais pas que la consigne soit un obstacle donc je me suis dit que j'allais traduire mais au final le résultat n'était pas là. »
E5	« La difficulté c'est de se comprendre. » « Il était assez violent avec les autres, parce que pour le coup, quand il n'y a pas les mots [...] quand on n'arrive pas à le dire avec des mots, on le dit avec des gestes. » « Difficultés de communiquer avec les parents. » « Beaucoup plus difficile quand ce n'est pas le même alphabet. » « Si tout ce qu'on devait faire dans la journée on devait le faire dans une autre langue, on serait sûrement plus fatigués à la fin de la journée [...] c'est une grosse charge de travail en plus. » « Soit il n'y a que les difficultés de la langue, comme la petite que j'avais eu l'année

	d'avant, c'était vraiment la barrière du langage après ça va très très vite et y a pas de difficultés qui dure. Par contre pour un enfant qui est déjà en difficultés dans sa langue, cet enfant était en difficultés en Italie donc forcément en arrivant ici les difficultés ne se résorbent pas. C'est difficile d'évaluer ce qui est difficile à cause de la langue [...] on se dit « Bah c'est normal il maîtrise pas la langue. » et y a un moment où on se dit qu'il n'y a peut-être pas que ça, parce que là il n'y a pas forcément besoin de la langue et il n'y arrive pas non plus. S'il n'y arrive pas là c'est peut-être qu'il a d'autres difficultés. »
E6	« Les difficultés je savais à quoi m'attendre ça a été parce que pendant dix ans j'ai été animatrice, tutrice pour le CNED pour le département Français Langue Etrangère Seconde. » « Cette expérience m'a beaucoup aidée car je connaissais toutes les ressources en ligne. » « Ce qu'on remarque c'est que ceux qui sont totalement allophones, quand ils arrivent, ils sont bah violents, sauvages quoi parce que c'est leur seule façon de communiquer. Quand ils ne sont pas d'accord avec quelque chose bah ils peuvent pas l'exprimer avec des mots donc ils l'expriment avec leur corps et voilà c'est compliqué. » « On a une attention particulière pour cet élève car c'est pas évident et on sait qu'il fatigue très vite aussi parce que ça demande tout le temps tout le temps une concentration qui est énorme donc à la fin de la journée ces élèves là ils sont VRAIMENT fatigués quoi. »

Tableau 9 : Pensez-vous que le fait d'arriver en France allophone peut impacter les futurs apprentissages même une fois le français maîtrisé ?

E1	« Si on part du principe maintenant qu'il est bilingue, fin qu'il parle français, je suis pas sûre que ça impacte forcément parce que n'empêche que mine de rien, la langue ne va pas forcément impacter ses capacités cognitives. Forcément des fois je pense qu'il y aura besoin d'une certaine adaptation parce qu'il a pas encore tout le vocabulaire mais je pense que non, je pense pas qu'un élève allophone réussira moins bien qu'un élève qui parle français dès sa naissance. »
E2	« Une fois la langue apprise, ça ne se ressent pas dans les apprentissages. » « Il n'y a pas de difficultés particulières c'est pas forcément...ça peut avoir des freins et des limites mais c'est pas quelque chose d'handicapant on va dire pour la suite. »
E3	« Arriver en GS, je pense pas que ce soit la langue qui fera barrage aux apprentissages futurs. »
E4	« Non je pense pas, après ça dépend des élèves mais non une fois que la langue est acquise, je vois pas pourquoi il y aurait un impact sur les autres apprentissages. »
E5	« J'avais eu une petite aussi qui n'était pas arrivée dans ma classe qui était arrivée l'année d'avant et je l'ai eu <réfléchi> en CE1 et elle était dans une autre école en CP et donc elle était arrivée allophone en CP et moi quand elle est arrivée en CE1 c'était l'une de mes meilleurs élèves de la classe. Elle s'exprimait très bien donc ça dépend vraiment de comment c'est accompagné et les enfants ils progressent, ils sont dans un bain de langage avec les autres, ça va très très vite. »
E6	« J'avais une élève au collège qui était arrivée en CM2 et qui ne parlait pas un mot de français, je l'avais en 5 ^{ème} et c'était parmi les meilleurs donc c'est possible d'y arriver. »

Tableau 10 : L'apprentissage de la langue est-il favorisé par une arrivée au plus jeune âge selon vous ?

E1	« Oui je pense parce que plus on est jeunes, plus c'est facile d'apprendre une nouvelle langue. Il me semble qu'il y a des sons qu'on peut entendre quand on est jeunes qu'on ne peut plus entendre quand on est plus vieux. L'adaptation me paraît peut-être plus simple quand ils sont petits plutôt que quand ils sont grands car ils peuvent peut-être plus se mettre de barrières pour en apprendre une nouvelle. »
E2	« Bah oui évidemment, à mon avis, plus ils arrivent tôt, plus vite ils sont baignés dans la langue, plus ça va vite. »
E3	« Je pense que c'est plus facile au cycle 2 car plus les élèves sont jeunes et plus ils sont mis dans la langue française tôt, plus ils s'habitueront vite à la langue française. »

	« Je pense que plus ils arrivent tôt moins il y aura de problème dans l'apprentissage de la langue. »
E4	« Moi pour l'avoir eue en cycle 3, je pense que c'est plus simple s'ils arrivent plus tôt car vu ce qu'on voit en cycle 3, le décalage est énorme entre l'apprentissage de la langue qu'il lui faudrait et ce qu'on fait nous en classe quoi. »
E5	« J'aurais tendance à dire oui parce qu'en maternelle y a pas d'écrit, on est justement beaucoup dans le langage, on répète, y a encore plus de manipulation, y a encore plus de/ Ça me paraîtrait plus facile que d'arriver dans une classe de cycle 3 où on est plus/ Où les enfants sont beaucoup plus autonomes face à l'écrit, face à des consignes où là pour le coup, un enfant qui parle pas la langue va pas du tout être autonome dans ça donc j'ai tendance à dire OUI parce que voilà un enfant qui arrive qui ne comprend pas ce qui se passe, les ateliers de maternelle il suit, il fait comme les autres, même ceux qui comprennent la langue donc finalement il est pas très loin d'un enfant en difficulté qui parle français quand il arrive. Donc du coup c'est peut-être plus facile que d'arriver dans une classe où y a un vrai décalage, où à un moment donné, quand on travaille sur des problèmes, quand on fait de la grammaire, quand on ne connaît pas un seul mot c'est voilà, ça me paraît plus compliqué. » « C'est plus facile pour un élève allophone d'arriver en CP qu'en CM2. En CM2, on va déjà lui présenter un texte de vingt lignes fin moi on me montre un texte de vingt lignes en russe euh...avant que j'arrive à comprendre de quoi ça parle/ Alors que je pense qu'on va dans un cours de CP russe où on dit plein de fois le nom des lettres, le son qu'elles font, on a les mots avec les images bah tout de suite ça aide quoi. [...] Y a beaucoup moins d'écrits de toute façon déjà et y a plus de manipulations, de repères visuels.
E6	« Ça peut aller vite mais c'est compliqué quand ils arrivent en CM car ils ont besoin quand même qu'on repasse sur les sons, la phonologie tout ça. »

Thème 3 : Relations à l'école

Tableau 11 : Connaissez-vous les modes de prise en charge de l'EANA et sa famille ?	
E4	« On savait pas du tout. Je sais même pas si l'école savait qu'elle parlait anglais ou pas. » « Nan je ne sais pas vraiment finalement, après je pense que le fait qu'ils avaient déjà de la famille ici ça devait aider. » « Ils parlaient albanais avec leurs parents mais ils l'écrivaient pas. Ils ont été scolarisés aux États-Unis donc ils parlaient anglais. »
E5	« On n'est pas forcément tenus au courant, y a des parents qui nous racontent, y a des parents qui nous racontent pas et là c'est par aussi par le biais de la psychologue scolaire parce qu'il y avait aussi des problèmes de comportement pour savoir un peu comment ça se passait, parce que clairement il ne voulait pas être là, il était venu, il voulait PAS ETRE LÀ, donc voilà à un moment on a besoin de comprendre un petit peu pour pouvoir l'aider à accepter le fait d'être là parce qu'il est toujours là donc oui des fois on a besoin de savoir, fin sans tout savoir dans les détails hein ! Mais des fois ça aide, ça donne des clés, y a des choses qu'on peut mieux comprendre. » « Non pas du tout. Non, on n'est pas censés savoir. »
E6	« Non on n'a pas accès à ces informations et puis voilà, si les parents ont envie de me le dire ils me le disent mais sinon non. » « Je sais que ma collègue est en lien avec une association. »

Tableau 12 : Comment préparez-vous la classe à l'arrivée de l'EANA ? (Titulaires) Comment prépareriez-vous la classe l'arrivée de l'EANA ? (PES)	
<i>Anticipées</i>	
E1	« À part les prévenir, je vois pas trop comment parce que j'imagine que les élèves de ma classe ne parleront pas non plus la langue de cet nouvel élève donc au final ils seront aussi démunis que moi mais je pense qu'il est évidemment essentiel de les prévenir pour qu'ils soient au courant et que ce soit pas une surprise. »

	« Quand on en a qu'un dans la classe, quand c'est une école avec une mixité sociale et une mixité des langues importante etc., bin c'est plus facile en fait parce qu'ils peuvent avoir l'habitude et moi j'imagine dans ma classe, déjà y en a très peu dans l'école y en a même pas je crois. »
E2	X
E3	X
<i>Rencontrées</i>	
E4	« Je sais plus si je leur ai dit avant qu'elle arrive ou si je les ai prévenus le jour où elle est arrivée. »
E5	« Oui alors j'ai pris le temps de leur expliquer que cet élève arrivait d'Italie car il faut bien leur expliquer pourquoi lui c'est différent et comment il va falloir faire pour l'aider donc on explique ça aux autres. »
E6	« Oui alors là j'ai prévenu mes autres élèves parce que c'est un élève qui a besoin d'aide donc qui a besoin d'explications. »

Tableau 13 : Comment décririez-vous les relations entre l'EANA et ses pairs ?	
E4	« Mais ils étaient, fin au début voilà c'est une nouvelle camarade, ils étaient dans l'observation et rapidement au final ils allaient vers elle pour essayer de dire des mots en anglais, lui apprendre des mots en français. On sentait qu'ils avaient envie de l'intégrer et on sentait que c'était plus elle qui se mettait en retrait en fait. » « Après sur la cour elle retrouvait tout le temps son frère. Ils avaient du mal tous les deux à aller vers les autres au début. » « Je pense que si elle n'avait pas eu le choix, si elle avait été toute seule, elle aurait été peut-être plus vers les autres. »
E5	« Il était assez violent avec les autres parce que pour le coup quand il y a pas les mots euh bah voilà ça passe par voilà pour dire à quelqu'un qui nous embête ou qu'on n'a pas envie de jouer avec lui bah quand on n'arrive pas à le dire avec des mots bah on le fait avec des gestes. Quand on VEUT jouer avec les autres c'est souvent des rapports qui sont très physiques parce que justement ils n'ont pas les mots. » « Mais les enfants sont plutôt curieux et plutôt gentils et le langage c'est une chose mais pour jouer au foot ils n'ont pas besoin de se parler finalement. »
E6	« Après il y a une belle complicité, ils l'ont aidé, ils lui apprenaient des mots tout ça donc c'est sympa. »

Tableau 14 : Quelle relation entretenez-vous avec les parents ou le responsable légal de l'EANA ?	
E4	« Bah ils venaient tous les jours chercher les enfants donc on les voyait même pendant le sport ils étaient là, ils regardaient en fait parce que c'était au stade donc euh...après les discussions c'était <rires> succinct parce qu'il y avait pas forcément de langue commune, l'anglais c'était pas trop ça, c'était souvent la maman qui venait avec quelqu'un de la famille mais je savais pas trop qui c'était. Des fois c'était pour les mots, je lui redemandais de resigner, on traduisait le mot mais c'était bizarre parce qu'il fallait insister. »
E5	« La maman ne parlait pas français non donc pour euh...pour essayer de trouver des solutions, de savoir comment ça se passe en classe c'est pas forcément évident. Elle, elle parlait pas un mot français et moi je parlais pas un mot d'italien donc c'était un peu compliqué. » « Oui voilà en mimant, en faisant des gestes mais du coup on peut pas s'expliquer. Même avec l'enfant on peut pas s'expliquer précisément. On est obligés de rester hyper général parce que voilà c'est assez frustrant. On ne peut pas être précis et les parents aussi peuvent être frustrés, c'est pas simple, ils n'arrivent pas toujours à nous expliquer des choses. »
E6	« Bah finalement c'est un problème que je rencontre avec mes autres élèves qui sont français dont les parents ne parlent pas français et donc on trouve toujours quelqu'un pour traduire en fait. On essaie de se comprendre. »

Thème 4 : Stratégies pédagogiques mises en place

Tableau 15 : Quelle place laissez-vous à la culture et à la langue d'origine de l'EANA? (itinérantes)	
Quelle place laisseriez-vous à la culture et à la langue d'origine de l'EANA? (PES)	
<i>Anticipée</i>	
E1	<p>« J'imagine que dans tous les cas il faut qu'il entende la langue française donc faut lui parler en français mais s'il comprend vraiment rien c'est quand même très handicapant fin lui parler tout le temps en français alors qu'il comprend rien fin ça sert à rien. »</p> <p>« Une approche culturelle sur le pays, vraiment, sur la langue, pourquoi pas faire intervenir les parents ou des trucs comme ça mais ouais je pense qu'il faut une ouverture culturelle, que c'est assez indispensable quand on accueille un élève allophone et surtout quand on en a qu'un dans la classe. »</p>
E2	<p>« Bah je pense que si on veut que ça aille vite et que ce soit le plus naturel possible faut qu'on parle le plus possible dans la langue française. Alors après on peut utiliser d'autres méthodes par intermédiaire parfois ou pour transcrire pour donner des traductions, ce genre de choses mais je pense que le mieux c'est de parler un maximum français. »</p>
E3	<p>« Ça peut être toujours plus intéressant pour découvrir une nouvelle langue, pour que les autres élèves se rendent compte, fin c'est pas tout le temps mais y a quand même des élèves qui ont vécu des choses pas faciles avant d'arriver en France, dont les demandeurs d'asile, même si c'est pas tout le temps, qu'ils se rendent compte que, déjà qu'ils ont de la chance d'être à l'école et d'étudier et également pour découvrir une nouvelle culture, même pour moi pour voir, la culture tout ça, fin voilà. »</p>
<i>Rencontrée</i>	
E4	<p>« C'est vrai qu'au début heureusement elle parlait anglais, bon après mon niveau d'anglais il est pas terrible terrible quoi donc des fois c'était un peu compliqué de se comprendre. »</p> <p>« Rapidement au final ils allaient vers elle pour essayer de dire des mots en anglais, lui apprendre des mots en français. »</p> <p>« Alors moi je fais pas anglais en fait mais du coup ma binôme je pense qu'elle s'est appuyée sur elle fin je pense que c'était une bonne façon de l'intégrer, de la mettre en avant mais après moi les fois où j'ai essayé, par exemple on a le rituel de la date en anglais où des fois j'ai un élève qui doit le faire et qui n'y arrive pas bah j'essayais de lui demander mais en fait elle n'avait pas envie de parler devant tout le monde, elle était bloquée. Ou même par rapport aux sciences, on avait travaillé sur les séismes et en fait mon collègue remplaçant avait parlé avec elle et savait qu'elle avait vécu un tremblement de terre là où elle vivait. J'aurai bien aimé qu'elle en parle mais elle voulait pas. Elle était assez fermée. »</p> <p>« Des fois quand j'étais devant ma classe et que j'expliquais quelque chose, je voyais qu'elle comprenait pas donc je traduisais en anglais quand même. »</p>
E5	<p>« On leur montre d'où il vient et cette année-là on travaillait beaucoup sur les émotions, sur ce qu'il pouvait ressentir. Comment nous on réagirait si on arrivait dans un nouveau pays sans comprendre la langue. »</p> <p>« Et puis voilà par moment c'est valoriser aussi parce que du coup celui qui ne comprend pas n'arrive pas à faire le travail parce que c'est trop difficile pour lui donc c'est aussi à un moment valoriser ce que lui sait faire et que les autres ne savent pas faire. Il nous avait ramené ses cahiers, ses fichiers en italien pour les montrer à la classe. »</p> <p>« C'est ça, ça valorise l'élève et puis c'est intéressant pour tout le monde. »</p> <p>« Bin après on pouvait faire euh si à un moment il avait ramené des livres, on regardait, on disait que c'était sa langue, on écoutait et donc voilà, quand il y avait un truc on disait « Ah bin vous voyez c'est la langue qu'il parle. » »</p> <p>« Alors après c'est vrai que dans l'école on a aussi beaucoup d'enfants qui parlent d'autres langues donc pas non plus le survaloriser par rapport aux autres et puis après ce qu'on veut c'est qu'il apprenne le français et qu'il parle le français. Parce que voilà quand il est arrivé, il me parlait en italien et il parlait beaucoup et je comprenais pas du coup, il me montrait mais quand il faisait ça et que j'arrivais à comprendre ce qu'il disait, je lui redisais en français et je lui faisais répéter en français pour qu'il arrive aussi, qu'il apprenne sans lui crier dessus qu'il n'a pas le droit de parler en italien mais plus « Bon bin voilà comment on</p>

	<p>le dit pour que tu saches. » L'objectif c'était pas que j'apprenne l'italien, c'était que lui apprenne le français donc c'est pour ça qu'on insistait mais sans non plus sans bannir l'italien, au contraire, même pour les autres s'ils ne sont pas allophones, y a des parents qui disent « Non faut pas parler ». À la maison fin si, c'est une grande richesse quand même de maîtriser plusieurs langues c'est pas parce qu'on est en France qu'il faut tout oublier à l'école c'est voilà, c'est la langue pour que tout le monde comprenne et oui on va tous se parler en français pour essayer de se comprendre mais euh sans dire « Non ça c'est pas une bonne langue, faut pas le parler » au contraire. »</p> <p>« Des fois on les laisse [parler roumain] mais des fois on dit « Bin non, là on est à l'école, on parle français ». Alors voilà ça évite fin c'est pas respectueux de parler une langue face à quelqu'un qui la comprend pas fin voilà l'autre il sait pas ce qu'on dit, il se dit qu'on est en train de parler de lui donc la règle à l'école c'est « On se parle en français sauf sur des temps où on va travailler sur les langues ». »</p> <p>« Et je sais qu'au début il disait, parce qu'il y a des mots entre le français et l'italien qui se ressemblent donc il y a des fois il disait « Ah ! » alors je disais « Bin oui vous voyez c'est presque pareil ». C'est des langues latines donc y a des mots qui se/ Fin on arrive à comprendre mais je vois des fois quand les enfants qui parlent une autre langue quand ils sont sur la cour en train de faire un jeu, on les laisse quand ils sont que tous les trois mais c'est quand ils viennent demander quelque chose, d'ailleurs eux-mêmes naturellement ils le font quoi, de nous demander en français et ça évite qu'arrivés en CM, ils s'insultent dans des langues étrangères. Ici on est à l'école, on parle français pour que tout le monde puisse se comprendre. »</p>
E6	<p>« Ce qui était intéressant c'est qu'il nous parlait de l'école de son pays en Afrique qu'ils étaient 50 dans leur classe voilà mais après comme on a beaucoup d'élèves d'origine étrangère, c'est pas particulier en fait, ils ont tous des cultures différentes quoi. »</p> <p>« Qu'on leur interdit nous quoi, c'est français français quoi parce que si on commence à laisser après...c'est pas possible il faut qu'ils progressent en français. Justement c'est l'endroit où ils peuvent progresser en français. À la maison, moi je leur dis « À la maison c'est super, parlez dans votre langue, vous avez la CHANCE d'être bilingue par contre là c'est français, sauf si je vous le demande. ». »</p> <p>« J'aime bien en lecture de la langue en français, des fois je leur dis « Ah et est-ce que vous savez comment c'est dans votre langue ? » et après on compare c'est intéressant. En début d'année on l'avait fait en anglais, on a observé les régularités entre les dizaines, les unités, on voyait qu'il y avait des liens et après ils ont fait chacun dans leur langue. Alors ils ont dit leur nombre dans leur langue et puis tout de suite ils ont repérés les trucs qui se répétaient. On l'a fait dans plein de langues c'était drôle, ils étaient très fiers. Et en grammaire c'est vrai qu'il y a des trucs c'est compliqué. Par exemple les conjugaisons je leur dis « Vous vous rendez compte en français on a trois temps pour exprimer le passé. Dans votre langue c'est comment ? » et ils me disent « Bah on a qu'un temps ». Un cambodgien nous dit même qu'il n'y a pas de temps dans sa langue enfin en cambodgien...je sais qu'en chinois il n'y a pas de temps. Et l'apport des autres langues permet d'avoir une réflexion sur le français « Bah oui pourquoi en français on a trois temps ? À quoi ça sert ? », ils étaient en vraie recherche là, ils n'avaient pas réalisé sur le coup. Le plurilinguisme permet de comparer et de mieux comprendre le français. Ça c'est l'avantage des grands, des CM, on peut avoir une réflexion sur la langue. »</p> <p>« C'est le truc que je leur demande toujours moi au début, leur langue d'origine. Je ne l'ai pas fait cette année mais on met nos liens avec le monde, ils épinglent sur la carte leur prénom. C'est passionnant, j'adore ça. C'est super RICHE. »</p>

Tableau 16 : Quelle pédagogie utilisez-vous avec l'EANA ? (titulaires)

Quelle pédagogie envisageriez-vous avec l'EANA ? (PES)	
<i>Anticipées</i>	
E1	<p>« Des choses de base comme lui mettre des images à la place des mots. »</p> <p>« Lui laisser aussi à cet élève là le temps de s'adapter. »</p> <p>« J'essaierais au maximum de passer par les gestes, par les images. »</p>
E2	<p>« Différencier pour cet élève-là. »</p> <p>« Alors après on peut utiliser d'autres méthodes par intermédiaire parfois ou pour transcrire pour donner des traductions, ce genre de choses mais je pense que le mieux c'est de parler un maximum français. »</p> <p>« Notamment autour des familles, de faire rentrer la famille dans l'école. »</p>
E3	<p>« Prévoir des flashcards, ou des choses comme ça, pour qu'il puisse s'exprimer à l'aide de l'image, par exemple, donc les mots les plus courants, après, il faut réfléchir aux mots les plus courants, mais des mots comme « Bonjour », « S'il vous plaît », « Merci », les bases de la langue française et aussi prévoir des exercices adaptés. »</p> <p>« Mettre en place des choses concrètes pour qu'il apprenne les premiers mots et qu'il ne se sente pas complètement perdu en arrivant. »</p> <p>« Lui fournir des imagiers avec des mots écrits en dessous de l'image. »</p> <p>« Des listes de mots en français et dans sa langue et mettre en place des activités, limite cycle 1, pour qu'il apprenne des mots car il ne pourra pas suivre la conjugaison et les mathématiques s'il ne comprend rien du tout. »</p> <p>« Je pense que le premier jour ce sera compliqué mais dès qu'il a pris ses marques dans la classe, qu'il a compris comment ça fonctionnait, faire les rituels d'entrée, les dates en anglais qu'on fait tous les matins, les rituels de mathématiques, il observe ce que les autres font. Des chiffres c'est plus facile, peut-être qu'il aura le niveau, alors qu'en français, il faudra vraiment différencier, tout le temps...Après, dans les autres matières, il faut trouver un moyen pour qu'il travaille les mêmes choses en même temps que les autres, pour qu'il ne se sente pas exclu, il faut adapter son travail, mettre des mots-clés dans sa langue, mettre plus d'images pour qu'il comprenne. »</p> <p>« En groupe, ça permet aux autres de lui parler et de faire des efforts pour communiquer avec lui [...] je pense qu'au fur et à mesure, ce sera que bénéfique. »</p> <p>« Je pense en effet que le numérique ce serait bien pour qu'ils puissent écouter des choses et les répéter. »</p>
<i>Rencontrées</i>	
E4	<p>« J'avais prévu des choses en autonomie par exemple des coloriages magiques où il y a des calculs à faire donc ça y a pas besoin de comprendre le français. »</p> <p>« Il y avait un site...je me souviens plus lequel où en fait elle devait écouter le son et après elle écoutait le mot et elle devait dire si dans ce mot là il y avait le son étudié. »</p> <p>« Je faisais devant elle et puis y a aussi ses camarades qui lui montraient et qui l'aidaient. »</p> <p>« Oui des fois quand j'étais devant ma classe et que j'expliquais quelque chose, je voyais qu'elle comprenait pas donc je traduisais en anglais. »</p>
E5	<p>« Le premier travail de vocabulaire c'est surtout sur ce qui se passe à l'école pour qu'il ait les mots de l'école s'il veut demander à aller aux toilettes fin ces choses là, des choses sur les mots d'action dont il va avoir besoin quoi. »</p> <p>« C'est vraiment d'apprendre des choses qui vont lui servir tout de suite, qu'il ait le matériel scolaire pour pouvoir lui dire « Prend ton crayon, ta gomme » qu'il puisse comprendre ce qu'on attend, qu'il puisse avoir les couleurs pour pouvoir après faire des petits jeux ou qu'il puisse connaître les nombres. Après, et je vois avec les plus grands, on fait des choses en mathématiques, on fait beaucoup de manipulation. Ça mais sans la langue pour passer des consignes c'est compliqué. » « Mais du coup en montrant ça passe. »</p> <p>« C'est de lui apporter du vocabulaire d'abord, qu'il puisse avoir des mots, qu'il puisse comprendre et ne pas décontextualiser de ce qui se passe en classe, qu'il puisse le rattacher à ce que font les autres. Je me rappelle par exemple on parlait sur/ On avait travaillé sur « Le loup et les sept chevreaux » et du coup avec moi et avec la maîtresse pour les enfants allophones, il avait fait tout un travail sur le vocabulaire des animaux de la forêt pour qu'il ait un capital de mots. La première étape, c'est les choses de l'école, le matériel, les consignes et après des choses liées à ce qu'on faisait dans la classe pour qu'il puisse raccrocher un peu. »</p>

	<p>« Il avait plein de petits jeux dans la classe, des petits jeux de Memory, des petits jeux de choses à remettre dans un certain ordre pour qu'il ait des mots à lire pour euh bin toujours pour qu'il ait des mots mais après c'était des mots à lire, après CE1, la lecture euh, c'était encore compliqué donc y avait des élèves des fois qui euh qui étaient avec lui et qui lui disaient des mots, qui le faisaient répéter parce que c'est de ça qu'il manquait. »</p> <p>« Y a beaucoup d'applis qu'on peut utiliser avec lui. Donc j'ai fait un petit peu où justement avec un casque il pouvait entendre le mot, il pouvait le répéter, il pouvait euh il pouvait répéter les structures de phrases donc c'est bien aussi. »</p> <p>« Je suis pas sûre qu'il faille quelqu'un avec lui tout le temps. »</p> <p>« Aménager dans la journée des temps où voilà, où il pouvait faire un puzzle, où il pouvait colorier parce qu'à un moment donné fin c'est trop. »</p> <p>« Il allait des fois en CP pour faire bah voilà des ateliers lecture, des activités sur les sons, sur les alphabets. Y avait des aménagements comme ça, parce que voilà, faire de l'histoire, on peut mais c'est compliqué. »</p>
E6	<p>« J'avais mis un tuteur en place pour lui, qui écrivait pour lui de temps en temps parce que pour lui la copie c'était compliqué, c'est comme si nous on copiait une langue étrangère. »</p> <p>« Il ne faisait pas tout comme les autres, quand on était en grammaire tout ça, je préférais qu'il travaille la phonologie des choses comme ça donc il travaillait tout seul. Mais on lui expliquait toujours les consignes, c'était trop compliqué sinon. »</p> <p>« Ouais je le mettais sur un jeu, sur un truc plus tranquille pour qu'il se repose un peu. »</p> <p>« C'est l'immersion, il observe, il écoute et s'il ne participe pas c'est pas grave, il y a quelque chose qui rentre hein. »</p> <p>« Le but c'était de l'intégrer dans le plus de disciplines possibles. Donc en maths il travaillait avec nous. »</p>

Tableau 17 : Quel temps individuel accordez-vous à l'EANA ? (titulaires)	
Quel temps individuel accordez-vous à l'élève en difficulté ? (PES)	
<i>Élève en difficulté</i>	
E1	« Non pas vraiment, j'aurais dû peut-être en passer plus. Je pense qu'en m'organisant mieux, ça aurait été possible. »
E2	« En début d'année on a directement vu que ces deux élèves avaient des difficultés donc on venait les aider et donc ça a été compliqué car on avait envie entre guillemets de mettre le paquet et de pouvoir les aider mais c'est vrai que ça demande beaucoup d'investissement de présence et tout ça mais on avait quand même 20 autres élèves à suivre et en voyant leurs progrès, on s'est dit qu'il fallait pas être trop derrière eux tout le temps et les rendre autonomes, c'est comme ça qu'ils allaient aussi grandir et arriver à avoir les compétences qu'on voulait qu'ils aient. Depuis un moment, on essaie beaucoup plus de les faire travailler en autonomie. Donc y a des moments, pour certaines activités, on va être avec eux mais dès qu'ils peuvent, dès que c'est automatisé, on les laisse faire ça par la manipulation ou on les met même à deux à faire des jeux, ce genre de choses tous seuls quoi. »
E3	<p>« Je suis souvent derrière elle car je sais qu'elle a les capacités mais elle ne le fait pas donc oui elle n'est pas concentrée, elle n'est pas dans son travail, donc faut que j'aille plus souvent la voir. Quand je suis avec elle, elle sait très bien le faire, c'est pas forcément de la différenciation, elle a le même travail que les autres, mais je dois être plus souvent derrière elle à lui dire quoi faire. Après je la prends aussi sur tous les créneaux d'APC puisque, quand on est en petit groupe, elle travaille mieux, donc ça peut aussi l'aider. Pour les problèmes de comportement, je reprends, j'essaie que ce ne soit pas toujours les mêmes qui se fassent réprimander, j'essaie d'en parler avec eux, de leur dire que je comprends qu'ils aient plus de mal que les autres, à vivre dans un groupe classe. »</p> <p>« Ben je les reprends, je vais les voir en individuel, en leur demandant ce qui ne va pas, en essayant de leur faire comprendre mais ça va mieux qu'en début d'année, enfin ils comprennent qu'il y a des règles et qu'elles sont les mêmes pour tous. »</p>
<i>EANA</i>	
E4	« Ça faisait quand même 28 élèves donc j'ai essayé de passer du temps avec elle mais en

	<p>même temps j'avais les autres donc c'était assez frustrant en fait. Parce que du coup des fois elle faisait rien parce qu'elle avait fini ce que je lui avais donné à faire ou parce qu'elle comprenait pas mais j'avais pas forcément encore eu le temps d'aller la voir. C'était...ouais c'était assez frustrant. »</p> <p>« J'essayais de faire en sorte qu'il y ait un moment, au moins cinq dix minutes où tout le monde était en autonomie car des fois sur les fichiers il fallait que je lise les mots pour qu'elle les reconnaissent. »</p>
E5	<p>« Bah c'est difficile quand on a une classe de 25 élèves <rires>. C'était ça parfois le plus compliqué parce qu'au final, ce qu'il aurait eu besoin je pense bah voilà d'avoir tout le temps quelqu'un avec lui qui lui dise les mots, qui lui fasse répéter les phrases mais moi je ne pouvais pas passer ma journée avec lui et laisser les autres donc euh donc voilà, y a des petits moments où j'étais avec lui mais pas assez quoi. »</p>
E6	<p>« J'ai eu toute une partie sur ce que l'on appelle l'autodidactie, c'est le fait d'apprendre tout seul. Moi je parlais là dessus car je ne peux pas laisser 24 élèves pour 1 élève donc je lui préparais des tâches à faire sur la tablette, sur l'ordinateur avec un casque et puis on faisait un point de temps en temps. »</p>

Tableau 18 : Comment évaluez-vous l'EANA ? (titulaires)	
E4	<p>« C'était pas encore le moment des livrets après quand je faisais des évaluations aux autres, pas en français mais par exemple en maths ou en sciences, je lui faisais quand même les évaluations mais en traduisant en fait toutes les consignes. En sciences, même en traduisant c'était pas top. Soit elle ne comprenait pas, soit ce que je lui traduisais était mal traduit du coup ça n'a pas du tout fonctionné. En géométrie je voyais que le niveau était faible de base. »</p> <p>« Je lui ai fait aucune évaluation de français car voilà on voit les homophones fin déjà c'est pas possible fin...y a juste en maths. Non en mathématiques, peut-être que si j'avais mis un problème je ne lui l'avais pas donné à cause de la compréhension mais quand fallait faire des tracés, je me suis dit qu'elle pouvait faire la même chose. »</p>
E5	<p>« Fin à un moment donné on est obligés de faire une évaluation, y a des compétences qu'il faut avoir acquises à ce niveau-là de l'année donc lui bin je mettais non-évalué parce que ça sert à rien de l'évaluer sur s'il sait reconnaître un sujet un verbe. Sur son livret, c'était donc non évalué et à côté j'avais fait une feuille avec toutes les choses qu'il savait, qu'il commençait à maîtriser. En mathématiques, y avait des choses où il était comme les autres fin voilà, pour lui expliquer la consigne, je lui montrais donc on s'en sortait comme ça donc sur certains trucs il était évalué comme les autres mais sur beaucoup d'autres choses non du coup, j'avais fait une petite feuille à part avec le vocabulaire qu'il avait travaillé. »</p>
E6	<p>« Au début, je ne l'évaluais pas et une fois qu'il était plus à l'aise, je l'ai évalué à l'oral. Il me disait et j'écrivais. Le but ce n'était pas d'évaluer son niveau de français mais dans des matières comme l'histoire et la géographie, j'évaluais ses connaissances. »</p>

Thème 5 : Avis des professionnelles sur les espaces UPE2A

Tableau 19 : Quel est votre avis sur les espaces UPE2A ?	
E1	<p>« Bah je pense que ce dispositif est quand même quelque chose d'intéressant pour une première intégration à l'école. Comment dire ? Je pense que ça peut être plus rassurant pour l'élève allophone de ne pas être tout de suite complètement immergé seul dans une classe et finalement se retrouver avec d'autres personnes dans la même situation que lui. Je pense que c'est aussi bénéfique pour l'apprentissage de la langue car j'imagine qu'ils ont des cours spécifiques qu'ils n'auront pas dans d'autres cours. Mais faut pas que ça dure trop longtemps, je pense que ça doit être temporaire car le but c'est de l'intégrer dans les autres classes. Dès le début, il faut qu'il aille aussi avec les autres en classe ordinaire. »</p>
E2	<p>« Bah je dirais les deux, ça dépend si on prend en compte le point de vue de</p>

	<p>l'enfant ou de l'enseignant. Du point de vue de l'enfant, je pense que c'est mieux qu'il soit directement entre guillemets confronté à la langue, ça va être fait plus naturellement et spontanément même si au début ça risque d'être un peu difficile. Après, si on raisonne d'un point de vue organisationnel pour la classe, ça peut faire moins peur de se dire « Bon les élèves qui peuvent nous poser questions on les met à part entre guillemets pour pas avoir trop à s'en soucier ». Mais je pense que pour l'enfant lui-même, c'est aussi bien qu'il soit dans une classe ordinaire. Après voilà, avec un suivi comme tu disais mais je pense que plus ils sont plongés dans la langue, dans le milieu, mieux c'est. »</p>
E3	<p>« Je pense que c'est bien quand même car ils ont besoin d'un travail plus individualisé, ils peuvent faire des rituels mais par petits groupes plutôt qu'en groupe classe [...] Je pense que c'est vraiment bien pour eux d'avoir une enseignante qui s'y connaît plus sur ça pour les aider, et qui puisse travailler de manière plus personnelle avec eux sur les apprentissages fondamentaux. »</p>
E4	<p>« Bah après je pense qu'il y a du positif dans les deux cas et ça dépend de l'élève. Y en a qui vont réussir à s'intégrer assez facilement dans une classe ordinaire et après y en a ou ça va être plus compliqué. Après ça peut être bien car ils vont apprendre le français à leur rythme mais d'un autre côté ça les exclut aussi, ça leur permet pas trop de s'intégrer aux autres. Je pense qu'il faut que ce soit sur un temps limité. Après ça peut être aussi compliqué de retourner dans une autre classe et d'avoir loupé des choses qui se sont passées je pense. »</p>
E5	<p>« Bah je pense que ça peut être bien pour que les élèves puissent se poser des fois, de ne pas être tout le temps tout le temps avec les autres qui vont beaucoup le solliciter parfois ça peut être usant pour eux et du coup ça permet de faire un espace où ils peuvent se reposer. Fin se reposer, ils ne vont pas là-bas en vacances hein mais les activités peuvent être plus adaptées et l'enseignant a plus de temps à passer avec lui donc c'est un endroit où il peut peut-être plus se concentrer pour apprendre la langue plus facilement qu'en classe où il y a plein d'enfants autour de lui et un environnement très chargé en informations. Mais par contre ces moments en classe je pense vraiment que c'est une richesse, il faut vraiment savoir doser selon l'élève entre les deux temps parce qu'en classe avec les autres il va apprendre plein de choses et il va pouvoir les imiter, ils vont l'aider et il va progresser rapidement et puis faut qu'il s'intègre dans l'école donc qu'il soit avec les autres en classe même si c'est pas tout le temps c'est hyper important donc qu'ils aient un endroit pour se retrouver seul ou avec d'autres élèves allophones oui ! Mais à côté de ça faut qu'ils aillent suivre des séances aussi avec les élèves français pour s'intégrer. »</p>
E6	<p>« Oui c'est bien mais faut pas qu'il y soit à plein temps par contre. Faut qu'il soit absolument intégré dans les classes, parce que c'est là qu'il va apprendre le plus vite. Je pense que les UPE2A permettent aux EANA de souffler, de se poser, de construire véritablement leurs apprentissages de la langue et puis en classe ça permet de se sociabiliser, d'apprendre le vocabulaire en situation réelle quoi. Quand on les extrait, le problème c'est qu'ils se retrouvent avec des élèves qui ne parlent pas français donc c'est pauvre. En classe c'est trop riche et dans les UPE2A c'est trop pauvre en fait mais euh c'est essentiel parce que pour moi au niveau de leur fatigue, y a des trucs qui sont pas faits pour eux y a un moment il sature. »</p> <p>« Et même pour l'enseignant car on a déjà une telle différenciation à faire en plus ça c'est épuisant. Ça nous fait du travail de préparation pour un élève, c'est pas rentable <rires>. »</p>

Résumé

L'accueil de l'Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) questionne les pratiques d'enseignants de classe ordinaire amenés à le recevoir. La méconnaissance de ce public, souvent due à une absence de formation, peut parfois amener les jeunes enseignants à se sentir démunis et donc délaissés ce nouvel élève en classe. Cette recherche à l'attention de ces professeurs des écoles met en lumière les conditions d'accueil de l'EANA dans une classe ordinaire et les moyens favorisant son inclusion. Elle cherche à confronter les idées reçues des enseignants débutants et les réalités de terrain rencontrées par des enseignantes titulaires ayant accueilli un EANA au cours de leur carrière. Pour mener cette étude, nous nous sommes entretenues avec trois Professeures des Écoles Stagiaires (PES), trois titulaires et une enseignante intervenant auprès d'EANA en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) ou en itinérance. Ces recherches et rencontres font prendre conscience de l'importance des relations (l'école et la famille, l'EANA et ses pairs), de la place de la langue et de la culture d'origine ou encore de la différenciation pédagogique dans ce processus d'inclusion.

Mots-clés : Inclusion - EANA - FLSco - Classe ordinaire - Dispositif UPE2A - Différenciation

Abstract

The reception of the newly arrived allophone student (EANA) calls into question the practices of ordinary class teachers who are led to receive him. Lack of awareness about these students, often due to a lack of training, can sometimes bring young teachers to struggle and neglect the EANA in the classroom. This research is to the attention of primary school teachers and highlights the hosting's conditions of EANA in an ordinary classroom and the available resources for his inclusion. It aims to compare misconceptions of beginning teachers with professional experiences of more confirmed ones who have already received an EANA. To conduct this study, we interviewed three trainee teachers (PES), three class teachers and an itinerant teacher intervening with EANA in UPE2A (pedagogical unit for new allophone students). These research and meetings raise awareness about the importance of relationships (the school and the family, the EANA and his peers), educational differentiation and positions of the origin's language and culture in the inclusion process.

Keywords : Inclusion - EANA - FLSco - Ordinary class - UPE2A - Differentiation