



HAL
open science

Comment profiter de la complémentarité des regards portés sur l'EANA pour favoriser son inclusion ?

Nadine Schiavo Cornu

► **To cite this version:**

Nadine Schiavo Cornu. Comment profiter de la complémentarité des regards portés sur l'EANA pour favoriser son inclusion ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01847036

HAL Id: dumas-01847036

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01847036>

Submitted on 23 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.



*Comment profiter de la
complémentarité des regards
portés sur l'EANA pour
favoriser son inclusion ?*

SCHIAVO (CORNU)
Nadine

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département science du langage et français langue étrangère
Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention FLES - 18 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

*Comment profiter de la
complémentarité des regards
portés sur l'EANA pour
favoriser son inclusion ?*

SCHIAVO (CORNU)
Nadine

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département science du langage et français langue étrangère
Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention FLES - 18 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je remercie tout d'abord tous les collègues UPE2A et de la classe ordinaire pour leur disponibilité.

Je remercie également ma directrice de mémoire Charlotte DEJEAN pour ses retours et ses conseils précieux pour la rédaction de ce mémoire.

Je remercie enfin ma famille pour son soutien dans ce projet très chronophage.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SCHIAVO née CORNU

PRENOM : Nadine

DATE : 25/06/2018

SIGNATURE :



Sommaire

.....	1
Remerciements (éventuellement).....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
Partie 1 - CADRE THEORIQUE.....	8
CHAPITRE 1. L'INCLUSION SCOLAIRE.....	9
1. LA PRISE EN CHARGE DES EANA EN FRANCE.....	9
2. L'INTEGRATION ET L'INCLUSION.....	12
3. LES DIFFERENTES COLLABORATIONS.....	16
CHAPITRE 2. L'INTERCULTURALITE.....	19
1. DE LA DIFFERENCE A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE.....	20
2. LE PLURILINGUISME.....	21
3. L'INTERCULTURALITE.....	23
Partie 2 - CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE.....	28
CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE ET TERRAIN DE RECHERCHE.....	29
1. LA PROBLEMATIQUE.....	29
2. LE CONTEXTE DE RECHERCHE.....	31
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE : LE RECUEIL DES DONNEES.....	34
1. LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS.....	34
2. LES OBSERVATIONS.....	38
Partie 3 - ANALYSES ET PROPOSITIONS.....	42
CHAPITRE 6. LES PRATIQUES EXISTANTES ET LES BESOINS.....	43
1. LES PRATIQUES ET LES OUTILS.....	43
2. LES BESOINS.....	51
CHAPITRE 7. PROPOSITIONS.....	57
1. LES CONCERTATIONS ENTRE PROFESSIONNELS.....	57
2. L'INCLUSION.....	63
3. L'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES.....	67
4. RETOUR SUR LES HYPOTHESES.....	70
Conclusion.....	73
Bibliographie.....	75
Glossaire.....	78
Table des annexes.....	79
Table des matières.....	154

Introduction

Enseignante itinérante dans une unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (maintenant UPE2A) en école primaire depuis trois ans, j'ai demandé un congé de formation pour préparer un Master Français Langue Étrangère d'une part pour acquérir une connaissance universitaire sur l'apprentissage des langues et d'autre part pour tenter de répondre à mes questionnements sur ces « nouveaux » élèves. Différentes représentations de l'élève allophone nouvellement arrivé (maintenant EANA) se mélangeaient sans forcément se recouper :

Il existe trois représentations de l'Élève Allophone Nouvellement Arrivé (maintenant EANA) qui ne se croisent pas forcément :

- Celle que l'enfant se fait de lui en tant qu'élève dans un nouveau système scolaire.
- Celle de son enseignant en classe ordinaire qui, face à un élève trop silencieux, a du mal à appréhender ses compétences scolaires.
- La mienne qui observe facilement ses lacunes et ses progrès en français mais ne travaille que sur ses compétences langagières.

Naviguant entre sept écoles au cours de la semaine, j'étais frustrée par le peu de temps que j'avais pour travailler avec ces EANA et leurs enseignants. Je n'arrivais pas à prendre en compte les attentes et les préoccupations de chacun. L'image qu'endossaient les élèves n'était pas toujours en adéquation avec celle qu'ils avaient d'eux dans leur pays d'origine et ils n'arrivaient pas forcément à se faire rapidement une nouvelle place sociale dans cette culture scolaire française. De son côté, l'enseignant se trouvait souvent démuni et avait un sentiment d'impuissance face à ces élèves à besoins particuliers.

Je conçois l'enseignement comme un métier nécessitant un travail d'équipe, alors lorsque le CASNAV, Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs, a proposé de travailler à l'amélioration du lien entre l'enseignant de la classe ordinaire et celui de l'UPE2A, j'ai vu là une bonne occasion de tenter de répondre à quelques-unes de mes questions et de réfléchir à ce qui manque dans le fonctionnement actuel de notre système scolaire français.

En me basant sur l'expérience de mes différents collègues UPE2A du département de l'Isère et sur les constats et les attentes des enseignants de l'école dans laquelle j'intervenais majoritairement durant ces trois dernières années, j'ai d'abord essayé de définir ce qui pouvait faciliter la liaison entre les différents enseignants avant de m'apercevoir qu'il

manquait un morceau au puzzle : le lien, c'était l'EANA. C'était lui qui engendrait les relations autour de lui, il fallait donc l'intégrer à la réflexion et à l'action. Il fallait aider les enseignants à mieux le connaître.

Je m'intéresserai donc, dans ce mémoire aux questions suivantes :

Comment appréhender les besoins des élèves allophones et de leurs enseignants en école primaire et croiser leur vision respective, pour faciliter le dialogue entre eux et ainsi répondre au mieux à leurs attentes ?

Le co-enseignement, l'auto-évaluation sont-ils des pistes pour faciliter les apprentissages et le transfert des connaissances des élèves allophones ? L'amélioration des échanges entre les différents enseignants aide-t-elle à une meilleure prise en charge d'un EANA ? Une formation à l'inclusion et au plurilinguisme est-elle nécessaire ? Ces hypothèses de travail m'ont aidée à développer ce mémoire et à progresser dans mon questionnement.

Cette étude prend appui sur des entretiens avec des enseignants UPE2A et des enseignants de classe ordinaire et sur l'observation d'EANA pour cerner les besoins et les attentes des différents protagonistes.

Mon travail est composé de trois parties : la première sera consacrée à la définition de plusieurs concepts comme celui de l'inclusion et de l'interculturalité. La deuxième partie s'intéressera à la méthodologie utilisée et à la présentation du contexte de recherche. Enfin, la dernière partie permettra d'analyser les besoins repérés et de proposer des pistes susceptibles de répondre au questionnement ainsi qu'un outil permettant l'amélioration des échanges entre enseignants, autour de l'EANA et de son inclusion.

Partie 1

-

CADRE THEORIQUE

Cette première partie pose les différents appuis théoriques sur lesquels se construira mon travail. Je développerai, dans un premier chapitre, ce qu'est le concept de l'inclusion en le comparant à celui de l'intégration puis je me centrerai sur les caractéristiques des élèves allophones en travaillant, dans un second chapitre, sur leur plurilinguisme et leur pluriculturalité. La compréhension et la prise en compte de ces caractéristiques est très importantes pour la réussite de l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires.

Chapitre 1. L'inclusion scolaire

Dans ce chapitre, nous allons étudier les circulaires qui régissent la scolarisation des élèves allophones arrivants en France, en définir les termes et réfléchir à la manière de les appliquer au mieux.

1. La prise en charge des EANA en France

La France a acté dans sa constitution une obligation de scolarisation pour tous les enfants résidant sur le sol français :

L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, entre six et seize ans.

Article L131-1

D'autres textes abordent plus particulièrement l'accueil des EANA en France, nous allons les commenter.

1.1. Historique

La circulaire¹ nationale encadrant la scolarisation des EANA est celle du 2 octobre 2012 :

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. L'**inclusion** dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle

¹ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : **organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés**

commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République.

Elle indique qu'un élève allophone est un élève comme un autre et qu'il relève des mêmes droits scolaires. Au niveau national, la scolarisation des élèves est inscrite dans la loi² du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la république, au niveau du texte 1 :

Il (le service public) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.

Ces textes sont une évolution par rapport à la circulaire³ du 25 avril 2002 dans laquelle les termes d'*adaptation* et d'*intégration* étaient cités. Lorsque l'enfant s'était suffisamment familiarisé avec le français, il devait être capable de s'adapter aux enseignements de la classe ordinaire et de les suivre :

Pour garantir une bonne scolarisation des jeunes arrivants, deux principes doivent guider le travail mené :

- faciliter *l'adaptation* de ces jeunes *au système français d'éducation* en développant des aides adaptées à leur arrivée
- assurer dès que possible *l'intégration* dans le cursus ordinaire.

Pour cela, les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. Les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire.

Cette évolution de vocabulaire découle en partie de la loi⁴ pour l'égalité des droits et des chances en vue de la réussite de tous les élèves, souvent nommée « loi handicap ». Elle porte

² Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 : **Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République** (JORF)

³ Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 : **organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou de ses apprentissages**

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 **pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**

sur l'accessibilité généralisée des personnes en situation de handicap à tous les domaines de la vie sociale et notamment à celui de l'éducation. En effet, le terme d'Élève à Besoins Éducatifs Particuliers (maintenant EBEP) s'est dernièrement substitué à celui d'élève handicapé et regroupe désormais une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques sensoriels ou mentaux, grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, enfants malades, enfants intellectuellement précoces, enfants en situation familiale ou sociale dégradée, mineurs isolés, mineurs incarcérés, élèves allophones nouvellement arrivés, enfants issus de familles itinérantes ou du voyage.

Ce terme est d'ailleurs repris dans le rapport⁵ annuel des inspections générales 2009

Assurer les meilleures conditions d'intégration des ENAF* est un principe fondamental. L'éducation nationale doit prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de ces élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français.

L'inclusion des EBEP et donc des EANA est maintenant au centre de cette loi d'orientation pour la refondation de l'école et devient la norme pour la scolarisation de ces élèves. Mais un changement de circulaire suffit-il à amener un changement au niveau du terrain ?

1.2. Les difficultés possibles sur le terrain

Ce glissement du terme *intégration* au terme *inclusion* est une grande avancée conceptuelle. Malheureusement, sur le terrain, les choses ont peu changé :

« Les quelques changements terminologiques que l'on peut observer dans des textes réglementaires n'ont pour autant modifié fondamentalement ni les organisations, ni les pratiques, ni les représentations. Dans ce contexte d'imprécision conceptuelle, on pense souvent que l'inclusion est le simple développement de l'intégration, un plus ou un mieux d'intégration » (Le Capitaine, 2013, p 125)

De plus la population d'EBEP est tellement diversifiée que cela brouille les pistes d'aides qui pourraient être proposées aux EANA. Certains enseignants voient les élèves allophones

⁵ rapport annuel des inspections générales 2009, articles L_{321.4} et L_{332.4} du code de l'éducation

comme des élèves handicapés, par la langue certes, mais handicapés tout de même pour apprendre. « *Certains enseignants considèrent que l'inclusion des élèves allophones dans leur classe est comme une charge de travail supplémentaire, un poids.* » (Bouchet et Marchand, 2016, p 25)

D'autres, se sentant démunis face à cette diversité, la nient et ne changent pas grand-chose à leur enseignement. Selon TREMBLAY (2012, p 5) « l'inclusion scolaire ne se limite pas à une simple présence physique de l'élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de ces élèves. »

Pour passer de la co-errance à la cohérence entre les différents acteurs gravitant autour de ces élèves et mieux comprendre les attentes de la circulaire de 2012, il faut que nous cherchions à définir ces deux termes que sont l'*intégration* et l'*inclusion*.

2. L'intégration et l'inclusion

Dans l'intégration scolaire, on distingue deux concepts : l'intégration (mainstreaming) et l'inclusion (full inclusion).

2.1. Définition des deux concepts

Pour le premier terme, j'ai retenu la définition qui me paraît la plus neutre possible issue d'un dictionnaire de l'éducation :

« L'intégration scolaire est un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge » (Legendre, 2005, p 791).

C'était le modèle dominant en France de 2005 (avec l'arrivée de la loi du 11 février 2005 sur le handicap) jusqu'à l'arrivée de la loi sur la Refondation de l'école en 2013. Lors de l'intégration, chaque EBEP avait un parcours scolaire adapté et personnalisé.

L'intégration peut aussi être perçue avec un regard plus critique : elle consiste à « *réduire l'écart et permettre ainsi aux personnes de rejoindre et de faire partie de la société « normale* ». » (Le Capitaine, 2013, p125). Ici, l'intégration est plutôt centrée sur l'écart à la norme et fait apparaître le déficit, les manques des élèves. Pour se rapprocher de cette norme, des rééducations intra et extra scolaires sont mises en place. Quand que cela ne suffit pas,

l'intégration dans le système scolaire se fait par le biais d'une classe spécialisée. Il y a une « *centration sur la catégorisation, la prépondérance de l'approche médicopsychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu* » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 3). Toute la charge du changement repose sur l'enfant et sa famille. Ce système d'intégration permet alors d'exclure les « a-normaux » des classes ordinaires.

Au niveau de la scolarisation des EANA, cela s'est traduit jusqu'en 2012, par un regroupement de ces élèves, du CP au CM2, dans une classe d'initiation (CLIN) qui leur permettait d'acquérir le français en tant que langue de scolarisation et de communication. Lorsque les EANA étaient prêts, ils intégraient progressivement le système scolaire classique et leur classe ordinaire. Pour des élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement, le maintien dans la CLIN pendant une année supplémentaire était envisageable pour favoriser leur entrée dans le monde de l'écriture et de la lecture. Legendre (2005) définit cette classe spécialisée comme « *une classe destinée à des élèves qui en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins particuliers.* » Ces classes, moins chargées que les autres et constituées d'élèves ayant un même besoin d'apprentissage du français, permettaient un travail plus individualisé. Mais cela permettait surtout d'éviter la comparaison avec la norme : les élèves natifs, le rythme de travail de la classe ordinaire et le contenu des apprentissages dans les autres matières.

En ce qui concerne le deuxième terme, la définition retenue est celle de Philippe Tremblay (2012, p 39) : l'inclusion est le « *processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous* ».

Nous assistons là à un changement de paradigme. L'inclusion scolaire des EBEP demande que « *les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal.* » (Armstrong, 1998, p. 53). Ce n'est plus aux élèves à se plier aux normes de l'école mais à l'école à s'adapter à la diversité des élèves qu'elle accueille. L'élève suit un parcours de réussite au sein de la classe ordinaire.

« Ainsi, l'éducation inclusive ne correspond pas à la mise en œuvre d'un corps constitué de pratiques nouvelles. Il s'agit plutôt d'une orientation pour la réflexion pédagogique. Elle consiste pour les professionnels à concevoir des fonctionnements d'établissement ou de classe, avec la préoccupation de permettre à tous les élèves, quels que soient leurs niveaux de performance et

leurs difficultés, de bénéficier des enseignements scolaires. » (Plaisance 2007, p 161)

C'est également une réponse sociale et non plus médicale ou psychologique à la diversité des besoins éducatifs des apprenants.

« (...) Ainsi, l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité. » (Armstrong, 2006, p. 73).

Dans l'idée de l'école inclusive, les EBEP ne sont plus seulement des élèves particuliers. Ils font partie intégrante de la classe. Tous les élèves apprennent ensemble et à leur rythme. Les pédagogies répondant aux besoins des EBEP s'appliquent alors à tous les élèves de la classe ordinaire.

« L'inclusion ne remet pas non plus en cause la nécessité de s'entendre sur des projets individualisés pour les enfants handicapés en difficulté dans les apprentissages, mais la préoccupation est qu'ils s'inscrivent aussi dans le projet commun de la classe. » (Plaisance, 2007, p 165)

Pour cela, les enseignants de la classe ordinaire doivent pouvoir être aidés par des personnes-ressources spécialisées. Aucun enseignant ne peut avoir l'expertise nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous ses élèves. Il faut, de plus, l'aider à rendre tous les élèves actifs dans leurs apprentissages.

« Dans cette nouvelle vision, l'enseignant oriente et facilite la participation et l'apprentissage, au lieu de simplement instruire. Cela permet à un groupe diversifié d'élèves d'apprendre ensemble, car ils n'ont pas besoin d'être au même stade d'apprentissage ou de recevoir le même enseignement de leur professeur. Au lieu de cela, ils peuvent travailler à leur propre rythme et à leur manière, dans un cadre commun d'objectifs et d'activités. Cette approche favorise également le sentiment d'appartenance à une communauté et une compréhension partagée des valeurs clés et de la citoyenneté mondiale, un sentiment d'appartenir à une communauté plus large et à une humanité commune » (UNESCO, 2017, p 19).

Pour les EANA du primaire, ce principe d'inclusion se traduit depuis la circulaire de 2012 par une scolarisation quasi complète dans la classe ordinaire avec une prise en charge, dans ou hors de la classe, d'environ 20% du temps scolaire. Pour le moment, ces prises en charge sont le plus souvent effectuées dans une classe spécialisée, comme lors de l'intégration des EANA. La différence réside surtout dans la communication entre les enseignants de la classe ordinaire et les enseignants UPE2A qui tendent à adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant dans sa classe ordinaire.

2.2. Les difficultés

Ce changement de paradigme au sein des classes ordinaires a-t-il vraiment été préparé et compris ? En effet, si les enseignants ont bien une injonction à accueillir tous les apprenants au sein de leur classe, ils n'ont pas forcément été accompagnés pour mettre en place cet accueil. Malgré une bonne volonté de leur part d'obéir aux textes, ils n'ont pas forcément changé leurs pratiques d'enseignement. *« Les pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil, seraient inefficaces. »* (Plaisance, p 159-160). Travailler les uns à côté des autres, sans réelle réflexion sur les activités et objectifs communs, place les EBEP dans des situations dévalorisantes et dures à vivre, voir même dans des situations d'exclusion. Pour beaucoup de chercheurs, on ne doit pas faire de l'inclusion à tout prix mais on doit surtout veiller à sa plus-value pour l'EBEP. En effet, *« Croire qu'une démocratisation de l'école consiste à donner à tous l'enseignement qui a jusqu'ici convenu à un petit nombre de privilégiés, c'est condamner des élèves à affronter des contenus et des modes d'enseignement auxquels, pour des raisons personnelles, sociales ou familiales, ils ne sont pas préparés »* (Meirieu, 1996).

Pour Serge Ramel⁶, professeur suisse et chercheur au Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire, le revers de la médaille de l'inclusion peut être la ségrégation au sein même de la classe. La première ségrégation s'observe lorsqu'un problème de délégation de responsabilités apparaît lors de l'inclusion de l'EBEP. Si l'enseignant de la classe ordinaire considère que les besoins de l'apprenant doivent être traités par d'autres enseignants plus

⁶ Serge Ramel, 2016 « les DYS et l'éducation inclusive, quelle place pour la diversité à l'école ? », 10^{ème} JND dans le Rhône, <https://www.youtube.com/watch?v=1PVr74-tnsU>

spécialisés que lui, il ne considère alors pas cet élève comme son élève à part entière. Il délègue ses responsabilités. La deuxième ségrégation possible s'observe lorsque l'aide apportée se cantonne uniquement aux EBEP et non pas à la classe entière. Au Canada, les EBEP ont une expression pour cela : « les enseignants velcro ». L'aide est dédiée à un élève, elle lui colle à la peau comme une étiquette. Cela explique que toute mesure mise en place dans une classe, selon la visée qu'on lui prête, deviendra une mesure séparative ou intégrative.

Il faut donc étudier les rôles et les responsabilités de chacun des enseignants. Pour cela nous allons définir les différentes modalités de collaboration entre professionnels et ainsi chercher à comprendre comment peuvent évoluer les pratiques éducatives dans une visée inclusive.

3. Les différentes collaborations

La collaboration entre professionnels est reconnue comme un élément essentiel de la pédagogie inclusive chez plusieurs auteurs (dont Dettmer, Thurston et Dyck, 2005, p. 40, Idol, 1997 ; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin et William, 2000). Pour réussir la mutation de l'école et répondre aux besoins des élèves et des enseignants, il faut utiliser toutes les compétences acquises par les différents acteurs gravitant autour de l'élève. Les enseignants spécialisés doivent devenir des ressources pour tous : aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. La collaboration aide ainsi la construction ou à la modification des pratiques éducatives pour permettre la progression des différents apprenants dans la classe ordinaire et réduire les obstacles qu'ils pourraient rencontrer. Plusieurs types de collaborations vont être développées :

- La consultation collaborative, aide indirecte à l'élève est centrée sur le soutien à l'enseignant de la classe ordinaire,
- La co-intervention et le co-enseignement qui sont des aides directes à l'élève à l'intérieur de la classe.

3.1. La consultation collaborative

Cette technique est empruntée au modèle de la consultation dans le domaine de la psychologie. Ce procédé est décrit par Trépanier et Paré (2010) et vise à offrir un service qui répond aux frustrations des échanges informels entre professionnels. La consultation se passe entre deux ou plusieurs professionnels : un consultant et un ou plusieurs enseignants. Ils échangent autour du travail à réaliser auprès d'un EBEP, sur des problèmes rencontrés, etc. Le consultant doit être une personne travaillant dans l'école et connue de l'enseignant (enseignant spécialisé, psychologue scolaire, ...) L'enseignant et le consultant ne sont pas dans une relation hiérarchique et cela contribue à apporter autant à chaque participant. Tous les participants doivent d'ailleurs être volontaires pour cette consultation. C'est une modalité d'intervention indirecte. « *Le consultant est avant tout responsable de soutenir l'enseignant dans sa démarche de recherche de solutions qui conviennent à la situation.* » (Kampwirth, 2006, p 3). Cette consultation doit être planifiée et restituée sous forme de notes servant de référence à la construction ou à l'aménagement de futures pratiques pédagogiques. Ce modèle propose six étapes de résolution des problèmes :

- La formation du groupe (ou de la dyade) de consultation collaborative ;
- La précision des objectifs ;
- L'identification du problème ;
- Les recommandations pour l'intervention ;
- L'implantation des recommandations ;
- L'évaluation et le suivi (Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb, 2000).

Un manque de temps est invoqué par les différents partenaires. Cela explique pourquoi cette modalité est peu utilisée dans les écoles bien qu'elle participe à la formation continue des enseignants (la co-formation) et qu'elle semble réduire leur isolement des enseignants. En effet, ces consultations doivent se tenir régulièrement pour aider l'enseignant et les EBEP tout au long de l'année et non uniquement lorsqu'un problème urgent surgit.

3.2. La co-intervention

La co-intervention est l'aide directe apportée à un élève par des enseignants spécialisés ou pas, au sein ou en dehors de la classe ordinaire. Ces différents professionnels travaillent avec un même élève mais ils ne partagent pas forcément les mêmes espaces.

Tremblay (2012, p 74) distingue deux types de co-intervention : interne et externe. La co-intervention interne se déroule dans la classe ordinaire, généralement pour un seul élève et vise à soutenir cet EBEP lors de ses apprentissages, de ses déplacements et à réguler ses comportements. Il peut s'agir, par exemple, de l'intervention d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (maintenant AVS). Il peut également s'agir d'un maître surnuméraire qui va travailler lors d'une activité de lecture ou d'écriture avec un petit groupe différencié à côté du groupe classe qui se penche d'autres objectifs.

Dans la co-intervention externe, « *les enseignants et spécialistes travaillent au même moment mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs.* » (Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire, chapitre 4). Il peut s'agir de l'intervention d'un maître spécialisé du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (maintenant RASED) ou d'un enseignant UPE2A. Lors de cette intervention, l'élève est sorti de la classe. Le pari de cette intervention est que l'élève arrive à transférer dans sa classe les stratégies travaillées en dehors de celle-ci. « Parallèlement, l'enseignant doit gérer ces absences en organisant des rattrapages, des devoirs supplémentaires ou plus simplement en réduisant les exigences. Cela peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves. » (Tremblay, 2012). Certains chercheurs soulèvent également le risque de stigmatisation de ces EBEP, qui quittent la classe.

3.3. Le co-enseignement

« Le co-enseignement se définit comme un travail pédagogique en commun dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants partageant les mêmes responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés. » Travaux de Murawski, Hughes et Locher, 2009, 2011, (Angleterre)

Dans le chapitre 11 de « *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire.* », Nathalie Trépanier et Mélanie Paré repèrent différents modèles possibles :

- Le co-enseignement en soutien ou co-présence : l'un enseigne, l'autre observe et soutient (modèle de Friend et Cook - 2007),
- Le co-enseignement avec des sous-groupes : l'enseignement se fait parallèlement par les deux enseignants devant un nombre restreint d'élèves

- Le co-enseignement en équipe ou team-teaching : les deux enseignants se trouvent en situation d'enseignement pour tout le groupe classe

Ce dispositif nécessite une forte collaboration avant, pendant et après les séances d'enseignement. Il faut définir les objectifs à travailler, les modalités d'enseignement, la place de chacun et l'évaluation du travail réalisé.

Cette organisation présente l'avantage de se repositionner régulièrement face à ses pratiques d'enseignement et d'éviter ainsi de tomber dans des routines. Mais il peut justement trouver des réticences de la part de l'enseignant quant au fait de se sentir observé, jugé par l'autre professionnel.

Pour favoriser la rencontre des différents points de vue sur L'EANA selon sa place dans l'école, penchons-nous maintenant sur les particularités qui le déterminent : son plurilinguisme et sa pluriculturalité.

Chapitre 2. L'interculturalité

Dans le premier chapitre, l'EANA a été présenté comme un EBEP qu'il fallait inclure dans une école qui ne doit plus être dans « l'indifférence aux différences », selon l'expression de Bourdieu. Pour réussir cette inclusion, il faut maintenant se pencher sur les caractéristiques de cet élève et s'y appuyer pour reconnaître son identité linguistique. Celle-ci est définie par Billiez (1985) qui note que la langue ou les langues sont des « marqueurs d'identité » qui peuvent, s'ils sont ignorés, provoquer des blocages tels que les conflits de langues ou les mutismes.

Françoise Carraud (2009, p 11) s'interroge sur la manière de construire un « *collectif d'apprentissage* ». Pour elle, « *les principaux obstacles linguistiques pour la scolarité des élèves étrangers, immigrés ou issus de l'immigration, sont bien davantage en lien avec leurs appartenances sociales et leurs différents rapports au langage qu'avec une difficile maîtrise de la langue française. ... Comment faire avec ces enfants " différents" qui souvent ne parlent pas un français " correct ", ne sont pas familiers avec les usages de l'école, " ont une autre culture " ?* »

Pour ne pas simplifier et enfermer l'EANA dans une langue ou dans une communauté, cherchons à cerner l'intérêt de la reconnaissance de toutes les langues à l'école.

1. De la différence à la diversité linguistique

Encore appelés élèves non-francophones sur des sites académiques de l'Education Nationale, les EANA sont aujourd'hui des élèves allophones. Ce changement du préfixe « non », qui marque un manque à combler, une lacune par rapport au reste des élèves, par le préfixe « allo », qui vient d'*alter*, l'autre, montre que l'EANA est un élève qui n'a pas d'insuffisance linguistique puisqu'il parle une ou plusieurs autres langue(s). Par sa différence au niveau de la connaissance des langues, l'EANA apporte de la diversité linguistique dans la classe. Elle servira, selon Goï (2016), de ressources pour l'EANA et l'enseignant lors de l'apprentissage des différentes langues : le FLE (français langue étrangère), le FLSco (français langue de scolarisation) et les langues étrangères. Mais cette diversité linguistique n'est pas le fait exclusif de l'élève allophone. Monnerie (2004) nous remet en mémoire que « *la diversité est donc aujourd'hui un maître-mot : diversité des publics d'apprenants, diversité des langues et même diversité à l'intérieur d'une même langue. (...) et qu'une langue n'est jamais « une » et que la différence est déjà dans son sein.* »

En effet, chaque apprenant développe lors de l'acquisition d'une langue un répertoire verbal et une compétence de communication propre et unique qu'il développe tout au long de ses expériences de vie. Cet apprentissage façonne son identité et change son rapport aux autres. Guérin-Cauet et Eveleigh (2017) nous précisent que « *quand on parle une langue étrangère, on apprend davantage que du lexique et de la syntaxe. On apprend l'autre. (...) Quel meilleur miroir que le regard de l'autre, que je croise en apprenant ses mots ?* »

Cette diversité linguistique, indéniablement présente dans les classes, doit être mise à profit par l'enseignant et l'EANA car l'inclusion scolaire ne doit pas niveler les différences mais au contraire s'appuyer sur cette diversité. Pour cela, clarifions ce qu'est le plurilinguisme pour comprendre comment utiliser et développer la compétence plurilingue.

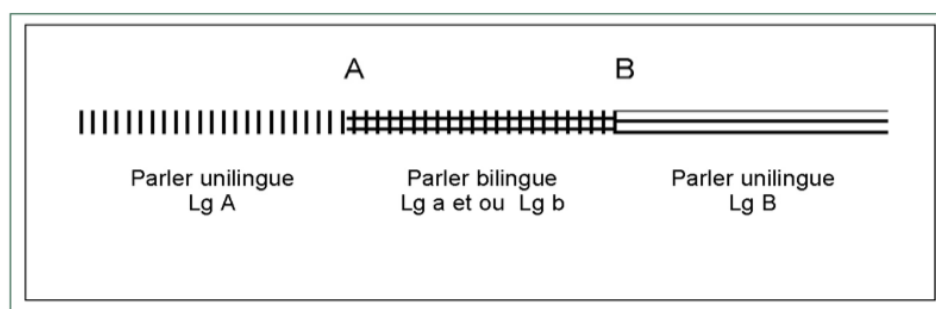
2. *Le plurilinguisme*

Contrairement aux représentations de nombreux enseignants français, il est établi que le fait d'être bi-plurilingue est plus que commun dans le monde mais également en France. Le rapport Cerquiglini recense le patrimoine linguistique français en 1999 et dénombre 75 langues parlées en Métropole et dans les DOM - TOM en plus de la langue officielle, le français, et des langues des migrants qui s'y trouvent. Mais plutôt que de parler de représentations, définissons ce concept.

2.1. *Définitions*

Grosjean propose de définir une personne bi-plurilingue comme quelqu'un qui utilise régulièrement, dans sa vie quotidienne, deux ou plusieurs langues pour communiquer efficacement avec les personnes de son environnement social. Ces besoins communicatifs développent chez elle des compétences linguistiques maîtrisées à des degrés divers dans les différentes langues utilisées.

Une personne plurilingue utilise en fait une seule compétence lorsqu'elle apprend et utilise différentes langues : sa compétence plurilingue. « *Il s'agit plutôt d'un ensemble hétérogène et pluriel, de variétés relevant de plusieurs langues.* » (Coste, 2006). Cette compétence plurilingue est constituée d'un répertoire verbal et d'une compétence communicationnelle qui permet d'adapter les choix linguistiques à la situation de communication. Pour Moore (2006, p 151), « *la construction des répertoires des bi-plurilingues amène naturellement à envisager des modèles de description dynamiques, qui ne peuvent pas être une simple addition de plusieurs monolinguisms* »



Le continuum bilingue adapté de Lüdi et Py (2003 : 141)

Ces modèles dynamiques peuvent se représenter sous la forme d'un continuum bilingue. La personne bilingue choisit de parler l'une ou l'autre des langues qu'elle connaît (parler unilingue) mais également de parler avec des éléments lexicaux et syntaxiques appartenant aux deux langues (parler bilingue). Dans ce parler bilingue apparaissent des marques transcodiques (calques, interférences, emprunts, ...).

Mais pour se reconnaître bi-plurilingue, il faut que l'apprenant se positionne comme une personne plurilingue aux yeux de la société et de l'école. Selon Billiez (2005, p 330), « *[l]es sujets ont tendance à se reconnaître comme bilingues lorsque les langues ont des statuts équivalents et sont valorisées socialement et scolairement* ». Alors quel est le rôle de l'école ?

2.2. Le plurilinguisme en classe

Dans le Bulletin Officiel (maintenant BO) hors-série du 30 août 2007 : Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, il est demandé d'acquérir le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (maintenant CECRL). Or le CECRL recommande dans ses programmes de travailler à partir de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Les capacités mises en œuvre pour communiquer nécessitent la mobilisation de connaissances linguistiques et culturelles, dont l'acquisition en milieu scolaire ne peut se faire au seul hasard des textes ou des situations. (...) l'élève va peu à peu élargir et consolider son bagage linguistique et sa connaissance d'une culture différente de la sienne.

Ainsi les enseignants développent cette compétence plurilingue en enseignant une langue étrangère mais ceci ne doit pas se faire uniquement avec l'anglais, langue noble. Rabaud (2012, p 187) constate que « *les préjugés sur le plurilinguisme restent tenaces, lorsqu'il ne s'agit pas de langues majeures.* »

Pour Matthey⁷, il est important de légitimer toutes les langues de la classe car toutes sont organisées et servent à communiquer. Auger (2017) affirme qu'il faut mettre en synergie toutes les langues présentes dans la classe car « *on apprend à parler et à écrire en*

⁷ **Matthey M** (2015) « *Réflexions sur la diversité socioculturelle et linguistique face à l'institution scolaire* », vidéo VIMEO <https://vimeo.com/140450074>

fonction des langues et des normes que l'on connaît déjà. » Elle confirme cette idée en expliquant qu'« *apprendre une langue sans tenir compte des langues parlées et écrites par ailleurs par les élèves est un gâchis cognitif, une réelle perte de temps et peut avoir des répercussions émotionnelles négatives pour l'apprenant* ». Cummins (2011) et Hamers (2005) ont étudié cette non-reconnaissance des langues de la famille. Ils ont relevé des effets négatifs, voir désastreux, sur l'acquisition langagière et sur la motivation par rapport aux apprentissages. De leur côté, Armand, Dagenais et Nicollin (2008) ont démontré que la valorisation de la ou des langues de l'apprenant favorise la sécurité linguistique et les transferts langagiers.

Ces explications sur la compétence plurilingue⁸ qui est « *une compétence plurielle, complexe, voire composite et non une addition juxtaposée de monolinguisme* » balaient les idées de « parasitages » lors de l'apprentissage d'une langue et notamment celle du FLE et du FLSco. Pour Goï (2016, p 33), « *la représentation de langues juxtaposées mais qui pourraient se polluer entre elles reste vivace, entraînant l'idée qu'il faudrait acquérir chaque langue indépendamment des autres et de façon différée dans le temps, pour renforcer l'efficacité de l'acquisition et éviter les interférences.* ».

Pour conclure cette réflexion sur le plurilinguisme, citons Sanson (2007, p 60) pour qui « *être bilingue signifie être capable de circuler entre deux mondes linguistiques culturels différents.* » La classe prépare à la vie en société et pour Parekh (2006) « *plus une société est diverse, plus il est nécessaire de trouver un terrain commun ou une unité, et donc de reconnaître que la diversité culturelle et le dialogue interculturel sont non seulement inéluctables, mais souhaitables.* » L'EANA apporte une vision différente du monde qui l'entoure. Hall (1971, p14) nous précise que les « *individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais habitent des mondes sensoriels différents* » d'où l'importance de travailler sur les représentations et les cultures.

3. L'interculturalité

L'Europe, à Athènes en novembre 2003 reconnaît le rôle de l'éducation interculturelle pour aider à gérer et résoudre la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme et la marginalisation. Dans les discours politiques européens, la diversité est

⁸ définit par Coste D, Moore D et Zarate G dans Publications du Conseil de l'Europe, 1997

présentée comme quelque chose qui mérite d'être valorisée. Pour y parvenir, les approches plurielles des langues et des cultures peuvent nous aider.

3.1. Les approches plurielles des langues et des cultures

Les approches plurielles sont des approches pédagogiques qui préconisent une mise en contact simultanée avec plusieurs langues, afin de pouvoir les comparer et mettre en évidence les traits communs ainsi que les différences. En annexe 6, p 90, on peut voir quelques exemples. Ces approches sont référencées dans le CAdre de Référence pour les Approches Plurielles (maintenant CARAP). Il en existe quatre :

- *L'intercompréhension entre les langues parentes* : elle propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, par exemple les langues romanes, pour travailler la capacité de compréhension voir celle de l'expression
- *L'approche interculturelle* : elle préconise de s'appuyer sur des phénomènes relevant de plusieurs aires culturelles pour favoriser les échanges entre individus de cultures différentes et ainsi ouvrir à l'altérité
- *La didactique intégrée des langues* : elle vise à aider l'apprenant à établir des liens entre une langue acquise et une langue en cours d'apprentissage
- *L'éveil aux langues* : ce sont des activités qui portent sur des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner

Penchons-nous sur deux de ces approches intéressantes aussi bien quant au développement de compétences pour apprendre des langues que de compétences pour découvrir le monde à travers les yeux de l'autre et ainsi éviter des incompréhensions ou des préjugés.

3.2. De l'interculturalité folklore à l'interculturalité renouvelée

Pour favoriser l'adaptation et l'intégration des enfants issus de l'immigration, des « activités interculturelles » ont vu le jour dans les années 1980, notamment dans les écoles situées en banlieue. Ceci a marqué le début de la reconnaissance de la diversité culturelle à l'école française. Pretceille (2017, p 85) définit l'éducation interculturelle en quatre points :

- La plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront davantage

- Chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables
- Le multiculturalisme est potentiellement une richesse
- Il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures

Mais les activités interculturelles ont surtout folklorisé les différentes cultures en travaillant sur ce qui est facilement visible : les fêtes, les danses, la cuisine, ... Cette pédagogie « couscous » a favorisé des généralisations abusives.

Pour sortir de cette vision exigüe des différentes cultures qui se côtoient à l'école, des chercheurs ont repensé cette pédagogie de l'interculturalité en partant du principe que pour parler une langue et communiquer sans malentendus, il faut s'adapter à la situation de communication, à son interlocuteur et voir le monde avec ses yeux. En effet, comme le dit Monica Levy-Kéloufi (2017, p 12), enseignante trilingue :

« J'ai réalisé que je ne pensais pas la même chose, ni de la même façon, suivant les langues. Je ne sais pas à quel point c'était lié à la structure de chaque langue ou au contexte d'apprentissage. »

Auger (2014, p 167) pense que *quand on enseigne, apprend des langues, la culture est indissociable du linguistique. Des voix critiques s'élèvent aujourd'hui dans la recherche, en faveur d'un interculturel renouvelé. Il considère le caractère dynamique des cultures et des identités, celles-ci évoluant selon les époques et les groupes d'individus et ne reste pas figé*. Lors de sa conférence à Chambéry, le 16 mai 2018, Véronique Lemoine-Bresson⁹ propose de travailler sur cet interculturel renouvelé avec tous les apprenants de langues. Les différentes pistes d'enseignement étant de travailler sur les stéréotypes culturels car une personne ne peut pas être catégorisée uniquement par sa culture (tous les français n'aiment pas manger des grenouilles), sur la place des langues dans notre société (langue valorisée, langue dévalorisée par le monde du travail ou par la famille) et enfin de revoir l'enseignement des langues avec l'approche interdisciplinaire.

⁹ Maître de conférences, CNU : section 70, sciences de l'éducation, didactique des langues et à l'ESPE de Lorraine

3.3. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues prend ses racines au Royaume Uni avec le mouvement « Language Awareness » dans les années 1980. Candelier (2004) définit cette approche plurielle en ces mots :

L'éveil aux langues se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique et les langues qui la constituent sont traitées en tant qu'objets d'activités pédagogiques visant à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage.

Ce travail d'éducation globale aux langues se traduit par une confrontation des élèves, dès la maternelle, à une multitude de langues dont la langue de l'école, les langues d'origines des élèves mais également des langues étrangères comme le mandarin sous la forme de comptine, d'albums, etc. Pour Dabène (2003), cette approche ne vise pas du tout l'apprentissage d'une de ces langues mais constitue plutôt « *une entrée dans l'univers des langues, susceptible de faciliter les apprentissages langagiers (que ce soit pour la langue première comme pour les langues étrangères).* »

Ce travail est également intéressant au niveau du développement des compétences métalinguistiques. Il permet d'éduquer l'oreille à des sonorités, de travailler sur les emprunts et sur le genre des mots. Enfin, il est surtout important au niveau de l'ouverture à l'autre, celui qui vit à côté de chez moi, en favorisant l'émergence de la curiosité, des sentiments positifs vis-à-vis des personnes qui parlent ces autres langues.

Cet éveil aux langues est mentionné dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013. Dans l'article 39 de la section 3 ter (enseignement des langues vivantes étrangères), il est mentionné qu' :

outre les enseignements des langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein de la famille peuvent être utilisées à cette fin.

Pour conclure sur cette éducation à l'interculturalité en se servant des approches plurielles des langues et des cultures, citons Auger (2014, p 170) :

articuler les langues est un phénomène d'opérationnalisation didactique qui ne fait que rendre compte d'un processus interne d'apprentissage des langues. Cette pratique mériterait d'être plus présente dans les programmes d'enseignement, dans les cultures d'établissement et dans les cours eux-mêmes pour le bénéfice de tous les élèves, non seulement du point de vue linguistique mais aussi culturel, pour renforcer le développement des relations à l'altérité

Partie 2

-

CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE

Cette deuxième partie retrace le chemin que j'ai parcouru pour réussir à définir ma problématique. Elle montre comment j'ai alors choisi mon terrain de recherche et présente la méthodologie utilisée pour réaliser mon travail en expliquant comment j'ai recueilli mes données.

Chapitre 4. Problématique et terrain de recherche

1. La problématique

Cette partie présente le cheminement des réflexions qu'a engendré mon travail sur ce mémoire et le contexte de recherche que j'ai choisi pour pouvoir répondre à ma problématique et mes hypothèses.

1.1. La commande de stage

J'ai commencé ce travail de réflexion en me basant sur une commande de stage passée auprès du CASNAV par des enseignants désirant avoir des pistes et des outils pour améliorer la liaison entre leur classe et le dispositif UPE2A.

Je me suis tout d'abord demandée si ce manque de liaison ne venait pas d'un problème de temps dont nous disposons pour réfléchir avec les enseignants des classes ordinaires. En effet, les enseignants UPE2A travaillent généralement avec une vingtaine d'enseignants et sur des lieux différents. Comme ce facteur ne dépendait pas de nous, je me suis donc questionnée sur les attentes communes que nous pouvions avoir au niveau du français. L'EANA doit apprendre deux langues : le FLE et le FLSco. Ce concept de FLSco est défini par Verdelhan-Bourgade (2002, p 29), « *c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école.* » Pour l'auteure, elle permet en classe (p 67) : « *la communication, le langage oral, l'accès à l'écrit et l'analyse de la langue.* » Mais l'EANA passe de nombreuses heures, silencieux dans sa classe ordinaire. Comment les interpréter ? Est-ce dû aux différents lieux d'apprentissage ? Comme l'écrit Chnane-Davin (2005, p 70) : « *L'élève vit*

mal cette rupture entre la classe où on lui apprend un certain français et sa classe d'affectation où on apprend les savoirs scolaires en français. Les élèves acquièrent, certes, la langue de communication orale quotidienne mais pas celle de la communication scolaire ni celle de scolarisation, basée sur l'écrit ».

Je me suis également questionnée sur les codes de l'école. Klein (2009) nous rappelle que « *changer de pays c'est changer de système éducatif, c'est changer son comportement et ses conduites d'apprentissage, c'est gérer différemment son environnement.* » Faut-il sensibiliser les enseignants de la classe ordinaire sur les nombreux implicites qui règnent dans leur classe et notamment au niveau de la prise de parole ?

Qu'est ce qui conditionnerait le mieux la réussite de l'élève allophone ? Est-ce cette image de l'apprenant qui varie d'une personne à l'autre ? Comment faire évoluer les frustrations de l'EANA par rapport à son ancienne image d'élève et celles de l'enseignant qui se sent impuissant face à ce défi de l'inclusion ?

1.2. Le changement de cap

Pour avancer dans ma réflexion et récupérer des données, j'ai effectué des entretiens auprès de mes collègues, ceux-ci seront présentés dans la partie méthodologie au chapitre 5. Les entretiens avec les enseignants UPE2A ont fait évoluer mon questionnement.

Tout d'abord, j'ai suivi cette année l'intervention d'un collègue enseignant UPE2A du secondaire, Guillaume Cornu, lors d'un cours sur les élèves allophones. Il nous a, à cette occasion, présenté son travail de recherche sur l'inclusion de tous les EANA au collège et le travail de concertation qu'il mettait en place, dans son établissement, avec ses collègues des classes ordinaires. Je me suis entretenue avec lui et j'ai compris l'importance de définir des projets personnalisés avec les enseignants des classes ordinaires. Fixer ensemble les objectifs à atteindre, notamment avec les élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement, ceci permet d'élaborer la pédagogie à mettre en place. Les différents collègues entrent ainsi dans une dynamique de réflexion sur l'inclusion de ces apprenants qui sont alors en activité sur les mêmes thèmes que les autres élèves de la classe. Je me suis demandée comment transférer cette expérience dans le primaire.

Ensuite, j'ai développé mes connaissances théoriques sur le plurilinguisme et les approches plurielles lors de mes cours cette année. Ceci m'a permis d'asseoir mes convictions sur leur légitimité à l'école. J'avais connaissance de leur bien-fondé suite à ma participation à un colloque sur la journée du plurilinguisme à Grenoble. Je m'y attelais lors de mes prises en charge mais cela m'était encore difficile de demander à une équipe d'enseignants de le mettre en place au sein de l'école.

Enfin une seconde collègue a évoqué, durant un entretien, l'importance de ses visites en classe. Cela poussait l'EANA à montrer ses compétences et incitait l'enseignant à solliciter l'apprenant, chose qui n'est pas forcément faite, par excès de bienveillance, pour ne pas mettre l'EANA en situation d'échec. Cette idée de convergence des regards a fait écho à mon questionnement.

Ma recherche devait donc se baser sur la façon d'améliorer l'inclusion de l'EANA, en travaillant sur le regard que chacun pose sur ce dernier.

1.3. Les hypothèses

J'aimerais donc vérifier lors de ce travail de recherche, les hypothèses suivantes :

- Le choix d'objectifs communs (abordables pour l'élève) avec l'enseignant de la classe ordinaire, aide-t-il les EANA à être mieux inclus dans toutes les matières ?
- Le co-enseignement favorise-t-il l'inclusion de l'élève allophone en le guidant plus rapidement vers les attentes du système scolaire français et celles de son enseignant ?
- La mise en place d'activités basées sur les approches plurielles change-elle le regard des enseignants et de la classe sur leur apprentissage des langues et le favorise-t-elle ?

2. Le contexte de recherche

J'ai alors cherché un terrain d'observation pour développer mes actions et pour vérifier mes hypothèses. M'intéressant aux différents fonctionnements de prise en charge des EANA dans le département de l'Isère, je me suis renseignée sur les types de structures les accueillant puis j'ai sélectionné une école et un dispositif UPE2A pour observer et tester des outils.

2.1. Les dispositifs UPE2A en Isère

Depuis la circulaire¹⁰ nationale sur la scolarisation des EANA en 2012, ceux-ci sont scolarisés de la manière¹¹ suivante en Isère :

Les principes d'organisation suivants sont proposés sur l'ensemble du territoire de l'académie :

- L'UPE2A est un dispositif modulaire, attaché à une école ou un établissement, avec un (ou plusieurs selon les besoins) maître spécialisé en FLE/FLScol (ancien « maître CRI » ou CLIN) dans le premier degré et avec un (ou plusieurs selon les besoins) professeur (nommé ou non sur poste SPEA selon les cas et l'évolution des effectifs) dans le second degré. On privilégiera les enseignants titulaires de la certification complémentaire FLS ou d'un diplôme universitaire de FLS (Master 2).
- La circulaire nationale prévoit une durée d'enseignement du FLE au minimum de 9h hebdomadaires dans le 1^{er} degré et de 12h hebdomadaires dans le second degré pour les débutants dans une UPE2A de 15 élèves. Des adaptations à la nature du territoire sont possibles selon les contextes (zones urbaines, zones rurales, etc.).
- L'UPE2A n'est pas une classe : les élèves sont inscrits en classe ordinaire et en suivent une partie des enseignements.

Ainsi, en Isère, au niveau du premier degré, on compte 23 enseignants « UPE2A itinérant » et deux enseignants en « classe UPE2A », situées à Grenoble. En effet, la circulaire ministérielle stipule qu'*il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A*. Ces dispositifs sont chapeautés par une coordinatrice pédagogique départementale et des inspecteurs de circonscription qui décident du lieu de rattachement de l'UPE2A et de son organisation. Par exemple, dans la banlieue de Grenoble, depuis deux ans, deux enseignants UPE2A voient leur temps de prise en charge découpé en deux parties : une moitié dans la classe ordinaire de l'EANA et l'autre moitié hors de la classe. Au niveau des « classes UPE2A », certains EANA grenoblois très peu ou mal scolarisés antérieurement sont accueillis à mi-temps dans leur classe ordinaire et à mi-temps dans une « classe UPE2A ».

J'ai choisi de travailler avec le dispositif UPE2A le plus répandu actuellement en Isère : une enseignante UPE2A itinérante qui réalise la majorité de ses prises en charge en dehors de la classe ordinaire mais qui effectuera par la suite des co-interventions en classe

¹⁰ circulaire du BO n°37 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

¹¹ Circulaire EANA pour l'académie de Grenoble : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/Circ_CASNAV15-01-13_annexes.pdf

pour des ateliers de lecture et d'expression écrite. De plus, cette enseignante étant remplaçante, elle a pu me soumettre ses difficultés.

2.2. L'école primaire

J'ai sélectionné, comme terrain de stage, l'école dans laquelle j'intervenais majoritairement les années précédentes et qui est également l'école de rattachement de l'UPE2A observée. Ce choix s'est opéré par rapport au nombre d'enseignants accueillant des EANA et par rapport à la grande taille de cet établissement qui ne facilite pas les échanges entre les enseignants.

Cette école accueille 401 élèves dont 10 nouveaux EANA en 2018. Elle est constituée de trois bâtiments qui hébergent chacun un cycle d'apprentissage. Elle regroupe 14 classes dont une spécialisée, la classe d'hôpital de jour pour les élèves à lourds handicaps mentaux. Elle bénéficie de deux dispositifs : l'UPE2A et l'ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) qui s'occupe de l'accueil des élèves en situation de handicap. L'enseignante UPE2A a cette année pris en charge 20 élèves. Intervient également sur ce groupe scolaire, le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) qui effectue 50% de ses interventions sur cette école. Pour aider les EBEP, 6 AVS sont nommés sur l'école et s'occupent de 8 élèves. En plus, une AVS-co (AVS collectif) participe à l'animation des activités éducatives pour l'aide à l'inclusion des élèves handicapés en ULIS et une enseignante surnuméraire fait du co-enseignement ou des co-interventions prioritairement au niveau des classes de cycle 2.

2.3. La classe ordinaire

Cette classe compte 29 élèves. Elle inclut deux EANA, une en CM1 et un en CM2. Deux enseignantes y travaillent, la titulaire (à 80% du temps) et l'enseignante qui la complète (un jour par semaine). Le RASED y intervient pour deux élèves. J'ai sélectionné cette classe pour deux raisons : la première parce que c'est une classe de cycle 3, ce qui implique des écrits en français beaucoup plus importants et un travail d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue du pays d'accueil qui n'est plus du domaine de ce niveau de classe. La deuxième, c'est qu'elle incluait un EANA très peu scolarisé antérieurement et donc étranger aux codes de l'École. Ces deux particularités peuvent être source de difficultés pour l'inclusion des élèves allophones dans toutes les matières.

2.4. Les EANA

J'ai observé deux EANA scolarisés dans une même classe, une élève scolaire et l'autre très éloigné de l'école et de ses attentes, ce qui engendre des difficultés supplémentaires d'inclusion.

- Zeynabou est une élève marocaine, scolarisée trois ans en Italie, elle a une attitude scolaire proche de celles attendues dans le système scolaire français. Elle est arrivée en janvier 2018 et elle suit les cours de CM1. Elle est prise en charge quatre fois durant la semaine par l'enseignante UPE2A. Elle côtoie quatre enseignantes dans sa classe ordinaire : son enseignante titulaire, celle qui la complète et deux autres qui mettent en place des décloisonnements de cycle en sciences et en géographie.
- Samuel est un élève roumain, très peu scolarisé antérieurement. Il ne maîtrise pas les codes de l'école. Il ne maîtrise pas non plus la lecture et l'écriture cursive. Il ne connaît que les bases en mathématiques. Cet EANA est arrivé en octobre et il est inclus dans le niveau CM2. L'enseignante UPE2A le prend également en charge quatre fois par semaine mais il ne suit pas les enseignements décloisonnés avec le reste de sa classe. Il côtoie donc deux enseignantes dans sa classe ordinaire.

Chapitre 5. Méthodologie : le recueil des données

Plusieurs techniques ont été utilisées pour réunir les données : la passation d'entretiens compréhensifs auprès des enseignants, une intervention en classe sur les approches plurielles suivie d'observations des EANA et des enseignantes et l'élaboration d'un petit questionnaire remis aux élèves et aux enseignantes de la classe observée pour connaître le nombre de langues connues par leurs élèves.

1. Les entretiens compréhensifs

L'entretien compréhensif est une méthode inventée par Kaufmann (2016, p 11)

L'objectif principal de la méthode est la production de théorie, selon l'exigence formulée par Norbert Elias : une articulation aussi fine que

*possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses
d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits.*

Cette méthode a pour ambition de *proposer une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie.* (p 25)

J'ai décidé d'utiliser ce type d'entretiens pour accéder aux expériences des professionnels interviewés ainsi qu'à leurs interprétations des situations problématiques. Ceux-ci m'ont livré leurs points de vue singuliers lors d'un échange de paroles structuré par un guide d'entretien, cela s'est fait dans l'écoute et le partage.

Je me suis servie d'un guide d'entretien auprès de mes différents collègues de la classe ordinaire et de l'UPE2A.

Guide d'entretien

- Votre expérience professionnelle et votre expérience avec l'allophonie (pour la classe ordinaire), vos diplômes et formations
- Vos modalités actuelles de prises en charge des EANA. Existe-t-il d'autres modalités durant l'année ?
- Vos échanges entre collègues : formels et informels et à quel rythme ? Sur quels sujets ? Avec quels outils ?
- Les liens entre la classe ordinaire et les prises en charge : Des projets ? Du matériel ? Des évaluations en commun ?
- Les difficultés rencontrées et les améliorations à envisager au niveau du lien entre les intervenants

Cette méthode de travail a nécessité ensuite une analyse qualitative et thématique. Pour cela les différents entretiens ont été enregistrés et retranscrits au plus près du discours

oral. Ils seront mon terreau pour travailler sur mes hypothèses et fonder « mes théories ».

Les interviewées me connaissant plus ou moins de par à mon métier, ceci m'a permis d'avoir facilement des réponses favorables lorsque je les ai sollicitées pour ces entretiens. Mes collègues UPE2A se sont livrées : les rencontres pouvant durer entre vingt minutes et une heure contrairement aux enseignantes des classes ordinaires qui m'ont parlé entre douze et dix-huit minutes. D'un autre côté, la connaissance des interviewées peut entraîner des biais. Comme le dit Kaufmann (2016, p 65) *chaque question quand elle est posée, y compris celle qui se voudrait la plus technique et la plus neutre, définit un jeu d'influence*. En effet, lorsque je leur demandais s'ils éprouvaient le besoin d'améliorer la relation entre la classe ordinaire et le dispositif UPE2A, sachant que mon travail tournait autour de cette amélioration, il leur était compliqué de ne pas répondre oui. De plus, ayant des hypothèses par rapport à mon expérience professionnelle dans cette école, je risquais de surinterpréter leurs réponses. La transcription de ces entretiens m'a d'ailleurs permis d'entendre différemment les réponses de mes consœurs.

Cette technique m'a aidée à collecter des données que je n'aurais pas pu récolter dans mon contexte de recherche puisqu'il se base sur une école et son dispositif UPE2A. J'ai fait un travail d'inventaire sur les outils et les pratiques qui existent en Isère. Il n'y a pas de méthode ou de manuel spécifiques pour l'enseignement du FLE et surtout du FLSco en école primaire pour les EANA. Chaque enseignant compile et s'approprie des outils utilisés pour d'autres apprentissages. Il m'a semblé judicieux de les connaître et de les faire connaître. Pour cela, j'ai profité de mes rencontres avec mes collègues, lors des entretiens, pour les questionner sur leur mode de fonctionnement et sur les outils qu'elles utilisaient pour favoriser le lien entre le travail en classe ordinaire et celui réalisé lors des prises en charge en dehors de la classe. Ce recensement permet de faire découvrir ou de rappeler ce qui fonctionne actuellement au niveau du premier degré.

Ces entretiens m'ont également permis de mieux connaître les enseignants interviewés du point de vue professionnel.

1.1. Les enseignantes UPE2A

Pour mon étude, je me suis entretenue avec six enseignantes UPE2A du département pour connaître leur degré de formation, leurs difficultés et leurs outils (utilisés et inventés pour y répondre).

Bien que toutes soient itinérantes, elles n'ont pas le même fonctionnement au sein de leur dispositif :

- Deux enseignantes fonctionnent, comme cité plus haut, à mi-temps en co-enseignement et à mi-temps en co-intervention, hors de la classe.
- L'une d'elles n'effectue que des co-interventions en dehors de la classe.
- Les autres travaillent principalement en co-intervention externe mais font occasionnellement de la co-intervention interne voire du co-enseignement.

Ces enseignantes ont toutes un diplôme universitaire en lien avec le FLE ou les sciences du langage, sauf une, ma remplaçante qui a quitté l'ESPE (l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) il y a deux ans sans formation sur les EANA ou sur le plurilinguisme.

Niveau d'étude en lien avec le FLE	Aucune : 1	Maîtrise : 1	Master 1 : 1	Master 2 : 3
Certification	Non : 1		Oui : 5	
Formations annexes	aucune : 2	Stage CUEF ¹² : 1	Stages PAF ¹³ : 3	

Ces collègues ont entre quatre ans et huit ans d'expérience sur leur poste.

L'entretien avec la collègue remplaçante, sans formation ni expérience en FLE, m'a paru pertinent pour avoir un avis neuf sur ce domaine.

¹² Centre universitaire d'étude française (Grenoble) : <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/formation-courte-qualifiante-FCQ/arts-lettres-langues-ALL/formation-a-l-enseignement-francais-langue-etrangere-fle-fls-program-formation-a-l-enseignement-francais-langue-etrangere-fle-stages-pedagogiques-d-ete/cuef-casnav-subprogram-stage-cuef-casnav.html>

¹³ Plan de formation académique en partenariat avec le CASNAV

J'ai également réalisé un entretien avec Guillaume CORNU, enseignant UPE2A et formateur académique. Nous avons évoqué le travail en équipe qu'il réalisait avec les enseignants des classes ordinaires pour inclure au mieux les EANA. Il m'a présenté la grille « fiche de transmission exigences » (annexe 2, p 82), réalisée en collaboration avec Marion Avrillier en 2004 pour le collège Münch qui a été déterminante dans la poursuite de mon travail de réflexion et pour l'élaboration de mon outil.

1.2. Les enseignantes de la classe ordinaire

J'ai également réalisé des entretiens auprès de six enseignantes de classe ordinaire qui ont entre dix et vingt et une années d'expérience. Trois d'entre elles ont accueilli cette année leurs premiers EANA, d'autres y sont confrontées depuis plusieurs années et en ont côtoyé entre cinq et onze au cours de leur carrière.

Elles n'ont pas ou peu de formation par rapport à l'accueil des EANA :

- Trois enseignantes n'en n'ont pas et ne savent pas s'il n'en existe ni où les trouver.
- Deux enseignantes ont participé à un atelier sur les EANA lors d'une animation pédagogique, soit une heure de formation pour l'une et deux heures pour l'autre.
- Une enseignante a participé à un stage proposé par son Inspecteur de circonscription. Malheureusement, elle n'a pu participer qu'à une des deux journées animées par la coordinatrice départementale des UPE2A.
- Aucune d'entre elles n'a suivi ou demandé de formation sur l'inclusion des EBEP.

Aucune d'entre elles ne connaît le CASNAV et son rôle. Une enseignante dit avoir vu ce sigle apparaître, la veille de notre entretien, sur un PowerPoint lors d'une animation pédagogique portant sur l'oral en classe.

2. Les observations

Pour récolter les besoins des EANA, les entretiens n'étaient pas adaptés car leur maîtrise du français était encore trop juste au début de mon stage. J'ai opté pour *l'observation directe* où l'observateur est présent et sa seule présence contribue à modifier ce qui va se passer, mais il n'intervient pas lui-même dans la situation. Il regarde, prend des notes, écoute. Ces observations permettent d'émettre des hypothèses de travail.

Je me suis rendue dans la classe de CM1-CM2 et j'ai observé en situation naturelle, c'est à dire sans demande particulière pour les temps d'observation. J'ai également assisté aux moments de décroisement et de changement d'enseignant. Pour observer, je me suis munie d'une grille pour repérer les moments où les EANA étaient en difficultés d'apprentissage et noter comment ils réagissaient (abandon, demande d'aide à un pair, demande d'aide à l'enseignant) puis j'ai noté ce qui pouvait éviter cette situation de blocage. Cette grille découle du travail de Van Campenhoudt et Quivy (2011, p 143), selon lesquels l'observation se construit autour de trois questions : *Observer quoi ? sur qui ? comment ?*

Suite à ces observations directes, j'ai réalisé quelques observations participantes. Dans ce cas-là, l'observateur interagit avec les sujets qu'il veut comprendre (Berthiaume, 2004). Celles-ci m'ont permis de mieux pouvoir appréhender les besoins de Samuel. Cet élève se trouvait en classe, inclus en CM2 mais il ne réalisait jamais les mêmes activités que son groupe d'inclusion. Comme il était régulièrement en travail autonome, sans interaction avec la classe, l'observation directe ne m'apportait pas grand-chose. Grâce à des échanges verbaux et non verbaux, j'ai tenté de communiquer avec lui pour mieux cerner ses lacunes et ses points forts.

Pour me présenter aux deux élèves allophones et pour expliquer à la classe ma future présence en temps qu'observatrice des EANA, j'ai choisi de sensibiliser la classe à l'intercompréhension entre des langues proches. J'ai effectué une intervention, à partir des supports fabriqués par Euromania¹⁴, sur « Le mystère du Mormoloc ». Cette séquence utilise, en outre, les langues maternelles des deux élèves allophones présent dans cette classe, ce qui permettait de les mettre en position d'expert. Cette sensibilisation visait autant les élèves que leurs enseignantes et m'a permis de récolter des informations sur les représentations du plurilinguisme présentes dans cette classe.

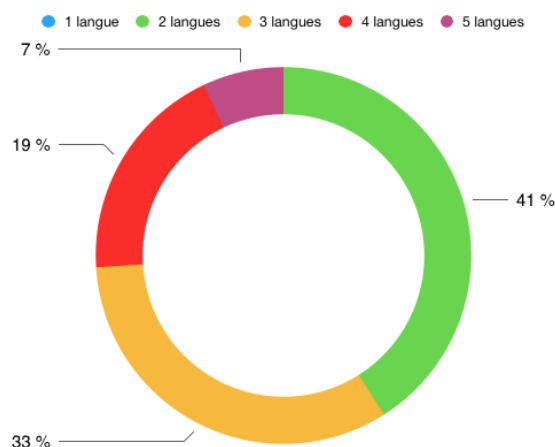
2.1. La classe de CM1-CM2

A l'aide d'un petit sondage, j'ai répertorié les langues connues des élèves de cette classe (parlées ou comprises dont l'anglais) et les langues parlées à la maison (avec les

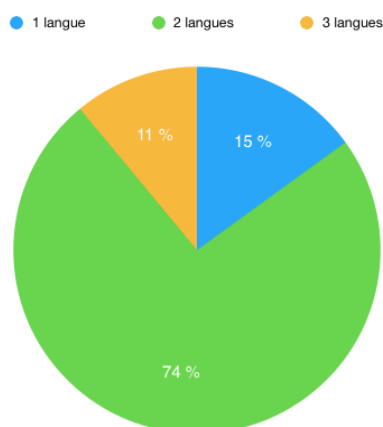
¹⁴ documents consultables sur le site d'EUROMANIA : http://www.euromania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=15 (consulté le 22/06/18)

parents, les frères et sœurs et les autres membres de la famille) auprès des élèves de la classe et de leurs enseignantes.

Nombre de langues connues



Nombre de langues parlées à la maison



Les deux enseignantes de cette classe n'ont pas la même vision du bi-plurilinguisme de leurs élèves, ni du rôle qu'il peut jouer dans leurs apprentissages. Pour l'enseignante titulaire, l'idée du bi-plurilinguisme idéalisé, celle d'un sujet maîtrisant parfaitement différentes langues, est présente : « *certaines [élèves] parlent d'autres langues, d'autres les ont déjà entendues, ils disent facilement qu'ils parlent une autre langue alors qu'ils ne la maîtrisent pas vraiment.* ». Elle sous-estime le nombre d'élèves parlant une autre langue à la maison. Pour elle, douze, treize élèves seraient concernés, ce qui est une dizaine d'élèves

au-dessous la réalité. Pour l'enseignante qui complète son service, le regard est différent car elle a travaillé en Centrafrique dans un collège et a suivi des formations sur le pluriculturalisme. Sa vision de la classe est conforme à la réalité. Aucune des deux enseignantes n'avait entendu parler des approches plurielles. Pour l'une, cela semblait intéressant mais plutôt vu comme un surplus : « *On court déjà tellement avec le programme !* », pour la seconde, c'est différent : « *l'intervention que tu as faite peut permettre, à mon avis, à chacun de prendre conscience de la richesse que c'est de connaître une autre langue. Cela peut reconforter et rassurer certains enfants pour qui cela pourrait paraître un handicap. Ils voient bien qu'il leur manque du vocabulaire en français comme ils ne le parlent pas à la maison. Cela peut permettre de valoriser certains enfants en échec et donc de les intégrer davantage dans la classe.* »

Partie 3

-

ANALYSES ET PROPOSITIONS

Dans cette dernière partie, je propose une synthèse du travail que j'ai réalisé sur le terrain : un inventaire des pratiques et des outils utilisés en Isère ainsi qu'une réflexion sur des pistes qui mériteraient, selon moi, d'être plus développées pour faciliter le croisement des différents regards que l'on porte sur l'EANA.

Chapitre 6. Les pratiques existantes et les besoins

Ce chapitre a pour ambition de traiter les entretiens réalisés auprès des enseignants. Je m'attellerai à réaliser une analyse thématique (Bertaux, 2010) qui consiste à repérer, dans les différents récits, les passages concernant un même thème pour les comparer. Pour expliquer le choix de mes hypothèses, j'ai choisi de dégager les pratiques et les outils existants dans le département ainsi que les besoins des enseignants au niveau des échanges qui s'établissent autour de l'EANA.

1. Les pratiques et les outils

Ces outils et pratiques pédagogiques répondent aux exigences des différentes circulaires nationales et académiques. Ils sont adaptés aux écoles et aux enseignants qui les ont créés et mis en œuvre. Ils ne sont pas forcément tous utilisés tout le temps, en même temps. Ils sont mis en place dans trois lieux différents : à l'école, dans la classe ordinaire et en UPE2A.

1.1. Au niveau de l'école

Les outils institutionnels, également appelés documents administratifs, sont là pour favoriser la liaison entre les différents partenaires qui travaillent avec l'EANA. Comme le rappelle la circulaire sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés dans le point 2.2 « *L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.* » Ces outils doivent permettre de construire une réponse pédagogique adaptée qui doit se baser sur les acquis de l'élève et sur les attentes du système scolaire français. Il en existe de trois sortes :

- Le test de positionnement réalisé à l'arrivée de l'EANA, son rôle est d'évaluer les :

« connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants. Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées. » (circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012)

- Les activités pédagogiques complémentaires (maintenant APC), qui s'ajoutent aux 24 heures d'enseignement hebdomadaires, permettent de travailler avec un petit groupe d'élèves. Ces temps supplémentaires de manipulation, de systématisation peuvent permettre à l'EANA de créer des liens privilégiés avec son enseignant de classe ordinaire et d'oser s'exprimer, chose difficile à faire au sein du groupe classe. Ils peuvent également être réalisés par l'enseignant UPE2A.

« les APC. Parce que dans les APC je peux encore plus cibler les allophones et pas qu'eux parce que j'en prends aussi des élèves ordinaires des fois en même temps que les allophones. » (UPE2A 2¹⁵ q 24, p 99)

« Alors elle va essayer de le faire en APC. » (CLO 1¹⁶ q 25, p 130)

« Elle le prend en APC, en lecture. » (CLO 5 q 28, p 148)

- Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (maintenant PPRE) permet de coordonner les actions mises en place pour accompagner l'élève qui rencontre des difficultés scolaires risquant de l'empêcher d'obtenir les compétences du socle commun. Il formalise, par exemple pour l'EANA, les décroissements mis en place pour l'aider à rentrer dans le système de lecture du français et les APC en mathématiques pour l'aider à travailler sur les énoncés de problèmes par exemple. Ce PPRE inclut le projet d'aide de l'enseignant UPE2A et il sert à laisser des traces pour les enseignants remplaçants et les

¹⁵ Entretien n°2 des enseignantes UPE2A, question-réponse 24, à consulter en annexe 7

¹⁶ Entretien n°1 des enseignantes de la classe ordinaire, question-réponse 28, à consulter en annexe 8

collègues des années suivantes car l'apprentissage d'une langue est un processus long qui nécessite plusieurs années.

1.2. En classe ordinaire

Quatre outils et pratiques sont apparus durant les entretiens : l'aide directe à l'élève allophone, les échanges entre professionnels et les interventions de l'enseignant UPE2A dans la classe.

1.2.1. Les outils et les aides pour l'élève

Lorsqu'un EANA arrive dans une école, il est directement confronté aux apprentissages de sa classe dans une langue qu'il ne maîtrise généralement pas. Pour faciliter ses débuts dans notre système scolaire, l'enseignant UPE2A peut fournir à cet élève du travail à réaliser en autonomie qui peut se présenter sous forme de fiches ou d'enregistrements sur un support numérique de type MP3 ou clé USB.

*« En ce moment, **elle me donne aussi du travail** pour Ramon. Elle me le met dans mon casier. » (CLO 5 q 11, p 146)*

« le rôle de l'UPE2A, c'est aussi de faciliter le travail en classe. » (UPE2A 3 q 28, p 107)

*« Le lien il est fait essentiellement par " Alors, le travail de Mathilde ? **Qu'est-ce qu'elle t'a donné ?** " C'est ça ! J'ai eu une réflexion l'autre jour avec la collègue UPE2A. Moi, je suis partie dans l'optique de **donner un maximum d'aides** à mettre en place dans la classe. » (UPE2A 5 q 19, p 115)*

*« c'est vrai que **je fournis, je fournis !** Peut-être que c'est contre-productif... peut-être rassurant au début, il y a besoin de ça. » (UPE2A 5 q 21, p 115)*

Le risque de ce fonctionnement peut être que l'enseignant de la classe ordinaire ne voie plus l'EANA comme son élève, il s'en décharge et ne l'intègre plus au groupe classe :

*« J'ai eu le retour d'une collègue il y a deux jours qui m'a dit " Il n'a plus rien à faire. Je n'ai plus rien sous le coude. Tu n'aurais pas un truc ? Tout ce que tu as donné, il n'y en a plus ! ". En fait, tu te rends compte **qu'ils attendent et que si tu ne donnes rien, il ne se passe pas grand-chose !** » (UPE2A 5 q 20, p 115)*

*« parce qu'il y a certains enseignants qui **attendent que tu fasses "du clé en main"** mais mon idée, c'est que ce n'est pas notre mission. » (UPE2A 2 q 19, p 97)*

Le risque d'exclusion de l'élève allophone au sein du groupe classe est alors inévitable.

« Et si tu donnes beaucoup de choses, il y a un déséquilibre qui se fait. C'est un élève qui travaille en parallèle de la classe. Il est vraiment à côté ! » (UPE2A 6 q 30, p 123)

L'EANA peut également disposer d'un outil référent, appelé aussi « Classeur Référent » ou « Cahier Outils ». Il doit permettre à l'élève allophone de retrouver rapidement des notions travaillées mais pas encore maîtrisées.

« Alors moi, j'ai un **classeur référent** où l'on met... alors ça c'est aussi quelque chose qu'on essaie de construire avec l'enseignant de la classe ordinaire : il y a mes mots mais il peut également mettre les siens. » (UPE2A 5 q 26, p 116)

« Pour Julia, je lui ai fait un **cahier outils**. Le même que les autres élèves puisqu'elle va continuer avec eux l'année prochaine. Je me suis dit, autant qu'elle l'ait. Par exemple, on fait de la géométrie, je lui surligne quelques mots. » (CLO 5 q 33, p 148)

« on a... mis en place un outil commun, c'est un **classeur ressource** ou moi je mets des fiches en français et en mathématiques... sur des sons, la phonétique... mais il y a aussi de la grammaire... Héloïse complète. » (CLO 6 q 15, p 151)

1.2.2. Les échanges

Différents types d'échanges ont émergé.

Les *réunions formelles*, nécessaires aux bilans trimestriels du projet d'aide UPE2A, aux équipes éducatives (concertation entre tous les adultes concernés par la situation d'un élève) et celle notifiant la sortie de l'EANA du dispositif, sont réalisées par l'ensemble des enseignants mais elles ne représentent qu'une petite partie de « ce qui fait du lien » selon les interviewés.

« il y a une rencontre après les évaluations, les tests que l'on fait à l'arrivée de l'élève. Il y a une rencontre vraiment formelle, qui dure ou qui dure pas selon l'expérience que peut avoir l'enseignant avec l'allophonie ou pas. » (UPE2A 2 q 14, p 97)

: « Il y a des moments où on se pose pour faire le point et je lui dis "alors, dis-moi, comment il est en classe ? " Et si ça correspond pas à la façon dont je le vois moi, je lui propose d'aller passer un temps en classe pour que je montre à l'élève que "Si, tu es capable de répondre là ! " » (UPE2A 6 q 21, p 121)

Les *temps informels* représentent la majorité du temps consacré à faire passer des informations sur l'EANA : ses progrès, ses difficultés, les projets de sa classe. Ils se déroulent tout au long de la journée.

« *le lien entre la classe UPE2A et la classe ordinaire, tout ça, ça se fait en direct.* » (UPE2A 5 q 7, p 113)

« *La récréation, ça reste un temps important. C'est un temps qui peut être efficace. Et puis après c'est surtout entre midi et deux. Franchement, les enseignants ils sont dans les écoles ils partent pas. Ils sont là. Tu sais où les trouver. Alors ça c'est des temps qui sont quotidiens...* » (UPE2A 5 q 8, p 113-114)

« *On se voit les midis.* » (CLO 4 q 11, p 143)

« *en général c'est à la récréation. C'est soit avant la prise en charge du matin, soit à la récréation, soit à 11h30.* » (UPE2A 1 q 9, p 91)

« *de toute façon à chaque fois je vois un gamin j'vois l'enseignant. Donc j'ai dit " ça c'était bien, ça c'était pas bien. Ça, ça coince, ça, ça coince pas. " »* (UPE2A 1 q 13, p 92)

« *En règle générale, j'arrive un moment avant le début de la classe pour pouvoir voir avec eux s'ils ont commencé une nouvelle poésie, un nouveau thème dans la classe... pour parler des progrès de l'élève, s'il y a des choses marquantes pour lui. Je peux également communiquer, si le CADA¹⁷ m'a communiqué des informations par rapport à la famille, demander si l'élève marque le coup. **On fait des petits points, comme ça, brefs.** Donc, oui, je pose des jalons, sur quoi je vais travailler dans les semaines à venir. Ensuite, très souvent je sors en récréation en même temps que les enseignants et **je les agrippe...** et après je mange dans les écoles à midi et je reste aussi un petit peu le soir pour dire un peu ce que j'ai fait avec l'élève, s'il a bien accroché. Pour que l'enseignant puisse s'emparer du travail que j'ai fait et que cela ne retombe pas avant que je revienne la semaine d'après. Et qu'il ait tout oublié... » (UPE2A 6 q 9, p 119)*

¹⁷ CADA : Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile en France

Les échanges écrits par mail ou texto, servent à donner des informations organisationnelles sur les changements d'emploi du temps, à fournir les progressions des différents enseignants, à transmettre les nouveaux projets de classe qui peuvent être travaillés conjointement.

« Mail j'utilise beaucoup... le mail, ce sera plutôt le côté organisationnel. Avec après, aussi, le côté plus de documents à faire passer aussi : bilan, progression, des choses comme ça... » (UPE2A 5 q 17, p 115)

« j'ai une enseignante dans l'école X qui m'envoie tous les jeudis le plan de travail de l'élève allophone. Enfin les grandes lignes, les titres... de façon à ce que je puisse éventuellement réfléchir au lexique que je dois lui apporter et pour traiter les sujets en amont avec cet élève. » (UPE2A 6 q 10, p 119-120)

« Ah oui, et puis souvent je leur demande de me dire ce qu'ils vont travailler en classe, leurs projets. Est-ce qu'ils vont faire du ski ? Sur ce qui se passe dans la classe. Comme ça je travaille en parallèle pour aider l'élève à choper ce qu'il peut dans la classe ordinaire. Je peux travailler en amont ou en même temps que la classe. » (UPE2A 3 q 15, p 104)

« Par exemple, il y a une école qui va aller faire la visite à Grenoble sur la commémoration des JO. Donc je vais essayer de faire un peu en amont le vocabulaire. » (UPE2A 6 q 20, p 121)

1.2.3. Les interventions en classe ordinaire de l'enseignant UPE2A

Les enseignants UPE2A interviennent dans la classe ordinaire de l'EANA sous différentes formes. Ils peuvent observer l'élève allophone lors des visites conseils, c'est à dire lorsqu'ils rencontrent environ une fois par mois l'enseignant et l'EANA qui n'est pas pris en charge par l'UPE2A ou lorsque l'élève arrive dans la classe d'un nouveau collègue. Cela permet de repérer les codes de la classe, de les expliciter et de proposer quelques aménagements pour l'apprenant. Mais généralement les enseignants UPE2A sont plutôt en activité dans les classes. *« Je ne fais pas trop d'observation en classe. Si je suis en classe c'est pour un travail de groupe, avec l'élève et un étayage particulier. Je trouve ça plus*

efficace. L'observation pure, ça m'arrive rarement... au début. » (UPE2A 5 q 14, p 117).

Les enseignants UPE2A se retrouvent souvent en co-enseignement avec des sous-groupes pour favoriser les moments d'apprentissage en lecture ou en expression écrite.

« Par exemple dans l'école X, je fais un travail d'UPE2A avec l'élève allophone en dehors de la classe et après la récréation, je vais dans la classe pour travailler avec un petit groupe de cinq élèves dont l'élève allophone que je suis sur des ateliers de lecture. » (UPE2A 5 q 15, p 114)

« Il y a d'autres moments où j'interviens dans la classe. Ça m'est arrivé de faire des ateliers dans la classe... avec CP-CE1 sur des parcours de lecture et donc là j'intervenais comme co-enseignante dans la classe. » (UPE2A 3 q 22, p 105)

Ils se servent également de ces temps de présence en classe pour fabriquer l'outil de référence et apprendre à l'EANA à s'en servir.

« Mon travail premier, c'est de donner le réflexe à l'élève d'utiliser les outils qu'on lui donne. [...] Moi je sais qu'il l'a et où il en est parce que je suis à côté de lui, je le fabrique avec lui. Donc quand il est dans la classe et qui me demande, je lui donne le porte-vues et je l'oblige à chercher lui-même l'info qu'il connaît sans le savoir. Ce qui lui est accessible sans le savoir. »

(UPE2A 2 q 26, p 99)

1.3. En UPE2A

Les enseignants UPE2A ont recours à divers outils et pratiques pédagogiques pour faciliter l'apprentissage du français durant les différents moments de la journée de l'EANA.

Tout d'abord, on peut trouver des outils de liaison à destination de l'enseignant comme l'écriture du travail réalisé durant la prise en charge. *« Je prends le cahier à l'envers et je note les grands titres de ce que l'on fait en UPE2A : par exemple lexique du corps, en syntaxe la négation ... de façon à ce que si je n'ai pas le temps de les voir, elles puissent se*

référer, elles puissent interpellier l'élève dans la classe. » (UPE2A 6 q 12, p 120) ou l'utilisation d'une fiche recto-verso (annexe 4, p 84-85) reprenant les informations importantes concernant l'EANA (planning, matériel, progression en UPE2A et les différents types de travail réalisables à l'arrivée). « Il y a une fiche spécifique où je mets le lien entre la classe ordinaire et la classe UPE2A. (UPE2A 3 q 8, p 103) généralement, les enseignants sont contents de cette fiche. Plus que du PPRE EANA, je pense. (q 10, p 103) »

Ensuite, il y a les co-interventions en dehors de la classe. Celles-ci peuvent anticiper le travail qui sera réalisé en classe.

« Je colle à ce qui se passe en classe, je n'ai pas les mêmes supports pour le coup. Là j'adapte. Et on essaie de travailler un cran légèrement en avant pour qu'ils puissent suivre en classe. Ça, ça peut être un lien. » (UPE2A 5 q 17, p 115)

« Je t'ai dit également qu'il y avait une enseignante qui m'envoyait ses plans de travail. Je ne déflore pas les exercices mais ça me permet de voir ce qu'elle va demander et d'entraîner l'élève sur la compétence qui peut être vue de plein de manières selon les enseignants. Donc j'essaie de faire ça... après, ça leur permet de faire le même travail que les autres élèves. » (UPE2A 6 q 20, p 121)

« Et puis je demande également leur progression dans toutes les matières, comme ça je peux voir comment je peux m'adapter, anticiper, dire à l'élève " tu vas travailler là-dessus dans ta classe... ". J'aime bien avoir ces documents même si les collègues ne comprennent pas toujours pourquoi et qu'il traîne un peu la patte pour me les donner. » q 25 « On travaille en amont pour aider à la réussite dans la classe. C'est directement utilisable. » (UPE2A 3 q 24, p 104-105)

Elles peuvent parfois reprendre des notions vues en classe lorsque l'EANA est assez avancé dans l'apprentissage du FLE et du FLSCO.

« Il y en a juste avec deux enfants qui se débrouillent très bien, qui ont envie de progresser. Là, je revois les notions de français qu'ils ont fait dans leur classe. » (UPE2A 4 q 25, p 111)

« Il y a des temps où je peux reprendre ce qui a été fait en classe sur le cahier du jour. Ça m'arrive, c'est pas habituel mais... ça peut arriver de faire un soutien sur une notion qui n'a pas été très bien comprise. » (UPE2A 5 q 28, p 117)

Elles peuvent enfin apporter ou compléter un projet de classe. Les élèves allophones réalisent un travail qui sera valorisé dans les deux lieux d'apprentissage. Cela permet également de travailler l'oral dans la classe ordinaire.

« Le lien ça peut être soit un projet. C'est moi qui vais faire entrer le projet, quand on a travaillé sur un album, on vient le présenter à la classe. » (UPE2A 5 q 17, p 115)

« L'autre jour elle nous a présenté des recettes inventées. Elle est venue dans la classe avec le groupe des élèves allophones avancés. Ils nous ont lu des recettes. C'était très bien. » (CLO 4 q 10, p 142)

« c'est surtout montrer aux autres ce qu'ils font ici et que les autres voient qu'ils savent parler. Ils étaient étonnés de les entendre parler. Mes élèves étaient très contents d'aller montrer quelque chose dans leur classe. » (UPE2A 4 q 31, p 112)

« On a fait aussi un projet sur les contes. Des élèves de CE1 qui parlaient des auteurs et de leurs contes. Ils ont fait un mini exposé, un exposé à leur portée, avec création d'affiches, où ils ont expliqué qui avait écrit quoi. La classe ordinaire travaillait sur l'écriture des contes et nous on est arrivé en complément, on apporte quelque chose en plus. L'élève allophone apporte des informations nouvelles sur un sujet qui est travaillé en classe et il faut toujours qu'il apporte un plus. Je le vois comme ça. » (UPE2A 3 q 25, p 106)

2. Les besoins

La deuxième analyse des entretiens vise à dégager les besoins des enseignants de la classe ordinaire ou de l'UPE2A qui font écho à mes hypothèses de travail. Ils sont regroupés en trois thèmes : le besoin d'améliorer les échanges entre professionnels, celui de réfléchir et de se former à l'inclusion des EANA et enfin celui de rendre l'élève allophone autonome dans ses apprentissages.

2.1. L'amélioration des échanges

Le besoin qui ressort le plus au niveau des entretiens est celui du temps à dégager pour se concerter. L'enseignant UPE2A devant rejoindre les différentes écoles dans lesquelles il intervient, n'est pas toujours disponible aux moments des temps informels.

« À la récré, oui, on parle mais pas dans toutes les écoles. Parce que je ne reste pas à toutes les récré. Il se trouve que je suis souvent dans la même école quand je reste pour la récré ou à midi. Donc il y en a avec qui je parle très peu. »
(UPE2A 4 q 12, p 109)

« *c'est pendant les cours de récréation. Très succinctement, très rapidement.* »
(CLO 1 q 11, p 129)

« On se voit pas ! » (CLO 5 q 14, p 147)

L'enseignant de la classe ordinaire doit participer à différents types de réunions : les conseils de maitres, les conseils de cycle, les conseils d'école, les réunions de préparation des APC, les réunions avec les parents, les équipes éducatives et les réunions de synthèses avec les différents partenaires travaillant avec ses élèves (UPE2A, ULIS, RASED, orthophoniste, ergothérapeute, ...). Tout ceci réduit le temps des concertations sur des temps formels.

« Non, il y a un vrai manque ! Mais il est lié au manque de temps... comme je te disais tout à l'heure, j'ai déjà **trois réunions de prévues cette semaine !** »
(CLO 3 q 19, p 138)

« Oui... il y a des choses qui peuvent se faire autrement. Par exemple, des fois, on fait des points avec la collègue sur les inclusions des élèves de la classe Ulis. On pourrait faire un point pour les élèves allophones. Bien sûr, ça rajoute des réunions ! **C'est sûr et on en a déjà beaucoup !** Mais oui, un point pour discuter de ce qu'ils font, c'est vrai qu'**on lit les mails mais on oublie**. On est plus focalisé sur l'emploi du temps. Donc un point de temps en temps... pour tout le cycle deux, ça serait bien. Et puis parler des éventuelles interventions en classe... voilà. » (CLO 5 q 34, p 148)

« Dans l'idéal, je verrais un temps de concertation toutes les semaines pour savoir où ils en sont. » (CLO 3 q 38, p 140)

Les enseignantes aimeraient plus de temps de concertation formelle pour approfondir les échanges et ne plus manquer ou oublier certaines informations données, pour le moment, durant des temps informels.

« *qu'est-ce qu'ils ont fait l'autre jour, on a discuté... tu vois je n'arrive plus à me rappeler... mais on a parlé de ... qui était vraiment centré sur les apprentissages.* » (CLO 3 q 34, p 140)

« Je me suis rendue compte aussi, une collègue à côté, elle ne faisait pas lire le gamin qui est en apprentissage de la lecture. » (UPE2A 5 q 20, p 115)

*« On marche souvent à l'implicite avec les enseignants. C'est bien, c'est normal mais **parfois on passe à côté de certaines choses**. J'ai discuté avec une collègue UPE2A qui a de la bouteille. Elle a découvert juste après les vacances de la Toussaint que son élève allophone ne faisait jamais de mathématiques. Elle n'en avait jamais parlé avec l'enseignante de la classe ordinaire. Elle ne pouvait pas imaginer que la collègue passe à côté des mathématiques. » (UPE2A 3 q 26, p 106)*

« Déjà j'aimerais savoir sur quoi ils travaillent exactement... ça serait très intéressant... et puis les outils qu'elle utilise, j'aimerais avoir des explications. » (CLO 2 q 29, p 135)

Une demande d'amélioration pour les échanges administratifs est également apparue.

« mais à quoi ça sert de faire des PPRE ? C'est un joli papier, mais moi j'ai honte des fois de faire signer ça, un document qu'ils ne comprennent pas ! J'ai essayé de l'améliorer avec des pictos, même pour les parents, lorsqu'il faut dire ce qu'on fait à l'école, ce qu'on fait à la maison... mais même si c'est très simple, ils ne comprennent pas. » (CLO 4 q 38, p 145)

La concertation entre les différentes personnes qui s'occupent de l'EANA est indispensable. Il faudra travailler sur son amélioration en réfléchissant à un outil, non chronophage, qui pourrait aller dans ce sens.

2.2. Réflexions sur l'inclusion et les collaborations

L'inclusion est un sujet souvent évoqué comme un problème soulevé par les enseignants. Tout d'abord par rapport à la diversité du public à accueillir.

*« J'ai pas vraiment eu le temps de me questionner vraiment moi ! Voilà, il faut du temps aussi, et la classe est compliquée aussi... il y a **plein de difficultés autres** » q 42 « quand Julia est arrivée, j'ai pris peur ! C'était la première fois. Je me suis dit " **comment je vais faire avec toutes les autres difficultés que j'ai déjà dans la classe ?** ". » (CLO 1 q 29, p 130)*

« Il y a **une telle demande de l'institution** : il faut tout faire, accueillir tout le monde ... » (UPE2A 6 q 40, p 124)

« mais il y a cette idée qui s'installe beaucoup dans les écoles en ce moment, "on est saturé"... "**on a trop de diversité dans la classe, c'est trop hétérogène.**" Il y a trop de demandes institutionnelles sur les suivis individualisés. Je ressens que les enseignants tirent l'alarme. » (UPE2A 5 q 33, p 118)

J'ai constaté, durant mes observations en classe que l'inclusion ne va pas soi, notamment lorsque l'EANA a été peu scolarisé précédemment et qu'il est confronté à des objectifs d'apprentissage pour son niveau d'âge qui le dépassent. Certains élèves sont présents en classe mais ils sont à côté des autres. Ils ne réalisent pas les mêmes travaux. « Tu me disais qu'elle faisait des choses différentes de celles de la classe, qu'elle ne pouvait pas tout suivre... - Non, elle a un cahier particulier que je lui remplis chaque jour et qu'elle complète, avec des activités adaptées. C'est encore une très petite lectrice. » (CLO 6 q 30, p 152). Il est donc difficile pour ces élèves de rester concentré, de se motiver tout au long de la journée : « Isabella est une enfant... qui a du mal à rester dans l'activité. Dès qu'elle le peut, elle range le cahier. Elle fait du coloriage. Donc, voilà, il faut la recentrer. » (CLO 6 q 27, p 152). Ceci est repris par Pochard (2002, p114) pour qui l'« immersion » peut tourner à la « submersion ». Une collègue me rappelait l'importance de la reconnaissance sociale et de la réussite par ses pairs, or son EANA était exclusivement sur des activités différenciées, ce qui l'excluait de fait. D'autres enseignants, par manque de formation et de connaissance de ce public font fi de la non-connaissance de la langue et réalisent leur enseignement sans différencier. « En sciences, la collègue lui fait faire la même chose que la classe, donc du coup, je lui surligne dans sa leçon les mots à apprendre. » (CLO 5 q 28, p 148)

Les enseignants de la classe ordinaire se questionnent sur le type de prise en charge à choisir pour l'élève. Ils soulèvent le problème de la rupture lorsque l'EANA est sorti de la classe.

« Oui mais il y a quand même beaucoup de coupures entre ce qui est fait dans ma classe et ce qui est fait avec Aurélie ! » q 32 « En sachant qu'elle sort de la classe, qu'elle revient... je sais pas ce qu'elle a fait, elle arrive on est en train de faire autre chose nous, c'est compliqué. » (CLO 1 q 35, p 131)

« Ces interventions sont vraiment décontextualisées de la classe. » (CLO 2 q 17, p 134)

Les collègues s'interrogent également sur l'utilité d'une intervention en classe de l'UPE2A qui pourrait être profitable à l'acquisition des savoirs communs.

« mais je me dis justement, sur ces créneaux de lecture-compréhension, elle serait là... elle serait en classe avec les filles, elles pourraient suivre avec des images. Ça serait génial ! » q 17 « Qu'est-ce qui est le mieux ? Que les filles, elles sortent tous les jours pour aller travailler avec elle ou bien qu'elle les voie la moitié du temps mais en classe et qu'on travaille ensemble. Je ne sais pas. » (CLO 4 q 16, p 143)

« Certains maintenant ça serait plus utile que j'aïlle dans leur classe pour qu'ils suivent vraiment tout le travail avec leur classe. Il y en a pour qui, je commence à me demander, oui ! Après, ceux qui ne parlent pas assez bien, je me dis, il vaut mieux qu'ils viennent là. Qu'ils apprennent un maximum de choses, et puis tant pis... mais c'est vrai que pour ceux qui parlent déjà bien, je me dis "est-ce qu'ils perdent pas plus de temps avec moi que s'ils suivaient dans leur classe ? ". » (UPE2A 4 q 32, p 112)

Enfin, pour les enseignants UPE2A, une clarification de leur rôle est à envisager. L'enseignant UPE2A ne doit pas être l'enseignant principal de l'EANA qui le gère et lui fournit son travail.

« Et il faut parfois qu'on leur rappelle qu'il faut aussi s'occuper de cet élève... et bien, c'est violent. Il faut faire preuve de diplomatie. » (UPE2A 5 q 32, p 117)

*« certains enseignants qui attendent **que tu fasses "du clé en main"** mais mon idée, c'est que ce n'est pas notre mission. **Notre mission c'est d'initier, de soutenir, d'accompagner** autant qu'on peut mais que la relation première elle est entre l'enseignant de la classe ordinaire et l'élève allophone. C'est ça qu'on doit cimenter à mon avis. Quelquefois, c'est pas toujours compris comme ça... donc il faut le travailler avec l'enseignant. » (UPE2A 2 q 19, p 98)*

Certains enseignants peuvent être gênés par la présence d'un autre collègue.

*« mais tu sens que ça le gêne... et qu'il te fait comprendre que " **c'est bien le travail que tu fais quand tu le sors ! Ça me fait ça en moins.** "... Là il y a un travail à faire. Justement de lien avec l'enseignant. » (UPE2A 5 q 17, p 115)*

L'enseignant UPE2A ne doit pas non plus prendre la place d'une AVS qui reformule une consigne à l'élève.

« Qu'est-ce que ça t'a apporté cette venue de l'enseignante UPE2A dans la classe ?

Je ne me suis pas occupée de la petite ! ... C'est vrai que je ne suis pas allée du tout vers elle... comme quand j'ai l'AVS pour les inclusions d'Ulis. C'est

vraiment un moment où je sais que je peux la laisser un peu. » (CLO 4 q 22, p 144)

Il doit réfléchir en synergie avec ses collègues à la clarification de sa place.

« Mais, il va falloir être clair, sur ce lien là, sur la prise en charge... c'est vrai qu'il faut être assez explicite. Donc ça serait cette partie du lien que j'aimerais améliorer. » (UPE2A 5 q 33, p 118)

Les différents types de prises en charge, dans ou hors de la classe, ont tous leur utilité. Il faut réfléchir au choix à faire selon les besoins de l'EANA (début ou fin de prise en charge) et améliorer la concertation entre professionnels pour clarifier le principe de chaque type d'aide.

2.3. Vers l'autonomie des apprentissages

Le dernier point soulevé par les enseignants est celui d'un meilleur travail collaboratif entre collègues pour aider l'EANA à devenir plus autonome scolairement. Cela peut se traduire par la construction d'outils, sur l'harmonisation des consignes et des rituels de classe :

« Réfléchir à construire le cahier ensemble, tu vois. Ça devrait être un vrai outil ! » (CLO 3 q 38, p 140)

« Par exemple, il faudrait qu'on se mette d'accord sur les pictos, les picto-consigne, ceux du matériel de classe. Sur la fonction de chaque cahier également. » (CLO 4 q 36, p 145)

« Non et je ne crois pas qu'elle (l'enseignante UPE2A) utilise le même matériel... enfin elle les a pris une fois en photo en début d'année pour travailler sur le matériel de la classe. Ça été très profitable pour les élèves. Pour leur autonomie... c'est acquis et c'est très utile. » (CLO 2 q 24, p 135)

Cette autonomie doit également se travailler directement avec l'EANA. Il doit être capable de connaître les aides pédagogiques qui lui sont proposées et les chercher pour les utiliser.

« lui montrer comment devenir en autonomie scolaire. Je ne parle pas d'autonomie, je déteste ce mot ! Parce qu'ils sont déjà tous autonomes ces

élèves qu'on a ! Mais l'autonomie scolaire c'est autre chose. » (UPE2A 2 q 26, p 99)

L'autonomie scolaire et linguistique est une clé pour la réussite de l'EANA. Tous les acteurs doivent y participer, soit en fabriquant des outils pour l'élève allophone, soit en l'aidant à comprendre les codes de la classe.

Chapitre 7. PROPOSITIONS

Dans le chapitre précédent, des pratiques et des outils ont été repérés et doivent servir à soutenir le travail collaboratif entre les équipes enseignantes. Il n'existe pas de réponse unique ou universelle. Chacun doit choisir et adapter ce qui lui correspond le plus, à un moment donné. Cette partie a également dégagé des besoins. Dans ce nouveau chapitre, je proposerai d'autres pistes qui peuvent être exploitées et développées. Elles doivent permettre, à leur tour, de faciliter l'inclusion de l'EANA et limiter le sentiment d'impuissance des enseignants. Elles doivent également tenter de vérifier mes hypothèses.

1. Les concertations entre professionnels

Comme nous l'avons vu, les échanges professionnels entre collègues sont primordiaux pour croiser leurs regards sur les besoins de l'EANA et ainsi élaborer une réponse pédagogique adaptée. Une première solution au manque de temps pour échanger sur des temps informels est évoquée par un collègue UPE2A :

« Je ne change plus (d'école) au moment de la récréation. Alors là, ça a amélioré le lien. Et donc, c'est quand même plus facile, plus posé. Je ne suis plus entre deux portes, à essayer de glisser une info à l'enseignant. » (UPE2A 5 q7, p 113)

Mais cette réponse n'est pas suffisante. Il faut notamment travailler sur les échanges formels et sur les traces qui en résultent. Dans l'académie de Créteil des « aides négociées¹⁸ » sont mises en place dans le secondaire sur cinq demi-journées.

Les formations négociées visent à **répondre aux attentes des équipes** d'établissement qui souhaitent bénéficier de formations spécifiquement conçues et réalisées **pour s'adapter à leur besoin et à leur situation de travail**. Elles ont pour objectif prioritaire de développer des cohérences collectives dans la conduite des situations scolaires grâce à l'acquisition de compétences partagées et construites en situation concrète. Ces stages se déroulent dans l'établissement demandeur selon un calendrier et des modalités négociées. Le module type est ordinairement d'une durée de 2 jours et demi. La première demi-journée de formation, appelée analyse de situation, est **utilisée pour mieux identifier les attentes et les besoins de formation de l'équipe** candidate.

Cette consultation collaborative semble efficace puisqu'elle est reconduite depuis 2012. Dominique LEVET, coordinateur UPE2A à la DESDEN de la Seine Saint Denis et auteur de « Français langue seconde », coordonne cette formation de proximité. Lors de notre entretien, il m'a confirmé l'importance de cibler les besoins lors de la première réunion pour répondre au mieux à ceux-ci. La construction en équipe de la réponse aux attentes est d'autant plus efficace qu'elle croise les regards, les questionnements et les expériences professionnelles de chacun. Malheureusement cette proposition dépend du plan de formation et donc de notre Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN). Je proposerai donc des solutions gérables au niveau des écoles et des UPE2A.

1.1. La conception d'un outil

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai eu envie de concevoir un outil pour ne pas rester dans une simple analyse. Cette contribution modeste découle d'un besoin identifié lors de mes conversations avec les différentes collègues.

L'idée de l'outil est arrivée lors de ma rencontre avec une collègue UPE2A. Pendant l'entretien compréhensif, elle m'a exprimé son souhait de vouloir créer un document lui permettant de faire le point sur les adaptations mises en place dans les différentes matières

¹⁸ aides négociées et formation de proximité ? : <http://rectorat.ac-creteil.fr/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/paf-aides-negociees.pdf> (consulté le 21/06/18)

en classe ordinaire pour les EANA qu'elle suivait. Ce document devait être synthétique pour ne pas être chronophage mais permettre, tout de même, de garder une trace de cet échange. Par manque de temps, elle ne l'avait pas encore réalisé mais il lui semblait indispensable pour que chaque EANA bénéficie d'un enseignement en toutes matières. Nous nous sommes donc mis d'accord pour que j'élaborer cet outil et qu'ensuite elle l'adapte au mieux à ses attentes et à ses contraintes.

1.2. Un va-et-vient avec le terrain

Cet outil s'est inspiré de la grille de la fiche de transmission « exigences » de Guillaume Cornu et Marion Avrillier (annexe 2, p 83). Il n'a pas pu être testé dans le dispositif de la collègue car il y a eu un manque de temps de son côté du fait qu'elle travaille à mi-temps. Elle a bien évidemment accepté qu'il soit testé par ma collègue remplaçante lors de quelques-unes de ses réunions de bilan intermédiaire. Ceci a permis de corriger et d'améliorer l'outil qui reste sous forme d'ébauche afin que chacun puisse se l'approprier.

1.3. Une grille pour soutenir les échanges

La définition d'un projet personnalisé pour l'EANA est importante. Il permet de fournir un cap. Mais il manque à l'équipe éducative un document de guidage sur les objectifs d'apprentissages, atteints et à atteindre. Pour cela, Cornu¹⁹ a créé une grille (annexe 1) car « *les enseignants doivent savoir ce que l'élève est en mesure de comprendre et de produire en français que ce soit à l'écrit ou à l'oral.* » (p 14) Ce document permet aux enseignants de limiter leur sentiment d'impuissance face à l'EANA en leur donnant des pistes d'adaptations pédagogiques selon la matière enseignée. « *Le cas des élèves en situation d'alphabétisation est aussi à expliquer car ils sont aussi en mesure de bénéficier pleinement d'une inclusion disciplinaire lorsque les activités s'y prêtent. Ils peuvent manipuler, expérimenter, participer oralement et produire des dessins. Le dessin est l'occasion de travailler à l'écrit.* » (p 15)

Contrairement au document élaboré pour le secondaire, nous avons voulu que ce document soit rempli par les différents enseignants travaillant avec l'EANA et pas seulement

¹⁹ mémoire : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wpcontent/uploads/2017/07/Memoire_CAFFA_Cornu_G_Inclusion_EAA.pdf

l'enseignant UPE2A. Leurs différents regards et expériences autour de cet élève et la configuration de la classe ordinaire doivent s'harmoniser. Cette grille doit permettre de se questionner davantage sur les différentes pratiques pédagogiques à mettre en place et ainsi permettre de trouver des idées d'adaptation selon les difficultés rencontrées. En effet, certains élèves, peu scolarisé antérieurement, sont incapables d'atteindre les objectifs d'apprentissage du cycle dans lequel ils sont inclus mais ils peuvent réaliser d'autres objectifs des cycles inférieurs en travaillant sur le même thème, voir le même support.

Cette grille doit également permettre de balayer tous les moments scolaires vécus par l'élève allophone pour être sûr qu'il n'y a pas d'oublis ou d'enseignements non réalisés par crainte de l'échec de l'EANA. Elle retrace le parcours scolaire de l'élève.

Deux grilles ont ainsi été élaborées. Une première comporte en plus du document à remplir, des pistes d'aménagements classiques possible.

MATIERE	ORGANISATION	SUGGESTION
EPS	A l'école :	<ul style="list-style-type: none"> - Travaille les verbes d'action (Jacques a dit ...) - Travaille les parties du corps
	En sortie (ski, piscine, ...) : matériel	
Education musicale		<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute sur mp3/ordi - Chante le couplet / quelques phrases - Prononce correctement
Arts plastiques		<ul style="list-style-type: none"> - Connait les couleurs - Connait le matériel
Anglais		-
Histoire - EMC Géographie / Découverte du monde		<ul style="list-style-type: none"> - Colorie/ complète les cartes - Retrouve les mots de <u>vocab</u> dans un texte - Complète un texte à trou
Sciences		<ul style="list-style-type: none"> - Retrouve les mots de <u>vocab</u> dans un texte - Complète un texte à trou

Extrait de l'annexe 5 – p 87

La seconde est le document à remplir, la dernière colonne étant laissée vide volontairement pour permettre aux enseignants d'adapter au mieux les réponses pédagogiques à leur élève et à sa situation au sein de la classe.

Ce document a été testé durant plusieurs réunions de bilan intermédiaire. Il a permis aux enseignantes de la classe ordinaire d'explicitier les adaptations qu'elles mettaient en place pour l'EANA. Il a également servi à réfléchir à des situations de blocage pour lesquelles l'enseignante de la classe ordinaire n'avait pas de solution et incluait l'élève allophone sans changement particulier.

1.4. Un travail sur les approches plurielles

Suite à ma participation au colloque sur le plurilinguisme en 2017 à Grenoble et la formation que j'ai reçue cette année, lors de ma formation universitaire, sur le plurilinguisme et les approches plurielles, j'ai eu envie de voir ce que cela donnait sur le terrain.

Les échanges, entre les enseignants et leurs élèves, sur les langues, leur fonctionnement et leur usage sont également un point sur lequel on peut envisager une action. A travers de nombreuses interactions, les élèves se confrontent à l'autre et se construisent leur identité linguistique. L'école est un lieu de socialisation et elle doit permettre cette construction identitaire. Dans le CARAP, on trouve la compétence médiation : « *C2 : Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* » (Candelier, 2007, p. 36), celle-ci permet de créer de la médiation, des passerelles entre les langues et entre les apprenants. Les approches plurielles amènent à la « *décentration ethnolinguistique* » (Perregaux, 1998, p 294). Elle devient essentielle dans une classe de plus en plus plurielle et elle favorise le respect, l'intérêt et la curiosité pour les autres langues et les autres cultures. Celle-ci développe une capacité d'écoute et une meilleure perception des sons.

Deux pratiques d'éveil aux langues m'ont été communiquées. La première a été réalisée dans une des classes UPE2A de Grenoble l'année dernière et a servi d'étude pour un mémoire²⁰. Il s'agissait de mettre en place des séances d'éveil aux langues conçues par

²⁰ *Eveil aux langues en UPE2A* d'Agnès Gallezot Chapuis : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01548493/document> (consulté le 11/06/2018)

EOLE, ELODIL²¹ et Evlang puis de réaliser un kamishibai plurilingue. Les retours de l'enseignante UPE2A ont été très positifs : *« elle estime que le projet a libéré les élèves par rapport à leur(s) langue(s) première(s), qu'ils ont compris très vite qu'ils avaient le droit de parler une autre langue que le français, ils ont été rassurés en ressentant que le fait de maîtriser plusieurs langues est une chance et pas un handicap. (...) faire des parallèles entre le français et leur(s) langue(s) première(s) est devenu une pratique courante. L'apprentissage du français a pris du sens pour eux. »* (p 89-90)

Mais pour cette enseignante, le travail sur les approches plurielles est d'autant plus profitable qu'il est réalisé en classe ordinaire. *« Mes élèves savent qu'ils sont là pour apprendre le français et qu'ils parlent aussi d'autres langues mais dans la classe ordinaire, il y a beaucoup de langues ignorées. »* Il y a quelques années, cette même enseignante a réalisé des activités d'éveil aux langues au sein de la classe ordinaire. Elle prenait une demi-classe et travaillait à partir du projet *le mystère du Mormoloc*²². Son retour a, là aussi, été positif. Ses élèves ont pris conscience qu'ils n'étaient pas seulement EANA mais qu'ils appartenaient aussi au groupe d'apprenants du français. Les élèves de la classe ordinaire se sont montrés très impliqués dans la recherche d'informations à l'école et à la maison. Pour l'enseignante UPE2A, ces travaux d'éveil aux langues comme de biographie langagière peuvent facilement s'inclure dans l'emploi du temps de la classe. *« Ça ne prend pas plus de temps de faire un portrait chinois qu'une fleur des langues et cela est beaucoup plus personnel et valorisant pour l'élève. »*

J'ai réalisé un petit sondage auprès de mes collègues UPE2A pour savoir s'ils connaissaient le CARAP²³ :

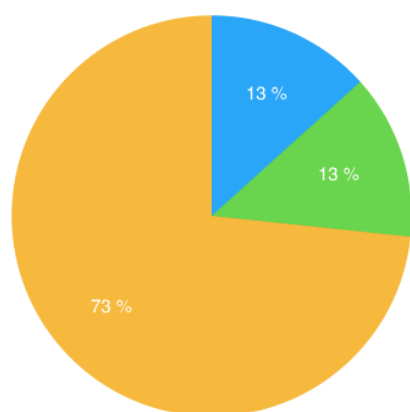
Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), qui définit et fournit des exemples pour des standards relatifs aux approches plurielles, vient compléter le CECR... Il est souhaitable qu'il connaisse un impact tout aussi important sur l'enseignement des langues que le CECR. (Hermann Funk - Université Friedrich Schiller, Allemagne)

²¹ site : <http://www.elodil.com> (visité le 11/06/2018)

²² projet Euromania : http://www.euromania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=15 (visité le 11/06/18)

²³ site : <http://carap.ecml.at> (visité le 11/06/2018)

Le CARAP :
 ● je connais ● j'en ai entendu parler ● je ne connais pas



	Connait	Ne connaît pas	En a entendu parler
Nombre de réponses	2	11	2

Plus de 70% ne le connaissent pas et cela monte à 86% si l'on rajoute les enseignants qui en ont vaguement entendu parler. Une formation pour les enseignants UPE2A serait peut-être à envisager sur les différentes ressources existantes au niveau des approches plurielles et sur le CARAP.

2. *L'inclusion*

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, « *la scolarisation en classe ordinaire des élèves allophones est obligatoire* » (Circulaire académique de Grenoble, 2013 p 6). Cette inclusion génère des difficultés tant au niveau des enseignants de la classe ordinaire qu'au niveau des EBEP. Les enseignants ne savent pas toujours comment faire notamment quand l'EANA n'a pas été beaucoup scolarisé antérieurement. Cornu (2017, p 15) précise : « *Le cas des élèves en situation d'alphabétisation est aussi à expliquer car ils sont aussi en mesure de bénéficier pleinement d'une inclusion disciplinaire lorsque les activités s'y prêtent. Ils peuvent manipuler, expérimenter, participer oralement et produire des dessins. Le dessin est l'occasion de travailler à l'écrit* ». Du côté des élèves, les difficultés se retrouvent au niveau des codes de l'école. Le métier de l'élève s'apprend car les attentes scolaires diffèrent d'un système à l'autre. Perrenoud (2006) constate qu'on demande aux élèves de se conformer à des attentes souvent implicites. Pour lui, le métier d'élève permet de désigner « *une forme de conformisme et de productivisme dans l'exécution des tâches répétitives* ». Pour aider à inclure les EANA, deux pistes sont à explorer : le co-enseignement et la formation des enseignants.

2.1. Le co-enseignement

Quelques enseignants UPE2A pratiquent le co-enseignement. J'ai interviewé deux enseignantes qui travaillent ainsi dans une même école. Elles travaillaient déjà ensemble sans co-enseignement. Aucune des deux n'aimerait revenir à cette organisation. Tout le monde y trouve son intérêt, les deux enseignantes et l'EANA. L'enseignante de la classe ordinaire y voit une amélioration de l'inclusion de son élève allophone et des échanges entre collègues :

« Pour moi... en fait, on échange beaucoup plus souvent. Voilà, c'est ce qui manquait peut-être un petit peu avec le fait qu'elles prennent les enfants. Là, elle est en classe, elle voit les activités que je propose... je vois, une fois qu'on a terminé la dictée, elle raccroche Isabella à l'activité suivante de la classe. Donc vraiment l'échange est plus riche entre nous deux... par rapport... il y a plus de suivi aussi, le suivi est plus important. » (CLO 6 q 20, p 152)

L'EANA met sûrement plus de sens dans ses apprentissages et ceux-ci sont peut-être mieux adaptés à ses capacités :

« maintenant, Isabella voit que je travaille avec Héloïse, on travaille ensemble. Donc je pense qu'elle est un peu plus... elle se sent plus investie peut-être. Je pense que de voir ces deux enseignantes référentes travailler ensemble, pour Isabella ça de l'importance. » (CLO 6 q 21, p 1552)

L'enseignante de la classe se sent épaulée, cela semble limiter le sentiment d'impuissance face au défi de l'inclusion :

« Je préfère effectivement l'organisation proposée par Héloïse car comme tu dis ça a du sens. Ça donne des pistes... tu vois, à un moment donné, elle peut me dire tu vois on pourrait travailler ça comme ça... » (CLO 6 q 24, p 152)

L'enseignante UPE2A, quant à elle, gagne en crédibilité vis à vis de sa collègue. Elle n'est plus la référente extérieure qui donne des conseils car elle se confronte aux difficultés de la classe ordinaire :

« À titre personnel, ce fonctionnement m'apporte beaucoup. Il élargit ma casquette. Le fait de rentrer dans la classe, on rentre dans l'intimité de l'enseignant. Et du coup c'est là qu'on peut travailler avec confiance. Des fois, il suffit de parler avec lui cinq minutes et ça le rassure, le contact juste. C'est important. » (UPE2A 2 q 38, p 102)

L'enseignante UPE2A reconnaît que le travail sur le métier de l'élève est essentiel et pour cela sa présence en classe permet le décodage des attentes de l'enseignant dans sa classe :

« c'est surtout la découverte du cursus scolaire français et des attentes de l'école française. C'est là, le travail il est là ! Le premier travail. Et ce qui engendre une difficulté particulière c'est-à-dire qu'une fois que le... comment... l'objectif a été dégrossi avec l'élève, qu'il a atteint un certain niveau, ce qu'on appelle la langue de survie, là, il y a un passage qui est très délicat. » (UPE2A 2 q 29, p 100)

« il y a des relations de confiance qui s'établissent entre enseignants, un fonctionnement aussi, des attentes qu'on doit percevoir nous en tant qu'enseignant UPE2A, voir quelle est la demande réelle, les difficultés » (UPE2A 2 q 30, p 100)

L'enseignante de la classe ordinaire conclut par une petite réserve sur l'apprentissage du français qui ne va pas plus vite avec cette manière de travailler :

« Par contre au niveau des apprentissages... au niveau de sa progression en langue française... c'est peut-être trop tôt, je ne sais pas... » (CLO 6 q 23, p 152)

Mais ce co-enseignement est encore peu testé, notamment car les enseignants ont peur de ne pas être à leur place dans la classe et d'être amenés à jouer un rôle qui n'est pas le leur (AVS, conseiller pédagogique, ...). Ceci s'explique par le fait qu'aucune formation sur l'inclusion et sur les différentes collaborations au sein de la classe ne leur ait été proposée.

2.2. La formation

Ce point semble être un levier important et peu exploité. Au niveau académique, seulement 45 enseignants de cycle 3 ont pu demander cette année un stage « travail en équipe en école » (annexe 3, p 84). Durant six heures, les stagiaires se formaient sur l'accueil et l'accompagnement des familles, sur l'approche comparée des langues, sur l'intérêt des projets interculturels et sur « *la construction du parcours de l'élève allophone en équipe : enseignant de la classe ordinaire et enseignant UPE2A* ». Cette formation serait profitable pour la réflexion d'une équipe pédagogique au sein d'une école comme celle qui m'a servi de terrain de stage et qui accueille régulièrement des EANA. Je n'ai trouvé aucune formation sur l'inclusion et ses différentes collaborations.

De plus, les enseignants des classes ordinaires ne connaissent pas les formations continues concernant la découverte du public allophone. « *S'il en existe j'en veux bien, je ne suis pas au courant et je veux bien l'être !* » (CLO 3 q 7, p 137). La méconnaissance de ce public entraîne des inquiétudes. « *Et bien simplement dire que moi en tant qu'enseignante, quand Julia est arrivée, j'ai pris peur ! C'était la première fois.* » (CLO 1 q 42, p 132).

La formation initiale n'est pas plus aidante. « *Est-ce que à l'ESPE tu avais entendu parler des enseignants UPE2A et des élèves allophones ? - Jamais ! Est-ce que tu as déjà entendu parler à L'ESPE du pluriculturalisme, du plurilinguisme ? - Non, je n'ai pas eu de cours spécifiques là-dessus.* » (UPE2A 4 q 3-4, p 9). Mais ce levier de la formation n'est pas non plus une baguette magique. Une formation n'est profitable que lorsqu'on se sent concerné et que l'on peut tester ce qu'on vient d'apprendre, pour se l'approprier.

Et le CASNAV, qui est-il et quel rôle joue-t-il dans la formation des enseignants ?

C'est un centre de ressources aussi bien pour les écoles et les établissements que pour les enseignants qui assure l'information et la formation du personnel côtoyant des EANA pour faciliter leur prise en charge :

Il assure la formation des enseignants et met à leur disposition une documentation et des outils spécialisés. (...) Le Casnav intervient dans la formation continue, dans le cadre du plan académique de formation et des plans départementaux. Il est un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants. (circulaire 2012-143 du 2/10/2012)

Cette structure est méconnue des enseignants des classes ordinaires, aucune enseignante interviewée ne connaissait son existence ni son rôle. Lorsque j'ai contacté le CASNAV de Grenoble, sa chargée de mission pédagogique m'a informée que « *Le Rectorat ne propose pas de formation spécifique pour le 1er degré, ceci est du ressort des DSDEN. Cependant, certaines formations CASNAV peuvent être ouvertes aux enseignants du 1er degré dans le cadre du plan de formation académique.* »

Le CASNAV collecte des demandes auprès des différents établissements du premier et du second degré par rapport à l'accueil des EANA. Il peut, par l'intermédiaire de stages effectués par des étudiants, répondre à ces demandes. Cette année, par exemple, des recherches ont été menées au sein d'écoles maternelles ou de lycées professionnels. Il peut également être sollicité pour monter des stages d'école ou d'établissement sur des problématiques touchant aux élèves allophones.

3. L'autonomie dans les apprentissages

L'autonomie scolaire sera la dernière piste de travail envisagée pour favoriser l'inclusion de l'EANA dans le système scolaire français. C'est l'indice d'une certaine habileté à accomplir des tâches scolaires, à donner du sens à ses apprentissages. Pour Lorigny (1992), l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation et de mener à bien la tâche demandée. Deux techniques notamment peuvent mener l'EANA à cette autonomie : le tutorat par un pair ou l'autoévaluation par l'élève allophone.

3.1. Le tutorat

Le tutorat entre pairs est une alternative pédagogique qui permet de personnaliser l'enseignement, de diminuer les obstacles rencontrés par les tutorés et d'encourager et soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Le tuteur doit amener son tutoré à un degré de compréhension de la tâche à réaliser tel qu'il puisse, à son tour, réaliser seul une tâche similaire. L'approche d'un tuteur n'est pas la même que celle de l'enseignant. Selon Baudrit (2010), elle est moins rationnelle et fait davantage appel au non verbal. Lors de la conférence²⁴ de consensus sur la différenciation pédagogique de mars 2017, il a été souligné qu'« *une coopération entre élèves, cadrée et anticipée, peut avoir un effet démultiplicateur des apprentissages* » (p 7).

Le tutorat est proposé comme modalité de travail en classe par l'enseignante UPE2A dans sa fiche récapitulative des débuts de l'EANA (annexe 4, p 86). Il est également commenté sur la circonscription de Chambéry²⁵ comme moyen facilitant l'accueil et l'intégration de l'EANA dans sa nouvelle école :

²⁴ conférence du 7 et 8 mars 2017 : http://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf (consulté le 21/06/18)

²⁵ Conseils aux enseignants de cycle 2 : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.chambery4/wp-content/uploads/2015/08/EANA-CONSEILS-AUX-ENSEIGNANTS-Du-cycle-2.pdf> (visité le 6/06/18)

Le tutorat

Pourquoi ?

- Pour poser des gestes, des attitudes, des actions sur les mots du maître
- Pour comprendre avec un pair et non sous le regard de l'adulte
- Pour créer des liens entre élèves
- Pour responsabiliser et développer la capacité à expliquer, reformuler, aider.

Comment ?

- Pour une période clairement définie, désigner un ou plusieurs tuteurs qui seront chargés d'accompagner l'EANA à différents moments de la journée : en classe, en déplacement dans et hors de l'école, à la cantine...
- Avec les élèves tuteurs, faire le bilan en fin de période pour savoir si le tutorat a fonctionné.
- Envisager ensuite son éventuelle prolongation.

Cette année, une collègue UPE2A a mené une expérience de formation au tutorat. Il est en effet nécessaire « de mettre au point des stratégies éducatives permettant à l'enfant d'être assisté dans ses fonctions de moniteur. » (Gartner, Kohler et Riessman, 1973, p 28) En effet, il ne suffit pas de savoir réaliser une tâche pour pouvoir la faire réaliser à son tour par un pair. Lors d'une séance de prise en charge de l'EANA, l'enseignante UPE2A et deux élèves de la classe réfléchissaient aux besoins lexicaux de l'EANA lors de la découverte d'une nouvelle leçon. Cette séance permettait également à l'EANA de commencer à travailler sur le nouveau concept.

« Donc, ce que je teste ces temps-ci, ça fait deux semaines que j'essaye, c'est du tutorat avec des élèves de sa classe. C'est de prendre une demi-heure en même temps que Lila, deux autres élèves qui a priori ont du temps, qui sont disponibles et qui ont une bonne conscience... et donc je les prends avec une feuille de leçon qui va être traitée en classe. Ce matin par exemple, c'était une leçon sur les triangles. Il y avait le vocabulaire côté, sommet, ... je réfléchis avec eux sur comment, en étant assis à côté de Lila pendant la leçon, on peut l'aider à comprendre les mots et comment on peut l'aider à se faire le lexique au fur et à mesure de la leçon. Donc ce matin, par exemple j'ai joué le rôle de la maîtresse. J'ai dit " Bon, aujourd'hui on va faire une leçon qui porte sur les triangles. " Et je leur ai demandé ce qu'on pouvait faire, ce qu'on pouvait dire à Lila... » (UPE2A 6 q 16, p 120)

Les retours de l'enseignante UPE2A sont limités car son élève allophone a quitté l'école et son travail n'a pas pu être poursuivi. Elle a tout de même pu repérer quelques points négatifs. Il faut une bonne concertation avec l'enseignant de la classe ordinaire pour que celui-ci veille à la mise en place du tutorat et un retour avec les tuteurs pour travailler sur les difficultés rencontrées en classe ordinaire. Il faut également mettre en place le tutorat sur des activités ritualisées, du type conjugaison, pour éviter les surcharges cognitives de l'élève tuteur. Cette enseignante UPE2A aimerait reconduire cette expérience car elle a apprécié le rôle social de ce type de fonctionnement : l'EANA s'est ouvert à la classe et ses tuteurs ont découvert leurs capacités à faire passer des notions même s'ils ne partageaient pas la même langue avec l'élève allophone grâce à la schématisation ou la présentation d'un exemple. La collègue pense que cet apprentissage du métier de tuteur permet de mieux faire passer des connaissances et pourrait bénéficier à toute la classe, notamment aux EBEP.

3.2. Les brevets de réussite


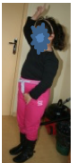

« *L'autonomie de l'apprenant est indissociablement liée à l'auto-évaluation.* » nous rappellent Pillonel et Rouiller (2001). L'auto-évaluation est une évaluation formative et critériée. Elle permet de placer l'apprenant en situation de réussite grâce à la détermination de sous-objectifs et à l'élaboration de critères de réussites qui permettent d'arriver à un objectif final. Ceci augmente l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages. Ce type d'évaluation est également défini dans le chapitre 9 du CECRL, c'est « *le jugement que l'on porte sur sa propre compétence (...) le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage.* »

Une collègue UPE2A a essayé de mettre en place, l'année dernière, cette auto-évaluation en créant des brevets de réussite.

Prénom : _____

J'apprends le français avec des projets
Période 1

Je suis capable de :

<p>Exprimer une détresse</p> <p>S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prononcer les mots avec exactitude - Respecter l'organisation de la phrase 	<p>○ – Se faire comprendre avec des gestes pour exprimer un problème, un besoin</p> 	<p>○ – Utiliser un mot ou un groupe de mot pour exprimer un problème, un besoin</p> 
★	★ ★	★ ★ ★

Co

Extrait d'un brevet de réussite

A l'aide de photos et d'étoiles à colorier, l'EANA s'auto-évalue, lors de situations quotidiennes, sur des compétences en français, à l'oral et à l'écrit, au niveau du socle commun. Ce projet étant très chronophage en préparation, la collègue ne l'a mis en place que pour trois brevets : un pour les débuts, un sur un album jeunesse et un sur les sons complexes du français.

Ce travail permet à l'EANA de visualiser les étapes à franchir pour planifier ses efforts mais il sert également à son enseignant de la classe ordinaire et à ses parents qui voient apparaître les acquis de l'élève allophone. Les EANA ont montré un vif intérêt à ce projet et ont tenté de s'entraîner au mieux pour colorier toutes les étoiles.

Ce travail d'auto-évaluation a également permis à l'enseignante UPE2A et à ses élèves allophones de réfléchir sur les attentes de l'école française et à comparer les différentes cultures d'apprentissage qui existaient au niveau des EANA.

4. Retour sur les hypothèses

Maintenant que différentes pistes de travail ont été développées pour répondre aux besoins et aux attentes des enseignants, il me reste à voir si elles répondent à mon questionnement initial.

La première hypothèse se basait sur l'importance du choix des objectifs d'apprentissage en collaboration avec l'enseignant de la classe ordinaire pour favoriser

l'inclusion de l'EANA. Cette option me semble primordiale mais pas suffisante. La définition des objectifs de l'inclusion de l'EANA doit impliquer plus de personnes :

- L'équipe enseignante qui doit contribuer à la définition d'un projet éducatif et doit également réaliser des temps de concertation spécifiques pour pouvoir mutualiser les expertises professionnelles de chacun,
- L'enseignant qui doit ensuite chercher des adaptations grâce à la discussion impulsée par la grille outils et un jour peut être grâce à une consultation collaborative (cf Créteil)
- L'EANA qui doit pouvoir mesurer les étapes à parcourir pour réaliser ses objectifs à l'aide de l'auto-évaluation,
- La famille de l'élève qui doit travailler en collaboration avec l'équipe enseignante et doit être guidée dans le fonctionnement des institutions scolaires françaises.

J'ai repéré un document²⁶ élaboré par l'académie de Créteil qui guide les partenaires éducatifs pour atteindre ce niveau-là.

La deuxième hypothèse s'intéressait au co-enseignement pour favoriser l'assimilation des attentes du système éducatif par l'EANA. Celle-ci est soulignée dans la circulaire²⁷ sur l'organisation de la scolarité des EANA :

Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été **suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.**

Vigner (2013) explique que les élèves allophones, en plus de devoir apprendre une nouvelle langue, doivent surtout changer de comportement et de conduites d'apprentissage en entrant dans le système éducatif français. Il se demande si leurs difficultés résultent plus d'une mauvaise adaptation à la nouvelle langue ou si elles sont dues à la mauvaise assimilation de la culture de l'École. Galligani (2007) souligne également l'importance de cette acculturation scolaire dans la réussite des EANA. En Isère, à l'école primaire, les EANA

²⁶ « Inclusion des EANA : aide à la réflexion » : http://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/inclusion_des_eana-aide_a_la_reflexion.pdf (visité le 12/06/2018)

²⁷ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : **organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés**

sont majoritairement inclus dans leur classe de référence, quasiment à plein temps. Une des clés pour ce travail sur les codes de l'école et de la classe peut donc être le co-enseignement. Suite à mes échanges avec les deux enseignantes qui fonctionnent avec cette pratique pédagogique, je pense que cela est profitable et reconnu par les deux collègues. Une réflexion et une formation sur ce point me semblent intéressantes à entreprendre.

La troisième hypothèse portait sur l'intérêt de la mise en place, à l'école, d'activités basées sur les approches plurielles pour favoriser la synergie des apprentissages portant sur les langues. Je pense que cette piste est intéressante mais je n'ai pas pu mesurer la portée de son impact. Ce qui est par contre observé, c'est l'engouement des élèves pour ces activités car ils y voient une ouverture pour construire leur identité en se confrontant à l'altérité. Ce travail sur le plurilinguisme et l'interculturalité devrait, à mon avis, faire partie des projets d'écoles similaires à celle de mon terrain de stage. Pour pouvoir être évalué, ce travail ne doit pas être éphémère dans une classe mais pérenne dans toute l'école. Et pour cela, les enseignants devraient être formés aux possibilités et aux intérêts de l'apprentissage des langues en appui avec les quatre approches plurielles et sur les avancées de l'interculturalité renouvelée. Ces activités permettent également d'impliquer la famille des élèves qui, comme écrit dans le premier paragraphe sur les choix des objectifs pédagogiques, est un partenaire de notre École.

Je terminerai cette partie en parlant d'un regret que j'ai par rapport à mes hypothèses : celui de ne pas m'être penchée sur le rôle des parents. Ils sont un maillon important dans l'élaboration du projet éducatif de leur enfant et cela est normal d'avoir recours aux compétences de chacun. Une enseignante de la classe ordinaire l'a d'ailleurs souligné : « *Et sur le lien avec les parents aussi... ça il y a beaucoup de choses à faire.* » (CLO 4 q 37, p 145). Une collègue UPE2A m'a parlé de l'importance de la prise en charge de l'EANA dans son contexte global, ce qui signifiait pour elle le contexte scolaire et le contexte familial, avec toutes les attentes et inquiétudes qui sont liées à l'école et à l'avenir de l'enfant. Je pense que ce point mériterait un travail de mémoire à part entière.

Conclusion

Tout au long de ce travail, j'ai tenté de chercher des solutions à l'amélioration des liens entre les différents partenaires éducatifs et l'EANA afin de faciliter ses apprentissages et son inclusion en classe ordinaire. Ce travail n'a pas pour prétention d'en avoir inventées mais plutôt d'avoir réfléchi aux différents défis que posent l'inclusion et les pratiques collaboratives en contexte inclusif.

Je me suis aidée d'ouvrages et articles spécialisés pour essayer de comprendre les différents principes qui entourent cette inclusion : la différence de paradigme avec l'intégration et les différentes collaborations possibles avec leurs avantages, leurs inconvénients. J'ai également tenté de comprendre le rôle du plurilinguisme et de l'interculturalité dans la construction et la reconnaissance de l'identité linguistique des apprenants. Ce temps de lecture permet de chercher comment cela fonctionne ailleurs : dans d'autres académies mais également dans d'autres pays. Les deux colloques auxquels j'ai assisté, à Grenoble sur la journée du plurilinguisme et à Chambéry sur les langues étrangères et les compétences interculturelles, m'ont confortée sur l'importance de ces deux concepts et ont fait résonance avec les différentes notions abordées cette année lors de ma formation. J'aimerais maintenant assister à un colloque sur l'inclusion et le co-enseignement.

Je me suis attelée à cerner les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves allophones par rapport à cette organisation pédagogique qu'est l'inclusion. Cette partie du mémoire m'a enrichie en me faisant prendre conscience de l'importance de la prise en compte des attentes et des inquiétudes pour pouvoir répondre ensuite aux besoins bien ciblés. Je pense que la complémentarité du regard de tous les intervenants permet de définir alors des solutions collectives et des actions collaboratives qui répondent au mieux à la situation. La simple prise en compte du test de positionnement de l'EANA ne me suffira plus pour définir un projet éducatif mais je chercherai plutôt à construire une expertise collective. Je remercie d'ailleurs tous les enseignants qui m'ont accordé du temps, que je sais si précieux, pour répondre à mes interrogations. Lors de mes différents rendez-vous et observations, j'ai rencontré des personnes désirant faire au mieux avec cette injonction d'inclusion, innovant parfois et surtout désirant améliorer le partenariat qui lie l'EANA et ses différents enseignants.

J'ai tenté de faire un petit inventaire, non exhaustif, des pratiques pédagogiques utilisées dans le département et de répertorier les outils employés par mes collègues. Ce

travail m'a permis d'étoffer ma palette de réponses pour mon retour sur le terrain car il n'existe pas de solution unique face à tout problème. J'espère que je serai capable d'entraîner mes collègues de classe ordinaire à envisager des pédagogies plus pertinentes.

Enfin j'ai proposé des pistes qui méritent, selon moi, d'être testées car je pense qu'elles sont peu ou pas utilisées en Isère. Je pense que cela sera l'une de mes perspectives durant ces futures années. J'aimerais étudier les apports des activités sur les approches plurielles en mobilisant des enseignants de classe ordinaire.

Ce mémoire m'a beaucoup apporté mais je reste avec encore beaucoup de doutes, d'envies de formation et de réflexions avec mes collègues. J'aimerais mettre en place des actions efficaces pour mes futures collaborations en classe ordinaire. J'aimerais également travailler sur la place des parents des élèves allophones à l'école, notamment en essayant de mettre en place un dispositif « Ouvrir l'École aux Parents Pour la Réussite des Enfants » (OEPRE).

Bibliographie

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016) *Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire*. in Prud'homme, L., Bonvin, P., Duchesne, H. et Vienneau, R. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : éditions De Boeck Supérieur, p. 95-118.
- Armand, F., Daguenaïs, D. et Nicollin, L. (2008) *La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue*. In Mc Andrew (Dir), M. Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales in *Revue éducation et francophonie*, vol 36, 1, 44-64.
- Armstrong, F., (1998) *Curricula, « Management » and Special and Inclusive Education*. in Cloug, P. *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience*. London : Paul Chapman publishing, 1998, p. 48-63.
- Auger, N. (2015) *Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ?* in *Le français, langue seconde : regards croisés*. Ela Etude de linguistique appliquée, 174.
- Auger, N. (2017) *Mettre en synergie toutes les langues*. in *Enseigner les langues aujourd'hui*. in la revue *Les cahiers pédagogiques*, 534, 12-56.
- Belmont, B. et Veillon, A. (2006) *Enjeux d'une formation en équipe, dans la perspective d'éducation inclusive*. *Le français aujourd'hui*, 125, 29-40.
- Baudrit, A. (2010) *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (Dir.), (2010) *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Berthiaume, D. (2004) *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bertaux, D. (2010) *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*. Paris : Nathan.
- Billiez, J. (1985) *La langue comme marqueur d'identité*. *Revue européenne des migrations internationales*, vol I, 2, 95-105.
- Billiez, J. (2005) *Répertoires et parlars plurilingues : déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école*. In Prudent, L.F., Tupin, F. et Wharton, S. (Eds) *Du plurilinguisme à l'école : vers la gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, 323-339.
- Bouchet, T. et Marchand, C. (2016) *Quelle scolarisation pour les élèves allophones ?* in « *Inclure tous les élèves*. *Cahier pédagogiques*, 526, 10-56.
- Candelier, M. (Coord.) (2007) *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Carraud, F. (2009) *Langues, cultures et soupes* in *Enfants d'ailleurs, élèves en France*. *Cahiers pédagogiques*, 473, 10-56.
- Cummins, J. (2001) *La langue maternelle des enfants bilingues*. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Chasne-Davin, F. (2005) *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*. Thèse de doctorat. Aix-Marseille : Université de Provence.
- Dabène, L. (2003, p 17) Préface de Candelier, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. et Dick, J.D. (2005) *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston : Allyn and Bacon (5^{ème} édition).

- Galligani, S. (2007) *Entre accueil des enfants nouvellement arrivés et écueils de la formation des enseignants. Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école, Ecarts d'identité.* Grenoble : Adate, 110.
- Gartner, A., Kohler, C. et Riessman, F. (1973) *Des enfants enseignent aux enfants.* Paris : Epi éditeurs.
- Guerin-Cauet, S. et Eveleigh, H. (2017) *Les langues étrangères, pour quoi faire ?* in *Enseigner les langues aujourd'hui.* Cahier pédagogiques, 534, 12-56.
- Goï, C. (2016) *Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle* p 31 in Kruüger, A.B., Thamin, N. et Cambrone-Lasnes (Ed) *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs.* Paris : L'harmattan.
- Hall, E. (1971) *La dimension cachée.* Paris : Editions Seuil.
- Hamers, J. (2005) *Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures* in Prudent, L.F., Tupin, F. et Wharton, S. *Du plurilinguisme à l'école : vers la gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles.* Berne : Peter Lang, 271-292.
- Holec, H. (1990). *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?* in *Mélanges pédagogiques 1990,* C.R.A.P.E.L, Université de Nancy. Disponible en ligne : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf> (consulté le 5/06/2018).
- Idol, L., Nevin, A. et Paolucci-Whitcomb, P. (2000). *Collaborative Consultation.* Austin : Pro-ed. (3^{ème} édition).
- Idol, L. (1997) *Creating collaborative and inclusive school.* Austin : Pro-ED.
- Kampwirth, T. J. (2006) *Collaborative Consultation in the Schools : Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems.* Prentice Hall (3^{ème} édition).
- Kaufmann, J.C. (2016) *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin (4^{ème} édition).
- Klein, C. (2009) *le français langue seconde : accompagner, enseigner, évaluer, se former* Futuroscope : SCÉRÉN, 11-14.
- Le Capitaine, J.Y. (2013) *L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds,* revue EMPAN, 89.
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2^{ème} édition, Montréal : Guérin.
- Levy-Kéloufi, M. (2017) *Changer de pensée en changeant de langue.* in *Enseigner les langues aujourd'hui* p de la revue cahier pédagogiques, 534, 12-56.
- Lorigny, J. (1992) *Les systèmes autonomes, relation aléatoire et sciences de l'esprit.* Paris : Dunod.
- Meirieu, P. (1996) *Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ?* Texte présenté à l'intérieur de la journée de l'Institut universitaire de Formation des Maîtres tenue à Clermont-Ferrand.
- Monnerie, A. (2004) *Différence et Diversité* lors du congrès mondial de la FIPF d'Atlanta « *Le Défi de la Diversité*».
- Moore, D. (2006) *Plurilinguisme et école.* Paris : éditions Didier.
- Parekh, B. (2006) *rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory.* New York : Palgrave (2^{ème} édition).
- Plaisance E, Belmont B, Verillon A, Schneider C (2007) *Intégration ou inclusion : élément pour contribuer au débat.* La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37, 159-164.
- Perregaux, C. (1998) *Esquisse d'un nouveau monde.* in Billiez, J. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène.* Grenoble : CDL-Lidilem, 291-298.
- Perrenoud, P. (2006) *Ces élèves qui ne comprennent pas le sens de l'école.* In Ourghanlian, C. et Ourghanlian, P. *Epreuve orale d'entretien – 2^{ème} partie.* Vuibert concours, collection professeur des écoles, 3, consultable : <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe35.html>, consulté le 6/6/18.

- Pillonel, M. et Rouiller, J. (2001) *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*. Cahiers Pédagogiques, 393, article en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>.
- Pochard, J.C. (2002) *Le français langue seconde « hôte », le cas limite du français langue seconde*. In Martinez, P (dir) (2002) *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose, 101-128.
- Pretceille, M. (2017) *L'éducation interculturelle*. 5^{ème} édition, Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabaud, M. (2012) *D'une langue à l'autre*. Diversité, 167, 185 – 188.
- Sanson, C. (2017) *Le bilan psychologique bilingue*. Le journal des psychologues, 249, 58-61.
- Stainback, W., Stainback, S.B. (1990) *Support networking for inclusive schooling : Interdependent Integrated Education*. P.H. Brookes Pub. Co.
- Tremblay, P. (2012) *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain la Neuve : éditions de Boeck Education.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011) *Manuel de recherche en sciences sociales* Paris : Dunos (4^{ème} édition).
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Vigner, G. (2009) *Le français langue 2econde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés ?* Paris : Hachette éducation.
- Vigner, G. (2013) *Le français et les enfants de migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages ?* Dans S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (dir.). *Ecole et langues : des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve, 79-92, 1^{ère} édition.
- Walther-Thomas, C.S., Korinek, L., McLaughlin, V.L. et Williams, B.T. (2000) *Collaboration for inclusive education : Developing successful programs*. Boston : Allyn and Bacon.

Glossaire

APC :	activité personnalisée complémentaire
AVS :	Auxiliaire de Vie Scolaire
BO :	Bulletin Officiel
EANA :	Élève Allophone Nouvellement Arrivé
EBEP :	Élève à Besoins Éducatifs Particuliers
ELODIL :	Éveil aux Langues et à la Diversité Linguistique
ENAF :	Élève Nouvellement Arrivé en France, ancien terme remplacé par EANA
EOLE :	Éducation et Ouverture aux Langues à l'École
ESPE :	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Evlang :	Éveil aux langues
CADA :	Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile en France
CASNAV :	Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage
CARAP :	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLIN :	Classe d'Initiation au français pour l'intégration
DESDEN :	Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
FLE :	Français Langue Étrangère
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
NSA :	élève Non Scolarisé Antérieurement ou peu/mal scolarisé
PPRE :	Programme Personnalisé de Réussite Éducative
OEPRE :	Ouvrir l'École aux Parents Pour la Réussite des Enfants
RA :	Regroupement d'Adaptation
RASED :	Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
ULIS :	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, organisation de Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UPE2A :	Unité Pédagogique pour les Élèves Allophone Arrivants

Table des annexes

Annexe 1 Grille d'entretien	80
Annexe 2 Fiche de transmission « exigences »	82
Annexe 3 Plan de formation académique 2017-2018 : élève allophone ou issu de famille itinérante	83
Annexe 4 Fiche explicative des débuts de l'EANA.....	84
Annexe 5 Grille - outil de discussion.....	86
Annexe 6 Eveil aux langues.....	90
Annexe 7 Entretiens avec les enseignantes UPE2A	91
Annexe 8 Entretiens avec les enseignantes de la classe ordinaire	128

Annexe 1

Guide d'entretien enseignant UPE2A - Entretien compréhensif

- Depuis combien de temps êtes-vous enseignant UPE2A ?
- Avez-vous un diplôme en FLE ? des formations ?
- Combien d'élèves dans combien de classes et d'établissements ?
- Est-ce que vous échangez/travaillez avec l'enseignant de la CLO ?
- De quelle façon (rencontre, cahier de liaison, mail...) ? Combien de temps pensez-vous passer à échanger avec l'enseignant de la CLO et à quel rythme ?
- Sur quoi échangez-vous ? (difficultés de l'élève/acquis de l'élève/thèmes/...)
- Comment ? Avez-vous des outils particuliers ? des traces ?
- Utilisez-vous des supports de la CLO (cours/cahier outil/ manuels/ ...) ? Et vos supports, sont-ils utilisés en CLO ?
- Combien faites-vous de visites en CLO ? Que vous apporte cette visite/observation en CLO ? sur le FLsco ?
- Quels liens/rerelations/transferts faites-vous entre la CLO et l'UPE2A ? Qu'est ce qui peut être relié entre le travail de la CLO et le votre ?
- Quels liens/rerelations/transferts fait l'enseignant de la CLO avec votre travail ?
- Quels liens/transferts font les EANA entre la CLO et l'UPE2A ?
- Avez-vous des exigences communes au niveau du français avec la CLO ? évaluations ? cahier de suivi sur les compétences de l'apprenant ? progressions ? vocabulaire ? langage commun ?
- Avez-vous l'impression que les outils que vous utilisez sont appropriés/utiles à l'enseignant de la CLO ? à l'EANA ?
- Éprouvez-vous le besoin d'améliorer les liens entre vos 2 classes ?
- Comment aimeriez-vous améliorer vos liens avec la CLO en oubliant toute contrainte de temps/nombre d'élèves ?

Guide d'entretien pour l'enseignant CLO -Entretien compréhensif

- Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?
- Avez-vous une formation sur l'accueil des EANA ?
- Combien d'élèves EANA avez-vous dans votre classe ? En avez-vous eu les années précédentes ?
- Est-ce que vous échangez/travaillez avec l'enseignant UPE2A ?
- De quelle façon (rencontre, cahier de liaison, mail...) ? Combien de temps pensez-vous passer à échanger avec l'enseignant de l'UPE2A et à quel rythme ?
- Sur quoi échangez-vous ? (difficultés de l'élève/ses progrès/ thèmes/ ...)
- Comment ? Avez-vous des outils particuliers ? (traces)
- L'enseignante UPE2A est-elle venue dans votre classe observer l'EANA ?
- A quoi cela a-t-il servi pour vous ? pour l'EANA ? (sur le FLsco ?)
- Quels liens/transferts faites-vous entre le travail de l'UPE2A et celui de votre classe ?
- Utilisez-vous le matériel de l'enseignant UPE2A ? cahier/exercices/ ...
- Quels liens/transferts fait l'enseignant UPE2A avec votre travail ?
- Utilise-t-il votre matériel (cahier/manuel/cahier outils/ ...) ?
- Quels liens/transferts font les EANA entre la CLO et l'UPE2A ?
- Utilisent-ils le matériel de l'UPE2A dans votre classe et inversement ?
- Avez-vous des exigences au niveau du français en commun avec l'UPE2A (évaluations/progressions/thèmes/ ...) ?
- Eprouvez-vous le besoin d'améliorer les liens entre vos deux classes ?
- Dans l'absolu (plus de contrainte de temps, nombre d'élèves, ...), comment aimeriez-vous améliorer vos liens avec L'UPE2A ?
→ plus en classe ? plus d'outils en commun ? plus de formations ? ...

Annexe 2

Fiche de transmission « exigences »

UPE2A Collège Munch

Nom : Prénom : Classe :

Prise de note	Sous la dictée	Ne peut pas écrire du tout sous la dictée	Peut écrire un mot sous la dictée (en phonétique)	Peut écrire une phrase simple si elle est dictée lentement et clairement (en phonétique, ou fortement influencé par langue d'origine)	Peut écrire une phrase simple lue normalement mais répétée (en respectant les règles simples de grammaire Cf. Prod écrite)		
	Ce que l'on peut exiger						
	Ce qui est au tableau	Ne peut pas recopier ce qui est au tableau mais peut tenter de reproduire les schémas/dessins.	Ne peut recopier que les titres et a besoin de temps.	Recopie les titres et quelques mots avec du temps.	Recopie les titres, quelques mots et un bilan simplifié ou court avec du temps	A besoin de temps pour recopier tout ce qui est au tableau	Arrive à gérer ce qui doit être recopié, en s'appuyant éventuellement sur le voisin
	Ce que l'on peut exiger						
Participation orale	Lecture d'une consigne à voix haute	Ne sait pas lire.	Déchiffre très lentement avec de l'aide.	Déchiffre sans fluidité.	Peut lire lentement une consigne à voix haute.	Peut lire une consigne à voix haute.	
	Ce que l'on peut exiger						
	Réponse à une question orale	Est débutant complet en français	Peut répondre à des questions simples le concernant (nom, prénom...)	Peut répondre à une question simple du cours si le vocabulaire est courant et que des réponses sont proposées.			
	Ce que l'on peut exiger						
Production écrite		N'est pas scripteur.	Peut écrire quelques mots en phonétique	Peut écrire des phrases simples au présent.	Connait le principe des accords nom/adj.	Peut écrire des phrases simples en essayant de conjuguer dans différents temps..	
	Ce que l'on peut exiger						

Annexe 3

Plan de formation académique 2017-2018 : élève allophone ou issu de famille itinérante

GAIA
Consultation du plan de formation

Recherche de dispositifs de formation

Cliquez sur un dispositif pour visualiser son arborescence.

Identifiant	Libellé
17A0081210	MAITRISE DE LA LANGUE - ELEVES ALLOPHONES
17A0080253	MDL-REUNION DE FORMATEURS CASNAV
17A0080252	MDL-FORMATION FORMATEURS
17A0080251	MDL-FORMATION CONSEIL PEDAGOGIQUE
17A0080250	MDL-EXAMINATEURS DELF LIBELLE
17A0080249	MDL-GROUPE DE TRAVAIL EFIV
17A0080248	MDL-GROUPE DE TRAVAIL PLURIDISCIPLINAIRE
17A0080247	MDL-ACCUEILLIR DES ELEVES ITINERANTS ET VOYAGEURS
17A0080246	MDL-TRAVAIL EN EQUIPE EN ECOLE
17A0080244	MDL-INCLURE LES ELEVES ARRIVANTS FRANCOPHONES
17A0080242	MDL-INCLUSION DES ALLOPHONES EN LP
17A0080241	MDL-L EMPATHIE POUR COMPRENDRE LE SENS DE L AUTRE
17A0080240	MDL-FAIRE PROGRESSER LES EANA A L ECRIT
17A0080239	MDL-GRAMMAIRE EN QUESTIONS
17A0080238	MDL-POSITIONNER, EVALUER, ORIENTER
17A0080237	MDL-DIFFERENCIER DANS UNE ECOLE INCLUSIVE
17A0080236	MDL-ENSEIGNER EN PETITS MODULES
17A0080235	MDL-PRISE EN CHARGE DES ELEVES ALLOPHONES EN LP
17A0080234	MDL-CONSTRUIRE UN SCENARIO EN FLS
17A0080233	MDL-CONSTRUIRE UNE SEQUENCE EN ALPHABETISATION

- Accueil
- Consultation du Calendrier
- Suivi de formation
- Inscription Individuelle
- Consultation du Plan
- Offre de Formation

Annexe 4

Fiche explicative des débuts de l'EANA

Nancy Durand UPE2A (Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants)
 Nancy.durand@ac-grenoble.fr

Prise en charge de

Selon l'emploi du temps :

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
Revision	Revision	Revision	Revision	Revision
Revis	Revis	Revis	Revis	Revis
Revision	Revision	Revision	Revision	Revision

Matériel pour les élèves :

- o Le **cahier de français**, **trace écrite** de ce qui est travaillé en UPE2A, il constitue aussi une aide pour pouvoir travailler en classe. **A tout moment en classe l'élève doit pouvoir l'ouvrir et s'y référer** (par exemple pour trouver une majuscule, l'orthographe d'un mot, la signification d'une consigne, d'un mot, un verbe conjugué...). N'hésitez pas à l'inciter à le faire.
- o Le **MP3** : trace sonore du cahier de français. Il suit l'élève en classe et à la maison. Son utilisation s'avère être une aide précieuse à la fixation de la prononciation, à la mémorisation... Inciter l'élève à écouter le MP3, aussi bien en classe qu'à la maison en suivant sur le cahier de français la trace écrite correspondant à la trace sonore.
- o Le **cahier de vie** : mémoire de la première année de scolarisation en France. Outre cet objectif de constituer une mémoire, il permet une meilleure connaissance de l'environnement culturel et linguistique, de créer un lien entre la classe d'inscription (votre classe), la famille et l'UPE2A, il donne du sens aux apprentissages grâce à un outil/objet de communication ancré dans le vécu des élèves.
 Peuvent y être insérer tous documents contenant **des photos et des textes** (produits par l'élève) concernant une sortie scolaire, les séances de natation, une rencontre sportive, tout événement de la classe mais aussi tout événement extrascolaire significatif pour l'élève et qu'il souhaiterait voir dans son cahier de vie.
 Quatre axes de travail composent cet outil : l'apprentissage, son environnement scolaire, son environnement dans sa vie quotidienne en France, son environnement antérieur à sa première scolarisation en France.

- o **DEL F Prim A1 C1E** international : support d'activités de compréhension orale, écrite, production écrite, orales et en interactions. L'élève est amené à travailler en autonomie sur ce support en CE1PE et CO auquel cas je lui fournis le support sonore sur son MP3. A tout moment vous pouvez l'engager à effectuer des activités sur ce support, en lien avec ce qui est fait dans la classe par exemple...

- o **Dictionnaire illustré EL1** : thématique, ce dictionnaire s'utilise de diverses manières : pour communiquer par exemple, pour l'apprentissage du lexique à l'oral en tutorat avec un élève, pour trouver l'orthographe d'un mot... et pour fixer à l'écrit le lexique avec le fichier d'exercices qui l'accompagne.

- o **EL1 exercices** : exercices écrits en lien avec les parties thématiques du dictionnaire cité ci-dessus. De la même façon que pour le support DEL F Prim A1, en classe, l'élève en autonomie est invité à effectuer le travail demandé en UPE2A, et tout travail en lien avec ce qui est fait en classe, et qui vous semble pertinent.

Quelques suggestions quant à l'organisation du travail en classe

¹ tout travail sur le lexique doit débiter par un travail en compréhension.
 Exemple : « Membre- mot un carabe, une classe, un stylo... »
 Si le lexique est nouveau veiller à le faire découvrir progressivement... La compréhension est la première étape... le travail en production vient après un travail en compréhension.
 Le lexique doit obligatoirement être accompagné de son déterminant au singulier qui permet à l'élève de mémoriser le genre : exemple : la colle

Progression UPE2A

Compétences de communication	Compétences linguistiques	Compétences lexicales FLE	Compétences lexicales FLSCO	Compétences littéraires	Compétences phonologiques
<ul style="list-style-type: none"> Se présenter Présenter Demander Reconnaître/nommer Localiser Indiquer l'appartenance Exécuter un ordre / un requête Indiquer des positions relatives Faire deviner Rappeler Décrire Comparer Expliquer / rapporter un événement Exprimer des sentiments 	<ul style="list-style-type: none"> Phrase impérative Formes idiomatiques pour demander Présentatif Adjectifs possessifs du singulier Syntaxe à 3 éléments puis 4 éléments Forme interrogative (sans inversion du sujet SVPn) Genre et nombre Articles indéfinis / définis Prépositions de lieu 	<ul style="list-style-type: none"> L'identité Les animaux Le corps humain La maison / l'immeuble Les vêtements La famille Les contraires Les aliments La rue Les moyens de transports La ville/la campagne 	<ul style="list-style-type: none"> Les nombres L'alphabet Les fournitures L'école française Les consignes Les couleurs Les lieux de l'école Les comportements scolaires La journée d'un écolier Le langage des mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> Écouter et suivre un récit Repérer le titre Repérer les personnages et les objets Énumérer les personnages et les objets Présenter un personnage, un objet Décrire un personnage, un objet, un événement ou une situation Rappeler Anticiper Remettre en ordre le récit Expliquer Raconter 	<ul style="list-style-type: none"> Reproduire tous les sons du français Discriminer les sons proches et confondus Repérer les intonations montantes et descendantes Isoler un son dans un mot Découper la chaîne parlée en mots et syllabes

Remarque : Différencier l'élève lecteur et non lecteur avec l'appui sur les supports écrits, la prise de notes et les traces écrites, le réinvestissement à l'écrit, en lecture des situations de communication et des récits

Travail en autonomie	Travail avec l'enseignant	Travail en tutorat avec un autre élève	Travail avec tout le groupe classe
<ul style="list-style-type: none"> Entrez dans la langue française Coin écoute Entrez dans la lecture Graphisme Manipulation du matériel scolaire Dictionnaire illustré eli-fichier activité DVD raconte moi Travail demandé en UPE2A 	<ul style="list-style-type: none"> Consignes Lexiques Compréhension Vocabulaire Langage Préparation d'une activité ultérieure (sciences, géographie, sortie, Etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Sport et toutes activités en imitation Activités lexicales (supports réels, imagiers...) Toute activité pour laquelle l'enfant aura besoin de regarder pour comprendre, d'imiter, ou besoin d'une aide simple 	<ul style="list-style-type: none"> Dès l'arrivée : Sport Anglais Arts Services (responsabilités dans la classe, écrire la date (passé, présent, futur), la dire...) Distribution des cahiers avec un tuteur au début Chaque occasion de la classe soit une activité d'acquisition de vocabulaire) Rapidement : Maths Copier les leçons ou une partie Suivre une lecture Dictée à trous, souligner les mots entendus... -apprendre une partie de la poésie, du chant

Annexe 5
Grille - outil de discussion

MATIERE		ORGANISATION	SUGGESTION
EPS		A l'école :	<ul style="list-style-type: none"> - Travaille les verbes d'action (Jacques a dit ...) - Travaille les parties du corps
		En sortie (ski, piscine, ...) : matériel	
Education musicale			<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute sur mp3/ordi - Chante le couplet / quelques phrases - Prononce correctement
Arts plastiques			<ul style="list-style-type: none"> - Connaît les couleurs - Connaît le matériel
Anglais			-
Histoire - EMC Géographie / Découverte du monde			<ul style="list-style-type: none"> - Colorie/ complète les cartes - Retrouve les mots de vocab dans un texte - Complète un texte à trou
Sciences			<ul style="list-style-type: none"> - Retrouve les mots de vocab dans un texte - Complète un texte à trou
F R A N C A I S	Poésie		<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute sur MP3/ordinateur - Récite à l'enseignant(e) uniquement - Récite à plusieurs voix/ répète après un autre élève
	Ecriture		<ul style="list-style-type: none"> - Recopie les mots avec modèle sur une feuille / le tableau - Connaît les correspondances entre les 3 alphabets - Sait écrire sous la dictée des phrases simples
	Dictée		<ul style="list-style-type: none"> - Ecrit des mots - Complète un texte à trou - Ecrit la correction au tableau à 4 mains (2 personnes)

F R A N C A I S	Lecture		<ul style="list-style-type: none"> - Lit les fiches de son matériel UPE2A - lit les sons simples/complexes - lit des phrases simples
	Etude de la langue		<ul style="list-style-type: none"> - à partir des phrases de son matériel UPE2A - sait comparer avec sa langue
	Production d'écrits		<ul style="list-style-type: none"> - avec des mots étiquettes / en phonétique - une phrase simple par jour - connaît le principe du pluriel (noms/verbe/adjectif) - essaie de conjuguer
	phonologie		<ul style="list-style-type: none"> - Connaît des exemples de mots correspondant à nos graphies - Discrimine les phonèmes - Prononce les phonèmes
M A T H E M A T I Q U E S	Numération		<ul style="list-style-type: none"> - Connaît le nom des dizaines - Connaît les nombres jusqu'à 16 - Sait écrire les nombres
	opérations		
	Grandeur et mesure		
	Géométrie		<ul style="list-style-type: none"> - Connaît le nom des instruments - Connaît le nom des figures planes / en volume - Connaît le vocab des programmes de construction
	Problèmes		
Rituels / métiers		<ul style="list-style-type: none"> - Accompagne un autre élève - Ecrit la date dans sa langue 	
APC			
Devoirs			
Récréation			
Sortie			

MATIERE		ORGANISATION	SUGGESTION
EPS		A l'école :	
		En sortie (ski, piscine, ...) : matériel	
Education musicale			
Arts plastiques			
Anglais			
Histoire - EMC Géographie / découverte du monde			
Sciences			
F R A N C A I S	Poésie		
	Ecriture		
	Dictée		
	Lecture		

F R A N C A I S	Etude de la langue		
	Production d'écrits		
	phonologie		
M A T H E M A T I Q U E S	Numération		
	opérations		
	Grandeur et mesure		
	Géométrie		
	Problèmes		
	Rituels / métiers		
	APC		
	Devoirs		
	Récréation		
	Sortie		

Annexe 6 Éveil aux langues

Comment entrer dans les approches EOLE avec les élèves?

A titre d'illustration, voici dans les grandes lignes, des pistes d'activités qui peuvent être réalisées avec les élèves:

Domaines touchés	Exemples d'activités
La communication	<ul style="list-style-type: none"> - examiner comment on peut communiquer sans les mots (langage non-verbal, gestes, signes, danse, musique, etc.), - explorer la communication animale. - découvrir la spécificité du langage humain.
La diversité des langues	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir la diversité linguistique de la classe, de l'école, de son pays, du monde. - rechercher pourquoi les mots voyagent à travers les langues (emprunts). - reconnaître l'existence de familles de langues.
Comment fonctionne le langage?	<ul style="list-style-type: none"> - analyser et comparer la question du genre des noms, de l'ordre des mots dans la phrase. - comparer le système de sons que différentes langues utilisent. - observer la manière dont est organisée la numération dans différentes langues.
Utiliser le langage	<ul style="list-style-type: none"> - explorer les registres de langues pour comprendre de quelle manière on s'adresse à un copain, à la maîtresse, à sa grand-mère, etc., et constater que l'on n'utilise pas le langage de la même façon suivant la situation et la personne avec qui l'on parle.
Langage parlé et langage écrit	<ul style="list-style-type: none"> - explorer différents systèmes d'écriture (alphabétiques, hiéroglyphes, idéogrammes, braille, etc...). - analyser la différence entre langue écrite et langue parlée.
Comment apprend-on les langues?	<ul style="list-style-type: none"> - explorer les stratégies d'apprentissage d'une langue à travers le langage des bébés. - réaliser sa propre «biographie langagière» et mettre en valeur ses connaissances linguistiques.

Annexe 7

Entretiens avec les enseignantes UPE2A

Interview 1 UPE2A

1- Depuis combien de temps es-tu enseignant UPE2A ?

Depuis sept ou huit ans.

2- As-tu un diplôme FLE ?

Une maîtrise FLE.

3- As-tu suivi des formations autres que celles proposées par Hind Chalane ?

Non, j'ai pas fait le PAF. Mais j'ai la certif.

4- Est-ce que tu sais combien d'élèves tu as cette année et dans combien d'écoles ?

Alors, euh, une deux ... six sept oui entre six et sept et les élèves 25, 25 en moyenne.

5- Et en gros, est-ce que tu sais combien d'enseignants tu rencontres par rapport à ses 25 élèves ou pas ?

Je les vois tous !

6- Oui, mais est-ce que tu as un enseignant par élève ou plusieurs élèves dans une même classe ?

Ah oui oui, donc en tout combien d'enseignants ça me fait ? (compte) 16.

7- Impeccable. J'imagine que tu échanges, tu travailles avec ses enseignants. Est-ce que tu pourrais me dire un petit peu comment ? Est-ce que c'est des rencontres, un cahier de liaison, des mails ?

Rencontre, toujours des rencontres !

8- Est-ce que c'est formel ? Est-ce qu'il y a des traces ? Est-ce que vous asseyez autour d'une table ?

Pas toujours.

9- Ça peut être pendant la récréation ?

Ouais, en général c'est à la récréation. C'est soit avant la prise en charge du matin, soit à la récréation, soit à 11h30. Des fois, on a le temps de se poser, quand il faut remplir des trucs, sinon c'est ...

10- Ouais c'est entre-deux portes, entre deux récréés ...

Ouais voilà !

11- Est-ce que tu saurais me dire environ combien de temps ça te prend dans une prise en charge ces rencontres, ces échanges ou pas du tout ?

En temps ?

12- Ouais

Non, parce que ça dépend des gamins ! Y a des gamins, l'enseignant tu vas le voir le premier jour et puis après... et puis t'en a d'autres tu vas les voir pratiquement toutes les fois ! C'est pas nouveau ! C'est pour tout le monde pareil.

13- Et pareil au niveau du rythme j'imagine ? J'imagine que ça dépend de beaucoup de choses ? Il n'y a rien de déterminer ?

Non, de toute façon à chaque fois je vois un gamin j'vois l'enseignant. Donc j'lui dit « ça c'était bien, ça c'était pas bien. Ça, ça coince, ça, ça coince pas. » Quand tout va bien... voilà !

14- Je suis d'accord avec toi, il n'y a pas de souci. Est-ce que tu pourrais détailler un peu sur quoi tu échanges ? Est-ce que c'est sur les difficultés, les acquis, un projet à faire ?

C'est aussi bien sur le travail que sur le comportement, sur l'orientation... en général c'est les trois thèmes principaux. Travail : ce que j'ai fait ou ce qu'il a fait en classe. Après, comportement : s'il y a eu un souci quelconque et puis...

15- Est-ce que pour ces échanges, tu as justement des outils particuliers ? Est-ce qu'il y a des traces qui restent ?

À part les papiers administratifs..., moi, j'ai mes..., est-ce que je les ai là ? ... Je note moi, mais c'est pour moi !

16- Non mais y'a pas de souci !

Ce n'est pas quelque chose que l'enseignant a. Par exemple, pour un gamin... je suis pas sûre que j'en ai dans cette pochette là... tu vois, pour chaque gamin, j'ai des petites feuilles comme ça ! Par exemple, le 3 octobre, j'ai vu qu'il y avait ça. Le 20, voilà. Mais ça, c'est à moi. Je m'en sers quand on fait un bilan avec le prof, quand y a une équipe éducative, j'ai tout ici.

17- OK, c'est des traces pour toi, et tu t'en sers lors des réunions.

C'est pas le bilan officiel de l'inspection, et tout ça, et tout ça...

18- Impeccable. Est-ce que tu utilises les supports de la classe ordinaire : leur cahier, leur manuel ?

Je prends leur cahier de français quand il y a besoin de reprendre. Moi je travaille pas en amont, je reprends ce qu'il y a besoin de travailler, ce qu'ils n'ont pas compris. En amont, c'est vraiment très rare, c'est... préparer des dictées, éventuellement, mais voilà. C'est principalement ça.

19- Est-ce que tu sais si les enseignants de la classe ordinaire utilisent tes outils et cahiers ?

Certains, certains oui.

20- Qu'est-ce que tu as comme outil ? Qu'est-ce que tu leur proposes ?

Par exemple, là, en ce moment on est en train de travailler sur « c'est moi le plus fort ». Donc je sais que pour les CM2, elle reprend le texte, soit elle les fait lire, en individuel, un petit moment, soit elle leur fait un travail sur la ponctuation, voilà, elle travaille sur un document de la classe UPE2A.

21- Super.

Je repense, pour ceux avec qui je fais l'apprentissage de la lecture, elle reprend le texte que j'ai fait faire, elle fait faire des petites dictées.

22- OK. Est-ce que tu vas voir ces élèves dans leur classe ordinaire ?

J'ai demandé aux enseignants. Ils savent que je peux venir. Ils savent que je peux y aller.

23- Mais toi tu n'y vas pas ?

Ah bah si on me dit pas « viens ! » J'ouvre pas la porte, c'est pas moi qui vais dire... ils savent que je suis là ! Je leur dis tous « si t'a besoin, je peux venir vous voir une fois, deux fois dans la classe pour voir, donner des conseils, des machins et tout. »

24- Oui, oui ! Est-ce que toi, quand tu y vas, tu vois un intérêt ? Ou tu n'aimes pas spécialement y aller ?

En tout, j'y suis allée trois fois... c'est bien... mais après, voilà ! Moi, je te dis, c'est pas moi qui vais forcer !

25- Non, non ! Je suis bien d'accord ! Alors, qu'est-ce que tu trouves de bien dans ses visites ?

C'est des petits détails, que les enseignants, y pense pas vraiment. Voilà, c'est vraiment du ponctuel...

26- Sur leur organisation, leur manière de travailler ?

Ouais.

27- Est-ce que tu pourrais me dire quel lien, quel transfert tu fais entre le travail de la classe ordinaire et ton travail ? Est-ce que tu arrives à faire du lien, du transfert ?

C'est-à-dire ? Parce que tout à l'heure tu m'as demandé s'ils utilisaient mes documents ou est-ce que moi j'utilisais les leurs ! Donc, bah voilà c'est soit moi je retravaille ce qu'ils ont fait, soit elle retravaille ce que moi j'ai fait.

28- Oui, t'avais déjà un peu répondu à ma question avant.

Oui, mais en transfert...

29- Non, toi, tu vas pas forcément, par exemple, tu travailles en ce moment sur le présent dans ta classe, alors ici on va faire...

Ben si ! Tout à l'heure je t'ai dit quand ils prennent leur cahier de français, c'est leur cahier de leçons. Si le gamin, il a pas pané... j'en remets une couche mais...

30- Oui. Est-ce que tu as l'impression que l'enseignant fait du lien, du transfert entre ton travail et le sien ?

Qu'est-ce que tu appelles un transfert ?

31- C'est un lien, une liaison, un va-et-vient...

Est-ce qu'il arrive à s'accrocher à ce que je fais ?

32- Oui par exemple

Les gamins, ils ont tous une pochette. Les enseignants, ils savent qu'ils peuvent piocher dedans. Yen a, ils vont utiliser le lexique, y en a ils vont utiliser la lecture... y en a ils vont utiliser les albums.

33- Ils te disent pas forcément ?

Ils savent ! Des fois ils me disent « j'ai fait ça ou j'ai fait ça ». S'il n'y pense pas, je leur dis « tu te rappelles qu'ils ont leur pochette. »

34- Est-ce qu'il y a des enseignants qui te demandent de préparer du travail pour leur classe ?

Ça je fais pas ! Tous ! Mais voilà, moi je leur dis que l'occupationnel... bon... ils sont assez grands pour en trouver tout seul. Non, l'occupationnel... par contre, s'ils ont une dictée à préparer pour ma classe, je leur dis « tu peux l'aider à faire en classe ? » Des choses comme ça. Mais je ne lui donne pas du travail pour toute la journée. Voilà, c'est deux trois petites choses comme ça qui sont à préparer ou à terminer, à recopier.

35- Est-ce qu'à ton avis, les EANA, arrivent à transférer des savoirs et des compétences entre les deux classes ? À faire du lien entre les deux classes ?

Ça dépend des élèves ! Certains oui, après, le truc classique, t'apprend les nombres ici, bien sûr ils vont le réutiliser en classe, en maths, en classes ordinaires ! Après la lecture, euh, oui ça va leur servir aussi là-bas. Deux trois mots qu'ils connaissent, ils vont dire « à oui, celui-là je le connais ! ». Voilà, ça va être du lexique.

36- Est-ce que tu as des exigences communes, au niveau du français, avec l'enseignant de la classe ordinaire ?

Il faut qu'ils acquièrent les bases.

37- Est-ce que vous avez des évaluations, des progressions en commun avec la classe ordinaire ?

Non, elles ont leur progression, moi j'ai la mienne. Elles ont leurs évaluations, moi j'ai les miennes.

38- C'est normal. Est-ce que tu éprouves le besoin d'améliorer le lien entre la classe ordinaire et toi ? Ou est-ce que ça te suffit ?

Tu peux toujours améliorer... mais moi, je me mets à la place des enseignants de la classe ordinaire, de leur dire « toutes les fois où on va se rencontrer, on doit faire une réunion. » Non

39- Oui, forcément ni toi ni eux n'avez le temps !

À la rigueur moi... je pourrais l'avoir, mais eux ! Ils ont 30 gamins, s'ils doivent prendre 15 minutes à chaque fois pour chaque gamin !

40- Faire du lien, c'est pas forcément faire une réunion, remplir des papiers.

Oui contrairement à ce qu'on nous dit souvent.

41- Est-ce qu'en ce moment tu as des frustrations, des questionnements par rapport aux acquis de tes élèves qui seraient pas forcément vu en classes ordinaires ? Est-ce que tu as l'impression qu'il y a des loupés quelque part ?

Pas spécialement...non

42- Tu as l'impression qu'ils font tous leur petit bonhomme de chemin.

Ouais. Ou alors c'est qu'il y a autre chose et à ce moment-là ce sont les équipes éducatives et tout le tralala. Ils vont tous à leur rythme mais je n'ai jamais eu le cas d'un élève, tout seul dans un coin à qui on donne des coloriages.

43- Oui, les enseignants sont bienveillants.

Dans cette année, c'est sûr et je cherche les autres années... j'ai pas souvenir d'un gamin laissé... tout seul quand j'y suis pas.

44- Quand je t'ai dit que je venais t'interviewer sur l'amélioration de la la liaison UPE2A/ classe ordinaire, est-ce que tu as pensé à quelque chose dont nous n'avons pas parlé ?

Pour moi, la liaison que j'ai moi avec les enseignants elle me convient, j'ai pas de besoin particulier. Après, si tu parles avec les enseignants de la classe ordinaire, ils ont peut-être pas la même réponse ! Ils ont peut-être des besoins autres !

45- Je ne sais pas, je ne les ai pas encore interviewés !

Après, c'est toujours pareil ! Ceux qui n'ont jamais eu d'EANA, c'est de l'occupationnel, il voudrait qu'on leur donne du travail pour toute la journée. Voilà, c'est ça la grosse demande en général.

46- Mon désir moi, c'est d'améliorer le lien pour l'élève, qu'il arrive à faire du transfert entre les deux classes. C'est lui qui est au centre de ce dispositif.

C'est pour ça que moi je dis aux enseignants d'utiliser dans la pochette.

47- Oui, mais moi je peux comprendre qu'un enseignant n'est pas forcément le temps de regarder à chaque fois ce qu'on a fait dans la classe UPE2A. Et que l'élève est envie de faire le travail de la classe ordinaire, avec une adaptation bien sûr, de faire comme les autres élèves.

Oui mais ça te fait des supports en moins à aller chercher, des méthodes de lecture CP, des bidules... alors qu'il y a tout là-dedans. Je leur dis « tu n'as rien à préparer de plus ! » Ils ont l'impression qu'ils ont plein de trucs à faire en plus.

48- Je comprends, OK. Tu as autre chose à ajouter ?

Non

49- Merci pour le temps que tu m'as consacré.

Interview 2 enseignant UPE2A

1- Pour commencer, est-ce que tu pourrais me dire depuis combien de temps tu enseignante UPE2A ?

Depuis huit ans

2- Est-ce que tu as des diplômes spécifiques en fle ou pas ?

J'ai un Master fle, et une certification donc voilà et puis j'ai fait de l'anglais avec des stages de langue et voilà.

4- Moi aussi j'ai fait ça et c'est ce qui m'a mis le doigt dans l'engrenage.

Essayez de traduire en français parce que les mécanismes et les démarches en anglais sont les mêmes. Tout ce qui est du domaine des langues étrangères.

5- Apprendre les langues étrangères, tout à fait. Est-ce que tu as suivi des formations autres que celles avec notre coordinatrice ?

Oui

6- C'est toi qui allais piocher un peu à droite ou à gauche ?

Les stages du paf. Oui je regardais chaque année ce qui pouvait m'intéresser. Je m'inscrivais, voilà. Après, autres formations qu'éducation nationale, non pas particulièrement. Enfin si, j'ai travaillé à l'étranger. J'ai pris des cours d'anglais dans des British Council, l'équivalent de ce qui est centre culturel et institut.

7- Et quand tu es parti, tu apprenais le français aux anglais, c'est ça ?

Non, je faisais apprendre entre guillemets. Je suis partie pour enseigner le français dans les centres culturels et institut culturel à des adultes et puis j'ai travaillé un an comme institut en Égypte dans une école française. Et j'ai oublié en France, au Greta. Je donnais des cours du soir en tant que vacataire au Greta.

8- OK, très bien. Est-ce que tu saurais me dire combien tu as d'élèves et dans combien d'établissements ?

Aujourd'hui ?

9- Oui aujourd'hui après si c'était ton nombre en septembre...

Aujourd'hui, j'en ai 19 sur quatre écoles.

10- Et que tu le saurais me dire combien d'enseignants tu rencontres par rapport à ses élèves ?

Bons alors, il faut que je calcule... parce que dans une école, on a mis en place ce qui était préconisée par une inspectrice, c'est-à-dire qu'un enseignant d'un niveau accueille les allophones qui arrivent. Donc par exemple j'ai un enseignant qui a trois allophones. Donc ça fait 1,2, 3... on compte les mi-temps ?

11- Oui oui, tu comptes tous les enseignants que tu rencontres.

Parce qu'on a souvent un rôle à jouer de lien entre les mi-temps. Donc, c'est bien de les citer.

12- Tout à fait

Donc je reprends mes comptes... je dois arriver un peu près à 16 enseignants.

13- Quasiment un enseignant par élève.

Oui, quasiment un enseignant par élève sauf cet enseignant qui a trois élèves allophones.

14- Oui avec les mi-temps forcément... est-ce que tu travaillais ce que tu échanges avec les enseignants des classes ordinaires et si oui comment est-ce que c'est fait : par mail, par cahier... ?

Oui... oralement... et... il y a une rencontre après les évaluations, les tests que l'on fait à l'arrivée de l'élève. Il y a une rencontre vraiment formelle, qui dure ou qui dure pas selon l'expérience que peut avoir l'enseignant avec l'allophonie ou pas. Si c'est un jeune enseignant aussi parce qu'il peut y avoir des enseignants qui ont des manques par rapport aux élèves ordinaires donc ça aussi on peut le compenser. Enfin on peut l'accompagner c'est plutôt le terme. Donc disons qu'il y a un gros entretien de départ, et puis après ça dépend du fonctionnement. Soit on travaille dans la classe et à ce moment-là les relations sont différentes, et elles sont systématiques parce que chaque fois qu'on va dans la classe... enfin oui et non... c'est pas toujours systématique mais il y a au moins trois mots qui s'échange, entre deux portes, au sujet du travail qui vient d'être fait qui devrait être fait. Voilà.

15- Donc tu fonctionnes à l'oral. Est-ce que tu gardes des traces quelque part ?

Oui, et puis je les donne aux enseignants. C'est-à-dire... j'établis un programme quand l'élève arrive. J'en fais une copie à l'enseignant. Je le joins au test de positionnement et puis moi je le garde aussi. Ça me fait une grille pour moi pour voir dans quelle direction je peux partir, pour moi pour démarrer. Voilà. Et puis en fin d'année, si on part sur l'idée d'une année entière scolaire, de septembre à juin on va dire, il y a deux moments forts par rapport à l'élève, c'est le test à l'arrivée et c'est le test de sortie du dispositif qui pour moi se traduit par le delf. Puis bien sûr à chaque fois, c'est communiqué à l'enseignant... des fois on les remplit ensemble. Mais maintenant, c'est en train de changer, c'est compliqué avec le nouvel LSUN, le fameux livret numérique. Ça c'est encore autre chose !

16- Et à ton avis, est-ce que tu pourrais quantifier ces échanges, au niveau du temps, niveau du rythme ? C'est très variable j'imagine ?

Je pense qu'il y a des échanges qui doivent être plus longs. Par exemples quand on doit orienter : ça peut être par exemple sur le choix du lexique, du champ lexical. Quand je continue à prendre mes élèves, dans ma salle à moi car je continue à les sortir de la classe... le plus rapide pour nous, le plus efficace, c'est de choisir le champ lexical. C'est-à-dire, pour le mois, on part sur les animaux comme ça l'enseignant dans sa classe fait le focus sur les animaux et moi de mon côté, je sais aussi qu'on part sur les animaux. Après, on se rend compte forcément à travers le champ lexical. Voilà, sinon... en fin de trimestre, on suit un peu l'annexe 3, de toute façon je la donne systématiquement, pour être dans les clous, en particulier pour les enseignants qui doivent être inspectés et puis on est dans une circonscription où les papiers sont importants. Et puis, je pense que c'est de mon devoir de transmettre les annexes qui existent et puis l'enseignant s'en emparent ou pas mais n'empêche qu'il y a une page d'annexe qui prévoit une rencontre trimestrielle, avec un avis trimestriel, et ça on essaie de le respecter.

17- Très bien, super... je creuse encore sur tes échanges. Quand vous échangez, c'est sur quoi les réussites les difficultés... ? Tu m'as parlé un peu du lexique, alors, ...

Alors, pour prendre un exemple de ce qui s'est passé ce matin... il se trouve que c'était une remplaçante qui était là mais... l'enseignante avait vraiment tout calé pour l'élève, donc j'ai simplement dit « Tu diras à l'enseignante qu'il faudrait qu'elle revoie les cursives de deux consonnes. Et que là, en numération, le nom des dizaines il est à revoir. » Voilà. C'est tout. C'est du chirurgical parce que moi, du moment où je rentre dans la classe et que je suis à côté de

l'élève, je vois exactement là il y a erreur et je signale l'erreur ou la remédiation possible à l'enseignant. Voilà, pour prendre un exemple très concret.

18- Très bien. Quand vous avez ces échanges est-ce que tu as des outils particuliers ? Un cahier ? Est-ce qu'il y a ... ?

Alors, il n'y a pas de cahier... parce que c'est intenable, ça demande trop de temps très franchement. Il y a eu des tentatives mais ça n'aboutit pas. Non il n'y a pas de cahier, c'est vraiment des échanges verbaux. Si je vois que l'enseignant peut s'emparer de l'idée que je lui suggère, pour l'allophone, je laisse l'enseignant faire et puis après je vois comment il a fait. Après je lui dis « Et bien là, tu vois, tu aurais peut-être pu rajouter, ou on pourrait rajouter ci ou ça. » Un exemple pour illustrer ce cas de figure, il y a un enseignant qui donnait du travail à l'élève, tu vois, très bien, très bien adapté sauf qu'il manquait... à aucun moment il y avait la consigne de marquée. Juste le verbe de la consigne : souligne, corrige. Et là, je lui dis « maintenant, il a bien compris comment ça fonctionnait. Le prochain document que tu prépares, rajoute les consignes. Comme ça après, on va pouvoir les extraire les consignes et constituer le lexique des consignes. » Voilà, un exemple très concret... Et du coup, j'ai oublié le deuxième cas ! Tu peux me redire ta question ?

18- On était sur les outils les traces...

Ah oui, les outils ! C'est ça. Alors là c'est le cas de figure où l'enseignant s'empare de ce que je lui dis et il a compris le fonctionnement... deuxième cas de figure, où l'enseignante dit oui mais, pas forcément avec de la mauvaise volonté, il a pas le temps de le faire où il le fera pas, donc à ce moment-là, je fabrique l'outil. Je lui donne l'outil.

19- D'accord

Ça peut être des outils très concrets, je ne sais pas si tu as entendu parler de ces feuilles « chaque jour compte » qui commence à être bien pris en main dans les écoles. C'est une routine, on écrit dessus tous les jours, elle s'efface elle est sous plastique, et donc l'élève doit écrire la date : la date en abrégé, écrire la date en lettres. Si je vois que l'enseignant me dit « oui c'est une bonne idée » mais qui ne le fera pas, soit parce qu'il n'a pas le temps, soit parce qu'il a du mal à s'emparer de l'outil. Je fabrique l'outil, je mets en place avec l'élève. Auquel cas l'enseignant il raccroche. Donc il m'arrive de fabriquer des outils. Il m'arrive aussi, mais c'est peu délicat, ça remet en cause jusqu'où va notre enseignement, notre intervention... parce qu'il y a certains enseignants qui attendent que tu fasses « du clé en main » mais mon idée, c'est que ce n'est pas notre mission. Notre mission c'est d'initier, de soutenir, d'accompagner autant qu'on peut mais que la relation première elle est entre l'enseignant de la classe ordinaire et l'élève allophone. C'est ça qu'on doit cimenter à mon avis. Quelquefois, c'est pas toujours compris comme ça... donc il faut le travailler avec l'enseignant.

20- Tout à fait. Alors, je sais que tu as un fonctionnement un peu particulier : au niveau de ton emploi du temps, tu es dans la classe ? En dehors ? Est-ce que tu peux m'en dire plus ?

Les deux mon capitaine ! C'est-à-dire que je prévois d'aller, de toute façon, une fois dans la classe de l'élève... et de sortir l'élève de la classe. Alors, pour arriver à ce que ça tienne au niveau du temps, je vais te montrer un exemple de mon emploi du temps, et donc forcément quand je les sors de la classe, je fais des groupes. Je ne les prends jamais seul. Donc dans les écoles où j'ai une dizaine d'élèves, mathématiquement, c'est pas possible de passer tout mon temps dans les classes, donc je consacre un temps par enseignant dans la classe...

22- Un temps par enseignant par semaine ? Ou par... ?

Par semaine ! Ça rentre. Je découpe ma journée en quatre : c'est-à-dire jusqu'à la récréation et puis la moitié de l'après-midi donc ça me fait quatre plages.

23- D'accord

Donc je vais dans la classe par exemple jusqu'à la récréation du matin. Dans une autre classe ensuite. Et puis je récupère les élèves par groupe. Ça peut être des groupes de niveaux, des groupes de besoins, peu importe, voilà les différentes entrées possibles. Mais ce que je te dis, c'est possible aujourd'hui parce que j'ai la bonne cohorte d'élèves et le bon nombre d'écoles qui se prête à ça. J'essaie de tendre à ça mais ça ne veut pas dire que ça marche toutes les années. Je n'ai pas la vérité absolue, j'essaie de faire au mieux pour les élèves.

24- OK, je comprends un peu mieux ton fonctionnement.

J'ajoute un détail qui n'est pas anodin : les APC. Parce que dans les APC je peux encore plus cibler les allophones et pas qu'eux parce que j'en prends aussi des élèves ordinaires des fois en même temps que les allophones.

25- Est-ce que tu récupères du matériel de la classe ordinaire pour travailler avec des groupes dans ta salle ou pas ?

Non

26- Est-ce que l'enseignant de la classe ordinaire utilise ton matériel, enfin je ne sais pas si un matériel particulier quand tu travailles en groupe, un cahier ?

J'ai essayé de faire ce fonctionnement-là. Je me suis aperçue que ça servait à rien, parce que la seule personne sur laquelle je peux compter dans ce fonctionnement-là, c'est l'élève. Mon travail premier, c'est de donner le réflexe à l'élève d'utiliser les outils qu'on lui donne. Parce que les enseignants sont bienveillants pour la grande majorité, ils fournissent même trop de matériel à ses élèves qui sont complètement perdus, qui n'ont même pas l'idée, qui ne font pas le lien entre les outils qui pourraient les aider. Donc là, je pense que c'est mon travail. Donc du coup, par exemple, je pense que c'est un outil classique : fabriquer un porte-vue, enfin de constituer un porte-vue en y mettant les outils nécessaires, la liste des mois, des choses comme ça... et bien cet outil là, il reste dans la classe auprès de l'élève. Moi je sais qu'il l'a et où il en est parce que je suis à côté de lui, je le fabrique avec lui. Donc quand il est dans la classe et qui me demande, je lui donne le porte-vue et je l'oblige à chercher lui-même l'info qu'il connaît sans le savoir. Ce qui lui est accessible sans le savoir. Alors, ils ont un cahier spécifique avec moi ou l'on colle par exemple des paroles de chansons, des choses comme ça mais l'enseignant, il ne s'en sert jamais. Et ce cahier là, il est utile pour l'élève parce que ça lui fait une trace. Moi je vois, en début de période où l'année suivante, on reprend le cahier et on regarde ce qu'il faisait au début. Ils adorent ! Et en même temps ça fait un souvenir qu'ils emmènent à la maison, surtout. Mais ce n'est pas un cahier que l'enseignant et moi nous partagerions. J'ai essayé. C'est jamais satisfaisant parce qu'il y a des travaux qui sont commencés, qui se superposent avec les travaux des uns et des autres, il n'y a plus de cohérence. Hélas, le fait d'aller dans la classe, vraiment... ça veut pas dire qu'on est dans deux univers différents, qu'il n'y a pas de lien mais le lien c'est moi qui le fais matériellement parlant. Je sais exactement ce qu'il y a des deux côtés et je sais où il peut chercher quoi et lui montrer comment devenir en autonomie scolaire. Je ne parle pas d'autonomie, je déteste ce mot ! Parce qu'ils sont déjà tous autonomes ces élèves qu'on a ! Mais l'autonomie scolaire c'est autre chose...

27- C'est sûr. Maintenant, si je te parle français scolarisation, ça te dit quelque chose ?

Oui bien sûr !

28- Est-ce que toi tu as plus impression de travailler dessus ou sur le français langue étrangère ?

Dessus ! En fait, moi j'explique aux enseignants. Parce que les enseignants sont souvent persuadés qu'on fait du fle pur. Et très franchement, quand j'ai commencé, quand j'ai pris ce

poste, je me suis dit le fle je connais, j'ai déjà fait une bonne partie de ma vie. Et je me suis aperçue que pas du tout... on est, on est vraiment pas du tout, la démarche... peut-être la même au démarrage mais on est pas du tout dans cet objectif-là ! Je schématise pour les enseignants je leur dis qu'un élève il a pas besoin de savoir ce que c'est qu'un adjectif qualificatif pour aller à la poste ! Et je pense que la réponse à ta question elle est là-dedans.

29- Oui oui.

Donc on est dans le fle, le fle sco pardon. Et c'est surtout la découverte du cursus scolaire français et des attentes de l'école française. C'est là, le travail il est là ! Le premier travail. Et ce qui engendre une difficulté particulière c'est-à-dire qu'une fois que le... comment... l'objectif a été dégrossi avec l'élève, qu'il a atteint un certain niveau, ce qu'on appelle la langue de survie, là, il y a 1 passage qui est très délicat, parce qu'il voit pas forcément, justement, la nécessité de savoir ce qu'est un adjectif qualificatif. Et d'entrer dans l'effort des apprentissages scolaires purs et durs avec j'apprends l'imparfait, j'apprends les pluriels, les règles d'accords. Il n'en a pas besoin puisqu'il arrive à se débrouiller ! Et c'est là que c'est compliqué en fait...

30- Très bien. Alors pour toi, quel lien, quel transfert fait l'enseignant avec ton travail à toi ?

Alors ça dépend... déjà on est perçu... il y a l'idée... deux idées assez extrêmes : on est l'enseignant qui se balade d'une école à l'autre et on travaille avec un petit groupe d'élèves, facile ! Un peu touriste ! Ça c'est un aspect, l'autre aspect c'est le sauveur : j'ai un élève allophone : au secours ! Le voilà ! Tiens, fais ! Voilà, c'est les deux extrêmes. Bien sûr, je schématise. Après, il y a des relations de confiance qui s'établissent entre enseignants, un fonctionnement aussi, des attentes qu'on doit percevoir nous en tant qu'enseignant UPE2A, voir quelle est la demande réelle, les difficultés, des fois c'est un excès de bienveillance. Quand je parle de la difficulté c'est pas forcément la difficulté négative. C'est toute cette remédiation-là qu'on doit être peu à peu mettre en place pour faire avancer l'enseignant sur le chemin UPE2A et sur les difficultés de la classe ordinaire. C'est des fois la problématique, la différenciation, elle est pas acquise pour tout le monde. Et puis, souvent l'allophone est considéré comme une charge supplémentaire dans une classe compliquée, quand il y a une inscription qui arrive.

31- Une couche en plus

Oui, c'est ça, la cerise sur le gâteau, il manquait plus que ça ! Je passe mon temps à dire, parce que j'en suis convaincue, que la langue n'est pas un obstacle, c'est surtout pas une difficulté. J'ai rencontré des enseignants qui parlaient à des élèves en disant « toi donner papier maison » voilà, ça existe encore, voilà... mais non, c'est un être normal ! Tu peux me reposer ta question ?

32- On était sur le lien entre le travail de la classe ordinaire et le tien.

Le lien, il y est. Entre l'enseignant upe2a et l'allophone, il y est mais il se décline. C'est des compléments. Il se décline tout à fait dans la démarche que nous impose ce fonctionnement-là, qui découle de ce fonctionnement-là, dans la classe tu es dans l'écrit, dans la production d'écrits et quand tu es dans la classe upe2a, c'est la production d'oral donc c'est pas antinomique, il y a un lien, c'est complémentaire. Et le lien, c'est moi. Par ma présence, je fais couler les infos de l'un à l'autre, tu vois. Et quand on est en salle upe2a, on parle beaucoup et c'est le lieu où on parle. On parle de l'école, on parle de soi et des autres aussi. Il se passe des choses très très importantes qui peuvent être après, par mon canal, glissées dans l'oreille de l'enseignant de la classe ordinaire aussi.

33- Et justement, ce changement de fonctionnement qui t'a été un peu imposé et dans lequel maintenant tu te retrouves bien, est-ce que tu as l'impression qu'il fait plus de liens entre vous trois ?

. Oui. Vraiment, je pense que quand je retrouve l'allophone dans ma salle, que je l'ai vu fonctionner dans la classe ordinaire et que j'ai vu la classe fonctionner, je comprends des choses.

Je suis déjà prête à aiguiller, j'ai pas besoin de tâtonner. Je sais déjà là où il va falloir que je remédie, je rectifie, que j'accompagne. Parce que j'ai vu et je sais !

34- Et par rapport à l'élève ? Tu as l'impression que c'est plus facile de faire du lien entre les deux ?

Oui ! Oui, parce que les élèves, ils savent que quand je viens dans la classe, c'est pour les aider à travailler avec le maître ou la maîtresse. Quand ils viennent avec moi, c'est autre chose, c'est une autre démarche... c'est soit un confort parce qu'il peut s'exprimer, c'est un soulagement parce que les activités sont peut-être plus ludiques. On est plus détendu, on peut se déplacer. On peut parler. Voilà. Alors que dans la classe, il y a le cadre. Donc le lien, c'est la complémentarité, je dirais. Voilà essentiellement. Un exemple aussi, je suis arrivée dans une classe de CM1, et il y avait des élèves de la classe voisine de CM2 qui venaient présenter un exposé sur le harcèlement. L'allophone était dans la classe, devant l'ordinateur, avec un casque sur les oreilles. Quand je suis arrivée, je lui ai enlevé le casque, je me suis assise à côté de lui et puis on a écouté l'exposé, l'exposé qu'il devait justement écouter, parce qu'il avait déjà un niveau de langue qui lui permettait d'entendre, voilà. Et là, pour moi c'est une erreur de l'enseignant, qui n'a pas fait le lien, mais moi j'étais là. Je ne suis pas en train de dire que je suis avec une baguette magique, la sauveuse et tout... mais c'est un exemple de ce que l'enseignant peut apporter comme aide dans la classe ordinaire. Le lien on l'a poursuivi après, en descendant les escaliers, et de lui glisser : « T'as pas eu de problème toi avec le harcèlement ? Ça va, les copains, et tout ? ». Après j'ai demandé à l'enseignant de récupérer les panneaux pour continuer à en parler avec lui dans ma salle, pour qu'il comprenne que là peut-être il aurait peut-être dû mettre l'élève au premier rang... surtout sur un travail d'autres enfants. Des enfants qui parlent à d'autres enfants ça me semble être... voilà.

35- Depuis que tu as changé ton fonctionnement, est-ce que maintenant, tu as des exigences en commun avec l'enseignant de la classe ordinaire ? Des évaluations ? Des progressions ?

Bien sûr parce que maintenant je lui montre comment adapter, comment il peut faire. Par exemple une fois, dans une classe où l'enseignant était tip top, très bien veillant. Il adaptait très bien le travail pour l'élève allophone mais il était toujours à côté de la classe. Il ne travaillait pas sur les mêmes choses que la classe ordinaire. Je lui ai dit « là je pense qu'il peut faire la dictée en même temps. Il ne va pas tout écrire. Juste un ou deux mots de ta dictée. C'est possible, il a son cahier et tu lui dis : toi tu écris ce mot là » et il m'a dit qu'il n'y avait jamais pensé. Il n'avait jamais imaginé qu'il était capable de. Et du coup il l'a mis en place et il a pu l'évaluer sur ses compétences. C'est un coup de pouce qui était tout bête, que je lui ai donné oralement, mais qui a permis de montrer les capacités de l'élève. C'était du velours pour l'élève, pour moi. Pour lui aussi parce que du coup il a vu son travail de préparation complètement différemment. Du coup, il partait du même document que pour les autres élèves et moi je lui montrais avec des ciseaux ou un surligneur comment il pouvait adapter, comment il pouvait exploiter le travail ordinaire.

36- Et sur les compétences de l'élève allophone, tu as des exigences particulières ? Est-ce que des fois tu dis à l'enseignant il sait poser des questions tu peux lui en faire dire. Il sait... ?

Alors ça... ça dépend vraiment de l'élève allophone. Il faut se sentir vraiment à l'aise pour prendre la parole. Il faut pas la donner n'importe comment. J'ai vu des enseignants qui voulant bien faire, demander à des élèves allophones, de réciter une poésie alors qu'ils n'en étaient pas capables. C'était complètement la détresse pour cet élève.

37- Est-ce que pour toi, tu as encore besoin d'améliorer ce lien ou ce nouveau fonctionnement te satisfait pleinement ? Dans l'absolu, bien sûr, si on n'avait pas de contrainte de temps, ... ?

Bien sûr, on manque de temps. Moi ce que j'aimerais, c'est mettre en place des outils... souvent, l'enseignant a peur, parce qu'il connaît pas ce profil d'élèves et du coup ils se sont démunis. Ça rajoute à l'idée de la complexité de la classe. Donc, je me suis aperçue que quand on donne un outil à l'enseignant... ça le rassure, il se pose un petit peu. Donc... mon travail c'est de préparer

des outils... un petit peu mais pas trop... pertinents, adaptés à différentes situations... si possible adapté à chaque profil d'allophone, à chaque profil d'enseignant... et c'est ce temps-là qu'il me manque ! Mais je ne crois pas à l'excès de réunions parce qu'ils te disent oui oui mais tu sens que toi aussi tu es en plus ! Et le but, c'est quand même pas ça !

38- Dernière question, par rapport à l'élève allophone, tu as l'impression qu'il s'y retrouve plus avec ce nouveau fonctionnement ?

Bien sûr, je vais te dire deux choses. Des fois j'ai des élèves, dans la cour, quand j'arrive, qui me demande « quand est-ce que tu viens dans la classe ? Parce que quand tu n'es pas là on travaille pas. » Et d'autres qui me disent « quand est-ce qu'on va dans ta classe ? » C'est leur bulle d'air.

39- Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais rajouter ? Qu'on n'aurait pas abordé ?

À titre personnel, ce fonctionnement m'apporte beaucoup. Il élargit ma casquette. Le fait de rentrer dans la classe, on rentre dans l'intimité de l'enseignant. Et du coup c'est là qu'on peut travailler avec confiance. Des fois, il suffit de parler avec lui cinq minutes et ça le rassure, le contact juste. C'est important.

Pour ce qui est de l'amélioration, il n'y a pas de règles. Donc on est toujours en questionnement : à destination de l'enseignant, de l'élève, du petit groupe de la classe. Ce questionnement, il est très important, parfois décourageant. Des fois on voit des choses mais on n'arrive pas à les résoudre, à faire passer comme voudrais, il y a des blocages. Voilà, c'est là un petit peu le bémol, le piment de la démarche, je dirais. Je cherche, voilà.

39- Merci

Interview 3 enseignante UPE2A

1- Est-ce que tu saurais me dire depuis combien de temps tu es enseignante UPE2A ?

Depuis 2010.

2- Est-ce que tu as des diplômes particuliers en FLE ?

Oui, la licence en FLE, le Master premier année FLE et le M2 toute la partie théorique mais je n'ai pas présenté mon mémoire. Le stage a été fait, mais le mémoire n'a pas été fait.

3- Est-ce que tu as suivi des formations autres que celles que nous propose notre coordinatrice ? Par rapport au PAF ? ...

Oui... oui, celle proposée par le CASNAV. J'en ai fait pas mal.

4- Est-ce que tu saurais me dire combien d'élèves tu as et dans combien d'établissements ?

En ce moment j'en ai 10 dans trois écoles. J'en ai deux autres que je devrais prendre en charge, mais ça rentre pas ... voilà. Et là, depuis le début de l'année, j'en ai eu 23... dans 7 écoles différentes.

5- Est-ce que tu saurais avec combien d'enseignants tu travailles par rapport à ces élèves ? Par rapport à tes 10 élèves ?

Oui mais il faut que je calcule !

6- C'est normal !

10

7- J'imagine que oui, mais est-ce que tu travailles avec les enseignants de la classe ordinaire ?

Oui j'échange...

8- Alors sous quelle forme tu échanges ? Est-ce que ce sont des rencontres ? Des cahiers ? Des mails ? ...

Alors, il y a des rencontres... non officielles et officielles. Il y a bien entendu tout le matériel des élèves dont l'enseignant a à sa disposition. Il y a une fiche spécifique où je mets le lien entre la classe ordinaire et la classe UPE2A, il y a le PPRE EANA aussi... parfois il y a des mails...

9- C'est déjà très riche. Je reviens sur ta fiche spécifique qui fait le lien entre la classe UPE2A et la classe ordinaire. C'est une fiche où tu peux écrire et l'enseignant de la classe ordinaire aussi ?

Aussi, mais en règle générale ils ne le font pas. C'est surtout moi qui écrit. Je présente le matériel des élèves et comment on peut l'utiliser en classe ordinaire. Je mets également des pistes de travail et comment organiser la journée d'un élève allophone.

10- Ce n'est pas une fiche que tu remplis à la fin de chaque intervention ?

Non, c'est une fiche que je donne surtout au début. Une fois qu'ils ont à peu près tout leur matériel. En règle générale je ne leur donne pas tout d'un coup. Je ne mets pas tout en place tout d'un coup parce que c'est compliqué. On met ça progressivement place... cette fiche peut être réactualisée suivant les besoins... généralement, les enseignants sont contents de cette fiche. Plus que du PPRE EANA, je pense. Je peux te la montrer ?

11- Bien sûr !

Là j'en ai un exemplaire pas rempli et puis je te ferai une photocopie d'un exemplaire rempli tout à l'heure.

12- Ah oui c'est ce que tu nous avais présenté dans le cours sur les élèves allophones.

De ce côté, il y a la progression de l'élève et puis là je coche le matériel dont ils sont équipés... avec l'emploi du temps, les explications, mes coordonnées parce qu'on communique aussi par SMS.

13- Quand vous échangez avec le professeur de la classe ordinaire, est-ce que tu pourrais me dire sur quoi c'est ?

C'est surtout sur l'aspect général de l'élève... souvent... est-ce qu'il a envie d'apprendre ? Ou sur des choses très pratiques : sur l'organisation du matériel... s'il est capable de travailler en autonomie parce que si on arrive à le rendre autonome c'est tout gagné. C'est ce qu'il faut viser au maximum.... Et puis, ça peut être sur des points précis, par exemple, en mathématiques, sur les 70,80. Et en français, ça peut être sur un son qui n'est pas acquis... généralement, l'enseignant ne peut pas physiquement se rendre compte des avancées lexicales de l'élève. Donc là, je peux lui dire : « sur les contraires il est OK. Tu peux prendre ceux qui sont dans son cahier. » Dernièrement, par exemple, j'ai dit à l'enseignant qu'il pouvait mettre l'élève sur des ateliers de lecture, qu'il en était capable maintenant. Je sais qu'elle va réussir. Effectivement, il a mis en place et elle réussissait. Et le collègue ne pensait pas que l'élève en était capable parce qu'il y a 30 élèves dans la classe... et moi je vois fonctionner l'élève, on est trois. Heureusement que je le vois mieux fonctionner que l'enseignant.

14- Et souvent dans la classe, ces élèves sont très discrets, on a du mal à voir ce dont ils sont capables.

Tout à fait...

15- Donc on vient de parler des traces...

Ah oui, et puis souvent je leur demande de me dire ce qu'ils vont travailler en classe, leurs projets. Est-ce qu'ils vont faire du ski ? Sur ce qui se passe dans la classe. Comme ça je travaille en parallèle pour aider l'élève à choper ce qu'il peut dans la classe ordinaire. Je peux travailler en amont ou en même temps que la classe. Par exemple, là, il y a une classe qui est partie au ski. Alors on a travaillé sur le matériel en amont. Et je sais que le support a été réutilisé dans la classe par le collègue avec tous ses élèves.

16- Super. Est-ce que tu utilises le matériel de la classe ordinaire : leur manuel leur cahier ?

Alors ... il y a certains élèves avec lesquels je travaille des exercices, les trucs comme ça. On les colle dans le cahier du jour. Souvent les exercices ne figurent pas dans mon cahier de référence. À moins que ce soit un exercice qui apporte vraiment quelque chose de spécifique à l'élève, sinon ils n'apparaissent pas dans le cahier upe2a.

17- OK, donc toi tu laisses des traces dans le cahier, dans les outils de la classe ordinaire.

Oui

18- Et, est-ce que c'est toi qui indiquais à l'élève où ranger, coller les exercices ? Il vient dans ta classe avec son matériel de la classe ordinaire ?

Je leur demande de venir avec leur cahier du jour. Après, je me suis rendue compte que dans certain cahier du jour, ce n'était pas vraiment pratique de coller mes exercices : souvent ce sont des feuilles A4 et ils ont des petits cahiers. C'est surtout compliqué pour les CP et les CE1. Donc on voit... après souvent, au niveau des classes ordinaires, ils n'ont pas souvent de livres.

19- Donc, tu utilises les supports de la classe ordinaire. Est-ce que tu penses que les enseignants de la classe ordinaire utilisent des supports ?

Alors... il y a différents types de supports. Parfois ils les utilisent pour leurs élèves de la classe ordinaire. Après, les élèves allophones les utilisent en classe. Ils en ont besoin, c'est leur cahier de référence. Quand ils vont faire un exercice que je leur ai demandé, ils en ont besoin. Ils vont écouter le MP3 en rapport avec le cahier de référence. Donc ce sont des supports qui sont utilisés dans la classe ordinaire par les élèves allophones mais ce ne sont pas des supports pour le travail de la classe ordinaire. Cela ne sont pas utilisées par les enseignants. Tu vois dans la classe ...

20- Est-ce que tu fais des visites dans la classe ordinaire où tu observes ?

Sur les élèves que j'ai eus, par exemple cette année, j'en ai fait très peu. Sur les visites conseils, j'ai fait ! À part ça cette année non ! Et, il y a d'autres années oui...

21- Et qu'est-ce qui fait que tu fais ou que tu ne fais pas ces visites ?

Alors... il y a deux cas de figure... premier cas de figure : les élèves allophones non scolarisés antérieurement et qui arrive en CMI, qu'il va falloir alphabétiser, faire du CP du CE1 en maths. C'est inutile pour moi. Ce n'est pas pertinent d'aller en classe avec cet élève à ce moment-là. De toute façon, il va falloir qu'il travaille en autonomie, alors c'est là-dessus qu'il faut que je travaille, que je le prépare à l'autonomie... alors que je sois dans sa classe d'origine ou dans la mienne, je préfère être dans la mienne avec les autres élèves parce que j'ai d'autres élèves aussi ! Et je sais, parce que ça fait longtemps que je travaille avec ses collègues, qu'ils vont l'aider à progresser. Ils ne sont pas désarmés par rapport à cela. Donc ça c'est le premier cas de figure. Deuxième cas de figure, des élèves d'âge CE1, qui sont dans les classes de leur année d'âge, qui sont dans l'apprentissage de la lecture et tout est mis en place pour qu'ils suivent soit du CP en décloisonnement, soit du CE1. Et ils suivent comme les autres, ils n'ont pas besoin de moi pour... voilà. Mais il y a un truc pour lequel j'interviens systématiquement mais je n'en ai pas eu cette année, c'est sur la phonologie en CP, quand le maître ou la maîtresse fait les exercices de phono qui vont revenir tous les jours, toutes les semaines, de la même manière ... où la typologie des exercices est vraiment identique. Et là, je suis à côté de l'élève, je le prépare vraiment à ça. Quel que soit l'élève, ça je le fais. Voilà

22- Très bien. Est-ce que tu sens un apport pour les enseignants...

Ah, j'ai oublié de dire... il y a d'autres moments où j'interviens dans la classe. Ça m'est arrivé de faire des ateliers dans la classe... avec CP-CE1 sur des parcours de lecture et donc là j'intervenais comme co-enseignante dans la classe. Je... parfois, aussi j'ai amené un projet à l'enseignant et c'était les élèves de la classe ordinaire qui venait dans ma classe upe2a... après, tous les cas de figure sont possibles.

23- OK, et par rapport aux apports ? Moi je me questionne...

Dans ces cas-là, j'apporte des ressources pédagogiques. Si j'apporte un projet, j'apporte toutes les ressources nécessaires que j'ai utilisées. Ça c'est par rapport à l'enseignant. Et par rapport à l'élève... souvent il est plus détendu... Il est préparé au projet donc... je sais qu'il va réussir. Et puis les autres élèves, en règle générale ils me connaissent bien, mais du coup ça favorise les échanges aussi.

24- Mon travail va porter sur la liaison, le lien qu'il y a entre la classe ordinaire la classe upe2a et l'élève. Quel lien, quel transfert tu penses qu'il y a entre ton travail et celui de la classe ordinaire ?

Alors... moi, le travail que je fais, je le mets toujours en lien, en perspective avec la classe. C'est-à-dire je leur explique pourquoi on va faire ce travail... juste ce matin, par exemple, je disais une élève non scolarisée antérieurement « tu vois, à l'école, les élèves ils lisent beaucoup. Ils passent leur

temps à lire. » Et bah elle m'a dit « oui ». Donc elle sait que le travail que l'on fait c'est pour s'améliorer en lecture et que ça soit plus facile dans sa classe. Il faut vraiment mettre en perspective. Après, le lien, il peut être sur les thématiques étudiées en classe, les projets. On travaille en amont pour aider à la réussite dans la classe. C'est directement utilisable. Ce que j'essaie de faire aussi, c'est qu'on amène un projet à la classe. C'est-à-dire qu'on est au centre du projet. Par exemple, une fois on a travaillé sur Barbe-Bleue. On a amené Barbe-Bleue à la classe. L'élève, il avait préparé une présentation après un travail spécifique. Après la classe allait travailler sur Barbe-Bleue.

25- D'accord.

On a fait aussi un projet sur les contes. Des élèves de CE1 qui parlaient des auteurs et de leurs contes. Ils ont fait un mini exposé, un exposé à leur portée, avec création d'affiches, où ils ont expliqué qui avait écrit quoi. La classe ordinaire travaillait sur l'écriture des contes et nous on est arrivé en complément, on apporte quelque chose en plus. L'élève allophone apporte des informations nouvelles sur un sujet qui est travaillé en classe et il faut toujours qu'il apporte un plus. Je le vois comme ça. Par exemple sur les ordinateurs, dans cette école, j'ai rendu mes élèves allophones experts. Ce sont eux les référents pour insérer une image, un son sur le site de l'école. Dans l'architecture ils savaient parfaitement se retrouver. Même s'ils ne sont pas experts dans la maîtrise de la langue, ils sont experts en quelque chose de visible et par le maître et par les camarades et que ça soit visible par eux-mêmes également ! ... Le lien, moi je le vois un peu comme ça par rapport à la classe. Et puis je demande également leur progression dans toutes les matières, comme ça je peux voir comment je peux m'adapter, anticiper, dire à l'élève « tu vas travailler là-dessus dans ta classe... ». J'aime bien avoir ces documents même si les collègues ne comprennent pas toujours pourquoi et qu'il traîne un peu la patte pour me les donner.

26- C'est très intéressant. Donc, est-ce que les enseignants de la classe ordinaire font du lien entre le travail que tu mènes dans ta classe et le leur ?

C'est difficile à mesurer. Moi je vois pas. Les enseignants ils savent que je travaille avec l'élève. Ils me font confiance. Et du coup ils ne vont pas forcément regarder dans le cahier de référence. Parce qu'ils ont l'habitude et qui me font confiance. Ça serait peut-être bien qu'il ne fasse pas confiance. Ils aillent peut-être regarder un peu ce qu'ils font... moi je voulais créer un autre outil parce que parfois on a des surprises. On marche souvent à l'implicite avec les enseignants. C'est bien, c'est normal mais parfois on passe à côté de certaines choses. J'ai discuté avec une collègue UPE2A qui a de la bouteille. Elle a découvert juste après les vacances de la Toussaint que son élève allophone ne faisait jamais de mathématiques. Elle n'en avait jamais parlé avec l'enseignante de la classe ordinaire. Elle ne pouvait pas imaginer que la collègue passe à côté des mathématiques. C'était un élève non scolarisé antérieurement et... elle ne s'en était pas rendue compte. Elle s'en voulait. Donc moi, ce que j'aimerais créer, c'est un outil qui retrace toutes les matières et qu'il y ait des choses à entourer. On se pose deux secondes avec le collègue et puis on se dit alors « tu utilises quel cahier pour la poésie ? ». Ça nous obligerait en parler en fait. C'est vrai que des fois je me rends compte que certains élèves allophones n'ont pas de cahier de poésie et je m'en rends compte un peu tard ! C'est dommage et peut-être que faire une fiche à quatre qui récapitulent tous les élèves de l'élève... et puis en parlant des outils on peut parler de ce qu'on fait à l'intérieur de la matière... peut-être formaliser ça sur un truc on est juste à entourer des choses ou à surligner... pas quelque chose où on a à écrire !. Je la rajouterai à la fiche de liaison EANA. Et du coup ça permettrait de formaliser plus les choses. Parce que le PPRE EANA il est bien mais c'est beaucoup de littérature... Il faut que ça soit concis. Souvent les collègues il regarde plus ma fiche que le PPRE.

27- C'est bien au début, mais j'ai l'impression qu'il est très vite oublié ce PPRE EANA...

Ce document, il est bien dans les écoles où il y a des classeurs de suivi sur les élèves à besoins particuliers. S'il est rempli au fur et à mesure et à la fin de l'année, ça fait une trace très précise du parcours de l'élève. Mais, dans les trucs pratiques, il faut que je rajoute un petit morceau... les outils, les compétences « prend les leçons en histoire » je sais pas moi « remplis un texte à trous » « légende des photos » pleins d'actions qui permettent d'aider à l'intégration dans le groupe classe...

ça sera plus facile à gérer pour les collègues... réfléchir, ah oui le cahier de liaison il faut qu'il l'ait ! Des fois ça paraît être une évidence mais des fois on peut passer à côté... le rôle de l'UPE2A, c'est aussi de faciliter le travail en classe. Donc quand je fais le lien avec la classe ordinaire c'est surtout ne pas rajouter de travail est l'enseignant ! Le fait d'avoir un élève allophone ça doit être un plus pour la classe ! Moi je le vois comme ça... si l'enseignant il a compris qu'apprendre une langue ça prenait du temps. Alors derrière tout va bien !

28- Je change un peu de sujet. Est-ce que vous avez des exigences particulières en français avec le collègue de la classe ordinaire ou est-ce que vous avez des progressions des évaluations en commun ?

Je propose toujours un petit livret d'évaluation avec des évaluations que je choisis par rapport à l'élève allophone, qui sont complètement individualisées. Je les donne à l'enseignant. Il est fait signer aux parents. Après il n'y a pas d'exigence... c'est compliqué... c'est moi qui vais poser l'exigence plutôt. Je vais dire, à la fin de la période, je veux que cet élève sache reconnaître le verbe dans une phrase, sache me le conjuguer ... et puis l'enseignant après il va suivre mes exigences.

29- Et comment il connaît tes exigences l'enseignant de la classe ordinaire ?

Il le voit dans les évaluations et puis dans les exercices qu'on colle dans les cahiers du jour. Et les enseignants ils ont également leurs propres exigences des fois ils me disent « il peut suivre avec la classe ou des fois il faut que j'aménage ». Mais ce sont leurs exigences à eux. Moi je n'interviens pas là-dessus. Sauf si me demande de revoir un point particulier de la classe.

29- As-tu besoin d'améliorer le lien avec la classe ordinaire ?

Oui, on en a parlé tout à l'heure, avec le document que j'aimerais créer. Ça aiderait vraiment améliorer le lien. On est peut-être trop dans l'implicite... mais il ne faut pas tomber dans l'excès inverse de remplir trop de papiers.

30- Oui, mais ce que tu me racontes, je le vois comme un support pour entamer la discussion, pour ne rien oublier. Comme toi, je ne l'imagine pas comme une montagne de documents à remplir.

Et ça permettrait, lorsque l'on se rencontre, de bien poser les choses. La feuille que je t'ai photocopiée, les enseignants, souvent ils la lisent en différé. Ce nouvel outil je voudrais qu'on l'utilise ensemble. Pas en différé. Et sur toutes les matières : par exemple en sport « fait comme les autres » et on peut rajouter « affaires de piscine » pour penser à demander à la famille s'ils ont ce qu'il faut ou s'il faut leur prêter. Pour les mathématiques, ça pourrait être « en numération fait des exercices comme les autres » ou « fichier de CP ». Je pense que ça permettrait peut-être, en géographie, de dire aux enseignants « peut faire les cartes » mêmes si les enseignants y pensent. Ce serait officialisé. D'éviter que les élèves allophones soient à côté à faire d'autres choses.

31- C'est une bonne idée. Est-ce qu'il y a autre chose qui te vient à l'esprit et qu'on n'aurait pas abordé ?

Pour, par exemple les projets qu'on apporte à la classe, bref quand on travaille avec la classe, c'est à certaines conditions. C'est pas forcément au tout début. Par exemple en ce moment j'ai pas porté beaucoup de projets dans les classes, parce qu'il y a des urgences à faire au niveau des élèves mais ça ne veut pas dire que durant toute l'année on ne va pas en apporter mais des fois le profil des élèves, le profil de la classe s'y prête. Ça dépend aussi de l'enseignant UPE2A : s'il a beaucoup de visites conseils si l'emploi du temps varie beaucoup. Ça peut parasiter ce genre de fonctionnement. Donc pour le moment je me concentre plus sur l'autonomie des élèves en classe. Donc c'est très variable si on est très en lien ou peu en lien avec la classe mais la perspective c'est toujours la classe d'origine. Des fois le lien on ne voit pas on dit qu'il y pas mais en fait si c'est énorme ! Tout ce qu'on fait avec eux, tout ce qu'on travaille, c'est fait en classe. C'est dans la perspective de la classe.

32- OK merci beaucoup je vais continuer à creuser sur le lien que fait l'élève entre ces deux classes, entre les apprentissages de ces deux classes.

Alors moi, avant, j'utilisais le logiciel « mieux comprendre la classe ordinaire » et maintenant il ne fonctionne plus. On voyait des vidéos de la classe. Après quand ils retournaient dans leur classe il disait « ah oui, là, il y a la carte de France ! ». Effectivement à chaque fois qu'ils reviennent de notre classe, il faut qu'ils puissent dire « ah bah oui... ça je l'ai vu... ».

33- Merci

Interview 4 enseignante UPE2A

1- Depuis combien de temps es-tu sur ce poste d'enseignante UPE2A ?

Depuis la rentrée de septembre.

2- Est-ce que à l'ESPE tu avais entendu parler des enseignants UPE2A et des élèves allophones ?

Jamais !

3- Est-ce que tu as déjà entendu parler à L'ESPE du pluriculturalisme, du plurilinguisme ?

Non, je n'ai pas eu de cours spécifiques là-dessus.

4- Est-ce que depuis que tu es enseignante, tu as rencontré des élèves allophones, ou pas ?

L'année passée, j'étais remplaçante dans cette école-là une grande partie de mon temps. Je n'en ai pas eu directement dans ma classe mais je les voyais dans la cour.

5- Est-ce que tu connais le CASNAV ?

Oui depuis cette année.

6- Est-ce que tu sais à quoi il sert ?

Pas précisément je sais qu'ils aident des familles. J'ai eu cette impression-là, qu'ils aidaient les familles sur Grenoble. Et qu'ils proposaient des formations. Après à part ça je n'en sais pas plus.

7- Est-ce que tu as un diplôme ou une formation en fle ?

Non

8- Est-ce que tu as suivi des formations autres que celles proposées par notre coordinatrice ?

Non

9- Tu m'as parlé de formations du CASNAV, des formations pour qui ?

Pour tout le monde je pense. Il y a une fois j'ai reçu un mail, c'est toi qui me l'as envoyé d'ailleurs je crois. Alors je pense que c'est pour les enseignants UPE2A. Mais peut-être qu'il y en a pour les autres professeurs...

10- Tout à fait. Combien est-ce que tu as d'élèves et dans combien d'écoles ?

22 élèves dans cinq écoles.

11- Est-ce que tu échanges, est-ce que tu travailles, avec les enseignants de la classe ordinaire ?

Alors... oui... en début de période j'envoie ce que moi je vais faire et je demande à certains, pas tous, ce qu'ils vont faire en français pour pouvoir m'aligner éventuellement, sur des notions de grammaire ou de conjugaison. Après si des fois... pas tous encore une fois... des fois j'envoie des fiches en classe qu'on n'a pas terminées.

12- Est-ce que ça t'arrive de faire des échanges verbaux au niveau des récréations ? D'envoyer des mails ? Ou des échanges autres que ta progression du début de période ?

J'envoie quelques mails, parfois, mais c'est pour des ajustements d'emploi du temps. À la récré, oui, on parle mais pas dans toutes les écoles. Parce que je ne reste pas à toutes les récrés. Il se trouve que je suis souvent dans la même école quand je reste pour la récré ou à midi. Donc il y en a avec qui je parle très peu. Et... je ne fais pas de réunion.

13- Alors on va repartir sur ces deux cas. Quand tu es au moment de la récréation, sur quoi échanges-tu avec l'enseignant de la classe ordinaire ?

Souvent on se dit « Est-ce qu'il a avancé ? Est-ce qu'il n'a pas avancé ? Je trouve qu'il est un peu bloqué. » Moi je leur demande ce qu'ils aimeraient faire dans leur classe. Voilà, ça tourne autour de ça principalement.

14- Et pour le deuxième cas, pour les enseignants que tu ne vois pas, avec lesquels tu ne communique pas régulièrement, est-ce qu'ils sont en demande, en manque ? Et toi, est-ce que cela te manque ?

Je n'ai pas l'impression que ce soit une demande. En tout cas, comme il ne me demande rien, je ne pense pas. Et puis... moi ça va, parce que ces élèves-là ce sont ceux qui avancent bien. C'est moins difficile, enfin j'ai moins l'impression. Il y a vraiment un seul élève avec qui je n'arrive pas à parler avec son enseignante parce que l'on ne se voit pas. Il se débrouille très bien, alors je ne pense pas... que ça ne joue pas trop en sa défaveur.

15- D'accord. Tu m'as dit que tu envoyais ta progression quand tu échangeais avec les enseignants de la classe ordinaire. C'est sous forme de fiche ? Sous forme d'un mail ? Je te pose cette question car j'ai besoin de savoir s'il y a des outils qui existent sur la liaison entre les deux classes.

Non, j'envoie un mail en disant cette période on va travailler... ça, ça, ça. Je mets les thèmes... voilà mais je mets aussi ce qui est prévu qu'on vienne présenter en fin de période dans la classe. Voilà globalement c'est tout.

16- Est-ce que les enseignants de la classe ordinaire, ils t'ont déjà prévenu de thèmes qu'ils allaient aborder dans leur classe ? Ou de projets qu'ils allaient avoir dans leur classe ?

Certains oui parce que j'avais demandé. Donc... oui. Je sais que, dans cette école, par exemple ils vont travailler sur minable petit pingouin, la banquise. Comme moi je travaille sur les animaux, je vais approfondir en rajoutant les animaux de la banquise. Ça va rattraper déjà ce qu'ils loupent et ça fait un petit lien. Voilà.

17- Tout à fait. Est-ce que tu utilises les supports de la classe ordinaire ? Est-ce que les élèves viennent avec leurs cahiers du jour ou leur livre ?

Jamais. Non...

18- Est-ce que tu sais si les enseignants utilisent ton cahier dans leur classe ? Tu as un cahier pour ta classe ?

Oui on a un cahier. En maths, oui. Je sais qu'il y en a deux qui l'utilisent, oui. Je sais qu'il y en a un qui fait ses exercices quand il est avec la maîtresse E. Et l'autre, il les fait quand c'est trop dur dans la classe.

19- As-tu fait des visites pour observer les élèves allophones dans leur classe ordinaire ?

Oui... pas pour tous... au tout début.

20- Qu'est-ce que tu en as ressorti ? Comme apport ? Comme renseignements ?

...

21- Qu'est-ce que tu as pu observer ?

J'ai pu voir, c'était au tout début, à quel point ils étaient perdus. C'est surtout ça en fait. À quel point tout était difficile même les exercices qu'on leur proposait, des trucs qui paraissaient simples. Au final, tout était très compliqué. Et puis comme c'était au tout début, même la gestion de leur matériel,

c'était pas acquis pour la plupart. Voilà, c'est surtout ça je pense qu'ils étaient contents de m'avoir à côté d'eux. Mais c'était que pour une séance... donc ... mais je n'en ai pas tiré autre chose d'autre.

22- Penses-tu que les enseignants de la classe ordinaire fassent un lien entre ton travail et le leur ?

C'est-à-dire ?

23- Est-ce qu'à ton avis, ils arrivent à faire un transfert entre ce que toi tu as travaillé dans la classe upe2a pour le réinvestir dans leur classe ?

Je ne pense pas. Je ne pense même pas qu'ils regardent le cahier. Non

24- Après, c'est normal qu'il ne puisse pas ouvrir le cahier après chaque intervention et adapter leur classe du tac au tac...

oui... c'est pour ça que je pense qu'ils ne le font pas.

25- Est-ce que toi tu fais du lien entre le travail de la classe et le travail que tu fais ici ?

... Ça dépend des endroits... la plupart du temps non. Il y en a juste avec deux enfants qui se débrouillent très bien, qui ont envie de progresser. Là, je revois les notions de français qu'ils ont fait dans leur classe.

26- Donc effectivement, là, il y a du lien entre les deux. À ton avis, les élèves allophones font du lien entre ces deux endroits ? Justement entre ce qu'ils apprennent dans une classe ou dans une autre ?

... Non je ne pense pas... je pense que pour eux, ici, c'est la classe où ils apprennent à parler le français. C'est pas la classe où ils apprennent tout le reste, ce qu'on apprend à l'école. Je pense que c'est ça.

Donc ici, tu travailles sur le français comme une langue étrangère, pas sur le français langue de scolarisation ?

... Oui... c'est ça

27- C'est pas un souci. Donc on a bien deux endroits différents comme tu l'as. Pas de problème... est-ce que tu as des exigences en commun avec les enseignants de la classe ordinaire sur le français ? Par exemple, on travaille sur les adjectifs de couleur, sur les questions, ... ou est-ce que vous avez des progressions ou des évaluations en commun ?

Non juste une fois... Il y a une enseignante qui m'a envoyé l'évaluation qu'elle comptait faire avec l'élève allophone en me demandant si j'avais vu d'autres choses. Alors moi j'ai rajouté « on a travaillé sur les vêtements, il est capable de connaître tels mots... tu peux lui demander ». Mais une seule fois, c'est tout.

28- Et elle l'a fait parce que tu lui avais dit qu'elle pouvait t'envoyer des choses ou parce qu'elle était bloquée ou parce qu'il lui manquait des informations sur ce qu'il connaissait...

Non, je ne lui avais rien dit, je ne m'étais pas vraiment signalée. Mais comme elle a l'habitude, elle a tout de suite pensé à m'envoyer un message pour savoir ce qu'il connaissait.

29- Est-ce que tu ressens le besoin d'améliorer ce lien entre la classe ordinaire et toi ? Ou pas du tout ?

... Ça les aiderait... forcément... ou moi utiliser plus du langage scolaire, leur apprendre plus du langage scolaire qui peuvent réutiliser en classe... le vocabulaire des maths par exemple. Je me dis que je ne le fais pas du tout et dans leur classe les aiderait forcément. Voilà.

30- Si tu pouvais améliorer ce lien, dans l'absolu, tu n'as aucune contrainte de temps, d'élèves... comment tu aimerais l'améliorer ?

Je pense que l'idéal, ça serait que j'arrive à voir les enseignants en début de période. Et de vraiment faire moi, ma progression en fonction des thèmes qu'ils vont voir dans leur classe. S'ils ont des projets... et tout. Lié avec des choses du français, la matière étude de la langue, qu'ils vont faire, je pourrais faire le travail en parallèle. Là il y aurait vraiment un lien.

31- Je reviens sur ce que tu m'as dit tout à l'heure. Tu m'as dit que tu leur expliquais ce que tu allais faire dans ta classe et ce que tu allais leur présenter en fin de période. Qu'est-ce que tu entends par présenter quelque chose ?

La dernière période, on avait fait, enfin ils n'avaient pas tous les mêmes choses, il y en a qui allaient présenter leur famille d'autres, ce qui parlait mieux, ont fabriqué un grimoire de recettes. Ils sont allés les lire dans leur classe. Et les autres, ils avaient une petite histoire sur le modèle de la semaine de Monsieur Loup. Ils ont écrit l'histoire de la semaine de Madame Louve et ils sont allés la raconter dans leur classe.

31- Est-ce que pour toi ça c'est faire du lien avec la classe ordinaire ?

... Un peu... c'est surtout montrer aux autres ce qu'ils font ici et que les autres voient qu'ils savent parler. Ils étaient étonnés de les entendre parler. Mes élèves étaient très contents d'aller montrer quelque chose dans leur classe. Maintenant, quand on va préparer pour la prochaine fois, ils vont être plus motivés. Ils auront mieux compris. La première fois ils n'avaient pas forcément compris qu'on allait présenter dans leur classe... oui c'est une sorte de lien mais pas sur le travail en lui-même.

32- Toujours dans l'idée que tu n'as pas plein d'élèves, que tu ne manques pas de temps, est-ce que tu penses que tu serais utile à tes élèves dans la classe ordinaire, à côté d'eux ?

Je pense que certains oui. Certains maintenant ça serait plus utile que j'aie dans leur classe pour qu'ils suivent vraiment tout le cours avec leur classe. Il y en a pour qui, je commence à me demander, oui ! Après, ceux qui ne parlent pas assez bien, je me dis, il vaut mieux qu'ils viennent là. Qu'ils apprennent un maximum de choses, et puis tant pis... mais c'est vrai que pour ceux qui parlent déjà bien, je me dis « est-ce qu'ils perdent pas plus de temps avec moi que s'ils suivaient dans leur classe ? »

33- Et est-ce que ça, ce serait une réflexion que tu aimerais avoir avec les enseignants de la classe ordinaire ?

Oui, je pense que ce serait bien que je leur demande leur avis. J'imagine que c'est plutôt à moi de choisir. Mais je n'ai pas assez de recul, de repères !

34- Avais-tu pensé à autre chose que nous n'avons pas abordée pour le moment lorsque je t'ai dit que je venais t'interviewer sur le lien entre la classe ordinaire et à classe ?

Non pas spécialement. Non.

35- Et bien je te remercie.

Interview 5 UPE2A

1- Depuis combien de temps es-tu enseignante UPE2A ?

C'est ma sixième année.

2- Est-ce que tu as des diplômes en Fle ?

Alors, j'ai le diplôme du Master 1, enfin c'est pas un diplôme le Master 1, j'ai une moitié de diplôme ! Donc j'ai une moitié de diplôme validée. J'étais parti pour faire un Master 2 en reprenant le poste. Mais tu vois cinq ans après, j'ai toujours pas fait... et puis j'ai la certification

3- Mais c'est toujours là dans un petit coin de ta tête... est-ce que tu as fait d'autres formations FLE avec le Paf ?

Non... ah oui avec le paf le plan académique. J'ai fait un stage de deux jours à Chambéry sur le Fle et le théâtre. C'était intéressant... la grammaire aussi mais pas la grammaire en couleur comme tu nous as expliqué. C'était moins intéressant que la grammaire en couleur. Et puis là, en mars, je vais en faire un sur le plurilinguisme.

4- Super, je pense qu'il y a un gros chantier sur le plurilinguisme.... Je vais te faire un peu compter maintenant : est-ce que tu saurais me dire combien tu as d'élèves allophones et sur combien établissements ?

... Je n'en ai pas trop cette année... j'en ai 17, il y en a un qui vient d'arriver. Ils sont sur huit établissements.

5- Et tu rencontres combien d'enseignants par rapport à ses élèves ?

Bah c'est simple j'en ai autant... non, moins un. J'ai deux élèves dans une classe.

6- D'accord. Comment fais-tu pour échanger, travailler avec les enseignants de la classe ordinaire ?

Ça dépend beaucoup des enseignants... ça dépend du lien tu peux avoir avec l'enseignant. Il y a des enseignants avec qui je communique beaucoup plus qu'avec d'autres. Après... ça dépend aussi de l'élève et de ses besoins. Mais les deux ensembles, ça fait qu'il y a quand même des écarts au niveau communication !

7- Sous quelle forme sont ces échanges ?

Mail j'utilise beaucoup... le mail, ce sera plutôt le côté organisationnel. Avec après, aussi, le côté plus de documents à faire passer aussi : bilan, progression, des choses comme ça... après, tout ce qui est pédagogique, et puis le lien entre la classe UPE2A et la classe ordinaire, tout ça, ça se fait en direct. Donc sur des temps ... alors depuis que j'ai changé mon emploi du temps, maintenant je reste la matinée entière dans le même établissement. Je ne change plus au moment de la récréation. Alors là, ça a amélioré le lien. Et donc, c'est quand même plus facile, plus posé. Je ne suis plus entre deux portes, à essayer de glisser une info à l'enseignant, alors que je sais que c'est pas du tout le lieu ni le moment pour le faire. Tu sais très bien que c'est pas efficace mais t'as quelque chose à dire ! Tu t'excuses parce que, tu sais, c'est pas le moment ! Enfin maintenant c'est plus posé. Il y a des collègues, j'arrive vers 8h10 dans l'école, ils sont plus dispos à ce moment-là.

8- C'est un moment un peu plus calme ?

Ça dépend, ça dépend des enseignants. Il y en a qui sont plus dispos là. La récréation, ça reste un temps important. C'est un temps qui peut être efficace. Et puis après c'est surtout entre midi et deux.

Franchement, les enseignants ils sont dans les écoles ils partent pas. Ils sont là. Tu sais où les trouver. Alors ça c'est des temps qui sont quotidiens...

9- Ce sont des temps informels...

Informels, et après, on se prend des temps plus posés pour faire un point sur l'élève. Et alors là, ce sera plus en fin de journée généralement.

10- As-tu des outils, des traces lors de ces temps plus posés ?

Non je n'ai pas d'outils... enfin je prends des notes pour moi, par rapport à mon boulot. Mais il n'y a pas de comptes rendus officiels. Il n'y a pas de cahier de correspondance. Si ce n'est que ça peut passer des fois par le cahier de l'élève.

11- Pas d'outil particulier, OK. À ton avis tu estimes à combien de temps ce temps d'échange avec les enseignants ?

Hebdomadaire ?

12- Par exemple, oui !

Bah c'est compliqué ! Comme je te l'ai dit tout à l'heure ça dépend de l'enseignant, de l'élève. Il y a beaucoup de facteurs qui rentrent en jeu. Ce qui est sûr c'est que quand je me rends dans une école... alors tu vois moi j'ai un secteur un peu particulier j'ai huit écoles avec peu d'élèves. Je n'ai jamais un grand groupe de six ou sept élèves en même temps, dans une école. Donc le lien est plus facile. Par exemple dans cette école, pour un CM2 que je suis, j'ai plus un fonctionnement de maître surnuméraire. Je rentre dans la classe et je travaille avec un petit groupe de cinq. J'ai des objectifs particuliers pour lui, ciblés mais je fais le travail de la classe. Et donc là pour en revenir au lien, je suis en lien tout le temps avec l'institut. On arrive le matin, tac tac tac, on se met d'accord. À la récréation, on fait le point. À 11h30 on en reparle. Après, il y a d'autres endroits, il y a un gamin que je suis depuis six mois, ça tourne, on va moins faire le point ! Donc pas de moyenne !

13- Oui oui, je n'attendais pas UNE réponse...

Ça dépend aussi des périodes : au début on communique beaucoup. La grosse période des deux premiers mois, c'est assez intense. Tu régules, tu fais le point. Après, quand ça roule, il y a moins de temps d'échanges à ce moment-là. C'est moins quotidiennement. Après, quand on est en fin de prises en charge, tu fais le point sur d'autres choses, sur la suite.

14- Alors, tu me disais que dans cette école tu travaillais dans la classe, y a-t-il d'autres moments où tu rentres dans la classe pour faire autre chose ? Des observations ? Des visites conseils ?

Je ne fais pas trop d'observation en classe. Si je suis en classe c'est pour un travail de groupe, avec l'élève et un étayage particulier. Je trouve ça plus efficace. L'observation pure, ça m'arrive rarement... au début.

15- Et quand tu rentres dans la classe, c'est en concertation avec l'enseignant ?

Oui, on se met d'accord sur ce qu'on va faire. Par exemple dans l'école X, je fais un travail d'UPE2A avec l'élève allophone en dehors de la classe et après la récréation, je vais dans la classe pour travailler avec un petit groupe de cinq élèves dont l'élève allophone que je suis sur des ateliers de lecture. Je suis la progression de lecture du type CP quoi.

16- Tu suis la progression de la classe ?

Oui voilà

17- Quel lien fais-tu, toi, entre la classe ordinaire et la classe UPE2A ? Entre le travail que fait l'enseignant de la classe ordinaire et ton travail ?

Alors là c'est très dur... en fait, ce qui en est fait, c'est du sur-mesure. Parce que, tu as le facteur humain avec les enseignants, des fois ça passe ou des fois ça passe pas. Quand ça passe très bien, tu peux aller loin. Quand ça passe moins bien et que tu sens que tu gênes, enfin tu gênes jamais, tu es là pour aider, généralement les enseignants t'accueillent les bras ouverts, mais tu sens que ça le gêne... et qu'il te fait comprendre que « c'est bien le travail que tu fais quand tu le sors ! Ça me fait ça en moins. »... Là il y a un travail à faire. Justement de lien avec l'enseignant.

Sur le profil de l'enseignant avec qui ça passe bien, le lien ça peut être soit un projet. C'est moi qui vais faire entrer le projet, quand on a travaillé sur un album, on vient le présenter à la classe. Soit, en amont, travaillé sur une notion. Dans l'école Y, j'ai un groupe de quatre élèves, ils sont assez avancés pour travailler sur les notions de compréhension de la langue, et bah en fait, elle me donne sa progression en amont, cette semaine j'ai travaillé là-dessus, OK là on voit ça. Je colle à ce qui se passe en classe, je n'ai pas les mêmes supports pour le coup. Là j'adapte. Et on essaie de travailler un cran légèrement en avant pour qu'ils puissent suivre en classe. Ça, ça peut être un lien. Ensuite... qu'est-ce qui peut y avoir encore... les projets qui rentrent... ouais c'est ça, essentiellement ça. J'oublie forcément des choses !

18- Tu peux y revenir après, ce n'est pas un souci... Alors, on passe

Ah oui, justement ! Avec les CM2, dans l'école Z, j'ai un élève en fin de prise en charge, dans une classe où il y a un livre difficile en lecture suivie. Et bah le roman, je fais un étayage dessus. On prend des extraits, ont fait un travail particulier dessus. Et là, il y a vraiment le lien avec le travail de la classe ordinaire.

19- C'est sûr ! Et dans l'autre sens, est-ce que tu penses que l'enseignant de la classe ordinaire fait du lien avec ton travail ?

Le lien il est fait essentiellement par « Alors, le travail de Mathilde ? Qu'est-ce qu'elle t'a donné ? » C'est ça ! J'ai eu une réflexion l'autre jour avec la collègue UPE2A. Moi, je suis partie dans l'optique de donner un maximum d'aides à mettre en place dans la classe. J'en discutais avec elle l'autre jour. Et ça m'a fait réfléchir, je me suis rendue compte des pièges.

20- Oui elle, elle en donne le moins possible...

Oui, le moins possible... et quand j'ai eu le retour d'une collègue il y a deux jours qui m'a dit « il n'a plus rien à faire. Je n'ai plus rien sous le coude. Tu n'aurais pas un truc ? Tout ce que tu as donné, il n'y en a plus ! ». En fait, tu te rends compte qu'ils attendent et que si tu ne donnes rien, il ne se passe pas grand-chose ! Et ça, c'est le piège. C'est le piège général de notre prise en charge, si tu les sors trop, ils ne sont plus concernés par ce qui se passe en classe ordinaire, ils t'attendent et en même temps, si tu fournis trop de travail en classe ordinaire, tu te retrouves avec des situations compliquées... je me suis rendue compte aussi, une collègue à côté, elle ne faisait pas lire le gamin qui est en apprentissage de la lecture. Il décode mais il a besoin de s'entraîner tous les jours. Elle ne le fait pas lire ! « Je n'ai pas le temps ! J'ai l'inclusion des Ulis, j'ai l'inclusion des élèves qui... » tac tac tac et bah cet élève, Mathilde s'occupe de lui !

21- Donc elle va le faire !

Oui sauf que je peux pas le faire s'entraîner tous les jours ! Ça ne suffit pas pour qu'il apprenne à lire. Et ça c'est terrible. Quand je lui dis « non mais là tous les jours il faut qu'il lise ! Il n'y arrivera pas sinon. C'est pas possible autrement ». Elle me répond direct « je ne peux pas ! Je n'ai pas le temps de m'occuper de lui. ». Même quand je lui dis « mais tu prends cinq minutes, 10 minutes pas plus ! ». Elle n'en démord pas « je ne peux pas gérer ça ! » C'est hyper violent ! Donc là, on essaie de trouver des stratégies avec le réseau mais pour moi, elle ne fait pas son travail. Là, il y a danger pour les apprentissages du gamin. Il faudrait qu'elle prenne ses responsabilités. C'est compliqué. Et

donc... je suis partie de cet exemple, pour parler du piège de ce qu'ils attendent de moi des fois, c'est vrai que je fournis, je fournis ! Peut-être que c'est contre-productif... peut-être rassurant au début, il y a besoin de ça. Il y a des méthodes à prendre. On sait bien que c'est la tête dans le guidon et que c'est compliqué et donc tu fournis les outils au début... et après... on insiste beaucoup sur des mini objectifs qui permettent de raccrocher à la classe parce que...

22- Effectivement, ça peut être un piège car si on fournit trop de travail, les élèves allophones sont à côté de la classe même en étant en inclusion.

Oui, c'est vrai qui a une forte attente du côté des enseignants de la classe ordinaire mais peut-être que cette attente forte, c'est moi qui l'ai créée parce que je me suis engagée dans la voie de fournir du matériel. Je leur ai donné des habitudes. Donc ça, avoir, à reréfléchir... parce que moi aussi j'ai pris des habitudes... alors à réfléchir. Des fois, j'ai quand même des enseignants qui me demandent comment adapter un travail. Voilà.

23- Et maintenant du côté de l'élève, est-ce que tu penses qu'il fait du lien entre ton travail et le travail de la classe ordinaire ?

Si on travaille en amont : oui. Si on travaille sur les mêmes supports : oui. Et puis après, on se met d'accord dans les premiers temps, sur la progression au niveau du lexique. Si je bosse sur les couleurs, les animaux, l'enseignant essaye d'en remettre une couche en classe. On essaie de faire ce lien-là. Généralement, ils font attention à ça. Ils essaient de doubler, des fois avec d'autres supports. Et des fois, je pense que non ! Je pense que c'est complètement déconnecté.

24- C'est deux lieux différents, avec deux apprentissages différents.

Est-ce que c'est grave ? ... Je pense que c'est important de faire du lien sur des projets ou sur des temps précis. Mais des fois, même s'il n'y a pas de lien, l'élève il sait pourquoi il vient travailler avec moi. Il sait qu'il avance. Et peut-être qu'il sait que des fois il peut réinvestir des choses dans sa classe, qu'on a vu avec moi parce que, peut-être, il pourra plus s'exprimer en classe, parce qu'il aura déjà vu un champ lexical avant, etc... donc, humainement le lien il est très important : entre moi et l'enseignant. Parce que si on est d'accord et qu'on est clair tous les deux, le gamin se sentira bien en classe. Il faut aussi être clair sur les objectifs à atteindre avec l'élève : alors pourquoi tu sors ? Ce qu'on va faire, à quoi ça va servir ? Et puis des fois, on ne peut pas faire de lien parce que j'ai un projet spécifique. C'est pas grave. Si ce projet je peux le rattacher à la classe c'est génial, ça donne du sens, mais c'est pas obligatoire. Je le vois comme ça.

25- Je reviens moment où tu intervies dans les classes, est-ce que ça, c'est un moment où il y a plus de lien ?

Tu as vu comment j'intervenais dans les classes ? Donc, effectivement, je pense que c'est parce que c'est Mathilde, Mathilde arrive, c'est une enseignante de l'école. C'est pas forcément comme le SESAD qui va débouler, tac il prend, c'est complètement coupé. Là, je vois vraiment la différence entre le lien qu'on peut faire avec la classe lors de nos interventions. Et Mathilde... c'est l'enseignante qui vient aider untel mais c'est aussi l'enseignante qui aide les autres élèves. Et donc pour l'élève que l'on prend en charge, c'est rassurant, ça donne vraiment plus de sens à mon avis. Le fait de venir travailler dans la classe, on est partenaire avec l'enseignant. Ça, je pense que c'est important.

26- Qu'est-ce que tu as comme matériel, toi, pour travailler avec les élèves allophones ?

Alors moi, j'ai un classeur référent où l'on met... alors ça c'est aussi quelque chose qu'on essaie de construire avec l'enseignant de la classe ordinaire : il y a mes mots mais il peut également mettre les siens ...

27- D'accord donc vous avez des outils en commun ?

Oui, c'est moi qui le met en place mais l'enseignant peut le compléter. Le cahier de français... le cahier c'est compliqué parce que j'avais tenté un cahier de français mais du coup il se remplissait vite. Du coup j'ai mon cahier, avec les traces, des exercices, les images séquentielles des albums que l'on lit, des petites fiches qu'on va faire... et donc ça c'est plutôt le mien. Le lien avec la classe, ça va être le classeur référent. J'ai un bon budget. Donc j'achète un dictionnaire ELI pour chaque élève qui navigue entre les deux classes. Ça fait du lien aussi. Et enfin, j'ai une clé USB. On travaille sur une clé. Je peux mettre des enregistrements, des photos, des exercices. Ça veut dire que l'élève, il y a des moments, où il va écouter, travailler sur l'ordinateur en autonomie, en tutorat... Les enseignants de la classe ordinaire ne mettent rien sur cette clé. Ils pourraient mais c'est compliqué.

28- Et le matériel de la classe ordinaire, tu le prends dans ta classe UPE2A ? Par exemple, leur manuel de lecture...

oui, pour des élèves plus du type cycle trois, qui commence vraiment à rentrer dans l'écrit... à ce moment-là, il y a des temps où je peux reprendre ce qui a été fait en classe sur le cahier du jour. Ça m'arrive, c'est pas habituel mais... ça peut arriver de faire un soutien sur une notion qui n'a pas été très bien comprise.

29- Tu m'as dit tout à l'heure que l'enseignant pouvait mettre des mots dans ton classeur référent. Et toi tu mets des choses dans son cahier du jour par exemple ?

Du coup, non. Je mets dans le cahier UPE2A.

30- Très bien. Je reviens sur ce que tu m'as dit tout à l'heure, que tu avais tout à l'heure des objectifs en commun pour l'élève avec l'enseignant de la classe ordinaire. Alors est-ce que tu peux me parler un petit peu de ces exigences communes par rapport à la langue française ? Et avez-vous des progressions en commun ? Des évaluations en commun ?

Alors, dans certaines écoles on peut avoir le livret d'évaluation... avec le LSU, il y a une autre réflexion à avoir, c'est compliqué parce que... moi, je fournis un livret et donc comment intervenir sur le LSU ? Avec des compétences qu'on peut rajouter... parce qu'elle le permet mais... j'ai changé mon mode de fonctionnement, j'ai simplifié au maximum. Et en fait, on colorie avec les élèves quand c'est acquis. Sur des compétences bien ciblées, mais du coup, ça c'est pas numérique. Ça pose problème. Mais c'est un retour à la famille qui beaucoup plus visuel, facile d'accès et ça, je le fournis après à l'enseignant. Comme ça, il sait ce qu'il est capable de faire ça ça ça. Donc c'est un outil commun du coup. Il faut qu'on arrive à faire entrer les compétences que j'ai évaluées dans le LSU.

31- OK

Progression... non... sauf quand je travaille dans les classes. Là, oui on est ensemble. Ou alors en amont, je vais faire ça. Du coup j'intègre sa progression dans la progression de l'élève. Mais ça reste ponctuel.

32- Est-ce que tu demandes à chaque enseignant sa progression en français ?

Cycle trois, je demande sur tout ce qui est maîtrise de la langue, oui.

33- Éprouves-tu un besoin d'améliorer la liaison entre la classe ordinaire et ta classe ?

Moi, non ça va. Comme je le vis, ça va plutôt bien. C'est une histoire de beaucoup de contacts humains. Avec les enseignants, dans l'ensemble, ça se passe vraiment bien. Après, au bout de six ans, on te connaît dans les écoles, on te fait confiance. C'est beaucoup plus facile même si je fais toutes les années de nouvelles écoles. Après... avec certains enseignants oui tout à l'heure on en parlait... là il faut faire quelque chose... oui, c'est ça... quelle place... oui il faut éclaircir cette question de la prise en charge avec certaines équipes. Mais pas avec toutes... je ne me sens pas comme un satellite qui vient prendre l'élève. Ça prend du temps, il faut arriver à poser les choses, à

expliquer... mais il y a cette idée qui s'installe beaucoup dans les écoles en ce moment, « on est saturé » ... « on a trop de diversité dans la classe, c'est trop hétérogène. » Il y a trop de demandes institutionnelles sur les suivis individualisés. Je ressens que les enseignants tirent l'alarme. Donc quand tu un élève allophone qui se rajoute... et que du coup, toi, tu es là et que tu intervies et bien en fait ils se reposent, ils te font confiance. Et il faut parfois qu'on leur rappelle qu'il faut aussi s'occuper de cet élève... et bien, c'est violent. Il faut faire preuve de diplomatie... en donnant des outils, des appuis... des astuces, etc. Mais, il va falloir être clair, sur ce lien là, sur la prise en charge... c'est vrai qu'il faut être assez explicite. Donc ça serait cette partie du lien que j'aimerais améliorer. C'est important de tisser des liens car il y a des élèves qui se laissent, qui attendent... et ça, ça fait mal quand ils attendent ta venue ! Ça c'est pas possible ! Quand l'enseignant rentre dans ce jeu. C'est souvent « sort ton travail de Mathilde. Tu n'as plus rien... et bah là elle va bientôt arriver. ». Heureusement, c'est une petite partie.

34- Pour finir, quand je t'ai dit que je viendrais interviewer par rapport au lien entre la classe UPE2A et la classe ordinaire, est-ce que tu avais pensé à des choses ? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voulais dire et que nous n'avons pas abordé ?

Je n'ai pas préparé...

35- Ce n'est pas ce que je voulais non plus ! C'est juste que je ne voudrai pas partir et que tu restes en te disant à, ça je voulais en parler et on ne l'a pas fait... c'est juste pour être sûr qu'il ne manque pas quelque chose.

Ouais, ouais... non, j'aimerais faire un lien avec des outils informatiques... il y a quelque chose à creuser peut-être.

36- Ça prendrait moins de temps au niveau informatique ?

En fait, je parlais de supports, au niveau pédagogique. Un outil commun avec la classe, quelque chose de pratique. À voir... pour ce qui est de la prise en charge dans la classe, j'ai du mal. J'ai l'impression d'être AVS. C'est pas facile de pouvoir bien se positionner. C'est vraiment pas évident...

37- C'est sûr ! Je n'ai pas de position là-dessus. En tout cas, je te remercie beaucoup.

Interview 6 enseignants UPE2A

1- Depuis combien de temps es-tu enseignant UPE2A ?

C'est ma quatrième rentrée.

2- Est-ce que tu as des diplômes en Fle ?

J'ai une première année de Master sciences du langage option Fle. J'ai également la certification complémentaire.

3- Est-ce que tu as fait d'autres formations que celle avec notre coordinatrice ? Celles du paf par exemple ?

J'ai fait le stage de deux semaines à Stendhal... au CUEF au mois de juillet. C'était une sorte de condensé de la première année de Master.

4- Oui, c'est également ce que j'ai fait.

Et de l'autoformation pour passer la certification avant de faire les formations.

5- Qu'est-ce que tu entends par autoformation ?

Internet, les sites du CASNAV... le site d'Éole, le site... de fil en aiguille sur Internet.

6- OK. Pourrais-tu me dire combien tu as d'élèves cette année et sur combien d'écoles ?

Je crois qu'en ce moment j'en ai 25 ou 26. Ils sont dans huit écoles.

7- Et combien d'enseignants tu rencontres par rapport à ses élèves allophones ?

Bah autant d'enseignants que d'élèves.

8- Je te pose cette question parce que des fois il peut y avoir plusieurs élèves par classe ou plus enseignants pour un élève...

Ah oui, j'ai deux élèves dans une classe mais j'ai des collègues à 80 %. Donc une trentaine d'enseignants.

9- Très bien. Est-ce que tu peux me dire comment tu échanges, tu travailles avec les enseignants de la classe ordinaire ?

En règle générale, j'arrive un moment avant le début de la classe pour pouvoir voir avec eux s'ils ont commencé une nouvelle poésie, un nouveau thème dans la classe... pour parler des progrès de l'élève, s'il y a des choses marquantes pour lui. Je peux également communiquer, si le CADA m'a communiqué des informations par rapport à la famille, demander si l'élève marque le coup. On fait des petits points, comme ça, bref. Donc, oui, je pose des jalons, sur quoi je vais travailler dans les semaines à venir. Ensuite, très souvent je sors en récréation en même temps que les enseignants et je les agrippe... et après je mange dans les écoles à midi et je reste aussi un petit peu le soir pour dire un peu ce que j'ai fait avec l'élève, s'il a bien accroché. Pour que l'enseignant puisse s'emparer du travail que j'ai fait et que cela ne retombe pas avant que je revienne la semaine d'après. Et qu'il ait tout oublié...

10- Donc, tu communique à l'oral. Est-ce que tu communique par écrit ? Par mail ?

Ça dépend des enseignants... j'ai une enseignante dans l'école X qui m'envoie tous les jeudis le plan de travail de l'élève allophone. Enfin les grandes lignes, les titres... de façon à ce que je puisse

éventuellement réfléchir au lexique que je dois lui apporter et pour traiter les sujets en amont avec cet élève.

11- C'est un élève de quel niveau ?

CM2. Non CM1 pardon.

12- Donc tu communique à l'oral, par mail. Autre chose ?

Ça dépend des profils d'élèves. Il y a des élèves ne peuvent pas dire à leurs enseignants ce qu'ils ont fait avec moi : les tout-débutants, les trop timides, les élèves des classes à double niveau... donc, je donne à tout un cahier et une pochette mais pour ce profil d'élèves-là, je prends le cahier à l'envers et je note les grands titres de ce que l'on fait en UPE2A : par exemple lexique du corps, en syntaxe la négation, ... de façon à ce que si je n'ai pas le temps de les voir, elles puissent se référer, elles puissent interpeller l'élève dans la classe.

13- C'est quelque chose que toi tu as fait parce que tu n'arrivais pas toujours à communiquer avec les enseignants ? C'est une demande de leur part ?

Non, c'est quelque chose que j'ai fait en me disant que, aux vues de ce que je voyais pour certains élèves, ils n'allaient pas prendre la parole en disant « J'ai vu ça avec Murielle. »

14- OK

Il fallait que l'enseignante sache si elle pouvait le solliciter ou pas pour ne pas le mettre en difficulté ni l'oublier. Pour qu'elle puisse éventuellement lui donner un exercice sur d'autres supports... sur le thème que j'avais traité avec lui.

15- Tu as eu des retours sur ce fonctionnement ?

Ceux à qui je donne, en règle générale, ils regardent. Alors, après, je conçois que ça puisse être difficile de récupérer ce que j'ai fait dans le travail de la classe ou d'avoir la présence d'esprit de dire tel élève a fait ça avec Murielle.

16- OK, donc ils s'en emparent.

Oui, enfin il y a des collègues que je sens très démunis. Elles sont obnubilées par cet élève qui ne sait pas parler français. Elles ont l'impression qu'elles ne savent pas quoi faire avec cet élève allophone. Enfin je sais pas si c'est ton ressenti à toi... il y en a qui me disent, qui me répètent presque inlassablement « je ne sais pas quoi faire avec lui ! » Et j'ai beau leur dire « tu sais, c'est pas très compliqué : essaie d'oublier qu'il ne sait pas parler français, essaie de faire comme si t'étais une prof d'anglais et que tu apprenais la langue à cet élève... » mais j'ai l'impression, que ça les bloque totalement, que c'est un truc insurmontable, qu'elles ne peuvent rien faire avec cet élève car ne peuvent pas communiquer avec lui. Ce sont les mêmes qui me disent « mais comment tu fais quand est en cours avec eux ? ».

Et puis en communication aussi, ce n'est pas vraiment de la communication directe avec l'enseignante, mais c'est quelque chose que je commence à mettre en place, avec une CM1 qui arrivait mi-décembre, donc c'est très récent. Je suppose que c'est une très très bonne élève dans son ancien système scolaire mais elle est très timide, elle n'ose pas prendre la parole. Et donc, j'ai testé... son enseignante est une jeune enseignante débutante mais très demandeuse, elle me dit « je passe mon temps déjà préparer la classe, alors avec Lila, je ne sais pas quoi faire ! » Donc, ce que je teste ces temps-ci, ça fait deux semaines que j'essaie, c'est du tutorat avec des élèves de sa classe. C'est de prendre une demi-heure en même temps que Lila deux autres élèves qui a priori ont du temps, qui sont disponibles et qui ont une bonne conscience... et donc je les prends avec une feuille de leçon qui va être traitée en classe. Ce matin par exemple, c'était une leçon sur les triangles. Il y avait le vocabulaire côté, sommet, ... je réfléchis avec eux sur comment, en étant assis à côté de Lila pendant la leçon, on peut l'aider à comprendre les mots et comment peut l'aider à se faire le lexique au fur

et à mesure de la leçon. Donc ce matin, par exemple j'ai joué le rôle de la maîtresse. J'ai dit « bon, aujourd'hui on va faire une leçon qui porte sur les triangles. » Et je leur ai demandé ce qu'on pouvait faire, ce qu'on pouvait dire à Lila...

17- Donc c'est une manière de faire du lien avec la classe sans communiquer directement avec l'enseignante...

C'est pour la décharger un petit peu, en formant des élèves tuteurs. Parce que souvent les instits me disent « j'ai mis tel élève comme tuteur mais je me demande s'il ne fait pas plus tout le travail à sa place. C'est un élève excellent, très patient mais c'est pas si évident que ça. »... Alors, qu'est-ce que j'oublie ?

18- Donc tu m'as parlé des échanges verbaux, des mails, du cahier, des tuteurs...

oui le cahier, ça varie selon le moment de la prise en charge et ça varie aussi selon les enseignants. S'ils ont l'habitude certaines me demandent « alors tu as travaillé sur les vêtements ? Parce que l'on va en avoir besoin. » ... Des fois je travaille aussi sur commande. Mais est-ce que ça fait partie de la manière dont je communique ?

19- Continue, pourquoi pas ?

Donc pour certains enseignants, je travaille sur commande, sur projet.

20- Justement, j'allais te demander si les enseignants de faisaient des commandes...

Je leur demande systématiquement, quand ils vont faire des visites pédagogiques.

Par exemple, il y a une école qui va aller faire la visite à Grenoble sur la commémoration des JO. Donc je vais essayer de faire un peu en amont le vocabulaire. Il y a des enseignants qui me passent par exemple la liste de leurs textes de grammaire : la liste des textes Picot ou leurs dictées... et donc je travaille sur le sens de ces textes, de ses dictées. Je t'ai dit également qu'il y avait une enseignante qui m'envoyait ses plans de travail. Je ne déflores pas les exercices mais ça me permet de voir ce qu'elle va demander et d'entraîner l'élève sur la compétence qui peut être vue de plein de manières selon les enseignants. Donc j'essaie de faire ça... après ça leur permet de faire le même travail que les autres élèves.

21- Donc... là tu m'as parlé de ta manière de communiquer mais j'aimerais savoir s'il y a également des moments plus formels. Si tu fais des réunions... et si tu en gardes des traces ?

Je participe aux équipes éducatives. On a des temps où on se pose sur le temps de prise en charge notamment au moment où je change mon fonctionnement de la prise en charge. Au début, je ne m'intéresse pas vraiment ce qui se passe dans la classe... parce que je fais la base, la base, donc là c'est plutôt : je dis ce que j'ai fait. Après, dans un deuxième temps c'est plutôt : je demande « qu'est-ce que tu fais dans la classe ? » Pour savoir comment moi je peux anticiper ce travail en amont pour qu'ils puissent participer. Et puis après il y a des moments où on se pose pour faire le point et je lui dis « alors dis-moi, comment il est en classe ? » Et si ça correspond pas à la façon dont je le vois moi, je lui propose d'aller passer un temps en classe pour que je montre à l'élève que « si, tu es capable de répondre là. » Parce qu'y a des moments, tu sais qu'ils savent, mais ils n'osent pas le montrer. Ou alors ils ont conscience qu'ils ont un accent et ils n'osent pas lever la main. Ou bien ils sont juste timides...

22- Alors justement, je voulais justement aborder ce sujet là, de ta présence ou pas en classe.

Je vais observer en classe au début... enfin les élèves qui ne parlent pas du tout français, je n'y vais pas tout de suite, ça ne sert à rien. J'y vais aussi en fin de premier tiers de prise en charge, histoire de voir comment leur comportement a évolué. Et puis pour voir si je peux souffler quelques trucs à l'enseignant parce que je me rends compte que finalement... je le vois chez les collègues mais je le ferai sûrement moi aussi si j'avais une classe ordinaire... on cristallise un peu sur « il ne sait pas »

donc je ne vais pas le mettre en difficulté parce qu'il ne sait pas. Et en fait, progressivement il sait de plus en plus de choses mais il n'ose pas lever la main parce qu'il n'est pas sûr de savoir et toi tu ne l'interroges pas parce que tu ne veux pas le mettre en difficulté et donc aux yeux de tout le monde il continue à être celui qui ne sait pas. Et du coup, à ses propres yeux aussi.

23- Ça peut être très violent pour certains élèves qui étaient très bons dans leur ancien système scolaire...

Et c'est aussi, très mauvais pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement et qui deviennent « fainéants ». C'est-à-dire qu'on leur demande très peu au début, à leur arrivée. C'est légitime de leur en demander très très peu au début et après quand ils commencent à en être capable, si on ne leur met pas le nez dedans, on ne le voit pas, on ne s'en rend pas compte. On s'habitue à ne pas leur en demander beaucoup. Et du coup on rentre dans un cercle vicieux.

24- Tout à fait.

J'ai dit il y a deux jours à une collègue « essaie de le garder une ou deux fois pendant la récréation pour qu'il fasse un exercice. Il en est tout à fait capable. Tu verras qu'il le fera vite. Je sais quand classe c'est moins évident pour toi, il y a plus d'inertie pour lui avec toi mais essaie quand même. »

25- Oui, effectivement, c'est un questionnement que j'ai par rapport à des élèves que tu sais capable mais qui ne sont pas sollicités en classe ordinaire.

Mais je comprends bien, que l'enseignant le voit tous les jours de la même façon, ou qu'il ne le voit plus parce qu'il y a tellement de choses à gérer dans une classe... mais que toi par compte tu l'as vu évoluer. Avec toi il parle mais dans la classe, il ne prend pas la parole.

26- C'est effectivement pour moi peut-être une partie de l'amélioration du lien que l'on peut envisager...

Mais oui, c'est là qu'il est intéressant d'être dans la classe à côté de l'élève et de pouvoir lui dire « Si, si, tu en es capable. ». Ou de faire de l'œil à l'institut pour qu'elle comprenne qu'elle peut l'interroger. C'est là que tu vois que ton élève répond et que tous les autres se retournent vers lui ! « Il parle lui ! ».

27- Et du coup. Est-ce que vous avez des outils en commun ?

... Par exemple il y a des outils qui peuvent être utilisés et par moi et par l'enseignant de la classe ordinaire. Il y a le livret de mots fléchés son par son de chez Sylemma Andrieu. Je le mets en place dans mon petit groupe sur les sons complexes puis ils le font en autonomie dans la classe à la demande de l'enseignante. Ils suivent la progression des sons vus en classe. Je leur ai fait fiche par fiche la liste des mots à utiliser avec le déterminant par ordre alphabétique. Donc il commence par écrire les mots qu'ils connaissent puis ils déduisent les autres mots, à l'aide du nombre de lettres ... et moi je m'en serre également de syllabogramme. Je leur fais lire toute la colonne avant ou après qu'ils aient fini de remplir leurs grilles.

28- Par rapport à ton matériel, tu m'as dit que tu avais un cahier. Est-ce que tu sais s'il est utilisé dans la classe ordinaire ? Si l'élève le sort ?

... J'ai pas l'impression qu'ils le sortent... j'ai pas l'impression qu'ils le sortent... Ce qui sort ce sont les exercices que je peux leur donner par exemple petit livret sur le vocabulaire ou le fichier dont on vient de parler. Mais j'ai pas l'impression que ce soit un travail que l'on fasse en commun... j'ai plus l'impression que dans ces moments là l'élève est à côté de la classe...

29- Justement, on n'en discuté avec une collègue, certains enseignants UPE2A donnent beaucoup de travail à l'élève pour qu'il le réalise dans la classe ordinaire. C'est un appui pour les enseignants, pour qu'ils ne soient pas démunis. Mais le pendant, c'est que les enseignants attendent ce travail, ils le réclament. Et toi, tu donnes du travail à faire en classe ?

Non, parce que moi j'aime qu'elles me disent ce qu'elles font. Ce que je préfère, c'est qu'elles me disent sur quel texte de lecture elles vont travailler... pour que moi, je puisse donner des conseils « et bien tiens, voilà ici, tu vas donner à ta classe un extrait du livre de la jungle pour travailler le passé simple ou autre chose qui ne sera pas accessible pour l'élève allophone. Si tu me dis la semaine d'avant quel extrait tu vas utiliser, et moi je te donne un lexique avec une panthère, un ours, ... et lui il va chercher, surligner dans le texte ses mots là. S'il en est capable, il peut écrire une panthère, des panthères.

30- Oui, donc il est sur même support, avec la classe...

Et si tu donnes beaucoup de choses, il y a un déséquilibre qui se fait. C'est un élève qui travaille en parallèle de la classe. Il est vraiment à côté !

31- Je suis d'accord.

Et du coup il n'a pas l'occasion de montrer ce qu'il est capable de réussir, ce qu'il est capable de faire par ce que la maîtresse va certes récupérer la feuille mais corriger comme ça sans vraiment imaginer comment adapter ses supports pour faire travailler les mêmes compétences.

32- Inversement, est-ce que les outils de la classe ordinaire, les cahiers, le livre de lecture, ... viennent dans ta classe ?

Oui... avec une classe qui travaille sur « rue des contes », je fais le lexique en amont des textes de lecture : on a fait dernièrement les sept chevreaux. Avec... sur le lexique des maths souvent... je prends le livre de maths ou les documents mathématiques que l'enseignant distribue et on travaille dessus, sur la notion on par exemple d'angle droit, de droites parallèles. C'est pour fixer les notions, le lexique...

33- Oui... tu ne demandes pas de progression de la classe ordinaire ?

Non, je fais plus au coup par coup parce que souvent je ne les vois que trois heures par semaine. Alors je me focalise sur un truc : soit c'est la dictée Picot, soit c'est les poésies, soit c'est... enfin c'est un domaine en particulier et j'y reviens à chaque fois en parallèle de ce que moi j'apporte sur le domaine du fle, de la phono qui leur manque et qui ne peuvent pas trouver dans leur classe ordinaire. Il y a des demandes ponctuelles aussi. L'autre jour, il y a une maîtresse a qui j'ai dit, c'est la maîtresse qui a les deux élèves dans sa classe, « maintenant ils se débrouillent bien en lecture, ils comprennent ce qu'ils lisent. ». Et là j'ai senti comme un flottement. La semaine d'après, elle m'a dit « tu m'as dit qu'il comprenait bien, et bah dis donc, je leur ai donné ça... ». Et là, Elle me sort une fiche sur l'identité d'un animal. Et elle rajoute que toutes les semaines ils travaillent sur un animal différent. Sur cette fiche, il y avait habitat, reproduction, nourriture... voilà. Et je lui dis alors « oui, là je pourrais adapter la fiche et te donner un petit lexique. Pour eux, « reproduction » ce n'est pas parlant. Si tu lui dis faire des bébés, ils comprennent. Pareil pour nourriture, on peut leur dire ce qu'ils mangent... Pour le moment je les fais lire sur des albums où l'image répond aux textes. Donc je te propose, comme toutes les fiches sont faites sur le même schéma, je peux te fabriquer un petit classeur avec un lexique sur leur apparence : les poils, les plumes, les écailles... les choses basiques, sur leur mode de reproduction : ovipare, vivipare, bébé, œuf, elle pond, elle couve. Pour l'habitat, j'ai fait une carte du monde. Voilà...

34- Donc tu as adapté le support de la classe...

Et donc après, sur une séance, on a fait une fiche qu'ils n'avaient pas réussie, ensemble en classe UPE2A pour manipuler le lexique. Et puis j'ai passé le classeur dans la classe et du coup maintenant elle me dit « Super, ils s'y réfèrent beaucoup et ils remplissent bien la fiche maintenant. » Mais ça, c'est tout du coup par coup, c'est pas...

35- Je sais qu'il n'y a pas de recette miracle... j'essaye de faire l'inventaire de ce que vous réalisez, ce qui existe déjà...

Oui... il y a des fois où je bute par exemple, là il y a un élève avec qui ça vient juste de se décanter. Je le sentais avec d'énormes capacités, venant d'Algérie, CE2... mais l'enseignante l'avait pris un peu en grippe parce qu'il passait son temps à faire tomber ses stylos par terre, à agacer le voisin, ... elle me disait « J'essaye, quand je vais à côté de lui, il travaille mais dès que je repars il ne fait plus rien ! Il fait que faire l'imbécile ! » Et moi, je n'arrivais pas à le récupérer ce gamin... et puis bon, ça c'est un peu décoincer tout seul, il a un peu plus de vocabulaire... et puis on a rencontré les parents. Ça aidait ça aussi.

36- C'est aussi ça, oui...

Pas trop au premier rendez-vous parce que le papa a dit « Oh, c'est un gamin... » là, je me suis dit « c'est mal barré ». J'ai vu l'enseignante changée de ton. Enfin j'ai beau jeu moi, je n'ai pas le gamin tous les jours dans la classe. Et puis elle a fait une deuxième rencontre, elle a menacé d'une équipe éducative. Je pense que ça fait peur au papa qui ne savait pas ce que c'était... et depuis ça va un peu mieux.

37- Tu te rappelles, lors de notre dernière formation UPE2A, lorsqu'on a parlé des différents codes, des différentes représentations, dans les systèmes scolaires...

C'est sûr... surtout que c'est tellement variable d'un enseignant à l'autre dans la même école.

38- Pourrais-tu me dire si tu fais du lien entre le travail de la classe et le tien ? Entre le travail de la classe ordinaire et ton travail ?

Oui... mais vraiment ponctuellement. Soit je me cantonne sur une seule matière, soit je me cantonne sur un rituel par exemple... mais vraiment du lien, en y allant qu'une seule fois par semaine, non !

39- Et au niveau de l'enseignant de la classe ordinaire, est-ce que tu penses qu'il fait du lien entre ton travail et le sien ?

... Par le fait, si moi je travaille en amont sur quelque chose qui est une demande de l'enseignant... enfin c'est pas une demande puisque c'est moi qui demande « dis-moi sur quoi tu travailles ? » Mais bon, par le fait, oui ! Mais je pense que c'est difficile... je pense que c'est difficile. Et c'est pour ça que des fois je n'aime pas quand j'entends rouspéter des collègues « ah, ces enseignants, ils ne prennent même pas la peine d'ouvrir le cahier de l'élève, de regarder ce qu'ils ont fait comme travail. ». Après, quand tu vois ce qui est fait dans les classes...

40- C'est sûr, il y a une telle diversité d'élèves...

Il y a une telle demande de l'institution : il faut tout faire, accueillir tout le monde ... et tu vois, ça m'était rarement arrivée durant ma carrière d'enseignante classique, de pouvoir observer, de ne pas être la tête dans le guidon avec la classe. Et là, quand je suis dans la classe, assis à côté de mon élève, avec une collègue qui a dit « OK ». Elle n'est pas intimidée. Je n'interviens pas et je me dis « oh punaise, on fait tout ça dans la classe ! On a 15 bras, on a des yeux partout autour de la tête, des oreilles... on sait toujours qu'elle heure il est... on sait qui est parti, qui va revenir de chez l'orthophoniste. »

41- Bien sûr que le travail annexe à l'enseignement, à l'apprentissage est énorme. Donc on était dans le lien au niveau de la classe ordinaire...

Est-ce qu'elles ont le temps de regarder le cahier ? Non je ne pense pas. Par contre, ce qui fonctionne bien, et qu'il y a un progrès, elles me sautent dessus pour me l'annoncer quand j'arrive : cette semaine il a levé le doigt / cette semaine il a... tu sais quand même qu'il n'y en a pas beaucoup, d'insti, qui laissent ses élèves allophones de côté.

Par contre, il y a une chose que j'ai beaucoup de mal à leur faire comprendre. Il y en a beaucoup qui se soulageraient... pour leur montrer, il faudrait que je prenne la classe... mais là prendre la classe... Tu l'as déjà fait toi ?

42- Oui, sur un thème particulier. Dans le cas d'un « projet école et cinéma », en fin de prise en charge, j'ai mené une séance de vocabulaire avec toute la classe sur une affiche de cinéma et sur le vocabulaire de la salle. Ensuite en collaboration avec l'enseignante, on a réinvesti le vocabulaire...

Moi j'aimerais le faire en tout début de prise en charge... pour leur montrer comment on peut lui faire dire la date tous les jours, lui faire répéter la réponse de quelqu'un, pour qu'ils prennent l'habitude d'écouter... pour qu'ils prennent l'habitude de prendre la parole, pour que les autres élèves ne prennent pas l'habitude que ce soit l'élève muet, qui ne sait pas parler. Souvent, quand j'arrive dans la classe, je demande à mon élève « bonjour, ça va ? Tu as passé un bon week-end ? » Et les autres élèves répondent « Il sait pas parler ! Ça sert à rien que tu lui poses la question, il ne répond jamais ! »

43- Des fois quand tu arrives dans la classe, tu t'adresses à ton élève allophone, il te répond en hochant la tête. Et lorsque tu es dehors, il se lâche.

Oui, oui, c'est vrai ! C'est vraiment ça ! Ça me rappelle une anecdote avec une élève russe en fin de prise en charge. On discutait avec l'enseignant et je lui disais comme elle avait fait de sacrés progrès et elle m'a répondu « tu rigoles ! » Elle me regardait comme si j'étais une maîtresse bisounours, trop bienveillante. « Elle me dit à peine pipi en chuchotant, elle me fait pas de phrases ! » Du coup, je l'ai enregistré lors d'une intervention et je l'ai fait écouter à l'enseignante. Ça a ouvert les yeux de tout le monde.

44- À ton avis, les élèves allophones font du lien entre le travail de la classe ordinaire et ton travail ?

Forcément, quand on travaille sur des choses empruntées dans la classe. Là je viens d'arrêter une prise en charge d'une élève, je lui ai passé tout de même la suite des textes pour qu'elle puisse éventuellement, à la maison, le faire, pour être à l'aise dans la classe... ceux qui le font le plus, c'est ce que je vais bientôt lâcher. Et à qui je dis « écoute, bientôt je ne te prendrai plus, je te prends encore pour le moment mais bientôt ça sera fini. Donc, à partir de maintenant, à chaque fois que dans le cours tu ne comprends pas quelque chose. Si tu n'as pas le temps de demander aux copains ou si tu n'arrives pas te débrouiller tout seul, tu lèves la main. Soit la maîtresse a le temps de te l'expliquer et tu comprends, c'est très bien. Soit la maîtresse n'a pas le temps de t'expliquer ou tu n'as pas compris et à ce moment-là on en reparle dans ma classe. » Et ça, ça marche bien, surtout avec les élèves qu'ils sont scolaires. Et ça marche même des fois spontanément avec des gamins qui me disent « ça veut dire quoi ça... ? ». Ça me rappelle une anecdote. Une élève qui arrive et qui me demande « ça veut dire quoi oveura ? » Je réfléchis avec elle si c'est dans la classe ou ailleurs qu'elle l'a entendu et elle me répond « c'était un enfant dans un magasin qui voulait un paquet de bonbons et sa mère a dit oveura. ». Et là je me dis comment tu veux qu'ils arrivent à faire du lien entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils peuvent lire des fois !

45- Je reviens sur ce que tu m'as dit tout à l'heure. Quand tu étais dans la classe et que tu disais que tu permettais à l'enseignant de savoir s'il était capable ou pas. Avez-vous des exigences communes en français ? Est-ce que c'est quelque chose que vous déterminez à l'oral ?

Par exemple j'ai une élève avec qui on a travaillé sur la terminaison des verbes en ER au présent. J'ai donc informé l'enseignant qu'elle avait pigé et qu'il pouvait enchaîner sur les autres groupes. Quand je travaille sur les adjectifs possessifs : mon, ton, son, etc ... je le dis à l'institut et je lui signale qu'elle peut en profiter pour travailler sur les verbes pronominaux, s'appuyer dessus. Je me décharge du boulot. Je n'ai pas le temps de tout faire donc quand j'ai fait un truc, les lettres muettes par exemple, et que je ne peux pas faire toutes les lettres muettes, je le dis à l'institut « elle a vu le principe. Tu peux lui donner des exemples avec des mots de la même famille, tu sais que tu peux t'appuyer dessus parce que moi j'ai travaillé sur les lettres muettes. ». Je les informe sur les choses sur lesquelles elles peuvent s'appuyer.

46- OK. Et est-ce que vous avez des progressions ou des évaluations en commun ?

Ça dépend, parfois elles leur font passer les mêmes évaluations que tout le monde en mathématiques surtout parce qu'ils s'en sortent très bien. Il y en a qui n'ont pas de problème à l'oral donc ils font les poésies par exemple. Il y en a qui lisent, sans forcément tout comprendre, mais ils lisent très bien. Ceux-là, ils passent des évaluations de fluence, ils s'en sortent très bien ! Ça dépend... et sinon, ce sont mes évaluations.

47- On arrive dans les dernières questions, est-ce que tu aimerais améliorer le lien entre la classe ordinaire et ta classe ?

Oui, cela ne fait que quatre ans que je suis enseignante UPE2A. Je débute... je suis encore dans le tâtonnement. Ce n'est pas encore assez construit. Ce n'est pas assez réfléchi. Des fois, j'aimerais bien que les instits de mes élèves est le temps de venir voir ce qu'on fait ici, ce que je leur propose. Je pense que ça pourrait leur donner des idées d'adaptation.

48- Et toi, quand tu vas dans la classe, est-ce que tu fais des retours à l'enseignante ?

Oui, si je vais dans la classe c'est dans ce but-là ! Si j'y vais un matin, on reste temps de midi ensemble. Ou on se trouve un autre moment soit le soir, soit la fois d'après, quand j'y retourne, avant la classe mais on se prend toujours un moment pour que je puisse lui dire « là, tu vois... ». C'est pour ça que j'aime bien y aller en début d'année, en début de prise en charge pour leur enlever l'idée que ça pourrait être des élèves qui ne savent rien du tout. Alors qu'on peut leur confier le rôle de faire l'appel. Lorsqu'il y a des métiers dans la classe, souvent quand j'y vais, ils n'ont pas de métier. On peut les mettre avec un autre élève, en plus, pour qu'il voit comment ça fonctionne et ainsi il saura le faire tout seul la fois d'après...

49- Dans un monde idéal où il n'y aurait pas de contrainte de temps ni de nombre d'élèves, tu aimerais être plus dans la classe ?

Dans un fonctionnement idéal... ça pourrait... être tout le temps dans la classe, c'est pas l'idéal ni pour moi ni pour eux parce qu'il y a des moments où ils ont quand même besoin de sortir de la classe. Mais par contre oui, moi ce que j'aurais bien aimé arriver à faire plus, c'est prendre la classe et que la collègue regarde. Mais juste pour dire : voilà comment je vois les choses, une proposition. Je ne veux pas m'imposer en tant qu'enseignante modèle, dire c'est comme ça qu'il faut faire. Je ne pense vraiment pas être une si « excellente enseignante ».

50- OK, tu aimerais changer autre chose ?

Ce qui m'embête le plus, c'est le manque d'ordinateur. Quand il n'y a pas d'ordinateur, on ne peut pas proposer à l'élève de se constituer son répertoire lexical grâce à Internet sur les mêmes supports que les copains et du coup il faut envisager des exercices supplémentaires, c'est une charge de travail en plus pour moi. Ça serait du boulot que je pourrais ne pas faire et ça impliquerait plus l'élève. Demander à l'élève de chercher dans un dictionnaire, ce n'est pas simple, tout n'est pas illustré. En plus sa définition est souvent très compliquée. Il faudrait des imagiers par thèmes... tu ne t'en sors plus.

51- Comme dernière question, quand je t'ai demandé de venir te voir pour te parler de l'amélioration du lien entre la classe ordinaire et la tienne, avais-tu pensé à quelque chose dont nous n'avons pas encore parlé ? Que je ne reparte pas en te laissant frustrée !

Je ne sais pas... à aucun moment, je n'ai fait des ateliers en classe avec l'élève allophone et d'autres élèves en même temps. Je fais ça en APC mais ça serait peut-être bien pour glisser nos petits trucs. Qu'ils soient utilisés dans la classe par tous les élèves. J'ai la technique du pistolet, par exemple, pour la C et G, ils font S et J avec le E et les deux i. Ou la diction à la marseillaise pour penser au M devant M/B/P, comme pompier. C'est un élève allophone qui m'a fait remarquer ça : il m'a dit qu'il entendait un M dans « pomepier » au départ ça m'a fait bizarre et puis après j'ai compris « c'est pas parce que derrière il y a telle consonne, ce n'est pas un hasard mais c'est parce que ce sont

des consonnes qui font fermer la bouche, pendant un très bref moment on entend un M et je m'en sers beaucoup. Ça évite le côté magique de la règle.

52- Merci beaucoup

Annexe 8

Entretiens avec les enseignantes de la classe ordinaire

Interview 1 enseignante classe ordinaire

1 - Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Longtemps maintenant... depuis 97... attends... oui depuis 97.

2 - Un an d'écart avec moi ! Est-ce que tu as des élèves EANA dans ta classe ?

Allophones ?

3 - Oui. Excuse-moi, EANA, ça veut dire élèves allophones nouvellement arrivés.

Oui j'en ai une.

4 - Est-ce que tu en avais déjà eu auparavant ?

Jamais

5 - Est-ce que tu as déjà entendu parler de formation pour l'accueil des élèves allophones ?

Non

6 - Tu ne sais pas si ça existe ou pas ?

Non, je pense que ça existe mais voilà.

7 - Tu penses que ça existe mais tu n'as jamais eu d'élèves allophones avant donc tu n'en as pas vu l'utilité.

Et elle n'était pas là à la rentrée, elle est arrivée en octobre.

8 - C'est souvent comme ça.

Je ne m'y attendais pas du tout ! C'est ma première fois. Voilà.

9 - Alors première question pour entrer un peu se dans le vif du sujet : est-ce que tu travailles, est-ce que tu échanges avec l'enseignant UPE2A ?

Pas énormément pour être franche, en fait, elle travaille l'oral, en fait elle parle pas du tout français, je sais qu'elle travaille le langage oral. Donc si, je sais pour la période d'avant, elle a travaillé sur les couleurs, elle nous avait dit les thèmes. Et en fin de période, elle aboutit un projet qu'elle présente en classe avec les élèves. Donc la dernière fois, c'est un chouette projet d'ailleurs, sur un album, et les élèves parlaient, le présentait. Après, là elle nous a redit, elle va travailler sur les animaux de la banque. Voilà.

10 - Tu sais sur quoi elle travaille mais vous ne travaillez pas ensemble...

On ne travaille pas ensemble. Juste là, j'aimerais... et je lui ai soumis... c'est que maintenant Julia elle avance quand même un petit peu dans le langage, elle comprend mieux, elle s'est bien adaptée à la classe et j'aimerais bien qu'elle commence à travailler la combinatoire pour qu'elle commence

à rentrer dans la lecture, elle peut rentrer dans la lecture. J'aimerais qu'elle commence à travailler là-dessus.

11 - OK donc vous ne travaillez pas ensemble et est-ce que vous échangez un petit peu sur cette élève ou pas du tout ?

Bah en fait, c'est pendant les cours de récréation. Très succinctement, très rapidement.

12 - Ouais

Mais on le fait très rapidement. Julia ne pose pas de souci. Elle est contente de venir en classe. Voilà, elle envie d'apprendre. Donc comme y'a pas d'autres soucis derrière, elle est du même avis que moi Aurélie, donc c'est une petite fille qui progresse et qui envie d'apprendre.

13 - Super... quand vous échangez, par exemple elle te dit qu'elle va travailler sur la banque, est-ce qu'il y a des traces qui restent quelques parts ? Ou c'est toujours à l'oral ?

De nos échanges ?

14 - Oui

Non y'a pas de trace.

15 - Est-ce qu'Aurélie est venue observer l'élève dans ta classe ? Est-ce qu'elle est venue la voir travailler ?

Non

16 - Est-ce que tu aimerais qu'elle vienne la voir travailler ou pas du tout ?

... En fait, ça dépend du temps d'Aurélie...

17 - Dans l'absolu ...

Dans l'absolu oui, moi je pense que ça serait une bonne idée, oui oui. Pour voir en lecture phonologie où on en est comment on travaille. Comment elle se comporte, oui, ça pourrait être bien. Ça pourrait être positif je pense. Même pour l'élève, je pense ! Qu'il y ai un lien, qu'elle voit que les deux enseignants fonctionnent ensemble. Je pense que ça serait intéressant

18 - Est-ce que toi tu arrives à faire du lien, du transfert entre le travail de Aurélie et le tien ?

Non

19 - C'est pas un problème c'est juste des choses que j'étudie. Aurélie du matériel particulier qu'elle utilise dans sa classe ? Est-ce que tu es au courant de ce qu'elle utilise ?

Elle doit utiliser des imagiers... des choses comme ça... des albums mais après non je n'en sais pas plus !

20 - Julia n'a pas de cahier ?

Ah si elle a un cahier ! Un cahier sur lequel elle va travailler.

21 - Est-ce que tu sais si Julia utilise ce cahier dans ta classe ?

Non, dans la classe elle a un autre cahier. Parce qu'il y a beaucoup de choses dans la classe, elle a son propre cahier. Mais elle n'a pas tout à fait les mêmes outils que les autres élèves de la classe. Et ça c'est le cahier qu'elle utilise.

22 - Et le cahier que tu as dans ta classe ne va pas dans la classe Aurélie ?

Non

23 - Penses-tu qu'Aurélie fait du lien entre ton travail et le sien ?

Je ne pense pas. En fait, on fait chacune des choses, de notre côté, un peu différentes.

24 - Ce n'est pas un souci, c'est un questionnement que je me pose. Et à ton avis, est-ce que Julia fait un lien entre le travail d'Aurélie et le travail de ta classe ?

Alors là peut-être ! Parce que nous, on va travailler sur minable petit pingouin et comme elle va travailler sur les animaux de la banquise avec Aurélie... on l'a dit à Aurélie et donc elle le fait ! Alors là, je pense qu'elle fait du lien et ça doit l'aider ! Après pour le reste... non. Après je pense qu'elle a bien conscience qu'elle apprend à parler français, voilà, parce qu'elle commence à parler avec moi, à dire les mots qu'elle utilise, de plus en plus. Les mots qu'elle sait dire, elle les dit ! Voilà, donc le lien, elle l'a...

25 - Oui, oui. Je reviens sur ce que tu m'as dit tout à l'heure quand tu m'as dit qu'Aurélie te disait qu'elle allait travailler sur les couleurs etc ..., est-ce que toi tu lui as dit sur quoi tu allais travailler ? Est-ce que tu lui as donné tes progressions ? Sur les sons que tu travailles ?

Alors sur les sons, on n'en avait pas du tout parlé. Parce que jusqu'à présent, c'était vraiment le langage oral. Maintenant, je lui dis. Alors elle va essayer de le faire en APC. Comme elle a pas encore commencé, je lui ai pas encore dit où on en était mais bien sûr, il va falloir que je le fasse. Mais pour l'instant, non !

26 - Est-ce que tu lui as parlé de tes projets, sur la piscine ? Ou si vous avez vu des choses en classe, un album, ou pas du tout ?

Non, à part minable le petit pingouin.

27 - OK. Alors, le matériel, on en a parlé. Est-ce que vous avez des exigences sur la langue française en commun ?

Non pas du tout

28 - Est-ce que vous avez des progressions en commun ?

Non

29 - Des thèmes : non tu m'as déjà dit.

Non les thèmes c'est vrai... j'ai l'impression qu'elle a un fil conducteur en fin de période avec un projet final. Mais c'est pas en lien avec la classe.

29 - C'est pas un souci ! C'est des questions que je me pose.

Oui oui, mais du coup c'est aussi des questions que je me pose. C'est des questions intéressantes... j'ai pas vraiment eu le temps de me questionner vraiment moi ! Voilà, il faut du temps aussi, et la classe est compliquée aussi... il y a plein de difficultés autres mais je pense que tes questions sont intéressantes. C'est des questions auxquelles je n'avais même pas réfléchi !

30 - Non mais moi c'est des questions sur lesquelles je veux réfléchir, je n'ai pas les réponses !

Oui, mais tu vois, sur le lien effectivement, sur le cahier, il y a sûrement des choses... tout à fait

31 - Oui sachant qu'il n'y a pas de règles obligatoires.

Oui mais je pense que ça peut aider l'élève !

32 - Est-ce que tu aurais besoin d'améliorer le lien ou pour le moment tu trouves que ça fonctionne bien ?

Moi je pense qu'on pourrait largement l'améliorer. Oui... mais comment je ne serai pas... mais effectivement ! Pour le bénéfice de l'apprentissage de l'élève, oui ça serait drôlement bien ! Maintenant comment ? En sachant qu'elle sort de la classe, qu'elle revient... je sais pas ce qu'elle a fait, elle arrive on est en train de faire autre chose nous, c'est compliqué.

33 - Tout à fait. Dans l'absolu s'il n'y avait pas de contrainte de temps, de nombre d'élèves, de double niveau, est-ce que tu aurais envie de plus travailler avec Aurélie ? Est-ce que tu aurais une envie particulière où tu sentirais qu'Aurélie serait intéressante à ce moment-là ?

Ah bah si elle pouvait venir dans la classe, ça serait l'idéal ! Qu'Aurélie puisse continuer un projet qu'on a dans la classe. Mais sachant qu'Aurélie elle a des élèves dans plein de classes...

34 - Oui oui, je t'ai dit dans l'absolu !

Oui oui ce serait l'idéal qu'Aurélie puisse travailler, faire du lien sur le même projet que la classe, même en mathématiques, dans toutes les matières...

35 - De toute façon, le français il est dans toutes les matières. Le français il sert à s'exprimer, mais tu as aussi un autre langage dans la classe qui n'est pas le même que le langage pour aller acheter une baguette par exemple. Donc effectivement il y a un deuxième versant à travailler. Mais quand une élève arrive tu commences à travailler sur le français de communication on travaille pas sur le français de scolarisation.

Oui mais il y a quand même beaucoup de coupures entre ce qui est fait dans ma classe et ce qui est fait avec Aurélie !

36 - Et au contraire est-ce que tu aimerais que le travail qui est fait avec Aurélie soit continué dans ta classe ou tu préfères vraiment qu'elle soit en immersion et qu'elle fasse le travail avec vous ?

Moi je trouve que c'est très bien qu'elle soit en immersion. Elle prend des choses, alors il y a des moments, ou je vois elle passe à autre chose. Alors, ça veut dire effectivement qu'elle comprend pas. Mais elle comprend quand même beaucoup de choses et elle est dans beaucoup de choses de ce que l'on fait !

37 - En effet je pense que c'est important.

Après qu'elle continue, je ne vois pas trop comment... je pense que concrètement, ça serait compliqué.

38 - En plus, comme n'importe quel autre enfant, on n'aime pas trop être à côté, ne pas faire les mêmes choses.

Oui, en plus moi j'ai la chance d'avoir une AVS pour une autre élève. Donc, je l'ai mis à côté, et elle passe du temps aussi à lui redire la consigne, ça c'est très important ! Des fois je me dis, s'il n'y avait pas l'AVS, ce serait très compliqué ! Là, elle a cette chance là d'avoir un deuxième adulte. C'est pas en permanence. Ce n'est pas sa propre AVS mais elle peut lui redire les mots.

39 - Je sais que ça existe au collège il y a des AVS pour les élèves allophones. Ils sont un petit peu dans la classe le un petit peu dans la classe ordinaire. Ils permettent justement de faciliter la vie des élèves.

Oui là c'est vrai il faudrait presque un adulte pour elle... pour l'aider à s'intégrer dans la classe... pour nous c'est quand même très compliqué. Moi j'ai de la chance de l'avoir en CP CE1, on est dans l'apprentissage de la lecture mais quand je vois les collègues de CM1 CM2, c'est pas du tout la

même chose ! Parce que là... Il faut qu'il leur donne d'autres choses alors que moi elle est intégrée dans le travail de la classe. D'ailleurs elle est contente elle adore venir en classe.

40 - Elle était scolarisée avant ?

Non je crois pas.

41 - Donc elle découvre l'école ?

Oui voilà voilà

42 - Bon alors là je pense que j'ai fait à peu près le tour de mes questions. Est-ce qu'il y a quelque chose qui te vient en tête, auquel tu avais pensé quand je t'ai dit que je viendrais interviewer sur le lien entre les deux classes et que je n'ai pas abordé ?

Et bien simplement dire que moi en tant qu'enseignante, quand Julia est arrivée, j'ai pris peur ! C'était la première fois. Je me suis dit « comment je vais faire avec toutes les autres difficultés que j'ai déjà dans la classe ? ». Je me suis laissée le temps et puis en même temps j'ai vu que oui... Julia était un peu farouche mais... les choses se sont mises en place petite à petit. Après j'ai des frustrations, je pense que je ne suis pas assez avec elle ! Voilà, ça c'est évident !

43 - Après, il faut accepter de lui laisser du temps, pour apprendre une langue il faut du temps. Donc c'est normal qu'en un mois, hop, ça y est. C'est normal, elle apprend une nouvelle langue en même temps qu'elle apprend les mêmes choses que les autres.

Oui, et puis moi lui donner des fiches pour lui donner des fiches non ça je ne fais pas parce que je me dis que ça rime à rien. Autant qu'elle écoute, qu'elle regarde sur le voisin, elle a même fichier de lecture, le même cahier du jour, elle fait comme les autres en regardant, en copiant, sauf si je vois que c'est trop difficile. Je me dis aussi qu'elle doit fatiguer alors des fois, elle va chercher des crayons et des feutres pour dessiner. Est-ce qu'elle saura lire en fin d'année, non...

44 - Après, on ne peut lire que ce que l'on comprend... elle peut s'entraîner à décoder...

Oui je pense qu'il faut lui laisser le temps !

45 - Merci beaucoup pour le temps que tu m'as consacré.

Interview 2 enseignante classes ordinaires

1 - Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Je suis enseignante depuis 2008.

2 - As-tu déjà eu des élèves allophones avant cette année scolaire ?

Et bien non, c'est une grande première.

3 - As-tu une formation sur l'accueil de ses élèves à besoins particuliers ?

Jamais

4 - Est-ce que tu sais s'il existe des formations pour l'accueil de ses élèves ?

Je sais que l'année passée, les collègues de cette école avaient eu une petite formation d'une journée ou peut-être deux sur Grenoble mais sans plus...

5 - Est-ce que tu sais où tu pourrais t'inscrire pour suivre ce genre de formation ?

Non pas du tout

6 - As-tu déjà entendu parler du CASNAV ?

Hier, lors de la conférence sur l'oral où on était ensemble. J'ai noté quand elle a mis la diapo sur le CASNAV. Mais je n'en avais jamais entendu parler avant.

6 - Alors ces formations tu les vois apparaître au niveau du paf, le plan académique de formation. Ce sont des stages pendant le temps scolaire.

Ah, et bah tu vois je ne savais pas !

7 - Cette année, combien d'élèves de classe sont prises en charge par l'enseignant UPE2A ?

Alors... qui sont arrivés en France cette année... aucun mais Ingrid m'en prend trois, dans deux groupes différents.

8 - Comment ça se passe avec cette enseignante UPE2A : tu échanges, tu travailles avec elle ?

Alors en début de période, elle nous envoie les thèmes et les structures sur lesquels elle va travailler. Voilà. En fin de période, elle vient nous montrer, quand c'est possible le travail qu'elle a mené avec ses différents groupes d'élèves. Et entre-temps non ! Je n'en sais pas plus que ça.

9 - Vous arrivez à communiquer pendant les récréations ? Ou bien par mail ?...

Quand on se croise...

10 - Est-ce que tu aimerais plus communiquer avec elle ?

C'est vrai que c'est assez flou. Savoir sur quoi il travaillait exactement... pour me rendre compte. Pourquoi pas ?

11 - Est-ce que toi tu as besoin de faire passer plus d'infos ? Par rapport au travail de la classe ?

Ça, je pense que je lui dis quand j'en ai besoin.

12 - Lorsque vous échangez, c'est avec des outils particuliers ? Je fais le recensement des outils qui existent. Alors, je précise quand je parle d'outils, ça peut être des traces : une fiche, un mail...

Non, c'est toujours à l'oral. Enfin, elle nous envoie un mail pour nous dire sur quoi elle va travailler.

13 - D'accord. Ingrid est-elle venue observer des élèves dans ta classe ?

En tout début d'année.

14 - Est-ce que ça t'a servi à quelque chose qu'elle vienne dans ta classe ?

À part me soulager... en répétant les consignes à ses élèves... voilà... ça aide mais... je pense que c'est bien pour elle mais moi je n'ai pas vu de différence. Peut-être parce que j'ai pas vraiment eu de retour.

15 - Est-ce que ça servi à quelque chose pour ces trois élèves ?

Je ne saurais le dire.

16 - Tu me dis qu'elle est venue en début d'année, penses-tu que ce serait bien qu'elle revienne maintenant dans ta classe ?

Pas forcément, je ne sais pas.

17 - Par rapport à ton travail et à celui qu'elle fait dans sa classe, quel lien fais-tu ?

... Je n'en fais pas spécialement... c'est vrai qu'au niveau de l'emploi du temps c'est très compliqué... je sais quand ils partent mais je ne peux pas bien le goupiller sur les matières, sur un travail similaire. Je ne peux pas forcément faire de retour sur ce qu'ils ont fait « On a travaillé sur ça... ». Ces interventions sont vraiment décontextualisées de la classe.

18 - Il y a plein de contraintes, c'est très compliqué...

Voilà c'est ça. Par rapport à l'emploi du temps, on est 14 collègues, il y a le maître plus, les décloisonnements, les prises en charge Rased... et donc on fait comme on peut. L'emploi du temps n'a plus aucun sens, ils sont pris quand Ingrid peut.

19 - Est-ce que tu connais le matériel qu'elle utilise ? Est-ce que tu as déjà vu son cahier ?

Pas du tout

20 - Tu ne regardes jamais leur cahier quand ils reviennent ?

Si, avec une élève qui me montre à chaque fois ce qu'elle a fait, elle est fière ! Elle me le montre régulièrement.

21 - Est-ce que ça te permet de faire du lien avec ce qui est fait dans la classe d'à côté ?

Je me dis « tiens, elle travaille les couleurs », ces outils sont intéressants...

22 - Et pour l'élève, c'est une aide ?

Oui, pour elle c'est important, elle est très fière de me montrer ce qu'elle a pu faire avec Ingrid.

23 - D'accord. Et inversement est-ce que tu penses qu'Ingrid fait du lien entre le travail de ta classe et le travail de la sienne ?

Je ne sais pas.

24 - Est-ce qu'elle utilise ce matériel ? Est-ce qu'elle prend tes cahiers, le livre de lecture, les fichiers ?

Non et je ne crois pas qu'elle utilise le même matériel... enfin elle les a pris une fois en photo en début d'année pour travailler sur le matériel de la classe. Ça été très profitable pour les élèves. Pour leur autonomie... c'est acquis et c'est très utile.

25 - Penses-tu que les élèves allophones arrivent à faire du lien entre ces deux classes ?

Je ne suis pas certaine du tout... je ne suis pas certaine.

26 - Ils font des choses d'un côté, ils font des choses de l'autre mais ne réinvestissent pas ni d'un côté ni de l'autre ?

Non

27 - As-tu des exigences au niveau du français en commun avec Ingrid ? Ou as-tu des évaluations, des progressions en commun ?

Non

28 - Est-ce que tu éprouves le besoin d'améliorer le lien entre Ingrid et toi ?

Objectivement, je pense qu'il y aurait énormément de choses à faire pour l'améliorer. Je n'y avais jamais réfléchi... je ne sais pas comment pourraient l'améliorer, ce lien... et c'est dommage qu'on ne prenne pas le temps... mais, voilà.

29 - Et si on était dans un monde idéal, sans contrainte de temps ni d'élèves ni de double niveau, qu'est-ce que tu aimerais faire pour l'améliorer ? Qu'est-ce qu'il semblerait important ?

...

29 - Qu'est-ce que tu aimerais connaître ? Est-ce qu'il y a des choses qui te manquent ?

Déjà j'aimerais savoir sur quoi ils travaillent exactement... ça serait très intéressant... et puis les outils qu'elle utilise, j'aimerais avoir des explications.

30- Pour pouvoir les réinvestir en classe ? Pour qu'ils soient autonomes ?

Oui pour les réinvestir en classe. Parce que là c'est totalement décroché. Ça améliorerait le lien. Vu que je ne sais pas, je ne réinvestis pas du tout. Ils font des choses chez Ingrid, et quand ils rentrent dans la classe, c'est fini ! Ils font les choses dans ma classe...

31- Je reviens sur « réinvestir ses outils dans ta classe ». Qu'est-ce que tu entends par là : c'est pour faire des activités décrochées parce que la classe est trop difficile pour eux ?

Oui, pour une de ces trois élèves ça serait très intéressant. Pour les deux autres, ils arrivent à se raccrocher aux activités de la classe. On est en CP CE1. C'est une chance pour ses élèves allophones ! On est à un niveau où on découvre beaucoup de choses. Ils sont moins en décalage, en difficulté par rapport aux apprentissages.

32- Est-ce que tu aimerais plus outils en commun avec elle ?

Comme la liaison n'a pas été réfléchi, ça ne manque pas. Mais je pense que ça donnerait du sens pour les élèves allophones.

33- Est-ce que tu aimerais avoir une formation ? Est-ce que tu fais avec ?

Oui je fais avec ! ... Mais oui, j'aurais besoin d'avoir des pistes plus concrètes. Comment faire !

34- Dernière chose, quand je suis venue prendre rendez-vous avec toi pour cette interview sur la liaison entre la classe ordinaire et la classe UPE2A, avais-tu réfléchi à des choses, avais-tu pensé à des choses et qu'on n'en a pas du tout parler ?

Non

35 - Et bien merci.

Interview enseignante 3 classes ordinaires

1- Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Depuis 99... donc depuis 17 ans, je dirais.

2- Est-ce que tu as durant ta carrière, eu affaire à des élèves allophones en dehors de cette année ?

Non mais j'ai travaillé en Centrafrique avec des élèves dont le français n'était pas la langue maternelle. Qui était dans un système éducatif français par compte.

3- La langue officielle était le français et il avait une langue maternelle qui était ... ?

Le sango.

4- Oui donc c'étaient des allophones avec en plus une cristallisation par rapport à la langue des apprentissages scolaires.

Oui, ils avaient interdiction de parler le sango en classe... mais moi je les ai eus au collège. Normalement ils étaient censés avoir déjà eu une deux années de maternelle et plusieurs années à l'école primaire.

5- Est-ce que tu as des formations pour l'accueil de ses élèves allophones ?

Non, j'ai eu des formations sur le pluriculturalisme mais pas sur le fle ... Ah oui... j'ai entendu parler aussi d'une certification... tu fais sur un mois, si je ne dis pas de bêtises à Grenoble.

6- Pas tout à fait, il y a une formation de 15 jours en juillet sur les bases du fle. Pour la certification, il n'y a pas de formation spécifique. C'est un dossier à préparer et à présenter un jury.

Non alors c'est pas ça que j'ai vu.

7- Est-ce que tu sais s'il existe des formations pour les enseignants de classe ordinaire sur l'accueil des élèves allophones ?

S'il en existe j'en veux bien, je ne suis pas au courant et je veux bien l'être !

8- Tu te rappelles, l'année passée il y a des collègues qui sont partis en formation ...

Ah oui, sur une journée, là où on voulait toutes aller... c'était l'inspecteur qu'il avait proposé...

9- C'est ça, et ce stage n'était pas complet. Ma formatrice rame pour avoir du monde.

Et cette année tu sais s'il a été reconduit ?

10- Je suppose mais je n'en sais pas plus. Donc je suppose que tu ne sais pas comment y inscrire...

Bah non !

11- C'est au niveau du paf.

Ah bon, le plan de formation !

12- Oui, au niveau académique. Donc cette année, tu as une fois par semaine un élève allophone...

J'en ai même deux, il y en a une qui est arrivée début janvier.

13- Est-ce que tu échanges, tu travailles avec l'enseignant UPE2A ?

Alors un petit peu... essentiellement par mail parce qu'on n'a jamais vraiment pris le temps de se poser pour parler de ces deux élèves. Donc là, pour la période, elle nous avait donné les thèmes qu'elle bossait. Donc du coup, j'ai essayé, moi, de reprendre le même vocabulaire... avec moi, il travaille essentiellement sur le vocabulaire... Ramon n'a jamais été scolarisé avant, il est roumain, et donc lui, c'est donc très compliqué de lui faire suivre un CM2. Il a tout à reprendre : la numération, la lecture... enfin voilà, il part de zéro. Il a peut-être été scolarisé une année mais on n'en est vraiment pas sûr. Julia, elle arrive d'Italie. Elle était scolarisée, elle est lectrice...

14- Oui, c'est donc deux profils à l'extrême opposé. Et puis l'italien et le français, ça se ressent beaucoup...

Donc elle, elle suit tous ce qui est maths, sport, sciences... je la raccroche aux autres. Elle comprend, elle comprend pas, j'avoue que je ne sais pas trop ! Et Ramon, je le fais bosser en numération niveau CP et puis en vocabulaire... et là en sciences, j'ai décidé que j'allais le raccrocher aux autres. Ça va être des expériences mais je pense que ça va être très dur pour lui.

15- Il faut essayer !

Donc du coup, au niveau vocabulaire, j'ai essayé de prendre les mêmes thèmes.

16- Et par rapport à ses thèmes, c'est les thèmes que tu as vus par mail ou est-ce que tu regardes leur cahier utilisé en classe UPE2A ?

Très peu les cahiers... je les ai vus mais... mais très honnêtement, je ne les regarde pas beaucoup !

17- On comprend, on ne peut pas regarder leurs cahiers à chaque fois qu'ils rentrent de prise en charge... donc vous échangez par mail. Est-ce que vous échangez également pendant des récréations, sur des temps informels ?

... Quand je suis dans la cour de cycle 2... comme je tourne sur plusieurs postes dans cette école, il arrive que l'on se croise dans la cour de cycle 2. Mais c'est assez restreint pour être honnête... c'est très restreint !

18- Et lorsque tu arrives à échanger à l'oral avec l'enseignant UPE2A, sur quoi échangez-vous ?

Essentiellement pour savoir si avec elle il parle plus qu'avec moi ! Puisque j'ai une classe à double niveau et avec 30 élèves ! Et puis voir un peu où ils en sont... sur la lecture par exemple. Moi, je... je n'avais pas d'idée si avec Ramon, elle le faisait lire, pas lire ? Donc, voilà... des petites choses comme ça. Sur des sons, sur les lettres... et ça s'arrête à ça !

19- Je fais l'inventaire des différents des outils qui pourraient exister au niveau de ces échanges. Avez-vous un outil existant ? Outil, c'est un grand mot : ça peut-être une trace écrite dans un cahier, un mail ou quelque chose de beaucoup plus construit...

Non, il y a un vrai manque ! Mais il est lié au manque de temps... comme je te disais tout à l'heure, j'ai déjà trois réunions de prévues cette semaine !

20- Effectivement, mais il ne faut pas forcément à chaque fois faire une réunion, se poser, ... Je change de sujet. Est-ce que l'enseignante UPE2A est déjà venue dans la classe pour travailler avec ces élèves ou pour les observer les jours où tu es là ?

Pas sur les créneaux où je suis dans cette classe ... après, je ne sais pas si elle est venue avec l'autre enseignante...

21- Arrives-tu à faire du lien entre le travail effectué dans la classe UPE2A et ton travail ?

Quand je leur donne du travail sur le vocabulaire qu'ils travaillent en UPE2A mais concrètement pour le reste du travail, par exemple en sciences, les thèmes qu'ils abordent ne sont pas les thèmes que l'on aborde en sciences donc globalement peu.

22- À ton avis, est-ce que l'enseignante UPE2A fait du lien entre ton travail et le sien ?

Non, je ne pense pas plus que dans l'autre sens...

23- Et, à ton avis, est-ce que les élèves allophones font du lien entre le travail de ta classe et celui fait avec l'enseignante UPE2A ?

Pas sûr non plus !

24- As-tu déjà demandé à l'enseignante UPE2A de travailler sur quelque chose de particulier ? Par exemple, tu vas au cinéma et tu lui demandes de travailler sur le vocabulaire de ce film ou vous allez à la piscine et tu aimerais qu'ils travaillent sur le vocabulaire du sac de la piscine...

Non... effectivement je n'y avais jamais pensé.

25- Et elle, est-ce qu'elle t'a réclamé les projets de la classe, des progressions, ... ?

Non plus.

26- Je reviens sur le cahier de la classe UPE2A dont on parlait tout à l'heure. Tu sais qu'il existe. Est-ce que tu utilises en classe ?

Non mais peut-être à tort ?

27- Lorsqu'ils font des exercices avec toi, ils les font sur le matériel de la classe ? Ils n'écrivent pas dans le cahier de l'enseignante UPE2A ?

Non

28- Et l'enseignante UPE2A, prend-elle des outils de la classe pour travailler ? Des manuels de lecture, le cahier de leçons...

Non... après c'est délicat, Ramon, il devrait avoir des manuels de CM2 mais il ne peut pas suivre dessus ! Il n'a jamais été scolarisé, il n'est pas lecteur ! Il respire depuis que Julia est arrivée. Il a compris qu'il n'était pas le seul dans ce cas-là ! C'est horrible à dire...

29- C'est vachement rassurant de trouver une copine de galère.

Sauf que très vite... il va se rendre compte que Julia elle s'en sort. Elle va décoller et pas lui... donc c'est difficile pour l'enseignante UPE2A d'utiliser ce que je fais en classe parce que c'est trop compliqué pour Ramon.

30- Par rapport à leur cahier de la classe UPE2A, est-ce que tu vois tes élèves allophones le sortir et s'en servir ? Tout à l'heure, tu me parlais du vocabulaire que tu retravaillais en classe...

Alors... Ramon ne le sort jamais. Julia, ça lui arrive. Par exemple l'autre jour elle a fini un exercice commencé en classe UPE2A. Par contre ça ne lui sert pas d'appui sur le travail que l'on peut faire.

31- Ça dépend de la manière dont il est construit... ça ne doit pas être un cahier outils ?

Non... enfin je dis non... (elle va chercher le cahier) sauf erreur de ma part, je ne l'ai pas vu comme ça. Par exemple là, il y a le travail sur le vocabulaire des pièces de la maison mais ce n'est pas du vocabulaire qu'on utilise en classe... les animaux... et ça je ne savais pas qu'ils avaient travaillé dessus... et ils viennent de commencer les actions.

32- Donc tu me dis que Julia a fini des exercices dans ta classe. As-tu demandé à l'enseignante UPE2A de te fournir du travail, des exercices ? Ou est-ce qu'elle te demande de finir des exercices ?

Elle m'a jamais fait cette demande. Alors c'est vrai, au début, je lui ai demandé comment je pouvais faire mais j'ai l'impression qu'elle était aussi désarmée que nous... le fait qu'elle soit nouvelle sur le poste. Voilà, si, je dis une bêtise. Elle a fourni un logiciel pour la classe. Je l'utilise pour tout ce qui est vocabulaire. Donc ça c'est elle qui me l'a passé et après... les supports papier, c'est moi qui les fabrique.

33- Et au niveau de l'ordinateur, tu les mets régulièrement dessus ?

Alors avec moi... ils y passent une demi-heure quand ils reviennent de leur séance. À ce moment-là je suis en travail avec la classe donc systématiquement ils bossent sur l'ordinateur ou ils font des jeux de vocabulaire type Memory à partir des choses apprises sur le logiciel. Je tire les images de là. Donc ils sont tous les lundis matin une demi-heure en vocabulaire sur l'ordinateur ou sur les jeux.

34- Donc le matériel de l'enseignante UPE2A, le cahier, on vient d'en parler... tu utilises les logiciels... est-ce que vous faites des points sur les progrès des élèves allophones ? Est-ce qu'elle te dit « bon maintenant, en syntaxe, ils sont capables de..., en conjugaison ils sont capables de... » ?

Non mais plusieurs fois j'ai demandé si Ramon, il discutait dans sa classe. Car en classe, il est tout content de me dire bonjour mais ça s'arrête là. Tu vois... du coup, on n'est pas encore dans les apprentissages. Avec Julia, c'est différent, je sais qu'elle est déjà lectrice... qu'est-ce qu'ils ont fait l'autre jour, on a discuté... tu vois je n'arrive plus à me rappeler... mais on a parlé de ... qui était vraiment centré sur les apprentissages.

35- Et du coup, tu arrives à le réexploiter en classe ?

Honnêtement, difficilement... parce qu'il y a trop peu de choses.

36- Avez-vous des évaluations, des progressions, des thèmes en commun ?

Non

37- Eprouves-tu le besoin d'améliorer le lien entre la classe UPE2A et la tienne ?

Oui, c'est sûr !

38- Dans un monde idéal, sans contrainte de temps, d'élèves... est-ce que tu aurais des pistes, des idées pour améliorer ce lien ?

Réfléchir à construire le cahier ensemble, tu vois. Ça devrait être un vrai outil ! Par exemple en abordant sciences, il pourrait être repris ou travaillé avant. Dans l'idéal, je verrais un temps de concertation toutes les semaines pour savoir où ils en sont. Au niveau de la langue, à 30, nous on arrive pas à les faire parler. Donc savoir où ils en sont et jusqu'à quel point ils comprennent ou pas. Souvent, c'est des gamins qui te disent oui mais...

39- Bien sûr, il y a la compréhension globale et la compréhension fine. Un mot mal compris et ça change tout.

Des fois, je leur donne une consigne, ils me disent oui, ils semblent commencer et puis quand je reviens en fait ils n'ont rien fait. Donc, il y aurait ça... et puis se faire une progression sur ce qui est travaillé dans les deux classes ou sur des projets qu'on pourrait mener ensemble de façons à faire du lien. Comme ça quand je les mets sur l'ordi, que je sache exactement où ils en sont, pour savoir si ce que je leur propose est adapté. Parce que plusieurs fois, je me suis rendue compte que ce que

je leur proposais, c'était maintenant trop facile. Je suis un peu décalée dans ce que je leur propose. Et puis ce qui pourrait être super intéressant, c'est qu'elle, elle vienne dans la classe et que des élèves non allophones aillent travailler avec elle pour voir comment ça se passe en UPE2A. Et pourquoi pas, un jour leur faire la classe dans une autre langue...

40- Alors ça, ça existe, c'est ce que je vous ai proposé le mercredi de la formation sur l'oral.

Ça c'est tout près ? Sur Internet, les trucs comme ça ? Tu les as toi ?

41- Je vais t'envoyer les liens par mail.

Ça, ça voudrait le coup de faire comprendre à la classe ce qu'ils vivent...

42- Dernière petite question, quand je suis venue te demander de m'accorder un moment pour t'interviewer sur le lien entre vos deux classes, as-tu pensé à des choses ou avais-tu des questions sur lesquelles nous n'avons pas encore discuté ?

Non, pas particulièrement. Les outils, on en a discuté la dernière fois avec toi lors de la formation sur l'oral. Donc je vais essayer de créer ça pendant les vacances. Je vais essayer de raccrocher les élèves allophones à notre travail en sciences. Je ne sais pas ce que je vais faire... quels supports... je ne sais pas ce que ça va donner, mais tu m'as donné envie. Mon idée, on va bosser sur des montgolfières, on va fabriquer des montgolfières, donc je voudrais travailler surtout le vocabulaire qui est autour de la montgolfière, des inventeurs, etc. voilà.

43- Merci beaucoup pour ta disponibilité.

Interview 4 enseignante classes ordinaires

1- Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Depuis 10 ans.

2- Saurais-tu me dire combien d'élèves allophones rencontrés durant ces 10 années et dans combien de classe ?

Alors depuis que je suis dans cette école... donc c'est ma troisième année ici... je dirai : première année... 2... l'année dernière, un petit peu plus... 4,5, on va dire... et cette année j'en ai 4. Une qui est débutante et qui vient d'arriver début janvier. Trois qui sont arrivés l'année dernière et Loula qui est N +1...

3- Non, elle était déjà là en petite section mais... très peu scolarisée.

Ah ! Donc une qui a de grosses difficultés à parler... enfin comme d'autres d'ailleurs dans la classe et.... Loula qui va arrêter sa prise en charge dans une semaine, pour les vacances.

4- OK, et dans tes années précédentes, tu avais rencontré d'autres élèves allophones ?

Euh... quand j'étais en Savoie, jamais... et quand je suis arrivée ici, j'ai fait une année en tant que remplaçante et là pas trop... après l'année suivante, non... et à Beaurepaire, il y avait des enfants turcophones qui parlaient mal le français mais qui ne relevaient pas du dispositif. Ah si, il y a une petite Portugaise qui est arrivée mais qui a vite pris le train de la classe. Elle n'a jamais été suivie par le dispositif.

5- Ce dispositif n'est pas connu dans toutes les écoles. La première année où j'ai pris ce poste, j'ai demandé à faire la réunion de rentrée avec les directeurs pour me présenter et certains ne connaissaient pas ce dispositif.

C'est sûr, quand il est dans l'école, on... c'est plus facile. C'est comme pour le réseau, c'est comme pour tout.

6- OK. As-tu suivi des formations pour l'accueil des élèves allophones ?

L'année dernière... une journée... je n'ai pas pu faire la deuxième, c'est Céline qui m'a remplacée.

7- Sais-tu s'il existe d'autres formations et si oui où tu peux les trouver ?

D'autres formations ? Je ne sais pas... et où les trouver... aucune idée. Après, je sais qu'il existe des sites Internet là-dessus...

8- Et le CASNAV, tu connais ?

Non

9- Parce que la formation, vous l'aviez eue par rapport à l'inspecteur ?

Oui, c'est un stage proposé en début d'année et ils avaient demandé à une enseignant par cycle de représenter l'école.

10- Donc en fait, ces formations, font partie du paf, du plan de formation. Ce sont des formations académiques. Alors, on continue, est-ce que tu échanges, tu travailles avec l'enseignante UPE2A ?

On échange surtout pour les plannings... là, il y a pas longtemps, elle s'est un petit peu intéressée à ce qu'on faisait en lecture-compréhension parce qu'elle avait pu observer un moment en classe. Un jour elle avait une élève donc elle était restée dans la classe plutôt que de la prendre en individuel et elle avait vu qu'on travaillait sur une lecture. Donc là elle m'a dit qu'elle avait retravaillé dessus mais c'est vrai que c'était la première fois vraiment que... qu'on échangeait sur quelque chose qui était fait avec moi. Et aussi, l'autre jour elle nous a présenté des recettes inventées. Elle est venue dans la classe avec le groupe des élèves allophones avancés. Ils nous ont lu des recettes. C'était très bien... quoi d'autre... je sais qu'ils ont un cahier mais je ne le regarde que très rarement et je devrais je

pense, de temps en temps en rassemblement, montrer aux autres élèves ce qu'ils font aussi. Mais voilà... il y a plein de choses à faire !

11- On reparlera du cahier un petit peu plus tard. Je reviens pour le moment sur les échanges. Donc tu m'as dit que vous communiquiez par mail... j'imagine

On se voit les midis.

12- Donc des temps informels à midi

Oui.

13- Et durant ces temps informels, vous parlez de quoi ?

Souvent je lui demande « ça a été avec les filles ? » Elle me dit si elles étaient plutôt motivées... plutôt passives. C'est surtout sur la motivation et sur les absences parce qu'elle n'arrive pas à avoir le groupe de trois en entier. C'est rarement arrivé.

14- Je sais que par mail elle te fait part de ses progressions. Est-ce que vous en rediscutez lors des temps informels ? Est-ce qu'elle te dit « je viens de travailler sur... » ?

Pas très souvent... ah si aujourd'hui elle m'a dit « on a retravaillé sur l'histoire lue en classe. » justement. C'est sur minable le pingouin.

15- Par rapport à ce livre, c'est elle qui a su vous aviez un projet ? Est-ce qu'elle te demande des précisions sur des projets ? Ou est-ce que toi tu lui parles des projets de la classe ?

On n'en parle pas trop... non

16- Est-ce que c'est quelque chose qui te manque ?

Après, c'est ce que je me disais... on n'en parlait tout à l'heure, cette année j'ai un gros groupe, j'ai trois filles. Je me dis des fois, le problème c'est qu'elle prend même temps deux autres filles d'une autre classe, mais je me dis justement, sur ces créneaux de lecture-compréhension, elle serait là... elle serait en classe avec les filles, elles pourraient suivre avec des images. Ça serait génial !

17- C'est en train de cheminer dans sa tête. On en a parlé avec elle.

Et ça je trouve, parce que finalement elle les prend à trois à part, elle travaille à peu près en parallèle sur les mêmes choses que nous. Mais voilà, elles partent ! ... Après, avec le dispositif, les emplois du temps, c'est toujours très compliqué dans cette école mais je me dis, si on le perd ce dispositif plus de maîtres que de classes, là... pourquoi pas ? Se dire... les créneaux, ça va être plus facile de les... de les mettre en parallèle avec l'UPE2A plutôt qu'avec ce dispositif. Qu'elle intervienne plus souvent dans la classe, enfin pour le moment elle le fait jamais, et on se disait... Qu'est-ce qui est le mieux ? Que les filles, elles sortent tous les jours pour aller travailler avec elle ou bien qu'elle les voie la moitié du temps mais en classe et qu'on travaille ensemble. Je ne sais pas.

18- Différentes choses fonctionnent. Sur Grenoble il y a une circonscription où l'inspectrice a obligé les collègues UPE2A d'aller la moitié du temps dans la classe et l'autre moitié à sortir les élèves pour travailler avec elle. Cette collègue s'y retrouve à aller travailler dans les classes. Elle trouve que ça aide beaucoup à l'inclusion des élèves. C'est des choses sur lesquelles on réfléchit mais moi je n'ai pas encore d'avis, je ne pense pas qu'il y ait de solution miracle. Je sais que l'enseignante UPE2A est en train d'y réfléchir et le fera peut-être d'ici la fin de l'année.... Lorsque que les élèves sont avancés, je pense que ça peut apporter.

Même au début, la petite qui vient d'arriver dans ma classe, elle a du mal à trouver ses repères. Alors une adulte à côté d'elle... Si elle venait travailler avec. Si elle lui expliquait le fonctionnement tout de suite, qu'elle lui montre des pictos en même temps que je parle sur les feutres... je sais pas... ça irait plus vite pour moi, j'aurais pas besoin de m'en occuper. L'élève serait plus à l'aise...

19- Oui, peut-être... ce qui est sûr, c'est que c'est à réfléchir. Je reviens sur les échanges : les mails : une trace, les rencontres informelles : pas de trace, avez-vous des réunions formelles ?

Rarement... enfin je lui dis rarement où j'en suis. Je crois qu'elle le comprend...

20- Vous ne prenez pas le temps toutes les deux pour vous poser parler de l'élève ?

Non

21- Je reviens sur la visite dans la classe. Elle est venue pour observer ? Pour travailler ?

Pour travailler avec une élève... comment ça s'est passé... Il fallait inventer la suite. Elle est restée avec elle pour lui expliquer, pour lui expliquer le vocabulaire car il y avait beaucoup de vocabulaire par rapport à des chasseurs qui avaient un filet, des cannes, des chaînes, des canards... donc du vocabulaire costaud on va dire et donc elle a été là, elle avait préparé des images à côté. Elle avait le livre pour lui montrer.

22- Qu'est-ce que ça t'a apporté cette venue de l'enseignante UPE2A dans la classe ?

Je ne me suis pas occupée de la petite ! ... C'est vrai que je ne suis pas allée du tout vers elle... comme quand j'ai l'AVS pour les inclusions d'Ulis. C'est vraiment un moment où je sais que je peux la laisser un peu... et je pense qu'elle est mieux aussi ! Du coup, elle comprend plus de choses.

23- Est-ce que toi, tu as vu, est-ce que tu penses que ça a apporté quelque chose à l'élève ce moment-là ?

Oui, je pense. Le vocabulaire était costaud quand même ! Il y a des moments où l'on fait ce genre de séance... et je suis démunie. Après voilà, on ne peut tout préparer. C'est sûr qu'il y aurait des choses à faire : des petites fiches des images mais voilà...

24- Comme on disait tout à l'heure, il faudrait deux fois plus de classe, deux fois plus de temps pour préparer...

Si on faisait chaque année les mêmes projets, on pourrait ressortir des choses, le matériel...

25- Oui, mais pour toi ce n'est pas drôle, ça serait lassant.

Non, ça serait pas drôle du tout !

26- Est-ce que tu arrives à faire un lien entre le travail de la classe UPE2A et ton travail ?

... C'est-à-dire ?

27- Tu m'as dit, par exemple, tout à l'heure, qu'elle avait un cahier. Est-ce que ce cahier-là te sert à faire quelque chose dans la classe ?

Non, je ne le regarde pas assez !

28- Est-ce que tu penses que l'enseignante UPE2A fait du lien entre son travail et le tien ?

Je n'en sais rien...

29- Et est-ce que tu penses que les élèves allophones font du lien entre le travail de l'enseignante UPE2A et ton travail ? Est-ce qu'ils sortent leur cahier ?

Je ne sais pas non plus... je regarde un peu la progression, je me dis « ça c'est bien elles vont en avoir besoin bientôt. » Mais après, elles reviennent, je ne sais pas du tout ce qu'elles ont fait. Je n'ai pas du tout le temps de regarder leurs cahiers.

30- Je ne suis pas là pour te juger. Je fais l'inventaire de ce qui existe. Je cherche ce qui marche le mieux au niveau des pratiques.

Je sais... si déjà je disais aussi de laisser leurs cahiers au fond de la classe quand elles reviennent. « Vous l'ouvrez à la page d'aujourd'hui comme ça je regarde ce midi. » Juste ça...

31- Par exemple... tous les ponts également, comment est fait le cahier. J'ai vu différentes choses depuis que je réalise ces enquêtes. Le cahier ça peut-être : l'outil pour la classe UPE2A mais ce n'est pas un cahier outils dans lequel on trouve des aides pour la classe ordinaire, comme tu pourras avoir un cahier de leçons. Du coup, il ne sert pas dans la classe ordinaire. Ça peut être également un cahier outils, un référentiel. Tout dépend comment il est organisé. Des fois les élèves allophones vont pouvoir le sortir car ils vont trouver des aides à l'intérieur mais des fois ce n'est pas le cas.

D'accord

32- En tout cas, tu ne les vois pas sortir leurs cahiers dans ta classe car elles savent que ça pourrait les aider...

Non, elles ne le font pas.

33- D'accord. Donc tu n'utilises pas son cahier, est-ce qu'elle utilise du matériel de la classe : le fichier de maths, le livre de lecture ?

Je ne pense pas... non. Après, elle a peut-être demandé à une autre collègue car on fonctionne avec les mêmes outils.

34- Éprouves-tu le besoin d'améliorer le lien entre vos deux classes ?

Oui... il y a des choses qui peuvent se faire autrement. Par exemple, des fois, on fait des points avec la collègue sur les inclusions des élèves de la classe Ulis. On pourrait faire un point pour les élèves allophones. Bien sûr, ça rajoute des réunions ! C'est sûr et on a déjà beaucoup ! Mais oui, un point pour discuter de ce qu'ils font, c'est vrai qu'on lit les mails mais on oublie. On est plus focalisé sur l'emploi du temps. Donc un point de temps en temps... pour tout le cycle deux, ça serait bien. Et puis parler des éventuelles interventions en classe... voilà.

35- Dans un monde idéal, y a-t-il quelque chose que tu aimerais mettre en place tout de suite ? Quelque chose qui pourrait améliorer le lien ?

Pour le lien...

36- Pour l'enfant également.

Par exemple, il faudrait qu'on se mette d'accord sur les pictos, les pictos-consigne, ceux du matériel de classe. Sur la fonction de chaque cahier également... et puis mener des projets ensemble... sur un thème. Voilà, travailler le vocabulaire en classe et dans sa classe. Là par exemple, je me suis inscrite au projet « jeu du portrait ». On l'avait fait il y a deux ans, tu sais, je t'avais demandé de travailler dessus. Comme dans ce programme il y a la lecture mais qu'il y a également une lecture de l'ordinateur, je pense qu'elle pourrait vraiment s'inclure dans le projet.

37- Effectivement, je pense que le fait d'avoir des choses en commun ou de venir dans la classe, ça doit aider à faire du lien.

Et sur le lien avec les parents aussi... ça il y a beaucoup de choses à faire peut-être faire des réunions comme on le faisait. Je sais que tu en faisais toi aussi de ton côté. Je me souviens que tu voyais les parents. Mais là, cette année, c'est encore plus difficile... à communiquer avec les parents. Je vais au portail tout le temps !

38- Ça c'est évident les parents...

les devoirs, ils ne comprennent pas du tout. Alors, je pense qu'il y a des lacunes au niveau de la lecture. Je pense qu'ils ne lisent pas, parfois ne savent pas lire les sons ne sont pas les mêmes... ça on n'en a déjà parlé... mais ils sont perdus... il y a des choses à faire... les APC, qu'ils viennent voir la classe. Par exemple, il faut faire des PPRE. Des PPRE pour montrer qu'il y a beaucoup de difficultés dans cette école mais à quoi ça sert de faire des PPRE ? C'est un joli papier, mais moi j'ai honte des fois de faire signer ça, un document qu'ils ne comprennent pas ! J'ai essayé de l'améliorer avec des pictos, même pour les parents, lorsqu'il faut dire ce qu'on fait à l'école, ce qu'on fait à la maison... mais même si c'est très simple, ils ne comprennent pas.

39- Après je vous en avais parlé, je sais que c'est pas toujours évident pour les parents, mais il y a la MJC et le secours populaire qui organisent des séances d'aide aux devoirs... ça peut aider un peu les parents des fois

Ouais... mais ils veulent pas trop les lâcher.

40- Et puis, faire venir les parents à l'école, leur montrer comment ça se passe dans la classe, ça peut être aussi une porte d'entrée à la compréhension...

Oui, ça il faut qu'on fasse ! ... Mais après, moi je pensais à cette histoire du regard des parents sur les autres élèves. Et ça m'a... j'étais partante et ça m'a vraiment refroidie ! Et puis c'est souvent difficile, je vois pour les sorties... il y a le bébé à la maison. Le papa qui travaille. Ce sont des familles qu'on ne voit pas lors des sorties. Voilà.

41- Je te remercie beaucoup je te libère pour ta réunion.

Interview 5 enseignante classes ordinaires

1– Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Houlà... Depuis 18 ans. Quelque chose comme ça.

2– Saurais-tu me dire si tu as déjà eu des élèves allophones, durant ta carrière, avant cette année ?

Oui

3– Combien d'élèves ou sur combien d'années ?

... Déjà l'année dernière... après, je ne sais pas si on compte William qui était arrivé en fin d'année encore précédente ?

4- Oui oui

Et puis j'en avais déjà eu au moins trois fois avant.

5– As-tu des formations pour l'accueil de ses élèves allophones ?

Oui, j'ai une fois... une petite formation d'une heure dans une animation pédagogique.

6– Est-ce que tu te rappelles qui est-ce qui te l'a fait ?

Non, alors qui... je pourrais retrouver.

7– Ce n'est pas dramatique. C'était lors d'une animation pédagogique...

Lors de l'animation, tu devais t'inscrire des modules. Et il y avait un module sur les ENAF.

8– Est-ce que tu sais s'il existe des formations pour l'accueil de ses élèves allophones ?

Oui

9– Est-ce que tu sais comment y inscrire ?

Oui mais par exemple année dernière, je ne m'y suis pas inscrite parce qu'il y avait des mercredis et que... voilà, je n'avais plus envie de donner de mon temps personnel à l'éducation nationale.

10– Dernière petite question, est-ce que tu connais le CASNAV ?

Non

11– Alors, on entre un peu plus sur le vif du sujet. Est-ce que tu pourrais me dire comment tu échanges, tu travailles avec l'enseignante UPE2A ?

Par mail surtout. Donc là, je lui ai demandé par exemple, la progression des sons en lecture pour pouvoir donner un peu des fiches qui correspondent en classe. En ce moment, elle me donne aussi du travail pour Ramon. Elle me le met dans mon casier.

12– Oui, je ne t'ai pas demandé combien tu avais d'élèves allophones cette année ?

J'en ai deux depuis la rentrée de janvier. Un en CM2, jamais scolarisé est une qui vient d'arriver d'Italie et qui est en CM1.

13– Donc vous communiquez par mail... Est-ce que vous communiquez aussi à l'oral ?

Pas beaucoup ! Non, pas beaucoup...

14– Parce qu’il y a pas besoin ? Parce qu’il y a pas de temps ?

On se voit pas !

15– Prenez-vous du temps pour faire des réunions, des bilans ?

Non, on n’en a pas encore fait là.

16– Donc... quand vous échangez par mail, c’est sur les progressions...

Sur des questions que je lui pose, oui... sur des progressions en lecture... par exemple là je lui ai demandé ce qu’elle avait fait pour faire une évaluation en fin de trimestre. Voilà, du coup, je lui ai bien demandé ce qu’elle avait travaillé... et j’ai préparé l’éval. C’était surtout une évaluation vocabulaire... et un peu de maths.

17– Tu me parles d’évaluation, est-ce que vous avez des évaluations en commun ? Ou d’autres choses : des progressions, des thèmes...

Non

18– Et toi, tu lui fais passer des progressions ?

Non

19– Est-ce qu’elle te les a demandées ?

Après, ça dépend pour qui, en fait... mais, Ramon, c’est... un élève allophone mais analphabète... après pour Julia par exemple, effectivement, je pourrais lui passer mes progressions.

20– Ce n’est pas une obligation je fais le recensement de ce que chaque enseignant fait.

Ouais... pour nous, ça peut aussi nous donner des pistes ! De ce qu’on peut faire pour que ça roule mieux quoi.

21– Tout à fait... est-ce que l’enseignante UPE2A est venue dans la classe pour observer les élèves ?

Non je n’ai pas souvenir. Non...

22– Verrais tu une utilité est-ce qu’elle vienne dans la classe ?

... Je sais pas... je ne sais pas si elle pourrait trouver ça utile, après... plus pour Julia en fait, parce qu’elle est quasiment...

23– Il n’y a que la langue qui bloque.

Voilà, c’est la langue, après, elle est lectrice, elle a une attitude d’élève. Quand elle n’a rien à faire, elle me le dit, elle sort un imagier. Elle le sort, elle dessine, elle écrit les mots... enfin tu vois. Donc oui, peut-être elle pourrait me dire, par exemple, en maths pour le vocabulaire... des choses comme ça.

24– OK. Sais-tu sur quel matériel travaillent les élèves allophones dans la classe UPE2A ? Un cahier ?

Oui ils partent avec leur cahier.

25– Tu l’utilises en classe ?

Non

26– Est-ce que les élèves l'utilisent en classe ? Est-ce qu'ils le sortent pour travailler avec ?

Non je ne pense pas.

27– Ils ne cherchent pas d'informations pour résoudre un problème, un exercice ?

Après, Julia, la plupart du temps, elle fait le travail avec nous... j'ai modifié mon emploi du temps pour qu'elle ne fasse pas grammaire et lecture avec nous et du coup, elle n'a pas beaucoup de moment où elle ne fait pas le travail avec nous.

28– C'est très bien qu'elle soit avec vous.

Par exemple, on vient d'attaquer les fractions, je n'allais pas lui dire « ah, bah, tu ne viens pas avec nous, tu ne parles pas le français ! » Voilà, du coup, à elle, je lui fais suivre toutes les matières avec nous. En histoire... il y a des trucs où elle ne peut pas trop suivre... elle fait plutôt des trucs sur le passé/présent/futur. Pareil en géographie... du coup, elle fait la carte de France. En sciences, la collègue lui fait faire la même chose que la classe, donc du coup, je lui surligne dans sa leçon les mots à apprendre... mais du coup, c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de lien, de contact avec... je te dis, je lui ai demandé sur quels sons elle travaillait pour pouvoir donner des fiches à Ramon. Elle le prend en APC, en lecture. Voilà

29– Et l'enseignante UPE2A, elle prend du matériel de la classe pour travailler dessus ?

Non, quand ils partent, ils prennent leur cahier.

30– Penses-tu que l'enseignante UPE2A fait du lien entre ton travail et celui qu'elle mène dans sa classe ?

Non, je ne pense pas...

31– Et toi, est-ce que tu arrives à faire du lien entre son travail et le tien ?

Très peu, à part en phono...

32– Et des élèves, ils arrivent à faire un lien entre ces deux lieux et le travail qui y est fait ?

En phono... Ramon... j'espère quand même ! Du coup, s'il travaille la lecture avec elle et qu'après il a des exercices sur les mêmes sons, j'espère...

33– C'est ce que j'aimerais essayer d'améliorer le lien entre les deux endroits et le lien que fait l'élève au niveau de ses apprentissages. Pourquoi pas créer un cahier outils en venant dans la classe...

Pour Julia, je lui ai fait un cahier outils. Le même que les autres élèves puisqu'elle va continuer avec eux l'année prochaine. Je me suis dit, autant qu'elle l'ait. Par exemple, on fait de la géométrie, je lui surligne quelques mots. Tu vois...

34– Elle a le même cahier outils que les autres et toi tu essayes de lui adapter.

Oui voilà. Mais c'est pas le lien avec l'enseignante UPE2A.

35– Ce n'est pas un problème. C'est que ce cahier outils ils arrivent à s'en servir. Ça ne doit pas être juste un cahier de leçons à apprendre à la maison. Il faut qu'ils apprennent à s'en servir. Dans un monde idéal, aimerais-tu améliorer ce lien ?

Bah oui !

36– Aurais-tu des pistes, des idées ?

Ça pourrait être par exemple, en découverte du monde, un travail en amont sur du vocabulaire. Des choses comme ça... ça serait pas mal. Après je ne sais pas comment faire. Pareil, en grammaire il faudrait que l'enseignante UPE2A travail sur le pluriel, le féminin comme nous en ce moment. Moi je n'ai plus le temps, et du coup... après elles pourraient faire des exercices, ne serait-ce que là, on fait le féminin et le pluriel : mettre un E mettre un S. Même si elle n'a pas forcément le sens de tous les mots...

37– Sur les mots qu'elle connaît, elle peut le faire sans souci.

Comprendre comment on marque le féminin, le pluriel. Je pensais lui photocopier le fichier que tu m'avais passé l'année passée pour Elies mais bon, l'année dernière il y avait l'emploi civique qui venait dans la classe pour m'aider et lui faire faire ! Pendant que les élèves de la classe faisaient de la lecture, Stéphanie faisait travailler Elies sur le fichier. Là... mais après, elle lit mieux et elle parle italien ! C'est quand même quasiment... tu vois. Mais c'est sûr, avoir plus de lien, ça serait bien.

38– Et avoir un moment vous poser pour faire le point sur l'élève ? Et faire le point sur les différents outils les différents cahiers qu'elle utilise ? Faire le point sur les différents aménagements ?

Oui ça pourrait être aussi, par exemple en poésie, l'aider à apprendre sa poésie, l'aider à la prononcer correctement... j'ai essayé de lui faire apprendre une poésie, de lui faire des signes. Mais je te dis pas ... le casse-tête : avec le groupe classe, je faisais une dictée, « Ramon, là tu entoures les A. », Julia « là c'est SSS ».

39– Il existe des moyens mnémotechniques pour retenir ses règles d'orthographe...

Dans la classe, il y a des affichages ! Mais même moi, je m'y perds je ne sais pas trop quand lui mettre la phonologie...

40– Dernière question : quand je suis venue te dire que je viendrais t'interviewer sur le lien entre la classe UPE2A et ta classe, avais-tu pensé à quelque chose dont nous n'avons pas encore parlé ?

En ce moment je n'ai pas le temps de penser ! Franchement, faire un peu plus de lien, ça serait pas mal. Mais... effectivement, une année j'ai travaillé avec une élève qui était en CLIN. On s'envoyait nos progressions avec la collègue car on l'avait chacune à mi-temps. On s'était rencontrées et après on communiquait par mail. Elle m'envoyait chaque semaine la progression de son travail : les sons, les thèmes, ... l'enseignante UPE2A aussi me disait sur quel thème elle allait travailler.

41– Et toi, tu le disais sur quel thème tu travaillais ? Quelles étaient tes projets ?

Non, mais ce serait sûr que ça serait bien de le faire !

42– Après je sais que vous avez beaucoup de travail, je ne fais pas ça pour te culpabiliser, cette année me permet de réfléchir à ce lien car je n'étais pas satisfaite déjà les années précédentes.

Non mais c'est vrai que ça manque de lien mais c'est difficile de trouver le temps...

42– C'est sûr qu'il ne faut pas que ça prenne trop de temps. Mais des fois il vaut mieux perdre un peu de temps pour en gagner derrière. En tout cas je te remercie pour le temps que tu m'as consacré.

Interview 6 enseignante classes ordinaires

1 – Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Depuis 21 ans. Mais pas en élémentaire : depuis 10 ans seulement en élémentaire.

2– D'accord. Est-ce que tu as des élèves allophones dans ta classe ?

Oui

3 - Combien ?

Une élève.

4 - Et les années précédentes ? Est-ce que tu as déjà eu des élèves allophones ?

C'est ma troisième année dans cette école et j'en ai eu chaque année. Et auparavant, j'avais déjà eu deux enfants allophones dans une autre classe.

5 – Est-ce que par rapport à ses élèves, tu as suivi des formations, pour leur accueil ?

Oui, une seule.

6 – D'une demi-journée, d'une journée ?

Deux heures !

7 – Et c'était dans le cadre de... ?

Une animation pédagogique, j'avais choisi justement « accueil des enfants allophones ». Il n'y a pas très longtemps que l'ai faite, il y a deux ans.

8 – Est-ce que c'était avec le CASNAV ?

Alors, je ne sais pas du tout ce que c'est que le CASNAV.

9 – c'est l'organisme qui gère tout ce qui est « élève allophone », ils peuvent proposer des formations aux enseignants des classes ordinaires ou aux enseignants UPE2A. Donc, ce n'était pas avec le CASNAV ?

Non parce que c'était... je me suis rendue à l'inspection.

10 – Oui oui, c'était l'inspection qui avait mis en place cette formation, peut-être avec l'aide du CASNAV. Changeant de sujet. Est-ce que tu pourrais me dire comment tu travailles avec l'enseignante UPE2A cette année ?

Alors... en fait, Héloïse est présente dans l'école le mercredi matin, elle est présente dans la classe. Donc... on travaille ensemble. Je propose une activité à laquelle Isabella peut participer, c'est une actualité ritualisée. On la refait chaque mercredi. C'est une écriture à quatre mains. Donc tous les mercredis, les enfants font une phrase du jour et donc Isabella, avec l'aide d'Héloïse, participe. Je dicte la phrase, Héloïse aide Isabella à transcrire... à écrire et ensuite deux élèves de la classe vont au tableau et se mettent d'accord pour écrire cette phrase. Voilà pourquoi on appelle ça une écriture à quatre mains.

11 – Ah oui, il me semble qu'elle m'avait raconté cette activité. C'est une sorte de dictée ?

Oui, c'est ça !

12 – Oui, elle m'avait raconté que l'élève allophone était vraiment intégré dans cette activité est qu'elle réalisait ainsi des choses qu'elle n'aurait pas pu faire seule.

On regarde ensemble... je regarde ce qu'Isabella a écrit dans son cahier et en fonction... voilà. Donc là c'est le mercredi matin et je sais qu'Héloïse est également à l'école le jeudi mais c'est avec ma collègue, je suis à mi-temps. À ce moment-là, Héloïse prend Isabella en dehors de la classe.

13 – Elle m'avait effectivement expliqué qu'elle faisait moitié moitié. Super. Est-ce que tu échanges avec elle par rapport à ce temps de classe sois avance sois pendant soit après ?

Trop peu ! ... Parce que le mercredi, on se parle un peu en classe. On peut échanger effectivement mais... ensuite au moment de la récréation je suis de surveillance. On arrive quand même à discuter un peu mais bon... peut-être pas suffisamment, mais oui on échange. On a des outils, on a un outil commun.

14 – Alors qu'est-ce que c'est ? Justement j'allais te poser la question sur des outils que vous pourriez avoir en commun.

Ah j'anticipe peut-être !

15 – Non non, c'est très bien. Il n'y a aucun problème, il n'y a pas d'ordre impératif dans mes questions.

Donc oui on arrive à échanger et on a... mis en place un outil commun, c'est un classeur ressource ou moi je mets des fiches en français et en mathématiques... sur des sons, la phonétique... mais il y a aussi de la grammaire... Héloïse complète.

16 – Donc c'est un outil pour toute la classe est spécialisé pour Isabella ?

Non c'est juste pour Isabella. Il est adapté à Isabella.

17 – OK, super

Parce que Tamara... il y a très peu d'activités qu'elle peut faire avec les autres élèves de CM1 donc il faut vraiment adapter. Il faut vraiment faire une pédagogie différenciée. Donc, c'est son classeur outil et donc... c'est moi qui le remplis et ensuite Héloïse rajoute, tu vois des éléments, des choses qu'elle pense utile en voyant le travail d'Isabella en classe. Donc c'est un outil qui se construit au fur et à mesure. C'est un peu la Bible d'Isabella.

18 – C'est super !

Là tu vois, on arrive en mathématiques... au départ on s'était mis d'accord notamment sur le lexique qui doit être vu en premier : les consignes, les premiers mots pour que justement Isabella puisse commencer à communiquer. Donc au départ, on a une progression., On s'était mis d'accord sur ce qui serait vu en cours d'année et bien sûre on réajuste.

19 – Super donc un outil commun. Je reviens un tout petit peu sur vos échanges. Donc tu échanges à l'oral au moment des récréations, est-ce qu'il y a d'autres moments où c'est plus formalisé ? Sous forme de réunions ? Est-ce que vous échangez par mail ? Enfin qu'est-ce qu'il y a comme autres échanges que ceux lors des moments informels ?

Donc on s'envoie des mails effectivement... et deux ou trois fois dans l'année, on prend un temps pour se poser et faire un point, faire un bilan sur les progrès et les outils qu'on pourrait utiliser ou améliorer selon les projets. Je lui envoie surtout des petites alertes... dans 15 jours sortie... est-ce que tu pourrais travailler sur le lexique avant où je vais avoir un mot à mettre dans le cahier de liaison, je vais avoir besoin d'aide pour que ça soit plus clair pour Isabella, pour qu'est-ce puisse expliquer à ses parents... et pour finir en fin d'année il y aura une équipe éducative. On reçoit les

parents, Héloïse sera présente plus un interprète, c'est le référent du camp. Pour parler un petit peu de la future orientation en fin de CM2.

20 – Alors justement, par rapport à son intervention actuelle en classe et par rapport à son ancienne organisation où Héloïse faisait uniquement des interventions hors de la classe, qu'est-ce que tu vois toi comme changement ?

Pour moi... en fait, on échange beaucoup plus souvent. Voilà, c'est ce qui manquait peut-être un petit peu avec le fait qu'elles prennent les enfants. Là, elle est en classe, elle voit les activités que je propose... je vois, une fois qu'on a terminé la dictée, elle raccroche Isabella à l'activité suivante de la classe. Donc vraiment l'échange est plus riche entre nous deux... par rapport... il y a plus de suivi aussi, le suivi est plus important.

21 – Et par rapport à Isabella ?

Par rapport à Isabella... alors je ne saurais pas trop te dire. En fait, c'est ce que je disais à mes collègues tout à l'heure... maintenant, Isabella voit que je travaille avec Héloïse, on travaille ensemble. Donc je pense qu'elle est un peu plus... elle se sent plus investie peut-être. En sachant qu'Isabella est régulièrement absente. Il n'y a pas toujours un suivi de son côté. Je pense que de voir ces deux enseignantes référentes travailler ensemble, pour Isabella ça de l'importance.

22 – Ça donne du sens...

Oui c'est ça, ça donne du sens ! Il n'y avait pas forcément ça avant...

23 – Les apprentissages se faisaient dans deux lieux différents.

Deux lieux différents : c'était plus cloisonné. Par contre au niveau des apprentissages... au niveau de sa progression en langue française... c'est peut-être trop tôt, je ne sais pas...

24 – Peut-être trop tôt et puis peut-être qu'elle apprend d'autres choses, il y a peut-être d'autres apprentissages sur son métier d'élèves par exemple, à être avec les autres... à être inclus et pas seulement à côté... et donc y on te proposait de revenir aux anciennes prises en charge, ça te paraît très bizarre ?

Oui, Je préfère effectivement l'organisation proposée par Héloïse car comme tu dis ça a du sens. Ça donne des pistes... tu vois, à un moment donné, elle peut me dire tu vois on pourrait travailler ça comme ça...

25 – Vous êtes dans une relation de confiance. Tu n'as jamais eu peur d'être jugé ?

Non ça ne m'a jamais effrayé de l'accueillir dans la classe, on travaille ensemble depuis trois ans et je sais qu'elles ne portent pas du tout de jugement.

26 – D'accord. Donc au niveau des outils c'est bon... au niveau des exigences en français : tu m'as dit que vous aviez des progressions en commun, avez-vous des évaluations en commun ou est-ce qu'elle aide Isabella à faire des évaluations ?

Non, nous n'avons pas d'évaluation en commun donc... les évaluations, non et Héloïse n'a jamais aidé Isabella à faire les évaluations de la classe. Nous avons chacune nos évaluations propres. Quelquefois il y a l'AVS, lorsque l'enfant dont elle s'occupe est absent, elle sait qu'elle peut venir voir Isabella donc elle vient moi-même je suis là pour lui faire passer des évaluations spéciales.

27 – Je n'avais pas prévu de te poser la question sur l'AVS mais puisque tu en as une dans ta classe... au collège il existe des AVS pour les élèves allophones. Qu'en penses-tu ? Est-ce que cela te paraît-il pertinent pour l'école primaire ?

Oui tout à fait !

27 – Qu'est-ce qu'elles apportent quand elle s'occupe Isabella ?

Isabella est une enfant... qui a du mal à rester dans l'activité. Dès qu'elle le peut, elle range le cahier. Elle fait du coloriage. Donc, voilà, il faut la recentrer... ça permettrait effectivement à Isabella d'avancer, on va dire, de rester vraiment dans son travail. Et puis au niveau des explications... pour l'aider aussi dans tout ce qui est trace écrite. Et puis pour vérifier la compréhension aussi ! La compréhension que je ne vérifie pas toujours lorsque l'on fait des activités communes... j'ai une classe à double niveau-CMI. Les programmes sont vraiment séparés.

28 – Ça se comprend tout à fait. Et même si tu avais un simple niveau, tu ne pourrais jamais vérifier que tout le monde a toujours tout compris !

Ça serait une aide importante effectivement d'avoir une AVS pour les élèves allophones. Et je vois que ça fonctionne bien dans la classe.

29 – Isabella accepte cette aide ? Est-ce qu'elle ne trouve pas ça...

Trop intrusif ? Non. Ça la rassure.

30 – Tu me disais qu'elle faisait des choses différentes de celles de la classe, qu'elle ne pouvait pas tout suivre...

Non, elle a un cahier particulier que je lui remplis chaque jour et qu'elle complète, avec des activités adaptées. C'est encore une très petite lectrice. Et Héloïse reprend également ce qui a été fait dans le cahier les jours précédents, après la dictée.

31 – Justement j'avais une question sur l'utilisation du matériel de ta classe l'enseignante UPE2A. Ça tombe bien. Et donc est-ce que tu sais si Isabella à un cahier spécifique pour aller travailler avec Héloïse ?

Et bien non... elle en a peut-être mais vu qu'elle ne s'en sert pas avec moi... peut-être qu'elle en a mais elle quitte la classe avec la collègue du jeudi alors...

32 – Pour terminer, est-ce que tu aimerais améliorer quelque chose au niveau du travail avec Héloïse si nous étions dans un monde idéal sans contrainte de temps, de nombre d'élèves ?

Plus de temps dans la classe... pour communiquer aussi parce qu'il est quelquefois difficile de se rencontrer... et, tu as parlé des évaluations et effectivement nous n'avons pas d'évaluations communes. Je pense qu'il y a un travail à faire pour qu'Isabella y mette encore plus de sens. Et voilà. Sinon... je n'ai pas toujours un retour par rapport à ce qui est fait hors classe. C'est ce qu'il manque aussi, peut-être par manque de temps aussi. Au moment de la récréation elle doit se rendre dans une autre école... et je ne sais pas toujours effectivement ce qui est fait hors classe. Je n'ai pas de retour...

33 – Je te remercie beaucoup.

Je t'en prie

Table des matières

Remerciements (éventuellement).....	3
Sommaire	5
Introduction.....	6
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE.....	8
CHAPITRE 1. L'INCLUSION SCOLAIRE.....	9
1. La prise en charge des EANA en France	9
1.1. Historique	9
1.2. Les difficultés possibles sur le terrain	11
2. L'intégration et l'inclusion.....	12
2.1. Définition des deux concepts.....	12
2.2. Les difficultés	15
3. Les différentes collaborations	16
3.1. La consultation collaborative.....	17
3.2. La co-intervention.....	17
3.3. Le co-enseignement.....	18
CHAPITRE 2. L'INTERCULTURALITE	19
1. De la différence à la diversité linguistique.....	20
2. Le plurilinguisme	21
2.1. Définitions	21
2.2. Le plurilinguisme en classe	22
3. L'interculturalité.....	23
3.1. Les approches plurielles des langues et des cultures.....	24
3.2. De l'interculturalité folklore à l'interculturalité renouvelée.....	24
3.3. L'éveil aux langues.....	26
PARTIE 2 - CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE.....	28
CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE ET TERRAIN DE RECHERCHE	29
1. La problématique.....	29
1.1. La commande de stage	29
1.2. Le changement de cap	30
1.3. Les hypothèses.....	31
2. Le contexte de recherche.....	31
2.1. Les dispositifs UPE2A en Isère	32
2.2. L'école primaire	33
2.3. La classe ordinaire.....	33
2.4. Les EANA	34
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE : LE RECUEIL DES DONNEES	34
1. Les entretiens compréhensifs	34
1.1. Les enseignants UPE2A	37
1.2. Les enseignantes de la classe ordinaire	38
2. Les observations.....	38
2.1. La classe de CM1-CM2.....	39
PARTIE 3 - ANALYSES ET PROPOSITIONS.....	42
CHAPITRE 6. LES PRATIQUES EXISTANTES ET LES BESOINS	43
1. Les pratiques et les outils	43
1.1. Au niveau de l'école	43
1.2. En classe ordinaire.....	45
1.2.1. Les outils et les aides pour l'élève	45
1.2.2. Les échanges	46
1.2.3. Les interventions en classe ordinaire de l'enseignant UPE2A.....	48
1.3. En UPE2A	49

2.	Les besoins	51
2.1.	L'amélioration des échanges	51
2.2.	Réflexions sur l'inclusion et les collaborations	53
2.3.	Vers l'autonomie des apprentissages	56
CHAPITRE 7. PROPOSITIONS		57
1.	Les concertations entre professionnels	57
1.1.	La conception d'un outil	58
1.2.	Un va-et-vient avec le terrain	59
1.3.	Une grille pour soutenir les échanges	59
1.4.	Un travail sur les approches plurielles	61
2.	L'inclusion	63
2.1.	Le co-enseignement	64
2.2.	La formation	65
3.	L'autonomie dans les apprentissages	67
3.1.	Le tutorat	67
3.2.	Les brevets de réussite	69
4.	Retour sur les hypothèses	70
Conclusion		73
Bibliographie		75
Glossaire		78
Table des annexes		79
Table des matières		154

MOTS-CLÉS : l'inclusion, le plurilinguisme, l'interculturalité, les différentes collaborations entre enseignants

RÉSUMÉ

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) sont inclus obligatoirement, à l'école primaire en Isère, dans une classe correspondant à leur année d'âge. Bien que pris en charge environ trois heures par semaine par un enseignant spécialisé dans l'enseignement du français, cela ne va pas sans poser des problèmes d'inclusion en classe ordinaire. L'élève allophone doit redéfinir son identité dans un nouveau système scolaire qui a ses propres attentes et ses propres codes. Ce mémoire a pour objectif de chercher des pistes pour faciliter le travail entre les différents collègues et l'EANA. Il permet de répertorier des pratiques de classe qui peuvent faciliter l'inclusion de cet élève à besoins éducatifs particuliers comme le co-enseignement, la consultation collaborative entre les différents partenaires travaillant avec l'élève allophone, le tutorat, l'auto-évaluation et les approches plurielles qui utilisent le plurilinguisme et l'interculturalité.