



HAL
open science

Les adaptations pédagogiques pour les élèves non-francophones en maternelle

Laura Mélot

► **To cite this version:**

Laura Mélot. Les adaptations pédagogiques pour les élèves non-francophones en maternelle. Education. 2018. dumas-01919747

HAL Id: dumas-01919747

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919747>

Submitted on 10 Dec 2018

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

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

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Les adaptations pédagogiques pour les élèves non-francophones en maternelle

Mots Clefs : langage, adaptation, intégration, relation, apprentissage

Présenté par : Laura Mélot

Encadré par : Madame Claire Martinot

Sommaire

Introduction	1
1. Présentation des élèves et du contexte scolaire	2
2. Les difficultés à prendre en compte	5
3. Les relations aux familles	8
4. L'intégration au sein de l'école	9
4.1 Le déroulement des journées	10
4.2 Les différents espaces de l'école	10
4.3 Le personnel de l'école	11
5. L'intégration au sein de la classe	11
6. Les relations avec l'enseignant(e)	14
7. Les apprentissages	17
7.1 Les groupes de travail en classe	17
7.2 Le contenu des ateliers spécifiques	18
7.3 Deux autres dispositifs pédagogiques	21
Conclusion	23

Introduction

J'ai choisi de m'intéresser dans ce mémoire aux élèves non-francophones de ma classe. Nous savons qu'en tant que professeur des écoles nous avons l'obligation de nous adapter à chaque élève que nous accueillons. Peu d'outils nous sont fournis pour appliquer cette différenciation pédagogique tant du point de vue de la formation, que du point de vue matériel lorsque nous sommes face à ces élèves.

Or la question de l'accueil des élèves non-francophones est plus que jamais d'actualité, et le sera encore plus demain qu'aujourd'hui. De réels questionnements sur la prise en charge de ces élèves pour leur garantir l'égalité des chances dont nous entendons si souvent parler doivent alors avoir lieu.

Un rapport établi en mai 2002 par mesdames Lecourbe, et Storti et messieurs Polverini et Guérin à l'intention du ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et du délégué à l'enseignement scolaire fait état des modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France.

Il est tout d'abord constaté une importante croissance de ces flux de populations migrantes et donc d'élèves nouvellement arrivés accueillis dans les académies. A titre d'exemple, dans l'académie d'Aix-Marseille on observe une augmentation annuelle du nombre d'élèves nouvellement arrivés de l'ordre de 17%. Cette augmentation, bien qu'observable sur la quasi-totalité du territoire, est inégale selon les régions : l'académie de Versailles par exemple connaît un accroissement de 6% en moyenne par an contre 20% en Haute-Garonne.

La répartition de ces populations est très variable d'une ville à l'autre, on recense par exemple de nombreux migrants en provenance de Chine qui viennent à Paris, des personnes originaires de la région d'Ouarzazate qui s'installent à Montpellier etc.

Le niveau scolaire des élèves accueillis varie bien souvent en fonction du pays d'origine (mais pas seulement évidemment), mais ces concentrations de populations selon le pays ou la région d'origine varient également avec le temps, il est donc d'autant plus compliqué d'envisager les adaptations à mettre en place par la ville accueillante (par exemple que les écoles puissent avoir des liens avec des interprètes etc.)

D'après ce rapport, le pilotage national de l'accueil des élèves nouvellement arrivés incombe à la DESCO, mais est réparti entre plusieurs bureaux (bureau de la formation continue des enseignants, bureau des écoles – pour le 1^{er} degré uniquement donc-, bureau des moyens, bureau du contenu des enseignements, bureau de la réglementation et de la vie scolaire).

Deux textes officiels explicitent les modalités à suivre pour l'inscription et la scolarisation des élèves de nationalité étrangère d'une part : la circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, et pour l'organisation de la scolarité des élèves allophones d'autre part : la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) accueillent ces élèves en plus de leur inscription dans une classe ordinaire. Ces unités permettent notamment un apprentissage intensif du français, et un suivi renforcé de l'élève concernant ses apprentissages de manière générale.

Ces unités sont accessibles aux élèves à partir du cours préparatoire, ainsi pour des élèves inscrits en maternelle il n'est prévu aucune structure spécifique d'accueil.

1. Présentation des élèves et du contexte scolaire

Le présent mémoire rend compte d'une réflexion menée entre septembre 2017 et mars 2018 concernant la prise en charge d'élèves non francophones au sein d'une classe de 25 élèves de moyenne section.

Cette réflexion a donné lieu à la mise en place de différentes adaptations pédagogiques dont le but était de tendre à une bonne intégration de ces élèves au sein du groupe classe et de l'école, ainsi qu'à remédier aux difficultés communicationnelles que nous tous pouvions rencontrer (tous les acteurs de l'environnement scolaire).

Dans cette première classe qui fut la mienne en tant que professeur des écoles stagiaire, les questions de diversités culturelles, bilinguisme, place de langue française au sein des foyers etc. se sont rapidement imposées. En effet, douze élèves baignent dans un bilinguisme au sein duquel le français n'est bien souvent pas la langue dominante. Sur ces douze élèves, deux rencontrent des difficultés d'expression, mais aucun ne connaît de véritable difficulté de compréhension orale. En revanche, parmi ces douze élèves, il s'est rapidement avéré difficile de communiquer avec les proches de l'enfant, du fait de la barrière de la langue.

Pour quatre autres élèves, la situation s'est avérée dès la rentrée bien plus complexe.

Nous avons ainsi rencontré en septembre Joachim¹ un élève scolarisé l'année précédente en petite section dans la même école. Joachim a des parents portugais que nous n'avons jamais eu l'occasion de rencontrer. Il est conduit et ramené par sa grand-mère qui ne parle également que sa langue d'origine. Joachim était plutôt mutique lors de sa première année de scolarisation, mais a fait de grands progrès en dernière partie d'année. Il a une compréhension orale plutôt bonne. Il s'est ainsi risqué à prendre la parole, dans un mélange franco-portugais d'abord, puis essentiellement français ensuite. En début d'année nous l'avons perçu comme un élève très timide, qui se cachait souvent la bouche avec son doudou qu'il gardait près de lui dès que l'occasion lui en était donnée. Assez rapidement, il s'est suffisamment senti en confiance pour prendre la parole, mais avec un tel accent qu'il est très difficile de le comprendre.

¹ Tous les prénoms ont été volontairement modifiés afin de préserver l'anonymat des élèves.

Nous avons également fait la connaissance d'Abi une élève dont les parents sont bangladais, et qui est arrivée en cours d'année de petite section dans la même école. Egalement mutique lors de sa première année, elle n'a pas eu le temps suffisant pour réaliser de réels progrès. Abi a une compréhension orale très limitée. Elle a cependant eu rapidement la volonté de s'exprimer, soit par geste, soit dans sa langue d'origine, ne réalisant pas que nous ne pouvions pas la comprendre. Elle est conduite à l'école par sa mère, qui ne parle pas français, nous communiquons par quelques mots d'anglais, mais s'il y a une information importante à transmettre, elle a généralement la volonté d'appeler son mari au téléphone qui a une meilleure compréhension orale du français.

Nous accueillons également Liam un élève dont les parents sont vietnamiens. Il était intégré en petite section au sein de la même école. Pour Liam la séparation avec sa mère s'est avérée très difficile en début d'année, et bien qu'il y ait eu amélioration, elle le reste encore à ce stade de l'année. Avec nous, la mère s'exprime en anglais, et nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer le père. Malgré cette séparation difficile de début de journée, Liam se montre rapidement souriant dans la journée et a une bonne intégration au sein de la classe. Il a la volonté de nous parler, et même de prendre la parole en groupe, il a une bonne compréhension orale mais nous le comprenons très difficilement.

Pour finir, Cofi est un jeune élève sénégalais, qui n'est arrivé en France que l'été qui précède la rentrée scolaire. Il n'avait jamais été scolarisé avant cette rentrée dans notre classe en moyenne section. Nous pouvons assez aisément parler avec les parents de Cofi en français, ces derniers sont investis dans la scolarisation de leur fils, ils le stimulent beaucoup à la maison pour qu'il ait un bagage suffisant pour lui permettre de suivre les apprentissages dispensés à l'école. A domicile la famille parle principalement le wolof, mais les parents disent essayer le plus possible de parler en français entre eux. Nous n'avons pas entendu le son de la voix de Cofi avant plusieurs mois. Il semblait comprendre quelques consignes orales, et suivait volontiers les autres élèves dans leurs faits et gestes, mais ne répondait que par signes de têtes ou de main. Désormais, Cofi communique par quelques mots, et nous sollicite dans un langage incompréhensible pour nous : des tentatives de phrases en français probablement incluant du wolof.

2. Les difficultés à prendre en compte

P. Leroy et J-L Chomette, enseignant en CLIN (anciennes UPE2A) ont élaboré un document² qui recense les difficultés rencontrées par les élèves allophones et pouvant avoir une incidence sur les apprentissages :

- L'insécurité psychoaffective de l'élève. Les auteurs recommandent de prendre connaissance (si possible) des conditions d'arrivées dans le pays, des motivations d'insertions des parents (sont-ils ici par défaut, par volonté, pour quelles raisons etc.), et du contexte familial. Il est ainsi nécessaire de s'entretenir avec la famille autant que faire se peut.

Dans le cas de nos élèves, nous avons beaucoup de mal à communiquer avec les familles, sauf pour Cofi dont les parents sont assez présents à tour de rôle, parlent et comprennent bien la langue française. Nous avons ainsi pu établir qu'ils sont venus en France de leur plein grès, car ils souhaitent offrir de meilleures conditions de vies à Cofi et à son petit frère qui était à naître. Leur famille étendue est restée au pays, si ce n'est un oncle de Cofi qui vit également à Paris. Mais ils nous ont dit avoir beaucoup parlé à Cofi du déménagement à venir, et qu'il leur a semblé bien l'accepter malgré la difficulté de quitter tout ce et ceux qu'il avait connu depuis sa naissance.

Nous n'avons jamais eu l'opportunité de rencontrer les parents de Joachim Nous avons cru comprendre en nous adressant à la grand-mère que ceux-ci ont des horaires de travail qui ne leur permettent pas de venir à l'école, même lorsque des rencontres jusqu'à 18h sont proposées.

La mère d'Abi que nous voyons régulièrement fait appel à son mari (au téléphone) ou exceptionnellement au frère aîné d'Abi pour communiquer avec nous. Ce contexte ne se prêtant pas à un entretien portant sur des faits très personnels, nous ne connaissons de notre élève que ce que notre directrice a pu relever lors de l'entretien préalable à l'inscription.

Nous pouvons communiquer avec la mère de Liam en anglais, et nous savons que la famille est venue s'installer en France pour que le père trouve un meilleur travail.

-Le rapport avec la France : ce que représentent le pays d'origine des parents et la France pour l'élève. La place de la culture d'origine etc.

² , P.Leroy, et J-L Chomette, *Accueillir un EANA dans sa classe*,

Nous n'avons eu que peu d'entretiens avec les familles de nos quatre élèves, et ces questions qui relèvent de l'affect et de la sphère de l'intime ne nous ont pas paru évidente à faire émerger.

-L'écart interculturel entre les modèles éducatifs et scolaires.

Du fait de l'âge de nos élèves, aucun d'eux n'a connu un enseignement scolaire dans le pays d'origine. Cofi arrivé récemment en France n'était pas scolarisé l'année précédente. En revanche nous voyons sur ces élèves-là comme sur beaucoup des autres élèves de notre classe de grands écarts entre les modèles éducatifs français et ceux que connaissent nos élèves. Cette différence de modèle éducatif se joue d'une famille à l'autre, même au sein d'une même culture, mais se fait bien souvent d'autant plus sentir d'une culture à l'autre. Nous observons d'immenses écarts entre nos élèves sur des questions d'autonomie, de règles de vie (politesse notamment), de la place de l'adulte, du rapport à l'autorité etc. Ainsi nous devons nous adapter à chaque élève, tout en conservant un cadre et des objectifs communs. Par exemple si l'autonomisation est un objectif que nous mettons en place pour chacun de nos élèves, les étapes pour y parvenir diffèrent grandement d'un élève à l'autre. Si pour l'un, un exemple et un soutien discret de l'adulte suffira, pour un autre élève il faudra de nombreux exemples et encouragements, une présence forte et rassurante pour qu'il ose se lancer. Si certains élèves conservent vis-à-vis de nous une certaine distance affective et de ce fait physique, d'autres élèves auront besoin d'une forte présence à leur côté et peuvent se trouver rassurés par un contact physique.

Cofi était un élève très distant au départ vis-à-vis de nous, s'il vient désormais régulièrement nous solliciter, il n'apprécie pas une certaine proximité physique, lorsque nous nous penchons vers lui pour lui parler, il peut avoir des mouvements de recul. Il ne nous regarde quasiment jamais directement dans les yeux, ce qui nous a au départ déstabilisé. Mais nous avons appris par une collègue que dans certaines cultures il était très mal vu de regarder un supérieur hiérarchique ou une personne plus âgée directement, baisser le regard ou regarder ailleurs était ainsi une marque de respect, de politesse. Là où nous avons pu au départ entrevoir un malaise de l'enfant et une distanciation de mauvais augure, nous nous sommes rendu compte que de nombreuses mauvaises interprétations étaient possibles du fait de l'écart culturel. Nous avons ainsi pris le parti de davantage nous débarrasser de nos aprioris sur les marqueurs d'un bien-être ou mal-être à l'école, et de n'interpréter les signaux qu'à la lumière de l'éclairage culturel (en parlant avec la famille d'abord donc).

-Le rapport avec la langue française.

Nous savons que pour ces 4 élèves (comme d'autres dans la classe) la langue française n'est pas celle utilisée dans la sphère familiale. Il est évidemment très intimidant pour de jeunes enfants de faire leurs premiers pas dans ce « nouveau monde » qu'est l'école, où plus est on parle une langue qui sans être tout à fait étrangère n'est pas celle qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux.

Parmi nos quatre élèves non-francophones, seul Liam ne fait pas montre d'une grande timidité quant à son expression orale. Bien qu'il soit difficile de le comprendre, il a rapidement manifesté une grande envie de communiquer, encore plus avec les adultes qu'avec ses camarades.

Joachim s'est longtemps caché la bouche les rares moments où il osait prendre la parole. Il reste encore très timide, et préfère passer par le geste pour se faire comprendre. Lorsqu'il prend le parti de s'exprimer, il ne mélange absolument pas le français et le portugais et ses phrases sont très bien construites. Cependant, son accent est très présent et nous empêche généralement de le comprendre du premier coup. Si nous lui faisons état de nos difficultés à le comprendre, Joachim se montre très irrité, s'impatiente et abandonne rapidement l'échange.

Abi a mis quelques mois avant de se lancer dans l'expression orale, elle ne communiquait que par gestes à la rentrée. Petit à petit, elle s'est mise à nous parler, surtout dans les moments où elle souhaitait que justice soit faite si un conflit apparaissait entre elle et un camarade. Elle parle un mélange de bangladais et français qu'il est impossible de comprendre, mais selon la situation et ses gestes nous tâchons au mieux d'interpréter la situation pour encourager son envie de communiquer verbalement.

Cofi quant à lui a mis beaucoup plus de temps que les autres à nous parler et à parler à ses camarades. Nous n'avons pas entendu le son de sa voix avant plusieurs mois. Il l'a finalement fait pour demander à aller aux toilettes « pipi », à force que je lui répète de me demander obligatoirement avant d'avoir l'autorisation de quitter la classe, et en entendant les autres formuler la question à l'adresse des adultes. Nous avons évidemment beaucoup encouragé cette première adresse à notre rencontre. Désormais, Cofi s'adresse à nous de temps en temps, tout comme Abi principalement pour régler un conflit entre pairs. Il semble utiliser surtout des mots français, et comble ce qu'il ne sait pas dire par un genre de babillage.

3. Les relations aux familles

Comme nous l'avons vu précédemment, les relations avec les familles des enfants non-francophones sont complexes du fait de la langue.

Dès le début d'année, nous avons beaucoup encouragé les familles à demeurer dans la classe au moment de l'accueil. Il s'agit notamment de permettre une séparation en douceur avec leur enfant, d'établir un lien entre la maison et l'école. C'est l'occasion pour l'enfant de montrer à ses parents les travaux effectués en classe, d'expliquer les affichages etc.

Mais ce moment est également propice aux échanges entre les parents et l'enseignant de leur enfant. Ils peuvent se confier sur l'état de leur enfant : s'il était un peu fatigué le matin par exemple, ou encore sur les difficultés que celui-ci peut rencontrer : garde alternée que l'enfant vit mal etc.

Si de nombreux parents semblent à l'aise dans l'espace de la classe, n'hésitent pas à l'investir, s'y attarder, et à échanger avec l'enseignant, cela est difficile pour plusieurs d'entre eux. Certains en effet paraissent « intimidés » par l'institution scolaire, ils n'entrent dans l'école que très rapidement, et semblent vouloir en partir au plus vite.

Malgré mes invitations répétées à entrer dans la classe, ou à prendre un rendez-vous pour une rencontre en plus petit comité, je me suis toujours heurté à des réticences.

Dans le cadre de l'intégration des élèves non-francophones, mais aussi pour ouvrir d'avantage la classe à ces familles, j'ai proposé à plusieurs d'entre-elles, dans le cadre d'un projet de découverte d'une mappemonde, de venir présenter un pays, une spécialité culinaire, un objet etc. Si plusieurs parents se sont montrés volontaires et impliqués, parmi mes quatre élèves non-francophones, seul le père de Cofi est venu présenter le Sénégal.

Je n'ai pas souhaité insister d'avantage auprès des trois autres familles après leur refus.

Egalement dans une optique d'établir plus de lien avec les familles, des temps de jeux de société sont organisés dans toute l'école. Ainsi, sur le temps de l'accueil, ou de 11h30 à 12h, les familles volontaires sont invitées à venir en classe et à faire découvrir ou pratiquer des jeux de société aux élèves.

Dans ce cadre également, les familles les plus fuyantes ne s'investissent pas d'avantage.

Après avoir consulté les avis des mes collègues plus expérimentées ainsi que celui de ma directrice, celles-ci m'ont fait état de leur constat : il n'est pas en notre pouvoir selon elles de faire plus encore pour ces familles. Elles estiment que cela outrepassent notre rôle que de vouloir en quelque sorte « forcer » le lien maison-école que certains ne souhaitent pas investir.

J'ai pour ma part tendance à penser que l'école a « failli » lorsqu'elle ne parvient pas à instaurer cette relation de confiance, de plus de nombreuses études ont prouvé que l'existence « d'une dynamique de complémentarité entre l'école et la famille favorise le succès scolaire des enfants issus de milieu modeste ». ³

Il appartient à tout l'établissement scolaire d'être un endroit accueillant pour les familles, dès l'entrée dans le lieu.

Nous sommes en réflexion dans l'école pour organiser des événements comme « le petit déjeuner des parents », un moment où les parents sont invités à rester pour prendre un petit déjeuner dans le hall de l'école en compagnie des enfants et de tout le personnel de l'école.

Nous pensons que ce type d'événement qui se situe un peu hors contexte scolaire - puisque le petit déjeuner a d'ordinaire lieu dans les familles - pourrait être propice à casser quelque peu le caractère « impressionnant » que peut avoir l'institution scolaire pour certains.

Nous serions également prêts à ouvrir l'école le samedi matin pour organiser un événement ponctuel, cela casserait d'autant plus le schéma scolaire tel que les parents le connaissent. Le week-end étant un temps dédié aux familles, et aucun cours n'étant dispensé avant ou après, la rencontre entre les professionnels de l'école et les familles se ferait sous un jour nouveau. C'est en tout cas en ce sens que nous travaillons au sein de l'école.

4. L'intégration au sein de l'école

Il est nécessaire que tous les élèves intègrent le fonctionnement de l'école, qui s'avère très complexe, pas seulement pour les enfants. Chaque journée scolaire est différente de celle qui suit et celle qui précède en terme d'horaires de classe, et donc d'horaires de temps

³ Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, *Ecole et résilience*, éditions Odile Jacob, 2007, p.101

périscolaires. Au sein d'une même journée, l'élève rencontre des dizaines d'adultes différents, avec chacun de ces adultes, les règles diffèrent. Il traverse en moyenne sept lieux différents de l'école, ses affaires doivent être transportées parfois d'un porte-manteau à un autre, les doudous ne les suivent pas partout et doivent être laissés à des endroits spécifiques.

4. 1 Le déroulement des journées

En maternelle, il s'avère complexe de préparer l'enfant à se projeter sur la semaine de classe. Il est préférable de se concentrer sur la journée en cours, de la lui rendre la plus lisible possible. Il s'agit ainsi de distinguer les journées longues et courtes, puis de séparer chaque moment de la journée.

Pour nos élèves non-francophones il s'est rapidement avéré évident de passer par un système très visuel et simple, qui profite évidemment à chacun des élèves de notre classe.

Nous avons donc mis en place un emploi du temps sous forme d'une frise illustrée par des photos des enfants sur leurs différentes activités prises en début d'année.

Les matinées sont en jaunes et les après-midi en rouge. L'accueil des élèves dans la classe y est représenté, le temps de regroupement qui suit, la motricité, la récréation, l'activité en classe, puis le temps de cantine, le temps calme, l'activité en classe et pour les journées longues la récréation de l'après-midi, l'activité en classe, et enfin la fin de classe (l'arrivée des parents ou le temps périscolaire).

Pour chaque moment de la journée, une petite image aimantée est déplacée le long de la frise. Cela se fait de manière commune, lorsque nous nous regroupons : un élève est prié de déplacer l'image en verbalisant pour le groupe l'activité qui va suivre.

4. 2 Les différents espaces de l'école

En début d'année, bien que la plupart des élèves aient été scolarisés dans cette même école, il nous a semblé nécessaire pour nos élèves non-francophones (et profitable pour les autres) de faire une visite guidée de l'établissement.

Nous nous sommes ainsi déplacés à travers tout le bâtiment, en demandant aux anciens élèves de nommer chaque lieu et d'expliquer à quoi il était dédié.

Pour rendre ces explications compréhensibles pour nos élèves non-francophones, nous avons ainsi eu l'idée de créer un imagier de la classe. Celui-ci comprend les espaces et les personnes de l'école, les espaces de la classe, et les objets de la classe (et est complété au fur et à mesure). Ainsi, sous chaque photo de chaque espace de l'école, nous avons collé des étiquettes représentatives des lieux et des règles de conduites.

4. 3 Le personnel de l'école

En début d'année, les enfants rencontrent chaque adulte qui se présente à eux et explique son rôle auprès d'eux.

Pour que les enfants non-francophones puissent avoir un récapitulatif du rôle et du lieu d'intervention de chacun, nous avons fait figurer les principaux adultes qui gravitent autour de nos élèves dans l'imagier.

Nous n'avons pas jugé pertinent de faire figurer tout le personnel scolaire, ainsi nous avons sélectionné la gardienne et la directrice que les enfants voient en principe chaque matin, les deux PE (professeures des écoles), l'ASEM, et la personne en charge de la classe sur le temps périscolaire, qui est donc en principe celle qui récupère les enfants à chaque fin de demi-journée. En dessous de chaque photo de l'adulte figure une image ou une photo qui représente le lieu de rencontre de cet adulte.

Il y a également dans la classe un grand trombinoscope avec une photo de chaque élève, et à nouveau les deux PE, l'ASEM et la personne en charge du temps périscolaire avec les prénoms de chacun.

5. L'intégration au sein de la classe

Ces élèves non-francophones sont évidemment en difficulté au niveau de la langue, donc de la communication par rapport au groupe. Mais l'écart peut également s'observer sur les autres apprentissages, et se jouer dans les différences culturelles.

Il ne nous est pas apparu nécessaire en début d'année de parler de la situation de nos élèves francophones devant la classe. Les élèves ont rapidement eu de bons rapports les uns avec les autres, et personne ne nous semblait exclu. De plus, en début d'année, plusieurs

élèves ont fait montre de timidité et étaient ainsi quasi-mutiques, le silence de nos élèves francophones ne détonnait donc pas dans le groupe classe.

Mais au bout de la première période de classe, les différences étaient plus marquées.

Joachim et Liam avaient fait beaucoup de progrès en expression orale, de même que nos autres élèves les plus timides.

En revanche, le mutisme de Cofi et Abi posait de plus en plus question pour les autres élèves. Ils leur parlaient comme si ces derniers les comprenaient, et nous nous disions que les progrès de nos petits non-francophones n'en seraient que plus grands.

En réalité, nous nous sommes aperçu que cela les plaçait parfois dans des situations très délicates, et rendait tout aussi perplexe les autres élèves.

Cofi adoptait une posture de connivence permanente : il répondait oui à toute question qui lui était posée. Ainsi, nous le voyions parfois entraîné dans des jeux ou des situations sans en avoir compris l'enjeu au préalable. Si parfois Cofi s'en tirait bien en déduisant les règles du jeu par imitation des autres, d'autres fois certains élèves s'agaçaient de ne pas le voir jouer dans les règles de l'art : « Mais non Cofi, c'est pas par là que tu dois aller ! Cofi n'a rien compris c'est pas possible de jouer avec lui ! etc. ».

Il apparaissait donc nécessaire d'explicitier la situation à tout le monde pour qu'il n'y ait plus de malentendus.

En préalable à un moment de regroupement, j'ai montré à Cofi sur une carte du monde où se trouvait le Sénégal. Lors du regroupement qui a suivi, j'ai fait part de mes observations aux élèves : les frustrations que je voyais naître du fait que Cofi ne comprenait pas toujours leurs consignes notamment, et je leur ai demandé s'ils savaient pourquoi ce type de situation se produisait.

Les élèves ont répondu avec bienveillance qu'ils voyaient bien que Cofi ne comprenait pas tout, mais que chaque fois qu'ils expliquaient quelque chose il faisait signe d'avoir compris alors que ce n'était pas le cas. Certains se sont également plaints du fait que Cofi ne parlait jamais. Un élève a avancé l'idée que Cofi ne parlait pas comme nous.

J'ai alors expliqué que Cofi et sa famille venait d'un autre pays que la France, Cofi est venu montrer le Sénégal sur la carte à mon invitation, et les élèves se sont montrés très intéressés. Il a fallu expliquer que Cofi ne pouvait pas répondre à leurs questions car il ne comprenait pas la plupart de ce qui était dit.

Je me suis assuré que les élèves avaient bien saisi que Cofi n'était absolument pas muet, et qu'il avait probablement les mêmes connaissances qu'eux mais dans une autre langue. J'ai

également expliqué que seul Cofi pouvait savoir pourquoi il disait oui à tout, et que parfois cela devait signifier qu'en effet il acquiesçait, mais que certainement il ne voulait décevoir personne et avait peur de se faire rejeter en disant non.

Je leur ai demandé s'ils avaient des idées pour que Cofi soit mieux intégré et que l'on puisse l'aider au mieux. Plusieurs idées ont été émises (comme d'apprendre la langue de Cofi), et j'ai soulevé l'idée d'un genre de tutorat : que l'un d'entre eux se porte volontaire chaque semaine pour aider Cofi quotidiennement.

Nous nous sommes mis d'accord sur les moments où les tuteurs devaient être le plus vigilants : dans la cour de récréation tout d'abord. Les tuteurs ont pour rôle de s'assurer que Cofi trouve des camarades de jeux, et qu'il comprenne au mieux les situations qu'il rencontre. Nous avons dressé ensemble une liste de jeux qui ne nécessitent pas beaucoup de verbalisation (le toboggan, trappe-trappe, chat, marelle, jouer avec les roues...).

Abi quant à elle, était plutôt bien intégrée en début d'année scolaire. Elle avait formé un petit groupe d'amis avec des enfants qu'elle connaissait de la petite section. Cependant, elle s'est absentée durant trois mois entre novembre et janvier. Durant cette période, la classe a beaucoup évolué, de même que les amitiés.

A son retour, Abi était très renfermée, bien plus qu'à la rentrée. Elle se montrait triste, et avait beaucoup de mal à se séparer de sa mère le matin. Pour ne rien arranger, le groupe d'amis dont elle faisait parti en début d'année avait éclaté, elle ne savait pas vers qui se diriger dans les moments de jeux. Ainsi elle passait ses récréations seule, à errer les mains dans les poches.

Nous avons ainsi discuté de la situation avec la classe. Les enfants ont assez rapidement soulevé l'absence d'Abi : « elle est partie pendant longtemps ! ». Je leur ai expliqué que comme pour plusieurs d'entre eux, sa famille (oncles, tantes, grands-parents...) habitait très loin. Ainsi s'ils avaient besoin de rendre visite à leur famille, cela prenait beaucoup de temps. Elle avait du suivre ses parents lors de leur voyage, et avait donc du s'absenter longtemps. Nous avons parlé de l'importance d'être intégré dans la classe. Beaucoup d'élèves ont verbalisé sur le fait de s'être déjà senti rejeté par leurs amis, et triste de venir à l'école.

Les élèves ont ainsi pu s'identifier d'avantage au mal-être d'Abi, et des élèves se sont portés volontaires pour jouer avec elle aux récréations suivantes.

Abi a ensuite assez rapidement retrouvé un petit groupe d'amis, mais elle a mis plusieurs semaines avant de se montrer à nouveau souriante et enjouée dans la classe.

S'agissant de Liam et Joachim, malgré le départ de Liam au Vietnam durant 3 mois entre janvier et mars, ces derniers ont toujours connu une bonne intégration au sein du groupe classe. Joachim a fondé dès la rentrée de septembre un groupe d'amis qu'il conserve jusqu'alors, et Liam quant à lui a une bonne entente avec tous sans s'attacher à un groupe en particulier. Mais malgré une certaine difficulté qui perdure à se détacher de sa mère le matin, il semble très à l'aise dans la classe, vis-à-vis de ses camarades et des adultes.

6. Les relations avec l'enseignant(e)

Les travaux de John Bowlby en 1969 développent l'importance des comportements d'attachement entre l'enfant et sa mère. Les comportements d'attachement ont « pour but de maintenir l'enfant dans un espace sécurisé où il sent sa mère disponible et devient dès lors progressivement capable de s'en distancier, voire de s'en séparer durant des périodes plus ou moins longues. »⁴

Mary Ainsworth, la collaboratrice de John Bowlby affine ces travaux et caractérise différentes formes d'attachements mère-enfant, et leur impact sur les comportements d'exploration des enfants.

Elle met également en lumière le rôle d'autres figures d'attachements autour de l'enfant (dites figures d'attachements secondaires) qui peut ainsi « manifester son attachement à des frères et sœurs, des apparentés, des voisins ou des travailleurs sociaux, à toute personne suffisamment présente (même au niveau symbolique) pour permettre des investissements, dès lors que la mère leur laisse une possibilité d'existence ».⁵

Boris Cyrulnik, dont j'ai eu le plaisir d'entendre les interventions lors des « assises de la maternelle » qui ont eu lieu les 27 et 28 mars dernier, a toujours milité pour la reconnaissance de l'importance de l'affect au sein des relations éducateur - apprenant. Il souhaite que tous les adultes gravitant autour de l'enfant soient formés à la théorie de

⁴ Charlotte Mareau et Adeline Vanek Dreyfus, *L'indispensable de la psychologie*, éditions Studyrama, 2007, p.61

⁵ Charlotte Mareau et Adeline Vanek Dreyfus, *L'indispensable de la psychologie*, éditions Studyrama, 2007, pp.62-63

l'attachement pour prendre toute la mesure de l'importance d'une relation où l'affect a toute sa place.

Boris Cyrulnik établit que ce type de relation sécurise l'enfant, lui donne confiance en lui et lui permet d'explorer son environnement en toute quiétude.

Dans le dossier « Accueillir un élève allophone à l'école » de la DSDEN 49 (juin 2013), les auteurs établissent que pour les enfants qui parlent à la maison une langue différente de celle parlée à l'école, ce sont les adultes de l'école qui servent de référence. En effet, l'élève passe en moyenne sept heures par jour à l'école, c'est donc en ce lieu que se jouent les principaux échanges langagiers.

La barrière de la langue a évidemment un impact dans l'établissement des relations sociales, dont celle d'un enseignant à ses élèves.

En maternelle, les élèves sont éminemment dans l'affect. Au-delà d'être très jeunes, du fait du caractère non-obligatoire du cycle 1, certains n'ont jamais fait de petite section, et font ainsi leur entrée dans le milieu scolaire en moyenne section. Quand bien même ils ont effectué une première année de scolarisation, ces élèves sont encore dans l'apprentissage des règles qui régissent l'école, de ce qu'est le statut d'élève etc.

Beaucoup de nos élèves ont eu besoin de créer un lien affectif très fort avec les adultes référents de la classe pour se saisir de l'espace de la classe avec sérénité, et entrer dans les apprentissages en toute confiance.

Créer ce lien s'avère évidemment plus complexe lorsque l'on ne peut pas ou peu utiliser le langage oral.

Nous avons ainsi du passer par d'autres moyens pour accueillir ces élèves, et établir cette relation de confiance si nécessaire au bien-être et aux apprentissages de l'enfant.

Avec Joachim, beaucoup de communication se passe par les regards. Lorsqu'il est au travail, il aime être seul, et que l'on n'empiète pas sur son espace de travail. En revanche, il cherche beaucoup l'approbation de l'adulte référent, et un sourire encourageant lui suffit. Le matin, il tourne beaucoup autour de moi sans rien dire et en cherchant à croiser mon regard. Au-delà du « Bonjour Joachim » de convenance, c'est surtout lorsque nos regards se croisent qu'il s'autorise ensuite à aller jouer avec ses camarades. De même, avant d'entamer un échange verbal, contrairement à la plupart des autres élèves qui viennent s'adresser à l'adulte

très spontanément, Joachim attend de me sentir totalement disponible, et surtout que mon regard soit posé sur lui.

Liam a appris quant à lui à compter sur les adultes au moment de l'accueil, lorsque la séparation avec sa mère est très difficile. Au début de l'année, se retrouver ensuite en compagnie d'un adulte ne le calmait pas ou peu. J'ai instauré avec lui un certain rituel, voyant que proposer de lire une histoire ou de jouer à un jeu ne le rassurait pas d'avantage : je ne lâche pas sa main et l'amène avec moi dans tous mes déplacements. Il s'agit notamment d'aller voir l'un ou l'autre enfant/ groupe d'enfants, puis de remplir le cahier d'appel et le tableau des effectifs. Ce rituel est devenu rassurant pour lui, au point de lui permettre une entrée dans la journée plus sereine qu'en début d'année. S'il restait prostré après le départ de sa mère en début d'année, il vient de lui-même se rassurer auprès de moi, ce qui semble être le signe que je représente pour lui une figure d'attachement.

Avec Abi et Cofi, le contact a été dès le départ plus complexe, et il l'est toujours. Ces deux élèves étaient plutôt dans l'évitement vis-à-vis de moi, du moins se tenaient-ils à une distance raisonnable. Lorsque je devais sévir, j'observais sur eux une plus forte réaction que sur les autres élèves, j'ai du adapter l'expression de mon visage et mes intonations vis-à-vis d'eux pour ne pas d'avantage les intimider.

Nous avons eu l'occasion de nous « rapprocher » notamment lorsqu'ils étaient attelés à une activité pour laquelle ils avaient besoin de l'aide de l'adulte. J'ai fait l'expérience de me tenir à côté d'eux mais particulièrement proche, de me montrer très présente dans mon attitude et dans mes gestes.

Avec Abi, ces moments « privilégiés » ont rapidement porté leurs fruits, elle levait souvent la tête vers moi pour me sourire ou chercher mon approbation. Après quelques sessions en travail duel, j'ai pu observer qu'Abi était beaucoup moins fuyante et qu'elle venait même régulièrement me prendre la main dans la cour de récréation.

Avec Cofi en revanche, je n'ai pas poursuivi en ce sens car la proximité physique ne semble pas avoir d'impact, voire même le dérange. J'ai essayé de me montrer plus présente pour lui au moment des jeux libres lors de l'accueil, notamment lorsqu'il dessine sur l'ardoise, ce qu'il affectionne particulièrement. Je me mettais à verbaliser sur ce que j'observais de ses dessins, et lui semblait m'écouter avec attention. J'ai eu la joie d'observer peu de temps après qu'il est venu me trouver de lui-même un matin pour me montrer son ardoise, un jour où je n'étais pas venu m'installer près de lui. Ce petit rituel que nous avons

fait notre, est désormais ce que je considère comme un moment privilégié de complicité, et Cofi qui en début d'année me fuyait du regard, me lance maintenant des longs regards soutenus par un large sourire.

Ces petits progrès comptent beaucoup dans la construction de notre relation, qui est comme nous l'avons vu le garant de sa confiance en lui et en ses connaissances.

7. Les apprentissages

7. 1 Les groupes de travail en classe

Parmi nos quatre élèves, Liam et Joachim n'ont pas un écart significatif dans les autres apprentissages que celui de la langue, ils sont ainsi intégrés à des groupes de travail hétérogènes.

Pour Cofi et Abi en revanche, les apprentissages à mettre en place (autres que langagiers) relèvent d'un niveau équivalent à la petite section.

Nous fonctionnions en début d'année par groupes de couleurs hétérogènes, nous espérions ainsi tirer vers le haut nos élèves ayant besoin d'être stimulés et de prendre exemple sur les autres. Mais les écarts sont tels, qu'il s'avère plus profitable de fonctionner à de nombreux moments par groupes de niveaux. En effet, en plus de nos élèves non-francophones, plusieurs élèves de la classe ont besoin de se réappropriier voir même d'acquérir les apprentissages premiers de la petite section.

Nous arrivons ainsi aisément à former un groupe de six élèves qui ont besoin d'un accompagnement fort de l'adulte dans la réalisation de leurs activités. Ce fonctionnement en groupes de niveaux s'est avéré moins stressant pour les élèves, pour qui la comparaison avec les autres n'étaient finalement pas vectrice de réussite par imitation mais plutôt de frustration.

Nous nous sommes inspirés de plusieurs documents pour construire nos ateliers avec les élèves non-francophones.

Un document élaboré par le CASNAV de l'académie Aix-Marseille recommande de travailler en ateliers spécifiques de quatre élèves maximum, sur des temps de 15 minutes au moins deux fois par semaines.

Il s'agit alors de travailler principalement sur le *lexique*. La *syntaxe* est également travaillée, préférentiellement lors de situations de communication. Enfin la *conscience*

phonologique est travaillée, si possible sous forme plus individuelle (lors de l'accueil par exemple).

7. 2 Le contenu des ateliers spécifiques

Il s'agit de travailler lors de ces ateliers le lexique: soit pour des apports nouveaux (pas plus de 3 à 7 mots) soit pour préparer la compréhension d'une séance collective.

Les auteurs recommandent une syntaxe simple, dépouillée, pour ne pas noyer les mots à faire acquérir dans un flot de paroles.

La syntaxe se travaille avec un lexique déjà connu, et en privilégiant le plus possible les situations de communication

Il s'agit également de travailler la conscience phonologique au sein du groupe et si possible de manière individuelle chaque jour.

Un document élaboré par Michelle Dufresnoy qui fait parti du CASNAV de Créteil détaille plus spécifiquement les activités à mettre en place, et nous suivons ce programme autant que possible.

- Discrimination auditive et attention : Nous avons en début d'année enregistré avec les enfants à l'aide d'un dictaphone différents moments sonores autour de l'école (la cour de récréation, différents moment de la classe, la ville). Les élèves sont invités à faire correspondre l'extrait sonore et l'illustration qui s'y rapporte. Nous travaillons ainsi la discrimination auditive et l'attention, et nous utilisons un certain vocabulaire du quotidien.

Egalement sur la base d'enregistrements, pour travailler la discrimination auditive et l'attention nous avons enregistré différentes intonations de voix évoquant des sentiments différents (colère, surprise, joie, tristesse ...)

- Discriminer un mot connu dans un flux verbal : cela permet à l'enfant de commencer à repérer quelques mots sur lesquels nous avons travaillé en amont. Par exemple lors d'appariement mot-images notamment, nous avons travaillé le mot « maison ». Dans ce travail, l'adulte dit très lentement une phrase dans laquelle se trouve le mot « maison », et les élèves doivent lever la main (ou un cartons représentant une maison) pour signifier qu'ils ont repéré le mot « maison » dans la phrase. Nous avons débuté par des phrases très courtes, puis

de plus en plus longues, puis en introduisant des mots pièges qui ressemblent au mot-cible comme « mignon » par exemple.

Actuellement, nous travaillons la compréhension de phrases ou d'énoncés courts. Ce travail est mené autant que possible de manière individuelle, ou par binôme avec d'un côté Joachim et Liam et de l'autre Abi et Cofi, car leurs niveaux sont très inégaux.

- Toujours à l'aide d'images, les élèves doivent associer l'image à l'énoncé de l'adulte, par exemple « une dame fait du vélo ».

- Comme avec nos autres élèves, nous travaillons également avec des suites séquentielles d'images. Il s'agit de remettre en ordre, plutôt une scène de vie, avec l'appui oral de l'adulte par exemple « le petit garçon se lève, il va se laver les dents, il s'habille, il part à l'école ».

- Nous travaillons également beaucoup dans l'espace classe, par exemple au coin dinette. L'adulte donne des consignes aux enfants : « donne-moi deux gobelets », « donne le biberon au bébé ». Nous avons pour but que les enfants puissent bientôt entre eux se donner des consignes.

- Au coin bibliothèque également, l'adulte fait rechercher un livre par les élèves. Cela les amuse beaucoup, et il y a un aspect ludique à avoir trouvé le livre avant le camarade.

Nous travaillons bien sur en nous servant des albums sur lesquels toute la classe travaille.

Après avoir trouvé le livre, il s'agit de trouver la page où telle illustration se trouve.

Lors de la lecture d'un album, nous voyons quasi-systématiquement nos élèves non-francophones montrer des signes d'ennui, de désintérêt. En effet, malgré la présence d'images qui peut parfois capter leur attention quelques instants, le fait de ne pas pouvoir suivre l'histoire racontée les désengage de la situation d'écoute. C'est pourquoi nous essayons de travailler avec eux l'album en parallèle, avant pendant et après la première lecture au groupe classe. Nous essayons de leur donner le plus possible d'éléments de compréhension de l'intrigue, notamment en découpant l'histoire en images les plus représentatives.

Nous n'avons cependant pas observé de nette amélioration à l'intérêt qu'ils portent à l'album au moment du regroupement.

- Dans la classe également nous réalisons le « jeu de l'objet caché » : l'adulte explique où il a caché un objet que les enfants doivent retrouver. Nous avons fonctionné avec le même objet durant plusieurs semaines pour que les enfants comprennent le principe de retrouver cet objet dans différents endroits de la classe. Au-delà d'utiliser les adverbes de lieu, nous réinvestissons le langage des objets/ des coins de la classe. « L'objet se trouve derrière les feutres. » « L'objet se trouve dans la dinette, sous la couverture. » etc.

- Nous mettons également à profit toutes les chansons et comptines apprises en classe. En effet, lors du regroupement et au moment d'apprendre la chanson de manière commune, les élèves non-francophones s'investissent beaucoup dans les gestes qui accompagnent la chanson, et tentent de répéter les phrases. Mais il est nécessaire de reprendre avec eux les chants appris, en les illustrant autant que possible. Il s'agit de donner du sens, et de les faire répéter en articulant exagérément pour qu'ils aient une diction la plus proche possible du chant d'origine.

Liam et Abi se montrent très volontaires dans cet exercice, mais Cofi et Joachim se montrent très timides lorsqu'ils ne sont plus « noyés » dans le groupe classe, et cela les impressionne beaucoup de devoir réciter seuls face à l'adulte.

Nous essayons alors de décomposer le chant ou la comptine, et de donner une phrase à chacun pour la recomposer ensemble. Ce procédé fonctionne plutôt bien, même si l'expression orale d'Abi et Cofi reste très approximative.

Nous nous servons également de jeux autour du vocabulaire recommandés par Linda Charreyron, formatrice et enseignante en UPE2A :

- Le jeu de Kim avec divers objets, formes géométriques, lettres de l'alphabet etc. Ce jeu est effectué en groupe classe, mais nos quatre élèves n'osent que très rarement tenter de répondre. Ils ont ainsi bien plus de place lors de nos activités à quatre.

- Le loto également : loto des couleurs, des animaux etc. pour lesquels les élèves ont besoin de beaucoup d'accompagnement mais qui plait beaucoup par son aspect ludique.

- Nous faisons beaucoup de jeux de mimes qui plaisent également aux enfants. Ces derniers tirent une carte et doivent mimer l'action qui est représenté aux autres, les autres doivent trouver le mot associer (par exemple « se peigner », « se brosser les dents », « dormir », « des lunettes » etc.)

- L'auteur recommande également l'utilisation des « oralbums » dont nous nous sommes saisis: Trois versions différentes d'une même histoire, trois « niveaux » du plus basique au plus élaboré.

Cela permet de cadrer l'appropriation de l'histoire mais surtout sa restitution aux autres. L'objectif est que l'enfant puisse retenir le récit d'une histoire à travers des phrases bien précises, et ainsi la restituer telle quelle.

Cet exercice est encore trop complexe pour nos jeunes non-francophones, du moins la partie restitution, car pour la compréhension de l'histoire, avoir une version simplifiée les aide beaucoup.

- Nous tenons également à donner beaucoup d'importance aux efforts que ces élèves fournissent pour s'exprimer, ainsi nous essayons d'utiliser le plus possible la dictée à l'adulte. Lorsque l'enfant voit ses mots transcrit par écrit, cela donne beaucoup d'importance à l'énoncé qui « reste » à la différence des mots prononcés oralement dont il ne reste aucune trace.

Il peut alors s'agir simplement de légender des images sur lesquelles nous travaillons, ou lorsque nous reconstituons l'histoire d'un album etc.

Nous essayons également de toujours légender leurs dessins, lorsque nous parvenons à comprendre ce qu'ils ont voulu représenter.

7. 3 Deux autres dispositifs pédagogiques

En début d'année, nous avons testé différents agencement de l'espace de regroupement. Fallait-il que tous les élèves soient assis sur un banc, mettre un banc supplémentaire, avoir des places attirées etc.

Nous avons convenu, afin de libérer de l'espace sur les bancs, mais aussi et surtout pour qu'ils soient placés face à l'enseignante, de réserver l'espace du tapis à Joachim, Liam, Abi et Cofi. De ce fait, ils pouvaient d'avantage bénéficier de l'expression du visage et des gestes qui sont associées à nos paroles. Ils étaient également moins tentés de se désintéresser de l'activité en cours, et pouvaient observer notre articulation que nous essayons toujours d'exagérer.

Nous n'avons cependant pas fait durer cet agencement plus de quelques mois car lorsque nous sommes passés au placement libre (les élèves choisissent la place qu'ils souhaitent occuper), il n'était pas question de ne pas leur laisser également le choix.

Enfin, l'une des dernières adaptations pédagogiques que nous avons souhaité mettre en place pour ces élèves est la suivante : durant deux moments de la journée, nous les regroupons pour leur présenter le déroulement et le contenu de la demi-journée.

Pour le matin, au moment de l'accueil et avant le regroupement en classe entière, nous regroupons nos quatre élèves. Si le moment qui suit sera la présentation d'une œuvre d'art, nous la leur présentons. Il s'agit de la décrire ensemble, et que les élèves aient en tête un certain vocabulaire (formes, couleurs, figures, etc.) qui pourra leur servir au moment de la décrire avec le groupe classe.

Si ce qui suit est un temps d'activités par groupe, ou en individuel, nous leur présentons toutes les activités et ce qui est attendu.

Nous procédons de même sur les après-midi : au sortir du temps calme nous regroupons ces élèves pendant que les autres consultent des livres, et nous présentons les activités qui suivront.

Nous avons obtenu des résultats très encourageants dès lors que cette adaptation a été mise en place. Auparavant, au moment de lancer les activités, quasiment tous les élèves allaient occuper les tables et se lançaient seuls dans leur travail. Nos quatre élèves procédaient par imitation mais sans savoir réellement ce qui était attendu d'eux, ou restés prostrés sur le banc de regroupement.

Nous devons alors aller les voir un par un et trouver un moyen de les encadrer plus particulièrement dans la réalisation du travail, ce qui n'est pas évident puisque bien sur beaucoup d'autres élèves ont besoin d'une présence soutenue de l'adulte à leurs côtés.

Avec la mise en place de cette pré-présentation du déroulement des activités, nous avons pu observer que sachant ce qu'ils ont à effectuer, sachant ce qui va arriver ensuite, ils sont beaucoup plus autonomes et sereins.

Conclusion

L'accueil des élèves non-francophones est une question plus que jamais d'actualité, à plus forte raison en Île-de-France.

Il m'est apparu à la lumière de mes très courtes expériences dans différents établissements scolaires que très peu d'adaptations sont mises en place pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants.

Peu de structures existent, et lorsqu'elles existent, leur efficacité est remise en cause par les enseignants. Par exemple, dans les classes UPE2A: j'ai eu l'opportunité de m'entretenir avec une enseignante spécialisée en UPE2A dans l'école élémentaire Simon Bolivar, voisine de mon école maternelle. Celle-ci m'a fait état d'une mauvaise intégration de l'élève au sein de l'établissement, qui aurait plutôt tendance à être stigmatisé en suivant des cours renforcés dans cette unité.

Un constat similaire m'était apparu lors de mon expérience en ULIS (Unité Localisé pour l'Inclusion Scolaire), les élèves ne s'intègrent pas bien aux autres élèves et préfèrent bien souvent se regrouper entre eux.

Dans le cadre de la maternelle, ces constats ne se font pas puisqu'il n'existe aucune structure ou aucune modalité pédagogique spécifique pour l'enseignement aux élèves non-francophones. Ces derniers ne jouissent même pas d'une évaluation initiale (obligatoire à partir de l'école élémentaire), qui permettrait à l'enseignant de connaître les acquis de ses élèves.

Un tel outil me manque car je fais encore à ce stade de l'année des découvertes sur les connaissances de mes élèves non-francophones, qui ne m'étaient pas apparu jusqu'alors car ils n'avaient pas eu l'occasion de les faire émerger, ou parce qu'ils étaient trop intimidés pour le faire.

Dans la pratique même nous nous sommes senties un peu démunies face à la situation, sans savoir à qui faire appel, ou quels outils mettre en place.

Plusieurs documents sont accessibles, élaborés par des enseignants pour la plupart, mais il s'agit de savoir comment adapter ce qui est prescrit à sa pratique, la classe, et les élèves concernés.

La différenciation pédagogique s'applique à tous les élèves. Chacun doit être respecté pour ce qu'il est, ce qu'il a envie d'exprimer, avec ses points forts, ses lacunes etc.

Cela s'applique d'autant plus à des élèves qui peuvent vivre un conflit des langues entre celle qu'ils connaissent à la maison, et celle qu'ils entendent et se voient contraints de pratiquer à l'école et qui ont parfois d'autres repères culturels qui plus est.

Bien avant de se poser cette question des adaptations pédagogiques à mettre en place, se pose la question du lien que l'on crée avec nos élèves. Chaque lien est unique, et se crée avec plus ou moins de facilités.

Lorsque la barrière de la langue existe, bien souvent l'enseignant et l'élève se trouvent démunis face à ce manque de communication. Il faut alors recourir à d'autres langages, celui du corps et des images notamment.

C'est ce que nous avons cherché à faire avec nos quatre élèves (et tous les autres bien sur, mais dont il n'est pas question ici) : nous adapter à eux, créer un lien sans brusquer ou être intrusif. Il nous a paru fondamental, bien avant la question des apprentissages, de chercher à établir ce lien de confiance si primordial pour le bien-être de l'élève.

Nous avons réussi à le faire, me semble-t-il, en trouvant finalement avec chacun d'eux des moments et des situations privilégiés qui ont contribué à tisser notre lien de confiance.

Il convient également de les intégrer à l'école et à la classe en leur présentant tous les lieux et les personnes auxquels ils seront confrontés. En faisant bien sur un tour de l'école et en ayant un échange direct avec chacune des personnes, mais également en construisant des documents (trombinoscopes, imagier de l'école/de la classe...) auxquels l'élève pourra se référer.

Il est important pour ces élèves, peut-être encore plus que pour les autres, de parvenir à tisser des liens avec la famille. La rupture famille-école existe déjà de fait au niveau de la langue, voire des différences culturelles. Il faut donc s'attacher à créer également un lien de confiance avec les parents de l'élève. Au-delà de faciliter les échanges et la scolarisation, cela aura nécessairement un impact bénéfique sur le bien-être de l'élève.

S'agissant des apprentissages, il convient évidemment de fournir aux élèves non-francophones les premiers outils langagiers pour s'exprimer et comprendre le monde qui les entoure.

Nous avons donc axé nos ateliers sur l'apport de lexique du quotidien, en tentant autant que faire se peut de les rendre ludiques.

Nous avons pu observer les bénéfices des activités en très petit groupe, voire en relation duelle avec l'élève.

Le groupe classe leur profite énormément pour le bain de langue, l'apprentissage par imitation etc. mais ces moments individualisés sont très importants également dans les apprentissages.

Le dispositif qui nous a semblé le plus important en termes de progrès observés est celui de la présentation préalable des activités à venir.

Nous avons pu constater les changements opérés chez nos quatre élèves, notamment dans la mise au travail, et dans le bien-être en classe. D'une posture passive où, ne comprenant pas toujours ce qu'il faut faire et de quoi il s'agit, ils sont devenus actifs autant que les autres élèves, pour répondre aux questions et se lancer dans les activités en autonomie.

Bien d'autres aménagements existent certainement, et auraient pu être pensés. Nous avons cependant réussi à construire des dispositifs en les adaptant à nous et à nos élèves, et à faire en sorte qu'ils soient pérennes malgré l'alternance (le changement d'enseignant toutes les trois semaines, entrecoupé des vacances scolaires).

Beaucoup de travail reste à faire, notamment autour des relations aux familles, et c'est dans cette direction que nous souhaitons concentrer nos efforts sur ces dernières périodes scolaires.

Bibliographie

Cyrulnik, B. et Pourtois, J-P. (2007). *Ecole et résilience*, Editions Odile Jacob, p.101

Leroy, P. et Chomette, J-P. (2012). Accueillir un EANA dans sa classe. Consulté sur : http://www.avignon-1.ien.84.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.avignon-1.ien.84/spip/IMG/pdf/ACCUEILLIR_UN_EANA_en_classe_ordinaire.pdf

Mareau, C. et Vanek, A. (2007). *L'indispensable de la psychologie*, Dreyfus, Editions Studyrama, p.61 et p.62-63

Autres Documents :

Accueillir un élève allophone à l'école de la DSDEN 49. (Juin 2013)

Dufresnoy, M. *Activités pour développer l'écoute et la compréhension orale*, CASNAV Créteil

Scolarisation en maternelle des élèves nouvellement arrivés en France (Enaf), CASNAV de l'académie Aix-Marseille

Bulletin officiel : circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012
(http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

Accueillir des enfants du voyage ou des enfants non francophones à l'école, document élaboré à partir du mémento pour l'enseignant IA 03, du site des CASNAV d'Amiens et de Clermont, des Fiches du CASNAV Créteil et de la publication SCEREN proposée par le CASNAV de Versailles.