



L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves allophones

Chloé Buisse, Élodie Peyronel, Elena Renoliet

► To cite this version:

Chloé Buisse, Élodie Peyronel, Elena Renoliet. L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves allophones. Education. 2019. dumas-02159822

HAL Id: dumas-02159822

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02159822>

Submitted on 19 Jun 2019

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

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

Master 2 « Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation »

Mention : Professeur des Ecoles

L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers :

Les élèves allophones

Soutenu par :
BRUISSE Chloé, PEYRONEL Elodie et RENOLIET Elena

Référents de mémoire :
Mercedes BAUGNIES, Damien GIVRY

ESPE – Aix Marseille Université
2018/2019

Sommaire

Remerciements

I. Introduction.....	4
1. Thème étudié	4
2. Cadre institutionnel	5
II. Cadre de l'étude.....	7
1. Cadre théorique.....	7
2. Problématique: question de recherche	11
3. Hypothèses.....	12
III. L'étude	12
1. Choix de la méthode	12
2. Méthodologie	12
3. Traitement des données	15
IV. Résultats.....	16
1. Présentation des résultats	16
2. Discussion	17
3. Limites de l'étude.....	18
V. Conclusion.....	18
1. Synthèse du mémoire	18
2. Perspectives.....	19

Annexes

Bibliographie

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont aidées lors de la rédaction de notre mémoire.

Nous voudrions remercier dans un premier temps Madame BAUGNIES Mercedes, notre directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils et son aide précieuse.

Nous remercions également Madame IMPEDOVO Maria qui a été présente pour nous tout au long de notre premier semestre et qui nous a accompagnées lors de la rédaction de notre mini-mémoire.

Nous voudrions exprimer notre reconnaissance envers tous les enseignants, directeurs ainsi que l'agent territorial spécialiste des écoles maternelles qui ont pris du temps pour répondre à nos entretiens et qui ont permis l'élaboration de ce mémoire.

Nous désirons remercier Monsieur GIVRY Damien pour sa contribution à la structuration des cours de mémoire qui nous ont servi de guides et de supports pour la conception de notre mémoire.

Enfin, nous remercions les professeurs de l'Ecole Supérieure du Professorat de le l'Education pour leur soutien et leurs encouragements.

A tous ces intervenants, nous présentons nos remerciements, notre respect et notre gratitude.

I. Introduction

1. Thème étudié

La mission d'un enseignant est de considérer l'ensemble des élèves en tenant compte des spécificités de chacun. Il est important de différencier les Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) sans pour autant les stigmatiser, car leurs besoins sont différents.

Bien que la notion d'EBEP soit relativement récente, elle est à présent au cœur des préoccupations du système éducatif français. En effet, « L'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » est un principe de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013. Cette loi vise à « réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous », comme le définit le site du Ministère de l'Éducation Nationale.

De plus, la France est touchée par le phénomène d'immigration qui s'accroît au fil des années. En effet, selon l'INSEE (*Institut National de la Statistiques et des Etudes Economiques*) le taux correspondant au nombre d'immigrés en France a augmenté de 4.3% en 69 ans. Autrement dit, en 1946 il y avait 5% d'immigrés en France, en 1975 on estime ce pourcentage à 7.4% puis en 2015 le pourcentage d'immigrés a atteint 9.3%. C'est pourquoi l'école se doit de revoir ses objectifs pour s'adapter aux besoins de ces nouveaux arrivants.

L'acheminement vers une « école inclusive » permettant à tous les enfants, quel que soit leur handicap, le droit à l'éducation, a été soutenu, structuré et régi depuis des années par de nombreuses lois et politiques éducatives afin d'optimiser l'inclusion et la scolarisation de tous, notamment en milieu ordinaire. En effet, on peut rappeler le droit à la scolarisation de tous les enfants « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre », principe éthique affirmé par la déclaration de Salamanque de l'UNESCO le 10 juin 1994. L'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) est l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

Le principe d'inclusion scolaire doit être un réel levier de réussite pour qu'il permette à l'école de devenir un espace de mixité, source de richesse et d'épanouissement et où le « vivre ensemble » prendrait tout son sens. Cette notion de « vivre ensemble » fait l'objet d'un document d'accompagnement d'Eduscol intitulé *Apprendre à vivre ensemble* (2014). Celui-ci a pour enjeux « La lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire éducative. » (*Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République*). Ce principe s'applique à tous les enfants, quels que soient leurs spécificités et leurs besoins.

Les EBEP constituent un public assez large, nous avons choisi de nous centrer plus particulièrement sur les élèves allophones. L'Académie de Versailles les définit comme étant des apprenants qui, à l'origine, parlent une autre langue que celle du système éducatif qu'ils fréquentent et du pays d'accueil. Nous avons fait ce choix car nous avons remarqué tout au long de nos stages que ce phénomène était fréquent et qu'en tant que futures professeures des écoles nous nous devions de répondre à leurs besoins et d'adapter nos enseignements pour contribuer à leur réussite scolaire et à leur épanouissement personnel.

Pour nous permettre de les accompagner au mieux, nous nous demanderons quels sont les dispositifs mis en place pour favoriser l'inclusion des élèves allophones.

Nous poserons tout d'abord le cadre de notre étude en nous appuyant sur des documents professionnels et scientifiques, puis nous présenterons notre étude en exposant le choix de notre méthode ainsi que le recueil des données, enfin nous traiterons des limites de notre étude, avant de conclure.

2. Cadre institutionnel

Pour réaliser notre mémoire nous nous sommes appuyées sur cinq documents institutionnels : les programmes officiels de 2015, le socle commun de connaissances, compétences et de culture, deux documents d'accompagnement publiés par Eduscol ainsi que la circulaire de 2012 intitulé *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*.

Concernant les programmes de 2015, dans l'enseignement Education Morale et Civique, on insiste sur les valeurs que l'école doit prôner telles que la liberté, l'égalité, la solidarité, l'absence de toute forme de discrimination etc. Sachant que les élèves allophones vivent parfois une intégration difficile au sein de leur classe et de leur école à cause de leur langue et leur culture différentes, il est important que ces valeurs soient travaillées en classe pour apprendre à vivre ensemble. La partie « La sensibilité : soi et les autres » permet aux professeurs de faire travailler leurs élèves sur cette idée.

« La sensibilité : soi et les autres »

Objectifs de formation

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Se sentir membre d'une collectivité. »

(Bulletin Officiel Cycle 3, 2015, p.166).

Le socle commun de connaissances, compétences et de culture éclaire notre sujet grâce au domaine 3 qui est : « La formation de la personne et du citoyen » par rapport à l'apprentissage de la vie en société, du respect des choix personnels etc. Le socle commun de connaissances de compétences et de culture décline les apprentissages et les connaissances propres à ce domaine.

« Ce domaine fait appel :

- À l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- À des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- À la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience. »

(Socle commun de connaissances de compétences et de culture, 2015, p.5).

De plus, deux documents trouvés sur la plateforme Eduscol nous ont aidées dans l'élaboration de ce devoir : *L'Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* et *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (2017)*. Le premier reprend la loi d'orientation en résumant ses enjeux et met également en avant les principes que doivent partager « l'ensemble des acteurs de l'éducation » comme par exemple la mise en œuvre d'un projet collectif, l'élaboration d'un parcours personnalisé, le suivi de l'élève dans la durée. Ce document présente aussi deux séminaires qui traitent du pilotage des dispositifs d'accueil, de la scolarisation des élèves allophones, de la coordination et de la mise en réseau des acteurs. Le deuxième document offre des ressources pour accueillir dans les meilleures conditions possibles ces élèves et leurs familles. Il propose notamment un livret d'accueil, des fiches sur le déroulement de l'accueil à l'école, des repères sur l'inclusion des EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés), des témoignages vidéo, et d'autres ressources qui seront la clé de la réussite des élèves allophones dans nos écoles françaises.

Pour finir, nous avons pris connaissance d'une circulaire parue en 2012 nommée *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. L'ensemble de cette circulaire vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

« Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

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 ».

(Circulaire n°2012-141, 2 octobre 2012, p.2).

Cette circulaire réorganise les modalités d'apprentissage pour les EANA notamment par la création des UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) qui remplacent désormais les CLIN (Classe d'Initiation). L'enseignant d'UPE2A regroupe les élèves non francophones à partir du cours préparatoire en petit groupe dans le but de leur proposer des activités pour qu'ils puissent pratiquer la langue française et en acquérir les bases. Néanmoins ce dispositif ne se réalise pas sur l'intégralité du temps scolaire des élèves. En effet, les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire et leur temps de présence en classe d'UPE2A varie en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils apprennent la langue française mais aussi qu'ils suivent une scolarité ordinaire pour qu'ils puissent également apprendre dans toutes les disciplines et avec leurs camarades francophones. La circulaire précise qu'« un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages ».

II. Cadre de l'étude

1. Cadre théorique

a) Résultats professionnels et scientifiques

La notion « d'élèves à besoins éducatifs particuliers » (EBEP) au sein du système éducatif français s'applique à un vaste profil d'élèves : ceux en situation de handicap, d'illettrisme, nouveaux arrivants, intellectuellement précoces, dysphasiques, dyslexiques... ou encore des élèves présentant des difficultés scolaires ou d'adaptation. Selon Joce le Breton, dans son article « Des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », l'identification des élèves concernés par la notion d'EBEP (ou BEP) est loin d'être évidente. La plupart des élèves issus de milieux défavorisés et présentant d'importantes difficultés scolaires sont accueillis dans des établissements en éducation prioritaire. Pour cause : leur origine sociale et leur mode de socialisation sont perçus comme des critères « handicapants » et contrecarrent les attentes de l'école.

Toujours d'après Joce le Breton, plusieurs lois et politiques éducatives visent à mettre en place et renforcer le principe d'école inclusive, notamment le droit à la scolarisation de tous (affirmé en 1994) et la déclaration de Luxembourg de 1996 qui se préoccupe des potentialités et besoins de chacun. Il en est de même pour la loi de 1975 sur le handicap, qui a su apporter une évolution considérable en France en ce qui concerne l'accès à l'éducation des jeunes handicapés. La scolarisation des EBEP prévoit l'accueil de tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire. C'est dans cette logique que s'inscrit la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013.

Au travers de ces textes, nous verrons comment les auteurs traitent la question de l'inclusion scolaire des élèves allophones au sein du système éducatif français.

Pour cela, nous analyserons la coexistence de plusieurs langues qui ont un rôle dans l'intégration des élèves allophones puis les dispositifs qui permettent de pallier aux difficultés rencontrées par les élèves.

Tout d'abord, nous allons nous concentrer sur le lien entre les différentes langues étrangères des élèves et le français qui est la langue d'enseignement.

D'après Françoise Armand, Isabelle Anne Beck et Tresa Murphy, dans « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés », l'apprentissage d'une langue seconde permettra aux élèves de développer la maîtrise de nombreuses compétences langagières dites « conversationnelles » et « scolaires » à plus ou moins long terme selon leurs capacités d'appropriation, exigeant des efforts soutenus des élèves allophones. Ceux-ci étant, par ailleurs, qualifiés « d'élèves allophones nouvellement arrivés » depuis la circulaire de 2012. Jean-Marc Defays dans *Enseigner le français langue étrangère et seconde*, informe que l'objectif est d'expliquer les tenants et les aboutissants des démarches communicatives, interculturelles et cognitives en faveur d'un apprentissage stimulant, efficace et épanouissant. La langue, la culture et la communication ne sont pas des objets délimités, structurés et accessibles comme d'autres disciplines. Les règles d'une langue ne peuvent être assimilées à des connaissances impersonnelles depuis qu'on les envisage à travers leur usage dans la communication. La langue n'est plus enseignée pour elle-même mais comme un moyen pratique pour entrer en relation avec les autres. Apprendre des langues et des cultures

étrangères oblige à mettre en perspective notre propre langue et culture. D'après Nathalie AUGER, qui se penche aussi sur le sujet dans *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspective pratiques en classe*, les pratiques culturelles créent un lien entre domaine disciplinaire et langage : elles permettent d'agir, de coopérer et donc de permettre la parole subjective. L'apprenant est reconnu pour ce qu'il est. Au cœur de l'approche socioconstructiviste, il devient sujet, élément qui favorise la motivation, la co-construction des connaissances dans le groupe. Les pratiques artistiques et culturelles permettent à la fois l'entrée dans la langue, dans la culture, et la valorisation du développement.

La langue maternelle constitue un socle sur lequel l'allophone peut bâtir ses connaissances et son apprentissage de la langue seconde. En effet, d'après Vygotsky, l'apprentissage d'une langue étrangère suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. L'apprenant doit alors assimiler de nouveaux mots qui correspondent aux concepts déjà acquis (rapport au mot médiatisé par la langue maternelle). Nathalie AUGER parle d'ailleurs de « rôle médiateur » de la langue et explique qu'il est important de montrer aux enfants qu'ils peuvent utiliser leur langue maternelle pour parler français et s'en servir de repère. Ainsi, l'articulation entre la langue maternelle et le français est bienvenue : elle permet de s'éveiller aux langues, de comprendre, de produire et de faire des transferts cognitifs, langagiers et communicationnels. La maîtrise des compétences langagières, requise et indispensable dans tous les domaines d'apprentissage, représente un élément décisif et influent dans la réussite scolaire. Conformément aux directives de l'Union européenne, il faut valoriser le français en tant que langue de scolarisation mais aussi poursuivre, en parallèle, la pratique de la langue maternelle. Bien que l'exploitation des compétences linguistiques en langue d'origine favorise l'apprentissage du français, il est essentiel d'assurer la prédominance du français dans tout domaine.

Selon Françoise Armand, Isabelle Anne Beck et Tresa Murphy, l'apprentissage de la langue seconde sera donc enrichi et facilité par les automatismes déjà acquis et les connexions avec sa langue d'origine (les « vrais amis »). Ce « bilinguisme additif », loin de créer une confusion chez l'allophone, lui permet d'acquérir des outils complémentaires de communication. A contrario, les cas où l'élève rejette sa langue maternelle pour celle du pays d'accueil se traduisent par une mise en concurrence des deux langues et par un « appauvrissement » au détriment de sa culture d'origine : c'est ce qu'on appelle le « bilinguisme soustractif ».

D'autre part, Isabelle Graci Marielle Rispail et Marine Totozani définissent le plurilinguisme, dans « *L'arc-en-ciel de nos langues* », comme le fait de savoir s'exprimer en plusieurs langues, de jouer avec les langues différemment suivant les circonstances. Les compétences plurilingues visent d'abord les interactions et les adaptations à des situations variées de communication, plus que le respect d'une norme linguistique. Selon Jean-Marc Defays, l'apprentissage d'une langue étrangère est alors envisagé dans une perspective plurilingue et multiculturelle, les langues étant en interaction, on profite des interférences grâce aux processus de transfert. Les facultés métalinguistiques des élèves allophones sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Ils ont de meilleures compétences analytiques, et un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. Si les enfants sont valorisés dans leur bilinguisme, cela entraîne des avantages lors de l'apprentissage du lire-écrire et de meilleures chances de succès

scolaire. Le stéréotype du bilinguisme se transforme alors en variation et interdépendance des langues.

Les interactions entre diverses langues impliquent la mise en place de dispositifs élaborés par les enseignants prenant en compte les différentes difficultés des élèves. Ainsi, des stratégies pédagogiques sont mises en œuvre visant à faciliter l'apprentissage du français.

L'acquisition durable des connaissances langagières est parfois limitée par des difficultés d'apprentissage, notamment présentes chez les allophones : elles s'expliquent par la confrontation à de nouvelles cultures et méthodes d'enseignement fragilisant la maîtrise de la langue française. Les élèves allophones peuvent disposer de quelques rudiments de français mais ils ne possèdent pas les compétences langagières suffisantes pour suivre une scolarité ordinaire. De ce fait, les enquêtes PISA (*Programme Internationale pour le suivi des acquis des élèves*) montrent que les résultats des élèves allophones sont systématiquement inférieurs à ceux obtenus par les locuteurs natifs. D'après Karine Million-Fauré dans *L'enseignement des mathématiques aux élèves allophones*, les obstacles que doivent surmonter les élèves allophones pour réussir leur scolarité sont multiples : la barrière de la langue, l'environnement familial (lien avec les facteurs socio-économiques), les nouvelles références culturelles communes à construire, l'absence de modèle de réussite scolaire, les acquis scolaires antérieurs... Le fait qu'un élève ne parle pas français à la maison peut être perçu comme une source de difficultés scolaires. Néanmoins, lors d'une situation de communication, le silence de certains allophones peut être perçu comme une difficulté alors qu'il s'agit en réalité d'un moment pendant lequel l'élève écoute la langue, relève des règles de fonctionnement et développe ses habiletés langagières réceptives.

Dans « *Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites* », Réginald Fleury explique que les enseignants sont chargés d'assurer une certaine maîtrise de la langue française qui sera nécessaire à la réussite scolaire. L'équipe éducative doit alors adapter les apprentissages pour faciliter aux élèves non francophones la transition du français en tant que « langue seconde » à « langue d'enseignement ». Il convient de fonder l'enseignement sur le principe d'un partenariat entre l'enseignant et l'apprenant qui sont des partenaires actifs et responsables de la communication et de l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'un enseignement inadapté auquel l'apprenant assiste passivement, en revanche il s'agit de méthodes communicatives qui réclament sa participation. Ses méthodes s'adaptent à son niveau, à ses besoins linguistiques, à ses stratégies cognitives et à son profil psychologique.

Françoise Armand, Isabelle Anne Beck et Tresa Murphy supposent que le rôle des enseignants dans l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones est primordial, et ce notamment lors du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire qui s'accompagne de la mise en œuvre du soutien langagier. Celui-ci, pris en charge par des enseignants formés dans l'enseignement d'une langue seconde, a pour objectif principal de réduire, chez les élèves allophones, l'écart entre leurs compétences en français et celles attendues des élèves en classes ordinaires. Il s'effectue au sein des CLIN (classes d'initiation, où les enfants sont regroupés pour apprendre le français, à temps variable) qui remplacent les CRI (classes d'intégration où les enseignants se déplaçaient d'établissements en établissements) : l'objectif étant alors qu'ils intègrent le plus rapidement possible les enseignements d'une classe ordinaire.

Joce le Breton évoque le fait que dans certains cas les EBEP sont scolarisés dans des structures pédagogiques spéciales dites « classes relais » et bénéficient d'un dispositif d'aides appelé PPRE (Projets Personnalisés de Réussite Educative) qui a pour mission d'identifier et de répondre aux besoins éducatifs particuliers propres à chaque élève. Ceci implique alors, selon Karine Million-Fauré, la mise en place de pratiques pédagogiques répondant à la diversité des élèves (et adaptations spécifiques pour les allophones) : il s'agit de leur proposer un travail différent de celui demandé aux autres élèves de la classe, que ce soit lors des séances d'enseignement ou lors des séances d'évaluation, sans pour autant diminuer l'intérêt du travail. Ainsi, les méthodes s'adaptent au niveau, aux besoins linguistiques, aux stratégies cognitives et au profil psychologique de l'élève.

D'après Réginald Fleury, des approches dites « coercitives » sont proposées par les écoles francophones de Montréal : elles consistent à imposer l'usage obligatoire du français et prohiber la pratique de toute autre langue, créant alors un antagonisme entre ceux qui respectent ces formalités et ceux qui y sont contraints. Par conséquent, ces démarches vont à l'encontre du développement d'un sentiment d'appartenance à la société francophone chez les élèves plurilingues, et les pratiques pédagogiques ne s'adaptent donc pas aux besoins des élèves unilingues francophones. Bien que l'exploitation des compétences linguistiques en langue d'origine favorise l'apprentissage du français, ces approches s'écartent des objectifs d'intégration linguistiques et des théories sur l'apprentissage non négligeable des langues secondaires. D'autre part, il existe des pratiques pédagogiques « novatrices » adaptées aux milieux plurilingues qui s'opposent aux approches traditionnelles de répression des autres langues. Celles-ci valorisent l'usage du français par des moyens positifs, tout en acceptant et encourageant la diversité linguistique : il s'agit de moyens de différenciation pédagogiques qui coïncident avec le niveau de maîtrise du français ou encore de quotas d'utilisation d'autres langues en classe définis par l'enseignant. A travers ces pratiques, les enseignants vont pouvoir s'intéresser aux caractéristiques des élèves plurilingues et ainsi adapter les enseignements (compétences à l'oral et vocabulaire notamment) à leurs besoins linguistiques.

Pour conclure, les auteurs mettent en perspective l'inclusion scolaire des élèves allophones à travers l'apprentissage du français, langue d'accueil et de scolarisation, tout en privilégiant le maintien de la langue maternelle ; mais aussi au travers des dispositifs de différenciation mis en place pour assurer l'acquisition de la langue française nécessaire à la maîtrise des disciplines. Ces livres et articles nous ont permis de consolider nos connaissances, et représentent un réel support à l'élaboration de notre mémoire.

b) Définition des termes importants

Afin de clarifier les notions abordées dans notre thème général, nous avons sélectionné et défini les termes les plus pertinents. Il s'agit des mots-clés permettant de mieux comprendre et appréhender notre mémoire.

- . **CASNAV** : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.
- . **CLIN** : Classe d'initiation.

- . **CECRL** : (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) : il définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays.
- . **Dispositif** : Ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise. (*Dictionnaire Larousse*)
- . **Diversité culturelle** : Le mélange de différentes cultures au sein d'une même communauté.
- . **EANA** : (Élève Allophone Nouvellement Arrivé), remplace l'acronyme ENAF (Élève Nouvellement Arrivé en France) : désigne les Nouveaux Arrivants.
- . **EBEP** : Élève à besoins éducatifs particuliers.
- . **Élève allophone** : apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil. (*Académie de Versailles*)
- . **Inclusion scolaire** : L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève. (CAIRN)
- . **Langue** : Une langue est un mode d'expression propre à une communauté.
- . **PPRE** : Programmes Personnalisés de Réussite Educative.
- . **UPE2A** : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivant. Dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques ou dispositifs de scolarisation des élèves allophones arrivants.

2. Problématique : question de recherche

Sachant que dans notre futur métier nous serons certainement amenées à enseigner à des élèves allophones, il nous a semblé nécessaire de savoir comment agir dans ce cas et quels procédés seront à notre disposition.

A partir des observations faites durant nos stages une problématique a émergé :

Quels sont les dispositifs mis en place pour favoriser l'inclusion des élèves allophones ?

3. Hypothèses

A partir de cette question de recherche, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses :

- L'enseignant élabore lui-même des dispositifs de différenciation adaptés aux élèves allophones de sa classe.
- La présence d'un élève allophone implique obligatoirement l'intervention de dispositifs institutionnels.
- La communication entre l'élève allophone et les professionnels passe par un outil de traduction et par la gestuelle

III. L'étude

1. Choix de la méthode

Nous avons choisi d'utiliser une méthode axée sur l'enquête afin de mener à bien notre mémoire. Nous avons élaboré des entretiens directifs pour être confrontées à la réalité du terrain et avons observé les dispositifs mis en place dans les classes.

2. Méthodologie

a) Terrain et échantillon

Nous avons proposé des entretiens dans des écoles publiques de Marseille et de Martigues présentant une hétérogénéité des milieux socio-culturels. Nos entretiens sont réalisés de manière anonyme. Nous les avons rédigés à partir des hypothèses que nous avons émises en amont.

Ecoles	Professionnel interrogé	Caractéristiques	Nombre d'élèves
Ecole d'application n° 1	Directeur 1	Urbain (13002)	163
Ecole d'application n°2	Enseignant 1	Urbain (13004)	176
Ecole n°3	Directeur / Enseignant 2	Urbain (13004)	188
Ecole d'application n°4	Enseignant 3	Urbain (13007)	154
Ecole d'application n°4	Enseignant 4	Urbain (13007)	154
Ecole n°5	ATSEM	Urbain (13500)	154

b) Type et recueil de données

Les hypothèses nous ont amenées à la réalisation de trois entretiens. Un entretien pour les professeurs des écoles constitué de 16 questions, un entretien pour les directeurs qui comporte 8 questions et enfin, un entretien pour les ATSEM (*Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles*) comprenant 8 questions.

Au premier semestre, lors de nos stages, nous avons pu réaliser deux interviews avec deux enseignantes PEMF (*Professeur des Ecoles Maître Formateur*) à l'école n°4. Une enseignante de CP/CE1 dont un élève est algérien et une autre enseignante de CE1 avec un élève portugais dans sa classe. Au second semestre, nous avons également proposé cet entretien à une enseignante de CM1 de l'école n°2. Cette dernière n'a pas d'élève allophone dans sa classe cette année, cependant elle a, dans sa carrière, souvent enseigné à des élèves qui ne parlaient pas le français.

Nous leur avons proposé l'entretien suivant :

1. *Comment était accueilli le projet d'inclusion scolaire de l'enfant par le directeur de l'école ? Par les enseignants et l'équipe pédagogique ? Par les autres familles ?*
2. *Quels outils (matériel pédagogique, projet individualisé d'apprentissage) ont facilité l'inclusion scolaire ?*
3. *Quels aménagements (objectifs différenciés, horaires, aménagement de la classe, modalités d'évaluation) ont facilité l'inclusion scolaire ?*
4. *Connaissez-vous les dispositifs qui existent ? Est-ce que certains sont mis en place dans la classe ou dans l'école pour cet élève ?*
5. *Avez-vous été formé(e) pour l'inclusion et les apprentissages de cet élève ?*
6. *Etiez-vous au courant que vous alliez accueillir un élève allophone ? Comment accueillez-vous l'élève le premier jour ? En avez-vous parlé aux autres élèves de la classe ?*
7. *Comment mettre en place un climat sécurisant ?*
8. *Quel premier contact avec les parents ? Comment communiquez-vous avec eux ensuite ?*
9. *Comment s'est passé l'accueil de la famille ? Quels dispositifs ont été mis en place ?*
10. *Comment communiquez-vous avec les parents ? (Traduction ?)*
11. *Comment la famille vit l'inclusion scolaire de leur enfant ? Est-elle impliquée ?*
12. *Comment s'effectue le passage pour le cycle suivant pour un élève allophone ? (Maintien dans le cycle ?) Sur quels éléments vous basez-vous ?*
13. *Faut-il l'intégrer en sport ? Comment faites-vous ? Est-ce qu'on peut le faire arbitrer ?*
14. *Quelles difficultés restées sans solutions avez-vous rencontrées ?*

15. *En vue d'une nouvelle expérience, quels sont les outils qui vous paraissent pertinents à mettre en place ? Les aménagements pertinents à mettre en place ?*

16. *Commentaires ou informations supplémentaires ?*

Lors du deuxième semestre, nous avons proposé notre entretien à deux directeurs dont un qui est aussi enseignant dans une classe de CP. Il s'agit des directeurs de l'école n°1 et n°3. Cet entretien porte sur des questions d'ordre administratif et pédagogique. Il s'agit de l'entretien suivant :

1. *Comment impliquer les familles dans l'inclusion scolaire de leur enfant ?*
2. *Quelle(s) difficulté(s) avez-vous rencontrée(s) lors de la première rencontre avec les parents ?*
3. *Avez-vous présenté le système scolaire français aux parents ? Quels outils avez-vous utilisés ? Avez-vous utilisé des outils bilingues ?*
4. *Comment procédez-vous lors de l'inscription administrative d'un élève allophone ?*
5. *En tant que directeur, quel rôle avez-vous joué dans l'inclusion de l'élève dans l'école, son bien-être et celui de ses parents ?*
6. *Dans votre école y a-t-il le dispositif UPE2A ? Si non, pourquoi ?*
7. *Que préconisez-vous à un enseignant qui aura en charge un élève allophone ?*
8. *Que pensez-vous des dispositifs mis en place par le ministère de l'éducation nationale ?*

Nous avons également proposé notre entretien à une ATSEM en classe de Grande Section de maternelle à l'Ecole primaire n°5. Il nous semblait judicieux de recueillir un point de vue supplémentaire de la part d'une personne qui accompagne les élèves dans les enseignements et dans les moments de vie commune.

Nous lui avons proposé l'entretien suivant :

1. *En tant qu'ATSEM, comment définiriez-vous le comportement des élèves allophones ?*
2. *Quel est votre rôle dans l'inclusion scolaire des élèves allophones ?*
3. *Êtes-vous formée pour travailler ?*
4. *Comment vous adaptez-vous à eux dans les moments de la vie commune ?*
5. *Avez-vous vécu des moments d'incompréhension totale ? Si oui, quelle a été votre réaction ?*
6. *Y a-t-il eu une entente préalable avec l'enseignant concernant les pratiques mises en place pour favoriser l'inclusion de ces élèves ?*
7. *Quels dispositifs sont mis en place dans la classe et dans l'école ? (UPE2A, différenciation ...)*
8. *Pensez-vous que les dispositifs mis en place dans la classe et dans l'école sont suffisants ? Pourquoi ?*
9. *Avez-vous des commentaires éventuels ?*

3. Traitement des données

Hypothèse 1 : L'enseignant élabore lui-même des dispositifs de différenciation adaptés aux élèves allophones de sa classe.	Codage 1	Codage 2	Accord	Désaccord
<u>Matériel pédagogique :</u>				
• Ordinateur	2	3	2	1
• Outil de manipulation (imagiers, dictionnaire...)	2	2	2	0
• Aucun	2	2	2	0
<u>Aménagement :</u>	3	3	3	0
• Décloisonnement	1	1	1	0
• Place dans la classe	1	1	1	0
• Rendre les autres élèves autonomes				
<u>Aides pour les différents acteurs :</u>				
• Formation	0	0	0	0
• CASNAV	2	3	2	1
• Blogs enseignants	1	1	1	0
• Expériences (CLIN)	1	1	1	0

Hypothèse 2 : La présence d'un élève allophone implique obligatoirement l'intervention de dispositifs institutionnels.	Codage 1	Codage 2	Accord	Désaccord
• <u>UPE2A</u>	1	1	1	0
• <u>Absence de dispositifs institutionnels</u>	3	3	3	0

Hypothèse 3 : La communication entre l'élève allophone et les professionnels passe par un outil de traduction et par la gestuelle.	Codage 1	Codage 2	Accord	Désaccord
<u>Outils de communication :</u>				
• Gestuelle	3	3	3	0
• Traducteur	4	4	4	0
• Accompagnateur bilingue	4	4	4	0
• Anglais	2	2	2	0
• Objets	2	2	2	0

En effectuant la réplicabilité de notre analyse nous avons calculé la somme d'accords qui s'élève à 34 et la somme de désaccords qui est de 2. Nous allons effectuer le pourcentage simple d'accords afin de prouver la fiabilité de nos résultats.

$$\text{Nbrc accords} / (\text{Nbrc accords} + \text{Nbrc désaccords})$$

$$34 / (34 + 2) \approx 0.94 \approx 94\%$$

Notre pourcentage simple d'accords est d'environ 94%, sachant que le taux d'accords minimum est de 85% alors nous pouvons affirmer la fiabilité de nos résultats.

IV. Résultats

1. Présentation des résultats

Notre première hypothèse est la suivante : l'enseignant élabore lui-même des dispositifs de différenciation adaptés aux élèves allophones de sa classe. Les résultats de nos entretiens concernant la première hypothèse mettent en valeur les différents matériels pédagogiques, les aménagements et les aides proposées aux enseignants. Concernant le matériel pédagogique, nous avons pu observer que les enseignants utilisent les outils numériques mis à leur disposition dans l'école. De plus, certains élaborent des outils de manipulation tels que des imagiers pour faciliter la communication et la compréhension lors des échanges verbaux. Les aménagements représentent également une source de différenciation dans la classe par la place de l'élève et le fait de rendre l'ensemble des autres élèves autonome pour que l'enseignant puisse, à des moments donnés, se consacrer plus particulièrement à l'élève allophone. D'autre part, des aménagements sont également élaborés dans l'enceinte de l'école notamment par la mise en place d'un décroisement. Enfin, certaines aides proposées aux enseignants tels que le CASNAV et les blogs peuvent faciliter la création de différenciation dans leur classe.

Cependant malgré certaines expériences professionnelles, il est regrettable que plusieurs enseignants n'aient pas accès à des formations. Ainsi, nous pouvons valider notre hypothèse.

Notre seconde hypothèse est la suivante : La présence d'un élève allophone implique obligatoirement l'intervention de dispositifs institutionnels. Nos entretiens nous ont permis d'observer que le dispositif UPE2A n'est pas toujours effectif lorsqu'un élève allophone est présent dans une école. Au contraire, nous nous sommes rendues compte que la plupart du temps aucun dispositif institutionnel n'était mis en place. De ce fait, nous pouvons invalider notre hypothèse.

Notre troisième hypothèse est la suivante : La communication entre l'élève allophone et les professionnels passe par un outil de traduction et par la gestuelle. Les outils de communication utilisés par l'ensemble de la communauté éducative sont majoritairement des moyens de traduction numériques. D'autres outils sont appliqués comme la gestuelle, l'utilisation d'objets, la présence d'un accompagnateur bilingue, la maîtrise de l'anglais. Ainsi, nous pouvons valider notre hypothèse tout en l'ouvrant à d'autres supports de communication.

2. Discussion

Une *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* a été réalisée en décembre 2018. Elle a été menée par l'équipe de recherche de l'Institut National Supérieur formation et recherche – Handicap et Enseignements Adaptés (INSHEA). Elle s'articule autour de trois thématiques : les conditions de scolarisation, les pratiques pédagogiques et les parcours des élèves allophones. Nous nous attarderons plus particulièrement sur les idées communes aux entretiens que nous avons menés. Cette étude a permis de montrer tout d'abord que les professionnels de l'enseignement n'ont pas tous le même accès aux formations continues permettant la prise en charge de ce profil d'élèves. Ceci a également été prouvé à travers nos entretiens : aucune des personnes que nous avons interrogées n'a été formée pour l'inclusion des élèves allophones. Il est précisé dans cette étude que le CASNAV peut proposer une formation accessible aux enseignants permettant d'accueillir ce profil d'élèves. Cette formation n'étant d'ailleurs pas obligatoire, certains enseignants ignorent son existence et, lorsqu'ils sont confrontés à l'arrivée d'un élève allophone, ils manquent alors de temps pour obtenir les ressources nécessaires.

L'inclusion d'un élève allophone en classe ordinaire est rendue obligatoire par la circulaire de 2012 qui affirme la volonté de rassembler tous les élèves, quels que soient leurs besoins, dans une même structure pédagogique. En effet, nous avons pu observer ceci lors de nos stages lors desquels les élèves allophones étaient scolarisés dans des structures ordinaires, bien que cette étude dénonce que ce principe n'est pas toujours respecté. L'étude menée par l'INSHEA rappelle l'existence du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE), initié en 2008, puis rénové en 2014, ayant pour but de faciliter la mise en relation des familles avec l'équipe éducative. Celle-ci se heurte à des difficultés de communication, impliquant la présence de traducteurs, par exemple, comme vu lors de nos entretiens. Le dispositif OEPRE a d'ailleurs été mentionné par un des directeurs que nous avons interrogés au sujet de l'implication des familles dans l'inclusion scolaire de leurs enfants.

3. Limites de l'étude

L'une des principales limites de notre mémoire est la taille de notre échantillon. Nous avons eu la possibilité d'interroger seulement deux directeurs, quatre enseignants et une ATSEM. Nous aurions aimé proposer nos entretiens à d'avantage de professionnels de l'éducation. Cependant, malgré de nombreuses relances nous avons été confrontées à plusieurs refus et absences de réponses. Notre échantillon est donc peu représentatif de la population française allophone. Pour y remédier il aurait peut-être été judicieux de diffuser nos entretiens sur internet pour avoir un nombre plus important de réponses. Concernant le manque de réponses, il est important de préciser que certaines personnes interrogées n'ont pas pu apporter de précision à certaines questions.

De plus, nous avons effectué nos recherches seulement dans des zones urbaines. Il aurait été intéressant que notre étude s'étende à des zones rurales afin d'observer les éventuels points de divergence et de convergence concernant l'inclusion des élèves allophones.

En plus de cela, ce qui constitue une limite à cette étude est l'absence de communication avec des parents d'élèves allophones. Nous aurions aimé prendre contact avec des parents pour recueillir leurs avis et leur point de vue sur l'inclusion scolaire de leurs enfants. Néanmoins, la barrière de la langue nous a limitées dans ces rencontres. De même, le manque de temps et d'occasions a été un obstacle à l'organisation d'un temps de communication avec les parents.

D'autre part, certaines questions relatives à nos entretiens n'ont pas été exploitées lors de notre étude car nos hypothèses élaborées en début d'année se sont affinées. En effet, nos hypothèses se sont précisées, et les questions qui nous ont semblées pertinentes en début de recherche ne l'étaient plus durant le traitement des données.

L'ensemble de ces variables montrent que les résultats obtenus n'ont donc qu'une valeur relative.

V. Conclusion

1. Synthèse

Pour conclure, notre mémoire traite de l'inclusion scolaire des élèves allophones. Nous avons choisi ce thème car nous sommes conscientes des réalités liées aux taux d'immigration en France. Nous savons que nous serons amenées à travailler avec des élèves allophones, de ce fait nous voulions nous préparer et nous instruire à ce sujet.

Afin de réaliser une étude solide et fiable, nous nous sommes appuyées sur des documents officiels délivrés par le Ministère de l'Education Nationale. De plus, nous avons voulu lier ces recommandations aux réalités du terrain en proposant des entretiens à des professionnels. Cela nous a permis de comprendre que les enseignants ne connaissent pas exactement les dispositifs mis à leur disposition. Cependant, lorsqu'ils les connaissent, ils sont confrontés aux faits de terrain et aux difficultés de mise en place de ceux-ci.

Lors de nos stages respectifs, nous avons pu observer des élèves allophones et le travail réalisé par l'équipe éducative pour leur inclusion. Une problématique a ainsi émergé : Quels sont les dispositifs mis en place pour favoriser l'inclusion des élèves allophones ?

A partir de nos opinions préconçues, nous avons établi trois hypothèses : l'enseignant élabore lui-même des dispositifs de différenciation adaptés aux élèves allophones de sa classe ; la présence d'un élève allophone implique obligatoirement l'intervention de dispositifs institutionnels ; la communication entre l'élève allophone et les professionnels passe par un outil de traduction et par la gestuelle. Afin de les vérifier nous avons réalisé des entretiens pour des enseignants, des directeurs et une ATSEM. Dans l'objectif d'obtenir des réponses variées, nous avons proposé ces entretiens à différentes écoles.

Les résultats de notre étude ont mis en valeur le fait que les dispositifs institutionnels sont peu utilisés, que peu d'enseignants bénéficient d'une formation et enfin que les enseignants élaborent par leurs propres moyens des dispositifs pédagogiques et s'aident beaucoup du numérique.

La comparaison avec une autre étude portant sur la même thématique que la nôtre a été l'occasion de nous rendre compte que nos résultats et observations de stages n'étaient pas représentatifs de l'ensemble du système éducatif français.

L'utilisation de documents ministériels et d'entretiens nous ont permis de fiabiliser notre étude. Néanmoins, certaines limites démontrent la relativité de notre analyse.

Ce mémoire nous a engagées dans un projet commun favorisant l'entraide et la coopération au sein de notre groupe. Il a également permis de nous mettre en situation de recherche et de développer notre esprit critique. Les connaissances que nous avons acquises durant l'élaboration de ce mémoire représenteront de réelles ressources pour nos futures carrières d'enseignantes.

2. Perspectives

En perspective de cette étude, nous nous projetons en tant qu'enseignantes. Ainsi, il est de notre devoir de prendre conscience des éléments et ressources qui permettront l'inclusion d'un élève allophone au sein de notre classe. Pour cela, il nous semble évident de prendre contact avec le CASNAV afin d'être informées des dispositifs institutionnels et pédagogiques mis à notre disposition. De plus, nous savons que les documents d'accompagnement d'Eduscol représenteront une aide précieuse pour mettre en place des méthodes adaptées aux différents besoins de nos élèves. Nous pourrions également prendre appui sur des blogs d'enseignants pour bénéficier de leurs expériences et de leurs conseils. Dans un souci de mise en place d'une communication effective et durable avec les familles, nous prendrons contact avec celles-ci avant le premier jour d'accueil de leur enfant dans l'enceinte de l'école. De même, pour garantir une inclusion totale de l'élève, nous serons attentives à ce qu'il puisse s'épanouir intellectuellement et socialement au sein de la classe et de l'école. Pour son épanouissement personnel, il nous semble important d'élaborer des stratégies d'équipe, rendant ainsi acteur l'ensemble des enseignants. L'inclusion des élèves allophones implique également la valorisation de leur langue et culture maternelle, nous créerons donc des situations d'apprentissages en lien avec leurs origines. Enfin, leur participation dans toutes les disciplines représente un réel levier pour leur réussite scolaire.

Résumé en français :

L'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » est un principe de la loi de refondation de l'Ecole de la République de 2013. L'objectif est de réduire les inégalités, favoriser la réussite de chacun et faire de l'école un lieu d'interculturalité, source de richesses et d'épanouissement personnel.

Parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers (les « EBEP »), nous verrons le cas spécifique des élèves allophones, pratiquant une langue étrangère. Le rôle des enseignants est fondamental pour leur inclusion linguistique, scolaire et sociale. En effet, ils ont pour mission de considérer l'ensemble des élèves, en prenant en compte les besoins particuliers de chacun, à travers un enseignement qui puisse garantir la réussite scolaire et le développement personnel.

Ce mémoire présente les dispositifs institutionnels et pédagogiques mis en place pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves allophones.

Mots clés :

Elèves allophones

Inclusion scolaire

Elève à besoins éducatifs particuliers

Dispositifs

Résumé en italien :

L'inclusione scolastica di tutti gli alunni, senza alcuna discriminazione » è un principio della legge di rifondazione della scuola della Repubblica del 2013. L'obiettivo è quello di ridurre le disuguaglianze, favorire la riuscita di ognuno e rendere la scuola un luogo di interculturalità, fonte di ricchezza e di crescita personale.

Tra gli alunni aventi dei bisogni educativi particolari (cosiddetti «EBEP»), vedremo il caso specifico degli alunni allofoni, cioè di madrelingua straniera. Il ruolo degli insegnanti è fondamentale per la loro integrazione linguistica, scolastica e sociale. Infatti, hanno per missione di considerare l'insieme degli alunni, prendendo in considerazione i bisogni specifici di ognuno, attraverso un insegnamento che possa garantire la riuscita scolastica e la realizzazione personale.

Questa tesi presenta i dispositivi istituzionali e pedagogici adottati per favorire l'inclusione scolastica degli alunni allofoni.

Parole chiavi:

Alunni allofoni

Inclusione scolastica

Alunni a bisogni educativi particolari (EBEP)

Dispositivi

ANNEXES

	Directeur 1	Directeur 2
Question 1 <i>Comment impliquer les familles dans l'inclusion scolaire de leur enfant ?</i>	Traducteur, cours OEPRE, FLE	Pas de réponse.
Question 2 <i>Quelle(s) difficulté(s) avez-vous rencontrée(s) lors de la première rencontre avec les parents ?</i>	Demande de documents administratifs, inscriptions cantine	Pas de réponse.
Question 3 <i>Avez-vous présenté le système scolaire français aux parents ? Quels outils avez-vous utilisés ? Avez-vous utilisé des outils bilingues ?</i>	Répond aux questions et propose de s'orienter vers les cours OEPRE	Pas de réponse.
Question 4 <i>Comment procédez-vous lors de l'inscription administrative d'un élève allophone ?</i>	Avec des signes, anglais, ou accompagnateur qui parle français	Besoin d'un traducteur
Question 5 <i>En tant que directeur, quel rôle avez-vous joué dans l'inclusion de l'élève dans l'école, son bien-être et celui de ses parents ?</i>	Evaluation des enseignants d'UPE2A, traductions par internet mots cahier de liaison	Accueil et bienveillance, fait le lien entre familles-élèves-équipes enseignantes
Question 6 <i>Dans votre école y a-t-il le dispositif UPE2A ? Si non, pourquoi ?</i>	Non car pas assez d'élèves allophones	Non car pas d'allophone en début d'année
Question 7 <i>Que préconisez-vous à un enseignant qui aura en charge un élève allophone ?</i>	Demander une évaluation d'un enseignant d'UPE2A	Prendre contact avec le CASNAV et l'enseignant de l'UPE2A

Question 8 <i>Que pensez-vous des dispositifs mis en place par le ministère de l'éducation nationale ?</i>	Très pertinents mais à développer...	Sans commentaires...
---	--------------------------------------	----------------------

	Enseignant 1	Enseignant 2
Question 1 <i>Comment était accueilli le projet d'inclusion scolaire de l'enfant par le directeur de l'école ? Par les enseignants et l'équipe pédagogique ? Par les autres familles ?</i>	Pas de présentation.	Avec intérêt.
Question 2 <i>Quels outils (matériel pédagogique, projet individualisé d'apprentissage) ont facilité l'inclusion scolaire ?</i>	Aucun outil, projet se crée une fois l'élève arrivé. Bilan fait par l'enseignant et complété par l'UPE2A.	L'équipe entière s'est sentie concernée. Des imagiers, outils de manipulation.
Question 3 <i>Quels aménagements (objectifs différenciés, horaires, aménagement de la classe, modalités d'évaluation) ont facilité l'inclusion scolaire ?</i>	Inclusion différente selon le niveau. CP : l'élève a plus de chance d'apprendre à lire et écrire car il l'apprend en même temps que les autres élèves. CM1 : Décloisonnement au CP. Beaucoup de gestes pour se faire comprendre et différenciation.	Un élève qui a l'âge d'un CE1 a été placé en CP. Un élève qui a l'âge d'être en collège a été placé en CM2.
Question 4 <i>Connaissez-vous les dispositifs qui existent ? Est-ce que certains sont mis en place dans la classe ou dans l'école pour cet élève ?</i>	L'UPE2A peut faire un bilan et prendre 1, 2 ou 3 fois par semaine l'élève.	Aucune réaction sinon, le désir d'aider ces nouveaux élèves.
Question 5 <i>Avez-vous été formé(e) pour l'inclusion et les apprentissages de cet élève ?</i>	Non.	Non.

Question 6 <i>Etiez-vous au courant que vous alliez accueillir un élève allophone ? Comment accueillez-vous l'élève le premier jour ? En avez-vous parler aux autres élèves de la classe ?</i>	Le jour même. Présentation à la classe. Inclusion dans un groupe d'élèves bienveillants. Beaucoup de mimétisme.	Oui. Le premier jour, je l'accueille avec sa famille dans la classe et je le présente aux autres élèves.
Question 7 <i>Comment mettre en place un climat sécurisant ?</i>	Construire l'autonomie dans la classe et dans l'école. Utiliser le geste, le mime, les images. Apprendre vocabulaire scolaire et phrases de base. Parler lentement, articuler, jouer sur les intonations et expressions du visage, être souriant, patient et bienveillant.	En le rassurant au maximum par une posture bienveillante, souriante et positive.
Question 8 <i>Quel premier contact avec les parents ? Comment communiquez-vous avec eux ensuite ?</i>	Parents reçus par la directrice lors de l'inscription, pas forcément de rencontre avec l'enseignant avant la rentrée.	Bien sûr ! Il leur a demandé de l'accueillir et de l'aider.
Question 9 <i>Comment s'est passé l'accueil de la famille ? Quels dispositifs ont été mis en place ?</i>	Les parents ne viennent pas d'eux-même, importance d'un rendez-vous.	Très bien, une fois passé la problématique de la langue.
Question 10 <i>Comment communiquez-vous avec les parents ? (Traduction ?)</i>	Trouver quelqu'un qui parle la même langue, sinon échanges réduits.	Cela dépend : en anglais ou grâce à un parent qui fait la traduction.
Question 11 <i>Comment la famille vit l'inclusion scolaire de leur enfant ? Est-elle impliquée ?</i>	Si les parents ne parlent pas français, c'est difficile à évaluer.	Elle découvre pas à pas le système scolaire français. Les horaires par exemple. Oui les familles sont impliquées.
Question 12 <i>Comment s'effectue le passage pour le cycle suivant pour un élève allophone ? (Maintien dans le cycle ?) Sur quels éléments vous basez-vous ?</i>	Maintien des élèves dans leur classe d'âge. Au cas par cas.	Les évaluations de classe et de l'UPE2A.

Question 13 <i>Faut-il l'intégrer en sport ? Comment faites-vous ? Est-ce qu'on peut le faire arbitrer ?</i>	Élève intégré dans toutes les matières y compris le sport. Cette intégration le fait progresser.	Oui.
Question 14 <i>Quelles difficultés restées sans solutions avez-vous rencontrées ?</i>	Difficulté quand l'élève est déjà en difficulté dans sa propre langue.	La compréhension des règles.
Question 15 <i>En vue d'une nouvelle expérience, quels sont les outils qui vous paraissent pertinents à mettre en place ? Les aménagements pertinents à mettre en place ?</i>	Évaluation et prise en charge par l'enseignant de l'UPE2A importante, intégration dans la classe, tutorat, décroisement éventuel pour l'apprentissage de la lecture. Acquérir du vocabulaire et des structures de base en contexte dans des situations familières de la vie de classe. Conseiller aux parents de l'inscrire à la cantine pour un maximum d'échanges avec ses camarades.	La place dans la classe, les outils à disposition, la mise en place de l'autonomie.
Question 16 <i>Commentaires ou informations supplémentaires ?</i>	Pas de réponse.	Pas de réponse.

	Enseignant 3	Enseignant 4
Question 1 <i>Comment était accueilli le projet d'inclusion scolaire de l'enfant par le directeur de l'école ? Par les enseignants et l'équipe pédagogique ? Par les autres familles ?</i>	Accueil favorable. Contact CASNAV pour une évaluation en arabe et UPE2A mais pas pris en charge.	Inclusion compliquée. La maman ne parle pas français, pas très impliquée. Une place en UPE2A refusée par la maman à cause de la distance géographique.
Question 2 <i>Quels outils (matériel pédagogique, projet individualisé d'apprentissage) ont facilité l'inclusion scolaire ?</i>	Outils de la classe, fiches graphisme et site internet.	Ordinateur.

Question 3 <i>Quels aménagements (objectifs différenciés, horaires, aménagement de la classe, modalités d'évaluation) ont facilité l'inclusion scolaire ?</i>	L'enseignant a fait une année de CLIN. Pas d'aménagement mais aide du site CASNAV et des blogs d'enseignants.	Pas d'évaluation. Le CASNAV va bientôt en faire.
Question 4 <i>Connaissez-vous les dispositifs qui existent ? Est-ce que certains sont mis en place dans la classe ou dans l'école pour cet élève ?</i>	Oui. Les élèves sont solidaires.	Oui. Dictionnaire traduit et application de traduction sur le téléphone.
Question 5 <i>Avez-vous été formé(e) pour l'inclusion et les apprentissages de cet élève ?</i>	Pas de réponse.	Non.
Question 6 <i>Etiez-vous au courant que vous alliez accueillir un élève allophone ? Comment accueillez-vous l'élève le premier jour ? En avez-vous parlé aux autres élèves de la classe ?</i>	Pas de réponse.	Non. L'Enseignant en a parlé aux élèves mais cela ne les a pas marqués.
Question 7 <i>Comment mettre en place un climat sécurisant ?</i>	Expliquer la situation aux élèves, empathie.	Même climat sécurisant pour tous les élèves.
Question 8 <i>Quel premier contact avec les parents ? Comment communiquez-vous avec eux ensuite ?</i>	Papa très présent. La maman est restée dans la classe.	Rapide. Avec un membre de la famille qui parle français.
Question 9 <i>Comment s'est passé l'accueil de la famille ? Quels dispositifs ont été mis en place ?</i>	Pas de réponse.	Pas de réponse.
Question 10 <i>Comment communiquez-vous avec les parents ? (Traduction ?)</i>	Pas de réponse.	Membre de la famille bilingue.
Question 11 <i>Comment la famille vit l'inclusion scolaire de leur enfant ? Est-elle impliquée ?</i>	Très bien. Ils sont venus en France pour leurs enfants.	Pas du tout impliquée.

Question 12 <i>Comment s'effectue le passage pour le cycle suivant pour un élève allophone ? (Maintien dans le cycle ?) Sur quels éléments vous basez-vous ?</i>	Bain de langue. Peut être maintenu dans le cycle pendant 1 an, 2 ans sur dérogation.	Pas de changement.
Question 13 <i>Faut-il l'intégrer en sport ? Comment faites-vous ? Est-ce qu'on peut le faire arbitrer ?</i>	Surtout ! Il comprend les règles et les consignes. Prend des indices et assimile.	Oui. Très volontaire.
Question 14 <i>Quelles difficultés restées sans solutions avez-vous rencontrées ?</i>	Pas de contact avec UPE2A. Peu d'aides.	Pas de réponse.
Question 15 <i>En vue d'une nouvelle expérience, quels sont les outils qui vous paraissent pertinents à mettre en place ? Les aménagements pertinents à mettre en place ?</i>	Des stages numériques. Des aides numériques pour les élèves pour qu'ils puissent être autonomes sur la langue.	Une application de traduction sur tablette numérique.
Question 16 <i>Commentaires ou informations supplémentaires ?</i>	Pas de réponse.	Pas de réponse.

	Directeur 1	Directeur 2
Question 1 <i>Comment impliquer les familles dans l'inclusion scolaire de leur enfant ?</i>	Traducteur, cours OEPRE, FLE	Pas de réponse.
Question 2 <i>Quelle(s) difficulté(s) avez-vous rencontrée(s) lors de la première rencontre avec les parents ?</i>	Demande de documents administratifs, inscriptions cantine	Pas de réponse.
Question 3 <i>Avez-vous présenté le système scolaire français aux parents ? Quels</i>	Répond aux questions et propose de s'orienter vers les cours OEPRE	Pas de réponse.

<i>outils avez-vous utilisés ? Avez-vous utilisé des outils bilingues ?</i>		
Question 4 <i>Comment procédez-vous lors de l'inscription administrative d'un élève allophone ?</i>	Avec des signes, anglais, ou accompagnateur qui parle français	Besoin d'un traducteur
Question 5 <i>En tant que directeur, quel rôle avez-vous joué dans l'inclusion de l'élève dans l'école, son bien-être et celui de ses parents ?</i>	Evaluation des enseignants d'UPE2A, traductions par internet mots cahier de liaison	Accueil et bienveillance, fait le lien entre familles-élèves-équipes enseignantes
Question 6 <i>Dans votre école y a-t-il le dispositif UPE2A ? Si non, pourquoi ?</i>	Non car pas assez d'élèves allophones	Non car pas d'allophone en début d'année

	ATSEM	
Question 1 <i>En tant qu'ATSEM, comment définiriez-vous le comportement des élèves allophones ?</i>	1 élève russe, 1 élèves issus de la communauté des gens du voyage qui parlait espagnol : - Enfants plutôt isolés dans leur langue/monde. - Difficultés de compréhensions et communication	
Question 2 <i>Quel est votre rôle dans l'inclusion scolaire des élèves allophones ?</i>	Le même rôle qu'avec un autre élève.	
Question 3 <i>Êtes-vous formée pour travailler ?</i>	Non, pas de formation particulière sur les enfants allophones.	
Question 4 <i>Comment vous adaptez-vous à eux dans les moments de la vie commune ?</i>	Je décris avec des gestes et bruits pour accompagner l'enfant et illustrer mes propos.	
Question 5 <i>Avez-vous vécu des moments d'incompréhension totale ? Si oui, quelle a été votre réaction ?</i>	Oui, j'ai essayé de deviner en émettant des propositions et questions fermées illustrées par des gestes, objets, sons.	

Question 6 <i>Y a-t-il eu une entente préalable avec l'enseignant concernant les pratiques mises en place pour favoriser l'inclusion de ces élèves ?</i>	Non, pas lorsque j'ai travaillé avec ces enfants allophones.
Question 7 <i>Quels dispositifs sont mis en place dans la classe et dans l'école ? (UPE2A, différenciation ...)</i>	Pas de dispositif adapté à l'enfant. Je ne connais pas le dispositif UPE2A non plus.
Question 8 <i>Pensez-vous que les dispositifs mis en place dans la classe et dans l'école sont suffisants ? Pourquoi ?</i>	Non, manque d'information et de formation sur ce sujet
Question 9 <i>Avez-vous des commentaires éventuels ?</i>	Positif pour enfant, il évolue très vite dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (français), mais dès que le français est maîtrisé, l'enfant a honte de sa langue maternelle et ne la pratique plus du tout car il veut s'intégrer au groupe et éliminer le maximum de différences possibles avec les autres enfants. Manque de dispositifs, enfants laissés pour compte. L'enfant peut se décourager et s'écarter de la réussite scolaire

BIBLIOGRAPHIE

Les documents institutionnels :

- M.E.N. (2015). *Programmes du cycle 2* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Repéré sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf
- M.E.N. (2015). *Socle commun de connaissances, compétences et de culture* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Repéré sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf
- M.E.N. (2017). *Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Eduscol. Repéré sur <http://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-%20enfants-de-familles-itinerantes.html>
- M.E.N. (2017). *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*. Eduscol. Repéré sur <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>
- M.E.N. (2014). *Apprendre à vivre ensemble*. Eduscol. Repéré sur <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>
- CAIRN. (2015). *Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques*. Repéré sur <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-51.htm>
- M.E.N. (2013). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République*. Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- M.E.N. (2012) Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 : *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Repéré sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Les documents scientifiques :

- INSEE. (2018), *Immigrés, étrangers*. Repéré sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>
- UNESCO. (10 juin 1994), *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. Repéré sur http://dcalin.fr/internet/declaration_salamanque.html#dec
- BRAUN, A. & FORGES, G. (1998). *Enseigner et apprendre la langue de l'école*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- GOÏ, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans : S.C.E.R.E.N.
- AUGER, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Edition des archives contemporaines.
- FRISA, J-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé-CRDP de l'académie de Besançon.
- CLEMENT, F. & GIRARDIN, A. (1997) *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Nathan pédagogie.
- F. Armand, I. A. Beck, T. Murphy. *Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés*.
- R. Fleury. (2013). *Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites*.
- J. Le Breton. (2007). *Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?*
- Académie de Versailles. (6 janvier 2016). *Elèves allophones : définitions et ressources*. Repéré sur <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article191>
- Défenseur des droits. (2018). *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Repéré sur <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf?fbclid=IwAR3iwhYXR6wrOs9khA80qYzLqM4ZftgevDmzlDHmvQAnOK-xWICqvVRAf3E>

Les documents professionnels :

- CORNU, G. (2017). *L'inclusion des élèves allophones*. (Mémoire, Université de Grenoble, Grenoble).
- URSULET, M. (2017). *Evaluation de la progression des élèves allophones en classe ordinaire*. (Mémoire, ESPE Paris, Paris).
- DUBREUIL, D. (2015-2016). *L'insertion des élèves allophones dans une classe de maternelle*. (Mémoire, ESPE Paris, Paris).