

L'inclusion des EANA

Marie Lacube

▶ **To cite this version:**

Marie Lacube. L'inclusion des EANA. Education. 2019. dumas-02439106

HAL Id: dumas-02439106
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02439106

Submitted on 14 Jan 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2018 - 2019

L'INCLUSION DES EANA.

Marie Lacube

Directeur du mémoire : Dominique Heches
Assesseur : Delphine Hervé

Soutenu le 22 mai 2019

Remerciements :

Je remercie chaleureusement Carole, sans qui ce mémoire n'aurait pas eu la même couleur. Ton travail, ta patience, ton accueil et tes idées innovantes font de toi une UPE2Aienne incroyable. Ton idée fut mon moteur. Je rends à César …

Merci à l'école E. R., l'accueil si aimable de tous les professionnels qui m'ont permis d'observer au plus près le quotidien de leur classe.

Un grand merci à D. Heches, des échanges toujours souriants et enthousiastes. Une présence solaire qui fait relativiser les doutes et les moments de drame.

Je souhaitais également remercier D. Hervé, une aide précieuse grâce à sa connaissance précise de son métier, et bien plus. Une jolie rencontre au cœur de cette problématique de l'EANA.

Merci aux formateurs de l'ESPE, T.T. et R.P une présence agréable et des conseils précieux.

Merci à ma douce écrivaine qui ne laisserait pas passer une erreur de syntaxe ou une répétition inopportune. Ma mère si précise avec la langue française.

Merci aux conseils de Célia, Marion et la douceur de Charlotte et Isa qui m'ont accompagné tout au long de ce travail, et encore plus loin.

Introduction …… p 6

I. Partie théorique ……p 8

1. **Concepts et définitions** ……p 8
   a. Langue 1, langue 2 et bilinguisme …….. p 8
   b. Plurilingue et pluriculturel ……p 9
   c. Langue de scolarisation ……p 10
   d. Français Langue Seconde ……p 11
2. **Contexte** ……p 12
3. **Le statut EANA** …….....p 14
   a. Evolution historique du statut ……...p 14
   b. Le « A » d'allophone …….....p 15
   c. L'évolution du statut dans la conscience collective ……p 16
4. **Les structures accompagnantes pour un EANA et la famille** ……...p 17
   a. A l'académie ……p 17
   b. A l'école ……p 18
   c. Autres lieux …….....p 19
5. **L'inclusion** …….....p 19
   a. Histoire d'un mot : inclusion ……p 19
   b. Compétences pédagogiques et didactiques ……..p 22
   c. L'empathie pour accepter l'autre ……p 25

II. Observation et analyse ……..p 27

1. **Etude de cas : Ecole E. R.** …….....……p 27
   a. Contexte géographie et démographique ……..p 27
   b. L'UPE2A ……p 27
   c. La perception de l'EANA ……p 29
2. **Observation des effets du dispositif ……**……...p 30
   a. Le dispositif .. ……..p 30
   b. Analyse du dispositif ……...p 32
3. **Développer l'accompagnement pour tous** ……... p 35

Conclusion ……..p 39

Bibliographie ……..p 41

Annexes ……...p 45

Ce sujet de mémoire est né de questionnement sur l'enseignement bilingue et ses vertus, notamment au travers de l'enseignement d'une langue étrangère dans une discipline non linguistique. Mon premier contact pour observer sur le sujet fût un enseignant d'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). De souvenirs d'expériences et de rencontres passionnantes est alors née la problématique de l'inclusion des EANA en classe ordinaire. L'EANA dans les classes ordinaires peut-il être une richesse ou ses besoins sont-ils une charge pour l'enseignant ?

L'école E. Roudayre était le lieu idéal d'observation pour traiter ce sujet et réfléchir sur les pratiques et la place de chacun des acteurs (enseignants, EANA, élèves ordinaires, parents, …). Ma rencontre avec l'enseignante UPE2A de l'école a été le moteur de tout ce travail.
Je l'ai suivi dans la mise en place d'un dispositif d'intervention dans les classes ordinaires de ses élèves extraordinaires.

La première partie se présente de manière théorique : concepts, mots clés, historique, et la seconde partie traite de l'étude de cas de l'école E. Roudayre et des observations effectuées auprès des EANA.

Introduction

Le travail de recherche, d'observation et d'interprétation permet d'évaluer le climat scolaire dans les classes où sont présents des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Des moyens et des propositions seront réfléchis dans le but d'apporter une aide aux EANA, à leurs pairs et leurs enseignants pour favoriser l'apprentissage de la langue scolaire.

Il est important de réaliser que l'arrivée d'un EANA dans une classe ordinaire, parfois en cours d'année, va en changer le climat. Entre alors en jeu la nécessité de se demander comment vivre ce changement : est-il possible d'en faire une richesse ou les enjeux sont-ils délicats et l'enfant serait mieux dans un environnement plus sécure ?

Il s'agit alors de se questionner sur les besoins de chaque acteur :

- Les élèves : Le climat est-il serein pour ces élèves ? Se sentent-ils acceptés au sein de leur groupe classe, au sein de l'école, au sein d'un groupe travail, avec leurs camarades de classe d'école ?
- Les enseignants : sont-ils à l'écoute, savent-ils accompagner, que mettent-ils en place dans leur classe ? Avec les parents ? Quels moyens mettent-ils en place pour valoriser la langue des élèves ? pour les intégrer au groupe classe ?
- Les parents : Parlent-ils cette langue ? sont-ils impliqués ? présents ? oui pourquoi ? non pourquoi ? Quel accompagnement ? quel avis et opinion ont-ils de l'école ?

Ce travail de recherche permet de réfléchir sur le statut d'un EANA aujourd'hui. Où est sa place ? Comment accompagner cette scolarité atypique ? De même, il faut prendre en compte la manière dont ces élèves sont perçus par les professionnels puis se demander de quelle manière intervenir pour éveiller les consciences. Comment travailler avec tous les acteurs autour de ces enfants pour faciliter l'inclusion et l'apprentissage de la langue scolaire : le français langue seconde. L'apprentissage de la langue est-elle la clé de l'intégration socio-culturelle et de l'inclusion au sein du monde de l'école ? L'école qui est pour l'enfant le lieu de développement par excellence au sein d'une société, se doit d'être à l'écoute et capable de l'accompagner au mieux pour que la transition entre sa vie passée et sa nouvelle vie quotidienne soit la moins éprouvante possible. Je parlerai des étapes à franchir en les rapprochant des rites de passage définis par Arnold Van Gennep[1] à la fin du XIXème siècle.

De façon plus concrète, nous verrons ces différentes étapes et les différents acteurs qui entourent

[1] VAN GENNEP A. (1981) ***Les rites de passage.*** *Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement de la naissance, de l'enfance, de la puberté de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage des funérailles, des saisons, etc.* Paris : Éditions A. et J. Picard, 1981, 288 p. + 29 p.

l'EANA dans une partie d'observation et d'analyse. L'école Emile Roudayre est le cas observé choisie pour son contexte particulier et par la présence d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dans ses murs. Elle correspond parfaitement à notre problématique : sont présents de nombreux EANA et un grand engagement de l'enseignante de l'unité. L'observation fine du comportement de chaque acteur de l'école permet d'en mesurer les effets afin de réfléchir aux solutions à apporter à l'inclusion délicate tant par la difficulté qu'un EANA doit affronter (la langue, les codes socio-culturels, son histoire, …) que par les différents points de vue des enseignants capables ou non de faire face au bouleversement de l'arrivée d'un EANA dans leur classe. Comment faire de cette arrivée une richesse et non une difficulté supplémentaire à leur quotidien d'enseignant ? Comment mesurer l'impact de l'UPE2A dans l'école pour les élèves et pour les enseignants ?

Avant de nous lancer dans la partie concrète de l'observation, nous allons commencer par nous pencher sur les théories, concepts et définitions qui entourent cette problématique.

I. Partie Théorique

1. Concepts et définitions

Pour traiter ce sujet, il est nécessaire de définir les concepts clés relatifs à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte d'immersion. Il s'agit de la Langue 1 (L1), la Langue 2 (L2), la Langue de scolarisation (Lsco) et le Français Langue Seconde (FLS). Sachant que l'EANA arrive en France avec un bagage culturel et langagier souvent multiple, l'apprentissage de la langue de scolarité devra tenir compte de la richesse et des capacités bilingues, plurilingues et pluriculturelles de l'enfant, termes que nous allons définir également.

a. Langue 1, langue 2 et bilinguisme

La L1 est la langue du foyer, pour éviter toute connotation, nous ne l'appellerons pas « langue maternelle » ; terme qui suggère la famille ou les origines comme le fait remarquer Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2007 : 54). Pour ne pas être équivoque et prendre en compte toutes les particularités, le terme de L1 évite de discriminer les cas de bilingualité précoce simultanée[2] par exemple.

La langue 2 (L2) est donc la langue qui est apprise simultanément ou non de la L1 et est considérée comme langue seconde. Elle est précoce lorsqu'elle s'apprend dès le premier jour ou tardive lorsqu'elle est introduite à un moment plus ou moins avancé dans la vie de l'enfant.

C'est la définition proposée par Gajo, Py et Serra (1997)[3] du Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Neuchâtel qui correspond au concept de bilinguisme individuel (Peix, 2015, *Ibid*) :

[2] « L'enfant acquiert deux langues depuis le début de l'acquisition du langage, par exemple, lorsque chaque membre d'un couple utilise une langue différente pour s'adresser à l'enfant » Peix R. (2015), *Enseignement du catalan et plurilinguisme,* Collections Etudes Presses Universitaires de Perpignan, p 42.

[3] PY, B., SERRA, C. & GAJO, L. (1997) : *Mémento linguistique*, Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.

> « Personne pratiquant le bilinguisme, que ce soit depuis la première enfance (bilinguisme simultanée) ou non (bilinguisme différé). Une personne bilingue se caractérise par une maîtrise variable de deux ou plusieurs langues, maîtrise liée à des pratiques langagières différenciées de chacune de ces langues.
>
> Elle possède aussi un dispositif mental qui lui permet de choisir la langue appropriée à chaque situation, de changer de langue lorsque cela est nécessaire, souhaitable ou possible, et enfin de gérer la coexistence en elle de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (maîtrise des interférences ou des emprunts, par exemple.) Une personne bilingue se trouvant en milieu monolingue sait accepter (et faire accepter par ses interlocuteurs) les particularités de ses propres pratiques linguistiques, qui la distinguent plus ou moins ouvertement de celles de ses partenaires monolingues. »
>
> Gajo, Py et Serra, 1997 : 2

Cette définition permet d'affiner son approche pour travailler avec un enfant bilingue en acceptant qu'il n'ait pas la même maîtrise dans les deux langues en fonction des domaines ou des activités de la vie quotidienne. Ce qui nous amène au terme plurilingue qui trouve son origine dans le mot bilingue. D'après le dictionnaire coordonné par Cuq, on appelle plurilinguisme « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels […] » (Peix, 2015 : 43)

b. Plurilingue et pluriculturel

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle telle qu'elle est convenue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) défini par les travaux du Conseil de l'Europe, qui concerne quasiment la totalité du continent européen (47 pays), tente d'en finir avec le binôme L1/L2 d'apparence équilibré. De fait, la compétence plurilingue et pluriculturelle permet à l'acteur social concerné de communiquer langagièrement et d'interagir culturellement grâce à l'expérience de différentes cultures. Il va au-delà d'un savoir linguistique puisqu'il donne la priorité à l'interaction, à l'action sociale et à la culture. C'est une prise de conscience du « plurilinguisme comme valeur ». (Peix, 2015, *Ibid.* : 49)

De fait, les apports du plurilinguisme sont indéniables et représentent un renversement capital. Les

auteurs du CECR[4] listent les effets bénéfiques sur les apprenants :

- Développant chez eux une conscience linguistique et communicationnelle qui leur permet de réfléchir sur leur façon de penser ;
- Elargissant le champ de leurs compétences sociologiques et pragmatiques ;
- Installant une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes et d'affiner les savoirs-appendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau ;
- Etant susceptible d'accélérer jusqu'à un certain point des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel ;
- Permettant généralement d'éliminer les préjugés culturels.

c. Langue de scolarisation

La Langue de scolarisation (Lsco) est la « langue officielle » ou « nationale » ou encore « langue d'état » définie par le pays comme la langue de l'oral et de l'écrit pour tout le territoire. Elle est donc la langue parlée et apprise dans les écoles publiques prioritairement et s'accompagne d'une L2 ou plus selon les écoles. Ces dernières bénéficient d'un taux horaire minime dans les programmes officiels (B.O.E.N. spécial 2015[5]) comparé à la Lsco (français :360h/an et LVE : 54h/an). De plus, la Lsco est aussi la langue véhiculaire lors des apprentissages, même en classe de L2, elle est utilisée dans les moments de vie de l'école : cantine, récréation, périscolaire, etc.… La question de la maîtrise de la langue est centrale dans le processus d'intégration de ces élèves. Il faut donc enseigner le français comme langue de scolarisation et non comme français langue étrangère « même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées » (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002). Il s'agira pour les élèves d'acquérir la LSco pour entrer dans les apprentissages le plus rapidement possible.

Ce qui diffère alors, ce sont les méthodes d'apprentissage et le degré d'immersion de cette langue dans la vie scolaire et quotidienne des élèves. Dans notre cas, nous allons nous pencher sur l'apprentissage de cette Lsco par l'EANA. Un EANA arrive en France avec un bagage langagier de L1 et pour certains, selon l'histoire familiale, également une ou plusieurs L2 voire même une Lsco d'un autre pays. Ils ont développé des capacités et compétences linguistiques et métalinguistiques favorisant l'apprentissage d'une nouvelle langue.

L'enseignement de la Lsco est pour eux un enseignement par immersion. On parle alors

[4] ROBERT J.P. & ROSEN E. (2010), Dictionnaire pratique du CECR, 2010, Editions Ophrys.

[5] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

d'immersion lorsqu'il y a un changement de langue entre le foyer et l'école. Selon Artigal (1989) il existe trois variables qui ont une influence sur le succès ou l'échec de l'immersion (Peix, 2015, *Ibid.*) :

- Le statut social de la langue et la culture du foyer ;
- Les attitudes des élèves envers la langue de l'école et ses motivations pour l'apprendre ;
- Le type de traitement pédagogique au moyen duquel les enfants accèdent à la nouvelle langue.

Il s'agit bien d'une immersion totale puisque l'élève est exposé à 100 % au français. Selon l'âge de l'enfant on parlera alors d'une immersion tardive puisque la langue est introduite à un moment plus ou moins avancé de la scolarité. On peut rencontrer des disparités selon le parcours de l'enfant. Il peut n'avoir aucune connaissance de la Lsco ou en posséder à des degrés divers. Les élèves hispanophones, par exemple, vivant à la frontière, auront déjà une connaissance du français et auront des facilités dans l'apprentissage de celle-ci par les ressemblances linguistiques des deux langues. De même qu'un élève qui entre dans l'écrit dans une langue n'ayant pas le même alphabet aura une connaissance moins significative qu'un élève ayant une langue possédant déjà le même alphabet.

d. Le français langue seconde

Selon Jean-Pierre Cuq[6], Le Français Langue Seconde (FLS) est celui parlé à l'étranger avec un style particulier. Une définition qui vient du français comme langue d'enseignement qui permet de s'élever socialement dans un pays où la langue nationale n'est pas le français. Michèle Verdelhan-Bourgade[7] précise alors que le sigle FLS peut se traduire par « langue de scolarisation ». Il s'agit alors d'une langue à « visée d'intégration sociale ». De fait, les EANA, se trouvent du moins pendant un temps dans cette situation d'apprentissage. Ce FLS permet aux personnes nouvellement arrivées en France de communiquer, d'accéder à une qualification, mais également de suivre des cours lors de sa scolarité faisant de ce FLS une langue transitoire.

Ce FLS est institutionnalisé au début des années 2000 et apparait dans les programmes d'enseignement du collège[8] comme domaine didactique : « ce que l'on convient d'appeler ici Français Langue Seconde ne constitue pas une discipline distincte du français telle qu'elle est définie dans les programmes officiels du collège, mais une modalité d'accès à cette discipline pour

[6] CUQ J.P., *Le Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette, 1991 coll. Références.
[7] VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, PUF, 2002
[8] *Le français langue seconde*, Collège repères, CNDP, 2000.

les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation. »

D'après la définition de l'académie de Nice[9], le FLS est donc une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise suffisante de la langue et du métalangage. Le FLS est plus précisément une langue spécifique à l'école, celle qui permet de suivre une scolarité avec une prépondérance de l'écrit.

2. **Contexte**

La zone des Pyrénées Orientales offre des possibilités linguistiques privilégiées. Le plurilinguisme se rencontre au coin des rues des villes et des villages. D'abord parce qu'elle est frontalière avec l'Espagne. Cet avantage peut permettre un bain linguistique et culturel. De plus le département fait partie du territoire catalan. Ainsi, des cours de catalan sont dispensés dans les écoles et selon les cas il s'agit d'un enseignement bilingue, immersif ou encore plurilingue. Le catalan est, en France, considéré comme une langue régionale[10].

Le département des Pyrénées Orientales est également mouvants en ce qui concerne la mobilité des migrants. La situation géographique du département frontalier explique aussi ces mouvements importants. D'après les chiffres donnés par Delphine Hervé, responsable CASNAV, sont scolarisés sur le département et en écoles primaires 280 EANA dont 9 écoles sur Perpignan au sein des UPE2A[11], ainsi que dans des écoles à Canet, Prades, Fuilla et Bourg-Madame. Les chiffres concernent les élèves bénéficiant d'un temps de leur scolarité en UPE2A.

Ce contexte justifie le sujet de cette recherche puisque par le nombre d'élèves en constante augmentation ne parlant pas la langue de scolarisation, il est nécessaire de penser à la mise en place de dispositifs et d'accompagnements spécifiques pour gérer cette particularité du département. De fait, les chiffres montrent clairement cette courbe ascendante du nombre d'EANA dans les tableaux[12] suivants de répartition des EANA sur la ville de Perpignan. Il apparait distinctement qu'au 1er trimestre les UPE2A de la ville de Perpignan comptabilisent 107 EANA et en janvier 2019 ils sont 154 EANA à bénéficier de l'UPE2A.

---

[9] Ressources de l'académie de Nice, département du Var et Alpes-Maritimes, *Français langue seconde, de scolarisation, de socialisation ?* [Disponible le 26 avril 2019 : http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/ressources-en-lettres/langue/fle-fls/fle-fls-au-niveau-college/32-le-point-sur-le-fls/38-les-definitions-du-fls]

[10] « *La raison réside dans le fait que l'Etat français reconnaît les régions, mais non les minorités. Ces dernières sont protégées par les textes internationaux de l'Organisation des Nations Unies et de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la Culture qui concernent les minorités linguistiques et les droits de ces minorités.* » Peix R. (2015), *Enseignement du catalan et plurilinguisme*, Collections Etudes Presses Universitaires de Perpignan, p. 17

[11] Chiffre donné en janvier 2019.

[12] Source : Delphine Hervé, CASNAV

Effectifs des EANA de la ville de Perpignan (1er trimestre 2018)		
Écoles	**Nombre EANA**	**Emploi du Temps**
Jean Zay-Marie Curie	22 EANA	100%
Emile Roudayre	12 EANA	100%
Rousseau	19 EANA (dont 3 GS)	100%
Romain Rolland	8 EANA	100%
Anatole France	8 EANA	LMJV matins
D'Alembert 1	4 EANA 1	LMJV après-midis
D'Alembert 2		
Pasteur Lamartine	9 EANA 1	L après-midi ; M matin J après-midi ; V matin
Victor Duruy	8 EANA 1	L matin ; M après-midi J matin ; V après-midi
Jordi Barre	17 EANA1	LMJV
Total	EANA 1 : **107**	

Effectifs des EANA de la ville de Perpignan (janvier 2019)		
Ecoles	**Effectifs** **EANA 1**	**Quotité service**
Emile Roudayre	21	100%
Anatole France	15	50%
Jean-Jacques Rousseau	21	100%
D'Alembert 1 et 2	16	50%
Jordi Barre	19	75%
Victor Duruy	16	50%
Pasteur-Lamartine	6	50%
Romain Rolland	17	100%
Jean Zay/Marie curie	20	100%
Total	**151**	

Le contexte met en avant la nécessité de réfléchir avec tous les acteurs concernés. L'enjeu étant que ces enfants puissent évoluer, à armes égales, dans la nouvelle société dans laquelle ils s'installent, en ayant les codes essentiels à leur bien-être pour favoriser leur développement vers l'âge adulte.

3. Le statut de l'EANA

L'évolution du statut de l'EANA nous montre le chemin de la pensée et la manière de considérer ces enfants. Les diverses dénominations données dans le temps tendent aujourd'hui vers une meilleure compréhension de l'enfant, en tant qu'individu ayant un vécu linguistique, culturel, émotionnel et historique.

a. Evolution historique du statut

Le statut de l'EANA a évolué à travers les années. Pour ces élèves, les dénominations sont nombreuses tant dans les textes officiels qu'auprès des personnels des établissements scolaires. Elles sont « toutes porteuses de différence » depuis 1970 comme le souligne Stéphanie Galligani[13] (2012) : elle porte sur leur histoire personnelle « enfants de migrants », circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, « élèves de nationalité étrangère » (circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002), sur leur parcours « primo-arrivant » (circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990), « nouveaux arrivants » (circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002), de leur expérience langagière « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires » (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002). De cette dernière nait alors la dénomination Elèves Nouvellement Arrivés (ENA) qui précède celle d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) (circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012, B.O. n°37 du 11 octobre 2012).

Ces différentes appellations présentent une problématique résistante, celle de l'impression d'homogénéité du groupe élèves. Cependant, tout comme dans une classe de 30 élèves, où tous parlent la même langue de scolarisation et ont le même âge, il y aura tout de même 30 élèves différents. « Les élèves sont tous différents, même s'ils viennent d'un même pays. La richesse culturelle est le point commun à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou géographique. Leur volonté de réussir également. » (Auger, 2007[14] : 200). Ces élèves n'ont pas tous la même langue maternelle ou langue de scolarisation, ils n'ont pas le même niveau de scolarisation, pas la même histoire familiale, pas le même parcours. « Des différences considérables existent » si les enfants ont été « scolarisés ou non, alphabétisés ou non » et bien d'autres éléments de leur histoire personnelle qui vont « peser indubitablement sur la scolarité de l'enfant et sa

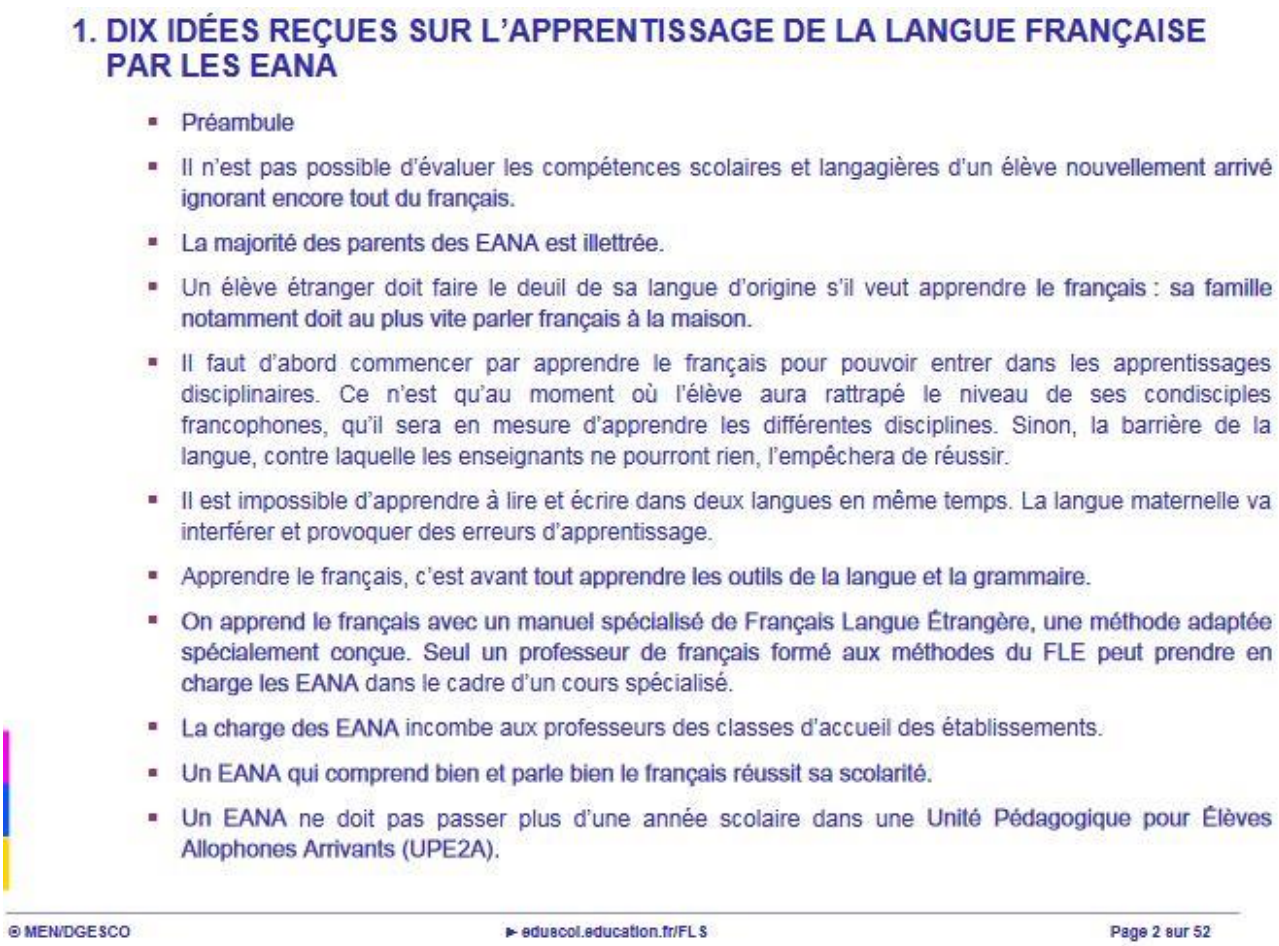
[13] GALLIGANI S. (2012). *Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France.* Les cahiers du GEPE, n°4/2012. Les langues des enfants « issus de l'immigration » dans le champ éducatif français. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

[14] AUGER N. (2007). *Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones.* Dans CHISS J-L. (dir.), Immigration, Ecole et didactique du français. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, p.200.

réussite dans l'apprentissage du français » (Galligani, 2012, *ibid.*). Le danger est de vouloir homogénéiser les profils pour se sécuriser « l'autre est différent mais je peux le réduire à un groupe […] qui me permet de l'identifier » (Auger, 2007, *ibid.* : 201). Ils n'ont de commun que la nécessité d'apprendre la langue française et les codes culturels qui y sont associés.

b. Le « A » d'allophone

Cette nouvelle appellation EANA (circulaire 2012) élèves « allophones nouvellement arrivés » est une réussite pour sortir de la série de dénominations péjoratives et imprécises vues précédemment. L'élève n'est plus « non francophone » et n'est pas seulement « nouvel arrivant ». Il est considéré comme un individu à part entière avec un bagage langagier et une histoire vécue hors de la France. En somme, il ne nait pas lorsqu'il met un pied dans une école française, il a une histoire avant son arrivée. Cela implique de fait de considérer l'enfant d'une nouvelle manière. Le ministère de l'éducation nationale a mis en ligne sur son site EDUSCOL un document riche pour contrer les idées reçues sur l'EANA qui réaffirme l'importance de l'arrivée de cette nouvelle lettre « A » d'Allophone dans le statut de celui-ci.



1. DIX IDÉES REÇUES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES EANA

- Préambule
- Il n'est pas possible d'évaluer les compétences scolaires et langagières d'un élève nouvellement arrivé ignorant encore tout du français.
- La majorité des parents des EANA est illettrée.
- Un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison.
- Il faut d'abord commencer par apprendre le français pour pouvoir entrer dans les apprentissages disciplinaires. Ce n'est qu'au moment où l'élève aura rattrapé le niveau de ses condisciples francophones, qu'il sera en mesure d'apprendre les différentes disciplines. Sinon, la barrière de la langue, contre laquelle les enseignants ne pourront rien, l'empêchera de réussir.
- Il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage.
- Apprendre le français, c'est avant tout apprendre les outils de la langue et la grammaire.
- On apprend le français avec un manuel spécialisé de Français Langue Étrangère, une méthode adaptée spécialement conçue. Seul un professeur de français formé aux méthodes du FLE peut prendre en charge les EANA dans le cadre d'un cours spécialisé.
- La charge des EANA incombe aux professeurs des classes d'accueil des établissements.
- Un EANA qui comprend bien et parle bien le français réussit sa scolarité.
- Un EANA ne doit pas passer plus d'une année scolaire dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

c. L'évolution du statut dans la conscience collective

Nous avons vu que le statut de l'élève étranger a changé : par son appellation dans les textes officiels et par les idées reçues de notre société évoluant dans le temps. De fait, chaque individu de la société est marqué par une ou plusieurs définitions de cet enfant. Définitions qui peuvent s'ancrer dans la conscience et bloquer l'évolution du statut à des représentations. Ainsi, les enseignants, eux aussi, se heurtent aux représentations. C'est un conflit sensible qui crée des polémiques au sein même d'un établissement scolaire. L'arrivée d'un EANA dans une classe va bouleverser le cours « normal » et surtout va pousser l'enseignant à interroger ses pratiques. Des pratiques « souvent amputées par le manque de moyens humains matériels et financiers pour aider et accompagner l'enfant à trouver sa place au sein de l'école. »[15]

Lorsqu'un EANA arrive au sein d'une école, qui n'a pas dans ses murs une UPE2A, c'est au directeur ou à l'enseignant de prendre contact avec le CASNAV pour demander de l'aide afin d'accueillir et d'accompagner au mieux le ou les élèves. Le CASNAV convient alors d'un rendez-vous pour faire passer à l'élève une série de test de lecture, compréhension et copie (geste graphique) ainsi qu'en mathématiques, dans la langue de scolarisation de l'élève. Après cela, il est « re » discuté le niveau de classe dans lequel il serait plus judicieux de l'inscrire.[16]

Il est difficile de sortir de ses représentations, lorsqu'un enseignant accueille un EANA dans sa classe il est bouleversé dans son quotidien sans bien comprendre quel est cet « étrange étranger »[17]. Ainsi pour mieux comprendre et percevoir ce que vit l'EANA au quotidien, lors de ses formations, Delphine Hervé déstabilise les enseignants afin qu'ils ressentent ce que vit l'EANA ordinairement dans leur classe.[18]

Nous verrons dans la partie d'observation et d'analyse l'utilisation de cette technique de déstabilisation et de sensibilisation au cœur d'une école dans notre étude de cas. Mieux comprendre par l'empathie ce qu'ils vivent permis de les accompagner au plus près de leurs besoins tout en développant l'écoute.

Donner des dénominations sécurisent les professionnels qui se saisissent du cadre donné par les textes officiels. D'après la recherche de Galligani, les élèves sont nommés par ce qui les stigmatisent négativement et non par ce qui les met en valeur. Le plurilinguisme doit être perçu comme une richesse pour l'apprentissage du français. Ainsi l'apparition du mot « allophone » dans la dénomination remet les choses à leur place et tend vers une meilleure compréhension de qui sont

[15] GALLIGLIANI (2012)
[16] Entretien avec Delphine Hervé, CASNAV, (2019)
[17] HECHES D. (2014). *L'accueil de l'autre et les représentations de l'altérité dans le système scolaire français*. Nantes : colloque. Article non publié
[18] Entretien avec Delphine Hervé, CASNAV, (2019)

ces étrangers.

4. Les structures accompagnantes pour les EANA et les familles

La présentation qui va suivre fait un point historique sur les dispositifs mis en place par l'Etat, l'académie, les écoles, dans l'accompagnement de l'arrivée d'un EANA. Il y a 3 sous-parties, mais ce ne sont pas des entités indépendantes, celles-ci sont toutes liées et travaillent ensemble au quotidien.

a. A la direction académique

C'est en 1975 que la nécessité de créer un lieu regroupant des missions pour accompagner l'arrivée des familles et futurs EANA s'est fait ressentir. D'abord Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM), ses missions sont au service des responsables académiques et des écoles, collèges, lycées et personnels d'éducation et d'enseignement. Puis les missions se sont élargies en 1990 (circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990) prenant en charge l'accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaires (ZEP), la prévention de la violence où les pratiques et activités scolaires sont au centre de l'action du CEFISEM. Ils interviennent alors auprès de tous les acteurs : des collectivités locales aux éducateurs, etc…
Ensuite, le centre est restructuré et rebaptisé Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) (circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002). Les missions se sont alors recentrées autour de l'aide à « l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école. » La circulaire explique qu'en vue d'un plus grand nombre de nouveaux arrivants, il est nécessaire de centrer les missions du CASNAV sur la scolarisation de « jeunes qui arrivent de l'étranger […] plus nombreux, souvent plus âgés. » Les missions se recentrent sur des objectifs plus restreints permettant une spécialisation plus aigüe pour un accompagnement plus pointu. Sont inscrites des missions telles que : médiation et coopération avec les familles et leurs partenaires, aide aux équipes pédagogiques et éducatives, organisation à l'intégration « pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires ». L'idée de cette nouvelle circulaire est de bien dissocier les EANA des établissements de ZEP et REP.
La circulaire qui définit les missions du CASNAV aujourd'hui est la circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012. Elle conserve l'acronyme CASNAV mais en change l'intitulé en centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

b. A l'école

Lorsque l'enfant, EANA, est inscrit dans une école, il appartient à une classe de son niveau, souvent choisie par rapport à son âge. Dans ce cas-là, ce sont des EANA scolarisés dans une école où il n'y a pas d'UPE2A. Ce sont les enseignants et directeurs qui contactent alors le CASNAV. Une évaluation sera effectuée, dans la langue de l'enfant, de même qu'une aide sera apportée à l'enseignant (ressources, conseils, …) et des heures supplémentaires pourront être mises en place entre l'élève et un enseignant.

Dans le cas où l'élève serait affectée à une école bénéficiant d'une UPE2A, il appartient à une classe et rejoint l'unité pédagogique qui lui est dédiée quelques heures dans la semaine pour approfondir le travail sur la Langue scolaire (Lsco) notamment. Lors d'une première année de scolarisation, l'EANA peut bénéficier de 9 heures au sein de l'UPE2A. Chaque parcours de chaque élève est personnalisé selon ses besoins. Le but étant qu'à la fin de la première année, l'élève n'ait plus besoin de l'UPE2A afin qu'il sorte de « l'inclusion » pour aller en classe « ordinaire » à temps plein. Toutefois, il peut être envisagé des heures supplémentaires en UPE2A l'année suivante pour pallier des difficultés persistantes en Lsco ; ils seront alors EANA 2 (cf. p.4 : tableau de répartition des EANA).

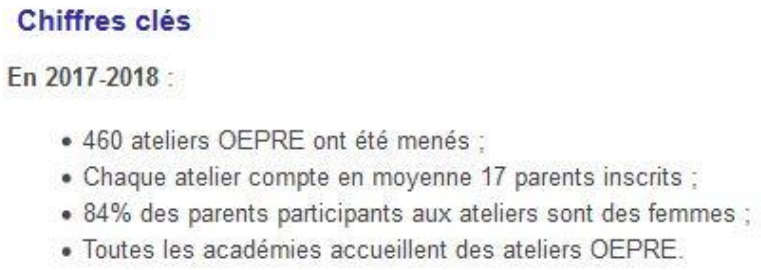
c. Autres lieux

L'inclusion des enfants dans l'école et, par extension, dans la société du nouveau pays d'accueil, ne peut se faire que main dans la main avec tous les acteurs autour de l'enfant et surtout les parents. L'arrivée de l'EANA au sein de l'école est une étape délicate, de même que l'intégration dans la nouvelle ville, le nouveau quartier. Tout cela pour lui, reste des épreuves supplémentaires partagées aussi avec les parents qui ne parlent que rarement la langue du pays d'accueil et sont confrontés à la vie quotidienne avec de nouveaux codes langagiers, sociaux et culturels, dont notamment ceux de l'école de leurs enfants.

Le dispositif Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE) est au cœur des préoccupations susnommées. Il concerne les parents étrangers allophones dans les territoires où l'opération est mise en œuvre.

Les formations ont pour but d'améliorer les compétences des parents suivants trois axes d'apprentissage[19] :

- l'acquisition du français (comprendre, parler, lire et écrire),
- la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française,
- la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents.



[20]

Un dispositif efficace puisqu'à Perpignan, les parents sont nombreux aux rendez-vous, raconte Delphine Hervé lors de notre entretien.

5. L'inclusion

Les EANA proposent aux élèves dits à besoins particuliers l'intégration dans des classes ordinaires, dans un système classique. C'est ce qui est appelé l'*inclusion*.

a. Histoire d'un mot : inclusion.

D'après Serge Thomazet[21] (2008), le terme est apparu dans un premier temps aux États-Unis. Il cite des chercheurs qui, au début des années 1990, sont les premiers à utiliser ce terme, tels que O'Brien, Forest, Snow ou Stainback. C'est la loi fédérale en faveur de *l'éducation de tous les enfants handicapés (the Education for all handicapped children Act)* en 1975 qui donne le droit aux élèves à besoins particuliers à une scolarisation gratuite dans un « environnement aussi normal que possible » (Thomazet, 2008, *Ibid.*). La scolarité de l'enfant est alors accompagnée d'un plan d'intervention personnalisé (*Individual Education Plan)*, comme le plan personnalisé de

[19] Circulaire n°2017-060 du 3 avril 2017, *Relations école-famille. Dispositif Ouvrir l'Ecole aux parents pour la réussite des enfants*, B.O. n°15 du 13 avril 2017
[20] Source : Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html
[21] THOMAZET S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n°1, 2008, p. 123-139. [disponible le 12 décembre 2018 : http://id.erudit.org/iderudit/018993ar]

scolarisation (PPS)[22] en France, anciennement le Projet Educatif Personnalisé (PEP)[23]. Il s'agit de partager le temps scolaire de l'élève entre le milieu ordinaire et les prises en charge selon ses besoins. Il faut attendre le début des années 1990 pour que l'intégration se transforme en i*nclusion* et que les chercheurs promeuvent « l'intégration à l'école ordinaire de tous les enfants et adolescents à besoins éducatifs particuliers, les moments de retrait de la classe devant être exceptionnels, voire inexistants, selon les tenants de l'inclusion totale (Thomazet, 2008, *Ibid*.). En France, les textes officiels parlent encore « d'intégration scolaire des élèves » (circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990).

Cette évolution aux États-Unis est similaire aux autres pays d'Europe, notamment la France. Thomazet parle de trois périodes : *ségrégative, intégrative et inclusive.* Cette première période était accès sur les soins et la rééducation, dans des établissements spécialisés, pour faciliter la future intégration des élèves à besoins particuliers dans la société. La seconde période nait après plusieurs rapports et travaux de chercheurs au début des années 1990 concerne particulièrement l'intégration des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire. L'ouverture des CLIS en novembre 1991 puis des UPI, aujourd'hui ULIS, en mai 1995 (vont) va permettre le développement de l'intégration collective dans le premier puis le second degré. En parallèle la mise en place dès avril 1990 des personnels du RASED contribuent à mieux faire la distinction entre élèves en difficulté et élèves en situation de handicap et favorisent l'intégration au sein des établissements scolaires. C'est à cette époque, voyant naitre des dispositifs de prise en charge *ségrégative* de ces élèves, que la nécessité d'avoir des lieux spécialisés au sein même de l'école est apparue. Depuis une vingtaine d'années (aujourd'hui), la période *inclusive* est préconisée et développée pour les élèves à besoins particuliers. Il s'agit de faire un travail d'aménagement et de pédagogie différenciée directement dans les classes pour enseigner à chaque élève en fonction de ses besoins. C'est dans ce contexte qu'est né le terme d'*inclusion* dans le vocabulaire de la langue française. Ce terme définit l'importance, pour ces élèves, d'une scolarisation en classe ordinaire qui nécessite de la part des enseignants une pédagogie adaptée. Les écoles ont alors une nouvelle mission, celle de permettre à tous les enfants de recevoir les enseignements qui leur sont dus, pédagogiquement et matériellement.

[22] Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées

[23] Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, *Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés*, B.O.E.N. n°5 du 4 février 1982. **Abrogée** par la circulaire de *simplification administrative* n° 2009-185 du 7 décembre 2009.

Dans la déclaration de la Salamanque[24] :

> « Les besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent à une réforme majeure des écoles ordinaires. »
>
> UNESCO, 1994, p.4

Ainsi, l'élève est socialement intégré. Si les dispositions ont été prises pour aménager les espaces et les enseignements lui permettant de participer aux activités scolaires, l'élève ne se retrouve plus en situation de handicap d'un point de vue scolaire. Ainsi évoluent les pratiques et les missions de l'école intégrant les élèves quels que soient leurs besoins.

> « L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres »
>
> UNESCO, 2001, p.15 trad. Serge Thomazet

Le désir de faire vivre une école inclusive apparait officiellement lors de la loi du 8 juillet 2013[25] « une école inclusive pour tous les enfants, au titre de droit commun. »

[24] Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse.* Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

[25] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école

De même qu'il s'inscrit dans le Code de l'éducation[26] avec une attention portée aux besoins éducatifs particuliers, notamment pour les EANA :

> « Le service de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. [...]. Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. (...). Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. »
>
> Article L.111-1 du Code de l'éducation
> modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2

> « À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers [...]. Les élèves allophones nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation. »
>
> Articles D.321-3-4 et D. 332-6
> modifiés par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 du Code de l'éducation

b. Compétences pédagogiques et didactiques

L'inclusion des EANA dans les classes ordinaires permet une immersion dans la langue et dans la vie quotidienne de l'école pour mieux acquérir les codes culturels et linguistiques. Cette inclusion, favorable à l'apprentissage du français pour les EANA, est aussi source de conflits dans les pratiques de l'enseignant qui souvent doit remettre en question ses méthodes.

Il est donc préférable pour l'enseignant de penser son travail avec l'EANA comme un enseignant de FLS. « Lorsque l'on apprend les langues, les allers et retours cognitifs sont un passage nécessaire à leur construction », explique Nathalie Auger (2007).[27]Il faut alors pallier la crainte de l'enseignant de se sentir incompétent face à l'enseignement d'une langue et l'inexpérience du plurilinguisme. Pour cela, les enseignants ont tout de même l'expérience de la variation intralectale (registres de langue, différence oral/écrit, par exemple) et ont une connaissance métalinguistique (organisation

[26] Code de l'éducation : Article L.111-1, Articles D.321-3-4 et D. 332-6 modifiés par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

[27] AUGER N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83

du langage) qui permettent de prendre conscience des « universaux singuliers » (toutes les langues partagent des universaux : phonologie, syntaxe, systèmes d'écriture… ; mais chacune les actualise différemment).[28]

Pour réfléchir aux compétences pédagogiques et didactiques d'un enseignant en langue seconde, Peix [29]donne une étendue des compétences nécessaires auxquelles l'enseignant peut se référer, dont certaines sont adaptables à la situation d'un enseignant ayant un ou plusieurs EANA dans sa classe :

- Capacité à mettre en valeur la langue cible et la diversité linguistique : « pour que l'enfant soit motivé par l'apprentissage d'une langue, […] il est indispensable que la relation avec cette langue soit positive ». L'intégration dans la classe ou encore la relation avec les parents sont autant de facteurs qu'il ne faut pas négliger pour favoriser l'apprentissage de la Lsco ;
- Aptitude à instaurer un dialogue éducatif interactif : « l'interaction enseignant-élève, et élève-élève(s) est d'une grande importance si ce que nous voulons est que nos élèves soient capables de réaliser des activités de production, d'interaction et de médiation. » Il est important de favoriser des activités sociales interactives et coopératives pour favoriser l'intégration de l'élève dans le groupe classe favorisant l'apprentissage de la Lsco ;
- Capacité à anticiper certaines difficultés : « il est utopique d'imaginer que toutes les difficultés puissent être anticipées » mais cela peut permettre à l'enseignant d'adapter son attitude et de réfléchir au choix des situations de travail, du dispositif, de la conception des supports ou encore de la clarté des consignes ;
- Capacité à actualiser les connaissances pédagogiques et à les transférer dans sa pratique : on parle ici de la capacité d'attribuer du sens à l'objet de l'apprentissage. « D'après la perspective constructiviste, la fonction de l'enseignant dans les interactions propres à tout apprentissage est de créer des « zones proximales de développement » c'est-à-dire connaitre le point de départ de l'élève et lui offrir les conditions appropriées qui le fassent progresser vers la « zone de développement optimale.
- Compétences affectives et relationnelles : Il faut prendre conscience de « l'atmosphère » de la classe[30], pour que l'élève se sente sécurisé. Ainsi un climat stimulant par le renforcement positif de l'enseignant et la sécurité affective seront deux éléments qui auront une incidence directe sur l'apprentissage de l'élève.

Il est alors clair que l'acquisition du langage se fait à tout moment dans une journée, que l'EANA peut participer à l'oral constamment si les élèves et l'enseignant y prêtent attention. Se saisir

[28] *Ibid., p.20*
[29] PEIX R. (2015). Enseignement du catalan et plurilinguisme. Perpignan : Collections Etudes Presses Universitaires.
[30] BUCHETON D. (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation. Sous la directiond'Olivier Dezutter. Bruxelles : Editions De Boeck Université (2008).

d'événements au quotidien permet de travailler le langage et de développer la confiance qui donne envie à l'élève de se dépasser. Une observation de classe de CM1/CM2 m'a permis une réflexion à propos de ces moments à saisir pour l'EANA.

L'enseignante de la classe propose une transition entre sa séance de français et de LVE anglais de manière spontanée et se saisit du temps qu'il fait. Elle donne une expression en français « il pleut des cordes » et propose la traduction en anglais « It's raining cats and dogs ». Les élèves sont surpris par la traduction de cette expression et sont marqués par ce moment de vie quotidienne que l'enseignante a su saisir. Dans sa classe, il y a Hamza, EANA arrivé au deuxième trimestre qui parle un dialecte du Pakistan et anglais. Il comprend l'expression anglaise et tente la compréhension de la version française. Le travail de l'enseignante est aussi de saisir cette chance de pouvoir proposer à cet élève de donner l'expression dans sa langue maternelle. Cette opportunité d'enrichir un moment de la classe par un partage culturel permet d'inclure Hamza à l'échange du groupe et aux autres d'écouter la proposition en percevant la richesse langagière méconnue de leur camarade de classe.

Ce travail au quotidien permet l'inclusion interculturelle de chacun au sein de la classe et développe le respect des uns et des autres dans ce qu'il est, en tenant en compte tous les facteurs. De même, cette reconnaissance des élèves et de leurs langues incite aux apprentissages de la norme linguistique scolaire, pouvant accroitre la motivation des apprenants autant que celle des enseignants monolingues qui parlent déjà la Lsco en favorisant l'exposition à ces plurilinguismes. (Auger, 2007 : 23)

Les chercheurs en sciences de l'éducation ont constaté que l'apprentissage d'une langue se faisait en se référant aux autres langues connues par l'individu. C'est de ce constat qu'est partie Nathalie Auger pour créer l'outil Comparons nos langues[31], qui permet ce travail de va-et-vient entre les langues connues et la nouvelle langue.

> « Cette démarche motive l'élève qui se sent reconnu dans ce qu'il est, ce qu'il connaît déjà, sans pour autant devenir un prototype de sa langue et de sa culture. Le français s'apprend donc selon une démarche cognitive de co-construction bien visible à la fois pour les élèves et l'enseignant. » (*Ibid.*)
>
> « Chacun découvre le système de l'autre (l'enseignant aussi, sans connaître les langues des élèves, il en comprend des fonctionnements) dans une relation d'empathie, face à l'autre. » (*Ibid.*)

[31] AUGER N. (2004), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, CRDP Languedoc Roussillon.

c. L'empathie pour accepter l'autre

Pour mieux comprendre ce nouvel arrivé au sein de la classe il faut entrer en contact avec lui. Parfois, les élèves et l'enseignant sont confrontés à des préjugés ou de la peur par manque de possibilité de communiquer verbalement. Pour pallier ces difficultés, il faut appréhender l'autre comme un égal et éviter la division du groupe formé par les communicants de la même langue de manière naturelle face au nouveau qui n'a pas la même langue. Cet écueil renforce le manque de compréhension en instaurant un climat néfaste aux apprentissages. Il faut réfléchir alors à créer de l'empathie chez chaque acteur de la rencontre afin que chacun accepte ses différences.

Pour le psychologue Martin Hoffman[32], l'empathie se développe selon un processus gradué faisant progressivement passer le jeune enfant de l'empathie comme mimétisme ou contagion à des formes plus indirectes d'empathie, dont le développement est lié à celui des capacités conceptuelles ou linguistiques. Progressivement, l'enfant devient capable d'accéder à la vie mentale d'autrui pour se mettre « à la place de l'autre » – voire pour se penser soi-même comme un autre et ne pas seulement penser l'autre comme soi-même. Les comportements, qui ont pour but de promouvoir le bien-être d'une autre personne, seraient la résultante d'une bonne capacité d'empathie (Eisenberg & Fabes, 1998).[33] Les chercheurs distinguent deux formes d'empathies : affective ou émotionnelle qui se réfère à l'expérience vicariante d'émotions qui sont concordantes avec celles vécues par autrui, autrement dit la « tendance d'un individu à ressentir une émotion isomorphe à celle qu'autrui ressent (par exemple être heureux à la vue de quelqu'un qui exprime de la joie) » [34]. La seconde est une empathie cognitive qui fait allusion à la compréhension des sentiments d'une autre personne, soit par une simple association de sens ou par un processus plus complexe consistant à prendre la perspective d'autrui (Wied, 2005)[35]. Pour Serge Tisseron[36], l'empathie se hiérarchise en trois étages : l'identification en est le premier. Elle consiste à comprendre le point de vue de l'autre (c'est l'empathie cognitive) et ce qu'il ressent (c'est l'empathie émotionnelle). A cet étage, l'empathie est unilatérale, « l'identification ne nécessite pas de reconnaître à l'autre la qualité d'être humain » ; je comprends l'autre mais je ne me mets pas à sa place. Le deuxième étage de l'empathie est la reconnaissance mutuelle, je m'identifie à l'autre et je lui accorde le droit de s'identifier à moi.

[32] HOFFMAN M. (2008), *Empathie et développement moral*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
[33] EISENBERG & FABES, 1998. *Prosocial developmen*t. In Damon W. & Eisenberg N. (Eds.), *Social, emotional, and personality development,* Vol. 3, p. 701-778. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
[34] NARME, P., MOURAS, H., LOAS, G., KRYSTKOWIAK, P., ROUSSEL, M., BOUCART, M. & GODEFROY, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*, volume 2(4), 292-298.
[35] WIED M., GOUDENA P. P., & MATTHYS W. (2005*). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry,* Vol. 46 n°8 p. 867-880.
[36] TISSERON S., 2011. *L'empathie, au cœur du jeu social.* Le journal des psychologues vol. 2011/3 n°286, p. 20-23

> « Cette reconnaissance renvoie à l'expérience du miroir. Elle implique un contact direct ainsi que tous les gestes expressifs, tels que le sourire, le regard croisé et les expressions faciales, par lesquels j'atteste accepter de faire de l'autre un partenaire d'interactions émotionnelles et motrices. Inversement, l'absence de cette médiation expressive revient à nier l'existence de l'autre. »[37]

Enfin, le troisième étage de l'empathie est l'intersubjectivité. Elle consiste à reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur des parties de moi-même que j'ignore. Cette empathie complète nécessite d'être capable d'entrer en résonance avec un autre sans se sentir menacé.

Le dispositif va permettre aux élèves de monter les différents étages pour que chacun au sein de la classe se sente l'égal de l'autre. Pour que chacun puisse appartenir à l'organisation sociale de la classe, il faut éviter tout ce qui nous amène à considérer nos semblables comme des personnes n'ayant pas de point commun avec nous. En ce sens, les procédures d'évaluation sont extrêmement préoccupantes. Elles séparent les individus en deux camps : celui des « évaluateurs » et celui des « évalués », ruinant ainsi l'empathie (*Ibid.*).

Cette réflexion vise à accompagner les élèves qui découvrent cet « autre », dont la communication verbale est compliquée voire impossible, pour le reconnaître comme un des leurs. C'est en cela que l'on retrouve les effets positifs de l'empathie.

[37] *Ibid*. :11

II. OBSERVATION ET ANALYSE

1. Etude de cas : école E. R.

a. Contexte

L'école E. R. a un contexte bien particulier. Elle fait partie du Réseau d'Education Prioritaire du collège Pons, de la ville de Perpignan, capitale du département des Pyrénées Orientales. A ce contexte d'éducation prioritaire s'ajoute, d'après la directrice de l'école, sans pouvoir consulter les données, un emplacement dans le quartier du Bas-Vernet qui correspond à la catégorie socio professionnelle et culturelle suivante : une majorité de familles sans emploi, des familles demandeuses d'asile, des familles foraines, des familles des foyers d'accueil pour immigrés du secteur. C'est une école qui compte 289 élèves[38] et parmi ses classes une UPE2A.

b. L'UPE2A

L'UPE2A d'Emile Roudayre est une des premières ouvertes dans le département explique Delphine Hervé du CASNAV lors de notre entretien. Elle s'est imposée comme une nécessité dans cette école qui accueille 21 EANA 1[39] cette année, un chiffre en constante augmentation. L'organisation est essentielle pour l'enseignante de l'unité qui doit jongler avec l'emploi du temps de chaque élève pour veiller à ne pas perturber les temps en classe ordinaire. L'inclusion dans les classes est essentielle aux EANA pour favoriser l'apprentissage de la Lsco. En plus du bienfait de suivre les apprentissages en français, être dans sa classe donne une chance à l'EANA d'être considéré comme un élève de la classe à part entière et non comme « l'étranger » ; cela lui apporte l'environnement sécure et rassurant dont il a besoin pour développer sa motivation et son envie d'apprendre ainsi qu'une nouvelle identité d'élève d'école française.

L'UPE2A est souvent considérée par les élèves comme un « cocon rassurant » où ils peuvent en petit groupe échanger et relâcher la pression qu'ils ressentent parfois dans la classe. Elle est comme un sas décompresseur. Si l'on se réfère aux rites de passages (Van Gennep, 1989), dans l'étape qu'il appelle « le seuil », elle est ce moment rassurant au seuil de la (re)naissance symbolique dans la nouvelle vie, qui permet de franchir l'étape en confiance.

[38] Données du www.education.gouv.fr/annuaire/66-pyrenees-orientales/perpignan/etab/ecole-elementaire-emile-roudayre.html

[39] Source CASNAV, chiffre de janvier 2019.

L'emploi du temps est constitué ainsi : dans un souci de ne pas perdre les apprentissages et le fil de la vie en classe « ordinaire », les créneaux des élèves en UPE2A correspondent principalement à des temps de lecture. Une organisation qui facilite l'inclusion des EANA dans leur classe. L'enseignante va chercher les élèves dans leur classe et les ramène. De mes nombreuses observations, j'ai noté cette étape intéressante. Les élèves sont souriants, ravis de sortir de leur classe et de rejoindre le groupe. Cette transition permet à l'enseignante d'avoir un mot aimable pour chacun d'entre eux avant d'entrer dans l'environnement de travail dans la classe.

L'UPE2A est organisée dans une petite pièce composée d'une grande table, un tableau, des affichages précis, quelques chaises, une grande carte du monde, et autres petites étagères. Lorsque la porte est fermée il faut être efficace. Il faut qu'ils parlent, qu'ils s'expriment, qu'ils disent, qu'ils formulent, qu'ils racontent, qu'ils se présentent, qu'ils s'entendent, qu'ils se révèlent. C'est un moment clé où chacun s'exprime sans avoir peur du regard de l'autre sous le regard bienveillant de l'enseignante.

Je me suis basée sur une grille d'observation[40] inspirée de celles utilisées pour l'enseignement de la LVE par Rita Peix, créée pour les étudiants de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE). Ces temps d'attention portés à la posture et aux attitudes de l'enseignante ont permis de relever les points essentiels de la pratique du travail en UPE2A. On constate qu'elle développe de nombreuses stratégies orales (répétition, reformulation) et qu'elle communique avec son corps (geste, regard, mouvement) pour se faire comprendre et faciliter l'expression orale de l'élève.

L'enseignante a recours à l'exagération de son intonation en soignant sa prononciation. Lorsqu'un mot est connu des élèves mais ne leur revient pas en mémoire, l'enseignante prononce la première lettre « bbbbb, bleu ». Elle adapte le rythme de son discours en le complétant par la gestuelle, montrer du doigt, mimer. Autant de gestes professionnels auxquels l'enseignante doit penser pour que l'élève ne perde pas le fil, reste concentré et développe des stratégies de compréhension qui lui serviront dans le quotidien de sa classe.

La première observation a lieu en septembre. L'enseignante situe ses apprentissages sur la thématique des consignes, matériels et outils scolaires ; lancement de tous les apprentissages quelle que soit la discipline. Apprendre à nommer les couleurs, le matériel scolaire, les différents outils en classe qui permettront aux élèves de mieux comprendre les demandes et les consignes de l'enseignant de la classe « ordinaire ».

Les séances en UPE2A sont toutes structurées, quel que soit le thème et les objectifs de la même façon ; sont présents systématiquement : des rituels, dire, montrer et lire.

[40] Grille d'observation Rita Peix, Annexe 1

Voici deux rituels observés en début d'année :

- Rituel de présentation : l'élève se positionne seul, debout face au reste de la classe. Il a un déroulé ritualisé et présent sous forme d'affiche dans la classe en face de lui. Les étiquettes sont des dessins qui représentent : mon nom, je suis une fille ou un garçon, mon âge, ma nationalité, d'où je viens, où j'habite, dans quelle école je vais. Les élèves se présentent et lorsqu'ils sont prêts, l'enseignante les filme pour en garder une trace.
- Rituel du planisphère : Une grande carte du monde est accrochée à basse hauteur sur un des murs de la classe. Sur cette carte, les photos des élèves sont collées avec le drapeau de leur pays, parfois plusieurs photos sont associées à un même drapeau. Une flèche rouge est placée de manière à ce que la pointe montre le pays d'origine.

  Cette carte sert également à mettre des flèches pour matérialiser les différents parcours et chemins sillonné par courrier ou autre objet faisant partie des projets de la classe.

Le travail dans l'unité pédagogique est tout à fait spécifique. Les observations de ces moments de classe et notamment de ces rituels démontrent les points importants que travaillent l'enseignante auprès des élèves. Il est primordial, qu'au-delà du travail fondamental sur la langue, soit pris en compte l'enfant avec toutes les spécificités de sa vie qui créent son identité. Ainsi il est évident que ces rituels permettent à chacun d'entre eux d'être valorisé dans leur singularité. Deux pans restent essentiels : l'unicité et l'appartenance au groupe. Le rituel du planisphère est une activité réunissant ces objectifs. Nous sommes plusieurs à appartenir au monde, de même que nous pouvons être plusieurs appartenant à un même drapeau, mais grâce à notre photo collée et notre singulier parcours nous sommes identifiés comme unique.

c. La place d'EANA en UPE2A et en classe ordinaire

Cette valorisation de l'identité de l'EANA est caractéristique à l'UPE2A. Comment celle-ci trouve-t-elle sa place dans une classe ordinaire ?

La présence des EANA au sein de l'école Emile Roudayre n'est pas nouvelle. En effet, les enseignants ont croisé au sein de leur classe, quelquefois, ces élèves à profil particulier. Après un entretien avec un enseignant de l'école, le sentiment que les habitudes ont pris le dessus sur l'implication se fait ressentir. Ce qui découle en implicite des entretiens, c'est la difficulté de donner à chacun le statut et la place qui lui convient. Certains enseignants ont parfois des doutes sur les vertus de l'inclusion en classe ordinaire, considérant cette inclusion possible que lorsque l'enfant aura atteint un niveau de français suffisant pour suivre les enseignements de la classe. De fait,

l'enseignement de la langue scolaire est considéré comme étant l'apanage de l'enseignant de l'UPE2A. Pourtant, rappelons-nous des travaux de Nathalie Auger avec *Comparons nos langues*, la richesse langagière de chacun se partage. L'enseignant peut tout à fait mettre en place des activités partagées au service de l'apprentissage de Lsco pour l'EANA et d'autres richesses culturelles et langagières pour les autres élèves. Ce même enseignant, parfois, en proie au doute, dans la routine quotidienne de son travail, peut être heureusement surpris à travers les échanges avec ses élèves sur des mots appris avec eux en arabe notamment. Il y a un partage langagier où chacun découvre des richesses et du plaisir.

D'autres outils pédagogiques peuvent être intégrés à un projet commun autour du langage et des spécificités culturelles de chacun permettant l'inclusion d'un EANA. Dans l'école maternelle voisine, j'ai observé le travail passionnant des sacs à histoire[41]. Un projet riche qui permet l'intégration des différentes cultures d'une classe, valorisant l'élève et le parent par la participation collective. Chacun traduit un conte, une histoire dans sa langue, le sac passe de main en main, de maison en maison, nourrissant le lien entre les participants.

L'enseignant UPE2A et l'enseignant de classe ordinaire ont des questionnements différents lorsqu'ils réfléchissent à leur pratique et à la place de leurs élèves. Si en UPE2A il est question de privilégier la place et la valorisation de l'identité de l'EANA, en classe ordinaire, les questionnements concernent la différenciation et la gestion de la classe. Il est souvent difficile de faire de la problématique de l'EANA son questionnement principal.

Hors UPE2A, il faut que l'enseignant sache doser l'inclusion de l'EANA. Savoir mesurer la proportion entre une inclusion complète sans distinction des autres élèves et une différenciation stigmatisante. Ce juste milieu est la difficulté majeure de l'enseignant, celle qui l'oblige à questionner sa pratique et le quotidien de sa classe.

2. L'observation des effets du dispositif.

a. Le dispositif

L'enseignante de l'UPE2A se questionne sur la manière de favoriser les apprentissages de ses élèves et tente de lever les tabous et difficultés qu'ils rencontrent dans leur classe. Elle soulève l'importance de réaliser ce qu'ils vivent au quotidien pour mieux comprendre les épreuves qu'ils subissent lorsqu'ils passent une journée au sein d'un espace dont ils ne comprennent ni la langue ni

[41] Pour mieux comprendre le dispositif : ROTH M. et DE PIETRO J.F. (2018), *Des sacs d'histoires pour améliorer l'intégration linguistique et culturelle d'élèves de classe d'accueil.* Projet suivi par des chercheurs de l'unité de recherche Enseignement, apprentissage et pratiques évaluatives de l'IRDP.

les codes socio-culturels. De ce constat, elle a monté un projet d'intervention dans les différentes classes de ces élèves. Elle va aller chercher l'empathie chez les différents acteurs de ce groupe classe pour leur permettre d'accéder à la compréhension de ces élèves. Cela va permettre de diminuer l'effet de stigmatisation de l'élève puisque grâce à l'empathie je peux me mettre à la place de l'autre et le percevoir comme un égal.
Ce projet a été suivi dans ce mémoire et analysé ; permettant de constater les effets que sa mise en place a provoqué dans les différentes classes.

Le déroulement du dispositif se fait en 4 étapes :

- Préparation en amont : l'enseignant a le choix d'accepter ou non que l'intervention ait lieu dans sa classe sans savoir de quoi il s'agit. L'effet de surprise doit être le même pour tous, élèves et enseignant.
- Pendant : l'enseignante entre en classe s'installe devant les élèves et l'enseignant et leur parle dans une autre langue (ici l'enseignante parle en espagnol). Elle joue sur les tonalités, accentue ses gestes, provoque un peu les élèves avant de commencer la lecture d'un album dans cette même langue. L'enseignante joue et exagère le texte pour œuvrer vers une meilleure compréhension de ce qu'elle raconte et ce malgré la barrière de la langue.
- Ensuite : A l'aide d'un tableau (TBI) elle recueille le ressenti de cette expérience pour ensuite faire le lien avec ce que vit leur camarade EANA dans leur classe. Ce qui lui permet de procéder à l'étape suivante : comment aider mon camarade, comment faciliter sa compréhension, quelles astuces pour ne pas faire à sa place, … Une affiche est créée en simultanée, elle permet de guider la réflexion des élèves.
- Après : l'enseignante est parfois sollicitée par l'enseignant de la classe pour répondre à des questions, des problématiques précises où elle peut apporter son aide.

La majorité des enseignants ont accepté le projet puisque 10 classes ont participé. Cependant, certains enseignants n'ont pas souhaité cette intervention. Il a été mis en exergue dans cette école, la difficulté pour certains enseignants d'accueillir un « autre » dans sa classe, peur d'être observé, d'être jugé. Cela avait été remarqué lors de la répartition des postes, où les enseignants étaient frileux à l'idée de travailler en co-intervention lors d'un dédoublement de classe CP et CE1. Pourtant l'idée de ce dispositif est aussi un moyen pour l'enseignante de l'UPE2A d'entrer dans la classe pour partager avec les enseignants et les élèves, échanger pour avancer ensemble, apporter des informations de pratique et affiner les réponses aux questionnements de la profession.
L'enseignante a souvent fait la remarque qu'avec plus de temps, elle aimerait mettre en place de la

co-intervention dans les classes pour apporter son aide et son expérience aux enseignants dans leur geste et leur posture au quotidien. Cette intervention est le premier pied posé dans la classe ordinaire.

b. Analyse du dispositif

Dans cette partie, nous allons nous pencher sur les effets provoqués par cette intervention, presque surprise puisque ni l'enseignant, ni les élèves ne savent ce que va dire et faire l'enseignante. Dans un premier temps nous verrons l'effet immédiat, au moment de l'intervention et dans l'heure qui suit. Puis l'effet à long terme, nous observerons comment la classe à évoluer et si les pratiques et les relations ont changé (d'élève à élève et d'élève à enseignant).

- Effet immédiat

Après la lecture de l'album en espagnol, les élèves sont invités à remplir l'affiche sous forme de discussion. Le temps d'échange entre l'enseignante de l'UPE2A et les élèves qui ont vécu l'expérience est essentiel. Ils sont guidés dans leur réflexion par le questionnement de l'enseignante. Une réflexion qui part de l'émotion : qu'est-ce que cela a provoqué en moi, pour moi. Puis ils s'ouvrent et ressentent l'empathie en réalisant que c'est ce que vit leur camarade à plus grande échelle.

Ce que j'ai ressenti :	Ce qui m'a aidé :
-je n'ai rien compris -c'est fatiguant -c'est ennuyeux -ça ne m'a pas intéressé	-j'ai reconnu quelques mots qui ressemblaient au français -les images, les illustrations -l'intonation m'a permis de comprendre les émotions -les signes, les gestes -les expressions du visage

Il s'agit d'une partie de l'affiche de la classe 5. Après avoir fait ce travail sur le ressenti de chacun, l'enseignante va provoquer l'empathie. « Lui, [Hamza] il ressent ça toute la journée et tous les jours de la semaine. »

Comme nous l'avons vu en 1ère partie (cf : 4.c p.14), l'empathie permet de se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre. Si je me mets à la place de l'autre je peux l'aider car je m'imagine dans cette situation et je réfléchis à ce qui m'aiderait alors, ainsi je peux faire à l'autre ce que j'aimerai que l'on me fasse. Lorsque les élèves prennent conscience de la difficulté au quotidien

de leur camarade, ils sont capables de passer à l'étape suivante du « Que faire pour aider Hamza à se sentir mieux ? »
Sous forme de « je peux » et « attention, je ne dois pas », l'enseignante étaye chacune des phrases qu'elle sélectionne sur son affiche en donnant des exemples de moments du quotidien de la classe.

Pour aider Hamza

je peux :

-parler lentement en articulant
-montrer le matériel scolaire que l'on utilise, la page du livre, le n° de l'exercice
-écrire, montrer un exemple
-mimer la consigne ou ce que l'on doit faire
-dire en même temps que je montre
-l'aider dans son travail quand j'ai fini le mien et valider ou non ce qu'il a fait
-lui donner des objets pour manipuler
-vérifier s'il écrit la bonne chose au bon endroit
-jouer avec lui à la récréation

« Quand tu joues à la récréation, si tu lui proposes de jouer avec lui sans sourire, il ne comprendra pas. Si tu es en colère parce qu'il t'a pris un ballon, tu dois lui faire comprendre avec tes expressions. » Ces choix de vie du quotidien signifient quelque chose pour eux, ils se sentent concernés et se projettent dans l'image décrite par l'enseignante. « En récréation, vous lui apprenez aussi le langage social entre vous. Il faut montrer le bon exemple. » Ils prennent conscience petit à petit du rôle qu'ils peuvent jouer auprès d'Hamza et se sentent valorisés. L'effet immédiat de l'intervention provoque en eux l'envie d'accompagner Hamza. C'est sur le long terme qu'il faudra doser le sentiment de supériorité que peut provoquer l'impression d'être responsable d'un autre.
L'effet immédiat est indéniable. Une élève demande « Est-ce qu'avec nos mots, on peut lui dire ce qu'on vient de faire ? – Vas-y, essaye. – Tous les copains (elle montre les élèves de la classe) parlent pour t'aider dans la classe (elle parle doucement, articule). – Même s'il ne comprend pas tout ce que tu lui dis, déjà il est content et il sourit. – Regardez il a compris, il a fait ça (acquiesce avec un geste de tête). - Quand il ne comprend pas, il l'exprime sur son visage, quand il comprend, il le montre. »

- Effet à long terme

L'intervention a pour but de favoriser l'inclusion des EANA dans leur classe, de leur faciliter la vie au quotidien. Elle est intéressante également pour viser une inclusion sociale où les relations avec les autres élèves seraient plus faciles et plus naturelles de même qu'avec l'enseignant ; aller au-delà

de la barrière de la langue pour communiquer de toutes les manières possibles.
Sur le long terme, des enseignants m'ont donné des informations quant aux effets que l'intervention a eu dans leur classe :

- Enseignant/EANA

Certains ont affiché le travail fait lors de l'intervention pour garder sous les yeux la démarche à adopter pour aider l'EANA et pour apprendre à ne pas faire à la place. D'autres ont repensé le dispositif de la classe en fonction des besoins de l'EANA. L'élève est installé stratégiquement proche de certains camarades plus à même d'aider, de ressentir de l'empathie ; attitude positive pour la stimulation. Un enseignant explique « Ils sont entourés de tuteurs, trois pour Abdelkader, deux pour Klevisa qui est motivée et engagée, elle a changé deux fois de place pour ne pas solliciter constamment les mêmes et trois pour Adam qui n'est pas très volontaire et qui en fait le moins possible, l'AVS d'un autre élève est présente pour l'accompagner dans son travail. » Dans cette même classe, j'ai pu observer que lorsque Klevisa a besoin de colle, elle en demande à Abdelkader (qui pourtant n'est pas assis près d'elle). Ici, il est possible de constater que les élèves se tournent plus facilement vers un « membre de son groupe d'EANA » au quotidien. L'enseignant est attentif à ces élèves allophones, il étaye régulièrement individuellement, en collectif il mime, il reprend les tuteurs pour qu'ils soient plus efficaces dans leur métier « Tu aurais pu lui expliquer, c'était simple (reprend-il un tuteur pour une activité de collage). »

- Elève/EANA

Après l'intervention, dans certaines classes, un nouvel engagement spontané de certains élèves vers leur camarade se fait ressentir. Un enseignant remarque que ce sont ses « bons élèves » qui aident : « un de mes élèves, très volontaire, lui explique « il faut faire ça et ça » même s'ils ne s'entendent pas trop entre eux. » Cet élève prend conscience de l'autre pour l'aider alors qu'ils ne s'entendent pas hors classe. Il y a eu une vraie prise de conscience de ce qu'est le rôle de tuteur « avant l'intervention cela n'avait pas été mis en place mais grâce à l'affiche faite avec l'enseignante UPE2A à destination des élèves, ils aident les EANA de manière spontanée en comprenant ce qu'est le tutorat. » Cet enseignant note qu'avant l'intervention ses élèves ne savaient pas faire la différence entre aider et faire « à la place de » contrairement à maintenant.

Pour aider Nabila, Matilda et Klaudja :

-je peux :

-leur lire un mot compliqué, la consigne
-leur faire un exemple
-leur faire un dessin pour expliquer
-leur faire des gestes
-leur montrer le matériel
-leur montrer la page, l'exercice
-les aider à faire le cartable
-leur lire un livre de la bibliothèque quand j'ai fini mon travail
-leur parler en français à la récréation

-je ne dois pas :

-faire du bruit en les aidant
-écrire les réponses à leur place
-les aider si je n'ai pas fait mon travail
-les aider si je n'ai pas compris

Enseignant :
« Grâce à l'affiche à destination des élèves, de manière spontanée les élèves aident les autres qui ont des difficultés avec la langue. »

Une autre enseignante me fait part de l'engagement d'une de ses élèves envers l'EANA présent dans sa classe : « après l'intervention, une élève de la classe se propose spontanément pour étayer la compréhension aux consignes d'Hamza lors des séances d'EPS. Elle demande : « maîtresse, je peux aller expliquer à Hamza ? » puis elle lui explique la consigne d'après les conseils vus le jour de l'intervention par le mime, les gestes, l'articulation claire, montrer le matériel, un exemple… »
Cette intervention vise à installer dans la classe une ambiance sereine et compréhensive afin que l'EANA se sente à l'aise et en confiance pour se lancer dans cette nouvelle société et passer les étapes du rite d'initiation en allant jusqu'au bout : l'appartenance au nouveau groupe[42].
Lors d'un entretien avec un enseignant, il est ressorti très clairement les effets positifs de cette intervention. Cet enseignant travaille avec inclusion d'EANA dans ses classes depuis trois ans. Cette intervention a changé sa manière de faire et d'être dans sa classe, que ce soit au niveau du dispositif que de sa posture. « C'est une super idée. Les enfants se sont retrouvés dans la situation des EANA. A part une élève qui parlait espagnol les autres étaient perdus. On prend conscience, moi le premier, de la réelle difficulté de l'EANA. » Et malgré les bienfaits de ce dispositif, l'enseignant conclut en parlant des limites, tout de même « il n'y a pas les solutions qui vont avec. »

3. Développer l'accompagnement pour tous

Les missions des enseignants des UPE2A vont au-delà de l'apprentissage de la Lsco. Elles représentent le pilier de l'inclusion de ces élèves. D'après les rites de passage de Van Gennep, c'est

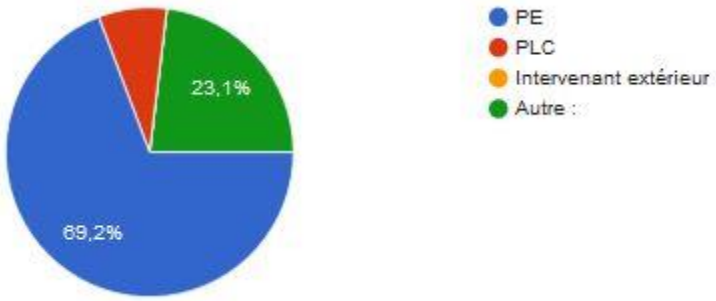
[42] Dernière étape des rites de passage pour un étranger : l'agrégation. VAN GENNEP, Les rite de passage.

lors du stade de la marge, où l'individu « flotte entre deux mondes »[43], que le rôle de l'enseignant UPE2A est important. Il est dans l'attente, au seuil de ce nouveau monde social, et pour affronter tous les rites symboliques de passage il a besoin d'aide. Cette inclusion est pour lui une véritable séparation avec le monde social antérieur auquel il appartenait sans avoir les codes du nouveau. Ces codes seront appris au quotidien dans l'environnement de la classe si le climat est serein et si l'enfant se sent confiant pour les recevoir et les accepter. De fait, l'UPE2A représente le lieu d'attente de ce schéma de rite de passage de l'étranger[44] où il apprend et prend confiance en lui pour passer le seuil de la nouvelle « maison ».

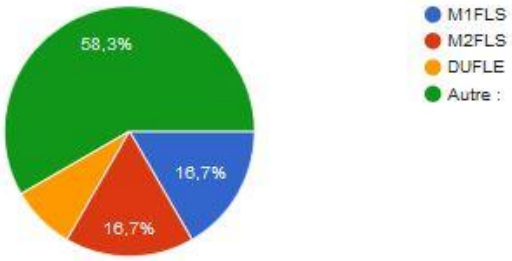
Treize enseignants d'UPE2A des Pyrénées-Orientales ont répondu à un questionnaire interrogeant leurs pratiques. Sept d'entre eux enseignent dans le second degré et six autres dans le premier degré.



Si le statut dominant est Professeur des Ecoles,



Il y a une importante diversité de parcours :



Autre :
Licence FLE, Licence de langue, Licence langue espagnole, Licence lettres modernes

[43] *Ibid.,* p. 28

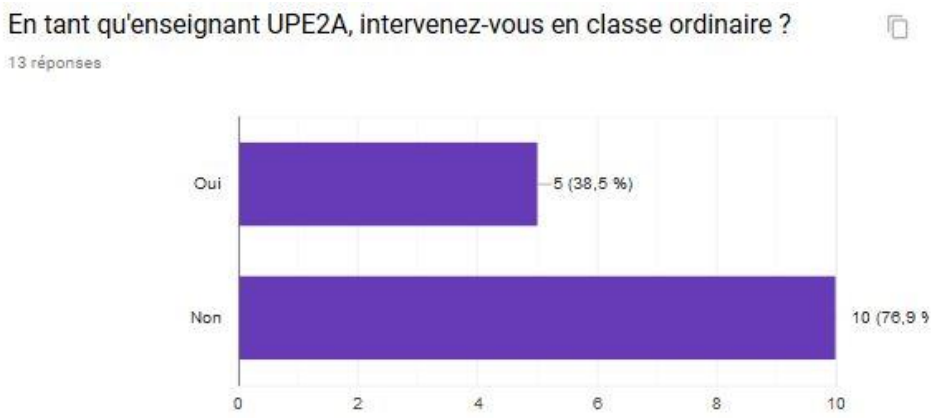
[44] Ibid. p.38 Pour les rites de passage de collectivités ou d'individus, le mécanisme est toujours le même : arrêt, attente, passage, entrée, agrégation. »

L'objectif de ce questionnaire était de pointer du doigt les relations entre UPE2A et classe ordinaire et les outils mis en place pour faciliter l'inclusion des EANA dans leur classe.

Il faut tenir compte dans ce questionnaire de la disparité du nombre d'effectifs, car certaines unités ont de 19 à 44 élèves. De même que les enseignants reçoivent les EANA par groupes variables. En premier degré les groupes sont le plus souvent en dessous de 10 élèves alors qu'au second degré les groupes peuvent aller jusqu'à 15 et plus.

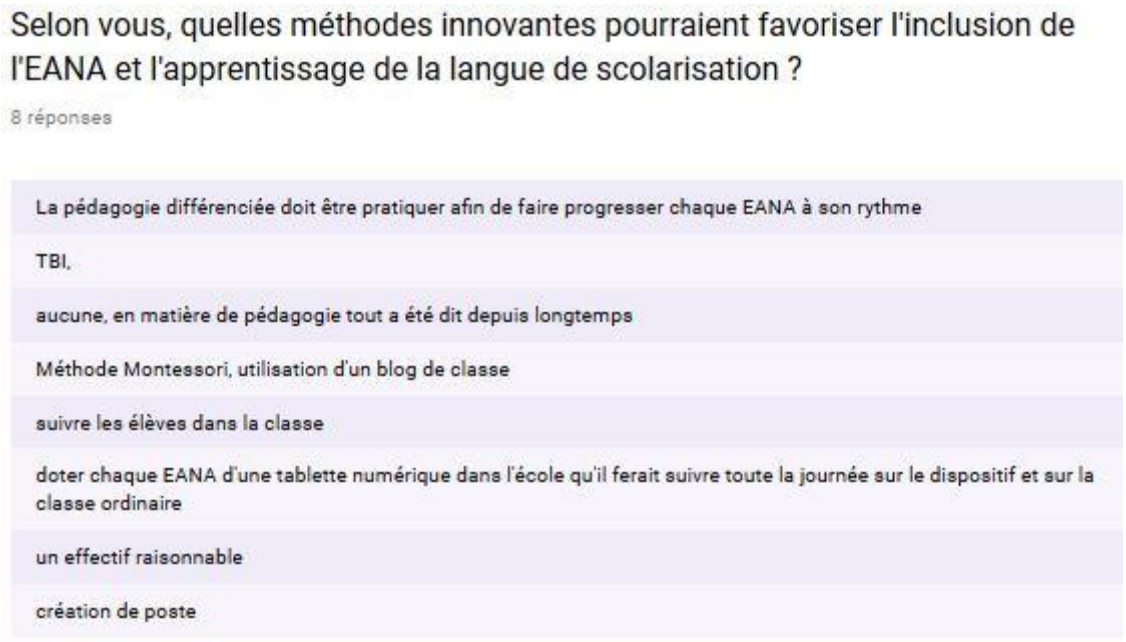
On note une différence notable entre les deux lieux d'enseignement ; l'enseignant du premier degré va chercher les élèves dans leur classe à l'inverse de ceux du second degré. Cette différence influence les temps d'échanges car, même si l'on observe une majorité d'échanges informels chez tous les enseignants, il y a d'avantage d'échanges au quotidien pour un enseignant du 1er degré. En ce qui concerne la communication entre eux, on note qu'en majorité les enseignants d'une classe ordinaire sollicitent ceux d'UPE2A de manière hebdomadaire si ce n'est quotidienne, avec comme thèmes d'échanges l'organisation et l'emploi du temps, les évaluations et compétences, ou encore une aide pédagogique adaptée et différenciée, ainsi que l'inclusion des EANA dans leur classe. Cependant, pas ou peu d'outils de liaison sont mis en place, 8 sur 13 expriment ne pas en avoir et les autres parlent de messagerie électronique, est apparu à deux reprises l'utilisation d'un cahier de liaison.

Dans ce questionnaire, j'ai souhaité abordé les interventions de l'enseignant UPE2A en classe ordinaire, puisque nous en avons fait le sujet de cette recherche.



Les quelques réponses « oui » incluent l'intervention mise en évidence dans ce mémoire. D'autres enseignants parlent de co-intervention et de temps en classe pour présenter un élève ou solliciter des tuteurs pour aider l'EANA au quotidien.

Une proposition de réflexion autour de méthodes innovantes pour faciliter l'inclusion des EANA dans les classes ordinaires a été faite à la fin du questionnaire dont en voici les réponses :



L'utilisation du numérique est suggérée plusieurs fois. Des idées enthousiasmantes peuvent être développées dans ce sens pour faciliter l'apprentissage de la langue. Il serait intéressant d'en étudier les fonctionnalités et les intérêts tout en réfléchissant aux écueils éventuels.

Ce questionnaire pointe du doigt la demande d'aide de la part des enseignants de classe ordinaire. Ils sollicitent les enseignants d'UPE2A de manière informelle, des échanges entre deux portes de vive voix ou par email, la demande est présente et nécessaire. L'enseignant a en charge souvent plus de 25 élèves qui correspondent à 25 individus différents aux problématiques distinctes, de fait, et considérant les formations peu nombreuses sur l'apprentissage de Lsco ou l'accueil des EANA, les référents dans le domaine sont les enseignants UPE2A.

C'est un rôle clé autant pour les enseignants que pour les élèves.

Conclusion

Les problématiques qui ont guidé ce travail de recherche sont nombreuses. Les questionnements ont amené l'écriture vers certaines observations et conclusions et d'autres sont restés en suspens. Force est de constater l'évolution positive de la place de l'EANA dans le paysage scolaire. Le travail est en cours et le temps montre que le statut a évolué positivement. De même, les acteurs et dispositifs installés pour les accompagner sont efficaces. Mais est-ce suffisant ? Ce travail de recherche pointe du doigt certains écueils qui subsistent. L'EANA a une place dans la classe, l'inclusion est opérante. Cependant les acteurs gravitants autour sont parfois maladroits au quotidien n'ayant pas les codes pour accueillir cet autre sans le considérer comme étranger. C'est pour cela que les travaux d'Arnold Van Gennep, bien qu'anciens, démontrent l'importance de l'existence des étapes pour passer de l'ancien au nouveau monde (socialement). L'EANA doit faire un deuil, accepter d'être à la marge du groupe, pour ensuite se reconstruire en apprivoisant de nouveaux codes. De même, que le groupe social déjà construit, représentant le nouveau monde, doit accueillir l'étranger. Dans un premier temps, le groupe se place sur la défensive, puis « offre » la bienvenue par des gestes au quotidien, avant de faire de celui-ci l'un des leurs. Ainsi, le travail sur l'empathie mobilisé lors de l'intervention participe à l'acceptation d'un étranger comme l'un des siens. Van Gennep, parle d'accomplir ensemble un même acte cérémoniel (p41) et un transfert mutuel de la personnalité (p40) dans cette période difficile de marge où l'enfant n'appartient plus à son ancien groupe social et n'appartient pas encore au nouveau. Un projet porteur de sens et porteur de lien social est un vrai moteur pour l'inclusion.
En associant la recherche ethnologique, sociologique, psychologique, didactique et pédagogique l'on découvre des méthodes et des outils pour favoriser l'inclusion. Des propositions nouvelles apparaissent et poussent la réflexion, la stimulent pour améliorer les conditions de chacun des protagonistes, intervenir dans les classes, travailler avec le numérique, développer des outils …

Dans ce travail de recherche, il manque le travail de la parole avec un partenaire. Je vais reprendre ici une partie de la problématique :

- Les parents : Parlent-ils cette langue ? sont-ils impliqués ? présents ? oui pourquoi ? non pourquoi ? Quel accompagnement ? quel avis et opinion ont-ils de l'école ?

Aujourd'hui, si je pouvais continuer ce travail de recherche, j'irai à la rencontre de ces partenaires essentiels dans la vie des enfants. Le bien-être et l'avancée dans les apprentissages dépendent bien sûr des familles.

De même dans un projet de plus grande envergure, il serait intéressant de discuter avec des enseignants d'UPE2A d'autres lieux, dans d'autres régions françaises, mais également dans des territoires telle que la Guyane. Il serait riche d'échanger sur les pratiques d'un enseignant sur place, travaillant avec des élèves allophones dans un tout autre milieu.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques

AUGER N. (2007). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans CHISS J-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique.

BUCHETON D. (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation. Sous la directiond'Olivier Dezutter. Bruxelles : Editions De Boeck Université (2008).

CUQ J.P. (1991). *Le Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques.* Paris, Hachette, 1991 coll. Références.

EISENBERG N., & FABES R. A. (1998). Prosocial development. In Damon W. & Eisenberg N. (Eds.), *Social, emotional, and personality development*, Vol. 3, p. 701-778. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

GOGUEL D'ALLONDANS T. (2002). Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold Van Gennep. Canada : Les presses de l'université Laval, coll. Lectures.

HOFFMAN M. (2008), Empathie et développement moral, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

PEIX R. (2015). Enseignement du catalan et plurilinguisme. Perpignan : Collections Etudes Presses Universitaires.

PY, B., SERRA, C. & GAJO, L. (1997) : *Mémento linguistique*, Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.

RICOEUR P. (1990), Soi-même comme un autre. Paris : L'Ordre Philosophique, Editions du Seuil.

VAN GENNEP A. (1981) **Les rites de passage.** Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement de la naissance, de l'enfance, de la puberté de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage des funérailles, des saisons, etc. Paris : Éditions A. et J. Picard, 1981. [disponible le 22 avril 2019 : http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.html]

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, PUF, 2002

WIED M., GOUDENA P. P., & MATTHYS W. (2005*)*. Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 46 n°8 p. 867-880.

Entretien

TISSERON S. & BASS H. (2011). L'empathie, au cœur du jeu social. Le Journal des psychologues, n° 286(3), 20-23. [disponible le 22 avril 2019 : https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-3-page-20.htm10.3917/jdp.286.0020.]

Articles

AUGER N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. doi:10.3917/lfa.158.0076.

GALLIGANI S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. Les cahiers du GEPE, n°4, 2012. *Les langues des enfants « issus de l'immigration » dans le champ éducatif français*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. [disponible le 06 mars 2019 : http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314]

GIRARD É., TERRADAS M. & MATTE-GAGNE C. (2014). Empathie, comportements pro-sociaux et troubles du comportement. Enfance, n°4, 2014, p. 459-480. [disponible le 17 avril 2019 : https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-4-page-459.htm#]

HECHES D. (2014). L'accueil de l'autre et les représentations de l'altérité dans le système scolaire français. Nantes : colloque. Article non publié.

NARME, P., MOURAS, H., LOAS, G., KRYSTKOWIAK, P., ROUSSEL, M., BOUCART, M. & GODEFROY, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*, volume 2(4), 292-298. [doi:10.3917/rne.024.0292]

THOMAZET S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n°1, 2008, p. 123-139. [disponible le 12 décembre 2018 : http://id.erudit.org/iderudit/018993ar]

ZANNA O. (2012). Le sport pour éduquer à l'empathie. Revue EPS, n°354, novembre-décembre 2012, p. 28-31. [disponible le 17 avril 2019 : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/articles/Le_sport_pour_eduquer_a_lempathie_Zanna.pdf]

Organisation des Nations Unies

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse.* Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2001). *Open file on inclusive education : support materials for managers and administrators.* Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Circulaires de l'éducation nationale

Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, *Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés*, B.O.E.N. n°5 du 4 février 1982. **Abrogée** par la circulaire de *simplification administrative* n° 2009-185 du 7 décembre 2009.

Circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, *Missions et organisations des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants,* B.O. n°13 du 3 avril 1986.

Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés,* B.O. n°13 du 28 mars 2002.

Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002, *Missions et organisations des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV),* B.O.E.N. spécial n°10 du 25 avril 2002.

Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, B.O.E.N. spécial n°10 du 25 avril 2002.

Circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012, *Scolarisation des élèves, organisation des CASNAV*, B.O. n°37 du 11 octobre 2012

Circulaire n°2017-060 du 3 avril 2017, *Relations école-famille. Dispositif Ouvrir l'Ecole aux parents pour la réussite des enfants,* B.O. n°15 du 13 avril 2017

Lois

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 ***pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*** [Disponible le 24 avril 2019 : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/SANX0300217L/jo/texte]

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 ***d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*** **[disponible le 24 avril 2019 :** https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/texte]

Cadre Commun de Référence

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier. Disponible le 24 avril 2019 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

ROBERT J.P. & ROSEN E. (2010), Dictionnaire pratique du CECR, 2010, Editions Ophrys.

Sitographie

Education Nationale. Le portail des informations sur les établissements scolaires. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/annuaire/66-pyrenees-orientales/perpignan/etab/ecole-elementaire-emile-roudayre.html

Eduscol. Le portail de ressources du ministère de l'Education Nationale. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

Ressources de l'académie de Nice, département du Var et Alpes-Maritimes, *Français langue seconde, de scolarisation, de socialisation ?* [Disponible le 26 avril 2019 : http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/ressources-en-lettres/langue/fle-fls/fle-fls-au-niveau-college/32-le-point-sur-le-fls/38-les-definitions-du-fls]

Ressources pédagogiques :

AUGER N. (2004), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, CRDP Languedoc Roussillon.

ROTH M. et DE PIETRO J.F. (2018), *Des sacs d'histoires pour améliorer l'intégration linguistique et culturelle d'élèves de classe d'accueil.* Projet suivi par des chercheurs de l'unité de recherche Enseignement, apprentissage et pratiques évaluatives de l'IRDP.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Grille d'observation (Rita Peix) 1/3

<table>
<tr><th colspan="2">Faciliter la compréhension de l'oral</th></tr>
<tr><td>Adapter le rythme du discours
Gestuelle
Répéter le message de manière naturelle
Faire des pauses
Soigner sa prononciation
Exagérer l'intonation
Simplifier le vocabulaire, la grammaire
Modifier et adapter son discours</td><td></td></tr>
<tr><th colspan="2">Rôle du PE pour accompagner et faciliter l'expression orale de l'élève :</th></tr>
<tr><td>Le PE dynamise la conversation :
Travailler les pratiques langagières et formules sociales propres à la langue cible (remercier, se présenter, saluer, dire si l'on est d'accord ou pas, …)
Anticiper le thème de conversation
Préparer en amont les outils dont l'élève a besoin (lexique et structuration nécessaires)
Questions plus ou moins ouvertes
Laisser un temps de réponse
Utiliser des élèves comme modèle
Faciliter l'interaction entre pairs
Faire le médiateur entre élève et le groupe classe
Stimuler la participation en félicitant les réussites</td><td></td></tr>
<tr><td>Le PE interlocuteur dans la conversation
Proposer des thèmes de conversation en prenant compte des intérêts des élèves
Valoriser l'élève et ses intentions de communication
Etre attentif pour interpréter, compléter et reformuler à voix haute le message (demander plus de précision si le message n'est pas compris, traduire le langage gestuel en langage verbal, remplacer les termes de désignation par les bons mots, aider l'élève à compléter les messages incomplets)
Ajuster son intervention à la capacité de compréhension de l'élève
Stimuler l'élève pour maintenir l'échange (centrer son attention, donner des pistes)
Donner des modèles de formes
Faire répéter les termes clés</td><td></td></tr>
</table>

ANNEXE 1 : Grille d'observation (Rita Peix) 2/3

Types de questions : (Questions courtes et fermées ou ouvertes et plus générales) Procédurales (routine de la classe) Convergentes (implique des réponses courtes oui, non) Divergentes (réponses variées et implique une réflexion)	
Pistes pour étayer la production d'un message : S'aider avec la gestuelle Donner le début du mot, la première lettre Donner la fin du mot Stimuler ma visualisation mentale d'une image Définir l'objet pour se rappeler du mot qui manque	
Traitement de l'erreur Correction sélective adaptée au niveau de langage de l'élève Répétitions sous forme de questions Faire répéter par les pairs Faire répéter en approuvant le message Demander plus de précision Demander à l'élève de clarifier sa production Accompagner l'autocorrection (simultanée, répéter la faute, indiquer une réponse incorrecte) Détour autre langue Attentif au signe de découragement	
Gestes professionnels	
Temps d'observation des élèves Etayage Pilotage Apport d'une aide ponctuelle ou individualisée Gestion de la classe Tissage Création, espaces dialogiques Atmosphère Posture (statique, déplacement)	
Attitude constructive Attitude bienveillante Encouragement Félicitations Valorise les progrès et réussites	
Gestion des ateliers	
Consignes	

ANNEXE 1 : Grille d'observation (Rita Peix) 3/3

Distribution / répartition de la parole	
Utilisation des langues Langue cible Langue maternelle Langue passerelle	
L'espace classe	
Affichages Dispositifs Aménagement avec tapis, coussin Présence de coins (lecture, écoute, vidéo)	
Matériels Outils numériques	
Supports pédagogiques Authentiques Didactisés	

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA

Para facilitar el aprendizaje del idioma es conveniente que el profesorado que le atienda adopte una serie de estrategias en el aspecto lingüístico.

El profesorado se ha de presentar como modelo lingüístico, dinamizador, interlocutor y corrector sutil, para facilitar la comprensión y expresión oral del alumnado recién incorporado.

A) PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN ORAL

Para facilitar la comprensión oral del alumnado con poca competencia en castellano y servir como modelo lingüístico, el profesorado ha de adaptar su discurso pero sin deformarlo, ni empobrecer la lengua. Será preciso, por tanto, que tenga presentes las estrategias siguientes:

- **Adaptar el ritmo** del discurso.
- Completar el mensaje con el **lenguaje gestual**.
- Repetir el mensaje, siempre que se crea necesario, con el máximo de naturalidad.
- Hacer **pausas**.
- Tener cuidado en la **pronunciación.**
- Exagerar la **entonación**.
- **Simplificar** el vocabulario.
- Simplificar la gramática.
- Modificar el discurso.

Se partirá del lenguaje simple que el alumnado domine para ir añadiendo elementos o alternarlos con otros que no hagan disminuir la posibilidad de comprensión.
Ejemplo: El maestro puede contestar a su pregunta repitiendo la formulación con el objetivo de facilitar la comprensión: “Dónde están las tizas? Están en el cajón del despacho.”

B) EXPRESIÓN ORAL

Para facilitar la expresión oral del alumnado recién incorporado, el profesorado tomará en consideración tres situaciones:

1. La gestión de la conversación, en la que actuará como dinamizador

Resulta muy funcional para el alumnado, trabajar los usos del lenguaje y las fórmulas sociales propias de nuestro entorno *(agradecer, presentarse, despedirse, mostrar acuerdo o desacuerdo, etc.).*
Hay que tener en cuenta que en muchas conversaciones son frecuentes las intervenciones que, a pesar de ser puras fórmulas convencionales, tienen mucha importancia cuantitativa y cualitativa.
Para conseguir la intervención de todo el alumnado, conviene tener presentes las estrategias siguientes:

IUFM RP

- **Anticipar el tema de conversación** y facilitarle información al respecto.

- Ayudar a preparar con antelación la información que un alumno puede aportar. (El maestro tiene que **ofrecer el léxico y las estructuras previamente que más necesitarán**.)

- Dar la oportunidad de participar mediante **preguntas más o menos abiertas.**

- Dar **un tiempo de espera**.

- Tener en cuenta a los **compañeros** que de forma natural harán de **modelo**.

- Facilitar que los alumnos y las alumnas **se relacionen entre sí**.

- Hacer de intermediario entre el alumno o a la alumna y el grupo-clase.

- Estimular la participación del alumno, mediante el reconocimiento y el elogio de sus aciertos (**refuerzo positivo**).

2. La interacción conversacional, en la que el profesorado actuará como interlocutor

Los niños pequeños adquieren el lenguaje porque sus padres usan estrategias educativas implícitas. Es decir, aportan contenidos informativos, corrigen y amplían enunciados incorrectos o incompletos del niño, etc.

En la interacción conversacional, la persona que tiene más competencia lingüística realimenta constantemente los conocimientos del interlocutor.

Confirmar y reforzar con la repetición el acierto de sus expresiones, favorece que el alumno tome conciencia de que se le comprende y de que el diálogo puede continuar. Al confirmar su producción verbal le transmitimos que hemos advertido que ya conoce un nuevo término, que ha captado un nuevo detalle, y le animamos en la tarea de adquisición del lenguaje. El hecho de redundar en su comunicación o de amplificar sus formas de expresión puede incluir, además, una corrección implícita.

Estrategias del profesorado como interlocutor:

- Proponer temas de conversación relacionados con los intereses y necesidades de los alumnos, así como de su entorno inmediato.

- Valorar y recoger las intenciones comunicativas del alumno.

- **Escuchar activamente** para interpretar, completar y reformular en voz alta el mensaje. Para ello,

  · cuando no comprenda el mensaje del alumno, le pedirá aclaraciones

  · si comprende el mensaje del alumno en el registro que lo emite, puede:

    - traducir el lenguaje gestual del alumno en lenguaje verbal

    - sustituir los términos dícticos por la denominación concreta (Por ejemplo, en geografía: A: “Pinto esto con éste. M: Pintas el mar con el lápiz azul.)

- interpretar mensajes incompletos y **ayudar** al alumno a completarlos.

- **Ajustar su intervención** a la capacidad de comprensión del alumno:

· En alumnos con poca competencia lingüística se procurará formular **preguntas cortas y cerradas.**

· En alumnos más competentes lingüísticamente se puede partir de una pregunta **abierta y muy general**, y acotarla con preguntas más cerradas y concretas.

- Formular diversos tipos de preguntas:

· **Procedimentales**, que tienen que ver con las rutinas de la clase.

· **Convergentes**, que se resuelven de forma muy corta, con un "sí" o con un "no" o con frases muy breves.

· **Divergentes,** que buscan respuestas diversas que no sean breves y que requieran una reflexión de los alumnos.

- Estimular al alumno a mantener intercambios verbales:

· Sobre la participación:

- **centrar la atención** del alumno a la hora de intervenir

- centrar la atención del alumno **sobre la habilidad** que ha de poner en práctica y darle pistas de cómo lo ha de hacer

- **informar al alumno sobre el contenido** de lo que tendrá que resolver (darle pistas).

· Sobre la producción de palabras o enunciados:

- Enseñar cuanto antes aquellas **palabras y enunciados que facilitarán la adquisición del léxico nuevo para conversar y comunicarse** con los demás y para adquirir nuevos conocimientos

- **Dar modelos** para que el alumno los reproduzca de forma total o parcial en la construcción de sus mensajes.
- **Hacer repetir** algunos términos clave.
- **Dar pistas** para producir una palabra o un mensaje, cuando el alumno no recuerda la palabra o enunciado exacto:

· Ayudándose del gesto (mostrando, dibujando, utilizando gestos).

· Marcando el comienzo de la palabra. (“Os daré una pista. Empieza por…”)

· Marcando el final de la palabra. (“carnic**ero**, panad…)“

· Estimulando la visualización mental de una imagen, centrándose en un objeto.

· Definiendo el objeto para ayudarle a recordar la palabra que le falta.

3. La corrección, en la que el profesorado actuará como corrector sutil

Hay que resaltar el carácter implícito que han de tener las correcciones, es decir, nunca explicitaremos "esto está mal" o "eso no se dice así", sino que construiremos un enunciado correcto. Lo más importante es que la comunicación sea fluida y que el interlocutor quiera comunicarse. Hay que hacer una corrección selectiva que se ajuste al nivel de lenguaje que el alumno está adquiriendo.

Estrategias para una corrección que incida en el propio acto comunicativo:

- Hacer preguntas de elección.
- Hacer repeticiones en forma de pregunta.
- Hacer repeticiones dirigidas a los compañeros.
- Hacer repeticiones en forma de asentimientos.
- Hacer ampliaciones en forma de asentimientos.
- Hacer ampliaciones dirigidas a los compañeros.
- Pedir directamente más información relacionada con el tema.
- Pedir la clarificación de la producción verbal del alumno.
- Ayudar a la autocorrección:

  · Hacer una traducción simultánea de la aportación que hace el alumno para provocarle el cambio de lengua.

  · Repetir únicamente la incorrección.

  · Indicar una respuesta incorrecta.

ANNEXE 3 : modèle d'une affiche réalisée lors d'une intervention

Dans ma classe, il y a des élèves nouvellement arrivés en France.
J'ai écouté une histoire en langue étrangère.

Ce que j'ai ressenti :	Ce qui m'a aidé :
-j'ai rigolé -je n'ai pas tout compris -c'était bien, j'ai bien aimé -je n'ai rien compris et ça m'a vexé, ce n'était pas amusant -c'était ennuyant -j'ai bien aimé l'intonation -j'ai compris quelques mots	-imaginer l'histoire dans ma tête -les images -les gestes -l'intonation -les mots qui se ressemblent

Pour aider Rania et Médin :

je peux :

-faire un geste pour montrer l'exemple ou expliquer
-montrer le matériel
-montrer la page, l'exercice
-dessiner pour montrer ou pour expliquer
-les encourager
-jouer avec eux à la récréation

je ne dois pas :

-les aider s'ils n'en ont pas envie
-les déconcentrer
-parler une autre langue que le français
-les aider si je ne sais pas faire
-leur donner les réponses
-les aider si la maitresse parle car je dois l'écouter

Affiche réalisée lors de l'intervention de Mme [redacted] enseignante UPE2A , dans la classe de CE2 de Mme [redacted]