



HAL
open science

L'inclusion des élèves allophones

Edwige Aubineau

► **To cite this version:**

| Edwige Aubineau. L'inclusion des élèves allophones. Education. 2018. dumas-02937873

HAL Id: dumas-02937873

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02937873>

Submitted on 14 Sep 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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

**MEMOIRE
UE3-UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

L'inclusion des élèves allophones

Prénom et Nom de l'étudiant : Edwige Aubineau

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 2

Séminaire suivi : Elèves à besoins éducatifs particuliers
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Mr Michael BAILLEUL



Sommaire

INTRODUCTION	1
1. Revue de littérature : la scolarité des EANA.....	3
1.1. Les difficultés rencontrées.	4
1.1.1. La diversité de la primo arrivance : langue, « culture », errance, histoire personnelle... 4	
1.1.2. Le stigmate des EANA.	5
1.1.3. Les imageries associées des EANA.....	7
1.1.4. L'inclusion des primo-arrivants.	8
1.2. Les dispositifs mis en place.....	9
1.2.1. Le CASNAV.....	9
1.2.2. L'UPE2A.	12
1.3. Les ressources pour les enseignants.....	14
1.3.1. Le travail coopératif.	14
1.3.2. Le tutorat.	15
1.3.3. La différenciation par les outils.....	16
1.3.4. Les TICE.	17
2. Recherche / Méthodologie.....	18
2.1. Questionnement de recherche.....	18
2.1.1. Problématique.	19
2.1.2. Hypothèses.	19
2.1.3. Questionnaire.....	20
2.2. Présentation des participants.	22
2.3. Recueil de données.	23
2.3.1. Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.....	24
2.3.2. Les stigmates et les stéréotypes.....	26
2.3.3. La différenciation pédagogique.....	27
3. Résultats / Tendances.	29
3.1. Analyse.	29
3.1.1. Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.....	29
3.1.2. Les stigmates et les stéréotypes.....	30
3.1.3. La différenciation pédagogique.....	31
3.2. Vérification des hypothèses.....	33
CONCLUSION	34

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE	I
LISTE DES ABREVIATIONS.....	II
Annexe 1 : Entretien n°1 : Isabelle	III
Annexe 2 : Entretien n°2 : Tifenn.....	VI
Annexe 3 : Entretien n°3 : Blandine	X
Annexe 4 : Entretien n°4 : Patricia	XV
Annexe 5 : Entretien n°5 : Véronique	XIX
Annexe 6 : Entretien n°6 : Fatima	XXII

REMERCIEMENTS

Tous d'abord, je tiens à remercier Monsieur Bailleul qui m'a suivi dans la construction de ce dossier. Merci pour votre présence et vos encouragements.

Je remercie mes deux élèves allophones qui sont une richesse dans mon enseignement. C'est un bonheur de pouvoir les compter au sein de ma classe, souriants et respectueux des valeurs de l'école.

Mille mercis à mes proches de m'avoir soutenu lorsque le temps devenait plus gris. Une grande part d'entre eux ont permis l'aboutissement de ce mémoire et de cette année de masterisation.

**« Comment l'école inclusive accompagne
les élèves allophones nouvellement
arrivés en France ? »**

INTRODUCTION

Pour moi, le choix du mémoire est un processus singulier, qui doit à la fois lier, l'étrange enchevêtrement, de l'évidence et de la réflexion. L'évidence, ça a été mon stage, en licence, de 5 semaines dans une école au Togo. Puis, ça a été les deux élèves allophones de ma classe de CM2 cette année. J'ai appris qu'ils intégraient la classe le jour de la rentrée scolaire. Alors évidemment la réflexion elle, n'a pas mis longtemps à émerger. Ma première préoccupation pour ces deux jeunes a été de savoir comment j'allais pouvoir les aider à s'inclure au groupe, et comment nous allions réussir à dépasser la barrière de la langue. Cela a interrogé l'essence même de mon métier en faisant appel à ma polyvalence d'enseignante pour façonner un groupe classe tout en m'adaptant aux besoins de chaque individu.

L'article L111-1 du Code de l'éducation, fait écho à cette adaptation. L'article débute de la manière suivante :

*« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. **Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction...** »¹*

L'éducation veille à l'inclusion de tous les enfants, sans aucune distinction. Ce principe, de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art. 2), s'applique donc à tous les enfants. L'inclusion scolaire se révèle être un des fondements de l'éducation et en tant qu'enseignante c'est l'une des priorités de mon métier.

Cette question de l'inclusion scolaire m'a toujours paru évidente, mais sa profondeur et sa difficulté a réellement pris tout son sens, pour moi, cette année. En effet, l'accueil des deux élèves allophones dans ma classe, interrogée profondément le terme d'inclusion et ces enjeux. Ma volonté s'est toutefois confrontée à des difficultés liées au fait que les deux jeunes soient des élèves primo-arrivants. En effet, si comme explicité dans le Code de l'éducation, un

1

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524363&dateTexte=>

enfant qui arrive en France, même parlant une autre langue, doit se sentir élève comme les autres, dans la pratique ce n'est pas automatiquement le cas. C'est au contraire, un processus long et fastidieux qu'il incombe à l'enseignant de réussir.

C'est à travers ces questionnements que s'est forgée ma problématique à savoir :

« Comment l'école inclusive accompagne les élèves allophones nouvellement arrivés en France ? »

Pour répondre à cette dernière, j'exposerai dans un premier temps une revue de littérature portant sur la scolarité des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA)². J'y développerai les difficultés rencontrées, les dispositifs mis en place ainsi que les ressources à disposition des enseignants.

Une seconde partie sera accordée à la recherche et la méthodologie où seront détaillés mon questionnaire de recherche, la présentation des participants et le recueil de données.

Je finirai avec une troisième partie portant sur les résultats et les tendances de ma recherche où j'y effectuerai une analyse ainsi qu'une vérification de mes hypothèses.

Dans un souci de confidentialité tous les prénoms cités au long du mémoire, ont été modifiés.

² Elèves allophones nouvellement arrivés

1. Revue de littérature : la scolarité des EANA.

Pour bien comprendre la complexité et les besoins spécifiques de ces élèves, en termes de scolarité, il faut avant toute chose définir qui sont ces enfants. Le site du CASNAV³ de l'académie de Lille retrace, en ce sens, brièvement l'évolution de la terminologie EANA. « D'abord désignés comme « primo-arrivants », puis « Elèves Nouvellement Arrivés (ENA) ou Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) », le public principalement concerné par le FLS⁴/FLSCO⁵ est aujourd'hui défini comme « Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) ». »⁶.

Cette appellation EANA vient définir et spécifier le public. En effet, on parle d'EANA pour :

- Des mineurs accompagnant leurs parents étrangers expatriés en France pour des raisons de mutation professionnelle ou de poursuite d'étude.
- Des mineurs admis au titre du regroupement ou rapprochement familial.
- Des mineurs accompagnant leurs parents en demande d'asile politique.
- Des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption.
- Des mineurs isolés étrangers (MIE), nouvellement appelés des mineurs non accompagnés (MNA).

On relate donc plusieurs parcours et situations d'enfants, ces mineurs n'arrivent pas en France pour les mêmes raisons et dans le même contexte. De plus, les EANA ne partagent pas tous le même bagage scolaire, puisque certains arrivent sur le sol français en n'ayant été que peu, voire pas scolarisés dans leur pays d'origine. Ces élèves sont désignés dans la circulaire n° 2012-141 par le sigle « NSA » (non scolarisés antérieurement). On parle aussi d'élèves « PSA » (peu scolarisés antérieurement).

A contrario, la majorité des élèves pris en charge en dispositif UPE2A, ont été scolarisés régulièrement dans leur pays d'origine ou parfois dans un pays tiers lorsque la famille a connu plusieurs migrations successives. Ce sont des élèves « SA » (scolarisés antérieurement).

Par conséquent, l'appellation « EANA » regroupe des élèves proposant une grande hétérogénéité des acquis. En effet, est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé

³ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du voyage.

⁴ Français Langue Seconde.

⁵ Français Langue de scolarisation.

⁶ Extrait du site <http://casnav.ac-lille.fr/eana>.

en France, tout élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, et n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement sa classe d'âge dans un cursus ordinaire.

Tous ces points viennent mettre en exergue la complexité de la scolarité des EANA. Dans cette première partie nous étayerons les difficultés rencontrées, puis les dispositifs mis en place, pour enfin développer les types de ressources à disposition des enseignants pour les EANA.

1.1. Les difficultés rencontrées.

Les EANA arrivent sur le territoire français avec un vécu et des origines divers, complexifiant leur scolarisation. Cette complexité engendre des difficultés en tout genre. En effet, la première difficulté résulte dans la méconnaissance de la pluralité des primo-arrivants, provoquant des stigmates et des imageries qui leurs sont associés. Enfin, l'inclusion de ces élèves, déjà rendue difficile par le contexte, est accentuée par ces difficultés. C'est donc de ces difficultés que nous allons traiter, ici, la diversité de la primo arrivance, puis les stigmates et les imageries associés aux EANA, et ensuite développer l'inclusion des primo-arrivants.

1.1.1. La diversité de la primo arrivance : langue, « culture », errance, histoire personnelle.

Ces enfants arrivent sur le sol français avec une langue, une culture et une histoire personnelle qu'il faut prendre en compte afin de personnaliser leur parcours.

C'est pourquoi, la notion d'appartenance culturelle se doit d'être définie lorsqu'on parle des EANA. La notion d'appartenance détermine tout ce qui nous constitue, nos atouts identitaires. Ces atouts identitaires se définissent par notre famille, notre religion, notre quartier, notre école, notre pays ou encore notre langue d'origine. En d'autres termes, tout ce qui nous structure en tant que personne. Ces appartenances, transmises par les parents, le pays d'accueil et le monde, sont multiples et diverses pour les EANA.

La notion de culture quant à elle, et d'un point de vue philosophique exprime notre rapport au monde. C'est notre manière de penser la relation entre les uns et les autres. Emile Henriot écrit que « la culture, c'est ce qui demeure dans l'homme lorsqu'il a tout oublié. » Tout ce qui

nous semble naturel et évident dans nos échanges avec autrui serait finalement culturel. Regarder quelqu'un dans les yeux quand il parle est évident pour un français, mais ne l'est pas forcément pour un autre. Il en est de même pour les codes de l'école. Lors de mon stage au Togo, j'ai pu remarquer que, pour prendre la parole en classe, les élèves demandaient la permission, puis se levaient pour s'exprimer. Cela est naturel pour eux. En France, cela ne se fait plus que très rarement.

Ainsi, face à ces marques culturelles, nous apparaissions comme différents à l'autre. Cette différence est souvent renvoyée à l'enfant par le regard des autres sur ces actes, marquant sa qualité d'étranger. De ce fait, nous avons tendance à nous poser sur ce qu'il n'est pas, un « francophone », et non sur ce qu'il est un « arabophone », un « anglophone »... Face à cela, les compétences et les connaissances linguistiques de l'élève sont souvent oubliées, car elles ne sont pas acquises dans la langue de scolarité, le français. C'est à cet instant que l'enfant se confronte aux stigmates, étape douloureuse dans son parcours d'intégration.

1.1.2. Le stigmatisme des EANA.

Dans le dictionnaire (Larousse) le stigmate est défini de la manière suivante : « une marque durable que laisse une plaie, une maladie ». C'est Erving Goffman⁷, qui fait du stigmate un concept sociologique, qui dépasse les frontières médicales. Pour lui, le stigmate n'est pas un attribut, mais se définit plutôt dans le regard d'autrui. Plus encore, il le renvoie à ce qui est à l'écart de la norme, c'est-à-dire que tout ce qui ne correspond pas à ce qu'on attend d'une personne « normale », est susceptible d'être stigmatisé. Le stigmate s'analyse donc en termes relationnels et c'est ce qui nous intéresse ici, puisque les EANA, en arrivant, sont en marge de la norme et en souffrent.

Goffman distingue trois types de stigmates qu'il nomme ainsi : les monstruosité du corps, les tares de caractère et les stigmates tribaux. Cette dernière catégorisation touche tout ce qui se transmet de génération en génération comme la religion, la couleur de peau, la situation sociale ou encore la nationalité et langue... ce qui correspond à notre situation.

Le sociologue s'est alors posé la question de savoir comment la personne sujette à un stigmate y réagit. Pour lui, l'individu porteur d'un stigmate risque de vivre deux situations distinctes. La première est celle de l'individu *discrédité*, lorsque sa différence est connue et visible, la

⁷ *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* d'Erving Goffman - Broché – 1 novembre 1975

seconde est celle de l'individu *discréditable*, lorsque sa différence est ignorée d'autrui. Dans les deux cas, le stigmatisé se protège en mettant en place une gestion de son stigmaté qui se décline de différentes manières. Ce dernier peut mettre en place des moyens de corriger son stigmaté, à travers des stratégies pour faire sa place parmi les « normaux ». Il peut utiliser des stratégies pour accroître la tolérance des autres, ou maîtriser certains domaines, comme le sport, pour devenir un exemple, une référence pour les autres. Enfin, il peut également se regrouper avec d'autres personnes stigmatisées ou s'isoler afin d'éviter les « contacts mixtes », c'est-à-dire entre « normaux » et stigmatisés.

Le risque principal pour Goffman est que l'individu intériorise ses stigmates et se mette à penser qu'il n'est, de ce fait, pas « normal » et se stigmatise lui-même. Ce dernier ignore souvent dans quelle catégorie on le met et a tendance à se sentir en « représentation », surveillant l'impression qu'il donne. Il voit ses réussites surévaluées et ses échecs interprétés comme l'expression directe de sa différence stigmatisée.

L'élève allophone arrive à l'école avec son propre bagage culturel et personnel faisant justement office de stigmaté. Rapidement, il se trouve confronté à sa différence, de part sa langue, sa nationalité, parfois sa couleur de peau. Il doit malgré cela, trouver sa place dans le groupe en cherchant comment s'adapter à son nouvel environnement. L'enseignant doit l'aider dans ce processus. Dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, il est demandé aux enseignants de transmettre et faire respecter les valeurs de la République, et de refuser toutes les discriminations. Il faut également « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques »⁸, c'est-à-dire en se mobilisant et en mobilisant les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de toutes sortes.

L'école doit aider ces élèves à surmonter cette étape, qui dépasse largement les frontières de l'établissement. Pour y parvenir, il faut pour l'enseignant avoir conscience et prendre connaissance des imageries qui s'associent aux EANA.

⁸ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html>

1.1.3. Les imageries associées des EANA.

A la lecture des textes officiels, et des dispositions particulières prises pour les EANA, comme explicités auparavant, nous nous apercevons que, malgré la pluralité des profils, une seule terminologie sert à les identifier « EANA », développant une catégorisation. Cette catégorisation peut engendrer des stéréotypes et des préjugés faussés sur ces élèves arrivés d'autres pays.

Ces préjugés, stéréotypes ou idées reçues sont souvent socioculturels et sont la conséquence d'imageries. Le terme, ici, d'imagerie vient faire référence aux images que l'on associe à une population, à une famille, à une personne de part ses origines aussi bien sociales, que culturelles. L'EANA et sa famille, qui arrivent en France, doivent justement faire face aux quotidiens à un ensemble d'imageries.

Plus précisément, les codes habituels et la langue maternelle, de ces familles, ne sont pas nécessairement compris et questionnent dans ce nouvel univers. Plus encore, il faut aller vers une nouvelle langue et culture, et cela, contrairement aux idées reçues, ne signifie pas occulter et faire disparaître sa culture et sa langue d'origine. En effet, l'interculturalité et le plurilinguisme ne sont pas des obstacles à l'apprentissage de langue et aux codes de la scolarisation. Certains chercheurs tels que Bialystok⁹ ou encore Klein affirment que les enfants bilingues ont des compétences métalinguistiques supérieures à celles des monolingues. L'élève étranger développe et conserve ses compétences d'origine qu'il peut transférer aux nouvelles langues apprises.

L'apprentissage du français est primordial pour les EANA mais il ne doit pas être exclusif. Plusieurs idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les EANA sont justement répertoriées sur eduscol¹⁰. Il y ressort des opinions faussées que l'on peut avoir sur ces élèves et leur acquisition de la langue française, notamment par leur culture et leur langue d'origine et / ou leur bilinguisme. Il est spécifié qu'il est totalement possible d'évaluer les compétences scolaires et langagières d'un allophone même s'il n'a pas encore adopté le français. Il est aussi montré que l'élève non francophone peut acquérir des compétences dans divers disciplines sans avoir appris le français en premier lieu.

⁹⁹ Article <https://frenchmorning.com/ellen-bialystok-le-cerveau-des-bilingues-fonctionne-mieux-que-celui-des-monolingues/>

¹⁰ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recuves_359988.pdf

Il est important de ne pas stigmatiser l'EANA par sa différence, mais en faire un atout qui marque la pluralité linguistique et culturelle de chacun. La difficulté, pour les enseignants, est donc de ne pas rester indifférent à leurs différences et de ne rien faire, ce qui est pour eux le plus stigmatisant. Il faut, alors, accepter de reconnaître chacun pour les qualités qu'il peut avoir et ce qu'il peut apporter aux autres, de par ces différences. C'est tout l'enjeu de l'inclusion des primo-arrivants à la classe, par l'enseignant.

1.1.4. L'inclusion des primo-arrivants.

« La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école réaffirme la nécessité de promouvoir une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun. Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation, avec une attention portée à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). »¹¹

Avec la circulaire ministérielle n°2012-141¹² relative à l'organisation des élèves allophones nouvellement arrivés, nous passons dans les textes du terme d'intégration au terme d'inclusion pour ces élèves. Pour comprendre la différence entre les deux termes, il est important de les définir.

Le terme intégration désigne le fait d'insérer un individu dans un système créé pour la collectivité. En ce qui concerne l'inclusion, c'est la collectivité qui doit évoluer pour l'individu. Ce n'est plus l'élève qui s'adapte à l'école mais l'école qui s'adapte à la diversité du public qu'elle regroupe.

Dans un contexte, comme explicité auparavant, où les élèves EANA peuvent subir préjugés, stigmates et imageries associées à des stéréotypes, en arrivant en France, l'inclusion de ces élèves est difficile mais primordiale. En effet, il est important de rassurer ces jeunes en leur permettant de découvrir l'école, de vivre à l'école et d'apprendre à l'école sans devoir nécessairement s'intégrer à elle dès les premiers jours.

¹¹ Eduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_58240_8.pdf

¹² http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Pour réussir leur inclusion, cela oblige l'enseignant à repenser la prise en charge de ces élèves et les actions pédagogiques avec l'ensemble des personnels de l'éducation afin de permettre un parcours personnalisé.

1.2. Les dispositifs mis en place.

Pour surmonter ces difficultés et surtout faciliter l'inclusion des primo-arrivants, il a fallu mettre en place des dispositifs d'accueil. La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012¹³ relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés va dans ce sens. C'est dans cette circulaire que sont définies les missions et l'organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV).

1.2.1. Le CASNAV.

Le CASNAV est une structure, de l'éducation nationale française, d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs, mais c'est principalement aux enfants allophones nouvellement arrivés que nous nous intéressons ici. Ce n'est ni un établissement, ni une structure scolarisant les élèves allophones, mais bien un pôle de ressources et d'expertise pédagogique. Le but est de garantir un accueil rapide en classe, de chaque enfant ou adolescent allophone arrivant sur le territoire et d'accompagner au mieux les équipes pédagogiques qui les scolarisent. Un bon accueil permet de favoriser et de faciliter une inclusion à temps plein en classe ordinaire, et ce, dans les plus brefs délais, tout en étant garant, de la prise en compte des besoins spécifiques de chacun de ces élèves.

En France, il existe un dispositif CASNAV par académie. Pour bien comprendre les missions de ce dispositif auprès des primo-arrivants, il est nécessaire de retracer brièvement l'histoire et l'origine du CASNAV, avant de voir ses missions.

¹³ http://www.gisti.org/IMG/pdf/circ_normene1234234c.pdf

1.2.1.1.Histoire et origine du CASNAV.

Le premier dispositif de formation pour la scolarisation des primo-arrivants est créé, en 1975. Les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM) ont pour but d'assurer la formation des enseignants chargés d'accueillir les élèves migrants.

Il faut attendre la circulaire du 9 octobre 1990 pour préciser officiellement les missions du CEFISEM. Elle définit clairement la composition des équipes, le pilotage académique, la responsabilité des actions, l'implantation, les moyens d'actions, le suivi, le bilan et l'évaluation des activités notamment.

Elle est abrogée et remplacée par la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, les CEFISEM sont restructurés et renommés Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage. Ces centres ont pour mission de recentrer l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage grâce à l'école.

En 2012, avec la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, ils sont renommés Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). L'appellation et la circulaire sont encore en vigueur, tout comme les missions du CASNAV définies dans cette circulaire.

1.2.1.2.Missions du CASNAV auprès des primo-arrivants.

Les missions du CASNAV sont explicitées sur le site de l'académie de Lille¹⁴, et déclinées en trois points. Le service est à la fois un centre de ressources et de formation, un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif, et une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école.

1.2.1.2.1. Un centre de ressources de formation.

La première mission du CASNAV est de constituer un centre de ressources et de formation pour les personnels et les écoles. C'est pourquoi, les personnels des CASNAV apportent un

¹⁴ <http://casnav.ac-lille.fr/le-casnav/les-missions-1>

soutien pédagogique aux enseignants et participent à leur formation initiale et continue, facilitant ainsi l'accueil et l'inclusion scolaire des élèves nouveaux arrivants.

Le service doit également assurer l'animation pédagogique régionale, en créant des réseaux d'échange entre les enseignants, des dispositifs spécifiques et des classes ordinaires. Tout en élaborant et mutualisant la mise en réseau des outils pédagogiques pour l'apprentissage du FLS¹⁵. Le but premier étant, la prise en charge pédagogique des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et souvent en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Ainsi, leur principal champ d'intervention doit demeurer la maîtrise de la langue française et des apprentissages.

1.2.1.2.2. Un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif.

La seconde mission du CASNAV est qu'il doit être un pôle d'expertise. En effet, le CASNAV capitalise l'information nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique académique en faveur de l'inclusion scolaire de ces élèves. Par conséquent, il actualise les données, analyse les besoins en termes de moyens, de formations et d'outils pédagogiques des enseignants, tout en contribuant à l'évaluation des dispositifs.

La volonté du personnel du CASNAV est donc de faire connaître, par ses expertises, les besoins en formation et en outils pédagogiques des personnels titulaires de classes spéciales et des équipes qui prennent en charge les élèves concernés. Pour y parvenir, le CASNAV peut compter sur une collaboration avec tous les acteurs concernés, des chefs d'établissement aux services des inspections académiques et des rectorats.

1.2.1.2.3. Une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école.

Le CASNAV est également une instance de coopération et de médiation entre les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. C'est sa troisième mission, il informe et coopère avec tous les acteurs, tout en élaborant et animant des formations en partenariat auprès de ces différents acteurs.

Au service de la réussite du projet scolaire des enfants et des jeunes accueillis dans l'école, le CASNAV doit être une véritable interface entre l'éducation nationale, les nombreux acteurs

¹⁵ Français Langue Seconde

qui œuvrent dans le même domaine (les collectivités territoriales, les travailleurs sociaux, éducateur, les membres d'association...) et les parents.

Cette dernière mission vise notamment à favoriser les échanges et la coopération entre les enseignants des classes ordinaires et des dispositifs spécifiques, comme l'UPE2A.

1.2.2. L'UPE2A.

La première mission des enseignants d'UPE2A, confiée par le CASNAV, est d'évaluer les enfants allophones. Ensuite, les enfants et les adolescents allophones sont inscrits et accueillis dans une classe ordinaire. L'évaluation établit les acquis scolaires et l'âge des EANA, et après concertation de l'équipe éducative, les élèves sont orientés dans une classe répondant à leurs besoins. Attention, il faut veiller à respecter le cycle de l'enfant, c'est pourquoi il ne doit pas y avoir un écart de plus de deux ans entre l'âge de l'enfant et l'âge moyen de la classe. En complément, ces élèves bénéficient, pour une partie de leur emploi du temps, d'un dispositif de soutien linguistique en FLS/FLSCO.

L'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), est ce dispositif de soutien linguistique. Il est axé sur l'apprentissage du français comme langue de scolarisation. Ce dispositif permet aux EANA de se familiariser avec la langue et la culture scolaire française, tout en entrant progressivement dans les apprentissages de toutes les disciplines.

Ce dispositif vient se juxtaposer à la classe ordinaire, il doit, par conséquent, aménager l'emploi du temps de l'élève pour respecter les besoins de chaque enfant. L'objectif étant d'arriver à une scolarisation à temps plein dans une classe du cursus ordinaire, et ce, le plus rapidement et efficacement possible.

La création des UPE2A, en 2012, répond à un rapport de 2009 révélant une diversité des structures existantes, comme les classes d'accueil, les classes d'initiation ou autre dispositif ENAF¹⁶.... Ce rapport préconisait d'unifier le vocabulaire, en rassemblant ces diverses pratiques sous un seul sigle.

Toutefois la circulaire¹⁷ ne préconise pas un modèle unique de fonctionnement pour les UPE2A. Au contraire, il y est dit que les EANA y sont inscrits pour un temps variable et révisable dans la durée et en fonction de leurs besoins. De plus, un emploi du temps

¹⁶ Elève nouvellement arrivés en France.

¹⁷ Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012.

individualisé doit permettre aux EANA de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Cet emploi du temps, individualisé, peut également évoluer de façon subite et imprévisible. En effet, plusieurs impératives entourent et contraignent les EANA, provoquant des absences d'élèves, des évaluations diagnostiques de nouveaux arrivants, ou encore, des réunions d'harmonisation entre les enseignants d'UPE2A..., autant d'évènement modifiant leur emploi du temps. De ce fait, les enseignants doivent faire preuve d'adaptation pour faciliter la progression et l'intégration des EANA.

En ce qui concerne la durée du parcours scolaire de l'élève EANA dans le cadre du dispositif UPE2A, elle est gérée par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège. L'équipe peut s'appuyer sur l'expertise du CASNAV pour évaluer les compétences linguistiques et ainsi définir l'accompagnement le mieux adapté. Sauf situation particulière, le recours à ce dispositif ne doit pas excéder une année scolaire et peut être interrompu à tout moment, selon les progrès de l'élève.

Lorsque la dispersion des élèves EANA ne permet pas leur regroupement en UPE2A, ou dans un secteur sans ce dispositif, l'inspecteur d'académie peut décider d'établir un soutien linguistique. Ces soutiens prennent alors la forme de modules linguistiques assurés par des enseignants missionnés à cet effet.

En ce qui concerne la fin du suivi et de l'accompagnement en UPE2A, elle est décidée en conseil de cycle. L'enseignant du dispositif et les enseignants de l'école concernée se concertent, en s'appuyant sur les résultats scolaires de l'élève, décident de la fin du suivi. Le document « Evaluation de fin de suivi UPE2A 1er degré »¹⁸ est un support à privilégier.

1.2.2.1. La situation de l'académie de Lille.

L'académie de Lille est implantée dans un territoire disparate. En effet, le Nord, avec, en son centre la métropole lilloise, est très urbain et est traditionnellement une terre d'immigration. A contrario, le Pas-de-Calais accueille historiquement moins de migrants et est riche de centres urbains plus éparpillés. Il n'est donc pas étonnant de voir qu'il y a trois fois plus d'élèves allophones dans le Nord que dans le Pas-de-Calais. Ces distinctions font de l'académie de Lille un secteur atypique et singulier.

¹⁸http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf page 46

Un rapport, des Députés Mme Anne Christine Lang et Mr Bertrand Sorre, auprès de la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, relate de la situation de l'académie de Lille, en avril 2017. On peut lire dans ce rapport que 2500 élèves allophones sont accueillis sur l'académie de Lille, dont 1047 dans le premier degré. Sur ces 1047 élèves, 698 relèvent d'un UPE2A. Ce nombre a progressé de presque 20 % par an entre 2009–2010 et 2015–2016, provoquant un doublement des effectifs. Cette augmentation provoque la saturation des dispositifs, ne permettant plus d'accueillir de nouveaux élèves, en particulier sur la métropole lilloise. De plus, 349 élèves isolés sont scolarisés hors dispositif. Il s'agit d'élèves scolarisés en zone rurale ou ne pouvant se déplacer dans un dispositif situé dans un autre établissement. Pour enrayer ce phénomène, le rectorat a dégagé des enveloppes d'heures supplémentaires d'enseignement (HSE), afin de rémunérer des enseignants accueillants volontairement ces élèves en classe ordinaire. Toutefois, la mesure se révèle insuffisante au regard des besoins de ces élèves.

En définitif et plus généralement, il existe une grande hétérogénéité des acquis parmi le public regroupé sous l'appellation « EANA », entre ceux qui sont scolarisés avec un UPE2A ou sans, ou encore entre les NSA et les SA notamment. L'enseignant doit prendre en compte cette hétérogénéité des acquis et l'associer à ses ressources afin d'accompagner au mieux ces élèves. Il faut veiller à l'épanouissement de l'élève tout en cherchant à l'intégrer et l'inclure à la classe le plus efficacement possible.

1.3. Les ressources pour les enseignants.

1.3.1. Le travail coopératif.

L'inclusion d'un élève dans la classe nécessite des adaptations pédagogiques. Cependant, il est important, comme le souligne eduscol¹⁹, que le travail proposé à l'élève allophone nouvellement arrivé s'articule à celui de la classe. Apprendre avec l'autre permet de créer un climat de classe propice aux apprentissages tout en développant des compétences indispensables à la construction du futur citoyen. Les élèves apprennent à travailler ensemble en poursuivant un objectif commun. L'écoute de l'autre, la solidarité et le partage sont les maîtres mots pour créer ce travail coopératif et l'accomplir de manière positive. L'enseignant doit alors penser le rôle de chacun et sa pertinence afin que chacun se sente utile et valorisé au

¹⁹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf

sein du groupe. La barrière de la langue doit être prise en compte, mais ne pas générer un obstacle à ce mode de fonctionnement. L'élève allophone peut ici trouver sa place dans le groupe et tenter des interactions verbales, ou non-verbales avec ses pairs. Les tâches ne sont pas les mêmes pour tous mais chacun, dans son action individuelle, joue un rôle dans l'accomplissement du travail. De ce fait, l'élève allophone peut par exemple réaliser le dessin d'un exposé, tout en participant à la construction de ce dernier. Cette responsabilité individuelle engage l'élève dans le travail collectif et lui donne le sentiment d'appartenir au groupe. Ce type de travail rend, les élèves, plus responsables et les obligent à aller vers autrui pour tendre vers l'objectif. Tous réalisent qu'ils sont indispensables au groupe, et qu'ils possèdent tous des compétences permettant au collectif d'avancer. Si l'élève allophone est à l'aise dans un domaine comme les mathématiques, les sciences ou encore les arts, il peut être très bénéfique à l'ensemble du groupe de classe d'y travailler en coopération. L'élève primo-arrivant peut ainsi montrer les compétences acquises dans sa langue maternelle. Une cohésion et un climat de classe positif sont alors créés.

1.3.2. Le tutorat.

Dans les premiers temps de l'inclusion, le tutorat peut être mis en place pour l'élève allophone. Le tuteur aide le primo-arrivant à réaliser les tâches quotidiennes dans la classe et hors de la classe. Ce dernier peut parler la même langue que l'élève et servir de traducteur mais cette dimension n'est pas obligatoire, puisque parfois irréalisable. Le tuteur doit être formé à son rôle par l'enseignant et celui-ci est mis en place progressivement. Celui-ci doit être un élève sociable, qui est prêt à partager son temps, son savoir et ses connaissances. Ce dernier doit comprendre les tâches qui lui sont incombées en apportant de l'aide à l'élève allophone sans se substituer à lui. Pour mieux comprendre cela, une charte du tuteur peut être remise à l'élève accompagnateur. Ce dernier vérifie par exemple, que l'élève tutoré ouvre son livre à la bonne page, qu'il copie la leçon, ses devoirs..., à l'endroit souhaité. Il l'aide également à repérer les différents lieux de l'école : classe, cours de récréation, cantine. Les deux élèves ont le droit d'échanger sur le cours. Le tuteur peut donner des explications au tutoré et le laisser regarder ce qu'il écrit quand le cours est dicté ou quand il réalise un exercice. L'échange entre les élèves permet des reformulations qui peuvent rendre le cours ou la consigne plus limpides. L'élève allophone peut travailler par mimétisme en observant les procédures mises en place par son camarade pour réaliser une tâche.

À tout moment le tuteur peut demander de ne plus l'être. Ce rôle étant endossé sur la base du volontariat. A tout instant, le tutoré peut devenir tuteur, cela permet à chacun de mettre en valeur ses compétences et aptitudes en se valorisant. Les compétences acquises dans la scolarisation, antérieure à l'arrivée en France, de l'élève allophone, peuvent lui permettre de devenir tuteur d'un élève dans le domaine de son choix. S'il est à l'aise avec les outils numériques par exemple, il peut expliquer les notions à un élève qui ne les a pas comprises. Cette forme de travail permet une aide personnalisée. De plus, des liens entre le tuteur et le tutoré peuvent se créer. Lorsque l'élève allophone est suffisamment à l'aise avec la langue de scolarisation, il peut se détacher de son tuteur pour rentrer dans une démarche de travail individuel.

La différenciation par les outils peut, en ce sens, faciliter ce système de tutorat et par conséquent l'inclusion. En effet, en variant les outils, on multiplie les chances de solliciter les compétences de chacun.

1.3.3. La différenciation par les outils.

Pour l'enseignant, la différenciation pédagogique permet d'adapter la situation de référence aux capacités et besoins de tous les élèves. Pour cela, il peut varier les supports utilisés. Avec les élèves allophones, on peut limiter la quantité d'écriture en donnant un texte à trous ou encore une feuille où les consignes sont déjà écrites. L'alphabet français peut être mis à disposition avec les différentes écritures pour aider l'élève dans sa production quand son alphabet maternel est différent. Le résultat peut également être produit par le maître qui sert alors de secrétaire. Ces contraintes manuscrites seront choisies par le maître selon l'objectif visé. Pour un problème de mathématiques par exemple, l'enseignant peut aider l'élève dans la compréhension et la construction de la réponse. Cela décharge l'apprenant d'une tâche et lui permet de consacrer plus aisément dans la réalisation du problème qui est l'objectif majeur. A cela s'ajoute les contraintes de temps qui fluctuent selon les besoins et savoirs-faires de chacun, ainsi que la quantité de questions, de travail et la difficulté des exercices.

Le recours aux supports visuels est indispensable et doit être utilisé autant que possible. Ces derniers permettent de donner du sens aux mots que les enfants entendent. On peut donc mettre à la portée de l'élève des imagiers, un dictionnaire bilingue, du lexique, des fiches méthodes, des pictogrammes, des flashcards. La réalisation d'un sous-main modulable au fil du temps, peut permettre à l'élève de trouver rapidement le vocabulaire de base, les consignes

imaginées, les sons du français, les nombres. Ce support m'a été d'une grande aide dans les premières semaines de l'année. J'ai également pu échanger avec un membre du RASED²⁰ qui intervient auprès de ces élèves. Ce dernier m'a montré du matériel avec des imagiers, des lotos ou encore des jeux de memory. Cela m'a permis de penser à du matériel divers pour aider au mieux ces nouveaux apprenants de la langue française.

Au sein de l'école où j'enseigne, nous avons la chance de disposer d'une quinzaine de tablettes. Ces outils numériques m'ont permis d'avoir recours à des jeux éducatifs pour l'apprentissage de la langue. Ainsi, les élèves apprennent la langue de manière ludique et la dimension psychoaffective est prise en compte. Il faut accepter, dans un premier temps, que l'élève décroche et ne suive pas tous les apprentissages au même rythme que le reste de la classe tout en ayant des objectifs précis et en cherchant son évolution permanente et son acquisition des compétences.

1.3.4. Les TICE²¹.

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) regroupent un ensemble d'outils numériques utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement.

De plus en plus présent dans le monde scolaire, les outils numériques sont également prisés comme outil inclusive d'un élève allophone. Si les moyens mis en place dans l'établissement d'accueil le permettent. Avec cet outil, il est facile de mettre les élèves en autonomie et faire de la différenciation sans stigmatiser les élèves. En effet, il est possible de choisir le niveau au sein des activités proposés, que celles-ci soient sur un logiciel, une application ou un site internet. Utiliser les TICE permet de travailler les quatre compétences du français à savoir : comprendre, parler, lire et écrire. L'élève peut revenir sur son travail, s'enregistrer et écouter sa production orale, la comparer à la lecture d'un autre élève ou la réécouter quelques mois plus tard. Ainsi l'évolution orale peut se mesurer dans le temps ce qui est impossible sans enregistrement. L'élève peut aussi aller sur internet pour traduire un texte, ou un mot qu'il ne connaît pas dans la langue de scolarisation.

La liste de ressources est importante, c'est pourquoi je ne m'attarderai pas à en dresser. Cependant, je voudrais marquer un point de vigilance sur l'utilisation de ces nouvelles

²⁰ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

²¹ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

technologies. Nous pensons bien souvent que les élèves ont une connaissance de cet univers numérique. Mais parmi les élèves allophones, certains n'ont jamais utilisé ces outils avant leur arrivé en France. Il faut alors travailler sur l'utilisation d'un ordinateur ou encore une tablette en apprenant comment l'allumer, comment accéder à un logiciel. Cela fait partie des compétences numériques présentes dans le socle commun.

Le numérique est donc un atout à condition que la vérification de son utilisation soit effectuée au préalable. Cela permet de ne pas perdre de vue les objectifs d'apprentissage. Il y a d'un côté l'acquisition de l'outil numérique en tant que tel et de l'autre l'usage de ce dernier pour acquérir des compétences dans un domaine précis.

2. Recherche / Méthodologie.

Je constate, au travers de mes diverses recherches, que les élèves allophones doivent faire face à des conditions difficiles et pas toujours propices à l'apprentissage, en arrivant en France. Stigmatisés et préjugés, ainsi qu'imageries associés à des stéréotypes sont autant de préjudices que peuvent subir ces jeunes élèves. Toutefois, plusieurs dispositifs sont mis en place pour essayer de pallier à ces problématiques identifiées. Des outils sont également à disposition des enseignants pour faciliter leur inclusion.

L'idée première de ce mémoire est justement d'étudier, de vérifier ce constat. Pour ce faire, j'ai fait le choix d'exposer dans cette partie l'aspect pratique. Je vais développer, dans un premier temps, l'origine et la construction de mon questionnement, puis présenter les professionnels qui y ont répondu, pour clôturer cette partie sur un recueil de mes données.

2.1. Questionnement de recherche.

La genèse de mon questionnement autour de cette recherche, résulte de mon expérience personnelle. Pour ma première année dans l'enseignement, j'ai eu dans ma classe deux élèves allophones. Dès l'accueil des élèves dans la classe, j'ai remarqué une singularité chez ces deux élèves. En effet, si les deux jeunes se faisaient discrets et réservés, tous les regards et les questionnements étaient tournés vers eux. D'où viennent-ils, pourquoi sont-ils là ?, et surtout, pourquoi ne parlent-ils pas français ?, sont autant d'interrogations que la classe se posait. Moi-même je me suis posée plusieurs questions, comment communiquer avec eux, et surtout

comment les inclure dans le groupe, le projet de classe sans les mettre à l'écart ni les opprimer.

2.1.1. Problématique.

Ma problématique n'a pas mis longtemps à se dessiner. Je voulais traiter des élèves allophones et de leur inclusion. D'après le Code de l'éducation, l'éducation veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Alors naturellement je me suis interrogée sur l'école inclusive, à travers cette problématique :

« Comment l'école inclusive accompagne les élèves allophones nouvellement arrivés en France ? »

2.1.2. Hypothèses.

Cette année, j'ai appris que j'accueillais, au sein de ma classe, deux élèves nouvellement arrivés en France. A cause de problèmes administratifs, nous avons su qu'ils intégraient la classe, uniquement le jour de la rentrée scolaire. Il m'a fallu faire appel à ma polyvalence d'enseignante pour trouver, rapidement, comment les inclure au sein de la classe.

Iyed, vient de Tunisie et est le premier à arriver le jour de la rentrée. Il est accompagné de son père et de sa sœur qui est également scolarisée dans l'école. Cette dernière refuse de parler et de quitter son frère. Elle passe donc la matinée au sein de ma classe pour ne pas la brusquer. C'est dans ce contexte qu'a émergé ma première hypothèse à savoir que les primo-arrivants sont déstabilisés dans leur première expérimentation de la scolarité française. En effet, ces derniers sont immergés sans forcément être préparés à se confronter à une nouvelle langue, une nouvelle culture scolaire avec des codes sociaux et de nouveaux visages.

Ma seconde hypothèse, quant à elle, interroge le rôle des enseignants. En effet, je suppose que pour accompagner au mieux ces élèves allophones, la différenciation s'étire vers l'individualisation. Chaque profil est différent et il faut s'adapter aux besoins et aux capacités de chaque élève pour les accompagner au mieux dans leur parcours de formation.

- **Hypothèse 1** : Les primo-arrivants sont déstabilisés dans leur première expérimentation de la scolarité française.
- **Hypothèse 2** : Pour les accompagner au mieux, la différenciation s'étire vers l'individualisation.

Pour valider ou inférer ces hypothèses, j'ai interrogé plusieurs professionnels étant en contact avec ces élèves, à travers un questionnaire établi préalablement.

2.1.3. Questionnaire.

Le choix de la méthodologie pour le questionnaire est apparu rapidement. Je voulais mettre en place des entretiens pour avoir un réel échange avec les entretenus. Les entretiens quantitatifs ne me semblaient pas cohérents face à ma problématique et mes hypothèses. J'ai donc mis en place des entretiens semi directifs auprès d'enseignants de classes ordinaires ainsi que des enseignants d'UPE2A.

La démarche utilisée est la suivante :

- Présentation de l'individu pour faire connaissance et créer un climat propice à l'entretien.
- Interroger les individus avec un questionnaire suivant différentes thématiques et étant ordonné.
- Adapter l'entretien à l'interlocuteur si besoin est.

Les questions sont des questions ouvertes pour que l'interlocuteur ait une liberté de réponses.

Le questionnaire est organisé en 3 thématiques :

- **Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants**
- **Les stigmates et les stéréotypes.**
- **La différenciation pédagogique**

Les questions doivent permettre d'approfondir le sujet de l'entretien.

QUESTIONNAIRE

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

La différenciation pédagogique.

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves?

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

2.2. Présentation des participants²².

Avant de réaliser les entretiens, il faut trouver les personnes à interviewer. J'ai envoyé des mails et appelé plusieurs enseignants principalement de Villeneuve d'Ascq ainsi que des enseignants d'UPE2A faisant parti du réseau de l'enseignante UPE2A de mon école. Beaucoup de personnes ont répondu positivement mais n'ont pas pu réaliser les entretiens. J'ai pu interroger 6 personnes, voici leur présentation :

- La première personne interrogée, âgée de 58 ans, est enseignante depuis 38 années dans l'académie de Lille. Aujourd'hui dans une école de la circonscription de Villeneuve d'Ascq Sud, elle a longtemps enseigné à Lille Sud, avant de passer le CAPSAIS (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées). Tout au long de sa carrière, elle a rencontré plusieurs élèves allophones de divers profils. Elle enseigne aujourd'hui dans une classe de CP-CE1. (Isabelle)²³
- J'ai ensuite interrogé une femme de 33 ans qui travaille en ITEP depuis 8 ans. Licenciée en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) avec une option pour passer le concours professeur des écoles, elle réalise plusieurs stages dans des écoles primaires. Suite à l'échec du concours, elle a été 3 ans AVSI (auxiliaire de vie scolaire individuel). Elle a réalisé un stage d'un an avec des élèves nomades dans une école de Wattignies. (Tifenn)²⁴
- J'ai également interviewé l'enseignante UPE2A de mon école. Elle travaille avec 6 écoles de Villeneuve d'Ascq. Mon école est celle de rattachement, c'est-à-dire qu'elle demande à ses élèves de se réunir à certains moments de l'année dans ce lieu. Ancienne professeur des écoles, elle est à ce poste depuis 5 ans. (Blandine)²⁵
- Il y a eu une autre enseignante de Wattrelos. A 58 ans elle pratique ce métier depuis 30 ans, et a à sa charge une classe de CE1-CE2. Elle a rencontré plusieurs élèves

²² Dans un souci de confidentialité tous les prénoms cités, tout au long du mémoire, on était modifié.

²³ Annexe : Entretien n°1 : Isabelle

²⁴ Annexe : Entretien n°2 : Tifenn

²⁵ Annexe : Entretien n°3 : Blandine

allophones au cours de sa carrière. Cette année, elle a dans sa classe un irakien et un portugais. (Patricia)²⁶

- Une deuxième enseignante UPE2A a répondu positivement à ma demande. Elle s'occupe d'un secteur de Lille qui est composé de cinq classes. Cette dernière a 35 ans et est en poste depuis 2 ans. Avant ce changement de carrière, elle était professeur des écoles à Tourcoing. (Véronique)²⁷
- Enfin, une dernière enseignante, de CM2, a pris le temps de me recevoir et d'échanger avec moi. Elle a 44 ans et travaille également dans la circonscription de Villeneuve d'Ascq. D'origine marocaine, elle parle couramment l'arabe et le français et a de bonnes bases en anglais. Elle a eu des élèves allophones syriens, tunisiens, marocains et chinois. (Fatima)²⁸

Au travers de ces entretiens, nous cherchons à comprendre comment la communauté scolaire et ses partenaires participent à l'accompagnement des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Pour ce faire, nous analyserons les données obtenus dans le but de vérifier nos hypothèses.

2.3. Recueil de données.

Afin d'analyser, au mieux ces entretiens, j'ai fait le choix de croiser les réponses de chacun, en amont, dans le but d'en ressortir plusieurs pistes d'analyses, dans un recueil de données. Ce recueil de données doit servir à mettre en exergue les réponses communes, mais également les différences ou les compléments apportés par chacun.

²⁶ Annexe : Entretien n°4 : Patricia

²⁷ Annexe : Entretien n°5 : Véronique

²⁸ Annexe : Entretien n°6 : Fatima

2.3.1. Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.
<p style="text-align: center;"><u>1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?</u></p>
<p>Pour cette question les avis convergent, la moitié des interrogés mettent en avant « l'évaluation diagnostique » de l'enseignant UPE2A. Toutefois certaines personnes nuances, par exemple, si un jeune arrive en début d'année scolaire ou en cours d'année, la situation n'est pas la même.</p> <p>Véronique évoque la nécessité d'offrir un endroit où les élèves primo-arrivant peuvent « <i>se sentir en sécurité</i> », un point de vue rejoint par Patricia. Estime de soi et confiance font également partie des réponses souvent données, Fatima évoque un « <i>besoin d'être rassuré</i> ».</p> <p>Enfin le fil rouge de cette question, c'est la barrière de la langue. Tous l'évoquent comme contrainte, lorsqu'il s'agit <u>d'évaluer concrètement et surtout rapidement</u> les EANA. Fatima ajoute cependant qu'il « <i>n'est pas facile de travailler la langue quand l'élève est en mal être</i> ».</p>
<p style="text-align: center;"><u>2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?</u></p>
<p>Le besoin qui revient le plus souvent concerne la nécessité de maîtriser le plus rapidement possible la langue de scolarisation. Cette contrainte vient en réalité, quand on regarde les entretiens, s'ajouter à plusieurs besoins identifiés :</p> <ul style="list-style-type: none">• « <i>La compréhension des attentes de l'école</i> » pour Isabelle.• « <i>Apprendre rapidement les règles de la vie sociale et scolaire</i> » pour Tifenn.• « <i>Comprendre les consignes les plus simples.</i> » pour Fatima.• Pour Blandine la priorité c'est « <i>le français langue orale</i> ».• Et pour Patricia il faut savoir « <i>tirer parti des compétences de l'élève allophone</i> ». <p>Pour tous, ces besoins sont prioritaires parce qu'ils permettent à l'élève de « <i>se mélanger aux autres élèves</i> », « <i>passer un moment en partenariat avec un autre</i> » et « <i>se sentir bien dans son nouvel environnement</i> ».</p>
<p style="text-align: center;"><u>3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?</u></p>
<p>Majoritairement ce qui revient c'est la barrière de la langue, qui occasionne :</p> <ul style="list-style-type: none">• Des « <i>incompréhensions</i> » pour Fatima.• Des « <i>stéréotypes</i> » et des « <i>moqueries</i> », à cause également du mode de vie différent pour Tifenn. <p>Toutefois Véronique ajoute qu'il est important de ne pas faire des généralités mais « <i>du cas à cas</i> ».</p>

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

Les difficultés exposées sont :

- La langue.

Isabelle et Patricia évoquent des difficultés de communications avec les parents à cause de la langue. Elles relatent, respectivement, « *Aucune relation avec les parents* » et « *les parents qui sont parfois eux-mêmes non francophones. [...] les enfants qui effectuent le relai.* ».

- L'intégration.

Tifenn met en avant un retrait qui vient, d'après elle, « *des deux côtés* » et un retrait des élèves allophones « *par forme de protection* ». Elle explique également le phénomène de groupe comme un frein à l'intégration « *quand ils sont plusieurs, ils forment une minorité amenant à un regroupement entre eux* ».

Fatima développe aussi les difficultés d'intégration et surtout les premiers jours. Elle ajoute qu'il est plus difficile en début d'année de faire comprendre à la classe la situation, alors que quand l'élève allophone arrive en cours d'année, « *on peut parler avec les autres élèves* ».

- L'histoire personnelle.

Lors des entretiens, l'histoire personnelle est un point abordé, mais pas développé.

- La culture.

Fatima explique une situation très précise entre deux jeunes de nationalités différentes et qui se trouvent en conflit par rapport à leur pays. Toutefois, elle nuance, ce n'est arrivé qu'une fois.

2.3.2. Les stigmates et les stéréotypes.

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

Tous les professionnels ont répondu « oui ». Mais ils laissent des places différentes à la langue d'origine :

- Isabelle et Tifenn ont mis en avant le fait que ça soit compliqué, parce qu'elles ne connaissent bien souvent pas la langue.
- Patricia, Fatima et Véronique évoquent la possibilité de mettre en place « *un tutorat naturel* », si un autre élève parle ou comprend la même langue.
- Blandine et Véronique disent valoriser la langue d'origine. Pour la première c'est « *considérer l'enfant comme un tout* » et l'utilise pour faire « *des comparaisons* ».

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

Les réponses à cette question sont très hétéroclites.

- Pour Fatima, l'origine sociale quand on la connaît créer une image dans le conscient ou l'inconscient des adultes.
- Pour Blandine, ça n'influence clairement pas, contrairement à la nationalité des élèves. Pour Tifenn et Isabelle, c'est plus l'origine culturelle.
- Pour Véronique et Patricia, tous ses élèves viennent d'un milieu très modeste, ce n'est donc pas perceptible, « *dans un bassin très populaire et modeste* ».
- Enfin Blandine et Patricia insistent sur le fait que certaines communautés sont plus stéréotypées que d'autres.

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

La réponse est sans équivoque et affirmative pour tout le monde.

La plupart des réponses s'accordent sur le fait que ce soit la même chose pour tous les élèves, allophones ou non. Mais certains pensent qu'il faut tout de même être plus vigilant avec les élèves primo-arrivants.

Fatima et Patricia vont plus loin dans leur réflexion en expliquant qu'il faut porter un regard et une vigilance sans stigmatiser l'élève.

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Pour Isabelle « *c'est un groupe sociale* », il n'est donc pas anormal de trouver ce phénomène de discriminations. Pour Tifenn c'est également « *évident* », mais elle ajoute qu'il peut y avoir le phénomène inverse.

Pour Fatima « *ce ne sont pas de grosses discriminations, mais il faut les casser dans l'œuf* ». Patricia dénonce le fait que ce soit « *souvent le résultat d'un conflit* ». Pour elle la discrimination apparaît plus dans le but de blesser l'élève dans un élan de colère.

Enfin Blandine, elle, nous fait part de plusieurs facteurs :

- « pédagogie de l'enseignant ».
- La place de l'élève
- L'accueil de l'élève

Puis, elle explique qu'il peut également y avoir un phénomène d'incompréhension

2.3.3. La différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique.

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

L'influence des pairs est « *très importante* », pour tous, mais « *limitée selon le niveau scolaire antérieur du primo arrivant et les nouveaux savoir à acquérir* » d'après Isabelle.

« *Ils comprennent mieux quand c'est un autre enfant qui explique* », c'est la conclusion de Tifenn. L'ensemble des interrogés évoquent le **tutorat** et **l'entraide**. Trois d'entre eux précisent également que le tutorat et l'entraide est bénéfique pour chacun.

Patricia parle de l'influence des pairs dans les apprentissages de la langue, dans leur manière de communiquer. Véronique et Fatima expliquent que les élèves ont tendance à faire à la place des élèves primo-arrivants, mais ces derniers expriment rapidement la volonté d'y arriver par eux-mêmes.

Véronique et Tifenn décrivent le phénomène **d'imitation** des pairs.

Enfin, trois personnes citent **le rôle et l'influence de l'enseignant** favorisant ou non ce climat.

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

Toutes les réponses vont dans le même sens, il est nécessaire de faire de la différenciation mais tous les avis rejoignent l'idée qu'il ne faut pas en faire trop pour ne pas stigmatiser l'élève.

Trois personnes disent qu'il faut adapter les activités selon les besoins de chaque élève

Blandine parle de « *bienveillance* » à avoir et Patricia de « *ne pas oublier le groupe classe* ».

Enfin, beaucoup pointe du doigt l'importance d'expliquer à la classe la situation vécue par l'élève allophone.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves?

« L'évaluation diagnostique » réalisée par le CASNAV permet de mieux connaître ces élèves comme l'exposent Blandine et Véronique. Mais Fatima exprime également que celle-ci ne se fait pas systématiquement.

Le non-verbal avec le regard, la posture est déjà un signe de compréhension comme l'expose Blandine et Fatima.

Encore une fois, cela dépend du profil de chaque élève.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

L'implication scolaire des élèves est souvent corrélée à l'histoire de l'élève. Certains « *voient l'école comme une chance* » et d'autres « *ne trouvent aucun bénéfice à venir à l'école* » nous dit Fatima, en accord avec Blandine et Véronique.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

D'après Tifenn « *on sent réellement le moment où l'élève se sent mieux dans la classe.* » C'est le constat de la majorité des enseignants. Les élèves se sentent plus « *libérés* ». Cela correspond au moment où les élèves « *se sentent acceptés et bien dans la classe* » comme l'explique Fatima.

Pour certains, cela se ressent dans les « *bêtises* » que va faire l'élève.

Patricia explique qu'avec l'émergence de nouveaux savoirs l'élève passe d'une période « *d'observation* » et de « *retrait* » à une phase « *d'émancipation et d'intégration* ».

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Tout le monde a répondu que les outils numériques bénéficient aux élèves allophones.

On peut, par exemple, quantifier les progrès oraux comme le dit Blandine « *enregistrer sa voix et voir les progrès au fil du temps* ».

Trois interrogés disent que l'on peut davantage différencier et varier les exercices grâce aux outils numériques.

3. Résultats / Tendances.

Ce recueil de données détaillé a permis de mettre en évidence les réponses de chacun. On retrouve à plusieurs reprises un point de vue généralement similaire mais qui dans le détail diffère. Ce recueil de données est intéressant parce que chaque intervention se complète. Nous allons dans cette partie analyser ce recueil, puis vérifier nos hypothèses de départ.

3.1. Analyse.

3.1.1. Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.

Les interviewés ont mis en avant le fait qu'il y a autant d'EANA que de profils et que par conséquent, il est important et même essentiel de faire du cas par cas. Comme expliqué dans la revue de littérature, il y a donc une grande hétérogénéité des profils. Tout cela est en lien avec l'histoire personnelle dans laquelle nous retrouvons les modes de vie et l'appartenance culturelle.

Pour pouvoir prendre en charge rapidement ces élèves, la moitié des enseignants évoquent l'importance de l'évaluation diagnostique réalisée par un enseignant UPE2A. Ce qui interpelle dans les réponses recueillies et le fait que cette dernière n'est pas constamment effectuée. On se demande alors comment l'enseignant de classe ordinaire peut, sans qualification, évaluer l'élève dans sa langue maternelle. Cela a été un des premiers problèmes auxquels j'ai été confronté. Le directeur de mon école m'a renseigné sur cette évaluation et m'a assurée qu'elle prendrait forme dans les semaines à venir. Mi-octobre, j'étais toujours en attente de cette évaluation diagnostique. J'ai donc pris un temps avec ces élèves pour évaluer leurs compétences et capacités en me basant sur les évaluations nationales de plusieurs niveaux. Je l'ai réalisé la troisième semaine de septembre. Cette évaluation, bien que non officielle m'a permis de voir le niveau de mes deux élèves allophones dans plusieurs champs disciplinaires. A partir de cela, j'ai mis en place lors des APC (activités pédagogiques complémentaires) des activités ludiques pour apprendre la langue tout en s'amusant et le vocabulaire de certaines notions abordées en classe. Quand cette évaluation a enfin vu le jour, on m'a dressé un bilan que je connaissais déjà et qui n'a donc pas eu de grand intérêt.

Au-delà de ce besoin d'évaluer l'élève sur ces capacités pré-existantes, l'interrogation de la barrière de la langue arrive rapidement et exprime les difficultés d'accueillir l'élève dans les

premiers temps si la langue n'est pas connue par le professeur des écoles. A cela s'ajoute la contrainte de temps, pour l'adaptation aussi bien de l'élève à son environnement que de l'environnement à l'élève.

L'élève allophone doit apprendre les bases de la culture scolaire et les codes sociétaux du pays d'accueil pour se sentir en sécurité. C'est un des points les plus abordé, associé au champ lexical du bien être avec les mots « *confiance* », « *estime de soi* » et « *bien être* ». Sans cela, l'élève se met en retrait ou est mis en retrait par le reste des élèves ce qui exprime un mal être. Pour éviter cela, l'enseignant peut valoriser l'élève de diverses manières et mettre en place, quand cela est possible, une relation école-famille qui permettra de dialoguer et de créer un projet adapté à l'élève.

3.1.2. Les stigmates et les stéréotypes.

Les réponses apportées lors des entretiens n'ont pas révélé ce que je vis au quotidien. Tous les adultes disent laisser une place à la langue. Pourtant, il m'est déjà arrivé d'entendre des professionnels de l'éducation dire qu'on ne pouvait parler que le français à l'école. De plus, certaines langues sont vues de manière plus négative que d'autres. Par exemple, j'ai déjà entendu de certains collègues de l'éducation nationale des paroles telles que « *comment peuvent-ils apprendre quelque chose en français, ils ne parlent qu'arabe à la maison.* » En revanche un élève anglophone sera perçu comme plus brillant. Cela n'est donc pas apparu dans les entretiens mais je tenais à souligner cette réalité. Cela peut également remettre en question la démarche choisie, à savoir des entretiens qualitatifs qui se sont déroulés face à face et qui n'ont peut être pas permis aux adultes d'exprimer leurs réels ressentis. Certaines personnes interrogées reconnaissent que la culture et le pays d'origine ainsi que certaines communautés sont plus stéréotypés que d'autres. Nous retrouvons alors les Roms, les roumains et les personnes du voyage. Blandine nous parle de discriminations normées par la société envers ces individus. Il y aurait donc une habitude, quelque chose d'ordinaire dans ces discriminations, acceptées par la majorité et reproduites par les enfants. Cela interroge donc la société et la façon dont elle perçoit les personnes de nationalités étrangères.

Au sein de l'école il est du rôle de l'enseignant d'être vigilant face à ces discriminations. Pour ce faire, l'enseignant doit lui-même être en mesure de repérer les stéréotypes qu'il peut avoir, pour ensuite travailler avec les élèves. Les interrogés parlent de moqueries d'accents, d'insultes ou encore de coups. Mais certains soulignent que cela est plus souvent le fruit d'une

mésentente entre les élèves d'un point de vue de leur personnalité et non de l'origine de l'élève allophone.

La barrière de la langue crée parfois des épisodes d'incompréhension où l'élève allophone se sent moqué des autres alors que cela n'est pas le cas. Un de mes élèves était venu me voir en me disant qu'on lui avait dit qu'il était un « *pied carré* » au football. Ce dernier a riposté par un coup de point dans le visage de son camarade. Après discussion avec les deux élèves, j'ai compris que mon élève allophone avait compris cette expression en « un seul mot » et pensait que cela était une insulte très forte. Ici, l'enseignant doit surveiller les échanges avec les autres pour s'assurer que la violence ne devienne pas une réponse face à l'incompréhension.

Il doit également prendre en considération la façon dont l'élève se sent au sein de la classe et de l'école. Il ne faut pas que l'élève se sente victime des autres. Dans certains cas, certains élèves se réunissent en créant un groupe social séparé des autres et s'isolent. Pour éviter cela, il faut parler aux élèves et également valoriser le nouvel arrivant par le biais de sa langue, sa culture. Par valorisation je ne dis pas qu'il faut mettre sur un piédestal cet enfant, mais intéresser les élèves les uns aux autres. Etant enseignante dans une classe de CM2, mes élèves se connaissent tous depuis le CP. Ces deux nouveaux élèves étaient donc déjà le centre de l'attention. Le manque de vocabulaire et l'accent prononcé ont vite suscité des interrogations. J'ai donc proposé à Iyed et Fadi de parler de leur pays d'origine s'ils le souhaitaient. Chacun a montré son pays sur la carte et a raconté ce qu'il avait envie de partager. Cela a été très enrichissant pour chacun d'entre nous et a permis aux autres élèves de la classe de comprendre leurs difficultés. De ce fait, ils ont proposé leur aide. Je retrouve donc à travers mon expérience ce « *tutorat qui se met en place naturellement* » dont parlent beaucoup d'interrogés.

3.1.3. La différenciation pédagogique.

Les pairs jouent donc un rôle crucial dans l'inclusion des ces élèves et dans l'acquisition de nouveaux savoirs. C'est une influence « *très importante* » comme nous avons pu le voir précédemment. « *La façon dont l'élève va être accueilli va accentuer son envie d'apprendre ou au contraire de ne pas le faire.* ». Il y a donc beaucoup de facteur extérieurs générer par les autres. Les autres sont les élèves de la classe, de l'école, l'équipe enseignante et les parents. Car les parents donnent souvent le sens de l'école à leurs enfants. « *L'implication des parents est souvent le déclencheur de l'implication de l'élève* » nous confie Tifenn.

L'histoire personnelle s'ajoute à tous cela avec comme question première : « *l'arrivée en France est vécue comme une chance ou subie ?* » Comme le dit Blandine. Car certains vivent cette arrivée comme une déchirure une rupture brusque avec leur ancienne vie et ont beaucoup de mal à s'acclimater. Certains *parlent* « *d'histoires qui prennent trop de place dans leur mémoire* » comme Véronique, certains encore évoquent une « *déchirure, un exil* ». Des élèves ayant « *vécu la guerre, ou des traumatismes* ». Autant de mots marquant leur arrivée comme quelque chose de difficile.

Pour permettre de suivre les besoins de l'élève, l'enseignant joue encore et toujours un rôle important et doit réussir à comprendre dans quel état d'esprit l'enfant arrive et ce dont il a besoin prioritairement. La classe d'UPE2A permet aux élèves d'être en nombre réduit. « *C'est un petit groupe* » et dans ce lieu « *tout gravite autour d'eux.* ». Cela permet une autre forme de différenciation, qui, encore une fois s'adapte aux besoins de chacun. Le décroisement n'a pas été évoqué alors qu'il est très courant pour pallier les difficultés des élèves allophones. Une élève de CM1 de mon école va travailler le codage, décodage et encodage en CE1 une fois par semaine à raison d'une demi-journée par semaine.

Les outils numériques permettent aux élèves allophones de travailler d'une manière différente. « *Enregistrer sa voix et voir les progrès au fil du temps.* » Une autre enseignante nous dit qu'avec ces outils « *la mise en danger est moins importante car ils ne sont pas en contact frontal avec les pairs ou l'enseignant.* » On peut facilement choisir le niveau de difficulté et l'élève prend son temps.

Isabelle dit ne pas faire plus de différenciation qu'avec les autres élèves, mais uniquement qu'elle est plus centrée sur l'apprentissage de la langue. Certaines choses n'ont pas été citées ici, mais sont probablement utilisées par les professionnels tels que les textes à trous, les imagiers, les sous-mains.

La différenciation, qu'elle soit par les gestes de l'enseignant, les outils ou encore les personnels mis à disposition de la réussite de l'élève, varie en fonction des savoirs que l'élève acquiert. Les élèves, une fois à l'aise dans leur classe ont tendance à se révéler tel « *le papillon qui commence à poindre.* » Les élèves passent alors d'un statut d'observateur et de petits parleurs à des élèves impliqués dans leur classe. Le seul obstacle à cette « *courbe ascendante* » dans le comportement et l'acquisition des savoirs est l'absentéisme de certains élèves.

3.2. Vérification des hypothèses.

Grâce à mes lectures et mes entretiens, je peux maintenant avoir un regard critique sur mes hypothèses. Il est à signaler que le manque de retour pour les entretiens ne m'a pas permis d'avoir un nombre de résultats assez importants. Toutefois, certaines réponses sont similaires et laissent supposer l'affirmation ou la réfutation de mes hypothèses.

En ce qui concerne la première, qui était : Les primo-arrivants sont déstabilisés dans leur première expérimentation de la scolarité française, je peux dire que cela dépend de chaque élève. En effet comme indiquait par les adultes interrogés, cela découle de plusieurs facteurs. L'origine de l'arrivée en France en est une des principales. De plus pour réellement répondre à cette hypothèse, cela aurait été souhaitable de questionner les principaux intéressés, à savoir les EANA. Je ne peux donc ni valider, ni réfuter cette hypothèse. Ce qui est commun à tous ces enfants, c'est le changement d'environnement qui est associé à une nouvelle langue, non connue ou peu de l'enfant.

Ma seconde hypothèse était que, pour les accompagner au mieux, la différenciation s'étirait vers l'individualisation. En effet face à la pluralité des profils, il était pour moi impossible de mettre en place un parcours pour tous les élèves sans que certains se perdent en chemin. Les enseignants ont tous affirmé faire de la différenciation avec ces élèves. Certains expliquent en faire plus qu'avec le reste de la classe, d'autres disent en faire autant mais en ciblant toujours sur le même point, la langue. Tous les enseignants ne font pas de différenciation au cas par cas. Cependant, il est essentiel de prendre en compte la diversité des élèves et, encore une fois, de s'adapter à leurs besoins. Pour cela, et pour garantir l'accompagnement le plus adéquat aux élèves dans leur parcours de formation, il est important de prendre l'individu dans sa globalité et de comprendre son fonctionnement. L'hypothèse est donc validée. En effet, la prise en compte de l'individu, de ces capacités, ces compétences permettent de mettre en place un parcours personnalisé. Cela nécessite un renouvellement des pratiques permanent et une éthique et posture professionnelle juste et équitable pour l'ensemble des élèves présents au sein d'une classe.

CONCLUSION

A travers la réalisation de ce mémoire, j'ai cherché à montrer comment l'école inclusive accompagne les élèves nouvellement arrivés en France. Cette problématique venait interroger la nouvelle enseignante que je suis, et l'investissement qu'il y a à mettre en place pour l'accueil de tous les élèves, et en particulier, les allophones.

Ces élèves à besoins éducatifs particuliers, rappellent l'importance de la formation continue de l'enseignant en faveur de la réussite de tous les élèves. L'enseignant doit prendre en compte la diversité de ces élèves et connaître les difficultés susceptibles d'être rencontrées afin de permettre le plus rapidement possible à l'élève d'acquérir des compétences et de s'épanouir dans son milieu scolaire. Pour répondre à tout cela, le professeur des écoles n'est pas seul. Il travaille avec toute la communauté scolaire pour leur réussite. Les enseignants UPE2A sont sollicités pour évaluer le niveau des élèves à leur arrivée en France et, si cela existe dans le secteur de l'école, un décloisonnement en classe UPE2A qui varie selon chaque élève. Cela permet à l'élève d'être avec un groupe restreint et de travailler plus spécifiquement sur certaines notions.

Pour assurer la réussite et l'épanouissement des allophones, l'enseignant a accès, au sein de sa classe à plusieurs ressources. Le travail coopératif et le tutorat permettent à l'enfant de s'impliquer pas à pas dans la classe avec l'appui d'autres camarades. Les élèves travaillent ensemble pour une tâche commune ou s'entraident tout simplement. L'élève doit être acteur de son apprentissage et avoir des objectifs adaptés à ces compétences. Pour cela, au-delà du contact avec les pairs, l'élève allophone pourra travailler avec des outils différents, adapter à ses besoins. Les TICE seront une plus value qui pourront aider l'élève dans de multiples tâches.

L'inclusion de l'élève allophone se joue donc au travers de tous les acteurs de la communauté éducative. Pour répondre aux besoins de ces élèves, des circulaires voient le jour. Cependant il est à déplorer que ces dernières, bien qu'intéressantes, soient souvent en retard sur les problématiques rencontrées sur le terrain. De plus le fossé présent entre les différentes académies de France interroge sur les familles d'EANA qui arrivent dans un secteur où il n'y a pas de personnels formés spécifiquement aux besoins de ces élèves.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Bibliographie :

E. Goffman, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Broché – 1 novembre 1975

C. Goï, *Des élèves venus d'ailleurs*, Broché – 2 janvier 2015

F. Peutot (Auteur), G. Cherqui, *COLLECTION F - Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*, Broché – 13 janvier 2015

Article :

<https://frenchmorning.com/ellen-bialystok-le-cerveau-des-bilingues-fonctionne-mieux-que-celui-des-monolingues/>

Sitographie :

Site du CASNAV

<http://casnav.ac-lille.fr/eana>.

<http://casnav.ac-lille.fr/le-casnav/les-missions-1>

Site Eduscol

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLScO_10_idees_recues_359988.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Educol_582408.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Educol_582423.pdf

Site Gouvernement

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html>

http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

http://www.gisti.org/IMG/pdf/circ_normene1234234c.pdf

LISTE DES ABREVIATIONS

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

ENA : Elèves Nouvellement Arrivés

EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

ENAF : Elèves Nouvellement Arrivés en France

FLS : Français Langue Seconde

FLSCO : Français Langue Scolaire

HSE : Heures Supplémentaires d'Enseignement

MIE : Mineurs Isolés Etrangers

MNA : Mineurs Non Accompagnés

NSA : Non Scolarisés Antérieurement

PSA : Peu Scolarisés Antérieurement

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

SA : Scolarisé Antérieurement

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Annexe 1 : Entretien n°1 : Isabelle

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

Nous faisons appel au maître allophone qui fait une prise en charge quand cela est possible. Il y a une discussion préalable avec la classe pour accueillir l'élève. On discute avec les élèves pour qu'il ne soit pas seul. On essaye d'expliquer aux élèves qu'on a besoin de quelqu'un pour que le nouvel arrivant trouve ses repères dans la classe, la récré, la cantine. On marche par bénévolat en espérant qu'il y en ait. Souvent les élèves jouent le jeu. L'enseignant doit souscrire à un projet. C'est important pour l'élève et sa réussite.

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

La compréhension des attentes de l'école. Il faut que cela se fasse le plus rapidement possible. Il faut aussi que l'élève puisse indiquer quand il ne comprend pas sans crainte. Souvent ils n'osent pas. Et il faut savoir tirer parti des compétences de l'élève allophone. Par exemple cette année j'ai une petite Yakine, une tunisienne. Elle a vraiment beaucoup de difficulté avec la langue. Mais en maths elle prend le relais avec mes élèves en difficultés et leur explique les notions qu'ils n'ont pas compris à l'aide de manipulation. C'est le seul moment où elle participe réellement. Il y a donc une confiance en elle plus importante. Et pour les activités sur tablette aussi. Les élèves peuvent passer outre la barrière de la langue et passer un moment en partenariat avec un autre. C'est assez agréable pour eux.

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

A la barrière de la langue sans hésitation. Si l'élève a un bon vocabulaire dans sa langue ça se passe beaucoup mieux.

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

La barrière de la langue, oui comme je t'ai dit, qui freine la bonne connaissance qu'on peut développer ensemble de l'un et de l'autre. J'ai eu un élève qui était en grande difficulté. On a compris avec mes collègues, quand il a maîtrisé assez la langue pour nous le dire, qu'il était presque sourd. J'étais à Lille Sud à ce moment là et il y a une forte concentration d'élèves non

francophones. Et on n'avait aucune relation avec les parents là-bas. Donc forcément ce genre de difficulté est très compliqué à aborder.

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

C'est compliqué de laisser une place à cette langue quand on ne la parle pas. Ou alors on peut faire appel à des élèves qui peuvent prendre le relais.

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

Oui quand il y a un manque de culture. Ils se retrouvent aux mêmes niveaux que les « aculturés » francophones.

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

Ni plus ni moins que pour les autres élèves. C'est l'effet Pygmalion qu'on connaît tous.

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Évidemment c'est un groupe social. La différenciation pédagogique peut permettre de diminuer ça mais cela apparaît très souvent. J'ai remarqué dans mon ancien établissement que les derniers arrivés subissaient des discriminations de ceux qui étaient arrivés avant eux alors qu'ils avaient vécu la même chose. Les gens criaient au scandale en demandant qu'ils soient jetés dehors. C'était incroyable.

La différenciation pédagogique

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

Elle est souvent très limitée selon le niveau scolaire antérieur du primo arrivant et les nouveaux savoirs à acquérir. Ça dépend aussi beaucoup de l'enseignant et de sa posture. La façon dont il a de gérer sa classe, s'il y a du tutorat, etc...

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

On vit dans la différenciation pour la plupart des élèves, elle est seulement plus ciblée sur l'apprentissage de la langue pour eux. Et encore ça dépend du milieu de l'école qui accueille.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves ?

C'est toujours en fonction de l'existence d'un passé scolaire ou non. Parfois il n'y a aucun pré-requis.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

Je dirai même combat. Ça dépend s'il y a eu scolarisation avant ou pas. Certains sont là pour passer la journée, rien de plus.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

Ça reste des enfants, difficile de généraliser même s'il est certain qu'en acquérant de nouveaux savoirs, cela influe sur leur intégration.

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Bien sûr comme je te l'ai dit auparavant, dans une question précédente. C'est vraiment un plus à mettre en avant.

Annexe 2 : Entretien n°2 : Tifenn

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

Quand les élèves arrivent, je sais qu'il y a une découverte et un investissement dans un nouveau milieu avec son fonctionnement. Ce que je regarde en premier ce sont les problèmes de la langue, les problèmes liés à l'estime de soi-même souvent mise en porte-à-faux et en lien, la confiance. Au cours de ma carrière, j'ai toujours eu uniquement des enfants Roms scolarisés.

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

L'apprentissage de la langue est fondamental. Mais pour ça il faut mettre les élèves en confiance. C'est important de leur apprendre rapidement les règles de la vie sociale et scolaire pour qu'ils puissent se mélanger aux autres élèves.

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

La langue bien sûre et dans ce cas précis le mode de vie très différent, sur un terrain et nomade. Cela complique les relations aux autres élèves et favorisent les stéréotypes. On se moque souvent d'eux.

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

Il y a, comme je t'ai dit avant, un retrait. En fait ça vient des deux côtés. Les élèves allophones se mettent en retrait par forme de protection et les autres ne les intègrent pas forcément. Et quand ils sont plusieurs ils forment une minorité amenant à un regroupement entre eux et retardant l'intégration pour certains et selon l'attente des parents. Car ils jouent un rôle. Les élèves doivent comprendre pourquoi ils viennent à l'école et souvent ça vient des parents, de ce qu'on leur dit à la maison. Est-ce qu'ils viennent pour apprendre à lire et à écrire ou encore compter ou est ce qu'ils viennent par obligation ? Et si c'est une obligation, est-ce celle des parents ou de la société ?

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

Quand cela est possible je le fais. Mais souvent c'est compliqué parce qu'on ne la connaît pas. Je pense que j'en ai un peu peur aussi car je ne sais pas ce qui se dit et je t'avoue que cela me dérange. Je ne devrais pas te dire ça mais c'est le cas.

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

Quelle que soit l'origine sociale, si les parents les scolarisent pour qu'ils apprennent, cela fonctionne donc même si y a du travail on y arrive avec le temps. Je ne sais pas si c'est l'origine sociale qui joue mais l'origine culturelle oui bien entendu.

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

Evidemment ! La construction de l'image de soi est très importante, notamment en début d'apprentissage. Et le prof joue un rôle tellement important ! Faut vraiment porter une vigilance au regard qu'on pose sur l'élève.

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Evidemment encore ! Et d'ailleurs plus étonnant mais le contraire est vrai aussi. Y a des insultes, du rejet. Certains en viennent même aux mains. Je te passerai les détails, tu connais ça toi aussi je suppose. Mais oui il y a toutes les discriminations qu'on peut imaginer.

La différenciation pédagogique

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

Elle est primordiale pour les deux. En faite moi mes enfants roms apprennent en s'appuyant sur les autres, par demande ou mimétisme au début. La compréhension se ressent par l'imitation et ils comprennent mieux quand c'est un autre enfant qui explique. C'est vraiment important et le climat dans lequel ils apprennent est essentiel avec la coopération, l'entraide,

le partenariat et le tutorat. C'est positif pour l'ensemble du groupe car chacun apprend les valeurs de la République.

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

Alors, premièrement je dirais qu'il faut bien expliquer les choses au reste de la classe. Comme ça ils peuvent comprendre la situation de l'élève qui arrive. Je valorise les tuteurs et les efforts des tutorés pour que chacun se sente bien au sein de la classe. J'essaie de m'intéresser à la culture de l'élève et d'intéresser les élèves de la classe à cette culture. Par exemple avec des albums, ou en géographie en montrant d'où il vient, ce genre de choses.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves ?

Cela dépend du milieu social des enfants. C'est vraiment très aléatoire ? Avec les enfants roms c'est très difficile mais ils ont rarement été scolarisés auparavant.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

L'implication des parents est souvent le déclencheur de l'implication de l'élève. Il y a aussi le climat de la classe qui joue et la manière dont l'élève se sent. Dans tout cela il y a la confiance, l'image, les relations aux autres. Dans les autres je mets toutes les personnes qu'on trouve dans une école les pairs, mais aussi les adultes que ce soit les enseignants, le personnel de cantine.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

Evidemment. On sent réellement le moment où l'élève se sent mieux de la classe. D'ailleurs bien souvent ces élèves commencent à faire des bêtises à ce moment-là alors qu'avant on ne les voyait pas, ils étaient effacés.

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Oui. La mise en danger est moins importante car ils ne sont pas en contact frontal avec les pairs ou l'enseignant. Ils ont le temps de faire els choses et peuvent le faire sans le regard des autres. On peut facilement varier les exercices avec le numérique. On peut passer par le jeu, et

y a beaucoup d'applications pour faciliter le passage à l'écrit. Y a aussi plein d'applications vocales pour travailler sur la langue. Y a un plaisir de manipuler et ça leur donne confiance en eux. Oui je pense que l'outil qui les mettre en confiance donc il est intéressant de travailler avec.

Annexe 3 : Entretien n°3 : Blandine

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants.

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

« L'évaluation diagnostique » que l'enseignant UPE2A fait, lui permet d'orienter l'enfant. Soit non scolarisé entière PSA, soit peut scolarisé soit scolarisé entièrement. Lors de cette évaluation on évalue le niveau en français, dans la langue maternelle quand on a les évaluations dans leur langue maternelle plus maths. On organise une rencontre avec l'enseignant de la classe et l'équipe éducative pour voir dans quelle classe on le met. Pas plus que N-2.

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

Le besoin prioritaire c'est le français langue orale. De là découle tout le reste. C'est notre spécificité de poste. C'est le cœur de notre métier le français langue orale en articulation avec la langue écrite puisque l'un ne va pas sans l'autre.

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

Les difficultés sont de différents ordres. La typologie des élèves. La principale diff c'est la gestion des PSA et NSA pour lesquels la prise en charge est insuffisante et l'inclusion en classe ordinaire très problématique. Ce sont les difficultés pédagogiques. Difficultés de maintenir un lien avec l'enseignant de classe ordinaire qui n'est pas forcément dans l'école dans laquelle est physiquement installé l'UPE2A. On est censé être une personne ressource pour l'enseignant. Mais trop de réunions deviennent plus un poids qu'une aide.

Ensuite, Difficultés fonctionnelles et matérielles : Organisation des regroupements. Ça exige de faire bouger des élèves certains jours dans d'autres écoles avec problèmes de fratrie, cantine. Y a l'impossibilité de participer à des projets dans l'école parfois selon le jour. Pour l'enseignant UPE2A, ne pas avoir de local à lui. Pas de clé, pas de code photocopieuse.

Le plus gros problème : les besoins énormes qu'on les enfants PSA et NSA. Et avec cette politique d'école inclusive on n'arrive pas à leur apporter ce qu'ils ont besoin et la classe ordinaire n'y arrive pas non plus.

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

La première difficulté est linguistique. La langue est comme une clé, quand tu as la clé tu ouvres les portes. Une fois qu'il l'a, il peut comprendre les difficultés culturelles, parlé de chez lui, comprendre le fonctionnement d'une école, d'un pays. L'histoire personnelle n'est pas un obstacle. Ça peut pour s'investir dans une langue (si tu ne restes pas en France par ex) si tes parents ne s'investissent pas. Mais pour moi ce n'est pas le premier obstacle.

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

Oui. Parfois je demande comment ils disent dans leur langue, on fait des comparaisons. La langue d'origine n'est pas du tout un tabou. Au contraire. Très intéressant de comparer, voir les ressemblances, les grosses différences. C'est considéré l'enfant comme un tout. Et sa langue est itinérante à lui, à sa personne donc on le prend en compte.

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

On ne la connaît pas forcément cette origine sociale. On peut imaginer par rapport à la nationalité « Roms roumains » mais ceux sont les seuls. Plus selon la géopolitique. On imagine la déscolarisation ou non mais ce sont des hypothèses. L'origine du pays avant tout.

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

Bien sûr. Le regard de tout enseignant, adulte influence. Prophétie autoréalisatrice. Pour tout enseignant et adulte. Un regard bienveillant et exigeant élève l'enfant. Pas avoir peur de lier un lien d'affection. Ces relations sont fortes.

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Oui. Pour les enfants roms roumains la discrimination est la norme. Ça dépend de plusieurs facteurs. Ça dépend de la pédagogie de l'enseignant : coopérative ou pas. Compétition mise en valeur, y a-t-il un vrai accueil de cet enfant, une valorisation au sein des pairs ? Est-ce qu'on lui donne vraiment une place ? Et en dehors des murs de la classe, est-ce que l'école, l'équipe éducative, l'équipe encadrant, cantine etcétera est-elle vigilante plus spécifiquement à l'accueil de cet élève ?

Parfois des discriminations compliquées à gérer par ce que c'est le ressenti de l'é qui ne maîtrise pas la langue et qui pense parfois avoir été traité par des élèves francophone sans savoir si c'est vraiment fondé. C'est parfois un ressenti qui peut se justifier ou non. C'est une discrimination comme pourrait rencontrer chaque enfant différent quel que soit la raison. Pas forcément plus imp sauf pour les roms roumains où il y a vraiment une image sociétale, un préjugé très enraciné. Les enfants reproduisent les images de la société.

La différenciation pédagogique

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

Quand les pairs sont bienveillants, ils sont un moteur pour l'enfant qui est dans un âge (élémentaire) où l'apprentissage par les pairs est de toute façon important. A l'inverse, si la relation est compliquée, ça portera préjudice à la fois aux apprentissages pour l'é non francophone et sa construction identitaire.

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

Par la bienveillance et l'exigence. La différenciation n'est pas que synonyme de quelque chose de plus simple. Ça peut être proposé des choses qui soit valorisante pour l'enfant. Ce n'est pas que « c'est un enfant en difficulté ». C'est toute la finesse, subtilité de l'enseignant, c'est de pouvoir repérer, et pour tous ces élèves, les moments où il est fort, compétent, et mettre le paquet là pour valoriser cet élève. Ne pas en faire des tonnes sur la réussite ou progrès de cet élève parce que là se serait stigmatisant par rapport aux autres, il faut rester juste. Pouvoir avoir un regard bienveillant vis-à-vis de cet élève, valoriser ce qui est bien fait. Faire comprendre aux pairs ce que pourrait être la situation vécue par leurs amis si eux été dans un pays étranger. Les aider à se projeter pour comprendre, imaginer les difficultés. Même une activité préparatoire à l'accueil. Brainstorming au tableau pour imaginer les difficultés que l'enfant va rencontrer et quelle attitude avoir pour l'aider à affronter ces dernières.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves ?

On le sait par l'évaluation diagnostique. On le perçoit très vite par les activités qu'on propose. On le voit dans les activités par la vivacité du regard par les comparaisons qu'il faut avec leur

langue maternelle. La rapidité de mémorisation. Par le transfert de ce qu'ils ont pu apprendre dans leur pays dans la compréhension des tâches qu'on leur demande. Comme un enseignant de classe ordinaire le voit avec ces élèves. Ce qui ont des acquis et ceux qui n'en ont pas ; Aussi par le transfert de ce qu'ils font en classe ordinaire avec ce qui est proposé en UPE2A.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

En UPE2A elle est très forte. Car c'est un petit groupe. Et parce qu'ils sont le soleil du système solaire de l'UPE2A. Tout gravite autour d'eux. Alors qu'en classe, ils ne sont qu'une planète parmi les autres. Ça se voit aussi au niveau du comportement. Ils sont beaucoup plus libérés en UPE2A qu'en classe ordinaire où ils sont plus calmes. Il y a aussi une proximité avec leurs pairs dans la même situation qu'eux même si la langue d'origine n'est pas la même. L'investissement est immédiat. Et s'il n'y en a pas c'est là que va intervenir pour l'enseignant, l'analyse de facteur explicatif comme la situation antérieure de l'enfant. L'arrivée en France vécue comme une chance ou subie ? Est-ce que l'arrivée est vécue comme une déchirure, un exil ou au contraire comme une chance, un refuge ? On se questionne sur des facteurs psychologiques : est-ce que l'enfant pense trahir sa culture d'origine s'il apprend le français ? Parfois des facteurs familiaux : y a-t-il eu divorce avec un part resté au pays ? Et là l'enseignant doit être attentif à ces facteurs plus spécifiquement pour l'élève en difficulté au sein de l'UPE2A.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

Les premiers temps de l'UPE2A. C'est le chemin de Damas. Ça veut dire que l'enfant on lui rend tout d'un coup la vue. Les enseignants de classe ordinaire souvent nous le disent il y a comme un déblocage de l'enfant. Et quand ce déblocage se produit, l'enfant va énormément progresser. Comme dans tout apprentissage il y a des paliers avec des moments possibles de stagnation voir de régression. Mais globalement on est dans une courbe ascendante. Ce qui favorise le fait de s'ouvrir aux apprentissages. L'autre analogie peut être une situation de chrysalide où l'enfant au début est renfermé en observation, en retrait et peu à peu la chrysalide se déchire et le papillon commence à poindre.

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Oui. Beaucoup. A plusieurs titres. Car il y a beaucoup de choses par rapport aux sons. Enregistrer sa voix et voir les progrès au fil du temps. Les outils numériques permettent une

grande variété d'activité en rapport avec le langage ou pas. On peut d'avantage différencier avec les outils numériques et ça se voit moins donc ça simplifie les questions de discrimination. Certains logiciels ne demandent pas de maîtriser la langue pour être utilisables. C'est intéressant, reposant et ça peut rapprocher des pairs car il a des capacités similaires dans ce domaine. Les ressources sont illimitées. Donc à l'ensemble de voir ce qu'il a envie de faire travailler chez l'élève mais c'est une mine d'or. Met l'enfant à la fois en production et réception orale ou écrite.

Annexe 4 : Entretien n°4 : Patricia

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

Pour moi, ces élèves doivent se sentir en sécurité à l'école. On doit en tant qu'enseignant et adulte responsable aider et accompagner ces jeunes dans un processus d'inclusion.

Il y a une nécessité de souscrire à un projet individualisé pour définir au mieux les besoins de ces élèves.

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

Il faut savoir tirer parti des compétences de l'élève allophone. Pour ça, il faut souvent mettre en place des stratégies de communications

C'est primordial pour moi de valoriser leur savoir.

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

La barrière de la langue est souvent un frein, mais n'est pas une fatalité. C'est ce qui est le plus handicapant.

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'inclusion, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

Oui. Pour la langue ça se traduit par de la non compréhension. On est face à l'enfant et on est en incapacité de se comprendre. Cela rappelle l'enfant aux premières étapes de sa vie. Forcément ça va jouer sur sa façon d'interagir avec les autres. Y a toujours un temps d'adaptation, de découverte de chacun mais l'inclusion s'est toujours faite rapidement avec les élèves que j'ai pu rencontrer.

L'histoire personnelle parfois très lourde vient forcément endommager le bon fonctionnement d'une classe. On travaille avec de l'humain ce qui signifie qu'on doit sans cesse s'adapter à eux.

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

Oui, ce n'est pas quelque chose qui me gêne. Cela est un repère pour les premiers temps. Si un élève parle la langue de l'allophone, ils peuvent communiquer ensemble dans la langue d'origine de l'allophone. Tant que cela s'estompe avec le temps au profit du français, ça ne me dérange pas.

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

On est dans un bassin très populaire et modeste. Le fait d'avoir également plusieurs élèves d'origines magrébines atténuent les représentations sur les élèves d'origine étrangère. Toutefois lorsqu'on accueille des élèves issus de la communauté des gens du voyage, on observe plus de difficulté d'intégration à cause des stéréotypes qu'ils subissent.

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

Oui, c'est une certitude. Mais ça fonctionne pour tous les élèves. Mais il est vrai qu'il faille accorder une vigilance accrue pour les élèves allophones sans pour autant qu'elle soit perceptible par ce dernier. Pour éviter justement une stigmatisation.

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Oui, mais c'est souvent le résultat d'un conflit. C'est-à-dire que dès qu'il y a un conflit, une dispute entre deux élèves, si un de ces élèves est allophone on lui renverra plus facilement sa ou ses différences.

La différenciation pédagogique

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

Elle est grande très grande. D'ailleurs le français se développe principalement par le dialogue avec les pairs. Par exemple, il m'est arrivé plusieurs fois que les élèves de la classe

m'expliquent eux-mêmes ce qu'un élève allophone voulait me dire. Les élèves allophones parviennent bien souvent à communiquer en premier avec des pairs. Pour moi, il ne fait nul doute, pour leur intégration également l'influence des pairs est flagrante.

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

C'est là tout l'enjeu, si on les laisse trop en autonomie ou pire qu'on les oublie, généralement ils se laissent oublier. Et au contraire si on insiste trop, on risque de stigmatiser le jeune et le mettre en difficulté dans son parcours. Alors il y a un juste milieu à trouver dans la différenciation. Personnaliser oui, mais il ne faut jamais oublier le groupe classe dans son ensemble.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves ?

C'est délicat. Si l'évaluation diagnostic du CASNAV a pu se mettre en place c'est plus évident. On peut alors se concentrer sur un projet de parcours pour le jeune, adapter les apprentissages. Si ce n'est pas le cas, alors il faut observer et encore observer, avec la barrière de la langue, on essaye d'analyser les réactions des jeunes pour s'adapter constamment.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

Généralement les élèves qui ont subi un traumatisme ou qui ont connu un trajet jusqu'en France difficile, voient une chance dans l'école.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

Oui, les élèves se sentent libérés, au fil du temps et des apprentissages. Ça se ressent sur leur attitude. Ils passent généralement d'une période d'observation, où ils sont en retrait par rapport au groupe à une phase d'émancipation et d'intégration.

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Oui beaucoup. Je regrette d'être de l'ancienne génération et de ne pas avoir plus de connaissances dans le domaine car je pense vraiment qu'on peut faire de belles choses à ces

machins-là. Mais j'utilise l'ordinateur pour effectuer des recherches de mot, ou pour trouver des jeux sur la langue, adaptés au niveau de l'élève que j'ai.

Annexe 5 : Entretien n°5 : Véronique

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

Les enfants ont besoin tout d'abord de se sentir en sécurité car ils ont très souvent des histoires compliquées. Ils ont besoin de pouvoir communiquer avec leur enseignant et leurs pairs les émotions et besoins fondamentaux. C'est pourquoi il leur faut rapidement un vocabulaire et une syntaxe de base.

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

Les imagiers permettent de se faire comprendre lorsque la langue maternelle est très éloignée de la langue française. Des livrets du Casnav sont à disposition pour ce faire.

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

Les difficultés d'ordre communicationnel sont très variables en fonction de la langue et du motif d'arrivée pour ces enfants. Il faut faire du cas par cas.

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

Même réponse que la question précédente. Tout cela peut jouer. Ou pas.

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

Lorsque plusieurs enfants viennent d'un pays de langue commune je les laisse parfois s'exprimer entre eux ou s'aider pour prendre la parole. Le tutorat entre des enfants qui viennent d'arriver et des enfants arrivés depuis un moment est naturel, ça se fait naturellement, sans problème. Cette année nous avons également participé à un concours de Kamishibai plurilingue afin de valoriser les langues maternelles. Les enfants ont lu des contes et écrit des histoires à partir des personnages qu'ils s'étaient appropriés. Certaines phrases ou mots étaient écrits et ou traduits dans leur langue. Ça m'a permis de leur proposer le patrimoine littéraire de notre pays. L'association qui propose ce concours se nomme Dulalala.

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

La plupart de mes élèves viennent tous d'un milieu très modeste. Donc non il n'y a pas eu de stéréotypes pour mes élèves. Parfois ils se moquent d'un accent mais pas de leurs origines socio-culturelles.

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

Bien entendu ! Même sur des élèves natifs ! Si l'on croit en des progrès possibles de l'enfant, si on communique avec les familles, les collègues, alors les progrès seront, si petits soient-ils, toujours visibles.

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Non, jamais. Je réfléchis mais non vraiment pas. Pas de mes yeux en tout cas.

La différenciation pédagogique

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

Les élèves qui ont déjà pris leurs marques dans les règles et rituels de la classe guident les autres. Ils ont parfois tendance à faire à leur place mais les enfants nouvellement arrivés ont très vite le souhait de faire par eux même une fois les repères pris. Ils vont d'abord se repérer dans les rituels puis après dans l'emplacement du matériel et enfin dans les activités structurantes de la journée comme le « Quoi de neuf », le travail individuel sur fiche ou les temps de jeux.

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

Ça dépend. En classe d'inclusion ou dans le dispositif ? Dans les activités du dispositif les enfants ont des tâches différentes et ou des niveaux de difficultés correspondant à leurs besoins. Si certains ont envie de faire comme leur frère ou sœur plus âgé(e) c'est souvent stimulant. Ils ne me semblent pas être stigmatisés.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré-requis de ces élèves ?

Les évaluations en langue d'origine nous permettent de connaître l'acquisition de la lecture de l'enfant. Savoir s'il a construit ses bases de lecture nous permet de jauger notre niveau d'exigence pour l'acquisition d'une autre langue, ici le français.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

Oulla ! Souvent les enfants sont très motivés pour apprendre. Sauf lorsqu'ils ont des histoires qui prennent trop de place dans leur mémoire et donc dans leurs capacités de travail et de concentration. Le regroupement dans l'école du dispositif, quand elle est loin de la leur, crée de l'absentéisme. C'est le premier facteur de démotivation et de ralentissement des progrès. Cela est très gênant pour nous mais on ne peut faire autrement.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

Je ne saurai répondre à cette question. Je n'avoue ne pas la comprendre. Tu entends quoi par là ? J'ai du mal à voir un lien entre les deux.

« Si tu n'en vois pas alors nous pouvons passer à la question suivante, si tu es d'accord »

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Nous avons mis en place des plans de travail à base de QR codes, cela est extrêmement efficace en termes de systématisation et d'exercitation pour les notions travaillées au préalable collectivement. Le logiciel gratuit « LAernong apps » est un outil excellent. De même « Lecthème » et « Entrée dans la lecture ».

Annexe 6 : Entretien n°6 : Fatima

Phase de diagnostic des besoins des élèves primo-arrivants

1) Comment jugez-vous sur le terrain les besoins de ces élèves ?

Cela dépend des élèves et de leur histoire. Il y a vraiment un public très large. J'ai eu au cours de ma carrière, des enfants qui ont fui la guerre, des roms, des enfants qui venaient en France par rapport au travail des parents. Donc cela dépend de tout ça. Certains ont avant tout besoin d'être rassuré, d'autres de travailler la langue. Mais parfois ce n'est pas facile de travailler la langue quand l'élève est en mal être.

2) Quels besoins prioritaires estimez-vous ?

Je dirai l'acquisition de la langue française et la confiance en soi. L'élève doit comprendre les consignes les plus simples et se sentir bien dans son nouvel environnement pour pouvoir avancer au sein de la classe.

3) Les difficultés rencontrées sont, pour vous, le plus souvent liées à quoi ?

Pour moi elles sont liées à l'incompréhension. Je me mets souvent à leur place. Ils ne me comprennent pas et je ne les comprends pas. C'est très difficile et éprouvant pour chacun d'entre nous. C'est donc lié à la barrière de la langue, qui est ce qui apparaît en premier dans le rapport à l'autre.

3b) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'intégration, la différence de culture, l'histoire personnelle, la langue ? Si oui, comment se traduisent-elles ?

Oui bien sûr. L'intégration se fait difficilement pour certains et très rapidement pour d'autres mais souvent les premiers jours sont difficiles. Quand les élèves arrivent en cours d'année on peut en parler avec les autres élèves ce qui facilite les choses. Mais quand ils arrivent dès la rentrée ce n'est pas évident de faire comprendre aux autres qu'ils doivent l'accepter. L'âge des élèves fait beaucoup varier cette intégration d'ailleurs. Souvent ce qui rapproche les élèves ceux sont les jeux ou les activités sportives où la parole est moins obligatoire dans l'échange avec les autres.

Pour ce qui est de l'histoire personnelle, elle joue comme je te l'ai dit précédemment, et parfois certaines histoires sont très douloureuses. On ne peut imaginer ce que certains enfants ont vécu.

Pour la différence de culture je t'aurai répondu non si tu étais venu me poser cette question l'année dernière. Mais cette année j'ai eu de grosses altercations entre deux élèves. L'un est Pakistanais l'autre Afghan. Ils se disputaient sans arrêt par rapport à leur pays.

Les stigmates et les stéréotypes.

4) Laissez-vous une place à la langue d'origine ? Si oui, laquelle ?

Oui bien évidemment. Si un élève dans la classe ou dans l'école parle la langue d'origine de l'élève je les laisse communiquer ensemble pour pouvoir prendre les repères de bases. De toute façon très rapidement l'enfant montre qu'il a envie de progresser en français et se détache de la langue maternelle très rapidement.

5) L'origine sociale des élèves, avant leur arrivée, génère-t-elle des stéréotypes ?

Oui. Quand on reçoit l'information on nous dit souvent « tiens c'est un enfant d'ingénieur, il ne devrait pas y avoir de problème » ou l'inverse. Ça a du poids qu'on le veuille ou non. Mais après on est souvent surpris. Car ce ne sont pas forcément les ingénieurs qui apprennent le français à leurs enfants !

6) Pensez-vous que le regard que l'on porte sur l'élève influence son parcours, ses apprentissages ?

C'est justement ce à quoi je pensais avec la question précédente ! A la façon dont j'accueille ces élèves dans ma classe. Est-ce que je montre que je connais leur histoire dans mes gestes, mes paroles ? J'essaye de ne pas leur parler comme à des écerclés. C'est idiot ce que je dis, mais on a tendance à leur parler doucement, plus près, je déteste me surprendre en train de faire
ça !

Il y a forcément un impact comme avec tous les autres élèves. On doit faire attention à ne pas trop les cataloguer et en même temps on doit reconnaître leur différence. J'ai le droit de dire ça ?

« Tout peut être dit, il n'y a aucun problème. »

7) Avez-vous déjà observé des discriminations sur ces élèves par leurs pairs ?

Oui. Une moquerie sur l'accent, sur les mots employés en français quand ils se trompent. Ce ne sont pas de grosses discriminations, mais il faut les casser dans l'œuf avant que cela ne fasse trop de dégâts.

La différenciation pédagogique

8) Quelle est l'influence des pairs ? (A la fois dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et leur inclusion).

Elle est très importante. Ils jouent un rôle décisif dans tout ça. La façon dont l'élève va être accueilli va accentuer son envie d'apprendre ou au contraire de ne pas le faire. Les tuteurs sont importants et intéressants. En plus on peut facilement changer les rôles dans les matières. Oui je pense vraiment qu'ils aident grandement à la réussite et l'intégration du nouvel arrivé.

9) Comment faire de la différenciation sans stigmatiser ces élèves ?

C'est tout mon tracas ! Y a une différence notable : la langue. Il faut bien faire de la différenciation sinon ils n'avanceraient pas. Mais il ne faut pas non plus les prendre toujours avec nous. Donc pour cela il faut faire appel à des outils ou des personnes extérieures.

10) Parvenez-vous, avec la barrière de la langue, à percevoir les pré requis de ces élèves ?

Ce n'est pas toujours évident. Le CASNAV doit venir en début d'année pour évaluer leur capacité en langue d'origine et en langue de scolarisation. Mais ça ne se fait pas toujours. Du coup cela n'est pas évident. Y a des signes dans le regard, les gestes. Ou des activités qu'ils comprennent comme par exemple les mathématiques. Mais parfois on ne voit pas les pré requis dans un premier temps et c'est handicapant pour nous et pour l'élève.

11) Quelle est l'implication, au niveau scolaire, de ces élèves ?

Ça dépend de chacun. Souvent les élèves qui ont vécu la guerre, ou des traumatismes voient en l'école une chance, une opportunité qu'il ne faut pas laisser passer. Mais il y en a d'autres qui ne trouvent aucun bénéfice à venir à l'école. L'absentéisme des enfants roms en est la preuve. Cette année j'ai une élève qui devrait être scolarisé à l'année. J'ai dû la voir une semaine complète depuis le début de l'année. Cela ne facilite pas le dialogue et les apprentissages.

12) Y'a-t-il un lien entre l'émergence de nouveaux savoirs et le comportement de ces élèves dans le temps ?

Oui. Au début quand ils arrivent ils sont en position de retrait ou d'observateur. Puis une fois qu'ils ont trouvé leur place, ils sont plus présents dans le quotidien de la classe. Il y a souvent un moment de stagnation qui arrive au milieu de l'année où on ne voit plus de progrès. Mais je pense que cela est normal car on le voit aussi chez les autres élèves. On voit vraiment les visages s'ouvrir à un moment de l'année et cela est merveilleux. C'est le moment où les élèves se sentent acceptés et bien dans la classe.

13) Les outils numériques bénéficient-ils aux enfants allophones ?

Oui, c'est un outil très riche. Avec le numérique on peut différencier sans stigmatiser l'élève. Il y a des centaines d'applications aujourd'hui. On peut donc trouver tout ce qu'on veut. Le plus difficile, c'est d'avoir le matériel. Mais c'est super pour les élèves. On peut aller sur internet pour faire une recherche, jouer tout en apprenant avec des temps choisis ou illimités. J'ai eu une animation sur les QR code mais je t'avoue que pour l'instant je n'utilise que de simples applications que tous mes élèves utilisent. Ah, si, une année j'ai téléchargé un logiciel pour qu'un enfant puisse s'enregistrer mais je ne saurais te redonner le nom. Il était russe et par conséquent l'alphabet était totalement différent. Avec le logiciel on a pu travailler l'oral puis petit à petit l'écriture.