



HAL
open science

Inclusion des élèves allophones en UPE2A à l'école élémentaire

Audrey Brainville

► **To cite this version:**

Audrey Brainville. Inclusion des élèves allophones en UPE2A à l'école élémentaire. Education. 2020.
dumas-03160877

HAL Id: dumas-03160877

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160877v1>

Submitted on 5 Mar 2021

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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2019-2020

BRAINVILLE Audrey

*Inclusion des élèves
allophones en UPE2A à
l'école élémentaire*

Sous la direction de : **DESPOIS Julien**

Année : 2019-2020

INSPE Normandie Rouen - Le Havre

Mémoire MEEF 1^{er} degré

Inclusion des élèves allophones en UPE2A à l'école élémentaire

Audrey Brainville

Sous la direction de M. Despois Julien

Résumé

L'État « *veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » ce principe fondamental de l'École de la République a été formulé dans la loi de refondation de l'école en 2013 puis réaffirmé par la loi l'école inclusive de 2019. Ainsi tous les élèves sont concernés et surtout les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour ce mémoire, je me suis intéressée aux élèves allophones et j'ai réalisé une étude de cas à l'aide d'observations et d'entretiens sur les bénéfices de la mise en place d'un projet de valorisation de la pluri-culturalité sur le développement des interactions des élèves allophones dans une UPE2A de l'agglomération de Rouen.

Il ressort de cette étude que les interactions sont favorisées par le projet de l'enseignante spécialisée car les élèves sont plus à même de participer quand ce qui leur est demandé est en lien avec ce qu'ils connaissent : leur culture.

Mots-clés : Élève allophone nouvellement arrivé, unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, interaction, inclusion, projet pluriculturel.

Summary

The State “*ensures the inclusive education for all children, without any distinction*” this fundamental principle of School of The Republic was formulated in the school refoundation law in 2013 and then reaffirmed by the inclusive school law of 2019. Thus, all pupils are concerned and especially pupils with special educational needs. For this thesis, I was interested in allophone students and I carried out a case study using observations and interviews on the benefits of the implantation of a project to promote multiculturalism on the development of interactions of allophone students in a pedagogical units for non-native speaking pupils in the Rouen agglomeration.

It emerges from this study that interactions are favoured by the project of specialized teacher because the students are better able to participate when what is asked of them is related to what they know: their culture.

Keywords: Newly-arrived non-native speaking pupils, pedagogical units for non-native speaking pupils, interaction, inclusion, multicultural project

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement :

L'enseignante spécialisée qui m'a accueillie et a pris de son temps pour m'apporter connaissances, savoir-faire et de très nombreux documents qui me seront d'une grande aide si j'ai un jour un élève allophone dans ma classe.

Les élèves de l'UPE2A et je ne leur souhaite que le meilleur.

L'enseignante qui m'a permis de m'immiscer dans sa classe avant même qu'elle ne connaisse pleinement mon projet de mémoire.

Un grand merci à mon directeur de mémoire, Monsieur Despois pour sa disponibilité et pour avoir été présent pour me rassurer et m'aiguiller à plusieurs reprises.

Enfin, je remercie mes proches pour m'avoir épaulée et soutenue tout au long de ce travail de recherche.

Sommaire

Introduction	11
Partie 1	13
Cadre théorique et institutionnel	13
1. Inclusion	13
<i>1.1. Définition de l'intégration</i>	13
<i>1.2. Définition de l'inclusion</i>	14
<i>1.3. Définition du terme d'élève à « besoins éducatifs particuliers »</i>	15
2. Élèves allophones nouvellement arrivés	16
<i>2.1. Définition du terme</i>	16
<i>2.2. Cadre législatif</i>	16
<i>2.3. Les politiques linguistiques</i>	17
<i>2.4. Dénomination des élèves</i>	18
<i>2.5. Comment sont perçus les EANA ?</i>	18
3. Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants	19
<i>3.1. Le dispositif</i>	19
<i>3.2. Apport de l'état lors de l'inscription d'un EANA.</i>	20
<i>3.3. Méthode</i>	21
4. L'impact de la langue maternelle dans l'acquisition du français en langue seconde	23
5. Professeur des écoles	23
<i>5.1. Référentiel des compétences</i>	23
<i>5.2. Formation des enseignants</i>	24
<i>5.3. Formation des enseignants spécialisés</i>	25
6. Les interactions	27
Problématique	29
Partie 2	30
Cadre méthodologique	30
1. Participants	30
<i>1.1. Les élèves</i>	30
<i>1.2. Les enseignantes</i>	31
2. Méthode	32
<i>2.1. Prise de contact</i>	32
<i>2.2. Choix méthodologiques</i>	33

2.3. Projet : Enfant du monde	33
3. Outils	34
3.1. Grille d'observation	34
3.2. Guides d'entretien	36
3.1.1. Premier entretien avec l'enseignante spécialisée	36
3.2.2. Entretien avec l'enseignante de la classe principale	37
3.2.3. Second entretien avec l'enseignante spécialisée	38
4. Résultats	40
4.1. Le premier entretien avec Mme Coquerel, enseignante spécialisée	40
4.2. Les observations	41
4.2.1. Observation N°1 UPE2A	41
4.2.2. Observation en classe ordinaire	42
4.2.3. Observation N°2 UPE2A	43
4.2.4. Résultats croisés des observations	44
4.2.5. Données de Bilal pour les différentes observations	46
4.2.6. Données de Dao pour les différentes observations	46
4.3. Seconde partie des entretiens	47
4.3.1. Entretien avec l'enseignante de classe ordinaire	47
4.3.2. Second entretien avec l'enseignante spécialisée	48
4.3.3. Données des entretiens au sujet de Bilal	49
4.3.4. Données des entretiens au sujet de Dao	50
Analyse	51
Limites	55
Conclusion	56
Table des matières des figures	57
Bibliographie	58
1. Articles et rapports scientifiques	58
2. Livres	59
3. Documents ministériels	59
4. Documents législatifs	61
Annexes	62
1. Sommaire du projet « enfant du monde »	62
2. Retranscriptions des entretiens	64
2.1. Entretien N°1 UPE2A	64
2.2. Entretien enseignante classe ordinaire	82

2.3. <i>Entretien N°2 UPE2A</i>	90
3. Grilles d'observation	99
3.1. <i>N°1 UPE2A</i>	99
3.2. <i>N°2 UPE2A</i>	101
3.3. <i>Classe ordinaire</i>	102
4. Projet "Devenir élève"	103

Glossaire

BEP : besoins éducatifs particuliers.

EANA : élèves allophones nouvellement arrivés.

UPE2A : unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants. Cette unité permet aux élèves qui en ont besoin d'avoir un enseignement renforcé en français langue seconde (FLS) par un enseignant spécialisé.

CASNAV : centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants voyageurs (créé en 2002).

PPRE : plan personnalisé de réussite éducative. Il permet de coordonner les différents acteurs afin d'aider un élève en fonction de ses besoins éducatifs particuliers.

INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation

« Chaque enfant est particulier et c'est d'autant plus vrai avec les enfants allophones car ils ont leur propre culture, leur propre histoire et je suis et reste persuadée, qu'il faut en tenir compte quand l'enfant arrive. »

Mme Coquerel¹ (E1 2-23)

¹ Nom modifié pour préserver l'anonymat de l'enseignante.

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la validation de mon Master « Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » 1er degré, en tant que professeure des écoles stagiaire.

La prise en compte des élèves issus de l'immigration n'a pas toujours été la même bien qu'il y ait toujours eu des enfants venus de l'étranger non francophone en France. Le premier élément ayant changé pour ces enfants fut le devenir obligatoire de l'école grâce aux lois Jules Ferry (1881/1882), ce qui laissa présumer qu'eux aussi auraient le droit à l'instruction. Ce n'est pourtant que dans les années 70 que furent admis la particularité et le besoin spécifique des élèves allophones suite notamment à l'augmentation des flux migratoires sur le territoire français.

Le choix de ce sujet autour de l'inclusion des élèves allophones et de leurs interactions vient de mes expériences professionnelles passées. En effet, lors de ma licence en biologie option sciences de l'enseignement et de la médiation, j'ai effectué une alternance en école élémentaire durant laquelle j'ai eu l'occasion d'avoir dans ma classe un élève allophone arrivé en cours d'année de Chine. Il ne parlait ni français ni anglais et n'était habitué à quelconque système éducatif. L'école était située dans une zone urbaine favorisée mais nous n'avons malheureusement bénéficié d'aucune aide ou dispositif pour aider cet élève aux besoins éducatifs particuliers. De plus, durant ma première année de master, j'ai eu l'opportunité de pouvoir partir en stage dans une école de l'agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE). J'ai ainsi été plus grandement mise face à la réalité et aux besoins de ces élèves allophones car dans cette école près de 80% d'entre eux n'étaient pas initialement francophones. Tout un questionnement s'est alors mis en place quant à leur prise en charge, leurs besoins, les outils et méthodes à mettre en place ...

La réalisation d'un mémoire sur la prise en compte des élèves allophones me permettra d'acquérir les connaissances nécessaires pour ma pratique future de l'enseignement.

En premier lieu, un état de l'art des connaissances actuelles sur l'inclusion, les élèves allophones, le dispositif UPE2A, la formation des enseignants et des interactions sociales permettra d'introduire la problématique mise en évidence par le présent mémoire. Dans un second temps, l'analyse des entretiens et observations menés permettra d'y proposer une réponse notamment au moyen d'une étude de cas menée au sein d'une UPE2A mêlant entretiens

avec l'enseignante spécialisée et observations d'élèves allophones nouvellement arrivés mais également dans la classe d'inclusion des élèves.

Partie 1

Cadre théorique et institutionnel

Les lectures que j'ai effectuées m'ont permis de dégager les connaissances qui vont être énoncées.

1. Inclusion

1.1. Définition de l'intégration

Le principe d'intégration scolaire apparaît suite à l'application de celui d'exclusion et de ségrégation dans la loi de l'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 avec l'article 4 : « *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative* ». Cette loi destinée aux élèves en situation de handicap a été pleinement renforcée en trente ans plus tard avec la loi n°2005-102 du 11 février 2005 : « L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». On retiendra que le handicap y est pour la première fois, défini dans l'article 2 : « *constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* ». Cette loi mène à l'instauration de trois grands principes :

- L'accessibilité généralisée pour tous les domaines de la vie sociale pour les enfants cela conduit à l'obligation des écoles « de secteur » de les scolariser en proposant un parcours scolaire continu et adapté dans le cadre d'un projet personnalisé (article 19.3),
- L'instauration du droit à la compensation des conséquences du handicap (article 11),
- La création des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

Ces deux lois présentent une volonté d'intégration des élèves en situation de handicap. Selon Petit (2001), cette notion désigne autant les élèves d'une classe spéciale dans une école ordinaire que les élèves intégrés dans les classes ordinaire. Le maître mot qui se cache derrière l'intégration est la « normalisation », principe visant « *à rendre accessible aux personnes*

« présentant » ou « ayant » une déficience intellectuelle, des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'une société donnée ». Petit remet en cause ce principe dans le même article pour les raisons suivantes : « il (le principe de normalisation et donc d'intégration) repose sur un système de signalisation puis de catégorisation des élèves qui est stigmatisante pour eux [...]il ne parvient pas à assurer des résultats postsecondaires suffisamment bénéfiques ».

La notion d'inclusion a remplacé celle d'intégration. En effet, comme le rappelle Caraglio (2019, p. 39) : « L'intégration est alors considérée comme un dispositif limité et l'inclusion comme une transformation de l'école, essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous ».

1.2. Définition de l'inclusion

Cette notion est apparue en 1994 à la suite de la déclaration de Salamanque mais a été réellement confirmée en 2013 avec la loi de refondation de l'école. C'est par les réaffirmations successives de cette notion entre 1994 et 2013 que le système éducatif français est ainsi passé d'une idée de volonté à une idée d'obligation d'inclusion de ces enfants. Toutefois ce terme ne cesse d'évoluer comme nous l'indique Ebersold (2009) « Si à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. »

Quatre dimensions découlent de la notion d'inclusion dans le milieu scolaire (Ebersold, 2016, p.11) :

- Les enfants doivent grandir dans le même environnement que les autres tout en prévenant toute forme de préjugés,
- L'enfant ne doit pas se définir par son handicap et doit penser à son avenir comme tout autre enfant,
- La scolarisation en milieu spécialisé doit être considérée comme ségrégative,
- Les enfants ne doivent plus être considérés comme intégrés quand ils ne sont que « *de simples visiteurs* ».

Il est à noter que l'inclusion prend pleinement sens à la rentrée 2019 avec la création du service public de l'école inclusive.

1.3. *Définition du terme d'élève à « besoins éducatifs particuliers »*

La notion d'élèves à besoins particuliers quant à elle, s'applique aux élèves qui ne peuvent apprendre dans des conditions normales à l'école. Une distinction est à effectuer entre les élèves présentant un handicap et ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers (BEP) car dans ce dernier cas, c'est un état considéré comme réversible dans la durée. Ce terme provient de la traduction de «special educational needs » introduit par Mary Warnock dans le Warnock report de 1978. Ce rapport propose d'utiliser cette dénomination à la place du mot handicap. En effet, ce dernier y est jugé comme « connoté négativement ». Le terme est alors repris en 1981 par le parlement anglais avec l'« Educational act » dans lequel, dès l'introduction, il est défini « *For the purposes of this Act a child has « special educational needs » if he has a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for him* ». Thomazet (2012) souligne que le Warnock report met en évidence trois types de besoins :

- « *Besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements,*
- *Besoins d'aménagement dans les programmes,*
- *Besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place. »*

Le premier besoin est pourvu grâce au secteur médical ou éducatif, le second correspond à la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) dans le système éducatif français. Enfin le dernier besoin identifié par le Warnock report est assuré en classe par les enseignants en améliorant le climat d'apprentissage où les professionnels doivent se recentrer « *sur les besoins- et non l'origine des troubles* » de ces élèves à BEP.

Le terme et les pistes d'aide ont donc été apportés assez tôt mais la France ne le définit que tardivement, lors de l'Université d'Automne de l'Education Nationale de 2003. Les élèves à besoins éducatifs particuliers y ont été définis comme des « *élèves en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques... et les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation* ». Nous pouvons regrouper ces profils en trois autres catégories de BEP :

- Ceux résultants d'une déficience due à une difficulté d'apprentissage,
- Ceux qui sont dus à des difficultés socio-économiques,
- Ou encore ceux dus à des difficultés culturelles.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux élèves allophones, ce sont des élèves à besoins éducatifs particuliers du fait qu'ils ne parlent pas français à leur arrivée ce qui est dû à une difficulté culturelle.

2. Élèves allophones nouvellement arrivés

2.1. Définition du terme

Importé du Canada, le terme « allophone » est arrivé par la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 désigne le fait d'avoir une autre langue maternelle également appelée langue première que celle du pays d'accueil ou du système éducatif dans lequel l'élève est inscrit (cas des écoles françaises de l'étranger).

Armagnague (2019, juin) montre qu'il existe « *une organisation concrète de la segmentation dans l'allophonie comme ensemble d'assignations minoritaires* ». Ainsi des sous-catégories se présentent :

- Les « vrais » allophones (totalement étrangers) : écart culturel non négligeable, alphabet différent...
- Les « étranges étrangers » : forte altérité, difficulté de positionnement social,
- Les « faux proches » : scolarité antérieure complexe,
- Les « néo-colonisés » : mission de conformation de la part de l'enseignant, apprentissages des normes d'hygiène...

Le terme « nouvellement arrivé » a été ajouté pour parler des élèves qui « arrivent notamment d'Afrique francophone avec une pratique du français notamment écrit, mais souvent aussi oral, nécessitant un accompagnement ciblé ». La circulaire 2002-063 de 2002 les prénommait comme élèves « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ».

2.2. Cadre législatif

En 1994, l'UNESCO et le gouvernement espagnol ont organisé la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux ayant mené à l'adoption de la Déclaration de

Salamanca. Cette dernière proclame notamment que « *chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres* » mais également que « *les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins* ».

La circulaire précédemment citée du 02-10-2012 affirme que « *la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire* » et qu' « *assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École* ».

Enfin, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école inscrit que le principe d'intégration laisse place à celui de l'inclusion. On y retrouve une mention spécifique pour les élèves à besoins particuliers et plus précisément sur les EANA. « *Il (l'État) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) Les programmes scolaires comportent, à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France* ».

2.3. Les politiques linguistiques

Pour aborder la politique linguistique, il faut rappeler que le français est la langue officielle de notre pays depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts édictée par François 1^{er} en 1539. Ce n'est pourtant qu'au XIX^{ème} siècle qu'une politique linguistique est menée dans un but d'unification et de monolinguisme. C'est à cette période que les langues régionales ainsi que celles des colonies sont bridées, le français devient la seule langue autorisée à être parlée sur l'ensemble des territoires appartenant à l'État français.

L'ordonnance précédemment citée est le premier acte de politique linguistique qui ait compté.

Mais ce n'est qu'en 1966, sous la présidence de Georges Pompidou, que l'on voit apparaître une entité gouvernementale chargée de ce sujet : le *Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française*. Il n'aura de cesse d'évoluer pour arriver à ce qu'il est aujourd'hui la *Délégation générale à la langue française et aux langues française* (DGLFLF) créée par le décret 89-403 du 3 juin 1989. Depuis 2009, elle est rattachée au Ministère chargé de la culture.

Ses principales missions sont aujourd'hui : « *de garantir un « droit au français », mettre la langue française au service de la cohésion sociale, enrichir et moderniser la langue*

française, favoriser la diversité linguistique et promouvoir les langues de France ». On peut ainsi en déduire que la France ne souhaite plus le monolinguisme mais bien un plurilinguisme avec une ouverture à la diversité.

2.4. Dénomination des élèves

Les études montrent qu'il y a trois critères pour regrouper les différentes dénominations de ces élèves :

- La nationalité : « élèves de nationalité étrangère » (Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002),
- Le parcours migratoire : « primo arrivants » ou « enfants de migrants » (Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986), « nouvellement arrivés » (rapport de 2009),
- La biographie langagière : « non francophone » (circulaire de 1986), « allophone » (circulaire de 2012), « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (2002 et 2012).

Désormais, nous parlons d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Toutes ces dénominations montrent le souci de notre système éducatif à catégoriser les élèves ce qui est dénoncé par Armagnague (2019, avril) qui dénonce que ces termes mettent à l'écart l'enfant du groupe. Toutefois, dans la pratique, elle souligne que le terme « allophone » n'est pas employé dans les écoles mais que ces élèves sont désignés comme « élève de l'UPE2A ».

2.5. Comment sont perçus les EANA ?

Avant de parler des perceptions actuelles, il est nécessaire de rappeler que les politiques en vigueur en France concernant le plurilinguisme n'autorisaient seulement les enfants à parler seulement le français à l'école. C'est à partir de ce moment que l'idée du monolinguisme s'est ancrée dans l'esprit des français tout ceci dans un souci de communautarisme. C'est ce que nous retrouvons dans les articles qui relatent des entretiens avec des professeurs des écoles et des directeurs. En effet, les travaux d' Evenou (2018) montrent que certains pensent qu'il y a des langues « hautes » qui sont valorisantes en termes de plurilinguisme comme l'anglais, l'espagnol ou encore l'allemand et des langues « basses » qui seraient un handicap comme l'arabe, le turc ou le soninké. Ainsi de nombreuses études ont montré que plus de 75% des enseignants (interrogés dans le cadre d'une étude de Young (2011) menée en Alsace) pensent que le plurilinguisme est incompatible avec la notion d'intégration.

Ajouté à cette vision, certains enseignants se sentent dépourvus de solutions pédagogiques par manque de formation car la didactique du français n'est enseignée qu'en tant que langue maternelle.

Les entretiens menés par Lanier (2016) montre également que les élèves allophones sont plus considérés comme appartenant à l'unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) et que les enseignants de classes ordinaires sont ainsi réticents quant à l'accueil des EANA dans leur classe. Pourtant il est à rappeler que l'élève fait avant tout partie de la classe dite « ordinaire » avant de faire partie de cette unité dans laquelle il ne doit aller que sur des temps prédéfinis.

La relation entre ce que les EANA pensent que l'école attend d'eux et ce qu'ils pensent d'eux-mêmes conduit à trois profils types : ceux qui gomment leur plurilinguisme, ce qui l'assument et enfin ceux qui valse d'une langue à une autre selon les situations.

Les études précédemment citées font ainsi le bilan que la formation des enseignants doit permettre de gommer leurs stéréotypes et de faire en sorte qu'ils adhèrent réellement au principe de l'inclusion et le mettent en place mais également qu'il y a un double objectif :

- Montrer la relation entre la pratique des enseignants et la réussite scolaire des EANA,
- Proposer des outils pour mettre en place des activités plurilingues en classe.

« Le caractère plus ou moins ségrégatif dépend moins du changement de paradigme national dans la valorisation de la politique éducative que de l'application locale de « la circulaire de 2012 » (à l'échelle de l'académie, de la commune, voire de l'établissement) dans l'espace et dans le temps scolaire. »

3. Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants

3.1. Le dispositif

Les premiers dispositifs mis en place pour la scolarisation des élèves allophones ont tout d'abord été expérimentaux et non officialisés. La première structure montée était à Aubervilliers en 1965. Ce n'est que par la circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 que ces classes expérimentales d'initiation appelées les Classes d'Initiation pour les Non-francophones (CLIN) ont été officialisées, accompagnées des Cours de Rattrapages Intégrés (CRI). Le 13

mars 1986, la circulaire n°86-119 définit plus amplement ces structures et leurs missions. Les CLIN avaient pour objectif de dispenser un enseignement spécifique pour une intégration plus rapide. Les CRI quant à eux avaient pour objectif visé : la maîtrise de la langue française envisagée comme langue de scolarisation. Les enseignements se faisaient par des professeurs spécialisés itinérants qui venaient pour quelques heures par semaine prendre en charge les élèves en petits groupes.

Suite à l'étude du rapport publié en septembre 2009 effectué par l'Inspection générale au Ministre de l'Éducation, intitulé « *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* », le Ministère de l'Éducation édite la circulaire n°2012-141 de 2012 qui annonce la création des unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A). Ces unités sont toujours menées par des enseignants spécialisés. Actuellement un test de positionnement est réalisé par un enseignant de français langue seconde (FLS) pour les EANA à l'inscription pour permettre un positionnement dans une UPE2A ou dans une classe ordinaire avec ou sans aide. L'enseignant est dans la majorité des cas, l'enseignant de l'UPE2A de la circonscription. Ce test peut être réalisé dans la langue maternelle de l'élève. Il consiste à évaluer l'élève sur ses connaissances en langue française parlée ou écrite, ses compétences verbales et non-verbales dans les autres langues vivantes enseignées comme l'anglais, son degré de familiarisation avec l'écrit et ses compétences scolaires.

Selon l'enquête publiée dans la note d'information de la Depp (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) lors de l'année 2016/2017 sur les 29 700 élèves allophones de l'école élémentaire, seuls 12% ne sont pas entrés dans un dispositif d'aide dans l'année qui a suivi leur test de positionnement. Toutefois il est à noter que la répartition des dispositifs d'aide dans les départements est liée à deux facteurs comme le montre l'article de Lanier (2016), le premier étant géographique (les EANA en milieux ruraux sont dispersés dans les villages, il est donc plus difficile de les réunir pour leur proposer un dispositif). Le second facteur est non des moindres est politique car comme il l'a été souligné, l'accueil des EANA résulte de l'intérêt que porte le recteur ou la rectrice à ce sujet et donc des moyens donnés au CASNAV en conséquence.

3.2. Apport de l'état lors de l'inscription d'un EANA.

Un livret d'accueil bilingue est donné aux familles lors de l'inscription, il existe en de multiples langues à l'écrit mais également en version audio pour les parents ne sachant lire. Ce

dernier présente l'école et le système éducatif dans lequel les parents viennent d'inscrire leur enfant.

En mai 2016, un livret Eduscol a été publié pour accompagner les enseignants qui s'intitule « Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire/ Développer des pratiques de différenciation pédagogique ». On y retrouve quelques conseils comme laisser en libre accès un dictionnaire bilingue ; mettre en valeur les mots clés dans un texte ; autoriser des prises de notes, de réflexion dans la première langue de scolarisation (qui n'est pas forcément la langue maternelle) ... Ces derniers sont classés selon quatre grands points : la langue des élèves, l'oral, la lecture et la production d'écrits. Des pistes de réflexion sont également données à propos du tutorat, des travaux de groupes et plus généralement sur la coopération des élèves.

Ces méthodes nous interrogent sur ce qu'il est nécessaire de faire en classe et au sein de l'école pour qu'un élève confronté à un milieu inconnu et plongé dans une langue inconnue se sente à l'aise à l'école.

3.3. Méthode

Avec le passage de l'intégration à l'inclusion, on entend qu'il y a eu le passage du moment où le système attendait que l'EANA apprennent le français et ce rapidement ; au moment où c'est au système et donc à l'enseignant, dans le cas où aucune aide ne serait disponible, de trouver des méthodes pour que l'élève se sente bien afin qu'il apprenne le français étape par étape en fonction de ses besoins.

Pour permettre cette inclusion, les recherches comme celle de Young (2011) montrent qu'il semblerait nécessaire de valoriser le plurilinguisme des élèves plutôt que de le pointer du doigt. En effet, cela permettrait d'éviter un non-sens cognitif chez l'élève.

Pour parler des pratiques des enseignants, il faut commencer par parler des préconisations qui leurs sont faites et ainsi des programmes promulgués par le ministère. On trouve ainsi dans celui de 2015 que l'on applique actuellement les phrases suivantes :

- « *Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent.* »
- « *À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...)*

ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). »

Ces extraits montrent l'ouverture au plurilinguisme ce qui tente à aider également les élèves allophones en évitant la fermeture totale à l'emploi de leur langue maternelle. En effet, on peut considérer qu'il serait approprié de faire découvrir aux élèves de la classe d'un EANA la langue et la culture de ce dernier afin de le valoriser.

La délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) a publié en 2014 *Les approches plurielles des langues et des cultures* qui a été réédité en 2015. Ce rapport montre les différentes approches pédagogiques pour permettre l'acquisition du français par les enfants allophones. Ainsi sont préconisés : l'éveil aux langues (éléments présents également dans les programmes), le fait de travailler sur plusieurs langues en simultané ou encore d'avoir une approche interculturelle (pour permettre aux élèves d'avoir une approche positive de la diversité linguistique notamment).

Pour les EANA qui ont accès à des dispositifs spéciaux, ils seront pour la plupart pris en charge par des enseignants spécialisés qui enseignent le français langue seconde (FLS). Ces professeurs sont souvent formés par le CASNAV de leur académie. Ces centres ont remplacé au 25 avril 2002 par la circulaire n°2002-102, les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM). Ces derniers avaient été créés en 1975. Les missions actuelles du CASNAV ont été définies par la circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012. Ainsi ces centres sont : « *des pôles d'expertise, des instances de coopération et de médiation et des centres de ressources et de formation* ». Par « *centre de ressources et de formation* », il est entendu que son personnel vient aider les écoles et établissements avec un « *appui technique, méthodologique et pédagogique* ».

Leur enseignement du FLS a pour objectif de permettre à l'élève d'accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire et de favoriser son intégration dans son milieu environnant.

Enfin, afin d'encourager et de soutenir au mieux la motivation des élèves, il est nécessaire d'appliquer comme il l'est demandé depuis la rentrée 2016, l'évaluation positive et ainsi suivre l'acquisition des compétences du socle commun.

4. L'impact de la langue maternelle dans l'acquisition du français en langue seconde

Il me semble nécessaire d'évoquer le lien entre la langue maternelle et la langue seconde et ainsi, son impact dans l'apprentissage du FLS.

Ce lien est évoqué dans la publication d'Eduscol « *Le vocabulaire et son enseignement : L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde* » de Jean-Charles Rafoni publié en novembre 2011. Il indique l'existence de « *trois profils linguistiques d'élèves* :

- *Les élèves partiellement francophones (souvent déjà bilingue),*
- *Les élèves débutants en français (locuteurs d'une langue proche),*
- *Les élèves débutants en français (locuteurs d'une langue distante). »*

Ainsi un élève ayant une langue proche : locuteurs espagnols ou portugais, appréhendera des unités lexicales plus facilement qu'un élève ayant une langue distante : locuteurs arabes, turc ou chinois. En effet, Robert (2004) pose comme postulat que « *l'acquisition d'une langue cible dépend de la proximité linguistique et que selon le degré de parenté et d'intercompréhension, les apprenants développent deux stratégies d'appropriations de la langue cible : réduction et superposition* ». La réduction concerne les langues éloignées tandis que la superposition concerne les langues proches.

Une langue proche d'une autre fait alors partie de la même famille linguistique. Ainsi en Europe, on distingue trois familles : les langues romanes, les langues germaniques et les langues slaves. Il en est de même dans tous les continents pour les langues non apportées par les européens lors des périodes de colonisation.

5. Professeur des écoles

5.1. Référentiel des compétences

En tant qu'enseignant nous nous devons d'acquérir les compétences définies dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » conçu par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, et paru au Journal Officiel le 18 juillet 2013. Ce document tend à être, pour l'ensemble du personnel enseignant ou non, notre socle commun tel qu'il y en a un pour nos élèves, d'identifier les compétences nécessaires aux

enseignants tout comme la spécificité de ce métier. Ce dernier précise ainsi, en tant que quatrième compétence qui concerne les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs, la compétence qui instaure la prise en compte de la diversité des élèves. En somme, toute personne concernée doit :

- « Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressource en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles. »

Par ce référentiel, le ministère appuie sa volonté d'avoir une école inclusive.

5.2. Formation des enseignants

Pour permettre l'inclusion d'un élève allophone, l'enseignant doit y avoir été formé.

Un paragraphe de la fiche repère pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France n°4² à ce sujet est présent sur Eduscol dans lequel est écrit que la formation des enseignants passe principalement par la prise d'informations auprès de personnes ressources et/ou avec des réunions pilotées par un formateur de CASNAV. La formation se met donc en place uniquement après l'inscription d'un EANA dans l'école.

Comme le montre les études d'Andrea Young (2011), l'inclusion de ces élèves est limitée par la formation des enseignants qui n'aborde pas ou peu le sujet des élèves à besoins particuliers et notamment des EANA.

Toutefois il est à noter que dans la maquette de formation de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) de l'académie de Rouen se situe neuf heures de formation sur les élèves à BEP dont un module sur les élèves allophones dans le cadre de l'unité d'enseignement 35-4 option 1 : Difficultés scolaire et BEP en élémentaire.

Il semblerait également indispensable d'aborder la représentation de l'altérité qui semble présente dans l'esprit de nombreux enseignants selon les études menées. L'altérité est le nom représentant « *état, qualité de ce qui est autre, distinct* » (Larousse).

2

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354156.pdf

« Les enfants allophones sont renvoyés à leur altérité (l'allophonie), qui dans certains cas peut devenir stigmatisante, et les objectifs d'inclusion scolaire et d'accueil bienveillant qui en découlent sont bien loin. Les représentations de ces enseignants renvoient les élèves allophones à une étiquette « élèves d'UPE2A » dévalorisante. » (Lanier. 2016)

Tableau 1 : Récapitulatif présentant l'ensemble des actions envisageables pour les enseignants, la nature de la formation (initiale ou continue) et son objectif.³

Enseignants	Continue	Module pédagogique d'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap	"Sensibiliser les enseignants du 1er et 2nd degré Acquérir de connaissances sur l'école inclusive»
		Modules croisés enseignant / AESH - action de formation école inclusive	Renforcer la collaboration
		Formations d'initiatives locales (FIL)	Accompagner la montée en compétences
		Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)	Formation des enseignants spécialisés
		Modules de formation d'initiative nationale (MIN)	Accompagner les élèves en situation de handicap
		Modules de formation spécifiques pour : enseignants des pôles ressources, enseignants référents, coordonnateurs de PIAL, directeurs d'école, formateurs d'accompagnants	Appréhender les apports de l'école inclusive

Ce tableau montre que les formations proposées aux enseignants pour les élèves à besoins éducatifs particuliers se multiplient. Toutefois, on ne constate pas de formation concernant les élèves allophones.

5.3. Formation des enseignants spécialisés

Comme l'indique la circulaire n°2012-141 de 2012⁴, pour devenir enseignant spécialisé dans l'accueil des élèves allophones, il n'y a pas de formation à proprement parlé. Une certification en français langue seconde ou une formation dans ce domaine effectuée lors d'études antérieures suffit. La formation dans cette spécialisation ne se fait qu'après la nomination par des modules départementaux soutenus par le CASNAV.

La note de service N°2019-104 du 16 juillet 2019 précise les compétences attendues par le jury pour la validation de la certification complémentaire en français langue seconde. Il est ainsi attendu que l'enseignant ait : «

³ Livret-formation-ecole-inclusive_1162067 _ Eduscol

⁴ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

- *Les connaissances didactiques, et notamment la connaissance du **processus d'acquisition d'une langue seconde** (interlangue, interférence etc.) ;*
- *La connaissance et l'expérience des **principales méthodes d'enseignement** d'une langue étrangère et d'une langue seconde, des **matériels pédagogiques** disponibles et des **démarches pédagogiques** pour les publics d'élèves allophones ;*
- *La **connaissance des textes réglementaires** qui concernent l'accueil et la scolarisation des élèves allophones et, plus généralement, de ceux qui concernent l'école inclusive ;*
- *La connaissance de la **problématique de l'analphabétisme et de l'illettrisme**, notamment pour les élèves en grand retard scolaire, peu ou pas scolarisés antérieurement ;*
- *La connaissance des **grandes familles de langue et des grands systèmes d'écriture**, en vue de permettre une comparaison entre fait de langue en français et fait de langue dans la langue d'origine des élèves ;*
- *La capacité à **évaluer les compétences des élèves** et la connaissance des **principaux outils d'évaluation** existant à cet effet, en particulier en lien avec le CECRL et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;*
- *La capacité à **élaborer un parcours individualisé de formation** pour les élèves et à élaborer et coordonner, avec les équipes pédagogiques, des projets personnalisés d'inclusion.*

N.B. : Le jury appréciera particulièrement des candidats la possession des diplômes de lettres mention FLE/FLS et des divers diplômes de langue. »⁵

Ces compétences s'ajoutent à celles mentionnées dans le référentiel précédemment cité.

Une fois la certification acquise, l'enseignant peut obtenir le titre d'enseignant spécialisé d'UPE2A et avoir un poste à titre définitif.

Il est à noter que la politique inclusive évoluant au sein de l'Éducation Nationale, le rôle des enseignants spécialisés change comme nous l'indique le livre « L'arc-en-ciel de nos langues » : « *les enseignants UPE2A deviennent de facto itinérants, intervenant (...)*C'est

⁵ Note de service n° 2019-104 du 16-7-2019.

https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENH1918230N.htm?cid_bo=143919

pourquoi il est devenu urgent de former des enseignants des classes ordinaires à des approches pédagogiques prenant en compte les allophones débutants. »

6. Les interactions

Une interaction est « *un échange entre deux ou plusieurs locuteurs pouvant se dérouler en face à face, ou au moyen d'un outil de communication. L'interaction se caractérise par la tendance des participants à collaborer et à manifester leur engagement réciproque par l'emploi de recourses verbales, vocales, gestuelles...* » (Ravazzolo *et al*, 2014, p. 36). Elle va être différente selon les différents facteurs qui entre en compte comme les locuteurs, le cadre-spatio temporel mais surtout selon la finalité. C'est pourquoi l'école semble être le lieu idéal pour les développer et les utiliser à des fins pédagogiques.

Selon Fischer (2010, p. 216) « *Le concept d'interaction se réfère à un autre univers théorique. Il désigne les relations interpersonnelles comme le produit d'un processus de socialisation et d'échanges où les individus n'existent, dans un système social que dans la mesure où ils y expriment leur interaction avec autrui.* ». Ainsi on peut considérer que le nombre d'interaction marquent l'appartenance à un groupe social quand son absence marque son exclusion : « *Interagir c'est favoriser son intégration au système dans lequel on vit* ».

Afin d'analyser les interactions dans un groupe Fischer (2010, p. 237) donne un éclaircissement sur les travaux de Bales (1950) où son analyse « *repose sur l'élaboration de douze catégories d'interactions qui constituent le contenu empirique des communications ainsi que le comportement de chaque émetteur* ».

Ces douze catégories sont scindées en trois groupes :

- La zone socio-émotionnelle positives qui regroupe les trois catégories qui engendre une réponse positive : la solidarité, la détente et l'accord.
- La zone neutre de la tâche qui regroupe les interactions neutres.
- La zone socio-émotionnelle négative qui engendre des interactions négatives : désaccord, tension, antagonisme.

Gérard *et al.* (2013) résume que l'observation selon Bales nécessite d'être immédiate et en simultané afin d'identifier le domaine socio-affectif (positif ou négatif) et l'émetteur / l'origine de l'interactions.

Les interactions pouvant être non-verbales (vocales ou gestuelles), (Ravazzolo *et al.*, 2014), il est nécessaire de préciser que l'on cherche à développer les interactions verbales chez les élèves allophones.

Les lectures que j'ai pu effectuer m'ont permis de faire ce cadre théorique afin de me conduire à poser ma problématique sur le sujet des élèves allophones.

Problématique

Les recherches menées montrent souvent un manque de considération pour la langue maternelle de l'élève allophone. De même l'idée du monolinguisme comme politique linguistique reste ancrée dans les mentalités de beaucoup d'enseignants. Cela conduit à une dévalorisation de l'élève et est également un frein à sa réussite scolaire.

En tant qu'enseignants, nous souhaitons la réussite de tous nos élèves. Selon les études, elle vient en premier lieu de leur valorisation et pour les élèves allophones de la considération et de la prise en compte de leur langue maternelle et leur culture. Toutefois, aucune étude ou document ne donne les résultats de cette valorisation, ses effets, ni même la manière exacte dont cela a été fait.

Pour les élèves qui ont la chance d'aller en UPE2A, je me demande comment cela se passe. Comment mettre en place un projet sur la pluri culturalité ? Comment les interactions se produisent dès leur arrivée au sein de l'école et dans le dispositif ? Quels sont les résultats d'un tel projet ? A-t-il une réelle influence sur l'inclusion des élèves ?... Ce qui m'a amené à la problématique suivante :

En quoi mettre en place un projet pluriculturel en UPE2A favorise le développement des interactions des EANA à l'école élémentaire ?

Je suppose que les interactions sont favorisées car les élèves travaillent sur ce qu'ils connaissent : leur culture mais également des éléments lexicaux universels comme les animaux ou l'alimentation. Comme parler de soi semble plus simple surtout devant les autres à savoir des enfants qui présentent la même altérité.

Partie 2

Cadre méthodologique

Le nom des enseignantes et élèves cités dans ce mémoire a été changé par soucis d'anonymat.

1. Participants

1.1. Les élèves

L'école dans laquelle je me suis rendue et l'une des deux seules de la circonscription à disposer d'une UPE2A. L'enseignante spécialisée y possède sa propre classe, une ancienne classe de musique très spacieuse et comme souligné lors de l'entretien sa classe est très bien fournie en matériel éducatif et pédagogique du fait du budget qui lui est octroyé par la mairie.

L'unité de l'école observée était composée au 12 décembre 2019 de huit élèves allophones provenant tous de pays différents : Algérie, Russie, Brésil, Viêtnam, Mauritanie, Sénégal, Bangladesh.

Deux élèves ont été choisis comme sujets de ce mémoire car ils sont tous deux arrivés fin novembre dans l'unité soit deux semaines avant la première observation et ont tous les deux le même âge : neuf ans. L'élève A, que l'on appellera Bilal est originaire de Mauritanie et n'est allé que très peu à l'école dans son pays. L'élève B que l'on appellera Dao vient du Vietnam et a eu une scolarité classique dans son pays. J'ai choisi de prendre l'élève C en base de témoin lors des observations en UPE2A du fait qu'elle est arrivée une année plus tôt et qu'elle a le même âge.

Les données récoltées lors du premier entretien et de l'observation m'ont permis d'établir ce tableau de profils.

Tableau 2 : profils des élèves observés

Elève	A : Bilal	B : Dao	C
Âge	9 ans	9 ans	9 ans
Genre	Masculin	Masculin	Féminin
Pays d'origine	Mauritanie	Viêtnam	Algérie
Arrivée dans le	Fin novembre 2019	Fin novembre 2019	Novembre 2018

dispositif			
Scolarisation antérieure	Mal scolarisé ⁶	Scolarisation classique	Scolarisation classique
Taux au test de vocabulaire après 1 mois dans l'UPE2A	47 %	80%	22%

1.2. Les enseignantes

Les enseignantes qui ont participé à mon projet sont Mme Coquerel, enseignante d'UPE2A de la circonscription qui prend en charge les élèves observés et Mme Rousseau, la professeure des écoles qui a accueilli Bilal et Dao dans sa classe à leur arrivée dans l'école. Les tableaux suivants ont été établis grâce aux données récoltées lors des entretiens.

Tableau 3 : profil enseignante 1

Enseignant	E1 : Mme Coquerel
Genre	Féminin
Ancienneté dans l'éducation nationale	Plus de 24 ans
Ancienneté en tant qu'enseignante spécialisée	18 ans (septembre 2001)
Parcours	Etude d'art, culture et patrimoine (bac +3) Remplacement en tant que contractuel Titularisation
Poste attribué	Enseignante en CLIN, enseignante en UPE2A, « personne-ressource »
Ecole d'affectation	2, avec 9h de présentiel dans chacune des écoles, Le reste du temps en évaluation diagnostique : 2 circonscriptions, et personne-ressource.

⁶ Terme utilisé pour définir les élèves non francophones qui ont parfois fréquenté l'école antérieurement, mais sur une durée réduite ou dans des conditions inadéquates pour des apprentissages satisfaisants. (Définition issue du glossaire du livre "L'Arc-en-ciel de nos langues")

Tableau 4 : profil enseignante 2

Enseignant	E2 : Mme Rousseau
Genre	Féminin
Ancienneté dans l'éducation nationale	20 ans
Parcours	Bac Littéraire, DEUG lettres modernes, licence sciences du langage option didactique du langage en maternelle, IUFM
Poste attribué	Professeur des écoles adjoint CE2/CM1

2. Méthode

2.1. Prise de contact

Dès le premier temps de cours à l'INSPE, fin septembre, j'ai pu faire la rencontre d'une professeure des écoles stagiaires (PES) de mon groupe qui avait deux élèves allophones dans sa classe. Bien que la prise de contact avec sa binôme fut difficile, j'ai toutefois obtenu son accord ainsi que celui de sa directrice et de l'inspectrice pour réaliser des observations dans sa classe. Malheureusement en raison de nos emplois du temps mais également car ses élèves étaient alors déjà inclus à un certain degré au sein de la classe, je n'ai pu les réaliser. Les observations liées au protocole que je comptais mettre en place sont alors devenues caduques. Je me suis donc tournée vers les UPE2A et cette PES m'a donné le contact de l'enseignante référente de notre circonscription qui accueille les élèves allophones.

Début décembre, un entretien téléphonique a donc pu être effectué. Mme Coquerel m'a parlé de son projet pluriculturel ce qui m'a permis de refaire le lien avec ma volonté de départ pour ce mémoire : l'étude des interactions entre les EANA et les autres élèves via la valorisation de la culture de l'élève allophone.

J'ai alors pris contact avec le directeur de son école et l'inspectrice de la circonscription dans le but d'obtenir leur accord pour l'observation de l'UPE2A. Suite à une première observation et un entretien avec Mme Coquerel, j'ai établi un contact pour faire une observation et un entretien a posteriori avec Mme Rousseau, le même jour que l'observation et l'entretien N°2.

2.2. Choix méthodologiques

L'étude étant basée sur un projet distinct dans un dispositif spécifique, il n'est pas possible d'avoir des sujets venants d'autres écoles ou UPE2A compte tenu du temps imparti. C'est pourquoi ma méthode s'apparente à une étude de cas qui correspond à une étude qualitative. En effet, je me base sur un élément précis qui favoriserait les interactions entre les élèves : le projet pluriculturel "Les enfants du monde".

J'ai décidé d'utiliser une méthode mixte mêlant entretiens et observations au sein de l'UPE2A en effet cela me permet de recueillir les impressions des enseignantes après les observations afin d'avoir leurs éléments d'analyse.

Les observations, des élèves au sein du dispositif, suivent une méthode de pré test/post test, le but étant d'observer les effets du projet sur leurs interactions.

Le principe de l'inclusion ayant pour but d'amener les élèves à demeurer à 100% en classe ordinaire, j'ai souhaité observer les élèves de l'étude de cas dans cette classe afin d'y comparer leurs interactions et statuer de manière plus claire sur leur inclusion dans l'école. Comme dit précédemment, il est également question d'un entretien avec l'enseignante après le temps d'observation.

Les trois observations sont effectuées à couvert et sans participation de ma part afin d'observer les interactions naturelles des élèves dans leur espace de travail. De plus, ces observations se veulent systématiques afin de pouvoir les comparer lors de l'analyse.

2.3. Projet : Enfant du monde

Le projet enfant du monde est le projet de classe de l'enseignante UPE2A que je suis dans le cadre de ce mémoire. Il découle de son expérience des différents dispositifs dans lesquels elle a travaillé. Afin d'améliorer l'inclusion des élèves allophones, elle a créé le projet enfant du monde qui permet d'utiliser l'apport culturel des élèves.

Le principe comme vous pouvez le voir en lisant le sommaire du projet (voir annexe 1), est que les élèves travaillent sur leur identité en premier lieu avec des ateliers de langage, de lecture et d'écriture.

Les imagiers ont ainsi une grande valeur dans le travail de Mme Coquerel, qualifiés comme base d'outils de travail.

L'année est également divisée en thématiques de vocabulaire où l'enseignante utilise les connaissances culturelles des élèves pour l'enrichir et le développer. Les élèves parlent ainsi de ce qu'ils connaissent.

2.4. Protocole

Afin de répondre au mieux à la problématique, le recueil des données a été programmé en deux phases. La première peut après l'arrivée des élèves dans le système éducatif français et l'UPE2A et la seconde, trois mois après, afin d'avoir une période scolaire pleinement écoulée.

La première a eu lieu mi-décembre 2019 et consistait à faire un entretien avec Mme Coquerel le matin puis observer l'UPE2A de 13H30 à 16H30.

La seconde était le lundi 9 mars 2020. Le matin de 10H30 à 11H30 a eu lieu l'observation en classe ordinaire puis l'entretien avec Mme Rousseau. L'après-midi était consacrée à l'UPE2A avec l'observation de 13H30 à 15h suivie du second entretien avec Mme Coquerel.

Les entretiens de la seconde phase ont été réalisés suite aux observations afin d'aborder les résultats avec les enseignantes.

J'ai veillé à me positionner dans la classe de manière à observer les élèves choisis et leurs déplacements de manière simultanée.

3. Outils

3.1. Grille d'observation

La grille d'observation a été réalisée de manière à pouvoir prendre en compte les différents types d'échanges possibles qui existent en classe. Nous obtenons ainsi la grille suivante : les trois premières colonnes étant les observables et les trois dernières les observés que sont les élèves.

Tableau 5 : Grille d'observation

Forme	À l'initiative de	Type	A	B	C
Verbale	L'élève	Positive			
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive			
		Neutre			
		Négative			
	Les pairs	Positive			
		Neutre			
		Négative			
Non verbale	L'élève	Positive			
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive			
		Neutre			
		Négative			
	Les pairs	Positive			
		Neutre			
		Négative			

m : main levée/ s : sourire/ g : geste/ h : haussement d'épaule

Comme dit précédemment, il est convenu d'entendre par interaction des actes réciproques entre plusieurs protagonistes. Ces interactions sociales peuvent être d'origine multiples, verbales ou non et avec des conséquences différentes : positives, neutres ou négatives. Par positive, on entend que l'interaction à amener une réponse de type coopérative (solidarité, détente ou accord) ; par neutre : aucune réponse verbale, un haussement d'épaule... Enfin par négative, la réponse se veut en opposition à sa direction souhaitée (désaccord, tension ou antagonisme).

J'ai décidé de ne pas prendre en compte les regards à la vue de la difficulté d'observer cet élément sur trois élèves en simultané. Les résultats auraient été faussés.

Nous avons donc pour chaque forme d'interaction (verbale/non-verbale), la personne qui en est à l'origine (l'élève, l'enseignant ou les pairs) et le type (positif, neutre ou négatif).

Cette grille est la même pour les trois observations.

3.2. Guides d'entretien

Trois guides d'entretien ont été réalisés : deux pour Mme Coquerel, l'enseignante d'UPE2A et un pour Mme Rousseau, l'enseignante en classe ordinaire des élèves.

3.1.1. Premier entretien avec l'enseignante spécialisée

L'élaboration du guide d'entretien a été difficile à préparer compte-tenu du peu d'informations que j'avais à ce moment. C'est également pour ce fait que j'ai décidé de mener un entretien semi-directif. Il est ainsi formé de cinq parties : la présentation du parcours, la formation et la pratique professionnelle, le projet enfant du monde, le dispositif UPE2A et enfin les questions relatives à l'observation de la classe. L'objectif est de comprendre son parcours, sa manière de travailler, son projet et ses élèves.

Présentation

- 1) Quel est votre poste ?
- 2) Où enseignez-vous actuellement ?
- 3) Quel a été votre parcours jusqu'ici ?

Formation et pratique

- 1) Avez-vous reçu une formation spécifique ?
- 2) Quelle pédagogie adoptez-vous ? A-t-elle évolué ?

Projet « enfant du monde »

- 1) Pouvez-vous me parler plus en détail de votre projet “enfants du monde” ?
- 2) Sur quelle base vous êtes-vous appuyée pour en avoir l'idée ? Comment l'avez-vous mis en place ?
- 3) Quels résultats avez-vous pu constater ?
- 4) A votre connaissance, d'autres enseignants ont-ils mené le même genre de projet sur la valorisation des EANA dans les UPE2A ?

Le dispositif

- 1) Combien d'élèves suivez-vous ? Combien de temps sont-ils suivis ?
- 2) Quels conseils donneriez-vous à un enseignant en classe ordinaire qui accueille des EANA qui ne peuvent pas intégrer d'UPE2A ?
- 3) Que pensez-vous du principe de parler au début anglais ou une autre langue avec l'élève à certains moments ?

Question relative à l'observation de la classe

- 1) Y-a-t-il une raison à la présence d'un chat dans la classe ?

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Remerciements.

3.2.2. Entretien avec l'enseignante de la classe principale

L'entretien avec Mme Rousseau portait sur trois thèmes (mis à part la phase de présentation pour établir le profil) : l'accueil des allophones, la pratique de l'enseignante et les élèves observées comme vous pouvez le constater dans le guide d'entretien qui suit.

Présentation

1. Quel est votre poste ?
2. Quel niveau avez-vous ?
3. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
4. Quelle formation avez-vous suivie avant de devenir enseignante ?

Accueil allophone

5. Sont-ils les premiers EANA que vous accueillez ?
6. Avez-vous reçu une formation spécifique ?
7. Comment anticipez-vous leur arrivée ?

Pratique

8. Avez-vous adopté une pédagogie spécifique pour eux ?
9. Que pensez-vous de leurs interactions ?

Les élèves en question

10. Pouvez-vous me décrire l'évolution de Bilal et de Dao depuis leur arrivée ?
11. Avez-vous adapté leur emploi du temps ? Font-ils les mêmes disciplines que les autres ? Aux mêmes moments ?
12. Que pensez-vous des projets portés sur le plurilinguisme dans une classe ordinaire pour valoriser l'élève allophone et favoriser son inclusion ?

L'inclusion

13. Faites-vous une différence entre inclusion et intégration ?

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Remerciements.

3.2.3. Second entretien avec l'enseignante spécialisée

L'entretien avec Mme Coquerel quant à lui avait pour but de statuer sur l'évolution des élèves suite à leur entrée dans le dispositif et donc aux effets du projet "enfant du monde" sur

eux. Il était également question de discuter des interactions de Bilal et de Dao en montrant à l'enseignante les trois grilles d'observations remplies afin d'obtenir ses réflexions et pistes d'analyse.

- 1) Les élèves présents dans la classe en décembre sont-ils toujours présents ?
- 2) Comment ont évolué Bilal et Dao depuis notre premier entretien et l'observation ?
- 3) Que pensez-vous de leur progression ?
- 4) Avez-vous en tête des éléments déclencheur de la progression des élèves ?
- 5) Pensez-vous que les interactions des élèves grâce à votre projet favorisent leur inclusion ?
- 6) Que pouvez-vous me dire sur leur inclusion dans leur classe ? dans l'école ?
- 7) Question sur l'analyse des grilles d'observation.

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Remerciements.

4. Résultats

Vous trouverez les retranscriptions et les grilles d'entretien des observations en Annexe 2 et 3.

4.1. *Le premier entretien avec Mme Coquerel, enseignante spécialisée*

E 1 : enseignante spécialisée	Décembre 2019	1h30min	Thèmes abordés : Formation, pratique, projet “Enfant du monde”, dispositif UPE2A.
-------------------------------------	------------------	---------	--

L'entretien s'est déroulé dans la classe UPE2A, de nombreuses anecdotes et exemples de situations ont été donnés. Mme Coquerel m'a apporté de nombreuses informations essentielles et m'a fait part du but de son projet dont la composante principale est d'avoir un fil rouge « *C'est pour travailler sur toutes les cultures comme ils ont tous des parcours différents et des langues enfin parfois je peux avoir cinq, six, sept nationalités dans une même classe. Ça me permet de faire un fil rouge et ainsi de travailler la conjugaison, la grammaire, l'orthographe du français en présentant la culture des autres* » (E1 1-16). Cela lui permet de travailler les compétences du socle commun et de leur apporter du vocabulaire (E1 1-16). Elle est persuadée que cela inclut ses élèves : « *On peut travailler avec en prenant leur culture, avec des échanges ça va l'inclure ça va ... après faut le vouloir* » (E1 1-13). L'enseignante pense également que les élèves sont plus à l'aise dans l'UPE2A car ils se sentent tous égaux : « *Mais en même temps ils sont moins jugés ici que dans une classe traditionnelle. Ils ont tous les mêmes profils.* » (E1 1-16) .

Mme Coquerel pense que les résultats du projet sont nécessairement positifs car : « *ils ne parlent pas le Français, ils ne le comprennent pas. Quand ils sortent du dispositif, il y a des acquis alors certains que je peux quantifier d'autres non parce que c'est en cours, c'est en cours d'apprentissage. Ou l'enfant n'ose pas trop, parce que pour certains je pense qu'ils ont déjà des mots mais ils ne sont pas sûrs d'eux à 100% donc ne le diront pas* » (E1 1-24).

L'enseignante m'a également fait part des perceptions quelques peu différentes de ses collègues qui ont les élèves allophones dans leur classe : « *Ils me disent : « mais comment tu peux enseigner à des enfants comme ça ? » », « Cet enfant-là il n'est pas déficient il lui manque la langue. »* (E1 1-6).

Enfin, Mme Coquerel pense qu'il y a une différence dans le déblocage de la langue française selon l'origine, l'éducation ou les années de scolarisation : « *Ce n'est pas pareil entre tous les pays et même au sein d'un pays. Dans certains pays il y a des différenciations de toute façon si la famille n'est pas capable non plus de l'aider ou de lui en donner les moyens. Ça fonctionnera forcément moins bien* » (E1 1-22).

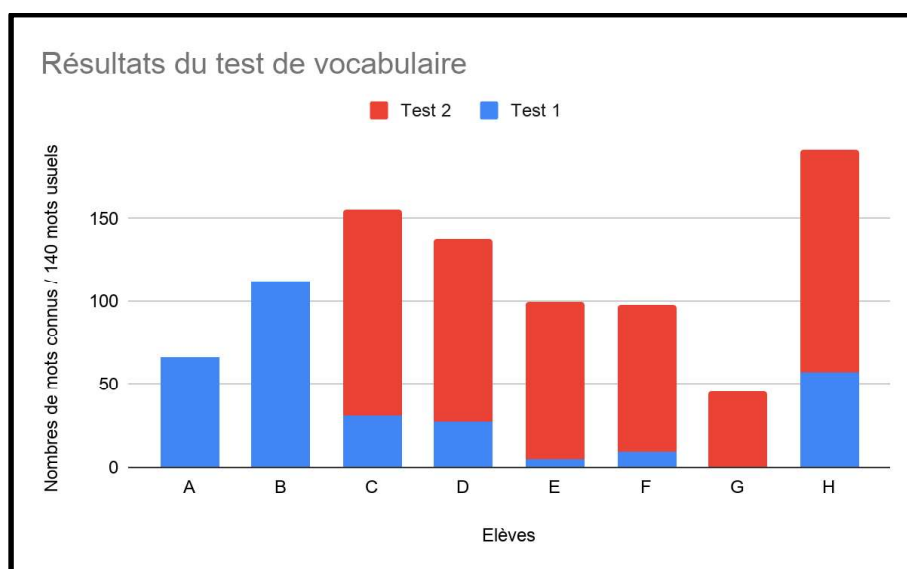
4.2. Les observations

4.2.1. Observation N°1 UPE2A

Les élèves présents proviennent des pays suivants : Algérie (élève C et F), Russie (élève G), Brésil (élève D), Viêt Nam (élève B -> Dao), Mauritanie (élève A -> Bilal), Sénégal (élève H), Bangladesh (élève E).

Un test de vocabulaire sur les mots usuels est réalisé environ 1 mois après leur arrivée au sein de l'UPE2A. Il s'agit de 140 images que les élèves doivent nommer. Le graphique 1 présente les résultats des élèves à ce test, le second test est effectué dans les dix à douze mois suivants hormis pour Dao dont le second test a été prévu cinq mois après (le test devait avoir lieu courant mars).

Graphique 1

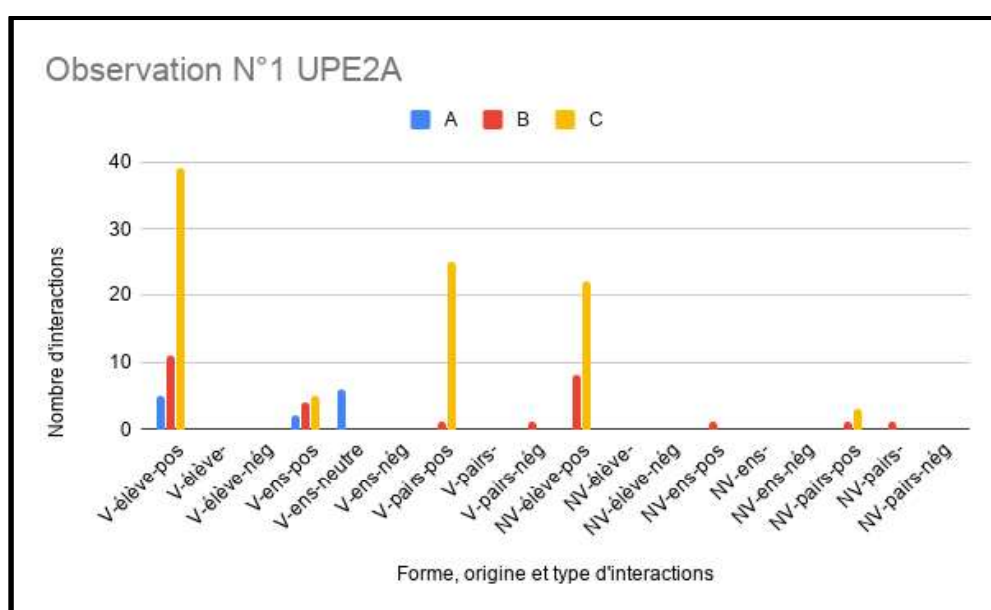


Remarques : L'élève G avait 0 mots de vocabulaire au 1er test.

La phase d'observation n°1 a eu lieu le jeudi 12 décembre après-midi pendant 3h. Il est ainsi nécessaire de préciser pour avoir de réels moyens d'analyse que ce temps d'observation a été le double de celui des autres observations.

Nous pouvons diviser ce temps en trois parties. La première a été orale, les élèves se sont présentés puis a eu lieu une activité durant laquelle les élèves devaient donner des verbes. Puis une phase écrite, les élèves étaient en atelier avec des exercices adaptés à leur niveau. La troisième phase a été orale, il était question de parler du thème de Noël.

Graphique 2



(Légende : A : Bilal ; B : Dao ; V : verbale ; NV : non-verbale ; ens : enseignant ; pos : positive ; nég : négatif)

Le graphique reprend les résultats de la grille d'observation. On peut constater que l'élève C a des interactions beaucoup plus nombreuses. Bilal a été très peu présent du point de vue de ses interactions, il n'en a eu aucune que ce soit avec ses pairs ou non verbales. Il est le seul à avoir des réponses neutres face aux paroles de l'enseignante. Quant à lui, Dao a eu quelques interactions dont une seule négative envers ses pairs.

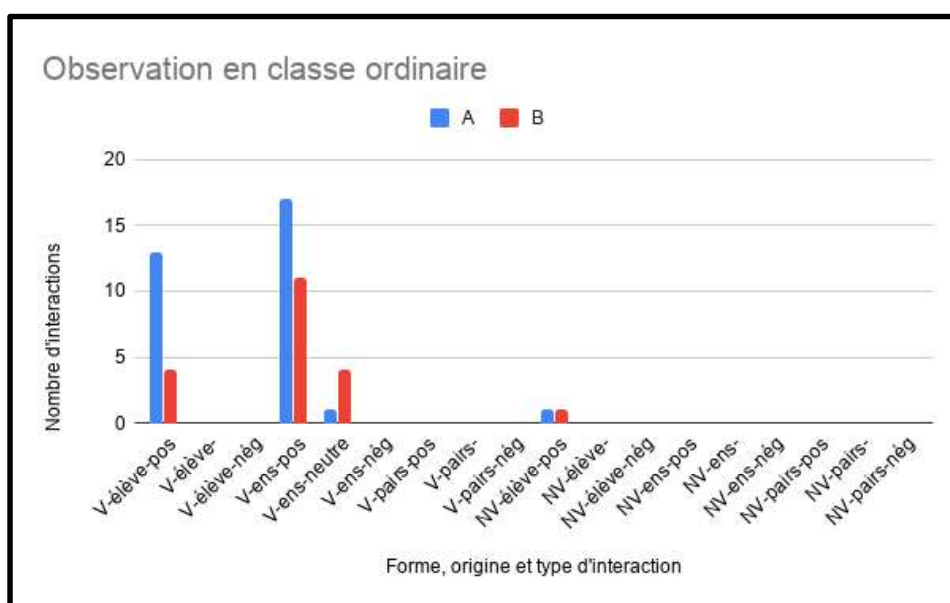
4.2.2. Observation en classe ordinaire

L'observation a été menée le lundi 9 mars de 10h30 à 11h30 dans la classe de CE2/CM1 de Mme Rousseau. Bilal était positionné seul, et Dao dans le groupe de CM1 dont les tables

forment un “U” devant leur tableau. Bilal avait des activités de niveau maternelle (reproduction de modèle avec des boutons de couleurs, recopier des mots avec des étiquettes en script majuscule...), il a, par de nombreuses fois, demandé à Mme Rousseau son approbation. Les corrections se faisaient sous forme de discussion dualisée avec elle.

Dao n’a pas eu le même travail que ses camarades. Pendant qu’ils faisaient de la compréhension de lecture et une évaluation d’Histoire, Dao lisait et avait un exercice de reconnaissance en géométrie.

Graphique 3



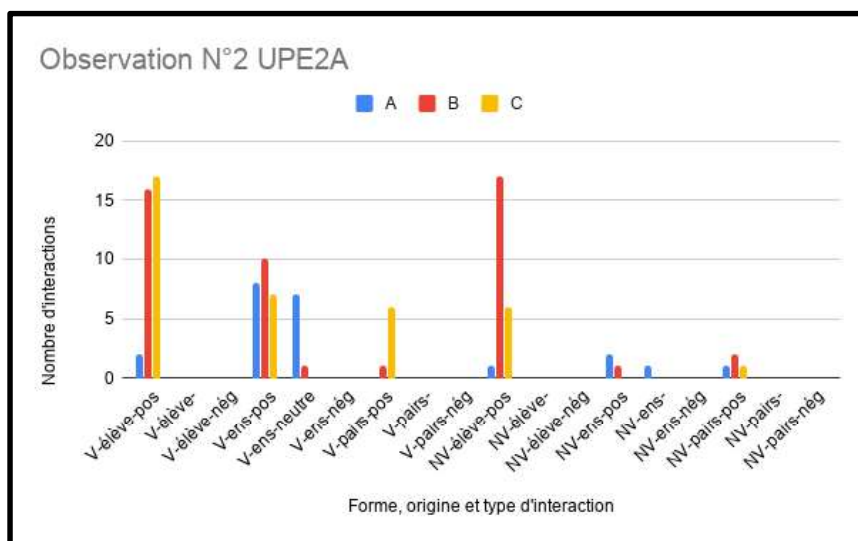
(Légende : A : Bilal ; B : Dao ; V : verbale ; NV : non-verbale ; ens : enseignant ; pos : positive ; nég : négatif)

Nous constatons par ce graphique reprenant les données de l’observation que Bilal a eu beaucoup plus d’interactions que Dao. Aucun des deux élèves n’a eu d’interactions avec leurs pairs. Par ailleurs, on ne remarque pas d’interactions négatives mais notons que Dao a eu plus d’interactions neutres que Bilal.

4.2.3. Observation N°2 UPE2A

La seconde observation en UPE2A a bien eu lieu le même jour que l’observation en classe ordinaire de 13H30 à 15H théoriquement mais de 13H50 à 15h au sein de la salle (temps de récupérer les enfants + lavage de mains).

Graphique 4

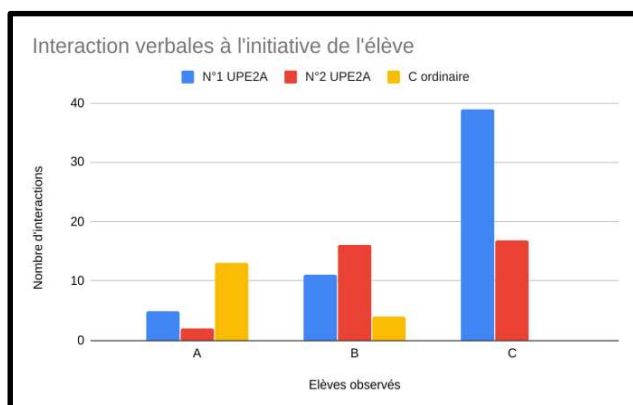


(Légende : A : Bilal ; B : Dao ; V : verbale ; NV : non-verbale ; ens : enseignant ; pos : positive ; nég : négatif)

Nous pouvons observer que Dao et l'élève C ont la même proportion d'interactions verbales. Bilal quant à lui n'a presque pas interagi de sa propre initiative. L'enseignante a interagi de manière équivalente avec les élèves. L'élève C ne présente que des interactions positives. Les élèves n'ont que peu interagi entre eux.

4.2.4. Résultats croisés des observations

Graphique 5

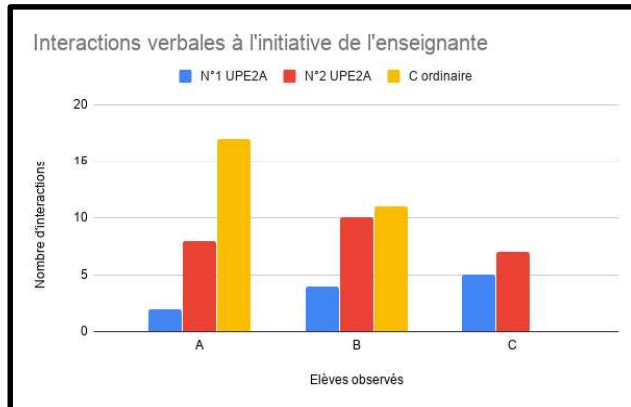


(Légende : A : Bilal ; B : Dao)

Par ce graphique, nous pouvons constater que le nombre d'interactions verbales à l'origine de l'élève a considérablement augmenté pour Bilal dans la classe ordinaire et pour Dao en UPE2A. En effet, si nous prenons en compte le fait que le temps de l'observation n°1 a été doublé alors les interactions verbales à l'initiative de

Bilal n'ont pas changé en UPE2A. Pour Dao, elles ont doublé dans l'UPE2A. L'élève C a autant parlé.

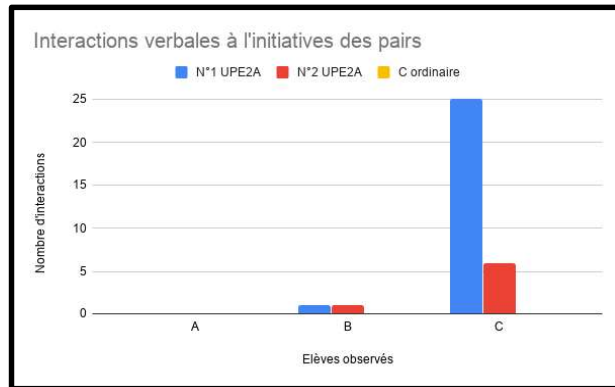
Graphique 6



(Légende : A : Bilal ; B : Dao)

L'enseignante de classe ordinaire Mme Rousseau a beaucoup plus interpellé Bilal que Dao. Quant à Mme Coquerel elle a plus été à l'origine des interactions lors de la seconde observation.

Graphique 7



(Légende : A : Bilal ; B : Dao)

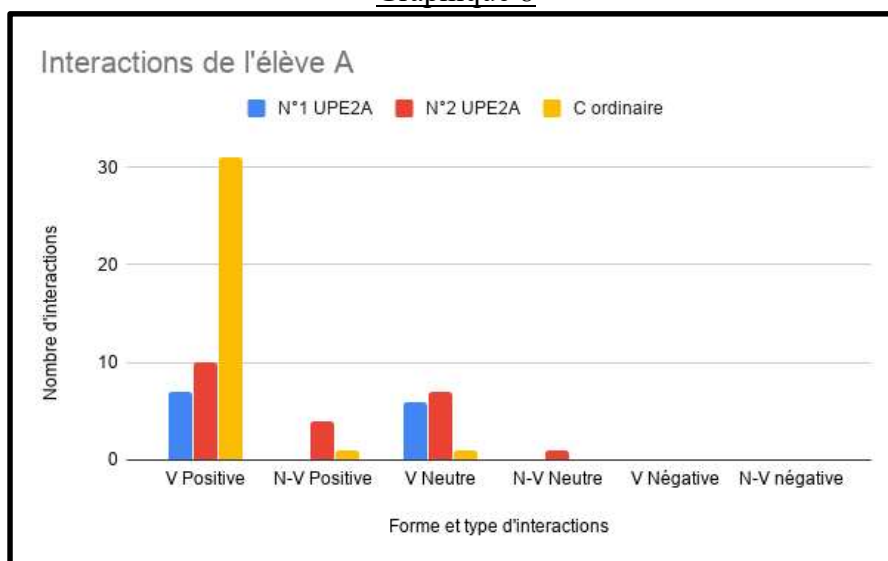
Il n'y a eu aucune modification quant aux interactions avec les pairs pour Bilal et Dao. Les autres élèves n'ont à aucun moment interagi avec Bilal et seulement une fois pour Dao en UPE2A.

Les interactions non verbales ont été plus fréquentes en tout point pour Bilal, pour Dao l'évolution ne concerne que le temps en UPE2A.

Nous constatons que la tendance du nombre d'interactions neutres et négatives s'inverse selon la classe pour chacun des élèves : Bilal en a plus dans le dispositif quand cela concerne la classe ordinaire pour Dao.

4.2.5. Données de Bilal pour les différentes observations

Graphique 8

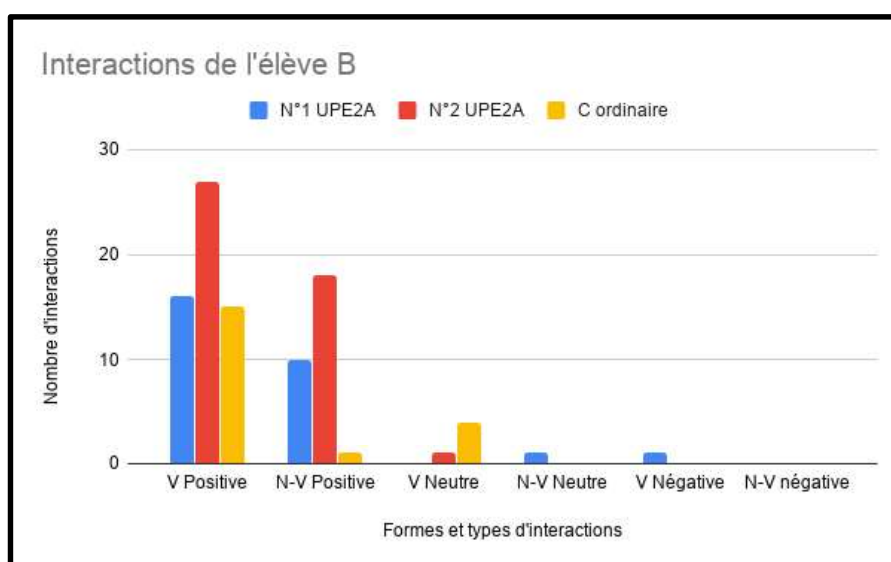


(Légende : A : Bilal ; V : verbale ; NV : non-verbale)

On peut observer que les interactions verbales de Bilal ont augmenté et sont particulièrement nombreuses en classe ordinaire.

4.2.6. Données de Dao pour les différentes observations

Graphique 9



(Légende : B : Dao ; V : verbale ; NV : non-verbale)

Pour Dao, nous pouvons constater que ses interactions verbales positives ont augmenté entre la première phase et la seconde, cela se constate surtout dans le dispositif. Les interactions

non-verbales positives ne suivent pas la même tendance. En effet bien qu'elles aient fortement augmenté dans le dispositif, elles sont quasi nulles en classe ordinaire.

4.3. Seconde partie des entretiens

La présentation de ces résultats seront établis en deux parties. Tout d'abord les données concernant les pratiques des enseignantes puis les données relatant l'évolution, les interactions et l'inclusion de Bilal et Dao.

4.3.1. Entretien avec l'enseignante de classe ordinaire

E 2 : enseignante classe ordinaire	9 mars 2020	25 min	Problématique abordée : l'inclusion des EANA dans sa classe, leurs interactions, les pratiques pédagogiques.
---	-------------	--------	--

Mme Rousseau a conscience qu'on ne peut que différencier les activités pour les élèves surtout allophones : *« ils sont tellement différents rien qu'entre ceux de l'année dernière et ceux de cette année je ne refais rien de la même manière. C'est de l'individualisé donc on ne peut rien préparer on ne les connaît pas »* (E2 12). Elle le fait en se basant du premier bilan établi par Mme Coquerel (E2 10). Toutefois, elle m'a fait part de son sentiment face à l'absence d'aide de ses supérieurs : *« j'ai l'impression que l'institution nous lâche; ils ne font rien pour nous aider »* (E2 37). De plus elle n'avait jamais eu d'élèves d'autre niveau que du cycle 3 or avec Bilal, elle fait des activités de maternelle, ce qui est nouveau pour elle (E2 37).

En effet, pour différencier et aider ses élèves allophones, Mme Rousseau utilise différentes méthodes : *« Bilal est tellement à côté que lui on reprend les bases, la maternelle alors que Dao, on va être sur le parler doucement lentement, articuler. Lui demander s'il a compris, reformuler, traduire »* (E2 14). Mme Rousseau n'effectue pas d'autres enseignements que les fondamentaux avec ses élèves allophones : *« Ils ne font pas »* (E2 17).

L'enseignante ne connaît certes pas le projet de valorisation culturelle (E2 30), mais elle s'accorde avec Mme Coquerel sur le bénéfice à tirer de ce type de projet : *« C'est bien oui, de toute façon il faut utiliser leur culture »* (E2 31). Mme Rousseau utilise cette richesse sans pour autant en faire un projet : *« : oui et surtout de la faire connaître aux autres, montrer la différence, la faire accepter et la culture. Comme ça, ça les ouvre, ils ne savent pas par exemple Bilal leur expliquait, il devait habiter un petit village mais qu'il y avait des moutons quoi. Ça*

reste des brides en classe mais on utilise sa culture pour travailler. Au contraire on a travaillé sur dire bonjour et merci dans le monde, on utilise oui c'est tellement riche » (E2 32).

4.3.2. Second entretien avec l'enseignante spécialisée

E 1 : enseignante spécialisée	Entretien N°2	9 mars 2020	1 heure	Thèmes abordés : évolution des élèves, interactions et inclusion.
-------------------------------------	---------------	-------------	---------	---

Mme Coquerel est revenue sur le test de vocabulaire qu'elle fait passer à ses élèves qui en plus de servir de point de repère sur le développement du vocabulaire, développe leur confiance en eux : *« Ils ont un capital de mot important, à la fin de l'année je referais le test de vocabulaire avec les 140 mots initiaux pour leur montrer l'évolution, ce qui peut les aider à consolider les acquis et à les rassurer en leur montrant que leurs compétences se développent » (E1 2-6).*

Quant aux bénéfices de son projet sur le développement des interactions, Mme Coquerel pense que pour la plupart, le projet est efficace sauf pour les élèves que j'ai choisis pour cette étude : *« c'est une grande question je dirais que pour ici oui dans une grande majorité car ça leur apprend à parler d'eux même de ce qu'ils font chez eux, d'être plus loquace avec l'adulte. Bon pour Dao ce n'est pas vrai car c'est plus difficile, Bilal c'est du point de vue de son histoire mais sinon les enfants ça les aide dans leur inclusion parce qu'ils apprennent du vocabulaire, on parle de beaucoup de choses de leur pays et ça permet quand les collègues abordent différentes cultures, ils peuvent participer mais ici dans cette école c'est vrai ailleurs je ne pense pas » (E1 2-16).* Elle a à nouveau évoqué le but de ce projet qui est notamment de développer le répertoire lexical : *« Après le projet c'est leur apporter un maximum de vocabulaire pour pouvoir le réinvestir mais aussi pouvoir notamment pour les grands quand ils commencent les exposés leur donner des billes, une méthode et le permettre d'expliquer aux autres, de parler de leur pays, de dire ce qu'ils considèrent comme intéressant » (E1 2-16).*

De manière générale, quant aux interactions de ses élèves, Mme Coquerel a renouvelé ses propos du premier entretien. Les interactions sont favorisées dans l'UPE2A du fait qu'ils se connaissent et soient tous égaux face à leurs difficultés : *« Le fait d'être dans l'UPE2A les rend plus à l'aise et donc fait qu'ils parlent plus que dans la classe car d'une ils sont moins nombreux et de deux ils se connaissent c'est presque un lien de famille. Ils arrivent, ils sont tous dans la*

même galère, ils arrivent tous de différents pays, ils n'ont pas la même langue mais il faut qu'ils communiquent qu'ils se comprennent. Et puis, ils apprennent selon leur niveau, à leur rythme, il y a beaucoup d'entraide » (E1 2-20).

Quand je lui ai demandé quels seraient les éléments déclencheurs des interactions en UPE2A, Mme Coquerel indique qu'il n'y a que rarement un élément déclencheur autre que le temps car la plupart des élèves allophones connaissent le principe de l'école et les règles qui y sont en place : *« ça dépend des situations mais en règle générale les autres se mettent à parler car ils savent ce que c'est l'école »*(E1 2-15). Toutefois pour un de ses élèves, il y a eu un élément déclencheur qui a été la présence du chat d'une des enseignantes dans la classe : *« Alors je sais que le langage pour Ravi ça a été Cookie (le chat). Ça a été une base pour parler de différentes choses et maintenant il parle spontanément ce qui n'était pas le cas l'année dernière. Donc dans ce cas-là l'animal a fait le lien »* (E1 2-14).

Mme Coquerel a fini l'entretien très émue et a notamment ajouté : *« Chaque enfant est particulier et c'est d'autant plus vrai avec les enfants allophones car ils ont leur propre culture, leur propre histoire et je suis et reste persuadée, qu'il faut en tenir compte quand l'enfant arrive »* (E1 2-23).

4.3.3. Données des entretiens au sujet de Bilal

Comme il l'a été indiqué dans la partie méthodologique, Bilal a 9 ans et provient de Mauritanie bien qu'il soit né en France, il y a vécu de ses 3 à 9 ans avec son père (E1 2 -7). Il n'a été que peu scolarisé dans son pays, il n'a donc pas le statut d'élève. C'est pourquoi un projet spécifique a été mis en place comme vous pouvez le voir en annexe 4. Ce document est ainsi découpé en 5 étapes. Chacune possède des objectifs progressifs tout d'abord sur l'attitude puis sur les compétences et capacités, la toute première étant « respecter les autres » et la dernière « dire ce que l'on a appris à l'issue d'une activité ».

Entre mes observation, une évolution est déjà constatable. En décembre il ne savait pas où commencer sa tâche ni s'il l'avait fini alors qu'en mars, il a effectué correctement toutes les tâches attribuées. Ces évolutions ont également été constatées par les enseignantes. Mme Rousseau indique qu' *« il y a nettement du mieux, il devient élève »* en rappelant qu'il *« part de rien »* (E2 20). Mme Coquerel est du même avis (E1 2-7) *« il est moins violent »*. Les enseignantes et sa maman pense que Bilal a un trouble ou un handicap qui s'ajoute à son allophonie (E 2 39). Mme Coquerel pense également qu'il doit être testé par un psychologue (E1 2-7).

Mme Coquerel a été très étonnée et rassurée par ses interactions en classe ordinaire. (E1 2-20). Elle explique les interactions de la seconde observation dans sa classe par le fait que Bilal est très caractériel et ne travaille souvent qu'une demi-journée (E1 2-7). Bien que ce soit le premier élève mal-scolarisé qu'elle a dans son unité, elle explique que souvent, « *ils veulent rentrer dans le moule pour s'intégrer mais que là il s'en fiche* » (E1 2-8). E1 2 22 : « *Voilà. Il peut être très loquace comme il peut faire n'importe quoi.* »

Mme Rousseau ne le considère pas comme inclus (E2 26), elle le justifie du fait qu'il n'effectue aucune des tâches que font ses élèves « *Ce n'est que de la manip, toujours dans les premiers temps de la manipulation, très peu de passage sur papier hormis pour ce qui va être collage de gommettes, du graphisme* » (E2 16). Il travaille exclusivement seul ou en duel avec son enseignante. Au contraire, Mme Coquerel n'est pas du même avis. Elle le considère comme inclus en le justifiant par les adaptations que Mme Rousseau a mises en place (E1 2-18).

4.3.4. Données des entretiens au sujet de Dao

Dao provient du Vietnam et est déjà polyglotte (E1 2-12), son père parle également français. Des adaptations sont mises en place de la part de Mme Rousseau hormis pour les mathématiques, domaine où il est au même niveau que les autres CM1 (E2 16). Mme Coquerel quant à elle indique qu'il progresse assez bien en le justifiant que Dao est « *déjà dans la dictée de mots à l'écrit* » (E1 2-10).

Mme Rousseau indique la difficulté que Dao a à interagir avec elle comme avec ses pairs et pense à juste titre que ses interactions sont plus nombreuses dans l'UPE2A (E2 20), pour parler avec lui, elle explique qu'elle doit s'asseoir à côté de lui. Comme interaction avec ses pairs en classe, Mme Rousseau prend pour exemple les rituels que Dao fait tous les matins avec l'aide de ses camarades. Il n'interagit de lui-même avec ses pairs presque exclusivement en récréation (E2 22).

Les deux enseignantes le considèrent comme inclus (E2 23 et E1 2-18). Elles sont également du même avis quant à ses interactions limitées en classe qui sont expliquées par la culture asiatique de l'école. Selon elles, c'est une question de respect envers l'enseignant (E2 24). « *Je pense que le langage là-bas enfin le langage oral, participer ce n'est pas encourager* » (E1 2-11). Mme Coquerel pense qu'« *il sait beaucoup plus de choses qu'il ne le montre* » (E1 2-12).

Analyse

Les résultats énoncés précédemment donnent lieu à l'analyse suivante qui permettra de répondre à la problématique du présent mémoire.

En reprenant l'organisation proposé par Armagnague (juin 2019), Bilal est considéré comme un allophone « néo colonisé », « étrange étranger » pour Dao, cela explique en partie l'analyse suivante.

Tout d'abord, il me semble nécessaire de revenir sur le test de connaissance du vocabulaire usuel qu'effectue Mme Coquerel auprès de ses élèves allophones. Bilal connaissait 66 mots sur les 140 du test soit 47% de réussite, ce qui est légèrement plus que l'élève H originaire du Sénégal (41%). Leurs résultats sont beaucoup plus élevés que ceux des autres élèves allophones à l'exception de Dao (80%). Ils s'expliquent notamment par le fait que le Sénégal et la Mauritanie possèdent la langue française comme langue officielle. En ce qui concerne Dao, il a obtenu un score de 80%, ce qui est très élevé considérant le fait qu'il provient du Vietnam, pays dont la langue ne fait pas partie de la même famille linguistique que le français. Toutefois nous pouvons l'expliquer par le fait que son père parle notre langue et a donc pu la lui enseigner en partie mais également en nous basant sur l'histoire de son pays. Le Vietnam ayant été colonisé par la France, il en a possédé la même langue officielle jusqu'au milieu du XXème siècle, une partie de la population sait encore parler français.

Considérant ces données, nous pouvons dire que Bilal et Dao ont en principe assez de vocabulaire pour interagir. Ainsi nous pouvons penser que le facteur linguistique n'est pas un frein à leurs interactions.

Lors de ma première observation, deux semaines après leur arrivée, soit après 18 heures d'enseignement dans l'UPE2A, j'ai été témoin de nombreuses phases orales. J'aurais pu m'attendre à une certaine participation de la part de Bilal et de Dao, suite au résultat de leur test de vocabulaire, mais cela n'a pas été le cas. En comparaison, l'élève C a eu près de quatre fois plus d'interactions verbales en moyenne prouvant son inclusion et expliquée par sa présence dans l'UPE2A depuis un an. Cette élève est donc en fin de parcours au sein de cette unité et sera bientôt à 100% dans sa classe ordinaire.

Lors de la seconde observation en UPE2A, j'ai assisté à un temps d'échange équivalent à un brainstorming sur le nom des animaux connus par les élèves, comme cela a été le cas pour les verbes lors de la première observation. Ce champ lexical est connu par les élèves, il est diversifié en fonction des pays dont ils proviennent et où il n'y a pas les espèces animales. Ainsi traiter ce sujet a permis à Mme Coquerel d'inciter les élèves à participer davantage. Face à

l'engouement suscitée par cette activité, excepté pour Bilal, il semblerait que les élèves soient d'autant plus enclins à participer et interagir quand le travail proposé touche directement un sujet qu'ils aiment et connaissent de par leur vécu. Je ne peux expliquer le détachement de Bilal lors de cette activité.

Les observations nous mènent à penser qu'il interagit très facilement quand il est en relation dualisée (observation en classe ordinaire). Les interactions dans l'UPE2A de Dao quant à elles ont fortement augmenté lors de la seconde observation, cela semble signifier qu'il y était plus à l'aise. En effet, il a eu autant d'interactions que l'élève C, considérée comme incluse, ce qui montre d'autant plus son évolution. En revanche, lors de l'observation en classe ordinaire, son comportement n'était pas le même, il était en retrait.

Je peux également mettre en évidence le fait que les autres élèves n'interagissent pas avec Bilal et très peu (1 à 2 fois) avec Dao en classe, ce constat semble montrer l'absence d'inclusion de la part des autres élèves qu'ils soient allophones ou non.

La plupart des interactions observées de Dao sont positives ce qui révèle son adhésion aux activités et au groupe classe en ce qui concerne les temps en l'UPE2A. En revanche, le bilan n'est pas le même pour Bilal qui au sein de l'unité, présente autant d'interactions positives que neutres. Ces manques de réponse semblent dévoiler son absence de préoccupation quant aux activités ou même au groupe.

Il est à noter que l'enseignante a peu initié d'interactions lors de la première observation contrairement à la seconde. Mme Coquerel en a eu conscience comme elle l'a indiqué dans le second entretien à l'interaction : E1 2-20. Ainsi on peut se demander si les élèves n'auraient pas plus interagi si l'enseignante les avait moins sollicités.

Comme il l'a été dit précédemment, Bilal interagit très facilement quand il est en relation dualisée avec l'enseignante, ce qui a été confirmé par Mme Rousseau. Nous pouvons expliquer cela par le fait qu'il a un comportement et des compétences similaires à ceux d'un élève de maternelle comme me l'ont confirmé ses deux enseignantes. Ainsi si l'on fait le parallèle avec un élève de maternelle, on peut dire qu'il préfère les rapports exclusifs avec l'adulte ce que nous pouvons confirmer par le fait que Mme Coquerel a indiqué lors du second entretien que Bilal avait nettement plus tendance à interagir avec elle quand elle est de service de récréation. Ce moment est privilégié car il est seul avec l'enseignante ce qui n'arrive pas dans l'UPE2A car les phases orales y sont toutes collectives avec des points et scores. Il semble également nécessaire de prendre en compte les hypothèses des enseignantes et de la mère de

l'élève qui soupçonnent un handicap ou trouble chez Bilal qu'elles ne qualifient pas, cela pourrait expliquer l'absence d'interactions avec ses pairs.

Si je reprends les propos de ses enseignantes, la fréquence des interactions de Dao est due à sa nature introvertie et à la culture de l'école pratiquée au Vietnam, selon Mme Rousseau « l'enseignant parle, l'élève se tait, c'est une forme de respect » (E2 24). Mme Coquerel est du même avis pour expliquer le nombre d'interaction de Dao : E1 1-14, E1 2-11, E1 2-12. Malheureusement, il est difficile de valider cette hypothèse car nous manquons de documents officiels la justifiant, même si de nombreux avis convergent en ce sens dans des reportages diffusés par les médias.

Concernant le projet pluriculturel, il sert de référence dans la manière dont Mme Coquerel prépare ses enseignements au sein du dispositif. Ce dernier porte ses fruits selon l'enseignante, ce qui semble être prouvé par l'analyse des résultats de Dao malgré son caractère introverti mais cela n'est pas vérifié pour Bilal.

Toutefois, de nombreux professionnels de l'enseignement et autres didacticiens s'accordent à dire que cela est nécessairement bénéfique aux élèves allophones d'autant plus dans leur classe ordinaire. En effet, Lanier (2016) rappelle qu'il est nécessaire que les enseignants soient entièrement convaincus du principe de l'inclusion et qu'ils doivent proposer des outils pour mettre en place des activités plurilingues en classe. Cela est également plébiscité par Young (2011) qui insiste sur l'importance de valoriser le plurilinguisme pour éviter non-sens. Ce pendant trop d'enseignants sont encore réticents quant à l'accueil d'élèves allophones dans leur classe tout comme cela a été écrit dans de nombreux articles et comme le relate Mme Coquerel.

Si l'on reprend les quatre dimensions de l'inclusion énoncées par Ebersold (2016, p.11), les élèves allophones sont bien dans le même environnement que les autres à savoir l'école et la classe ordinaire. Les enseignants préviennent les préjugés qu'auraient pu avoir les élèves. En ce qui concerne le fait que l'élève ne doit pas se définir par son handicap, ici j'élargis le terme au besoin éducatif particulier et dans ce cas, l'allophonie. Cela semble être le cas pour les élèves observés même si comme l'a indiqué Mme Coquerel, certains enseignants ne sont pas pleinement dans l'esprit de l'école inclusive. Pour ce qui est de la scolarisation en milieu spécialisé, les élèves n'y sont pas concernés car le dispositif est au sein de l'école et que le nombre d'heures en UPE2A est inférieur au nombre d'heures en classe ordinaire. Enfin, les élèves ne sont pas considérés comme simples visiteurs. Selon les indicateurs d'Ebersold, nous

pouvons affirmer que les élèves de l'UPE2A observés sont inclus par l'ensemble du personnel et des élèves de l'école.

Comme il l'a également été dit dans le cadre théorique ; selon Fischer (2010), interagir favorise l'intégration. Ainsi une augmentation des interactions chez les élèves allophones impliquerait qu'ils s'intègrent. De même les interactions à l'initiative d'autrui seraient signe d'inclusion dans le groupe, ici l'école par les enseignantes et les élèves. Si l'élève interagit positivement, à une certaine mesure, qui que soit la personne à l'origine de l'interactions, cela signifierait que l'inclusion est réussie dans le cas de ces élèves observés où les enseignants et leurs pairs les incluent dans l'école. C'est pourquoi il est possible de dire que Dao est inclus et que Bilal est en voie de l'être par les enseignantes mais il est plus difficile de le dire pour leurs pairs.

Limites

Ce travail présente des limites face à la méthodologie appliquée. En effet, il aurait été préférable de pouvoir observer des séances de même type, avec les mêmes tâches en première et seconde observation d'UPE2A car les élèves n'interagissent pas à la même fréquence selon les activités. De plus, les séances n'étaient pas directement liées au projet ce qui m'a empêchée d'observer la manière dont Mme Coquerel le met en place.

Je remets également en question le choix des élèves. Avoir deux élèves provenant de pays de même famille linguistique aurait pu être plus révélateur. Le nombre d'élèves observés aurait également pu être plus important afin de pallier aux facteurs externes qui entrent en compte. De même afin d'observer pleinement les interactions à l'initiative de leurs pairs, il aurait été avantageux d'inclure plusieurs temps de récréation dans le protocole de recherche. Interroger les parents des élèves pour avoir leur avis sur le projet de Mme Coquerel et sur l'UPE2A de manière générale aurait pu être bénéfique pour ce travail de recherche.

Ce mémoire étant une étude de cas sur un projet d'une UPE2A spécifique, nous ne pouvons donc pas généraliser son apport, ses bénéfices. C'est pourquoi avec plus de temps il aurait été intéressant de faire appliquer ce projet dans différentes UPE2A et observer les élèves allophones sur les temps d'activités liées pleinement au projet ainsi que des UPE2A n'utilisant pas la valorisation de la culture de l'élève. Cela aurait permis d'établir un comparatif afin de juger pleinement de l'efficacité de ce genre de projet sur le développement des interactions et donc sur l'inclusion des élèves allophones.

Conclusion

Pour une inclusion réussie, les enseignants sont tenus de prendre en compte les besoins des élèves et non leur allophonie, ils ne doivent pas les renvoyer à leur altérité. Malheureusement, certains enseignants ont encore des réticences quant à l'accueil des élèves allophones dans leur classe.

J'ai souhaité faire mon mémoire sur les bénéfices d'un projet de valorisation culturelle pour étudier l'inclusion des élèves allophones et pour la voir mise en pratique. Lors de mes observations, je me suis rendu compte que les élèves ont d'autant plus tendance à interagir quand il est question d'un sujet qu'ils connaissent, maîtrisent. Leur culture en est l'exemple, l'utiliser en classe sous la forme d'un projet de valorisation comme cela est le cas dans l'UPE2A ne peut que favoriser les interactions des élèves allophones. Cela participe donc à réussir leur inclusion.

Néanmoins, je ne pense pas pouvoir réellement valider mon hypothèse compte tenu des moments observés. Bien qu'il soit évident que le projet de Mme Coquerel favorise les interactions des élèves allophones nouvellement arrivés, les limites de cette étude sont trop nombreuses pour être écartées.

Ce mémoire m'a permis de développer mes connaissances sur les élèves allophones, la manière dont l'institution les prend en charge, la différenciation à effectuer... C'est pourquoi je pense passer ma certification Français Langue Seconde dans les prochaines années.

Plus généralement, l'élaboration de ce mémoire et les cours l'accompagnant pendant ces deux années m'ont permis de prendre pleinement conscience de l'importance de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce qui ne peut être que bénéfique pour ma pratique en tant que professeure des écoles.

Table des matières des figures

Tableau 1 : Récapitulatif présentant l'ensemble des actions envisageables pour les enseignants, la nature de la formation (initiale ou continue) et son objectif	p. 24
Tableau 2 : profils des élèves observés	p. 29
Tableau 3 : profil de l'enseignante 1	p. 30
Tableau 4 : profil de l'enseignante 2	p. 31
Tableau 5 : Grille d'observation	p. 34
Graphique 1 : Résultats du test de vocabulaire	p. 40
Graphique 2 : Observation N°1 UPE2A	p. 41
Graphique 3 : Observation en classe ordinaire	p. 42
Graphique 4 : Observation N°2 UPE2A	p. 43
Graphique 5 : Interactions verbales à l'initiative de l'élève	p. 43
Graphique 6 : Interactions verbales à l'initiative de l'enseignante	p. 44
Graphique 7 : Interactions verbales à l'initiative des pairs	p. 44
Graphique 8 : Interactions de l'élève A	p. 45
Graphique 9 : Interactions de l'élève B	p. 45

Bibliographie

1. Articles et rapports scientifiques

Armagnague, M., Tersigni, S. (2019, avril) « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Émulations*, n° 29, DOI : 10.14428/emulations.029.06

Armagnague, M. (2019, juin). La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants. *Migrations Société*, 176(2), 33-47. doi:10.3917/migra.176.0033.

Caraglio, M. (2019). Chapitre II. L'éducation inclusive : une dynamique internationale. Dans : Martine Caraglio éd., *Les élèves en situation de handicap*, 37-56. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Conseil national d'évaluation du système scolaire, Ebersold, S ; Plaisance, E ; Zander, C (2016). « Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels » Conférence de comparaisons internationales.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document> consulté le 12 avril 2020.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et Formation* – n°61 <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf> consulté le 12 avril 2020.

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, 30(1), 11-30. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0011>

Gérard, B., D'hont, L., & Oboeuf, A. (2013). Repérer les relations socio-affectives dans les groupes organisés. Le « détournement » de la grille d'observation de Bales. *32(2)*, 103-128

Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 63-78. doi:10.3917/clcd.002.0063.

Nicolas, C. Stratilaki-Klein, S. (2018). « Représentations identitaires et inclusion scolaire : l'opposition école/plurilinguisme », *Les cahiers de la LCD*, 2018/2 (N° 7), p. 127-139. doi : 10.3917/clcd.007.0127.

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST - Vie sociale et traitements*, no 69(1), 35-39. doi:10.3917/vst.069.0035.

Robert, J. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla. Études de linguistique appliquée*, no 136(4), 499-511. doi:10.3917/ela.136.0499.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17. doi:10.3917/lfa.177.0011.

Young, A. (2011). « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 55, n° 3 : 93-110. Doi : <https://doi.org/10.3917/nras.055.0093>.

2.Livres

Fischer, G.-N. (2010). Le groupe social. In *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (4ième, p. 218, 252). Dunod.

GRACI I., RISPAIL M., TOTOZANI M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

Ravazzolo, E., Jouin, E., Traverso, V., & Vigner, G. (2015). *Collection F - Interactions, Dialogues, Conversations - L'Oral En Fle (French Edition)*. Vanves, France : Hachette Francais Langue Etrangere.

3.Documentes ministériels

Education Nationale, Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970

Education Nationale, Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986

Education Nationale, Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002

Education Nationale, Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002

Education Nationale, Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012

Education Nationale, Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012

Education Nationale, Éduscol. (Mai 2016). Rapport d'EDUSCOL et du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO) « *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés* »

Eduscol, fiche repère pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France, "Favoriser l'inclusion dans les écoles et établissements scolaires",

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablisements_354156.pdf, consulté le 4 janvier 2020.

Education Nationale. Juin 2018. Note d'information n°18.15 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf

Education Nationale. Juillet 2019. Note de service n°2019-14 :

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo30/MENH1918230N.htm>

DGLFLF. <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Historique> consulté le 12 mai 2019.

Ministère de la Culture. Regards 2015 : les approches plurielles :

<http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Regards-2015-les-approches-plurielles> consulté le 12 mai 2019.

Rafoni, J-C, (2011). "Le vocabulaire et son enseignement : L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde". Ressources pour l'école primaire. Eduscol.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/8/JC_Rafoni_111202_a_vec_couv_201148.pdf, consulté le 29 mars 2020.

4. Documents législatifs

Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux –
ED.94/WS/18 – 1994

Education Act 30 octobre 1981, chapitre 60.

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted> consulté le 12 avril 2020.

LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit
communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations (1)

NOR:MTSX0769280L

Version consolidée au 07 mai 2019

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

INSPE ROUEN, Guide étudiant master MEEF 1er degré 2019/2020 : <http://inspe.univ-rouen.fr/devenir-professeur-478119.kjsp?RH=1421657382888&RF=1422286334502>,
consulté le 4 janvier 2020.

Annexes

1.Sommaire du projet « enfant du monde »

Sommaire

I – Identités des élèves

- Ateliers de langage / lecture

- 1 - Je me présente
- 2 - Je présente l'autre
- 3 - Lecture des prénoms et des pays des élèves de la classe en 3 graphies différentes
- 4 - Reconnaître les prénoms des élèves de la classe et associer les noms de leur pays ainsi que leur drapeau
- 5- Fiches de lecture

- Ateliers de graphismes et d'écriture

- 1 - Fiches d'écriture

- Ateliers d'expression écrite

- 1 - Comptine des prénoms des élèves de la classe
(Acrostiches avec les prénoms des élèves, avec le nom de leur pays)
- 2 - L' Arbre des Identités / des Langues
- 3 - La carte d'identité
- 4 - « Bonjour » en 6 langues

- Ateliers de Lecture / Vie culturelle

- 1 - Toutes les couleurs : pastel
- 2 - L'art Africain et le portrait de Paul Klee
- 3 - Matisse : Portrait et autoportrait de l'élève (encre)
- 4 – Portraits en collage : Travail avec Arcimboldo
- 5 - Je dessine ma famille, ma maison, mon école ... de mon pays

- Affichages collectifs sur le panneau de liège

- 1- Panneau de la classe, découpage des lettres, lecture des lettres et collage sur le panneau
- 2 - Comptine des prénoms à écrire sur une affiche et l'illustrer
- 3 - Affichage du mot « Bonjour » écrit en 6 langues.
- 4 - Exposition des travaux d'Arts Visuels

II - Parler de soi aux autres

- Ateliers de langage / lecture.

- 1 - Je présente ma famille
- 2 - Je présente mon pays
- 3 - Je présente ma langue
- 4 - Je présente mon école
- 5 - Ce que je mange dans mon pays
- 6 - Ma maison
- 7 - Mes activités

- Ateliers de graphismes et d'écriture

- 1 - Travail écrit
- 2 - Copie des quelques textes dictés à l'adulte

- Ateliers d'expression écrite

- 1 - Recherche sur internet des informations sur les pays des élèves de la classe par les enfants.
- 2 - Drôles de portraits
- 3 - Articles du journal de l'école à rédiger
- 4 – Correspondance des élèves de GS avec l'école Pasteur de Oissel
- 5 - Exposé de mon pays
- 6 - Résumé des films vus au cinéma

- Ateliers de Lecture / Vie culturelle

Arts visuels

- 1- Exposition des « Œuvres sur papiers » Salon à l'Espace Bourvil
- 2 - Films au cinéma Mercure dans le cadre de « Films en Fête »
- 3 - Les drapeaux en crépon
- 4 - Apprentissage de différents chants
- 5 - La mosaïque (Turquie : tapis turc)
- 6 - Drôles de portraits
- 7 - Je dessine ma famille
- 8 - Les formules de politesse dans la langue d'origine des élèves de la classe
- 9 - Quelques phrases de présentation dans la langue d'origine des élèves de la classe
- 10 - Les types d'habitation

- Affichages collectifs sur le panneau de liège

- 1 - Panneau représentant les formules de politesse et quelques phrases
- 2 - Photos des élèves de leur vie dans leur pays
- 3 - Panneau sur les différents types d'habitations

III - Les différentes cultures

- Ateliers de langage / lecture.

- 1- Langage : Les thèmes Philosophiques « Petits goûters Philosophiques »
- 2 - Les écoles dans le monde
- 3 - Lecture documentaire sur différents enfants du monde
- 4 - Les droits des enfants

- Entendre la langue française par d'autres personnes et sur supports audiovisuels

- 1- Les CE1 lisent en UPE2A : Lecture de contes traditionnels
- 2- Journal à la radio.
- 3 - Regarder des documentaires à la télévision.

- Ateliers de graphismes et d'écriture

- 1 - Travail écrit
- 2 - Copie des quelques textes

- Ateliers d'expression écrite

- 1 - Projet collectif – Correspondances avec d'anciens élèves (à voir pour cette année)
- 2 - Cuisines du monde : « drôles de recettes »
- 3 - Projet d'écriture : « Livre des élèves »

- Ateliers de Lecture / Vie culturelle

- 1 - Lecture des contes du monde dans les autres classes
- 2 - Initiation à la calligraphie : Karim JAFAR
- 3 - Les continents
- 4 - Cuisines du monde
- 5 - Musique : Parfum d'ailleurs / séance de percussions
- 6 - Travail de musiques, chants et percussions pour le spectacle de fin d'année.
- 7 - Poésie « Il était une fois...Huit bouilles, huit billes. »
- 8 - La monnaie des pays

- Affichages collectifs sur le panneau de liège

- 1 - Argent de différents pays apporté par les élèves de la classe.
- 2 - Photos des ateliers de cuisine
- 3 - Affiche de la poésie et illustration
- 4 - Photos du spectacle

2. Retranscriptions des entretiens

2.1. Entretien N°1 UPE2A

E 1 : enseignante spécialisée	Décembre 2019	1h30min	Thèmes abordés : Formation, pratique, projet “Enfant du monde”, dispositif UPE2A.
-------------------------------------	------------------	---------	--

AB1: Quelle a été votre parcours ?

E1-1 : J'ai commencé par être suppléante éventuelle pendant 6 ans parce que j'avais... dans le cadre de ma licence histoire de l'art, arts plastiques et philo, j'avais fait des cours de dessin demandé par une des écoles de X car je connaissais la directrice. Et entre deux, je faisais aussi un peu d'aide à la lecture. Donc j'ai vu un peu comment ça se passait et ça me permettait d'avoir de l'expérience sur le terrain sachant que je n'étais pas payée mais agréée par l'inspectrice Mme X à l'époque. Donc quand j'ai je suis rentrée à l'IUFM pour les quelques journées d'information, j'ai déliré complètement parce qu'en gros pour eux on ouvre le bouquin, on fait le cours et tout va bien. Je me suis dit que non ce n'est pas possible et donc bah ce n'est pas grave je vais voir plutôt pour être me diriger vers le culturel, patrimoine et tout ça. J'ai passé quelques concours mais entre deux l'inspection académique m'a appelée pour me dire : “est-ce que vous êtes intéressée Bac + 3 pour faire suppléant on a besoin de monde” et c'est comme ça je suis rentrée dedans parce que je n'en suis pas sortie.

J'ai été titularisée après sur le terrain et puis j'ai fait des postes comme Château Blanc à Saint-Étienne-du-Rouvray (école spécialisée), Le Havre donc en fait j'ai déjà fait du FLE sans le savoir parce que c'était des quartiers en ZEP enfin REP voire REP+ tel qu'on les considérait maintenant. Et puis le poste enfin ce poste-là m'a été proposée alors que je ne savais pas du tout ce que c'était. C'était une CLIN à l'époque une classe d'initiation en 2001 et donc je pensais que j'allais enseigner l'anglais aux enfants quand j'ai appelé l'inspection académique ils m'ont dit non vous allez leur apprendre le français. “rire” Et je leur ai répondu : “comment ça mais je ne comprends pas bien” et ils m'ont répondu : “bah voilà ils arrivent de tous les pays du monde et puis vous allez apprendre le français”. D'accord donc après des renseignements pris à droite à gauche j'avais fait toutes mes premières séances, tout était carré mais je me suis très vite aperçue qu'ils ne me comprenaient pas. Et donc je me suis dit non on va recommencer, on va faire comme je faisais en maternelle et donc au bout d'un mois et demi je suis allée voir mon

inspecteur et je lui ai dit que j'aimerais bien l'avoir à titre définitif parce que franchement c'est vraiment un poste qui me plaît beaucoup donc on remet la pédagogie en question, forcément, la différenciation c'est obligatoire ! Et puis, on ne se pose même pas la question parce que sinon voilà et puis les enfants ont quand même un gros potentiel. Beaucoup veulent arriver à avancer à se sortir de leurs différentes situations. Ils vivent des situations qui sont souvent très catastrophiques. Et trouvent le moyen, quand même de sourire de partager, ils communiquent beaucoup entre eux. Même s'ils ne parlent pas la même langue, ils communiquent. Je me suis donc spécialisée donc dans ce système.

AB2 : Vous avez reçu une formation spécifique suite à la demande de poste permanent ?

E1-1 1 : Au départ, on avait au départ on travaille beaucoup avec le CASNAV parce que le CASNAV de Rouen avait des collègues qui géraient le premier degré. J'ai travaillé à l'époque avec Monsieur X, XX qui travaillait au CASNAV. Il m'a apporté beaucoup dans ma formation, formation de terrain et puis je faisais avec lui aussi des... je formais d'autres collègues. C'est à dire que moi j'avais la partie pratique et lui la partie théorique en accord avec nos inspecteurs respectifs et celui du responsable du CASNAV qui avait le titre d'inspecteur académique et qui était également partant pour ce genre d'échanges. Ça m'a appris énormément parce que j'ai rencontré des collègues d'Afrique du Sud, d'Amérique du Sud et d'Afrique occidentale. On expliquait, on partageait nos pratiques, nos problèmes parce que en fait il y avait de grosses difficultés à la base. Mais le fait de pouvoir partager, d'expliquer des choses, on arrive parfois avancer finalement sur notre travail. J'ai assisté à une formation sur les dispositifs pour élèves allophones à Louvain, ça a duré 4, 5 jours donc on est partis là-bas et c'était des tables rondes. On y rencontrait des collègues de tous les pays du monde. On a travaillé sur l'interculturel pendant cette formation. J'en garde un souvenir fantastique.

AB 3 : Du fait de ce flot d'informations ?

E1-1 3 : Exactement, c'était un gros flot d'informations, une sensation de se sentir moins seul car avec des collègues où parfois on se dit "ah ben nous on se plaint là" mais finalement chez eux c'est encore pire ou d'autres qui disent "Ah mais pourquoi on ne ferait pas comme les collègues de ce pays là parce qu'il y aurait des avantages à mettre ça en place en France, après on ne va pas faire de la politique mais avec tout ce que ça comporte donc c'était extrêmement

enrichissant. Et ensuite donc mon collègue du CASNAV est parti. Il a repris une classe normale et c'est à ce moment que l'on n'a plus du tout travaillé avec le CASNAV. Il n'y avait plus personne dans le premier degré. Et c'est ainsi que l'on a commencé à faire des évaluations diagnostiques, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'un enfant arrivait dans une école soit il venait dans ma classe s'il y avait de la place, soit moi j'allais, mandaté par l'inspecteur, faire des évaluations diagnostiques FLE/FLS.

Puis le dispositif a changé de nom alors la classe c'était plus une classe c'était un dispositif et là depuis 2 ans on est « personne ressource » donc mise en place de la personne ressource du pôle ressource pour les enfants en situation de handicap et aussi les enfants allophones, les enfants du voyage.

AB 4 : Ces interventions vous ont donc permis d'évoluer dans votre pédagogie, dans votre pratique depuis votre début en CLIN ?

E1-1 4 : Ça m'a permis d'évoluer parce que chaque enfant est différent. C'est à dire qu'il arrive avec son histoire et avec parfois des histoires de vie, on n'imagine même pas ce qu'ils peuvent vivre. Certains ont déjà des acquis très solides, ils sont scolarisés, parlent déjà d'autres langues, la langue maternelle lu, parlé et écrite et ils ont appris une autre langue. La par exemple le petit thaïlandais, la maman est thaïlandaise et le papa est anglais. Il a été scolarisé dans une école anglaise donc il maîtrise très bien cette langue. Il vient apprendre le français et en maths ça tourne. Le petit vietnamien que je viens d'accueillir, ma collègue qui l'a dans sa classe m'a dit "mais il a un niveau que mes élèves de CM1 n'ont pas.". Il a une volonté d'être carré dans son travail, comme les enfants de Mongolie aussi que j'ai pu avoir. Ce sont des enfants qui ont un respect et ils sont stricts et s'ils font une erreur, tout s'écroule. Et donc là je leur dis : "non mais ce n'est pas grave, tu es en train d'apprendre, je vais te réexpliquer, ce n'est pas grave, ne t'inquiètes pas".

C'est là que l'on voit les différences de scolarité qu'il peut y avoir. Certains enfants arrivent ici, c'est un regroupement familial, ils viennent pour être ici. Le papa, souvent, travaille donc il ramène la famille ici. C'est le cas de mon petit élève vietnamien le papa est chirurgien urgentiste dans un CHU, la maman est médecin dans son pays donc pour cet élève c'est très carré. Ça peut être des enfants en demande d'asile donc réfugiés politiques avec différents parcours, certains quittent leurs pays, viennent ici. D'autres quittent leur pays et font différents pays avant d'arriver en France. La petite irakienne que j'avais s'est sauvée de son pays elle est restée 2 ans

entre la Grèce et l'Italie, elle est arrivée en barque comme on le voit à la télé alors forcément elle n'avait pas le niveau de CE2 mais elle était souriante, elle avait envie, les autres l'ont prises sous leurs ailes donc l'ont cocoonée. Comme ils sont tous dans la même situation où il y a un manque de langage, ils communiquent autrement, ils s'aident et se protègent mutuellement. Ce qui est plus compliqué, c'est quand ils sont déboutés et qu'ils ne peuvent pas rester ici. Les familles sont obligées de s'en aller donc normalement elles ne doivent pas rester sur le territoire français donc soit elle reparte soit elle reste mais dans tous les cas on perd leur trace. C'est compliqué, là, j'ai le cas dans ma classe. J'ai trois réfugiés politiques, j'ai un petit russophone, un petit garçon du Bangladesh et une petite fille du Brésil. Souvent les enfants ne sont pas au courant car les parents veulent attendre la décision du tribunal. Dans l'autre école, j'ai une famille de Syriens, 3 enfants dans ma classe parce que ça va de 6 à 11 ans, 12 ans parfois. Ils se sont sauvés ça fait 2 ans et demi qu'ils sont partis de Syrie, ils sont arrivés au Liban dans un camp de réfugiés. Je n'ai pas besoin de vous dire que la scolarité voilà beaucoup de violence. C'est plus de la survie qu'autre chose. Les enfants arrivent et ils sont souriants, ont beaucoup d'humour. Ils ont un côté enfantin, ils ont envie de s'amuser. Et à côté de ça il faut qu'ils apprennent pour pouvoir être en France. Les familles sont suivies par des éducatrices, les parents sont inscrits à la MJC pour prendre des cours de français.

AB 5 : Oui parce qu'ils savent que c'est le mieux pour eux.

E1-1 5 : Oui et souvent, le papa me dit : "il faut absolument qu'on apprenne le français si on veut rester en France et pouvoir être bien et donner à nos enfants un futur". Donc il y a vraiment une volonté de mettre des choses en place ce qui est très bien. D'où l'importance des associations parce que à X il y en a beaucoup. C'est vraiment un travail d'ensemble, s'il y a quoi que ce soit je peux envoyer les familles à tel endroit que ce soit pour les soins, pour la nourriture, les vêtements donc voilà depuis 2001 je commence à avoir pas mal de contact. Et puis les anciennes familles aident les nouvelles et se disent de venir me voir pour avoir des adresses ; Et certaines familles après la MJC vont au GRETA pour avoir une formation. Il y a par exemple une maman qui maintenant est aide-soignante. J'ai aussi eu un père d'élève qui était ingénieur dans son pays, qui ne pouvait pas travailler ici mais qui avait déjà un niveau social et culturel élevé dans son pays et qui voulait vraiment des choses en place pour son fils et sa femme. Donc c'est pareil ils ont pris des cours français, c'était inscrit dans une formation mais ensuite il est parti et j'ai plus du tout de traces voilà mais ils ne sont pas retournés dans le pays. Ils sont restés en France.

J'ai eu quelques familles qui venaient qui envoyaient leurs enfants en France parce qu'il y avait déjà de la famille ici pour qu'ils apprennent qu'ils apprennent la langue française, la culture française afin de repartir ensuite. Alors là c'est gênant pour moi mais parce que ça peut être des familles qui sont arabophone et dans certaines notamment en Turquie mais au fin fond de la campagne où la tradition veut que quand la fille est promise à quelqu'un ; C'est pour ça que c'est horrible. Ça coûte plus cher, d'argent. Un père m'avait dit : "faut que tu lui apprennes à parler, à écrire et à lire parce que c'est important" alors c'est important et puis la petite elle me dit : "tu sais moi je ne veux pas retourner là-bas je ne veux pas retourner au Sénégal". D'accord, je sais pourquoi tu veux retourner là-bas "parce que je ne veux pas moi, je veux rester ici moi. J'ai peur là-bas ! Je ne veux pas aller là-bas". Et puis les vacances arrivent. La petite se met à pleurer et le père lui dit "mais arrête de pleurer toute façon tu n'auras pas le choix parce que je t'amène tu repartiras là-bas tu apprends le français. De toute façon t'es en âge de marier donc tu rentreras te marier là-bas". Donc j'ai essayé de calmer les choses en rappelant que l'école est obligatoire et tout mais il m'a répondu : "tu n'as pas besoin de me dire ce que je dois faire parce que c'est ma fille et je fais ce que je veux d'accord". "C'est ma fille j'en fais ce que j'en veux" et c'est horrible mais il faut savoir que ça existe. Mon collègue du CASNAV, X m'avait expliqué ce qu'il avait perçu suite à ses études où il était parti là-bas. Il m'avait dit tout ça et : "Et voilà faut que tu saches, tout ça parce que c'est important que certains enfants ne parleront pas. Certaines filles par exemple ne parleront pas mais elles vont tout en-magasiner. Ils repartiront dans leur pays parce que c'est pour être vendu plus cher c'est pour cela d'autres coûtent plus cher alors ça peut être payé en chameaux ça peut être payé en moutons, ça peut être payé de plein de manières. Il faut que tu le saches, il y a des familles comme ça, donc c'est un peu particulier."

AB 6 : Et en classe vous faites comment ? Ils sont tous tellement différents en termes d'âge et de niveau de français. Comment faites-vous ? Vous fonctionnez en ateliers ?

E1-1 6 : Au début, comme j'étais à 100 %, j'avais les emplois du temps de mes collègues et moi j'avais le mien. Je vais faire avec eux de mes collègues c'est-à-dire que parfois par exemple en CM2 si j'avais trois enfants à inclure en CM2. Ils partaient en maths par exemple le lundi matin et tous les matins je n'avais pas les CM2 donc pendant ce temps-là je faisais de la lecture avec les petits, de l'écriture, du graphisme. Quand les grands revenaient certains autres enfants partaient pour faire des maths donc j'en perdais. A l'époque c'était ce qu'on appelle une CLIN

ouverte. Mes collègues n'ont pas tous eu cette chance-là. Ça n'a pas toujours été facile parce que c'est : "ils ne comprennent pas, on te les donne, tu es là et voilà" mais j'ai des collègues d'ULIS qui ont le même problème. Certaines sont ouvertes et sans que ce ne soit péjoratif mais on va "se servir de l'enfant qui est un peu différent" pour travailler avec les autres. Moi je l'ai ça avec certains collègues, je vois bien que ça ne passe pas et que ça n'a jamais passé. Ils me disent : "mais comment tu peux enseigner à des enfants comme ça ?".

AB 7 : C'est une question de ce qu'ils pensent vraiment, de conceptions, d'arrière-pensée...

E1-1 7 : C'est ça, sauf que tu es fonctionnaire d'État et tu enseignes à tous les enfants qui sont dans ta classe et en gros si ça ne te plaît pas tu changes de boulot. Voilà sauf que ça quand je le dis alors au début je le disais un petit peu de manière virulente. Maintenant je suis beaucoup plus posée parce que de toute façon les gens, les personnes qui parlent comme ça n'évolueront pas. Quand je parlais notamment avec mon collègue du CASNAV faire les formations pour les collègues sur Rouen, à l'époque j'étais remplacée et donc je laissais tout mon programme pour les collègues et nombres d'entre eux qui me laissait un petit mot "merci beaucoup et si jamais tu quittes ton poste appelle-moi ça me plaît" et d'autres bon je n'avais pas de nouvelles. Il y a certains collègues qui sont maintenant remplaçants ici dans la circo qui sont venus pendant que moi j'étais en formation ou que je faisais de la formation pour les adultes, qui me disent mais tu sais même si ça change même s'il y a des modifications et que maintenant c'est le pôle ressource et ce n'est plus une classe à temps plein, ça m'intéresse toujours donc si tu t'en vas, tu me le dis ! Mais là faut qu'ils passent la certification, faut qu'il passe un entretien enfin voilà il y a tout ça à passer.

AB 8 : Ce sont les questions que je vous poserai à la fin justement.

E1-1 8 : Mais ce ne sont que des choses qu'il n'y avait pas à l'époque en 2001 quand j'ai commencé.

AB 9 : Oui c'était "il faut quelqu'un on met quelqu'un".

E1-1 9 : C'est ça. Ça a été tout à fait ça, la CLIN était à, à et elle a été déplacée parce que la collègue, elle s'en allait. Elle avait déjà fait 7 ans de CLIN et elle voulait reprendre une

maternelle. Elle est donc arrivée àà l'époque c'était X X qui était maire. Il a pris la CLIN et je suis arrivée j'avais une classe, des tables, des chaises, une armoire et un tableau et donc il m'avait octroyé un budget d'urgence parce qu'il n'y avait rien.

AB 10 : Donc ça dépend beaucoup des mairies.

E1-1 10 : C'est ça, et j'ai eu notamment une télé avec un magnétoscope car à l'époque il y avait pas mal d'émissions qui étaient intéressantes à enregistrer. Et il y avait beaucoup choses qui passaient par les images donc c'était intéressant et tout ce que je demandais je l'avais finalement. C'était vraiment très bien. Moi j'avais des collègues qui étaient dans un placard à balais qui n'avaient pas eu cette chance-là. Et donc j'ai un budget de 550 € alors à l'époque on n'était pas encore en euros en 2001 mais très vite quand on y est passé, c'était ça. Le budget est toujours le même depuis toutes ces années. Aujourd'hui, je ne suis plus qu'à mi-temps au sein de cette école enfin à 9h mais j'ai quand même eu 550 € l'année dernière. Voilà donc c'est plutôt, voilà. J'ai beaucoup de chance parce que les enfants ont beaucoup de matériel, ont beaucoup de jeux. Il y a vraiment des grandes possibilités quoi.

AB 11 : Donc ce sont les maires qui acceptent entre guillemets de recevoir des upe2a dans leur ville ou c'est l'inspecteur qui va dire que l'UPE2A sera dans "cette ville" ?

E1-1 11 : Alors ça je ne sais pas. A l'époque en 2001, je pense que ça a été proposé au directeur M. X si je me rappelle bien. Je pense qu'il a dû réunir les directeurs pour leur dire voilà la CLIN s'en va, qui peut l'accueillir ? Donc X X qui était enseignant à a accepté de prendre la classe maintenant honnêtement je ne sais pas comment ça fonctionne. Là il faut vous renseigner parce que je ne sais pas du tout comment ça fonctionne. Quand la classe est passée de Sévigné à Courbet ça s'est décidé en interne avec l'inspecteur ASH parce qu'il fallait mettre une ULIS donc l'ULIS est partie à et moi je suis arrivée à

AB 12 : Oui, il y a eu une sorte d'échange.

E1-1 12 : Voilà, ce qui était très bien parce que d'une part changer d'équipe et ça c'était vraiment bien parce que dans ce type ...

AB 13 : Ça donne un nouveau bol d'air.

E1-1 13 : Exactement, ça permet, surtout avec ce type de classes parce que les élèves sont tous différents tous les ans. Il n'y a jamais un profil identique, alors après je peux faire mes groupes. Je veux dire la différenciation je sais comment gérer, il n'y a pas de soucis même s'il a 9 ans et qu'il n'a "jamais" été scolarisé comme un élève que j'ai là. Mais ça implique quand même de bouger et de voir autre chose et de voir des collègues et d'autres collègues qui arrêtent de se plaindre "ah mais il ne parle pas français" ah bah oui en même temps part en Chine, fait son parcours et puis après on en reparle. Après je peux comprendre que ça soit compliqué en même temps quand on a signé pour être fonctionnaire, on a tous les profils. Moi j'ai travaillé avec des petites en maternelle, une petite elle était trisomique ben je n'avais pas d'aide, j'avais 25 gamins ou 26 parce que j'avais des moyens grands et ça s'est passé quand même. Après c'est un boulot, il faut vraiment en avoir envie, il ne faut pas se dire "je vais faire parce que j'avais les vacances" non ce n'est pas ça. Il y a beaucoup de travail. Tant que moi je me lève le matin en me disant bon allez "je vais faire ça là", "j'ai prévu ça aujourd'hui" et que j'ai envie de venir. Le jour où je n'aurais pas envie et ben je change de boulot. Parce que ce n'est pas possible. Alors après ça m'énerve quand j'entends des collègues qui râlent parce que c'est toujours les mêmes, c'est toujours les mêmes qui sont super contents. Donc parfois effectivement ça énerve parce que je me dis mais cet enfant-là il n'est pas déficient il lui manque la langue mais peut-être que c'est pour ça que je vous ai sorti ça là le projet "enfants du monde". On peut travailler avec en prenant leur culture, avec des échanges ça va l'inclure ça va ... après faut vouloir.

AB 14 : Donc il y a encore beaucoup d'enseignants que vous connaissez qui sont vraiment rester sur le monolinguisme ?

E1-1 14 : Alors de moins en moins parce qu'étant donné qu'il y a de plus en plus de migration et de profils différents dans les classes. Là où les collègues ont plus de souci c'est quand elles sont démunies parce qu'il n'y a pas les formations qu'il faut, parce qu'elles ont envie de faire des choses mais elles ne savent pas trop, parce qu'il y a pas mal de paramètres comme ça.

AB 15 : Donc les réfractaires qu'ils pouvaient y avoir il y a quelques années, il y en a de moins en moins ?

E1-1 15 : Oui, de moins en moins parce que quand vous arrivez, vous vous êtes déjà plongés dedans. Et puis l'enseignement traditionnel n'existe plus. Il y a des collègues qui demandent des formations d'UPE2A justement pour savoir accueillir les élèves allophones, comment ça se passe ? Donc il y a ça aussi dans le protocole des formations, des formations continues. Et ce qui est très bien d'ailleurs. Mais, il faut savoir que l'éducation scolaire ne sera plus du tout la même qu'avant. Je vois mal qu'on revienne en arrière honnêtement alors là moi je me barre de la France et je pars à l'étranger. Ce qui manque c'est les moyens, les moyens humains, les moyens financiers et c'est pour ça que les grèves, c'est pour les retraites mais il n'y a pas que ça parce que vous vous arrivez sur le terrain, moi ça fait déjà 25 ans je bosse toute façon. Voilà tout ce que je veux c'est garder la même motivation et la même envie parce que les enfants apportent énormément, les familles apportent énormément. A partir du moment où il y a la confiance et qu'elle est posée, les familles mais c'est fantastique ce qu'elles vous apportent, elles vous donnent sur le plan personnel. Sur le plan professionnel, c'est les enfants qui vous l'amènent parce qu'ils ont tous des parcours différents. Parce que quand on a un petit peu envie de savoir ce qui se passe derrière la porte bah on ouvre, alors avec tout ce que ça comporte, parce que parfois c'est compliqué de partir. Mais en disant ah oui tiens ils font ça dans leur pays mais ce n'est pas, ..., ce n'est pas idiot, pourquoi pas, ça peut être intéressant et puis le fait d'être personne ressource là de pouvoir chercher des choses pour les collègues de pouvoir travailler avec, leurs attentes. En les aidant et en leur disant que dans tous les cas je ne suis pas ta hiérarchie si tu ne l'applique pas ce n'est pas grave. Je ne juge pas mais c'est vrai que c'est intéressant. Après moi, ce qui va me manquer c'est si je ne suis plus du tout devant élève. Effectivement ça va être compliqué mais bon il y aura peut-être un moyen de me convertir ou de faire autrement.

AB 16 : Donc vous m'avez parlé du projet enfant du monde quand on s'est eu au téléphone. Est-ce que vous pouvez plus m'en parler ? Comment cela vous est venu en tête ?

E1-1 16 : Alors le projet c'est ça (l'enseignante me montre son classeur) ! C'est pour travailler sur toutes les cultures comme ils ont tous des parcours différents et des langues enfin parfois je peux avoir cinq, six, sept nationalités dans une même classe. Ça me permet de faire un fil rouge et ainsi de travailler la conjugaison, la grammaire, l'orthographe du français en présentant la culture des autres. Par exemple, sur le langage, et tout est en relation avec le socle commun de compétences. Au début on travaille sur l'identité avec les différents ateliers de langage, des

ateliers de lecture, des ateliers d'écriture pour écrire les prénoms pour les enfants qui ne savent pas écrire. Je pense notamment à celui qui arrive de Mauritanie et qui n'est que très peu voire jamais été scolarisé à 9 ans. Des ateliers d'expression écrite par exemple, je leur fais faire une comptine, les enfants peuvent faire une comptine avec les prénoms de la classe, des élèves. Travailler la conjugaison avec les temps les verbes d'action... c'est ça en fait mon fil rouge. Donc ça c'est sur la présentation, sur les identités, il y a des ateliers de lecture, de vie culturelle pour qu'ils parlent aussi quand ils peuvent de leur pays donc on va voir sur la carte où ça se trouve avec les prénoms des enfants. Est-ce que c'est un petit pays ? Est-ce que c'est un grand pays ? Est-ce qu'il fait chaud ? Est-ce qu'il fait froid ? et souvent ici ils me disent bah maîtresse il fait froid dans ton pays à part les russes et les mongols. Il y a toujours un rapport avec leur vie pour garder le lien et pour expliquer aux autres que dans les autres pays ça ne se passe pas comme chez eux. Ça permet d'apprendre autre chose. Ensuite c'est parler de soi aux autres, donc quand ils commencent à parler, c'est expliquer ce qu'ils mangent dans leur pays, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas. Ainsi on introduit les fruits et légumes, le sucré et le salé. La justification : "pourquoi tu aimes ou pourquoi tu n'aimes pas" parce que... ils commencent à justifier alors au début c'est j'aime pas. Bon d'accord, et puis ensuite on commence à structurer le langage "je n'aime pas car ce n'est pas bon" c'est important d'apporter les connecteurs. Pareil parler de soi devant les autres, c'est compliqué parce qu'ils n'ont pas la maîtrise du langage, parce qu'ils ont peur de se tromper, parce qu'il en manque du vocabulaire. Mais en même temps ils sont moins jugés ici que dans une classe traditionnelle. Ils ont tous les mêmes profils. Donc pareil avec différents ateliers, donc les différentes cultures, il y a toujours dans chaque partie du langage, de l'écriture, de la grammaire. Sur les cultures il y a pas mal de choses à mettre en place. Quand on peut faire intervenir les familles c'est encore mieux. Les mamans surtout qu'elles viennent expliquer, qu'elles viennent partager. Il y a un côté où bah là c'est le travail de la maman, ce n'est pas le travail du papa.

En général, les familles répondent présentes, au travers de tout ça on fait la culture par l'école, comment est ton école ?...

AB 17 : Ce sont les représentations du monde en "Questionner le monde"

E1-1 17 : Oui et ça peut être les animaux, quand on fait les animaux ah oui mais alors est-ce qu'on a des lions ici en France et des girafes ? Ça se trouve où un ours blanc ? C'est un ours polaire donc il faut qu'il soit au froid. Voilà tout est vraiment en lien avec les compétences ici

du socle commun, suivant les attentes, tu as vraiment une base réelle pour entrer dans le socle commun, dans les programmes.

Avec la carte d'identité j'ai : l'âge. Je suis : une fille/un garçon. Je suis de quel pays alors souvent ils disent le nom, le nom propre Algérie Maroc alors d'accord Algérie c'est ton pays tu es algérien. Ici c'est la France, je suis française, un italien/ une italienne et là on travaille le féminin/masculin. Donc on a des cartes qu'ils peuvent remplir donc au début quand ils sont vraiment des tout-petits là moi j'écris. Je fais la même fiche au tableau pour qu'il copie. Déjà arriver à copier au tableau, se repérer sur un tableau même si c'est borné

AB 18 : Oui suivant le nombre d'années de scolarisation antérieur.

E1-1 18 : Ça intervient dans cette compétence de repérage. Après ce sont différents petits exercices que l'on va mettre en place voilà c'est sur le vocabulaire donc le matériel scolaire avec ensuite après j'écris avec donc là il y a déjà l'entrée dans l'écrit.

AB 19 : Donc c'est vous qui avez tout créer au fur et à mesure des années ?

E1-1 19 : Alors ça ce sont des fiches d'un collègue qui a travaillé en CLIN et qui a mis tout ça en place. On a beaucoup d'imagier.

AB 20 : Donc les imagiers sont réellement la base en outils de travail quand on a des allophones.

E1-1 20 : C'est la base. (Démonstration de plusieurs types d'imagier) Au final tout est prétexte à ce qu'ils acquièrent du vocabulaire. Là on a les portraits alors ça on avait travaillé avec une classe de CM2, il n'y a pas très longtemps, où il fallait justement travailler l'expression écrite. C'était sur le thème d'Halloween. Mais voilà donc je l'ai repris mais avec eux donc quand ils arrivent au mois de septembre et ont déjà été scolarisé et avec un bon niveau dans leur langue. On peut déjà mettre ça en place car ils ont pas mal de vocabulaire. Ils savent faire rimer des mots donc il y a des choses assez intéressantes à faire.

D'autres petites choses (démonstration d'un autre classeur) avec la différence d'écriture et le sens de l'écriture voilà pour leur montrer que ce n'est pas partout pareil. Et là nous avons une autre fiche mais plus difficile car il s'agit de se présenter mais beaucoup plus en détails. Donc

parfois je mets des mots tableau quand ils ne savent pas écrire ou qu'ils ont oublié "maîtresse je ne sais pas comment on dit" ça ou comment on écrit donc je mets les mots. Il y en a plein le tableau et ils se débrouillent. Après nous avons les différents types d'écrits, ça peut être intéressant quand vraiment ils ont un bon niveau parce que j'ai eu des élèves, quand même, avec qui on était déjà dans la lecture inférente au mois de mars. Il y avait ce petit garçon arrivé donc d'Espagne il parlait anglais espagnol et catalan. Il voulait apprendre le français mais il y avait déjà des bases. Il était déjà excellent mais vraiment excellent.

AB 21 : Qu'est-ce qui a fait qu'il ait des heures d'UPE2A s'il était si bon ?

E1-1 21 : Car il lui manquait le vocabulaire à la base, il était très bon en maths mais en français il avait des difficultés. C'est pour cela que je l'ai gardé sachant qu'il ne pouvait pas faire les problèmes en maths car lire était compliqué enfin comprendre. C'est pour ça que je l'ai gardé pour travailler vite cela afin qu'il retourne au plus vite à plein temps dans sa classe. Il n'est pas resté toute l'année mais il faisait de la lecture inférente à la fin. Quand je remplaçais ma collègue de CM2 lors de ses absences, je donnais les mêmes exercices à ses élèves et bien c'était très compliqué.

Depuis j'ai souvent des nouvelles de la maman et il a fait le collège sans soucis, il est actuellement au lycée et n'est jamais descendu en dessous de 17 de moyenne générale ! Car il a cette culture de l'enseignement.

AB 22 : Donc selon vous, on voit vraiment une différence dans le déblocage de la langue française selon l'origine, l'éducation ou les années de scolarisation ?

E1-1 22 : Oui et aussi suivant si l'enfant a les capacités de comprendre ou pas car dans tout pays, les enfants peuvent être en difficultés tout comme c'est le cas en France. Là c'est la même chose mais si en plus dans leur pays, ils n'ont pas de problèmes particuliers quel que soit la discipline et qu'ils ont un bon niveau car le niveau de leur école est bon. Ce n'est pas pareil entre tous les pays et même au sein d'un pays. Dans certains pays il y a des différenciations de toute façon si la famille n'est pas capable non plus de l'aider ou de lui en donner les moyens. Ça fonctionnera forcément moins bien. A côté de ça, si la famille est capable de le faire : les petits portugais que j'avais eu c'était des jumeaux. Ils parlaient l'espagnol, le portugais, le catalan et l'anglais. D'ailleurs ma collègue m'avait dit "non mais ce n'est pas la peine que je les

prenne, ils vont s'ennuyer avec moi en Anglais". Et je leur ai appris le français et je les avais mis devant un ordi avec des choses à leur niveau pour l'anglais. Ils étaient plus qu'excellent.

AB 23 : Donc ces facteurs ont un réel impact qui se voit...

E1-1 23 : Oui, le petit garçon qui venait de Mongolie car j'ai eu plusieurs enfants de Mongolie. Il était adorable ce gamin, il écrivait quand il est arrivé, de haut en bas mais il avait un niveau de maths plus élevé que ceux des élèves de sa classe de CM1. A part dans les problèmes car il y a toujours la barrière de la langue. Très vite il a appris à écrire, il écrivait, c'était propre, c'était beau. Il a fait un an de CLIN, les parents étaient derrière. Lui-même avait de grande exigence envers son travail. Parfois cela faisait même mal car il faisait $\frac{2}{3}$ erreurs mais il pleurait. Enfin il pleurait intérieurement, il y avait quelques larmes mais c'est tout. Je lui disais : "mais ce n'est rien tu vois on va recommencer", "ne t'inquiètes pas". Et donc l'enfant a fini enfin il est parti de l'école. Il a changé d'école mais pour être dans la même circo quand même. J'ai croisé la maman chez Leclerc début juillet et elle m'est tombée dans les bras parce que même si j'ai plus les enfants je continue de prendre des nouvelles. Et la maman m'embrasse me dit "merci vous savez et bah il a eu le bac" d'accord "un bac S" ok "avec 18 et demi de moyenne générale" et elle me demande ce que j'en pense s'il veut devenir ingénieur informaticien mais oui allez-y !! Encouragez-le, faites-le. Voilà il est arrivé en France, il ne savait pas écrire en français, il ne savait pas parler en français. Les enfants sont des éponges à connaissances et ça va vite et là je me dis que ça vaut tous les cadeaux du monde. Bon à côté de ça je me dis qu'il y a des enfants qui ont plus de difficultés, si la famille ne fait pas non plus ce qu'il faut pour travailler avec les assos. Je ne peux pas faire plus.

AB 24 : Que pouvez-vous me dire des résultats constatés depuis que vous avez mis en place ce projet ?

E1-1 24 : Les résultats sont forcément bons, parce qu'ils arrivent, ils ne parlent pas le Français, ils ne le comprennent pas. Quand ils sortent du dispositif, il y a des acquis alors certains que je peux quantifier d'autres non parce que c'est en cours, c'est en cours d'apprentissage. Ou l'enfant n'ose pas trop, parce que pour certains je pense qu'ils ont déjà des mots mais ils ne sont pas sûrs d'eux à 100% donc ne le diront pas.

Après, il y a des familles pour lesquelles ça dépend de la MDPH mais cela on ne s'en rend pas compte au début. A ce moment-là ça va beaucoup dépendre des familles et le cheminement est très long. Si la famille n'est pas là pour suivre les soins et ne s'engage pas à suivre les soins, il n'y a pas de dossier donc l'enfant ne sera pas pris en charge. Pour ceux où il n'y a pas le langage mais que l'on sent qu'il y a quelque chose on pourrait parce que ça existe leur faire passer des tests non-langagiers mais ils coûtent trop cher pour l'institution. Après l'apprentissage du français va bien plus vite. Ça va vite parce que nous quand on faisait les cours d'anglais ou je ne sais pas quoi au lycée ou au collège au final je ne parlais pas. Alors que là ils sont baignés dans le langage s'ils veulent se faire comprendre ils sont obligés de toute façon d'apprendre à parler français. Certains parlent très vite, j'avais un petit garçon qui a appris vite car comme il était diabétique et donc mais vraiment un stade très avancé et c'est lui qui servi d'intermédiaire entre le médecin et ses parents. Il avait l'insuline donc le matin par l'infirmière et un test urinaire le soir. Il avait de quoi se tester dans la journée et il avait une injection de l'insuline le midi si ça n'allait pas. C'était lui qui faisait la liaison entre les médecins, les infirmières et ses parents.

AB 25 : Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui mènent ce genre de projet sur la valorisation des EANA dans les UPE2A ?

E1-1 25 : Alors je ne sais pas, vous savez, on a très peu de moment pour se voir. Quand on a des moments c'est plus sur les questions pratiques, on n'est pas forcément dans l'échange des projets. J'estime que ce travail sur les cultures c'est nécessaire parce que ça permet aussi d'expliquer parce que la différence fait peur, on ne sait pas, alors on va expliquer et ce n'est pas plus grave que ça voilà c'est important c'est ici c'est là-dessus.

Moi je le fais parce que j'estime que c'est important et en travaillant de toute façon les compétences du socle commun et puis les enfants ce dont ils ont besoin c'est de vocabulaire. Le vocabulaire qu'ils apprennent là, ils vont forcément le retrouver dans les autres classes après. Certaines collègues de classe ordinaire peuvent le faire, le projet, quand je leur en parle ça les intéresse mais je n'impose rien du tout. Ça ne relève que de mes envies.

AB 26 : Vous suivez combien d'élèves actuellement ?

E1-1 26 : Alors les dispositifs sont fermés à 15 élèves ; c'est-à-dire tu es 15 élèves maxi dans la classe. Actuellement j'en ai 11 dans l'autre école et 8 ici et j'ai déjà une petite dizaine d'élèves

hors upe2a et sur une autre circonscription. Je n'en ai jamais évalué autant, en si peu de temps. Il y a des besoins tout ce qui passe à travers, parce que les collègues estiment que de toute façon « il comprend ça avance donc voilà ce n'est pas la peine forcément de le tester ». Après voilà si elles n'ont pas de problème spécifique et elle estime que l'élève peut suivre. Certaines ont déjà eu dans leurs effectifs des élèves allophones donc elles savent différencier, il n'y a pas de grande nécessité. D'autres veulent garder ces élèves pour travailler avec eux et travailler dans leur classe.

AB 27 : Oui et si j'ai bien compris c'est la finalité du concept de l'inclusion selon le ministère.

E1-1 27 : C'est la finalité à très court terme parce que l'inclusion M. X nous avait dit il y a un an de ça qu'en septembre 2020, ce qu'il souhaitait c'était que 80 % des enfants en situation de handicap soient inclus dans des classes ordinaires. Il disait également que les dispositifs ne servaient à rien, qu'ils n'aidaient pas à inclure les enfants. Autant vous dire que je ne suis pas d'accord mais bon ça me regarde, ça n'engage que moi. J'ai des arguments pour mais toute façon ils n'entendent pas ou ils n'ont pas envie d'entendre. Donc à très court terme, les dispositifs : les Ulis, les UPE2A, les deux, vont s'en aller pour justement qu'on devienne ce qui est un pôle ressource par circonscription pour aider les collègues dans les classes, aller dans les classes. On nous dira bah voilà j'ai un élève allophone, d'accord, alors on va être en quelques sortes conseiller pédagogique sauf qu'on aura le statut de prof des écoles donc pas de formateur et pas la paye qui va avec, ni les avantages. Eventuellement, on aiderait à mettre des situations en place sans forcément faire comme le RASED parce qu'on n'est pas là pour, on ne peut pas faire de la co-intervention parce que si je fais de la co-intervention dans une école, les autres collègues vont dire bah oui mais pourquoi tu ne viens pas chez nous parce que bon. Par contre moi je peux être dans la classe pour aider la collègue c'est-à-dire que je viens avec ma clé USB puis voilà j'ai ça et ça comme document ou « qu'est-ce que tu attends ? », je te prépare « qu'est-ce que tu veux que je mette en place ? » ou et puis ensuite bah moi après je travaille sur mon temps de personne ressource parce que je pense qu'à l'avenir ça ne sera que comme ça en tout cas dans un avenir proche. Dans tous les cas on nous a dit que justement si ça ne nous plaisait pas fallait partir. Donc bon voilà.

AB 28 : Dernière question quels conseils donneriez-vous directement à quelqu'un qui vous dit « j'ai un élève allophone mais il ne peut pas aller en UPE2A, je fais comment ? »

E1-1 28 : Alors d'abord j'amène beaucoup d'imagiers parce que les collègues peuvent s'en servir, soit sous forme de jeu, soit on a l'image, on a le mot en dessous. On découpe, on mélange les mots et après c'est des ateliers à faire de memory. Il y a de l'écriture, des fichiers d'écriture alors voire d'abord si l'enfant sait écrire donc déjà il y a donc un gros travail à faire là-dessus et puis le vocabulaire c'est dans les images de la classe, les vêtements, ce qu'il mange à la cantine alors l'avantage c'est que dans l'emploi du temps enfin on a le menu du midi. Ainsi très vite on peut rentrer dans les fruits et les légumes, les aliments et cetera donc ça fait partie de la classe. Il n'y a pas besoin forcément de quelque chose en particulier mais les imagiers oui énormément mais moi je sais quand tu arrives si l'enfant est capable suivant comment il va faire le puzzle je sais déjà s'il y aura des problèmes. Si par exemple un grand me dis je ne sais pas, il a les pièces dans les mains et commence pas par exemple par le tour pour voir s'il sait justement s'orienter. Le puzzle nous permet de voir la construction, les représentations après il ne faut pas se baser là-dessus parce que l'enfant peut évoluer mais tu vas voire c'est vraiment c'est vraiment intéressant à voir, comment ça se passe, et puis savoir s'il va savoir organiser. Et puis la manière dont il écrit, il écrit la sur la ligne puis il écrit en dessous ou non, où va-t-il commencé ? Est-ce qu'il a borné la feuille ? Sur l'Académie de Grenoble il y a un site avec beaucoup d'activités à ce sujet et sur la phonologie. (Démonstration d'un autre classeur).

AB 29 : Donc ça c'est une petite mine d'or, je suppose donc que lorsque l'élève allophone est en CP, cela va plus vite du fait qu'il y a l'apprentissage des sons et de la correspondance graphophonologique...

E1-1 29 : Exactement

AB 30 : Merci beaucoup

E1-1 30 : D'autres questions ?

AB 31 : Le chat, pourquoi ? Y-a-t-il un but à sa présence ?

E1-1 31 : Cookie fait partie de l'école, c'est-à-dire qu'elle peut aller dans la cour. Elle est vraiment libre, il n'y a pas de souci. C'est la chatte de ma collègue qui habite dans l'école et

quand je suis arrivée dans cette école, elle est venue pour découvrir et maintenant quand je suis là elle est dans ma classe. Elle a permis de débloquent un élève. Donc l'année dernière j'ai eu un élève du Bangladesh qui est arrivé donc la famille est réfugié politique. Il s'est sauvé avec sa maman du pays. Le papa, les grands-parents sont portés disparus. C'est vraiment compliqué donc ils sont demandeur d'asile donc il ne parlait pas. Quand il a vu Cookie, il était intrigué et après quelques semaines il a commencé à lui parler dans sa langue puis à me parler et il a au fur et à mesure introduit des mots français. Mais il faut voir ce qu'ils peuvent enregistrer c'est impressionnant quand ils se mettent à parler.

AB 32 : Que pensez-vous sur le principe de parler au début anglais ou une autre langue avec l'élève à certains moments ?

E1-1 32 : Je pense qu'il ne faut jamais le faire. C'est par des répétitions et le bain qu'ils apprendront. C'est des choses qu'ils vont entendre tout le temps. Ouvre la porte/ ferme la porte. La trousse, prends la trousse, prends ton cahier, alors au début, ils ne vont pas savoir. Ça va être 8 jours où on va s'arracher les cheveux et puis et puis ça va venir et les autres aussi et puis les enfants regardent comme ça parce qu'il faut faire comme les autres. « Je n'ai pas compris » certains ne le font pas parce que je pense que dans la tête il y a des choses qui ne suivent pas mais sinon c'est ça tu as dit quelque chose donc les enfants ils vont faire pareil. Ils ne vont pas comprendre mais ils vont faire la même chose pour être dans le groupe.

AB 33 : Merci je pense que j'ai fini, est-ce que vous avez une dernière chose à dire ?

E1-1 33 : J'adore ce que je fais je suis plutôt positive peut-être que d'autres collègues ne vous tiendraient pas le même discours mais je pense que ... ça m'apporte tellement sur le plan personnel et professionnel que je ne changerai pas ma place pour l'instant. Tant que je veux me lever le matin c'est bien. Pour moi ça ne me paraît pas comme quelque chose de compliqué voilà je ne vois pas ça comme un handicap.

AB 34 : Pour devenir enseignant spécialisé en UPE2A, savez-vous comment l'on doit faire ?

E1-1 34 : Il y a une formation mais l'inscription est passée pour cette année. Il faut se renseigner auprès du rectorat mais je pense que la formation est passée. Il y a une formation, une

certification après à passer puis s'il y a des postes à pourvoir car c'est un poste spécifique, il y a une fiche de poste à profil il faut candidater pour y prétendre et passer l'entretien. Donc voilà oh et est-ce que je peux avoir votre adresse mail pour vous envoyer des documents ?

AB 35 : Avec plaisir et merci pour cet entretien et l'observation que je vais effectuer.

2.2. Entretien enseignante classe ordinaire

E 2 : enseignante classe ordinaire	9 mars 2020	25 min	Problématique abordée : l'inclusion des EANA dans sa classe, leurs interactions, les pratiques pédagogiques.
---	-------------	--------	--

AB 1 : Quel est votre poste ?

E2 1 : adjointe

AB 2 : Quel niveau avez-vous ?

E2 1 : CE2 CM1 avec 2 élèves UPE2A.

AB 3 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?

E2 3 : un peu moins de 20 ans

AB 4 : Quelle formation avez-vous suivie avant de devenir enseignante ?

E2 4 : Alors j'ai un bac L, un DEUG de lettres modernes, une licence sciences du langage option didactique du français langue maternelle et ensuite IUFM.

AB 5 : Donc un parcours classique, vous avez donc toujours voulu être enseignante ?

E2 5 : Oui

AB 6 : Bilal et Dao sont-ils les premiers EANA que vous accueillez ?

E2 6 : C'est la deuxième année.

AB 7 : Très bien et vous en avez beaucoup l'année dernière ?

E2 7 : L'année dernière j'en avais 2 aussi qui sont arrivées en cours d'année et qui sont encore en UPE2A actuellement.

AB 8 : Avez-vous reçu une formation spécifique ? ou des animations pédagogiques ?

E2 8 : Rien

AB 9 : Donc c'est Mme Coquerel qui vous a donné des conseils j'imagine pour démarrer.

E2 9 : Oui

AB 10 : Qu'avez-vous retenu ?

E2 10 : On fait ce que l'on peut, il faut s'adapter, s'adapter à l'enfant mais on part du premier bilan qui est fait et on voit vite. Par exemple Bilal n'a jamais été scolarisé et ça se voit alors que Dao on fait bien du CM1 en mathématiques

AB 11 : Comment anticipez-vous leurs arrivées ?

E2 11 : On n'anticipe pas.

AB12 : Vous ne préparez rien de spécifique avant ?

E2 12 : Non, non, ils sont tellement différents rien qu'entre ceux de l'année dernière et ceux de cette année je ne refais rien de la même manière. C'est de l'individualisé donc on ne peut rien préparé on ne les connaît pas.

AB 13 : Adoptez-vous une pédagogie spécifique pour eux ?

E2 13 : Bah oui on est obligé (rire).

AB 14 : De quel type ? comment la qualifieriez-vous ?

E2 14 : oh bah Bilal est tellement à côté que lui on reprend les bases, la maternelle alors que Dao, on va être sur le parler doucement lentement, articuler. Lui demander s'il a compris, reformuler, traduire

AB 15 : Donc vous traduisez quand même. En Anglais ?

E2 15 : Oh oui oui en anglais quand vraiment il ne comprend pas comme lui il est polyglotte. Je sais même plus combien de langue il parle. Pour l'élève brésilienne que j'avais l'année dernière je prenais google et je traduais en portugais. On utilise nos téléphones perso.

AB 16 : Vous adaptez les documents de manière générale ?

E2 16 : Ah et bien pour Bilal ce n'est que de la manip, toujours dans les premiers temps de la manipulation, très peu de passage sur papier hormis pour ce qui va être collage de gommettes, du graphisme. Pour Dao, en mathématiques c'est exactement comme les autres.

AB 17 : Et dans les autres enseignements, les autres disciplines ? Arts, sciences...

E2 17 : Ils ne font pas

AB 18 : Donc ce n'est que français et mathématiques ?

E2 18 : Oui enfin là oui parce que j'ai adapté mon emploi du temps pour que Dao puisse suivre tous les temps de mathématiques. Après s'il participe au jogging d'écriture, ça il fait mais c'est moi qui lui écris la consigne. Je lui fais reformuler à l'oral quand il le peut même si ce n'est pas évident mais sinon nan en mathématiques il fait exactement pareil car il a les capacités et la barrière de la langue n'est pas là car les chiffres c'est universel.

AB 19 : Donc c'est pareil EPS ils ne vont pas être là ?

E2 19 : S'il va être là en EPS mais ce n'est pas moi qui fais, on fait un échange de service. Dao va en EPS mais pas Bilal. Lui reste avec moi. C'est une fois par semaine car la seconde séance il est avec E1. J'allais dire piscine mais non ils n'étaient pas encore arrivés ni l'un ni l'autre, on avait fini le cycle.

AB 20 : Que pensez-vous de leurs interactions ? Avec vous, entre eux, avec les autres élèves... que ce soit verbal ou non.

E2 20 : Bilal y a du mieux nettement, il devient élève, ça demande du temps mais en même temps on ne part de rien. Dao c'est beaucoup beaucoup plus difficile. Je pense qu'il y a plus d'interaction quand il est en UPE2A que dans la classe. Déjà il observe énormément. Il ne parle pas fort et il faut que je m'assoie à côté de lui pour dialoguer.

AB 21 : Donc c'est exclusif, ça ne va pas être au sein du groupe classe ?

E2 21 : Si, si, il fait tous les matins les rituels, l'enfant de service qui fait les rituels lui fait faire en français quand il le fait en anglais. Donc il fait la date en français, il fait la météo et l'humeur du jour et moi je n'interviens pas car comme ils savent c'est l'enfant de service qui gère et pose les questions "Dao, c'est quel jour aujourd'hui... ?" Donc s'il interagit avec les autres.

AB 22 : Donc ça vient régulièrement de ses pairs mais rarement de lui-même ?

E2 22 : Oui oui après en récréation il joue avec tous, enfin avec sa tranche d'âge. il ne joue pas avec Bilal, il le fuit même mais il joue avec les CM1 que ce soit de sa classe ou de l'autre classe.

AB 23 : Donc au niveau des autres élèves on peut dire qu'il est inclus ?

E2 23 : Oui oui il est inclus.

AB 24 : Et donc c'est dans la classe ou c'est beaucoup plus compliqué.

E2 24 : Oui je pense que c'est vis à vis de moi, de ma posture d'enseignante. Parce que c'est quand même la culture asiatique qui a aussi. C'est à dire que l'enseignant parle l'élève se tait,

c'est une forme de respect. Tout simplement. Ça va venir, il parle déjà un peu plus qu'au début, mais c'est toujours très discret et c'est ce qui inquiète le papa "est-ce qu'il s'intègre ? Est-ce qu'il discute avec les autres ? avec moi ?" Je ne l'ai pas beaucoup vu le papa mais bon ça c'était en décembre.

AB 25 : Très bien, est-ce que vous pouvez me décrire l'évolution des élèves depuis leur arrivée.

E2 25 : Au niveau compétence ?

AB 26 : Oui mais également de leur inclusion même si on en a déjà un peu parler. Vous les considérez actuellement comme inclus ou en cours d'inclusion ?

E2 26 : Dao est inclus dans le groupe mais pas Bilal ce n'est pas possible et c'est ce que l'inspectrice m'a posé comme question, pourquoi est-il assis seul ? Et bien en même temps il ne fait pas pareil que les autres, donc Et il a besoin d'espace donc c'est plus simple que je m'assoie à côté de lui et qu'on soit en relation duel. On n'est pas encore là-dessus, dans sa tête il a trois ans quoi, il fait des activités de petit donc... oui Bilal c'est plus dur même s'il a énormément évolué, maintenant il sait sortir. On va à la médiathèque, il sait marcher dans le rang. Alors que la première fois j'ai dû lui tenir la main car il traversait n'importe où, c'était super dangereux. Maintenant il est dans le rang, il tient sa place dans le rang. Pendant un temps il allait partout devant puis au fond mais dans le rang alors que maintenant il sait. Il y a des compétences qu'il commence à acquérir mais il vient de tellement loin. Alors que Dao a plus de compétence que je ne pense.

AB 27 : Qu'il n'exploite pas encore par peur, par appréhension ?

E2 27 : Oui c'est possible, oui, et puis la langue on voit qu'il réfléchit beaucoup. Alors je ne sais pas s'il traduit. Je ne sais pas ce qu'il se passe dans sa tête mais on voit que c'est plus compliqué au niveau du langage. Je pense qu'il a plus de compétences en mathématiques que mes CM1, il sait faire plus de choses.

AB 27 : D'accord alors qu'en français, du coup le travail est entièrement différencié ?

E2 27 : Pas toujours, si c'est très court par exemple les rituels, c'est assez simple donc il peut le faire. Après non il faut re-renter dans la conjugaison dans la grammaire de base.

AB 28 : D'accord donc des fois vous les faites suivre avec les CE2

E2 28 : Non c'est vraiment à part, il ne reste qu'avec le groupe des CM1 et quand c'est du français je ne reste qu'avec lui, c'est de la relation duel.

AB 29 : Donc c'est pareil avec Bilal, il ne va pas aller avec les CP par exemple ?

E2 29 : Nan il reste vraiment dans ma classe.

AB 30 : Que pensez -vous du projet "enfants du monde" que fait Mme Coquerel pour travailler avec les élèves ?

E2 30 : Je ne connais pas son projet.

AB 31 : D'accord et bien le principe c'est d'utiliser la culture des élèves, leur origine pour se présenter et parler d'eux, pour développer leur vocabulaire, pour développer leur manière d'interagir.

E2 31 : C'est bien oui, de toute façon il faut utiliser leur culture.

AB 32 : Donc vous pensez quoi de la valorisation de la culture et du plurilinguisme ?

E2 32 : Oui et surtout de la faire connaître aux autres, montrer la différence, la faire accepter et la culture. Comme ça, ça les ouvre, ils ne savent pas par exemple Bilal leur expliquais, il devait habiter un petit village mais qu'il y avait des moutons quoi. Ça reste des brides en classe mais on utilise sa culture pour travailler. Au contraire on a travaillé sur dire bonjour et merci dans le monde, on utilise oui c'est tellement riche.

AB 33 : Est-ce que vous pensez à en accueillir de plus en plus peut être devenir enseignante spécialisée ? ou pas spécialement et reste au poste que vous avez ?

E2 33 : Oh non et même c'est compliqué, d'avoir une classe UPE2A dans l'école ce n'est pas de tout repos, c'est difficile. J'ai déjà un double niveau plus les UPE2A ça me fait quadruple niveau dans une classe plus les miens parce que j'ai deux niveaux. On y laisse de l'énergie, c'est difficile. Après voilà. Mais c'est un cadeau empoisonné, c'est lourd à porter.

AB 34 : Donc vous préféreriez être dans une école qui n'a pas ce dispositif ou vous n'avez pas spécialement d'avis sur la question ?

E2 34 : Alors on l'a été jusqu'à ... c'est différent c'est du travail en plus pour nous.

AB 35 : Très bien et comment est-ce que vous définiriez l'inclusion de manière générale ?

E2 35 : L'accueil

AB 36 : Faites-vous une réelle différence entre l'inclusion et l'intégration ?

E2 36 : Non je n'en fais pas pour moi c'est tellement individuel, ils sont tellement tous différents les uns des autres, des fois c'est l'élève qui va le faire de lui-même que d'autres non ils vont avoir besoin d'aide. Non c'est de la sémantique de mots. C'est ce qu'on disait avec l'inspectrice ça reste un thème la conjugaison le verbe ça reste voilà, c'est exactement la même chose. C'est de la sémantique, après il faut prendre l'enfant tel qu'il est et faire au mieux pour son bien-être, je ne le vois que comme ça (rire). Son bien-être dans la classe, s'il faut l'aider faut l'aider mais il y en a qui vont le faire d'eux-mêmes. Ça dépend du tempérament de l'enfant enfin de l'élève de l'élève, nan de l'enfant avant tout.

“blanc”

E2 37 : Et j'ai l'impression que l'institution nous lâche ; ils ne font rien pour nous aider. Avec Bilal ce n'est que de la maternelle mais je n'ai jamais fait de maternelle. Idem je n'ai jamais fait de cycle 2, exclusivement du cycle 3. Donc quand il est arrivé je me suis demandé ce que j'allais faire avec lui. Donc je suis allée à côté en maternelle, tout ce qu'il fait, tout ce qu'il a comme matériel. C'est les collègues qui m'ont donné.

AB 38 : Parce qu'elles le font en classe ou parce qu'elles le font avec des élèves allophones ?

E2 38 : Ah non c'est du matériel de base qu'elles utilisent constamment.

AB 39 : Très bien c'est de votre initiative ?

E2 39 : Ah oui je l'ai constaté dès le début. Et puis passer par le jeu, c'est plus attrayant... parce que dans sa tête, c'est un petit. Mais après la maman pense qu'il y a un trouble, qu'il y a autre chose derrière donc faut le prendre en tant que tel. Il y a du handicap, c'est sûr. Donc ce n'est pas qu'il ne veut pas, c'est qu'il ne peut pas. Ce n'est pas pareil parce que l'enfant qui ne veut pas au bout d'un moment il lâche.

AB 40 : Donc autant les parents de Dao sont sur son dos à veiller sur ses apprentissages vraiment à essayer de le booster en classe dans ce qu'il va apprendre et à suivre.

E2 40 : nan je pense que c'est la culture asiatique aussi, il faut travailler.

AB 41 : Et ils essayent de parler en français avec Dao ou pas ?

E2 41 : Oh je ne sais pas, le papa parle français couramment comme nous, la maman non, elle est en train d'apprendre. Et mon anglais... dans une conversation. Une fois elle est venue me

voir et je n'ai rien compris. J'ai vu le papa après, je lui ai dit vous m'excuserez auprès de votre femme je n'ai pas compris et il a répondu que c'était à elle de faire l'effort. Elle prend des cours, elle apprend. Donc je me suis excusée parce que c'est juste que mon anglais est très mauvais.

AB 42 : Oui donc c'est dans sa volonté de ne pas déranger, de faire au mieux pour tout le monde...

E2 42 : Oh oui ils sont vraiment "on est en France on parle français". Ils sont là ils sont très aimables, la maman fait signe au portail, la sœur, c'est pareil.

AB 43 : Et pour la maman de Bilal ?

E2 43 : Alors je pense que pour le coup elle est française, et il est né en France. Et elle se rend compte que la petite sœur sait faire plus de choses que lui et elle nous le dit ; Elle voit, elle voit tout ça.

AB 44 : D'accord et elle demande de l'aide pour faire quelque chose à la maison ?

E2 45 : Oui le colorino elle l'a acheté, il me l'a dit. Elle m'a dit qu'elle lui faisait des jeux des comptines sur internet, elle a essayé de lui faire l'alphabet donc non je pense qu'il retravaille à la maison.

AB 45 : Très bien et pour les élèves que vous aviez l'année dernière, c'étaient le même type ou pas ?

E2 45 : Alors Sophia le papa parlait français et la maman pas du tout et c'est toujours le cas. Il venait voir de temps en temps mais ils n'avaient pas encore conscience que pareil il y avait quelque chose d'autre derrière sûrement du handicap aussi chez Sophia. Ils ont dit oui à tout pour le coup, le psychologue scolaire... Donc s'il y avait quand même de la communication alors qu'avec C, rien. La mère n'est pas aimable.

Mais heureusement que Mme Coquerel est là quand même.

AB 46 : Donc vous demandez souvent des conseils sur le comment faire...

E2 46 : C'est surtout sur le quoi faire. Parce qu'ils arrivent comme ça et on n'a rien.

AB 47 : Vous avez demandé aux différents inspecteurs que vous avez eu de l'aide, des formations spécialisées

E2 47 : J'ai dû le faire mais je ne m'en souviens plus... non on n'a rien. On se débrouille, c'est le système D.

AB 48 : Comment pensez-vous que vous auriez fait sans l'UPE2A mais avec des EANA ? et pour le coup à 100%.

E2 48 : Ça doit être encore pire, je ne sais pas. Mais ça doit être le cas à l'école qui est proche de la mairie car Mme Coquerel va en tester là-bas, je pense qu'ils en ont où les parents ont refusé le dispositif.

AB 50 : Je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé.

2.3. Entretien N°2 UPE2A

E 1 : enseignante spécialisée	Entretien N°2	9 mars 2020	1 heure	Thèmes abordés : évolution des élèves, interactions et inclusion.
-------------------------------------	---------------	-------------	---------	---

AB 1 : C'est parti, première question : les élèves présents dans la classe en décembre sont-ils toujours présents ?

E1 2-1 : Oui

AB 2 : Donc Fatou était seulement absente aujourd'hui ?

E1 2 2 : Oui elle n'a plus que 3h avec moi par semaine.

AB3 : Donc son temps a été réduit, mais pour quelle raison ?

E1 2 3 : Oui ça a été le cas dès la rentrée elle est passée de 9h à 3h pour faire essentiellement de la conjugaison et de la grammaire à l'écrit.

AB 4 : Et donc il y a 2 élèves soudanaises qui arrivent prochainement.

E1 2-4 : Oui à partir de jeudi qui sont en foyer en attente d'un statut de réfugié politique. Elles pourront donc rester dans le dispositif jusqu'en mars 2021. Selon ce que dira le jugement elles resteront ou seront déboutées. Le Soudan étant un pays assez compliqué j'espère qu'elles garderont ce statut.

AB 5 : Elles sont plutôt mal scolarisées que non scolarisées ?

E1 2-5 : Alors elles ont été scolarisées la grande a un niveau CM2 a priori elles viennent directement du pays et ne sont pas passées par un camp de réfugié. Il y a une scolarisation là-bas mais c'est pareil ça dépend comment ça se passait. La petite elle va intégrer le CP, elle a 6 ans, apparemment il y a un début de scolarisation parce qu'elle sait tenir un crayon, elle sait

écrire, elle sait découper mais c'est un niveau très très très petit. Au moins elle est élève, elle a le statut d'élève. Ce qui est déjà bien vu là d'où elles viennent.

AB 6 : Merci, on va passer à l'évolution des élèves que j'observe plus spécifiquement. Comment ont-ils évolué depuis décembre ?

E1 2-6 : Heu ils ont beaucoup avancé, ils ont plus confiance en eux même s'il faut leur rappeler régulièrement que quand ils sont arrivés ils ne savaient pas le faire, maintenant ils savent telle ou telle activité et même sans mon aide. Il y a beaucoup plus de travail en autonomie, ils peuvent gérer seul beaucoup plus de choses. Ce qui est plutôt un bon point.

Ils savent aussi mieux travailler ensemble tu l'as vu là avec 2 des élèves même s'ils savent faire des choses ils me demandent quand même pour être sûr qu'ils ne se trompent pas. Ils savent le faire et le font correctement. Après quand il y a des erreurs c'est parce que ce sont des mots qu'ils ne connaissent pas ou des sons que l'on a pas encore abordé, des sons complexes notamment quand il faut lire certains mots. La lecture de texte, c'est encore compliqué et surtout dans la compréhension des questions, c'est un travail lourd mais sinon ils sont complètement autonomes. Ils ont un capital de mot important, à la fin de l'année je referais le test de vocabulaire avec les 140 mots initiaux pour leur montrer l'évolution, ce qui peut les aider à consolider les acquis et à les rassurer en leur montrant que leurs compétences se développent.

AB 7 : Très et pour Bilal plus spécifiquement.

E1 2 7 : Alors on lui a fait un projet attitude pour le devenir élève. Il aura besoin d'un suivi psy et d'être testé, c'est certain. Après il joue sur la fatigue, il est très caractériel.

Par exemple, avant les vacances j'ai apporté des gâteaux et des bonbons. Quand Bilal les a vus, le travail et bah il a tout fait rapidement et correctement sans dire un mot. On peut dire qu'il marche à la carotte. Après le niveau n'y a rien...il est capable de se mettre en activité mais il a un problème psy. Pour cette période, il a été absent depuis la rentrée donc je ne pas dire grand-chose mais souvent pendant 1/2j il travaille et après rien avec moi ou sa maîtresse.

En comparaison Bekhan participe même s'il manque de vocabulaire, il y a un effort reconnu par les autres. Quand on joue on lui dit "tu en connais pleins des mots" et il répond "oui mais le jeu est nul" et se met à insulter....

Bilal l'écrit ça dépend du jeu s'il ne vient pas de lui il n'y aura rien.

Il a le même comportement à la maison car il y a eu une grande absence de la maman qui l'a laissé en Mauritanie pendant 6 ans. Ça ne fait que 3 mois qu'il est en France est déjà il est moins violent.

Et il y a plein de système d'encouragement mais ça ne fonctionne plus.

AB 8 : Est-ce la première fois que vous rencontrez un élève comme ça ?

E1 2 8 : C'est la première fois que j'ai un élève jamais scolarisé comme ça. Souvent ils veulent rentrer le plus possible dans le moule pour s'intégrer mais là il s'en fiche. Quand il est prêt à travailler par contre il est très gentil et attentionné. Il est attentif quand il a envie. Même s'il y a quelque chose là-haut qui ne va pas, une pathologie qui relève de la MDPH. Il reconnaît les réussites des autres mais il a eu aussi des problèmes comportementales avec certains élèves. Et puis je pense que ses difficultés étaient déjà présente en Mauritanie

A côté, en dehors de la classe, il est capable de tout pour se faire accepter sans limite.

AB 9 : Et pourquoi pas de RASED comportemental par exemple ?

E1 2 9 : J'y ai pensé mais pas encore car c'est trop compliqué tant qu'il ne parle pas français.

AB 10 : Très bien et pour Dao ?

E1 2-10 : Dao avance plutôt bien parce qu'il est déjà dans la dictée de mots à l'écrit. Il parle plusieurs langues donc il a un niveau déjà culturel et scolaire assez élevé même par rapport à nos élèves ici notamment en maths.

AB 11 : Oui Mme Rousseau me l'a dit ce midi.

E1 2-11 : Voilà, ils sont très stricts et exigeants dans leur travail mais par contre aussi très renfermés, c'est à dire, je pense que le langage là-bas enfin le langage oral, participer ce n'est pas encourager. Expliquer ce qu'ils font ce n'est pas forcément dans leur culture parce qu'il attend, il n'est pas spécialement demandeur de travail mais quand il a quelque chose il le fait et ça fait partie de la culture aussi et c'est de la compétition chez eux, faut que ça tourne.

AB 12 : Le nombre d'interaction que j'ai observé en classe ordinaire est assez faible, vous pensez donc que c'est du fait de sa culture ?

E1 2-12 : Je pense oui je pense parce qu'il a énormément de connaissances mais bon en même temps ça fait peu de temps qu'il est ici : moins d'un an. Mais il est polyglotte sur au moins trois langues sinon quatre puisqu'il parle vietnamien, anglais, il a des notions de japonais et parle très bien espagnol également donc il y a plusieurs langues et le niveau de la famille est assez élevé. Les deux parents sont médecins, le papa est urgentiste ici, la maman est médecin dans son pays, donc il y a forcément un niveau d'étude important. C'est quelqu'un, c'est un enfant qui ne va pas forcément s'exprimer beaucoup mais quand il a compris la consigne il fait le travail et se trompe très rarement. Il est peu dans l'oral et certainement car il pense qu'il lui manque du vocabulaire. Là tout à l'heure il ne savait pas enfin il le pensait mais finalement il a trouvé énormément de mots donc ce qui était intéressant. Je pense qu'il sait beaucoup plus de choses qu'il ne le montre.

AB 13 : Donc leur progression est nette et franche tout en leur appartenant respectivement

E1 2-13 : Oui oui oui.

AB14 : Avez-vous en tête des éléments déclencheur de la progression des élèves ? Des choses qui ont fait que...

E1 2-14 : Alors je sais que le langage pour Ravi ça a été cookie (le chat) comme je vous l'avais dit en décembre. Ça a été une base pour parler de différentes choses et maintenant il parle spontanément ce qui n'était pas le cas l'année dernière. Donc dans ce cas-là l'animal a fait le lien.

AB 15 : D'accord donc là il y a eu un réel élément sinon les autres c'est une question de temps ?

E1 2-15 : Les autres ça dépend des situations mais en règle générale les autres se mettent à parler car ils savent ce que c'est l'école. Alors que Bekhan par exemple n'avait pas été scolarisé car trop petit et n'avait aucun mot de vocabulaire donc il fallait vraiment mettre les choses en

place. Sinon pour les autres ça se met en place au fur et à mesure. Il faut simplement leur laisser le temps de digérer, qu'ils comprennent et qu'ils arrivent à faire le lien entre ce qu'ils ont appris, à quoi ça va leur servir et comment ils vont le réinvestir finalement chez eux.

AB 16 : Pensez-vous que les interactions des élèves grâce à votre projet favorise leur inclusion ?

E1 2-16 : Oh là c'est une grande question je dirais que pour ici oui dans une grande majorité car ça leur apprend à parler d'eux même de ce qu'ils font chez eux, d'être plus loquace avec l'adulte. Bon pour Dao ce n'est pas vrai car c'est plus difficile, Bilal c'est du point de vue de son histoire mais sinon les enfants ça les aide dans leur inclusion parce qu'ils apprennent du vocabulaire, on parle de beaucoup de choses de leur pays et ça permet quand les collègues abordent différentes cultures, ils peuvent participer mais ici dans cette école c'est vrai ailleurs je ne pense pas.

Après le projet c'est leur apporter un maximum de vocabulaire pour pouvoir le réinvestir mais aussi pouvoir notamment pour les grands quand ils commencent les exposés leur donner des billes, une méthodes et le permettre d'expliquer aux autres, de parler de leur pays, de dire ce qu'ils considèrent comme intéressant. Cela sans avoir peur car les autres ne jugent pas car ils ne connaissent pas. Ils apprennent à poser leur voix à parler avec un vocabulaire juste pas forcément compliqué mais juste donc c'est tout un travail à mettre en place et là le projet aide et ça aide aussi les familles à rentrer dans l'école. Quand on fait notamment des échanges des activités sur la cuisine, avec des photos ça permet au famille de se sentir concernées. Et là l'enfant s'aperçoit que c'est important ce qu'il apprend est important, et pas que pour l'école mais pour la famille ou quand ils repartent dans leur famille.

AB 17 : Que pouvez-vous me dire sur leur inclusion dans leur classe ? dans l'école ?

E1 2 -17 : Alors déjà du point de vue de l'emploi du temps mes collègues profitent du fait que je sois avec les EANA pour faire les notions difficiles, la littérature car mes élèves ne peuvent pas suivre. En général ils font le sport, tout ce qui va être arts visuels où quand il va y avoir la chorale, il y a les maths parce que ça c'est mes collègues moi je n'ai plus le temps pour faire des maths avec eux. C'est plus délicat, après c'est censé être comme ça je sais qu'ils font aussi de la lecture avec mes collègues selon les matières que mes collègues font mais en général c'est

moi qui m'y colle pour que ça aille très vite et c'est comme ça que l'on arrive à déceler si ça ne relève que du FLE ou s'il y a un problème autre qui pourrait être géré par le RASED ou s'il faut faire un test avec la psychologue scolaire pour un suivi MDPH par la suite.

AB 18 : Donc de manière générale vous pensez que Bilal et Dao sont inclus dans leur classe ordinaire ?

E1 2-18 : Oui oui et puis la collègue met en place ce qu'il faut parce qu'avec Bilal c'est quand même des jeux de maternelle, elle a adapté car on ne part de rien. L'adaptation, je pense, de ce que j'ai vu, de qu'elles me disent et montrent, l'adaptation est mise en place.

AB 19 : Donc mise en place par les enseignantes et par les élèves qui vont vers eux ?

E1 2-19 : Oui oui totalement.

AB 20 : Très bien on va passer sur les interactions que j'ai observé aujourd'hui donc voici celui de ce matin et celui en UPE2A. Qu'en pensez-vous, cela vous étonne-t-il ? [Explication de la grilles d'observation]

E1 2-20 : D'accord c'est énorme ça ! (Interaction de Bilal) C'est plutôt rassurant car ils acquièrent plus de vocabulaire donc se sentent plus à l'aise et parlent plus. J'essaie de moins parler quand c'est possible parce que nous enseignants on parle beaucoup trop alors qu'on devrait les laisser être acteur. Ce que je ne veux pas c'est les mettre en position d'échec, parfois, j'ai tendance à devancer leur réponse ou à les aiguiller d'une certaine manière pour éviter qu'ils se rendent compte que ce n'est pas la bonne réponse. Alors il y a des moments où c'est bien mais à certains moments ce seraient mieux qu'ils puissent se corriger eux-mêmes. Mais effectivement il y a plus d'interaction car ils se sentent plus à l'aise, le groupe avance bien, il est plus à l'écoute. Le fait d'être dans l'UPE2A les rend plus à l'aise et donc fait qu'ils parlent plus que dans la classe car d'une ils sont moins nombreux et de deux ils se connaissent c'est presque un lien de famille. Ils arrivent, ils sont tous dans la même galère, ils arrivent tous de différents pays, ils n'ont pas la même langue mais il faut qu'ils communiquent qu'ils se comprennent. Et puis, ils apprennent selon leur niveau, à leur rythme, il y a beaucoup d'entraide. Quand certains élèves arrivent à faire une activité qu'ils n'arrivaient pas à faire avant et que

c'est concluant, ils applaudissent, ils encouragent donc ils sont dans une démarche positive. Effectivement c'est important qu'il y ait ces petits groupes là pour me parler que ce soit en lien avec le travail ou autre donc c'est important pour eux.

AB 21 : Très bien je comprends et je suis d'accord pour Dao mais comment l'expliquez-vous pour Bilal ? Comment comprenez-vous qu'il ait beaucoup plus parlé ce matin ? Alors qu'il avait des tâches de même complexité au final.

E1 2-21 : Alors là je ne sais pas. On lui a expliqué qu'il aurait deux classes avec deux enseignantes et il ne voulait donc avec la collègue on lui a expliqué qu'il serait là pour apprendre le français donc il y a des choses qui se mettent en place et avec la collègue il ferait d'autres activités mais que les deux sont liées. Mais sachant que quand Bilal n'a pas envie il ne fait rien, il met en place des stratégies. Il y a des matins où je n'ai rien à lui dire et où il participe bien aux activités, au langage notamment quand on avait fait les légumes, les couleurs, ce que tu aimes manger ce que tu n'aimes pas... et chaque enfant avait expliqué ce qu'il mangeait en particulier dans son pays. Il avait tout compris et deux jours après on a repris le travail pour faire une trace écrite, il n'avait plus envie donc c'est assez compliqué. Pour avoir son attention, savoir ce qu'il veut faire mais ce n'est pas facile car à l'école il y a des règles. Il a tendance à plus me parler quand je suis de récréation par exemple, il vient me voir et me raconte où il est allé, ce qu'il a fait... Et là c'est moins compliqué. Après il n'hésite pas à encourager notamment Bekhan mais quand il n'a pas envie, il n'a pas envie. Cette après-midi c'était ce cas de figure. Là le petit jeu avec le nom des animaux... Et puis le français, il a quand même une base de français il le parle mais bon là il a dit un mot mais au départ c'est "non", il ne voulait pas et les autres à la limite n'attendent que ça car autour il y a une compétition, il y a les images à la fin mais lui ça ne l'intéresse pas. Si je lui dis "fais ce que tu veux" il va prendre un dessin mais je lui dis "bah non d'abord on travail" mais là non car il ne veut pas. La mise en place est compliquée. Mais il y a des jours où ça se passe sans problème, où il participe, a envie, aide les autres. Donc oui je pense qu'il a tout donné ce matin. Même quand il est avec moi le matin et que là il travaille et bah l'après-midi il n'y a rien avec ma collègue.

AB : Donc est dans le cadre de figure que vous observez très très régulièrement.

E1 2 22 : Voilà. Il peut être très loquace comme il peut faire n'importe quoi. Ce n'est pas forcément facile car ma collègue vit ça aussi mais elle a une classe en cours double complète nous on est que 8.

AB 23 : Merci beaucoup, c'est certainement le dernier entretien que nous avons donc avez-vous quelque chose que vous souhaitez vraiment me dire ?

E1 2-23 : Chaque enfant est particulier et c'est d'autant plus vrai avec les enfants allophones car ils ont leur propre culture, leur propre histoire et je suis et reste persuadé, qu'il faut en tenir compte quand l'enfant arrive car il a une scolarité différente de la scolarité française parfois il n'a pas de scolarité du tout soit parce que le pays est en guerre soit parce que la famille habite au fin fond du pays et il n'y a pas moyen d'avoir une scolarisation régulière donc je pense que pour les aider au mieux sans les mettre en difficultés, il faut tenir compte de leur passé, pour éviter de les bloquer, de le faire peur ou d'interrompre ce qui est en train de se mettre en place.

AB 24 : Donc mettre une barrière sur leur passé c'est la pire des idées entre guillemets.

E1 2-24 : C'est ça, il faut dire que leur langue maternelle, il ne faut pas qu'ils l'oublient car cela fait partie de leur culture mais qu'ils apprennent le français pour pouvoir parler avec leurs copains, acheter des choses dans les magasins, comprendre les films et les dessins animés. Que c'est pour eux une grande richesse mais qu'ils doivent savoir d'où ils viennent et dans quelles circonstances ils sont arrivés.

[Mme Coquerel est émue.]

AB 25 : On voit depuis la première fois que je vous ai eu au téléphone que vous êtes passionné donc pour l'instant vous souhaitez rester dans ce poste. Donc y aura-t-il une évolution ?

E1 2-25 : Une évolution, déjà cela dépend de l'évolution des dispositifs car pour l'instant pour la rentrée de 2020 on ne sait pas. Ce qui est intéressant c'est de rencontrer d'autres collègues qui ont des enfants allophones qui ne viennent pas dans le dispositif car ça permet déjà de travailler avec d'autres collègues qui ont d'autres projets, qui ont des envies, des difficultés, qu'ont des espoirs, qui mettent des choses en place. Maintenant voir comment le poste va évoluer car c'est un poste qui me tient à cœur parce que c'est un contact constant avec les

élèves, c'est différents à chaque fois et ça me permet de remettre tout le temps ma pédagogie en question, pour pouvoir évoluer car je pense que dans le métier que l'on fait si l'on évolue pas autant en changeant. Si je change c'est si l'évolution ne va pas dans le sens que je souhaite. Travailler avec les équipes oui car il y a des personnes qui ont vraiment des idées sensationnelles, qui font tout ce qu'ils peuvent pour aider les enfants et les familles alors dans le type de la spécialisation "allophone". A côté de ça il y en a d'autres où c'est beaucoup plus compliqué et où il faut mettre le contact en place mais parfois il y a carrément un refus de contact donc là on ne cherche même plus. Il y a beaucoup d'enseignants qui travaillent avec les allophones en partant de leur culture pour montrer justement aux autres élèves les repas, la météo, l'école pour qu'il y ait un échange et puis que les enfants bien au-delà de l'inclusion comprennent qu'il n'y a pas qu'une culture mais qu'il y en a plusieurs qu'ils soient plus ouverts, qu'ils aient envie d'aller vers l'autre et que ce n'est pas parce que l'autre est différent par sa culture qu'il est mauvais. Je pense qu'on ferait beaucoup de progrès si on avançait dans ce sens-là même si c'est compliqué, même si parfois c'est vraiment difficile. Je pense que c'est plus facile dans des petits niveaux comme là que si l'enfant est mineurs isolés où là le système n'est pas adapté. Nous pouvons guider les familles, elles peuvent nous apporter beaucoup et nous le rendre bien. L'interculturel, c'est grâce à ça que l'on avance. [De plus en plus émue]. C'est pour ça que si le poste évolue dans le sens où je n'aurais plus de contact et où ce ne sera que de l'administratif là oui je change de métier direct. Il n'y aura plus d'intérêt si c'est pour être gratte-papier. Mais j'aime vraiment aider les collègues en étant personne ressource parce qu'il faut les rassurer aussi. Il ne faut pas rentrer les élèves dans des cadres je sais que l'institution nous l'impose mais ils sont tous différents avec une culture différente et même nos propres élèves de classes ordinaires. Il faut se servir de cette culture justement pour avancer. Après ce n'est que mon opinion. Tant qu'on ne prendra pas la différence de culture comme quelque chose d'enrichissant, ça va être compliqué.

J'espère garder cette passion et surtout que l'institution comprenne qu'il y a des choses fantastiques à faire et que les enfants ce n'est pas juste des décrets, des pourcentages... C'est de l'humain.

AB 26 : Merci pour ce temps passé, votre accueil.

3. Grilles d'observation

3.1. N°1 UPE2A

Forme	À l'initiative de	Type	A	B	C
Verbale	L'élève	Positive	5	11	39
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive	2	4	5
		Neutre	6		
		Négative			
	Les pairs	Positive		1	25
		Neutre			
		Négative		1	
Non verbale	L'élève	Positive		5 m / 3 s	9 m / 13 s
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive		1 g	
		Neutre			
		Négative			
	Les pairs	Positive		1 g	3 s
		Neutre		1 g	

		Négative			
--	--	----------	--	--	--

m : main levée/ s : sourire/ g : geste

3.2. N°2 UPE2A

Forme	À l'initiative de	Type	A	B	C
Verbale	L'élève	Positive	2	16	17
		Neutre			1
		Négative			
	L'enseignant	Positive	8	10	7
		Neutre	7	1	
		Négative			
	Les pairs	Positive		1	6
		Neutre			
		Négative			
Non verbale	L'élève	Positive	1 g	7 s / 4 m / 4 g	6 m
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive	1s / 1 r	1 s	
		Neutre	1h		
		Négative			
	Les pairs	Positive	1 s	1s / 1r	1s
		Neutre			
		Négative			

m : main levée/ s : sourire/ g : geste

3.3. Classe ordinaire

Forme	À l'initiative de	Type	A	B	C
Verbale	L'élève	Positive	13	4	
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive	17	5 + 6 (regards)	
		Neutre	1	4	
		Négative			
	Les pairs	Positive			
		Neutre			
		Négative			
Non verbale	L'élève	Positive	1m	1s	
		Neutre			
		Négative			
	L'enseignant	Positive			
		Neutre			
		Négative			
	Les pairs	Positive			
		Neutre			
		Négative			

m : main levée/ s : sourire/ g : geste

4. Projet "Devenir élève"

