



HAL
open science

L'UPE2A à Mayotte: entre inclusion et exclusion

Fany Bergerin

► **To cite this version:**

Fany Bergerin. L'UPE2A à Mayotte: entre inclusion et exclusion. Linguistique. 2020. dumas-03219728

HAL Id: dumas-03219728

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219728>

Submitted on 6 May 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.



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

L'UPE2A à Mayotte : entre inclusion et exclusion

Fany BERGERIN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Mention : Didactique des langues

Parcours-type : Didactique des langues, du Français langue étrangère et langue
seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme : Catherine MENDONCA DIAS

Second jury : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2019-2020

L'UPE2A à Mayotte : entre inclusion et exclusion

Fany BERGERIN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Mention : Didactique des langues

Parcours-type : Didactique des langues, du Français langue étrangère et langue seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme : Catherine MENDONCA DIAS

Second jury : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier ici ceux qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire. Leur soutien quotidien, leurs témoignages et les lectures qu'ils m'ont conseillées ont été d'une importance capitale.

Tout d'abord, je remercie Madame Catherine Mendonça Dias qui m'a orientée dans mes recherches et qui s'est rendue disponible pour répondre à mes interrogations tout au long de mon travail notamment lors de la réadaptation de mon projet compte tenu de la pandémie mondiale. De même que Madame Laura Uribe, qui a apporté son expertise à mon mémoire lors d'une seconde lecture.

J'adresse ensuite mes remerciements à tous les personnels éducatifs et administratifs du collège de Koungou à Mayotte qui ont participé de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire, faisant de mon lieu de travail un lieu d'étude. Grâce à eux, j'ai pu procéder à des observations et nous avons travaillé ensemble tout au long de l'année au fonctionnement du dispositif et à l'inclusion des élèves.

De même, je voudrais remercier les membres du CASNAV de Mayotte qui m'ont donné l'opportunité d'occuper ce poste et de vivre une expérience particulièrement enrichissante au niveau professionnel et humain.

Je souhaite également remercier infiniment tous ceux qui ont accepté de me rencontrer, de m'accorder du temps pour répondre à mes questions et dont les réponses constituent le cœur de ma réflexion.

Enfin, je tiens à remercier de tout mon cœur mes parents qui m'ont donné la chance de réaliser mes études et qui m'ont soutenue à chaque instant depuis le début de mon parcours universitaire et professionnel. De même, je remercie infiniment ma sœur pour son aide et ses nombreuses relectures, sans oublier celles de Mihaela Cojocariu grâce auxquelles j'ai pu mener à bien la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements	4
Introduction	8
Partie 1	14
Un dispositif pédagogique entre inclusion et exclusion	14
Chapitre 1 - Cadre théorique : des notions complémentaires ou contradictoires ?	15
1.1.1 L'inclusion	15
1.1.2 L'exclusion	19
1.1.3 La stigmatisation	22
1.1.4 La discrimination	25
Chapitre 2 - La méthodologie de recherche	27
1.2.1 Observations sur le terrain et questionnements	27
1.2.2 Méthodologie de recherche	29
1.2.3 Données écartées pour cause de COVID-19	31
Chapitre 3 - Un contexte d'enseignement FLS particulier : le cas de Mayotte département français d'outre-mer	32
1.3.1. Présentation du terrain de recherche	32
1.3.2. Le contexte linguistique	35
1.3.3. La scolarisation des élèves allophones à Mayotte	39
1.3.4. Le fonctionnement du dispositif au collège Frédéric d'Achery	42
Partie 2	45
Un dispositif dont les particularités peuvent être stigmatisantes	45
Chapitre 1 - Une identification difficile d'un dispositif spécialisé pour élèves à besoins éducatifs particuliers	46
2.1.1. Une méconnaissance du dispositif responsable d'un phénomène de stigmatisation	46
2.1.2. Des attendus difficiles à identifier pour ses acteurs	52
2.1.3. Des obstacles à la scolarisation influant sur le parcours scolaire	55
Chapitre 2 - Quand les particularités deviennent des stigmates	58
2.2.1. Au niveau académique : le problème des étiquettes	58
2.2.2. Au niveau de l'établissement : des négligences ou discriminations	60
2.2.3. Au niveau des acteurs : un dispositif reposant énormément sur leur relationnel et leur investissement	65
Chapitre 3 - Quand l'inclusion se mue en exclusion	70
2.3.1. Un accompagnement personnalisé qui pose question : inclusion ou intégration ?	70
2.3.2. Être allophone : atout ou stigmaté ?	74

2.3.3. La place du plurilinguisme à l'école : la glottophobie	78
Partie 3	84
Un dispositif inclusif parfois discriminé ou discriminant pouvant menacer la progression de l'apprenant	84
Chapitre 1 – Des faiblesses fragilisant le dispositif	85
3.1.1. Un manque de moyens discriminant	85
3.1.2. La solitude des acteurs du réseau	89
3.1.3. Un enseignement inadapté	97
3.1.4. Des pratiques équivoques qui affectent directement les apprenants	101
Chapitre 2 - Les effets ambigus du dispositif	104
3.2.1. L'attachement au dispositif	104
3.2.2. Le décrochage scolaire	106
3.2.3. L'absence d'orientation	109
Chapitre 3 - Des pistes de réflexion pour tendre vers l'inclusion plutôt que vers l'exclusion	113
3.3.1. Répondre aux méconnaissances et appréhensions en ouvrant le dispositif et en élargissant l'inclusion à tous les acteurs de l'établissement	113
3.3.2. Donner des moyens humains et pédagogiques pour pouvoir véritablement personnaliser les parcours	117
3.3.3. Valoriser les parcours des apprenants	121
Conclusion	125
Bibliographie	129
Annexes	134
Annexe n°1 : Les trois types d'écoles	134
Annexe n°2 : Nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1 ^{er} ou 2 nd degré	136
Annexe n°3 : transcription / entretien avec un membre du CASNAV	137
Annexe n°4 : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré	160
Annexe n°5 : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice UPE2A – chargée de mission au CASNAV	183
Annexe n°6 : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'un dispositif UPE2A second degré	194
Annexe n°7 : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA	203
Annexe n°8 : transcription / entretien avec un enseignant de classe ordinaire où sont inclus des EANA	208

Annexe n°9 : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA	212
Annexe n°10 : transcription / entretien avec un enseignant de classe ordinaire où sont inclus des EANA	217
Annexe n°11 : trame des dessins réflexifs n'ayant pu être réalisés pour cause de COVID-19	221
Annexe n°12 : affichages en classe pour instaurer les rituels	222
Annexe n°13 : livret des objectifs communicatifs à atteindre en UPE2A	223
Sigles et abréviations utilisés	228

Introduction

À la fois étudiante en Master de Didactique du Français Langue Étrangère (*désormais FLE*) et enseignante coordinatrice d'une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (*désormais UPE2A*) à Mayotte cette année, je me suis immédiatement confrontée aux problématiques d'inclusion qui concernent les élèves allophones arrivant sur le territoire français ultra-marin de Mayotte.

Devenu département français d'outre-mer en 2011, Mayotte est un territoire singulier où l'enseignement dispensé par l'école de la République pose question. Dès le début de mon expérience, je prends conscience de la réalité plurilingue qui caractérise l'île aux parfums et qui complexifie l'enseignement. Mayotte ancienne colonie, collectivité territoriale, puis collectivité départementale et enfin département d'outre-mer français est située dans l'océan Indien entre Madagascar et la côte est du continent africain. Depuis le référendum sur l'auto-détermination des Comores en 1974, Mayotte a fait le choix de rester française lorsque le reste de l'archipel réclamait son indépendance. Depuis, subsistent de réelles tensions entre l'Union des Comores et le département français, au niveau politique, économique et social. Porte d'entrée vers la France et l'Europe, Mayotte comptabilise d'importantes migrations depuis les Comores, Madagascar ou encore la région des Grands Lacs.

L'île est caractérisée par son plurilinguisme puisque la langue première est le *shimaore* pour les natifs de l'île de Mayotte, et que chaque île de l'archipel possède sa propre langue. Pour Grande-Comore, il s'agit du *shingazidja*, pour Mohéli il s'agit du *shimwali* et pour Anjouan, il s'agit du *shindzuani*. Toutes ces langues font partie du groupe des langues bantoues. Elles sont parlées par l'ensemble de la population exceptés les métropolitains ou européens. Le français est la langue officielle, la langue de l'administration et de l'école mais elle n'est pas celle de la vie sociale. Pourtant, le français y est enseigné en tant que langue maternelle, ce qui pourrait faire partie des facteurs d'échec scolaire.

De fait, le seul cadre dans lequel le français est enseigné comme langue seconde est celui des UPE2A. L'accueil des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (*désormais EANA*) sur le territoire français est encadré par le Ministère de l'Education nationale (*désormais MEN*) depuis 1970 et se fonde sur trois circulaires, la première en 1970¹, la seconde en 2002² et la dernière en 2012³. La prise en charge des EANA a

¹ Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970

² Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002

³ Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012

beaucoup évolué durant ces cinquante dernières années, passant d'une dynamique d'intégration à une dynamique d'inclusion et ce par la mise en place de divers dispositifs externalisés comme les Classes d'Accueil (*désormais CLA*), les Classes d'Initiation (*désormais CLIN*) et enfin les UPE2A.

L'étude de ce dispositif rassemble plusieurs notions : l'inclusion, l'intégration, l'exclusion, la stigmatisation, la discrimination, l'allophonie. La primauté revient à celle d'inclusion entrée dans le langage des

Institutions supranationales dès les années 1990, l'inclusion résulte d'un mouvement mobilisant acteurs issus du milieu associatif et chercheurs autour d'un modèle social refusant l'exclusion des personnes au profit de l'acceptation de leur différence. (Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I., 2016 : 340).

L'approche inclusive fait ainsi son apparition dans la *Déclaration de Salamanque* de 1994 qui définit les prérogatives de scolarisation pour les élèves à besoins spéciaux en ces termes,

Elles [l'éducation intégrée et la réadaptation à base communautaire] s'appuient sur les principes de l'inclusion de l'intégration et de la participation et elles représentent des moyens éprouvés et d'un bon rapport coût-efficacité d'encourager l'égalité d'accès à l'éducation de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux [...].⁴

Cette déclaration est la première à mettre en avant le principe inclusif même si celui-ci reste encore fondé sur l'école intégratrice qui revient à de nombreuses reprises dans le texte. Toutefois, ce dernier amorce un changement dans les approches de scolarisations.

Ainsi, lorsque le MEN s'empare de ce terme pour mettre en place le dispositif réservé aux EANA, il est attendu comme l'expliquent Cherqui et Peutot que l'école organise « l'étayage nécessaire pour permettre à l'élève de réussir comme les autres élèves » (2015 : 57). L'école inclusive a été placée au centre du remaniement de l'école de la République en s'inscrivant dans la loi grâce à l'article L.111-1 du Code de l'éducation : « Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune

⁴ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre [1994 ; consultée le 20 avril 2020]

distinction. »⁵ L'école doit permettre à chaque enfant d'avoir les mêmes opportunités, la même qualité d'enseignement peu importe leurs différences. Dans cette configuration, c'est l'école qui fait le chemin pour s'adapter à l'élève et non pas l'élève qui s'adapte à l'école comme ça pouvait être le cas avec l'intégration.

Jusqu'en 2012, la scolarisation des EANA et des Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs (*désormais EFIV*) avait pour objectif l'intégration des élèves comme le mentionne la circulaire de 2012 :

L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier, avec mise en place si nécessaire de soutiens pédagogiques. Elle est, dans tous les cas, le but à atteindre, même lorsque la scolarisation nécessite temporairement des aménagements.⁶

Les « soutiens pédagogiques » dont il est question ont effectivement été mis en place sous la forme de CLA et de CLIN, lesquelles fonctionnaient effectivement sur le principe d'intégration. Les élèves étaient d'abord placés en dispositif d'accueil fermé et une fois un niveau suffisant atteint, ils étaient intégrés dans une classe ordinaire. Cependant, cela pouvait nuire à la réussite de l'élève qui rencontrait souvent de grandes difficultés à s'adapter à la classe ordinaire alors qu'il avait bénéficié d'un suivi personnalisé pendant les six premiers mois de l'année. C'est pourquoi la circulaire de 2012 a remplacé ces classes d'accueil par des UPE2A fondées elles sur le principe d'inclusion. Les élèves sont immédiatement inscrits dans une classe ordinaire et dans le dispositif d'accueil. Dès la rentrée, ils font partie de leur classe ordinaire et suivent certaines matières, celles qu'ils ne peuvent pas encore suivre sont remplacées par des heures externalisées en dispositif. L'école, en singularisant les parcours par des emplois du temps personnalisés, par les positionnements effectués à l'arrivée et par l'utilisation de la différenciation pédagogique, s'adapte aux différences de l'élève. Elle essaye d'en tenir compte en fournissant les outils nécessaires à l'élève pour qu'il puisse suivre les enseignements ordinaires et ainsi prétendre aux mêmes opportunités que les autres élèves.

L'interrogation que soulève cette unité pédagogique concerne son efficacité. En travaillant à la coordination d'un tel dispositif, j'ai pu constater les dynamiques

⁵ [Code de l'éducation - Article L111-1](#) [2019 ; consulté le 2 mai 2020]

⁶ Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002

d'inclusion et d'exclusion qui le caractérisent. Dans la mesure où l'UPE2A externalise les enfants pour permettre la réussite de l'inclusion de ces élèves à besoins particuliers, certaines pratiques stigmatisantes et discriminantes y sont constatées. Celles-ci conduisent parfois à se demander si l'inclusion au lieu de se construire en opposition à l'exclusion n'en devient pas finalement un double comme l'envisage Gillig⁷. En travaillant au sein d'un de ces dispositifs, j'ai pu observer son fonctionnement et noter que ces pratiques existent à tous les niveaux dans la gestion de ce dernier, des prises de décisions académiques aux moqueries entre élèves.

Ce mémoire se propose de travailler sur les différentes notions qui encadrent le dispositif : inclusion, exclusion, stigmatisation, discrimination. Dans cette perspective nous poserons la problématique suivante : dans quelle mesure les pratiques stigmatisantes qui existent au sein du dispositif d'inclusion que se veut être l'UPE2A, peuvent-elles parfois en faire un double de l'exclusion plutôt que son contraire et compliquer ainsi la réussite des élèves ?

Comme l'explique Philippe Blanchet,

La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés [...]. (Blanchet, P., & Chardenet, P., 2011 : 9)

Ce mémoire est l'occasion donc de questionner différemment l'efficacité de l'UPE2A déjà analysée par des enseignantes-chercheuses comme Catherine Mendonça Dias ou encore Maïtena Armagnague-Roucher, notamment dans le rapport EVASCOL⁸. Ce travail est fondé sur une recherche empirico-inductive qualitative dans laquelle « ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche » (Blanchet, P., & Chardenet, P., 2011 : 16). À partir des observations menées au sein du dispositif de l'établissement dans lequel j'exerce (Collège Frédéric d'Achery, Koungou, Mayotte), j'ai formulé plusieurs interrogations auxquelles ce mémoire tentera de proposer des pistes de réponse. Quels sont les éléments ou pratiques du dispositif qui sont stigmatisants ? La méconnaissance du dispositif par ces divers

⁷ Gillig, J. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 123.

⁸ Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (2018, juin). Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Consulté le 21 avril 2020, à l'adresse <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>

acteurs peut-elle conduire à une marginalisation ? Le dispositif peut-il vraiment s'adapter et fournir un parcours personnalisé aux élèves à besoins particuliers ? Dans quelle mesure la définition du terme inclusion est-elle respectée dans les pratiques de scolarisation des EANA ? Quels sont les obstacles qui se posent à l'inclusion ? Comment l'inclusion peut parfois s'apparenter à l'exclusion ? Quelles sont les répercussions sur l'enseignement ? Dans quelle mesure l'inclusion participe-t-elle véritablement de la réussite des EANA ?

Toutes ces questions guideront notre réflexion tout au long de ce mémoire. Dans la première partie, nous exposerons le cadre épistémologique de la recherche en définissant les notions clés de celle-ci. Une fois définie la notion d' « inclusion » comme la conçoit la circulaire de 2012, nous interrogerons son antonyme « exclusion ». Puis, nous expliciterons les concepts de « stigmatisation » et de « discrimination » qui sont au cœur de notre questionnement. Après avoir étudié ces notions, nous pourrions expliquer le choix de la problématique en fonction des observations préliminaires qui l'ont faite émerger et définir la méthodologie choisie pour proposer des réponses. Enfin, nous présenterons le terrain de recherche afin de contextualiser nos données.

Dans une seconde partie, nous verrons comment les particularités qui caractérisent le dispositif peuvent être stigmatisantes en exploitant les données de l'observation et de certains entretiens. Pour cela, nous verrons d'abord dans quelle mesure le cadrage flou dont l'UPE2A est l'objet est responsable d'une méconnaissance de ce dispositif et peut donner lieu à des pratiques équivoques. Puis, nous étudierons dans quelle mesure les particularités de fonctionnement du dispositif peuvent le stigmatiser et le marginaliser et ce au niveau académique, au niveau de l'établissement et enfin au niveau des acteurs de ce dispositif. Enfin, nous observerons comment les différences qui constituent l'identité des EANA peuvent être responsables de leur exclusion.

Dans la dernière partie, nous exposerons l'impact de cette marginalisation sur le parcours des élèves et ce à travers les faits observés et les entretiens menés auprès des divers acteurs du dispositif. Dans un premier temps, nous verrons comment la marginalisation du dispositif peut influencer sur le parcours scolaire des apprenants. Par la suite, nous étudierons les effets du dispositif sur les élèves qu'ils soient négatifs ou positifs. Pour finir, nous essaierons d'envisager quelques pistes d'améliorations.

Partie 1

Un dispositif pédagogique entre inclusion et exclusion

Chapitre 1 - Cadre théorique : des notions complémentaires ou contradictoires ?

1.1.1 L'inclusion

Le terme d'inclusion est au cœur des politiques de scolarisation depuis les années 2000 lorsqu'il a pris la place du concept d'intégration. L'UPE2A est organisée autour de la volonté de mener à bien l'inclusion des EANA afin de leur donner le plus d'opportunités possibles. Comme l'explique Nicolas Cabaribère, l'inclusion n'est pas seulement au centre des préoccupations éducatives :

L'inclusion est reconnue comme une priorité nationale. Inclusion numérique, inclusion sociale, inclusion professionnelle, inclusion par le logement, elle concerne tout le monde. [...]. Le concept de l'inclusion scolaire me semble être celui le plus tourné vers l'avenir, considérant que l'école est l'antichambre de notre société, s'y préparant à vivre ensemble ceux qui définiront la société de demain. (2019 : 61).

Il ne s'agit donc pas seulement d'un dispositif inclusif, d'une école inclusive mais plus largement d'une société inclusive. Il faut voir l'école inclusive comme une marche pour réussir dans une société inclusive. Dans cette perspective, l'inclusion est à envisager comme la prise en compte des particularités et différences de chacun et leur valorisation au sein de la société. Il en est de même à l'école, l'élève ne doit plus se plier au fonctionnement de cette dernière et mettant de côté son identité et son vécu afin de s'intégrer à ce système scolaire. C'est l'école qui doit s'adapter et permettre à cet enfant d'accéder à un savoir de qualité comme tous les autres élèves tout en conservant et en valorisant son individualité :

Le paradigme inclusif suppose en effet la reconnaissance de chaque élève comme sujet, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, culturelles, sociales ou linguistiques ainsi que la prise en compte des conditions nécessaires à sa participation à la vie sociale et à son accès au savoir dans le contexte qui est le sien. (Savournin, F., Brossais, E. & *alli.*, 2020 : 28)

Inclure un élève en contexte scolaire, c'est donc lui donner les outils nécessaires à sa réussite scolaire mais aussi sociale.

Cependant, afin de bien cerner le champ d'application de cette notion et de définir l'acception que nous lui donnerons dans ce mémoire, il est nécessaire de revenir aux racines de sa signification. Si l'on s'appuie sur le *Dictionnaire historique de la langue française* de 1998, comme le font Nicole Galasso-Chaudet et Vincent Chaudet :

« Inclusion » est emprunté au dérivé latin classique inclusion, « emprisonnement », qui signifie (latin chrétien) « réclusion » pour parler d'un ermite des définitions courantes d'« inclusion », « inclusif » et « inclure », antérieures à la loi de 2005, il ressort un état d'enfermement ou d'enveloppement d'une chose (en minéralogie), d'une personne (liste du martyrologe), d'un objet mathématique (un ensemble), ou encore d'enveloppement complet d'un corps étranger (en biologie). (2015 : 127)

Il semble que jusqu'à récemment le terme d'inclusion était utilisé pour désigner une isolation d'une personne ou d'un objet et non pas une insertion dans un plus grand groupe ou un partage de l'espace. Charles Gardou dans un entretien avec Julien Boutonnier souligne également ce sens premier du terme inclusion qui va à l'encontre de celui qu'on lui attribue actuellement mais induit également l'idée d'une chose différente se trouvant dans un tout :

Les dictionnaires confirment cette idée d'enfermement, de clôture, liée à l'étymologie même du mot. [...] Le Dictionnaire de l'Académie française, dont le tome 4 de la neuvième édition est en cours de rédaction (la première datant de 1964), parle également de « la présence d'un corps hétérogène à l'intérieur d'un milieu donné et, par métonymie, ce corps lui-même ».⁹

Si l'on met en regard l'acception que souhaite retenir le MEN et la définition originelle du terme notre questionnement prend tout son sens. Il est intéressant de voir comment le sens originel du terme « inclusion » porte déjà en lui toute son ambiguïté. L'inclusion selon sa signification première fait référence à l'existence de l'Autre dans le commun, du différent dans la normalité et s'apparente alors plutôt à une marginalisation. On peut donc noter un réel « contresens » comme le disent Nicole Galasso-Chaudet et Vincent Chaudet entre la définition initiale du terme et son acception actuelle dans la société. Pour eux, cette contradiction serait issue de la perception que l'on se fait de la prise en charge des élèves à besoins particuliers (*désormais EBEP*).

⁹ (2020). La société inclusive. *Empan*, 117(1), 13-20.

Ce contresens entre emploi usuel et définition s'explique par le présupposé selon lequel le système scolaire, lieu de transmission d'apprentissages et de socialisation, serait un lieu d'enveloppe pour contenir, au risque de l'enfermement, des personnes dont les besoins particuliers nécessitent des espaces spécialisés pour une autonomie adaptée. (Galasso-Chaudet, N. & Chaudet, V., 2015 : 129)

Ce « contresens » a abouti à la mise en place de dispositifs externalisés alors que l'objectif est d'inclure les élèves. Dans cette perspective on aurait plutôt envisagé que les élèves soient partie intégrante de la classe et que l'enseignant de classe ordinaire parvienne à s'adapter à son niveau tout en l'accueillant avec les autres élèves.

Le terme d'inclusion est entré dans le langage courant depuis les années 2000, mais il n'était pas absent de l'environnement social et scolaire auparavant. L'inclusion scolaire remonte à 1960 où elle est mentionnée pour la première fois dans la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* de l'UNESCO. Cette convention veut lutter contre la discrimination et la ségrégation dans l'éducation. Le terme apparaît ensuite dans la *Déclaration de Salamanque* en 1994, qui demande la mise en place d'une école inclusive. Enfin en 2006, l'ONU réitère cette demande dans la *Convention des droits des personnes handicapées*. L'inclusion figure dans la loi depuis 2005 pour les handicapés mais seulement depuis 2013 pour les allophones. De cette manière, l'inclusion scolaire est un pilier pour la scolarisation et suppose, comme le souligne Serge Thomazet (2008 : 129), que les difficultés ou les handicaps d'un apprenant ne sont pas de son fait. Ils naissent de sa rencontre avec un système scolaire qui ne lui correspond pas et qui n'est pas adapté pour lui. De sorte que si l'école s'adapte à l'enfant et met en place des solutions qui lui permettent d'accéder au savoir en contournant ses difficultés, qu'elles soient d'ordre physique (handicap moteur) ou psychique (retard cognitif), il sera parfaitement capable de réussir aussi bien que les autres élèves.

Il est intéressant d'observer l'évolution des termes qui ont été utilisés pour désigner les enfants à besoins particuliers dans les lois avant d'arriver à l'inclusion,

Anormalité (antérieure à la loi de 1909), arriération (1909), inadaptation (1943), handicap et intégration sociale (1975), intégration scolaire (1983), enfin scolarisation (2005) et non pas inclusion, et dernièrement inclusion scolaire de tous les enfants (2013), sans aucune distinction. (Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V., 2015 : 131)

Ainsi donc depuis plus d'un siècle les enfants présentant un handicap ou bien arrivant de l'étranger ont été assimilés et catégorisés comme anormaux, désignés par des termes péjoratifs, qui montrent le dérangement qu'ils causent à l'école de la République qui peine à les prendre en charge. Parallèlement, cela signifie que depuis le début du XX^{ème} siècle la société a compris et reconnu les différences de chaque individu et tenté de les intégrer. L'école inclusive est une approche récente qui a pris la place de l'école intégratrice. Cette transition n'est pas si simple puisque l'intégration consistait à reconnaître la différence d'un élève pour la gestion duquel l'école mettait des dispositifs en place qui étaient censés préparer l'élève à rejoindre l'école ordinaire et à s'y adapter. Cependant, cela ne concernait que certains élèves et d'autres n'avaient jamais été accueillis à l'école ordinaire. La question est de savoir si cela a évolué et pourquoi ? Pourquoi désormais parle-t-on d'inclusion et non plus d'intégration ? Les obstacles que présentait l'intégration ont-ils été surmontés ? L'inclusion est-elle une réussite ?

On peut se demander si finalement l'époque de l'école intégratrice n'était pas plus équitable et égalitaire que l'école inclusive, dans la mesure où elle prenait en compte les difficultés de chacun et proposait des dispositifs spécialisés pour y remédier. Si l'on observe le tableau de l'annexe 1¹⁰, on constate l'évolution du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle, l'inclusion actuelle s'est construite en opposition à l'exclusion existante qui est apparue au fil du temps comme de la discrimination et n'était donc pas acceptable par les valeurs de la République.

Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé ou en dispositif ségrégatif susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière stigmatisante et vulnérabilisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à BEP faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école » mais qui ne sont pas membres « de l'école ». (Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I., 2016 : 340)

La question est de savoir si en voulant normaliser à tout prix pour ne pas discriminer on ne nie pas finalement l'individualité des élèves ce qui reviendrait donc encore à de la discrimination. Pourtant, comme l'expose Nicolas Cabaribère, l'objectif de l'école inclusive est « d'harmoniser les droits et les chances de chacun, en dépit de sa situation singulière, en favorisant un accès aux dispositifs, une participation et par là une mise en avant des compétences de tous au profil de tous. » (2019 : 62) Nous retiendrons cette

¹⁰ Cf. [annexe 1](#) : Les trois types d'école.

acceptation du concept dans la suite de ce mémoire afin d'analyser l'efficacité des dispositifs didactiques et pédagogiques mis en place pour y répondre. Nous en questionnerons les impacts afin de savoir si l'inclusion telle qu'envisagée dans la circulaire de 2012 atteint ses objectifs ou si au contraire elle crée de nouvelles dynamiques de stigmatisation, ce qui entraverait la réussite des élèves et ferait plutôt de l'inclusion un synonyme et non un antonyme d'exclusion.

1.1.2 L'exclusion

L'inclusion s'étant construite en opposition à l'exclusion, il nous est nécessaire de définir et comprendre ce terme pour mener notre étude. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (*désormais CNRTL*) en donne deux définitions. La première fait référence à l'« éviction de quelqu'un ou de quelque chose (d'un lieu où il avait primitivement accès, d'un groupe ou d'un ensemble auquel il appartenait). »¹¹ La seconde désigne « l'interdiction à quelqu'un d'accéder (en un lieu ou à une position), procédé qui vise à tenir à l'écart quelqu'un ou quelque chose ». L'exclusion désigne donc le fait de mettre à l'écart, de rejeter quelqu'un ou quelque chose d'un groupe.

Cette notion est apparue dans les années 1970 presque au même moment que celle d'inclusion, ce qui souligne une volonté politique de reconnaître et réfléchir aux membres marginalisés de la société. Ce terme désignait alors une partie « invisible » (Baronnet, J., Kertudo, P. & *alli.*, 2015 : 5) de la population, des individus en situation de pauvreté qu'il était difficile de déterminer. C'est d'abord dans une volonté d'identification que l'on a employé ce terme car les politiques se sont aperçus qu'une large frange de la population était absente des pouvoirs publics et des décisions politiques car elle n'était pas identifiée. Ces groupes de population étaient isolés, en marge de la société, ils ne faisaient pas partie des statistiques et des recherches menées. Ainsi par lien de cause à effet aucune mesure n'était prise pour les inclure à la société. Dans cette perspective, l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale a décidé de mener une recherche sur cette partie de la population en la regroupant dans six catégories :

¹¹ Définition d'EXCLUSION. (2012). Consulté le 10 novembre 2019, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/exclusion>

Les sans domicile stables dont les hébergés chez des tiers ; l'entourage familial des enfants placés ou en voie de l'être ; les personnes logées présentant des troubles de santé mentale ; les sortants de prison ; les travailleurs non-salariés pauvres ; les jeunes en milieu rural et les néo-ruraux. (Baronnet, J., Kertudo, P. & *alli.*, 2015 : 5)

On voit ainsi comment l'exclusion sociale s'est définie autour d'une partie de la population en marge de la société parce qu'en situation de pauvreté.

En ce qui concerne l'exclusion scolaire, « elle désigne les ratés de la réussite scolaire, dont des élèves sont les victimes, manifestement, en même temps qu'ils en sont les acteurs. » (Zakhartchouk, J.-M., & Lorcerie, F., 2001) Il semble ici que les élèves qui sont exclus et qui se retrouvent en situation d'échec scolaire ne sont pas les seuls responsables, au contraire, ils sont aussi les victimes d'un système scolaire qui les met en échec. La question est de savoir comment se crée cette exclusion ? À quel niveau elle opère ? Quel est son impact ?

À l'école, l'exclusion intervient sous plusieurs formes, la première qui vient à l'esprit est celle que l'on annonce en conseil de discipline, l'élève se voit alors interdit l'accès à l'établissement et ce pour une durée déterminée en fonction de la gravité de sa faute. Toutefois, ce n'est pas la seule situation où l'exclusion intervient, un élève peut être exclu au sein même de sa classe, lorsqu'il n'arrive pas à être accepté dans le groupe classe. Cela peut être dû à son apparence physique, à ses origines, à son appartenance sociale, à son niveau, à sa couleur de peau, et bien d'autres. Il s'agit alors d'une exclusion par stigmatisation ou discrimination. Enfin, il reste encore le cas de figure de l'exclusion physique. En effet, lorsque l'élève appartient à un dispositif comme l'Unité Spécialisée pour l'Inclusion Scolaire (*désormais ULIS*) ou bien l'UPE2A, il est de fait exclu puisque sur certaines heures de son emploi du temps, il ne fait plus partie de son groupe classe pour suivre une prise en charge externalisée. Il y a donc forcément exclusion, exclusion qui s'amplifie du fait de la stigmatisation qu'elle peut causer et du rejet que les autres élèves peuvent témoigner à l'égard de l'élève concerné.

C'est cette stigmatisation que l'approche inclusive a voulu éviter en considérant que

La réussite scolaire est perçue comme un des facteurs essentiels pour surmonter l'exclusion sociale. En conséquence, il s'avère nécessaire de prévoir des actions éducatives pour favoriser l'équité, ainsi que la résolution des problèmes

sociaux, tels que la ségrégation, qui représente un frein à l'obtention de meilleurs résultats scolaires, notamment pour les plus vulnérables. Cependant, la ségrégation est encore une réalité dans de nombreux systèmes éducatifs, et elle affecte plus spécialement les groupes les plus sensibles/vulnérables. (De Botton, L., Flecha & alli., 2015 : 36)

C'est là tout le paradoxe de l'approche inclusive : en mettant en place des dispositifs devant permettre l'équité, en accompagnant les élèves ayant des besoins pédagogiques particuliers pour améliorer leurs résultats scolaires et leur donner les mêmes chances qu'aux autres élèves, on crée une exclusion. En voulant combattre la ségrégation en reconnaissant et valorisant les différences par des dispositifs consacrés, on fait naître une nouvelle ségrégation. C'est ce qu'explique Delphine Guedat-Bittighoffer en traitant la scolarisation des élèves allophones.

Non seulement l'apprentissage du français ne leur permet pas de réussir, mais il les place, au contraire, dans des situations d'échec et d'exclusion en classe ordinaire après un passage (ou non) par un dispositif d'accueil. Les élèves allophones peuvent ainsi être apparentés à ce que Bourdieu et Champagne appellent les « exclus de l'intérieur » (1992). (2015 : 84)

Elle remarque ici que finalement c'est en cherchant l'inclusion que l'on crée parfois l'exclusion. Les EANA en se confrontant à l'apprentissage du français pour avoir accès au sens dans les diverses matières enseignées se trouvent très souvent en situation d'échec car la différence entre le niveau auquel ils peuvent prétendre en intégrant un dispositif ou qu'ils peuvent avoir acquis auparavant est souvent trop importante pour leur permettre de réussir. Par ailleurs, en reconnaissant leurs difficultés et en mettant en place un dispositif externalisé qui a pour but un accompagnement ou une sorte de remise à niveau, on reconnaît et on identifie la différence et en cela on laisse une potentielle place à « la ségrégation du sujet, dont la dérive est justement son exclusion d'une trame sociale déterminée. » (Zelmanovich, 2016 : 140). C'est pourquoi on retiendra tout au long de ce mémoire que

Un enfant peut être dit « en inclusion scolaire », mais connaître un exil à l'intérieur, c'est-à-dire des phénomènes de marginalisation, de relégation ou de négation, lorsque la classe et l'école ne sont pas concrètement inclusives.¹²

¹² (2020). La société inclusive. *Empan*, 117(1), 13-20.

En effet, lorsque l'on parle d'approche inclusive, il ne faut pas omettre que l'adjectif inclusif s'oppose à l'exclusif qui renvoie lui à l'exclusivité, au privilège n'appartenant qu'à certaines personnes. Or lorsque l'on met en place une démarche d'inclusion, ces spécificités sont niées au profit de l'assimilation au groupe.

1.1.3 La stigmatisation

Les situations d'enseignement en contexte plurilingue convoquent souvent la notion de stigmatisation. En effet, il est courant que les apprenants relatent des expériences négatives de rejet, de marginalisation voire de discrimination dues à la présence chez eux de certains stigmates, l'un des plus communs étant l'accent. Cette étude étant menée en contexte plurilingue il est indispensable de définir cette notion.

Le terme « stigmatisation » construit à partir du verbe « stigmatiser », lui-même dérivé du nom « stigmaté » vient du latin *stigma*, *-atis* qui signifie « marque au fer rouge, marque d'infamie ». À l'origine la stigmatisation est le fait d'infliger des marques physiques à quelqu'un en guise de châtiment, l'exemple le plus évident étant le marquage au fer des esclaves qui permettait d'identifier et de punir leur différence. Historiquement, ce terme désigne les blessures du Christ, c'est « une marque visible, un signe apparent de quelque chose de pénible, d'accablant ou d'avalissant »¹³. Il est important de noter qu'à l'origine les stigmates n'étaient pas des caractéristiques inhérentes à l'être humain mais des marques qu'on lui infligeait pour punir sa différence, son origine ou son appartenance sociale. Ce n'est qu'au XX^{ème} siècle que ce terme est employé en milieu clinique pour évoquer les anomalies physiques ou les signes cliniques d'une déficience mentale. Il est intéressant de noter comment la différence (d'origine et de langue en ce qui nous concerne) a toujours été nommée et identifiée de manière péjorative et punie d'un « châtiment ».

En sociologie, le terme « stigmaté » a été défini par Erving Goffman en 1975, par son livre éponyme¹⁴ comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société » (1975, 7). Il explique que le stigmaté crée l'exclusion sociale en bouleversant les relations entre les trois types d'identité qui constituent l'individu selon l'auteur. La « stigmatisation » résulte pour lui

¹³ <https://www.cnrtl.fr/definition/stigmaté>

¹⁴ Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmaté*. Paris, France : Editions de Minuit.

du processus social qui se joue entre ces trois identités : le « stigmaté », c'est-à-dire l'élément appartenant à « l'identité personnelle » (la partie de notre identité) se heurte à notre « identité sociale virtuelle » (celle que nous devons être aux yeux des autres) qui est alors mise à mal et de ce fait a des effets négatifs sur notre « identité pour soi », à savoir ce que l'on pense être.¹⁵ La stigmatisation est donc un processus social issu de notre rapport aux autres et de leur réaction négative face à la différence.

Il est surprenant qu'encore aujourd'hui bien que revendiquant la valorisation des individus pluri ou multilingue, nous utilisons toujours ce terme dévalorisant. Il faut également noter le déplacement sémantique qu'a subi ce terme puisqu'à l'origine il désignait les marques physiques infligées en guise de châtement sur des groupes de populations ou des individus exclus de la société. Dorénavant et en didactique des langues, on l'utilise pour désigner non pas les marques physiques infligées par quelqu'un d'autre mais plutôt les marqueurs linguistiques chez une personne pratiquant une langue étrangère. Ce qui se rapprocherait plus de la signification médicale qui lui a été attribuée au XX^{ème} siècle, à noter encore cette proximité faite entre une déficience ou handicap mental et une difficulté linguistique. Proximité que l'on retrouve au cœur des dispositifs mis en place par le MEN pour les élèves à besoins particuliers.

C'est aussi contre cette stigmatisation que ce sont mis en place les dispositifs inclusifs et pourtant certains chercheurs restent critiques et mettent en garde contre une inclusion massive et forcée qui causerait un « accroissement des écarts » et de « stigmatisation de l'élève » (Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V., 2015, 145). En effet, inclure à tout prix est le risque de ces nouveaux dispositifs qui dans l'optique de contrer l'exclusion et la stigmatisation tentent d'inclure des élèves qui se retrouvent confrontés à une normalité qui n'est pas la leur et qui, si elle n'est pas anticipée, peut générer de la stigmatisation.

Le contexte inclusif actuel risque, au final, d'induire de la souffrance : pour l'enfant à inclure et chez les autres élèves, là où une inclusion ponctuelle et au cas par cas était auparavant réalisée et aurait pu être simplement amplifiée (sans pour autant être massifiée). L'inclusion s'apparenterait, de cette manière, pour certains types d'élèves (porteurs de handicaps spécifiques, souffrant de retards mentaux, de troubles aigus du comportement), à un forçage, obligeant dès lors l'enfant différent à se comparer à l'aune d'une normalité pourtant inaccessible pour lui, et amené à se référer constamment à son irréductible différence, tandis que le discours social, dans un déni de réalité, prétend le contraire. (*Idem*, 2015 : 144)

¹⁵ *Ibidem*.

À Mayotte, la stigmatisation ne concerne pas seulement la langue ou le handicap, ces deux groupes de personnes se retrouvent dans un phénomène de stigmatisation bien plus élargi : celui des étrangers. Ce phénomène est un élément à prendre en compte puisqu'il est souvent un obstacle à la scolarisation des EANA mais aussi à leur réussite scolaire. Contrairement à ce que la population peut parfois penser cette stigmatisation n'est pas fondée et ne peut constituer un élément pour définir les besoins linguistiques. Si l'on se penche simplement sur le dispositif observé dans ce travail de recherche qui comprend trois nationalités différentes : comorienne, malgache et rwandaise, on note que la nationalité n'est pas un critère pertinent et ce pour diverses raisons :

- la première, beaucoup d'élèves mahorais nés sur le sol français, ayant la nationalité française et scolarisés à l'école française depuis toujours ne maîtrisent pas correctement la langue française à l'écrit et à l'oral. Ceux-là ne dépendent pas de l'UPE2A puisqu'ils sont scolarisés sur le territoire depuis de nombreuses années mais d'autres dispositifs de soutien qui sont mis en place pour ces élèves qu'on appelle souvent « petits-lecteurs, petits-scripteurs ».
- la deuxième, Madagascar et le Rwanda ayant été des colonies française et belge, le français y est toujours utilisé dans la scolarisation. Ainsi à Madagascar le français est la langue de scolarisation, au Rwanda le français est aussi langue de scolarisation aux côtés du kinyarwanda et de l'anglais.
- la troisième, l'Union des Comores a été colonie française également, le *shikomor*, le français et l'arabe sont langues officielles. Son système éducatif est aussi construit sur le modèle français en revanche l'enseignement y est dispensé aux plus jeunes en *shikomor*, ce n'est que dans le secondaire que l'on utilise le français aux côtés de l'arabe pourtant le français est bien la langue de l'écrit et souvent des supports pédagogiques.

Ainsi, on remarque que les élèves malgaches arrivent souvent avec un très bon niveau en français et dans les autres disciplines puisque le système éducatif est similaire au système français. Les élèves originaires du Rwanda ont un niveau correct en français et rencontrent souvent des faiblesses au niveau de la syntaxe à cause des confusions qu'ils font avec l'anglais (la place de l'adjectif par exemple). Ils ont également un bon niveau dans les autres disciplines qui correspond à celui du système français, le leur étant calqué sur les systèmes belge et anglais. Enfin, les comoriens sont un cas particulier,

puisque lorsqu'ils arrivent sur le territoire français et sont scolarisés dans le secondaire, ils n'ont pas toujours été scolarisés auparavant et parmi ceux qui l'ont été seuls 63,2 %¹⁶ d'entre eux finissent le cycle primaire et passent dans le secondaire. Leur niveau de français est donc très aléatoire en fonction des parcours de chacun. C'est pourquoi la nationalité ne peut être un critère pertinent pour définir le niveau d'un élève si elle est considérée seule, cela s'apparente plutôt à une pratique discriminante.

1.1.4 La discrimination

La stigmatisation comme on l'a vu aboutit souvent à des pratiques discriminantes. En ce qui concerne notre objet d'étude cette discrimination peut advenir :

- au niveau de l'académie : lors de l'accès à la scolarisation, de la mise en place des dispositifs,
- au niveau de l'établissement : lors de l'inscription, dans la gestion du dispositif, dans l'orientation des élèves,
- au niveau de la classe : dans le rapport enseignant/élève, dans le rapport entre élèves, dans l'enseignement dispensé.

Mais revenons d'abord au sens initial de ce terme afin d'en comprendre les enjeux.

Le terme de discrimination vient du latin, *discriminatio*, qui signifiait la « séparation », par exemple quand une route sépare deux zones.[...] Ce serait par l'anglais que le terme « discriminant », attesté en 1852 (Rey, 1992) serait revenu dans la deuxième moitié du XIXe siècle, via l'anglicisme didactique « discriminatif », issu de l'anglais « discriminative » (1638). (Mendonça Dias, C., 2016 : 49)

À l'origine, « discriminer » revient à séparer deux zones géographiques, il n'est pas encore question d'êtres humains et le terme n'est pas encore péjoratif. Ce n'est que plus tard que la dimension négative va s'ajouter à la séparation dans « *Le Grand Robert de la Langue Française* (1951), le sens courant attribué est le suivant : « le fait de séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal ». » (*Idem*, 50) La discrimination est donc une différence de traitement non fondée, qui ne repose sur aucun critère recevable.

¹⁶ Chauvet, A. (2015). Statuts des langues et éducation de base aux Comores. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 77-84.

Discriminer quelqu'un c'est remettre en cause sa légitimité et c'est un acte illégal qui figure dans l'article 225.1 du Code Pénal.

Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, [...] de leur capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation, une prétendue race ou une religion déterminée.¹⁷

On notera bien que depuis la révision de cet article en 2016, est reconnu comme discrimination le fait d'être marginalisé par sa « capacité à s'exprimer dans une autre langue que le français ». Ce qui légitime désormais la dénonciation de certaines pratiques équivoques dans la scolarisation des EANA.

L'écueil à éviter étant de ne considérer que la « discrimination directe » comme l'explique Jean-Marie Woerling en pointant les écrits comportant explicitement une mention discriminante, doivent aussi être prises en compte les « discriminations indirectes ». Celles-ci étant l'aboutissement d'une norme qui n'est pas discriminante en son sens mais dont l'application peut donner lieu à des situations « défavorables en fonction des capacités langagières » (2018 : 50).

La complexité que représentent l'école et tous les dispositifs inclusifs est la volonté de combattre les inégalités et les discriminations et ce à un niveau encore plus élevé lorsqu'il s'agit d'unités pédagogiques d'inclusion, et son incapacité à répondre à son objectif. La crise sanitaire que le monde vit actuellement a bien souligné la capacité de « l'école pour tous » à creuser les inégalités.

L'Éducation Nationale ne saurait en effet se concevoir comme une machine à discriminer les enfants porteurs de langues ou variations de langue minoritaires ou minorées, ce qu'elle est pourtant de facto. Bien entendu, je parle de discrimination statistique, indirecte, telle qu'elle est mise en évidence par diverses enquêtes montrant comment l'école creuse les inégalités de départ entre enfants.¹⁸

¹⁷ [Code pénal - Article 225-1](#)

¹⁸ Entretien avec Maryse Adam-Maillet (2018). De la discrimination dans le système éducatif français. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 143-151.

Le problème étant toujours le même, doit-on fonctionner sur un programme identique pour tous et ainsi donner les mêmes chances à chacun ou bien pour parvenir à cela faut-il différencier et ainsi reconnaître les spécificités de chacun ? C'est tout l'enjeu que revêt l'objectif de lutte contre la discrimination dans le cadre scolaire.

Chapitre 2 - La méthodologie de recherche

1.2.1 Observations sur le terrain et questionnements

Lors de ma première année de master en didactique des langues, j'envisageais pour mon mémoire de travailler sur le plurilinguisme. Puis, l'opportunité professionnelle d'exercer sur l'un des territoires français d'outre-mer s'est présentée. Les missions relatives à la gestion d'une UPE2A au second degré m'ont tout de suite attirée et c'est ainsi que je me suis intéressée à l'approche inclusive.

En arrivant sur le terrain, à Mayotte, et avant même de prendre mes fonctions, de nombreuses interrogations se sont posées à moi : dans quelle mesure le droit à la scolarisation est-il respecté compte tenu de l'immigration massive dont ce territoire fait l'objet ? Comment peut-on adapter un programme conçu selon le niveau d'exigence et les repères culturels métropolitains dans un contexte si différent ? Comment enseigner le français et donner accès aux mêmes contenus d'enseignement sur un territoire où le français n'est pas langue maternelle ? Comment organiser l'approche inclusive sur un dispositif inclusif alors qu'il faudrait l'appliquer dans toutes les classes ordinaires ?

C'est en prenant mes fonctions dans le collège où j'avais été affectée que mes questionnements se sont resserrés, les toutes premières semaines j'ai eu affaire à plusieurs situations de stigmatisation. Lors de la journée de prérentrée, tous les professeurs ont reçu une pochette avec les informations sur les événements qui auraient lieu tout au long de l'année, les formulaires de retenue, d'exclusion, de bourse, mais mon nom ne figurant pas dans la liste des professeurs « ordinaires » aucune pochette n'avait été préparée à mon effet. Puis, lorsque je me suis rendue au collège avant la rentrée pour préparer l'arrivée des élèves du dispositif, personne ne les avait appelés. Les dossiers d'inscription n'avaient pas été remis aux familles, les élèves n'avaient pas de classe de rattachement et aucun créneau n'avait été prévu pour les accueillir, personne ne semblait savoir comment le dispositif fonctionnait. C'est après une visite

improvisée au CASNAV que j'ai appris que les deux années précédentes le dispositif n'avait pas été organisé selon une véritable approche inclusive et que tout ou presque restait à faire.

Je me suis aussi aperçue que sur la salle, dans les emplois du temps et sur Pronote il était fait mention constamment d'UPE2A plutôt que de FLS, bien qu'UPE2A ne soit pas une matière... Le jour de la rentrée, je pensais accueillir les élèves en décalé par rapport à l'arrivée de tous les élèves afin de ne pas les regrouper devant tous les autres élèves et de les stigmatiser. Cependant, par souci d'organisation il a été décidé que les élèves se rangeraient par classe, derrière une chaise portant le nom de leur classe. Tout au bout à gauche se trouvaient donc deux chaises l'une mentionnant ULIS et l'autre UPE2A. Ce qui a généré des amalgames chez les enseignants et les élèves qui ont confondu les deux dispositifs entre eux mais aussi comme étant des classes à part entières. Les élèves de ces dispositifs n'étaient pas à l'aise et cherchaient à se fondre dans la masse en essayant de se mêler aux autres. Certains élèves des autres classes en passant devant les EANA pour rejoindre leur salle les ont pointés du doigt en rigolant. J'ai donc immédiatement été confrontée à des pratiques stigmatisantes envers les élèves.

Je me suis également aperçue que cette marginalisation n'était pas seulement réservée aux élèves mais que le dispositif et moi-même pouvions en faire l'objet. En effet, l'enseignant FLS n'est pas toujours inclus dans l'équipe enseignante et donc s'il est mis à l'écart le dispositif l'est aussi. Dans mon cas, je n'ai été rattachée à aucune équipe pédagogique lors de la prérentrée, j'ai insisté pour me présenter dans les équipes de français et de maths afin d'être identifiée mais de fait l'enseignant FLS est marginalisé. Pourtant la circulaire de 2012 prévoyait pour éviter l'exclusion des enseignants FLS une inclusion partielle pour les élèves et les enseignants.

L'inclusion comme modalité principale de scolarisation (sauf pour les élèves peu scolarisés antérieurement, peu lecteurs-scripteurs) et les enseignants « conservent un service d'enseignement en classe ordinaire » de sorte à ne pas être marginalisés au sein de l'équipe éducative et pour garder le lien avec les attendus en classe ordinaire. Toutefois, dans les faits, nombre d'entre eux n'enseignent qu'en UPE2A. (Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & *alli.*, 2020 : 3)

Effectivement, cela n'a pas été respecté mais en ce qui concerne mon terrain d'étude, l'académie de Mayotte, il est difficile d'envisager dans quelle mesure cela aurait pu être

appliqué. Les enseignants FLS coordonnent seuls le dispositif de leur établissement, ils disposent de dix-huit heures en face à face élèves et trois heures supplémentaires de coordination ou de co-enseignement. Cependant, souvent les enseignants doivent jongler avec des contraintes logistiques (salles, nombres d'élèves, emplois du temps) qui ne leur permettent même pas d'utiliser leurs trois heures supplémentaires pour la coordination.

Ainsi est apparu mon projet de recherche sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion qui régissent ce dispositif. Il était à mon sens tellement surprenant de travailler à l'inclusion tout en créant de l'exclusion ou en la subissant que j'ai décidé d'en faire mon sujet de mémoire.

1.2.2 Méthodologie de recherche

Ces questionnements ont induit et orienté ma recherche, considérant mon terrain et mon objet d'investigation, j'ai choisi la méthode empirico-inductive qualitative que Philippe Blanchet et Patrick Chardenet définissent en ces termes :

Méthode de recherche qui vise une compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés (par observation participante et entretiens), en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. (Blanchet, P., & Chardenet, P., 2011 : 457)

Compte tenu du poste d'enseignante coordinatrice que j'occupe au sein du Collège Frédéric d'Achery et de ma participation au fonctionnement du réseau du CASNAV de Mayotte, cette méthode était la plus adaptée puisque ma présence et mon action sur le terrain permettent une observation des acteurs et des phénomènes en contexte. J'ai donc entamé ma recherche par l'observation participante qui consiste à réaliser soi-même les observations en prenant part aux interactions rendant de ce fait les situations authentiques et spontanées puisqu'en contexte. Cela permet de ne pas être confronté au « paradoxe de l'observateur » (Blanchet, P., & Chardenet, P., 2011 : 74) dans lequel l'acteur observé modifie son comportement car il se sait en observation. Blanchet et

Chardenet différencie deux types d'observation en fonction du taux d'implication. Lorsque l'implication dans la situation est moindre on parlera « d'observation participante » en revanche lorsque l'observateur est véritablement impliqué dans la situation il s'agira de « participation observante ». On retiendra plutôt le second terme pour cette recherche compte tenu de ma participation active au dispositif observé. Cela m'a permis de récolter des données de l'intérieur, d'enquêter par des pratiques plus naturelles puisque les acteurs n'avaient pas l'impression d'être observés. J'ai ainsi pu relever des données au sein de mes classes, mais aussi en allant observer les élèves du dispositif en inclusion dans d'autres matières en expliquant à l'enseignant que je venais voir comment l'élève se sentait dans sa classe, s'il arrivait à suivre, s'il était bien intégré dans le groupe classe. L'enseignant n'était pas dérangé par ma présence puisque ce n'était pas lui qui était au cœur de l'observation mais les élèves ainsi l'observation était naturelle. De même dans les rencontres du réseau UPE2A, étant logiquement conviée comme les autres enseignants j'ai pu à la fois participer et observer la gestion et l'organisation du réseau par le CASNAV.

Cette méthode de récolte de données présente également ses limites, en effet mener des observations en contexte sur un terrain spécifique ne permet pas forcément d'en tirer une tendance.

Les dimensions réduites d'un terrain qui, certes riche de la complexité des paramètres observés finement et en profondeur dans leur contexte, ne permet pas nécessairement une significativité voire une représentativité (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes. (Blanchet, P., & Chardenet, P., 2011 : 74)

Pour pallier ce manque et tenter de définir des tendances, j'ai décidé de faire des entretiens avec trois enseignants coordonnateurs d'autres dispositifs sur l'île, avec une chargée de mission, quatre enseignants de classe ordinaire travaillant avec des EANA et un membre coordonnateur au CASNAV. J'ai décidé de travailler avec des entretiens semi-directifs, selon une trame préétablie permettant de récupérer ouvertement les informations auprès de mes interlocuteurs. L'entretien semi-directif m'a permis de suivre le dialogue sans trop l'orienter et de faire parler mon interlocuteur librement afin de récolter des éléments de discours plus naturels. Compte tenu de l'orientation de ma problématique traitant des phénomènes d'exclusion et de stigmatisation, il était plus

pertinent de mener des entretiens semi-directifs car à l'écrit souvent les enquêtés sont dans la retenue et n'utilisent pas les mêmes expressions ou formulations qu'ils utiliseraient naturellement à l'oral. Afin de ne pas trop influencer les réponses dans les entretiens semi-directifs, j'ai procédé d'abord à l'observation pour recueillir des indices puis élaborer la trame d'entretien qui laissait de nombreuses possibilités de réponses. L'entretien débutant d'abord par une présentation de son parcours et de son poste permettait en passant par des questions indirectes d'orienter petit à petit l'enseignant à parler du fonctionnement de son dispositif. Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement avec l'accord des enquêtés, afin de faciliter l'analyse et la retranscription de ces derniers et de récolter le maximum d'informations possibles. L'analyse des entretiens portant sur le contenu afin d'observer une pluralité d'expérience et non pas sur la langue, ils ont fait l'objet d'une transcription simple du dialogue. Afin de comparer ces données et de les contextualiser, j'ai également fait des recherches théoriques en consultant des articles, des rapports et des revues sur l'histoire, le fonctionnement, l'efficacité du dispositif et les problématiques qu'il suppose. Grâce à cela j'ai pu identifier les faits relevant véritablement de pratiques d'inclusion, d'exclusion et de stigmatisation.

1.2.3 Données écartées pour cause de COVID-19

Bien que j'ai décidé de mener ce mémoire à terme, l'épidémie mondiale que nous avons connue ces derniers mois et avec laquelle nous continuerons de vivre dans les prochains m'a contrainte à revoir et réorganiser ma méthode de recherche et la récolte de mes données. Dans cette partie, je présenterai donc les paramètres initiaux selon lesquels j'avais prévu de travailler au début de ma recherche.

La méthode de l'observation participative ayant ses limites, j'avais également planifié l'observation d'autres dispositifs sur l'île, à savoir celui du collège de Kwale, de Kawéni 1. Cela m'aurait permis d'analyser diverses pratiques d'enseignement mais aussi d'organisation de dispositif. En effet, le dispositif de Kwale accueillait cette année deux enseignantes FLS c'est pourquoi je l'avais sélectionné et celui de Kawéni était coordonné par une enseignante en poste depuis l'ouverture des UPE2A sur le territoire.

Afin de dépasser les limites de la recherche qualitative, des questionnaires devaient accompagner ma recherche pour obtenir des données quantitatives et essayer

de voir si une tendance s'en dégageait. Ces questionnaires étaient destinés à cinq classes ordinaires de trente élèves accueillant des EANA et à quarante professeurs de mon lieu d'exercice ayant travaillé ou non avec des EANA. L'objectif de ces questionnaires était d'analyser la connaissance des élèves et des enseignants du dispositif et sa légitimité au sein de l'établissement.

À la suite de ces premières observations devaient intervenir les entretiens. Ces entretiens semi-directifs s'adressaient à quatre types de public : dix élèves appartenant à l'un des deux dispositifs observés (le choix de les mener hors de mon établissement a pour but d'éviter que ma relation avec les élèves ne biaise leurs réponses), deux anciens élèves du dispositif de mon établissement (ayant donc été pris en charge par mon prédécesseur), trois enseignants FLS et deux membres de l'administration (du collège et du CASNAV). Parallèlement à cela, les enseignants des deux dispositifs observés avaient accepté de récolter des données à travers des activités réflexives¹⁹. Ainsi, les élèves de mon dispositif et des deux autres auraient eu une séance durant laquelle ils étaient supposés réaliser des dessins réflexifs pour illustrer leur ressenti au sein du collège et de Mayotte en général. Cela m'aurait permis d'évaluer dans quelle mesure l'élève se sentait inclus ou non sur son nouveau territoire et dans son nouvel établissement.

Les observations sur trois espaces à savoir la classe, le collège (interactions entre élèves, administration, réunions, conseils de classe) et les réunions réseau ont pu être menées. Dans une perspective d'optimisation des données et de respect du confinement, les questionnaires ont été remplacés par des entretiens semi-directifs réalisés par visioconférence. En revanche aucun travail avec les élèves n'a pu être réalisé le collège étant resté fermé du 16 mars au 2 juin.

Chapitre 3 - Un contexte d'enseignement FLS particulier : le cas de Mayotte département français d'outre-mer

1.3.1. Présentation du terrain de recherche

J'ai choisi de m'appuyer sur mon contexte d'exercice comme terrain de recherche. Cette année j'ai travaillé au sein du collège Frédéric d'Achery de Koungou à

¹⁹ Cf. [annexe n°11](#) : trame des dessins réflexifs n'ayant pu être réalisés pour cause de COVID-19.

Mayotte en tant qu'enseignante coordinatrice de l'UPE2A. Mayotte est un territoire complexe et il est important de connaître le contexte historique, socio-économique et politique dans lequel se déploie l'unité pédagogique dont nous analysons les dynamiques.

Mayotte devient colonie française le 25 avril 1841 tandis que les autres îles des Comores (Grande Comore, Anjouan, Mohéli) deviennent des protectorats français à la fin du siècle. Cent soixante-dix ans plus tard, le 31 mars 2011, l'île devient le dernier département d'outre-mer français alors que la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane et La Réunion le sont déjà depuis soixante-cinq ans. Le statut de Mayotte est aujourd'hui encore au cœur du débat entre l'Union des Comores, l'ONU et le gouvernement français du fait de son appartenance à l'archipel comorien.

La population originelle de Mayotte était probablement bantoue, on la date environ entre le V^{ème} et le VIII^{ème} siècle. À partir du XV^{ème} siècle, Mayotte a subi plusieurs invasions arabes et est passée sous la domination de sultans musulmans d'où le fait que la majorité de la population est de confession musulmane. La présence européenne intervient au XV^{ème} siècle puisque Mayotte se situait sur le chemin des commerçants de la route des Indes. Au XVIII^{ème} siècle l'archipel est victime d'invasions malgaches, c'est le sultan Andriantsoly qui cédera l'île à la France en 1841 (Hermet, F., 2015 : 13).

Mayotte passera alors du statut de colonie à celui de collectivité territoriale entre 1976 et 2000, puis à celui de collectivité départementale en 2001 pour être finalement départementalisée en 2011. Ce rattachement à la France fait toujours l'objet de vifs débats, puisqu'en 1974 lorsque le référendum est proposé à l'archipel des Comores celui-ci se prononce en majorité pour l'indépendance sauf l'île de Mayotte. Les autorités françaises décident alors de prendre en compte l'avis de chaque île plutôt que celui de l'archipel.

Mayotte, située dans l'océan Indien, dans le canal du Mozambique, entre Madagascar et la côte Est du continent africain, est un territoire de taille restreinte (374 km²). En 2019, selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (*désormais Insee*) le nombre d'habitants à Mayotte s'élevait à 270 372 habitants, cela est sans compter toutes les personnes en situation irrégulière occupant des habitations en tôle que l'on nomme « *banga* » et que l'on ne peut pas recenser. Certains estiment que si l'on prend en compte ces derniers la population de Mayotte s'élèverait au double.

La population mahoraise est très jeune, la moitié des habitants ayant moins de 18 ans. Avec 690 habitants au km²²⁰, Mayotte est le département où la densité de population est la plus élevée après les départements d'Ile-de-France. Sa population est en constante augmentation du fait d'un fort taux de fécondité (9 590 naissances en 2018) et d'une immigration importante venant principalement des Comores et de Madagascar.

En effet, à Mayotte on considère qu'environ la moitié de la population est étrangère et ne possède pas la nationalité française. Entre 2012 et 2017, on compte 1 100 arrivées sur le territoire par an, en ce qui concerne les arrivées déclarées. Cependant, on estime que chaque année environ une dizaine de milliers de personnes font la traversée entre les trois îles des Comores et Mayotte en *kwassa kwassa*²¹. 65% des étrangers en 2017 vivent dans des habitats précaires qu'on estime à 63 000²². Les conditions de vie sont extrêmement difficiles, beaucoup n'ont pas d'accès à l'eau courante ni à l'électricité, aussi bien pour les habitats précaires que les logements en dur. Bien que depuis les années 2000 les conditions de vie se soient améliorées, 84% de la population vit sous le seuil de pauvreté.

C'est un élément capital lorsque l'on travaille sur la scolarité à Mayotte puisqu'il faut toujours avoir en tête que l'école pour beaucoup d'entre eux est le seul endroit où ils ont un accès à l'eau courante, une collation et du matériel pour étudier. Il est souvent inenvisageable de demander à un élève de faire des devoirs puisque la nuit tombe très tôt, aux alentours de dix-sept heures, et que jusqu'à cinq heures le lendemain ils n'auront pas de lumière pour étudier, souvent ils n'ont pas non plus de table où s'installer. De même en tant qu'enseignant, il faut aussi avoir en tête que compte tenu des conditions de vie difficiles et du rythme qui leur est imposé les élèves ne peuvent pas être aussi réceptifs qu'ils pourraient l'être s'ils avaient un véritable foyer. L'enfant qui arrive à l'école à 7h15 s'est souvent levé à 4h pour aller à l'école coranique, aider aux tâches ménagères, il est possible qu'il n'ait rien mangé le matin ni la veille et il est donc fort probable qu'il s'endorme ou qu'il ne soit pas attentif en cours.

La forte immigration due à l'attractivité du territoire qui présente un PIB quatre fois supérieur à celui des Comores est à l'origine de nombreuses tensions sociales et économiques. Ces tensions sont aussi liées à la scolarisation des enfants c'est donc un

²⁰ Insee. (2019). *ti TEM Mayotte - Synthèse démographique, sociale et économique*. Consulté le 20 février 2020 à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/2018177/tiTEM.pdf>

²¹ Nom comorien des bateaux de pêche à moteur utilisés pour opérer les migrations entre les Comores et Mayotte.

²² *Ibidem*

paramètre à considérer pour l'étude des EANA. En effet, en majorité originaires des Comores, ces enfants sont d'office victimes d'un racisme virulent qui règne dans la société mahoraise. Les Français sont réfractaires à l'accueil des étrangers sur leur territoire puisque pour beaucoup d'entre eux l'accès au marché du travail est très limité et ils ne veulent pas que le peu d'offres existantes soient pourvues par les Comoriens. Parallèlement, les enfants et adolescents qui vivent dans des conditions de précarité extrême se retrouvent souvent en situation d'échec scolaire et sont isolés. Il faut savoir que dans la culture mahoraise à l'adolescence, le garçon doit quitter le domicile familial et construire son habitat lui-même pour vivre avec ses pairs, originellement celui-ci était fait en torchis désormais il est fait de tôle. Ainsi, il arrive régulièrement que l'on ait affaire à des mineurs isolés qui vivent seuls et n'ont donc aucune ressource pour se nourrir. De même, certains enfants sont reconduits à la frontière avec leurs parents ou restent seuls lorsque les parents sont renvoyés aux Comores. Enfin, lorsque les enfants sont victimes de décrochage scolaire, ils peuvent rapidement tomber dans la délinquance ou la dépendance à des substances illicites ce qui contribue à alimenter l'insécurité qui règne sur le territoire.

Le contexte est donc indissociable de la scolarisation et de l'enseignement à Mayotte. D'autant que si l'immigration est aussi forte et que les parents s'obstinent à revenir chaque fois, c'est parce qu'ils savent que leur enfant aura droit à une scolarité et qu'ils sont conscients de l'importance et de la chance que peut représenter l'école pour leurs enfants.

Certains de ces derniers, notamment lorsqu'ils sont originaires des anciennes colonies, développent une attente forte vis-à-vis du système scolaire français (Santelli, 2009), supposé garantir aux enfants d'immigrés une pleine place dans la société française si le jeu de l'intégration républicaine est correctement joué. (Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I., 2016 : 338)

La réussite de la scolarisation et de l'inclusion des EANA est donc un élément indispensable pour l'avancée économique et sociale de ce territoire.

1.3.2. Le contexte linguistique

Au-delà du contexte historique, social, politique et économique qui caractérise Mayotte et influe sur la scolarisation, le premier vecteur de tout enseignement reste la

parole et donc la langue. Mayotte fait l'objet d'un contexte linguistique riche et complexe puisque plusieurs langues s'y côtoient, le *shikomor* qui fait partie du groupe de langues bantoues et varie selon chaque île de l'archipel (le *shingazidja* en Grande Comore, le *shindzuani* à Anjouan, le *shimwali* à Mohéli et le *shimaore* à Mayotte)²³, mais aussi l'arabe qui est utilisé dans la pratique religieuse et appris dans les *medersa* (écoles coraniques), le *kibushi* qui correspond au malgache, le swahili, et à cela s'ajoute mais dans une moindre mesure l'hindi et le créole réunionnais (Prax-Dubois, P., 2019 : 332).

La population dans son ensemble est, si ce n'est plurilingue au moins bilingue mais pas toujours avec le français. Le français est pourtant bien la langue officielle, c'est pourquoi il est difficile de définir ce contexte. Certains parlent de diglossie, pourtant si l'on s'appuie sur la définition qu'en donne Ferguson en 1959, on ne peut véritablement l'appliquer à ce territoire.

Pour Ferguson (1959), la diglossie ressort de la distinction entre deux variétés génétiquement parentes en usage dans une même communauté, l'une symbole de prestige, généralement associée aux fonctions nobles de la forme écrite d'une langue, variété haute, l'autre symbole des fonctions terre à terre de la vie quotidienne, variété basse, chacune remplissant ainsi une part bien à elle dans la société et dans la vie des personnes. (Tabouret-Keller, A., 2006 : 114).

Ferguson précise bien le lien entre les deux langues qui doivent être « génétiquement parentes » or ce n'est pas le cas du français et du *shikomor*, bien que l'une (le français) soit effectivement associée aux fonctions administratives et d'enseignement et que l'autre (le *shikomor*) soit utilisée dans la vie quotidienne. Cette répartition est aussi due au fait que les langues du groupe *shikomor* sont des langues orales et n'ont pas de formes écrites, de plus Mayotte étant un département français, la langue française y est forcément langue officielle et d'enseignement. Le *shikomor* a donc un statut sociopolitique inférieur au français et si l'on prend la définition actuelle de la diglossie telle qu'on peut la trouver dans le Larousse : « Situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur »²⁴ alors il est possible d'y attribuer le terme de diglossie. Cependant, les

²³ En *shikomor*, « shi » est le substantif désignant la langue qui vient s'apposer devant le nom de l'île. Par exemple, *shimaore* signifie littéralement la langue (« shi ») de Mayotte (« maore »).

²⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diglossie/25519>

dynamiques linguistiques étant un élément indissociable de l'enseignement et donc de notre étude nous essaierons de les contextualiser de manière plus exacte.

La tentation est forte de parler d'environnement homoglotte, le français étant langue officielle. Pourtant dans les faits, il semble bien que nous ayons affaire à un environnement hétéroglotte²⁵ dans la mesure où l'apprentissage du français a lieu dans un contexte où il n'est pas langue maternelle, dans un lieu clos qu'est la classe alors que la langue pratiquée en dehors de la classe dans tous les lieux de vie est le *shimaore*. C'est pourquoi finalement, le terme le plus approprié pour définir le contexte d'enseignement linguistique serait peut-être celui de communication « exolingue » ou « endolingue » selon l'acception donnée par Remy Porquier en 1978. La communication exolingue est celle qui s'établit entre deux individus n'ayant pas la même langue maternelle par opposition à la communication endolingue où les deux interlocuteurs ont la même langue maternelle, cela dépend à Mayotte de l'origine de l'enseignant qui peut être mahorais ou métropolitain. Dans tous les cas la langue d'enseignement officielle est le français et l'île compte beaucoup d'enseignants métropolitains qui ne maîtrisent pas le *shimaore* bien qu'il soit la langue maternelle de leurs élèves. Le français occupant une place plutôt politique que sociale.

Le contexte linguistique est indissociable du contexte d'enseignement à Mayotte et il est lié à de nombreuses problématiques puisque comme le souligne Prax-Dubois en parlant de l'enseignement en outre-mer :

On sait en effet que les inégalités scolaires liées à l'écart socioéconomique entre les familles et à la marginalisation de la langue dite régionale et des langues de la migration pauvre y persistent plus qu'ailleurs, engendrant dans ces territoires un triple phénomène d'illettrisme, d'échec scolaire et de fuite des cerveaux. (2020 : 162)

En effet, la langue maternelle des mahorais n'ayant pas de forme écrite est fortement marginalisée. Il ne faut pas non plus omettre le contexte historique de Mayotte qui en tant qu'ancienne colonie a imposé le français à une population dont ce n'était pas la langue première.

²⁵ Termes empruntés à Porquier, R., Py, B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, 60.

Non seulement c'est la langue de certains Français qui a été imposée à d'autres Français, mais c'est aussi le français artificiellement standardisé des dominants qui est exigé pour avoir accès au capital symbolique (linguistique, culturel, éducatif, politique et donc souvent aussi économique) et aux droits. Les locuteurs d'autres variétés linguistiques en sont exclus, sauf à renoncer à leurs propres identités linguistiques et à se soumettre. (Blanchet, P., 2018 : 36)

Le gouvernement français a longtemps défendu une politique de « monopole de la langue française » (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 26). Bien qu'en 1999, pendant le gouvernement de Lionel Jospin, soit parue la liste Cerquiglini qui fait état de 75 langues issues de l'immigration ou des territoires d'outre-mer pour s'opposer à ce monopole, il existe toujours. Cette pluralité linguistique est très difficile à gérer dans la scolarisation des élèves allophones et se répercute sur leur parcours. En effet, lorsque l'enfant ne parle pas français son positionnement se révèle extrêmement compliqué. Les CASNAV de métropole possèdent de nombreux tests traduits dans les langues d'origines des enfants qu'ils reçoivent mais cela ne recouvre pas toutes les langues rencontrées. La difficulté à Mayotte est l'oralité de la langue, il est difficile de fournir un test dans la langue d'origine de l'élève puisqu'elle ne s'écrit pas. De plus, si l'élève ne maîtrise pas le français mais qu'il parle seulement sa langue d'origine (*shimaore/kibushi/shingazidja/shindzuani/shimwali*) il sera dans l'incapacité de lire même si l'on traduit les consignes. En revanche, s'il maîtrise le français oral, il sera probablement inutile de lui traduire les énoncés puisque le plus souvent cela veut dire qu'il aura été à l'école et aura bénéficié d'un enseignement en français, même s'il ne maîtrise pas totalement la lecture il aura certainement des bases et progressera beaucoup plus rapidement grâce à sa maîtrise de l'oral.

À Mayotte le public est largement comorien ou malgache pays où l'enseignement est dispensé en français au moins en partie. Parfois, certains élèves arrivent d'Afrique de l'Est ou d'Afrique centrale, par exemple cette année nous avons accueilli une Rwandaise et l'an dernier deux élèves du Kenya. Dans ces cas-là, le français est maîtrisé et s'il ne l'est pas l'anglais l'est donc l'alphabet latin est connu ce qui facilite grandement l'apprentissage. Ce qui est très compliqué pour les élèves est la violence que représente le contexte linguistique pour eux. Il n'y a que l'espace de la classe où ils sont confrontés à la langue française, hors de l'école, ils n'ont pas besoin d'y avoir. Le basculement en français à chaque entrée dans la classe est donc violent et difficile à mettre en place. De plus, leur langue maternelle leur semble dévalorisée puisqu'elle n'a pas de forme écrite et qu'elle n'est pas pratiquée à l'école. Cette

disqualification de la langue première au sein de l'école peut être handicapante pour la progression des élèves comme le fait remarquer Maryse Adam-Maillet en énumérant quatre plans sur lesquels on observe des discriminations linguistiques à l'école. Nous en retiendrons deux,

1) La catégorisation incapacitante et bloquante des élèves aux pratiques linguistiques familiales dévaluées dans les représentations et les discours de l'école.

2) La disqualification de ces élèves comme sujets de leur histoire et acteurs de leurs apprentissages par la violence symbolique déployée dans l'école à l'encontre de leurs pratiques de langue familiales qui n'y ont pas droit de cité.²⁶

Ainsi, le contexte d'enseignement plurilingue de Mayotte pose déjà la question de savoir dans quelle mesure est pratiqué l'enseignement du français. Les programmes étant les mêmes qu'en métropole, il s'agit d'un enseignement du Français Langue Maternelle (*désormais FLM*) et pourtant ne serait-il pas plus approprié de pratiquer le FLS de manière généralisée et non pas seulement pour les EANA ? C'est un des enjeux que nous serons amenés à évoquer dans le cadre des dynamiques inclusives.

1.3.3. La scolarisation des élèves allophones à Mayotte

Le processus de scolarisation des élèves allophones a beaucoup évolué depuis ses débuts et ne s'applique pas partout de la même manière. On sait que la première initiative d'enseignement du français à destination des enfants issus de l'immigration remonte à 1925 avec « l'Enseignement des langues et cultures d'origine (Elco) dont le contenu sera précisé par la circulaire du 12 juillet 1939 puis par celle du 30 mars 1976 qui officialise l'appellation Elco » (Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., 2016 : 341). En 1970, la circulaire met en place les CLIN pour les non-francophones dans le secondaire, premier véritable dispositif destiné à l'accompagnement des EANA. En 1973, leurs succèdent les CLA qui sont des dispositifs fermés, les élèves y restent pendant six mois et à la fin de cette période ils rejoignent une classe ordinaire. En 1975, apparaissent les CEFISEM, anciens CASNAV afin de coordonner et d'assurer la formation des enseignants qui accueillent les élèves migrants. Leur mission principale

²⁶ Entretien avec Maryse Adam-Maillet (2018). De la discrimination dans le système éducatif français. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 143-151.

est d'assurer la scolarisation et l'intégration des EANA et des EFIV et « de promouvoir des pratiques pédagogiques adaptées » (Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., 2016 : 342).

C'est en 2012 qu'un changement important intervient dans la scolarisation des EANA puisqu'avec la nouvelle circulaire on passe de l'intégration à l'inclusion. Les CLIN et les CLA sont remplacées au profit des UPE2A et des Unité Pédagogiques Spécifiques (*désormais UPS*), respectivement dédiées aux EANA et aux EFIV. À l'inverse des anciens dispositifs ceux-là sont ouverts pour promouvoir l'inclusion, ainsi l'élève bénéficie d'une double inscription à la fois dans une classe ordinaire et dans le dispositif. Il ne participe aux dispositifs que quelques heures par semaine, sur les créneaux d'une matière que son niveau en français ne lui permet pas de suivre, le reste du temps il est en inclusion dans sa classe ordinaire.

La circulaire définit également les conditions d'accès au dispositif :

Les élèves âgés de six à dix-huit ans non révolus, venant de l'étranger, quelle que soit leur nationalité, présents sur le territoire depuis moins d'un an, ou depuis moins de deux ans s'ils n'ont pas été ou peu scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine.²⁷

Ainsi, si l'enfant a été scolarisé il pourra bénéficier d'une place en UPE2A dans l'année suivant son arrivée sur le territoire, s'il ne l'a jamais été auparavant il sera placé dans une UPE2A-NSA pendant les deux ans suivants son arrivée sur le territoire. L'inclusion est le mot d'ordre à suivre dans leur scolarisation, « l'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer la modalité principale de scolarisation et les enfants et jeunes n'ont pas vocation à être durablement scolarisés en dispositif » (Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., 2016 : 343), c'est pourquoi ils ne peuvent rester dans le dispositif que sur un temps limité. L'UPE2A n'est pas une classe mais un dispositif qui accompagne l'élève nouvellement arrivé en lui donnant un enseignement FLS qui lui permettra d'être autonome dans la classe ordinaire. Parfois, on y dispense également des cours en mathématiques ou en langues vivantes. Selon sa progression, il est possible de réduire son temps en dispositif pour l'inclure davantage dans sa classe ordinaire. Cependant, cela varie en fonction de l'académie et de l'âge de l'enfant, à Mayotte il est très difficile de garder un enfant plus longtemps car les places se font rares.

²⁷ Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012

En ce qui concerne la scolarisation des élèves allophones à Mayotte, les premiers dispositifs ont vu le jour en 2015. Je me suis appuyée sur l'observation du dispositif que j'avais en charge, des réunions réseau, d'entretiens avec des membres du CASNAV et des professeurs du réseau pour en comprendre le fonctionnement. La première étape pour la scolarisation des enfants est initiée par un parent proche de l'enfant ou bien une association lorsqu'il s'agit de mineurs isolés. Lorsque la démarche vient de la famille, ils vont généralement directement dans l'établissement le plus proche de leur domicile pour demander une inscription, cela leur permet d'avoir un interlocuteur qui parle *shimaore* pour ceux qui ne parlent pas le français. L'établissement les envoie directement au CASNAV pour la constitution du dossier et le positionnement. Pour ceux qui sont suivis par une association, elles connaissent déjà la procédure et prennent directement contact avec le CASNAV.

La seconde étape consiste en un rendez-vous avec un membre du CASNAV,

On fait un premier accueil général et ensuite on les invite à un positionnement qui peut se faire sur une plateforme qu'on organise au sein des établissements scolaires ou parfois au CASNAV parce que ce jour-là on n'a pas trop d'élèves.²⁸

Si l'enfant se présente à l'entretien, il est alors possible de constituer le dossier et de lui faire passer un test de pré-positionnement qui permettra de fournir à l'enseignant une proposition d'inclusion à un collège avec les informations suivantes : nom, prénom, date de naissance, contact téléphonique, lieu de résidence, langues parlées, dernière classe fréquentée, date du positionnement, classe d'inclusion proposée, inscription en dispositif ou inclusion totale, langues étudiées, niveau oral selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*désormais CECRL*), niveau CECRL écrit, niveau en maths et quelques commentaires. Cet entretien reste relativement bref, environ quinze minutes, ce qui ne permet pas réellement de positionner l'élève, il s'agit d'un pré-positionnement pour aiguiller l'enseignant qui procédera à un positionnement plus poussé.

La dernière étape intervient quelques mois plus tard lorsqu'un établissement propose une place. Le processus diffère ensuite selon chaque établissement. Généralement, l'enfant et sa famille sont accueillis par l'enseignant coordinateur lors

²⁸ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 144.

d'un entretien qui permet de connaître un peu l'enfant et sa famille, leur histoire, leur parcours, de noter d'éventuels traumatismes et éléments à prendre en compte pour sa scolarisation. Il revient ensuite à l'enseignant de l'inscrire dans sa classe de rattachement et de créer son emploi du temps personnalisé en fonction de ses besoins après l'avoir positionné. Il arrive aussi que ce ne soit pas l'enseignant qui choisisse la classe de rattachement et que l'élève soit déjà inscrit dans une classe lorsqu'il est accueilli, cela dépend du fonctionnement qu'a choisi le directeur d'établissement.

En France, sur l'année 2017-2018, la proportion d'EANA pour 1 000 élèves scolarisés en 1^{er} ou 2nd degré est de 6,8%²⁹. En ce qui concerne le département de Mayotte, la proportion est supérieure à 10% pour 1 000 élèves³⁰. Ce nombre est en constante augmentation et Mayotte joue un rôle déterminant dans cet accroissement.

Par rapport à l'année scolaire 2016-2017, le nombre d'élèves scolarisés recensés par l'enquête a progressé (+ 3 677 élèves, soit + 6,1 %). Cette augmentation est en partie due au département de Mayotte. Hors Mayotte, la progression est de + 2 267 élèves, soit + 3,8 % seulement. Les effectifs d'élèves allophones scolarisés à Mayotte sont en effet passés de 453 pour l'année 2016-2017 à 1 893 pour l'année 2017-2018 (à mettre en regard avec les plus de 1 000 élèves en attente de scolarisation en 2016-2017, contre une vingtaine en 2017-2018).³¹

Mayotte et la Guyane sont les départements français qui accueillent le plus grand nombre d'élèves allophones, à raison de 23% et 36%³². Pourtant ces deux départements sont aussi les seuls à ne pas être « en capacité de respecter le droit fondamental de tous les enfants qui est de scolariser tous les élèves »³³. Sur l'année 2018-2019, le CASNAV de Mayotte a accueilli 1 091 jeunes, 1 038 d'entre eux ont été positionnés et 655 d'entre eux ont été scolarisés dans le second degré³⁴.

1.3.4. Le fonctionnement du dispositif au collège Frédéric d'Achery

²⁹ Cf. [annexe 2](#) : Nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1er ou 2nd degré, p. 135.

³⁰ *Ibidem*

³¹ DEPP, Rosenwald, F. (2019). *Note d'information* (19.52). Consulté le 15 mars 2020 à l'adresse <https://education.gouv.fr/statistiques>

³² *Ibidem*

³³ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 138.

³⁴ Chiffres du bilan CASNAV qui m'a été transmis par un membre du CASNAV, la publication n'a pas été autorisée.

Mayotte comme on l'a vu subit une très forte pression pour la scolarisation, on estime que pour scolariser tous les élèves dans conditions convenables, il faudrait construire un établissement par an. Cela influe évidemment sur la scolarisation des EANA qui ne sont pas forcément prioritaires puisque lorsque les propositions de scolarisation sont faites les effectifs de classes sont déjà bouclés.

Durant l'année 2019-2020, j'ai coordonné le dispositif du collège Frédéric d'Achery de la ville de Koungou, à Mayotte. Le dispositif UPE2A de ce collège est particulièrement sollicité puisque Koungou, qui se situe dans le Nord-Est de l'île, est un des villages les plus touchés par l'immigration. Le collège dispose également d'une ULIS, de deux dispositifs « petits-lecteurs, petits-scripteurs » et d'une classe de 3^{ème} seconde chance. Les dispositifs petits-lecteurs, petits-scripteurs ont diverses formes, le premier a été mis en place sur deux classes de 6^{ème} après les tests d'entrée en 6^{ème}. Les élèves qui ont été identifiés avec un niveau insuffisant en lecture/écriture ont été inscrits dans les classes de 614 et 615. Ce dispositif avait pour mission de se concentrer essentiellement sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture durant le premier voire le second trimestre. Pour cela, les classes avaient un nombre d'élèves réduit et une équipe de professeurs bénévoles avait été sélectionnée. Le second dispositif était un atelier de lecture et d'écriture dont pouvaient bénéficier les élèves de toutes les classes une fois identifiés « petits-lecteurs, petits-scripteurs » à raison de deux heures par semaine avec des enseignants ayant une formation de professeur des écoles. Les positionnements étaient effectués par le professeur principal de l'élève ou moi-même. Enfin, la 3^{ème} seconde chance se destine à des élèves extrêmement motivés, n'ayant pas eu d'orientation à l'issue de la 3^{ème}. Ils doivent donc constituer un dossier de candidature pour y accéder. L'équipe professorale réunit des enseignants ayant aussi des compétences pour des matières d'enseignement professionnel afin de leur donner une chance d'entrer en BEP ou CAP. Le collège est donc sensibilisé aux problématiques d'inclusion, de scolarisation et d'orientation.

C'est au collège que se déroule la dernière étape de la procédure d'inclusion des élèves allophones. Une fois passés par le CASNAV, la coordinatrice me fait parvenir directement une liste de propositions d'inclusion d'enfants résidant à proximité du collège en fonction du nombre de places que l'on a proposé avec la vice-principale du collège en amont (lorsque cela est possible, ce n'est pas le cas pour la rentrée scolaire). En ce qui concerne notre collège, nous avons accueilli 20 élèves à la rentrée de

septembre dont 5 élèves en inclusion totale. Ayant la responsabilité des inclusions et notre collège étant déjà surpeuplé, j'ai décidé en accord avec la direction de ne pas accueillir d'autres élèves avant le mois de janvier. En effet, notre collège compte 2 000 élèves et n'a été conçu que pour 800 élèves. Ce qui signifie que nous avons de nombreux problèmes de salles, de logistique, et surtout que les classes comptent déjà toutes au minimum 30 élèves. À mon arrivée, aucune place n'avait été réservée l'année passée pour les inclusions UPE2A, ce qui m'a laissé très peu de marge pour accepter de nouveaux élèves. C'est pourquoi nous avons décidé d'attendre que les effectifs se stabilisent pour proposer de nouvelles places au CASNAV et avons accueilli 10 nouveaux élèves en janvier dont 5 étaient en inclusion totale. Le dispositif a donc accueilli trente élèves sur l'année, sept d'entre eux étaient inscrits à la session de juin du Diplôme d'Etude de Langue Française (*désormais DELF*), deux pour le niveau B1 du CECRL et cinq pour le niveau A2. Les élèves en inclusion totale depuis septembre n'ont pas été inscrits au DELF puisqu'ils avaient un niveau suffisant pour passer le brevet et avoir une orientation au lycée par la suite.

Le collège a mis à disposition une salle réservée pour le dispositif, avec une valise de tablettes et une armoire pour stocker le matériel pédagogique. Cependant, les travaux d'agrandissement du collège n'étant pas terminés pour la rentrée, d'autres cours ont été affectés dans cette salle alors que les emplois du temps du dispositif n'avaient pas encore été déterminés.

Le dispositif étant coordonné par quelqu'un d'autre l'année passée, nous avons revu son fonctionnement à mon arrivée. Je me chargeais donc de prendre contact avec les familles, de les rencontrer et de constituer les dossiers d'inscription. Après quoi, avec la secrétaire de direction nous procédions à la double inscription de l'élève. Une fois l'inscription réalisée, l'élève venait dans le dispositif pour que je puisse le tester en français et en maths, je le gardais quelques jours afin d'évaluer également son niveau à l'oral et de lui présenter le collège. Ce qui laissait du temps pour établir son emploi du temps personnalisé et prévenir sa classe de rattachement de son arrivée. Son emploi du temps était ensuite entré dans le logiciel Pronote afin que chaque enseignant puisse voir s'il était inclus dans sa matière ou non. Les enseignants étaient aussi informés par mail de la classe d'inclusion de l'élève, des matières qu'il allait suivre et de son niveau. Les emplois du temps étaient modifiés dans la mesure du possible à chaque retour de vacances. Enfin, il m'était autorisé de participer à tous les conseils de classe des élèves du dispositif en inclusion totale ou partielle.

Partie 2

Un dispositif dont les particularités peuvent être stigmatisantes

Chapitre 1 - Une identification difficile d'un dispositif spécialisé pour élèves à besoins éducatifs particuliers

L'UPE2A est un dispositif qui sollicite tous les acteurs d'un établissement afin de mettre en œuvre l'inclusion. Le problème qui se pose souvent en premier est son identification par ses acteurs. En effet, ayant été redéfini plusieurs fois depuis sa création, ayant changé d'appellation mais aussi de politique, les contours de ce dispositif restent flous pour beaucoup. Cette méconnaissance est parfois la cause de pratiques stigmatisantes et discriminantes.

2.1.1. Une méconnaissance du dispositif responsable d'un phénomène de stigmatisation

La gestion du dispositif UPE2A suppose l'implication de tous les membres d'un établissement. Chacun à son niveau doit se sentir concerné pour que l'inclusion réussisse. Si les acteurs n'identifient pas la vocation du dispositif, il est très difficile de le mettre en place seul.

La question de l'inclusion des allophones en classe ordinaire est primordiale car elle implique, de la part des chefs d'établissement et des enseignants, des aménagements d'emploi du temps, des gestes professionnels spécifiques, des démarches pédagogiques différenciées, des outils facilitateurs pour étayer, donc un suivi particulier. (Charpentier, M., & Graffeuil, J., 2016 : 88)

L'inclusion des EANA n'est possible que si le dispositif est positionné à tous les niveaux, c'est pourquoi il est important de s'assurer que chaque acteur connaît sa mission et les caractéristiques de l'UPE2A en général. Si tel n'est pas le cas les élèves et le dispositif peuvent faire l'objet de marginalisation, les enseignants peuvent être réticents à accueillir des élèves et subir l'inclusion de ces derniers. Dans les entretiens réalisés, on remarque que les enseignants ont une idée vague du dispositif qu'ils ne connaissaient pas forcément avant :

Je connais pas forcément le sigle, mais je pense que c'est surtout pour les élèves qui ne savent pas écrire ni lire. Donc du coup, ils ont mis à disposition un professeur qui va les alphabétiser.³⁵

Pour moi c'est pour les allophones, en gros c'est pour les gens qui ne parlent pas la langue, pour qu'ils apprennent les bases de la langue française pour pouvoir suivre une scolarité derrière. Avant de venir ici je n'avais pas réellement connaissance du dispositif je savais qu'il y avait des trucs qui existaient.³⁶

C'est encadrer des élèves en situation difficile qui peuvent venir de l'étranger ou bien même ici en France, à Mayotte mais qui rencontrent vraiment des difficultés dans l'éducation par rapport à leur niveau.³⁷

Si j'ai bien compris, c'est un dispositif d'intégration et d'inclusion, c'est pour intégrer les nouveaux arrivants qui ne sont pas forcément francophones ou qui ne parlent pas la langue ou qui la parlent peut-être pas correctement. Le but c'est de les inclure un certain temps voire complètement dans une classe pour qu'ils puissent suivre pour la suite.³⁸

C'est seulement en mettant toutes les explications bout à bout que l'on peut en tirer la définition complète. On remarque certaines hésitations dans la prise de parole des enseignants : « si j'ai bien compris », « en gros », ils ne sont pas sûrs d'avoir bien saisi l'utilité de ce dispositif et quels sont les critères qui permettent d'en bénéficier. Ceux qui ont retenu les concepts clés « inclusion », « intégration », « allophones » sont les trois enseignants avec qui une collaboration a été possible et même sollicitée par ces derniers au cours de l'année. Leur connaissance du dispositif s'est accrue grâce à leur curiosité personnelle qui a par ailleurs permis dans leurs matières respectives une bonne inclusion des élèves, des visites de ma part pour observer les élèves en inclusion et un travail sur les supports. Les enseignants dont la connaissance du dispositif est limitée ne s'investissent pas forcément dans son fonctionnement. L'enseignante qui pense que le dispositif est un cours d'alphabétisation n'a pas réussi à inclure les EANA dans sa classe mais a refusé les visites et entrevues proposées. Ces deux élèves de 4^{ème} étaient en effet non-lecteurs, non-scripteurs à leur arrivée. Démunie devant cette difficulté, l'enseignante n'a pas réussi à les inclure malgré les conseils et l'incitation à les solliciter à l'oral exclusivement, dans un premier temps. Dans cette situation l'inclusion est un

³⁵ Cf. [annexe n°7](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 202.

³⁶ Cf. [annexe n°8](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 207.

³⁷ Cf. [annexe n°10](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 216.

³⁸ Cf. [annexe n°9](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 211.

échec. C'est pourquoi Cabaribère souligne que la méconnaissance du dispositif empêche les collaborations.

Je repère ici que les difficultés à travailler en partenariat sont surtout liées d'une part à la méconnaissance du champ de l'inclusion scolaire, d'autre part aux reconnaissances mutuelles des compétences, et enfin à la compatibilité entre les acteurs. (Cabaribère, N., 2019 : 70)

La méconnaissance du dispositif par les autres enseignants ou même par la direction conduit également à des situations d'amalgame. À Mayotte, il est compliqué pour les enseignants de classe ordinaire de cerner les élèves allophones parce que la population entière est allophone si l'on ne tient pas compte des métropolitains venus travailler dans ce département d'outre-mer. Comme on l'a vu précédemment, leur langue maternelle est le *shimaore* et non le français. L'allophonie n'est donc pas forcément un critère qui peut aider les enseignants à identifier les élèves du dispositif. Par ailleurs, l'autre élément à prendre en compte qui n'est pas toujours fiable est le niveau des élèves. Les élèves de classe ordinaire peuvent parfois avoir un faible niveau, certains élèves arrivent en 3^{ème} en étant scolarisés depuis la primaire à Mayotte et ne savent toujours pas lire, ni écrire. Ce qui explique pourquoi lorsque l'on expose aux enseignants ce qui fait qu'un élève a droit au dispositif, à savoir que sa langue première n'est pas le français et qu'il nécessite donc un accompagnement personnalisé en FLS pour pouvoir suivre les autres enseignements beaucoup répondent « comme la plupart de nos élèves ». Finalement souvent la distinction se fait par la date d'arrivée sur le territoire. C'est ainsi que l'enseignant FLS se retrouve dans une position délicate où il doit refuser des listes d'élèves en difficulté envoyées par les autres enseignants et cela peut être très mal perçu.

Il existe également l'autre tendance, celle des enseignants qui voient les élèves du dispositif comme des apprenants au niveau extrêmement faible, qui ne pourront forcément pas suivre dans leur cours et qui sont donc réticents à les accueillir. Le souci que pose cette vision du dispositif est que l'enseignant ne va pas se remettre en question car il confond les problèmes de langue avec des lacunes. Ce n'est pas parce que l'élève ne maîtrise pas la langue qu'il n'a aucune connaissance, cela signifie simplement qu'il ne peut pas comprendre ce qu'on lui demande. Cela reflète comme le constate Lanier,

Une incompréhension ou méconnaissance de la situation dans laquelle se trouvent les élèves allophones, de leur parcours scolaire antérieur, de leurs conditions de vie également, et une non remise en question des enseignants quant à leurs pratiques. (Lanier, V., 2016 : 70)

Un autre amalgame revient fréquemment dans les esprits : la confusion entre les élèves allophones et ceux relevant d'un handicap. L'une des premières causes de cela vient du fait que ces élèves relèvent de deux dispositifs portant des sigles, à savoir UPE2A et ULIS. Lorsque ces sigles ne sont pas explicités et différenciés, ils sont associés par défaut puisqu'étant des dispositifs d'inclusion et ayant un fonctionnement similaire mais ils sont en réalité destinés à deux publics bien distincts. Lorsque la distinction n'est pas établie dès le début de l'année par le chef d'établissement cela peut induire les autres acteurs en erreur. L'une des enseignantes interrogées raconte que sa salle est la même que celle de l'enseignant d'ULIS :

La décision qui a été prise c'est que je partage la salle avec le professeur d'ULIS qui est là tous les matins sauf le vendredi matin. Voilà, donc je prenais les restes et donc c'est pour ça que je me suis organisée de cette manière, c'est-à-dire que je prends les heures de disponibilités de la salle et ensuite je greffe mes élèves là-dessus.³⁹

Ce genre de dispositions favorise les confusions aussi bien de la part des élèves que des professeurs. La salle peut alors symboliser l'espace où se rendent ceux qui ont un handicap sans distinction entre ULIS ou UPE2A.

On note une mauvaise utilisation des termes désignant les dispositifs d'inclusion : « allophone » est utilisé comme « non-francophone », UPE2A comme ULIS, « intégration » comme « inclusion », ce qui interroge sur leur légitimité. Si l'on se penche par exemple sur le terme « allophone », on s'aperçoit qu'il ne possède comme signification « élève dont la langue première n'est pas celle du pays où il réside » que dans les ouvrages concernant ce public ou dans les circulaires du dispositif. Originellement « allophone » désigne la « réalisation particulière d'un phonème⁴⁰ dans un environnement phonique déterminé » ce qui peut induire en erreur les utilisateurs de ce terme. C'est pourquoi Maryse Adam-Maillet rappelle dans un entretien que « les termes particularisants, les mots-frontières éloignent du mouvement général et privent

³⁹ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 163.

⁴⁰ Unité minimale de la représentation phonologique d'un énoncé.

d'une dignité ontologique. »⁴¹ La désignation par des termes spécifiques singularise et marginalise automatiquement puisqu'on ne fait plus partie de l'ensemble.

L'une des difficultés rencontrée auprès des équipes éducatives qui entrave la réussite des élèves est l'erreur de placement. Certains enseignants pensent qu'un élève ayant des difficultés d'apprentissage relève du dispositif UPE2A, de même que parfois on pense qu'un allophone relève du dispositif UPE2A alors qu'il a des problèmes d'apprentissage liés à un retard cognitif ou à un autre souci et cela entrave l'efficacité du dispositif sur les autres élèves qui eux ont des problèmes de langue. C'est le cas dans le dispositif du collège où j'exerce, où l'on a reçu un élève allophone en septembre qui était non-lecteur, non-scripteur mais qui maîtrisait très bien l'oral. Après plusieurs mois dans le dispositif, il n'avait absolument pas progressé malgré diverses tentatives et méthodes employées, il ne parvenait pas à retenir l'alphabet ni à retenir les associations graphophonologiques. Après avoir rencontré la famille de nouveau, on s'est aperçus que les informations que l'on avait sur cet élève étaient erronées et que son parcours scolaire n'était pas clair. Il avait été peu ou pas scolarisé mais les parents étaient incapables de reconstituer son parcours. Malgré cela, il n'avancait pas au rythme des autres élèves NSA du dispositif ce qui m'a rapidement fait penser qu'il relevait probablement plutôt d'une ULIS car il avait des problèmes d'apprentissage et non de langue. Le problème de ce genre de situation est que l'enseignant doit consacrer énormément de temps à un élève présentant ce type de difficultés mais n'ayant pas de formation spécifique pour ce genre de cas souvent ses efforts sont vains. Ce temps consacré à un seul élève sans résultat est du temps perdu pour les autres élèves du dispositif et ce à cause d'une erreur d'affectation qui peut relever d'une méconnaissance du dispositif ou bien d'une catégorisation stigmatisante de l'élève qui ne sachant ni lire ni écrire relève forcément de l'UPE2A. C'est pour cette raison que les tests de positionnements sont indispensables mais parfois insuffisants.

Proposer un parcours d'apprentissage en fonction d'une analyse objective des besoins et le mettre en place selon la démarche inclusive diffère considérablement au fait de ne tenir compte que des difficultés linguistiques pour orienter et, de facto, exclure. (Nicolas, C., & Stratilaki-Klein, S., 2016 : 130)

⁴¹ (2020). La société inclusive. *Empan*, 117(1), 13-20.

Ainsi la définition et la vocation du dispositif doivent être connues de tous dans l'établissement sans quoi les élèves au lieu d'être inclus en bénéficiant d'un parcours personnalisé selon leurs difficultés linguistiques sont finalement exclus.

Enfin, au centre de tout cela se retrouve l'enseignant FLS qui assure pour pallier les manques, des rôles qui ne relèvent pas de l'enseignement mais qui y sont pourtant indispensables. Ces responsabilités lui reviennent mais ne sont pas forcément identifiées par les autres collègues qui peuvent ne pas lui trouver de légitimité pour celles-ci. Le problème du dispositif est qu'il ne revêt pas simplement des missions d'enseignement mais qu'identifiées ou non, les missions de l'enseignant UPE2A sont aussi sociales. L'enseignant n'est pas cantonné à son rôle de professeur, l'accompagnement et le suivi des élèves demandent de s'impliquer personnellement. Il rencontre et accueille les familles, il constitue un relai entre l'assistante sociale et la famille, il est aussi souvent un intermédiaire psychologique pour les élèves notamment lorsqu'ils arrivent sur le territoire après avoir vécu une migration difficile. Cela pose question :

En quoi certaines causes sont-elles considérées comme prioritaires et méritent-elles d'être emparées par la sphère scolaire, tandis que ce n'est pas le cas pour d'autres ? En quoi cela peut-il provoquer un glissement des missions de l'institution scolaire, qui relèvent originellement des apprentissages, vers d'autres, qui n'en sont pas moins importantes, mais qui relèvent d'autres champs ? (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli*, 2018 : 58)

En effet, c'est le problème que pose ce dispositif qui se trouve toujours à la jonction entre le champ pédagogique, didactique et le champ social. Il manque d'une attribution claire des tâches qui reviennent à l'enseignant et aux autres acteurs comme l'explique cette chargée de mission au CASNAV, il est nécessaire de mettre en place un document, une circulaire spécifiant le rôle de chacun :

Essayer de cadrer au mieux pour tous les collègues d'UPE2A pour qu'il y ait un document officiel signé par le recteur pour cadrer le truc. [...] Tout, l'appel, les absences, les emplois du temps, on épluche tout, donc je suis un peu optimiste mais je suis contente de travailler dessus parce que je me dis que ça peut être hyper positif pour la répartition de qui fait quoi et comment parce que là c'est le flou total et toujours au détriment de l'enseignant FLS.⁴²

⁴² Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 192.

Dans l'état actuel des choses, les missions de l'enseignant de l'UPE2A ne sont pas clairement spécifiées (emploi du temps, absences, orientation, bulletins, et bien d'autres) et très fréquemment cela est désavantageux pour l'enseignant. Dans le premier cas de figure, c'est une mission qui lui incombe mais on ne lui laisse pas forcément l'exécuter comme il le souhaiterait. Dans le second cas, c'est une mission qui ne lui revient pas mais l'enseignant de classe ordinaire ou la direction se déchargent ne sachant pas forcément à qui elle revient. C'est la raison pour laquelle un document officiel encadrant les missions de chacun permettrait de réduire les tensions aux seins des établissements et d'accroître l'efficacité du dispositif.

2.1.2. Des attendus difficiles à identifier pour ses acteurs

Le dispositif a subi de nombreuses modifications depuis sa création et malgré les trois circulaires parues dans le but d'encadrer son fonctionnement, actuellement il n'existe aucun protocole officiel définissant les missions et rôles de chacun dans le cadre du dispositif. Cela dépend des académies, des possibilités financières, humaines et logistiques et de la conception d'inclusion de chacun.

Cette absence d'encadrement implique que chaque dispositif a son propre fonctionnement ce qui crée forcément des inégalités. Si l'on observe simplement la phase d'accueil des enfants sur l'académie de Mayotte, on constate qu'il existe principalement deux cas de figure, l'un qui semble plus avantageux que l'autre. Le premier est celui où l'enseignant UPE2A gère les propositions d'inclusion directement avec le CASNAV et en coordination avec sa direction, le second est celui où le chef d'établissement soumet la liste de proposition du CASNAV à l'enseignant sans le consulter préalablement. Cela dépend véritablement de la gestion interne du dispositif par le chef d'établissement qui peut vouloir contrôler les inclusions dans la mesure où il contrôle les effectifs ou qui choisit de déléguer cela à son enseignant coordinateur. Le premier cas de figure quand il est autorisé, est un avantage considérable pour l'enseignant et même si cela lui demande plus de temps de gestion du dispositif, il peut s'organiser plus simplement pour assurer le fonctionnement de ce dernier et donc gagner du temps par la suite. Dans mon dispositif, pouvoir organiser les entrées directement avec le CASNAV m'a permis de préparer l'arrivée des nouveaux élèves, de dégager du temps pour l'accueil des familles et d'essayer de les positionner dans des classes qui accueilleraient déjà des EANA. Ainsi, j'ai pu les greffer à un groupe de besoin

déjà existant. J'optimise ainsi mon temps dans la préparation de leurs emplois du temps personnalisés et l'enseignement qui leur est dispensé est plus performant puisqu'ils viennent avec un groupe qui a les mêmes besoins qu'eux. Cela permet de suivre une progression plus régulière que lorsqu'ils ne sont jamais dans les mêmes groupes. Le second cas de figure implique une arrivée au compte-goutte des élèves tout au long de l'année, or l'accueil des familles et des élèves prend un temps considérable qui n'est pas forcément compris dans le temps de travail de l'enseignant. Cela implique également qu'il ne peut pas anticiper l'arrivée de l'élève et donc certains enseignants trouvent que cela nuit au dispositif comme j'ai pu le constater lors des entretiens : « ce qui serait bien c'est qu'on puisse communiquer nous davantage. Qu'on nous demande, combien de places vous avez ? Pour que ce soit optimisé ce dispositif. »⁴³

Le second point sur lequel les circulaires restent floues et qui crée de nombreuses disparités concerne les préconisations pédagogiques du dispositif.

L'UPE2A est le seul dispositif non soumis à un programme spécifique : la circulaire de 2012 la présente à travers son organisation (emploi du temps et effectif) et sa caractérisation principale (enseignement du français), sans que ne soient définis des objectifs précis récents, si bien que les élèves sont « libérés » de l'UPE2A une fois qu'une année scolaire s'est écoulée et ce, quelles que soient leurs compétences. (Mendonça Dias, C., 2016 : 59)

Ainsi, les enseignants n'ont pas de directives concernant les contenus pédagogiques à proposer et les avis divergent sur ce point.

Certains enseignants, notamment dans le second degré, s'avouent relativement perdus quant aux contenus à proposer : ils regrettent le peu d'indications sur les contenus à enseigner, lacune parfois justifiée par le fait qu'il n'y a pas de programme en UPE2A puisque l'UPE2A « n'est pas une classe » et que le programme que l'élève doit suivre est celui de sa classe de rattachement. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C. & *alli.*, 2018 : 170)

Cette situation est controversée, certains professeurs préfèrent ne pas avoir de programme car ils sont plus libres dans la création de leur cours. Cependant, d'autres se disent perdus et ne savent pas toujours quoi proposer aux élèves, quelles sont les compétences à privilégier et comment choisir le support adapté. La circulaire de 2012

⁴³ Cf. [annexe n°6](#) : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'un dispositif UPE2A second degré, p. 194.

donne une seule indication quant au programme : l'élève doit sortir du dispositif en ayant atteint le niveau A2 du CECRL. Ainsi, chaque enseignant procède selon une logique personnelle et compte tenu de la charge organisationnelle que représente le dispositif, l'absence de programme ne permet pas toujours d'optimiser les enseignements. La difficulté réside dans la grande hétérogénéité des besoins de chaque élève surtout pour les enseignants débutants. Il est particulièrement compliqué pour les enseignants de personnaliser chaque parcours, d'établir une progression pour chaque élève et de gérer cette différenciation dans la même salle au même moment comme l'explique cette enseignante :

J'ai changé mon organisation plusieurs fois mais j'ai quand même beaucoup de mal à gérer de trop grands écarts de niveau quand je suis en décroché. Quand je faisais de l'alpha avec un groupe et du français de discipline avec un autre, c'était super difficile pour moi de jongler avec des niveaux comme ça.⁴⁴

Une autre enseignante explique qu'après plusieurs changements d'organisation elle s'est aidée d'une grille de compétences⁴⁵ :

Je me suis basée sur une grille de compétences que j'ai chopé sur internet. J'ai les compétences par groupe, le lundi je vais faire compréhension écrite, compréhension orale, le mardi je vais faire conjugaison, le jeudi je vais faire que de la grammaire et le vendredi que du lexique. A l'intérieur, j'essaye de cocher de remplir cette grille de compétences. Après en fonction des objectifs que je veux remplir, je vais chercher des docs alors soit j'en ai parce que j'ai quand même enseigné avant et je l'adapte au public ado, je prends des manuels, je fais des photocopies.⁴⁶

Cela montre combien le manque d'encadrement concernant le programme pédagogique peut être responsable de disparités et d'inégalités pour les élèves du dispositif puisque le choix des contenus pédagogiques incombe à l'enseignant et dépend donc de sa disponibilité, de son investissement et de sa formation.

⁴⁴ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 186.

⁴⁵ Cf. [annexe n°13](#) : livret des objectifs communicatifs à atteindre en UPE2A.

⁴⁶ Cf. [annexe n°6](#) : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'un dispositif UPE2A second degré, p. 196.

2.1.3. Des obstacles à la scolarisation influant sur le parcours scolaire

L'académie de Mayotte est l'un des seuls départements français (avec la Guyane) à ne pas pouvoir respecter le droit fondamental des enfants à la scolarisation. Celle-ci est une véritable problématique pour les EANA pour lesquels les obstacles à la scolarisation sont nombreux.

À Mayotte le problème de scolarisation des élèves vient aussi des contraintes qui régissent le séjour des familles sur le territoire. À savoir que le CASNAV de Mayotte se trouve à Mamoudzou et que les familles doivent s'y rendre pour pouvoir scolariser leur enfant afin qu'il soit positionné et enregistré sur la liste d'attente. Ils sont donc obligés de se déplacer, sans compter le coût du déplacement qui en dissuade certains, beaucoup ne veulent pas prendre le risque de se faire contrôler par la Police aux Frontières et d'être renvoyés dans leur pays d'origine. Ils ne se présentent donc pas au rendez-vous et la scolarisation est reportée. Il peut aussi arriver qu'entre le moment du positionnement et celui de la scolarisation, la famille soit renvoyée sur son territoire d'origine ce qui met fin au processus de scolarisation qui est repris depuis le début une fois que l'enfant revient sur le territoire comme l'explique un membre du CASNAV :

Les élèves se déplacent quand même, ils changent d'adresse, ils vont se faire expulser, ils vont aller ailleurs et on ne sait pas. Il y en a qui vont se faire expulser, ils repartent pendant un mois, deux mois ensuite ils reviennent.⁴⁷

Par ailleurs, le grand souci des UPE2A à Mayotte est l'inclusion au compte-goutte des élèves corrélée au manque de places dans les établissements. Les établissements sont tous en sureffectifs, le collège Frédéric D'Achery fait partie des trois plus gros collèges d'Europe. Ainsi, lorsque les élèves allophones sont inscrits dans leurs classes de rattachement, il est très difficile de réussir à les regrouper dans les mêmes classes pour permettre un suivi de scolarité plus performant et faciliter leur intégration dans le groupe classe. En effet, cette année j'ai eu 30 élèves dans le dispositif en comptant les inclusions totales, répartis dans dix-sept classes différentes. Ce qui signifie que l'enseignant coordinateur doit travailler de manière rapprochée avec dix-sept équipes pédagogiques, ce qui est presque impossible. Cela ne permet pas de

⁴⁷ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 146.

mettre en place des observations régulières, ni de pouvoir s'entretenir avec tous les professeurs. Ce qui devient un véritable obstacle lors des conseils de classe où l'enseignant est obligé d'annuler ses cours pour y assister sans pouvoir forcément participer à tous étant donné que beaucoup se tiennent au même moment.

Cette problématique vient donc impacter le parcours de l'élève dont le suivi sera beaucoup plus complexe et chronophage. De même, le problème qui touchera en premier l'apprenant sera le fait que selon la classe où il a été affecté il ne pourra pas forcément être rattaché à un groupe de niveau au sein de l'UPE2A car ils n'auront pas les mêmes disponibilités. C'est donc un élément primordial à prendre en compte, bien en amont, à la fin de l'année scolaire précédente lorsque l'on commence à réfléchir à la formation des classes pour la rentrée comme l'explique cette enseignante :

J'ai demandé à regrouper les élèves UPE2A dans la même classe du même niveau dans la limite de 4-5. En gros cette année j'ai tous les UPE2A ou presque en 601, 501, 401, 301. Quand on construit le truc pour l'année prochaine on se dit qu'on garde des places sur ces classes-là, après pour ceux qui arrivent en cours d'année il y a peu de chances pour que je puisse les mettre dans la même classe. Avec la direction quand on a fait ça, on essaye de mettre les enseignants sur ces classes-là en physique, svt, math, etc des enseignants qui sont réceptifs, qui sont intéressés par les questions de FLS, qui ont envie de travailler en co-intervention avec moi.⁴⁸

Enfin, le dernier obstacle notable que l'on peut convoquer est la difficulté de communication avec les familles. Il est important de nouer dès le début une relation car de manière générale à Mayotte les parents se sentent peu impliqués dans la scolarisation des élèves ce qui ne permet pas à l'enfant d'avoir un suivi efficace. Les parents ne surveillent pas forcément l'assiduité de l'enfant, les devoirs, le bulletin, les sanctions et ce pour plusieurs raisons. La première est souvent l'analphabétisme et la non-maîtrise de la langue française à l'oral qui ne leur permet pas de prendre connaissance des informations présentes dans leur carnet et qui les dissuade d'appeler le collège ou de rencontrer les professeurs. Certains ne se sentent pas légitimes et n'osent pas s'impliquer du fait des stigmates qui les entourent : l'origine, la migration, la non-maîtrise de la langue. La seconde raison vient de leur éducation, souvent les parents n'ont pas ou peu été scolarisés à l'école française, ils ont été à l'école coranique. Ainsi, ils ne maîtrisent pas les codes de l'école même s'ils placent une certaine reconnaissance

⁴⁸ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 184.

en l'institution. Il faut donc pour l'enseignant UPE2A essayer de mobiliser dès le début les parents et de les impliquer dans le suivi pédagogique de l'enfant. Cela est compliqué car il y a peu d'occasions où l'enseignant rencontre les parents (hormis l'accueil et la remise des bulletins) et les communications téléphoniques se heurtent à la barrière de la langue. Il arrive également que le professeur ne tombe pas sur le responsable légal de l'enfant mais un frère, une sœur, un cousin ou bien un interlocuteur qui, lui, parle français et le fait de passer par un intermédiaire n'assure pas la compréhension et la bonne diffusion des informations. Certaines choses peuvent tout de même mobiliser les parents et les impliquer dans la scolarisation de l'enfant : leur demander d'octroyer un temps chaque jour à l'enfant pour faire les devoirs et vérifier que les cahiers sont bien ouverts même s'ils ne savent ni lire ni écrire, demander ce que l'enfant a appris durant la journée et surtout si cela est possible et que le dispositif existe de les inclure dans l'École Ouverte aux Parents.

Il est possible d'avoir recours à un interprète lors des rencontres avec la famille mais cela dénature la communication surtout que compte tenu des moyens réduits des établissements, les interprètes sont souvent d'autres élèves et il est toujours délicat d'exposer des faits personnels devant d'autres élèves du même collège. Il existe aussi le risque que l'élève ne traduise pas exactement les dires de l'enseignant ou des parents. C'est pourquoi certains enseignants essaient de prendre quelques cours de *shimaore* afin de mettre les parents et les enfants plus à l'aise, de pouvoir les aiguiller sur certaines questions simples, de s'assurer qu'ils ont compris. Le *shimaore* étant difficile à maîtriser tout comme le français l'est pour les locuteurs *shimaore*, les enseignants ne le parlent pas mais ils peuvent comprendre certains mots et ainsi voir si le message a été saisi. Ces problèmes d'implication et de communication influent sur la scolarisation de l'élève puisqu'ils sont parfois à l'origine d'incompréhensions ou bien ils réduisent la quantité d'informations que l'on pourrait obtenir si la barrière de la langue n'existait pas. Prenons l'exemple d'une de mes élèves qui ne disait rien lors de l'entretien d'accueil et dont les parents ne maîtrisaient pas très bien la langue française. Ne m'ayant fait part d'aucun traumatisme ou élément particulier à prendre en compte, j'en ai déduit que l'élève avait peu ou pas été scolarisée auparavant et je l'ai donc affectée dans un groupe de besoins « grands débutants » avec les autres élèves petits-lecteurs, petits-scripteurs. Puis, c'est après quelques semaines d'observation en classe que j'ai compris que cette élève avait un niveau beaucoup plus élevé que ce que je pensais mais qu'elle avait dû subir un traumatisme durant la migration ou dans sa famille qui l'avait

rendue mutique et que s'ajoutait à cela une timidité malade. Cette élève a donc perdu au moins trois semaines dans un groupe qui n'était pas adapté à son niveau et ce à cause de la barrière de la langue qui n'a pas permis aux parents ou à l'élève de m'exprimer un traumatisme quelconque. Le manque de communication peut donc être à l'origine de mauvais choix de scolarisation pour les élèves allophones.

Chapitre 2 - Quand les particularités deviennent des stigmates

Bien que la vocation du dispositif soit l'inclusion et que toutes les circulaires aillent dans le sens de la réduction des stigmatisations, dans les faits, dans la mise en place du dispositif et donc des particularités qu'il suppose les pratiques stigmatisantes sont présentes à tous les niveaux comme le soulignent Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni :

Il existe, dans la forme actuelle concrète de scolarisation des enfants et jeunes migrants des écueils produisant des effets socio-scolaires indésirables. Or c'est dans ce contexte « concret » que se (re)pense l'accueil scolaire des jeunes migrants, inscrits parfois dans des contextes paupérisés et stigmatisés dans lesquels les enjeux sociaux, économiques et politiques sont déjà nombreux. (Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I., 2016 : 343)

2.2.1. Au niveau académique : le problème des étiquettes

C'est au niveau académique que sont décidés les termes à employer pour qualifier ce dispositif et ce sont ces dénominations qui génèrent parfois la marginalisation. Le terme « allophone » est déjà une façon d'institutionnaliser la différence, n'oublions pas que ce terme est formé autour de la racine « allo » qui signifie « autre ». Or créer un groupe d'élèves autour du mot « autre » revient à enserrer ces enfants dans une catégorie différente du « même ». Le « même » étant à l'école « l'élève » (Marchadour, M., 2019 : 63). Marchadour soutient qu'utiliser ce terme, c'est aussi dissimuler derrière des difficultés linguistiques, les problématiques d'immigration. En effet, l'utilisation de ces termes stigmatisants reflète la difficulté de l'école à basculer de l'intégration vers l'inclusion, puisqu'au lieu de laisser place à la différence, ils la montrent du doigt.

Ce terme d' « allophone » illustre aussi le projet normatif d'une société et d'une école qui valorisent l'adaptation au détriment de la création, donc incitent les enfants à l'effacement de toute singularité pour ne pas être remarqués comme particuliers, anormaux, autres. (Marchadour, M., 2019 : 65)

On note l'importance des termes employés pour qualifier le dispositif. Beaucoup de dénominations différentes ont été utilisées pour arriver à désigner les EANA. Petit à petit les circulaires ont fait évoluer les termes vers un horizon moins péjoratif passant de « non francophones », à « sans maîtrise suffisante de la langue française » pour arriver à EANA. Tous ces termes ont pour critère commun le niveau de langue et on remarque un changement dans la perception de ce public, au début on prend en compte leur absence de maîtrise du français pour finalement arriver à considérer leur capacité à parler une autre langue. On part « d'une assignation au manque et à la déficience pour finalement souligner une différence, une supposée compétence autre, bien que très rarement reconnue dans le système éducatif. » (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli*, 2018 : 47). Ces dénominations choisies par l'Education nationale pour désigner les élèves à besoins éducatifs particuliers permettent d'identifier rapidement mais aussi de demander des aménagements. Le problème de ces dénominations est qu'elles peuvent également être stigmatisantes dans la mesure où elles réduisent à quelques lettres (dont pour beaucoup la signification est inconnue) les personnes qu'elles désignent.

Elles ont un caractère stigmatisant et minorisant et posent question au moment où l'institution scolaire se veut inclusive. Car une école inclusive est une école parvenant à s'adapter à l'hétérogénéité de ses publics, ce n'est pas une institution de normalisation affublant à chacun de ses membres hors normes élitistes une catégorisation différenciée. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli*, 2018 : 45)

Le problème de ces dénominations est qu'elles attirent le regard sur ceux qui sont déjà stigmatisés par d'autres critères (sociaux, linguistiques, économiques) or cela va à l'encontre de l'école inclusive. Ces dénominations font apparaître comme inappropriés ces individus, là où elles devraient leur permettre de dépasser la stigmatisation qu'ils subissent déjà. Là où ils devraient pouvoir se fondre dans leur classe avec les autres élèves en respectant les normes de l'école et sans bénéficier de traitements particuliers. Les étiquettes que l'on colle au dispositif ne servent pas l'inclusion et cela vaut pour tous les dispositifs ULIS, UPS, UPE2A. Lorsque je suis arrivée dans mon établissement sur la porte de la salle de classe était collée une étiquette mentionnant UPE2A. La salle

donnant sur la cour, tous les autres élèves avaient le loisir de montrer du doigt les « UPE2A » sortant de « leur » salle. Une fois ce cliché installé, les élèves sont réticents à venir en classe, ils ne veulent pas se ranger devant la classe pour ne pas être repérés par leurs camarades. De plus, l'utilisation de sigles renforce les possibilités de confusion entre les dispositifs de la part des élèves et des enseignants. D'autant qu'en France selon les institutions, les élèves allophones forment un groupe avec les élèves handicapés puisqu'ils sont tous désignés comme « EBEP ». Depuis 2015, le dispositif réservé aux élèves handicapés a changé de sigle ce qui permet de le différencier du dispositif pour les élèves allophones. On parle désormais d'ULIS tandis qu'avant il s'agissait d'Unité Pédagogique d'Inclusion (*désormais UPI*) très proche donc de l'UPE2A.

Ces éléments permettent d'envisager la stigmatisation à sa racine, au niveau académique où sont décidées les dénominations qui déjà différencient et particularisent.

2.2.2. Au niveau de l'établissement : des négligences ou discriminations

La présence d'une UPE2A dans un établissement suppose une organisation particulière et une gestion méticuleuse auxquelles doivent participer tous les acteurs de l'établissement : direction, administration, vie scolaire et enseignants. Plusieurs éléments constituent des spécificités : la double inscription, la notation, la mise à disposition d'une salle réservée, et bien d'autres. Les particularités de ce dispositif lorsqu'elles deviennent des obstacles peuvent laisser place à la marginalisation ou la discrimination.

La spécificité de l'UPE2A est l'arrivée des élèves tout au long de l'année ce qui suppose des inscriptions fréquentes. L'inclusion semble plus évidente pour les élèves arrivés en septembre que ceux qui arrivent en cours d'année puisqu'ils se fondent dans la foule des autres élèves comme le mentionne l'une des enseignantes du réseau « ils sont plutôt tous noyés dans le flot des gamins de la rentrée »⁴⁹. Tandis que lorsqu'ils arrivent en cours d'année les professeurs doivent préparer leur arrivée et prévoir du temps pour l'accueil et l'enfant peut se sentir ostracisé du groupe classe puisque les

⁴⁹ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 186.

amitiés sont déjà formées dans les classes. Lorsque c'est le cas, le plus souvent il se réfugie dans le groupe UPE2A où il a ses repères et où il retrouve ses pairs ce qui peut complexifier son intégration dans le groupe classe. Certaines étapes de l'inscription pourraient être simplifiées afin que l'élève arrivant se sente moins stigmatisé. Par exemple, à Mayotte les élèves de chaque établissement portent un tee-shirt de même couleur. Ces tee-shirts sont à payer à la rentrée, ainsi lorsque le nouvel élève arrive au cours de l'année il ne les a pas et est immédiatement identifié par les autres élèves comme nouvel arrivant. Leur donner d'office un lot de tee-shirts pourrait diminuer ce phénomène de stigmatisation.

Par la suite la difficulté qui se pose est la double inscription dont relèvent les élèves de l'unité pédagogique, celle-ci pose de nombreux soucis au niveau des emplois du temps, de la notation mais aussi de l'inclusion des élèves. En effet, dans mon établissement, j'ai pu observer des pratiques discriminantes à l'encontre des élèves du dispositif découlant de cette double inscription. La double inscription consiste à faire figurer sur le logiciel du collège (à savoir Pronote) l'élève dans sa classe mais aussi dans le dispositif afin que les enseignants sachent à quelle heure il doit être dans la classe ordinaire et à quelle heure il est avec l'enseignant FLS. Cela permet aussi d'autoriser la notation et de faire figurer l'enseignement FLS sur le bulletin. Au cours de l'année, il s'est avéré que l'une des classes de rattachement dans laquelle étaient inclus des élèves du dispositif est devenue problématique. En surnombre comme beaucoup des classes de l'établissement, cette classe devenait ingérable, les enseignants ont alors demandé à réduire le nombre d'élèves dans la classe. La première solution qui a été envisagée pour cela par l'un des membres de la direction était de changer de classe les trois élèves du dispositif. L'un des enseignants est donc venu me voir pour me demander mon accord, ne comprenant pas, j'ai d'abord songé que ces trois élèves étaient des éléments perturbateurs et qu'il fallait les changer de classe car ils n'avaient pas été acceptés dans la classe et dérangent les cours ou bien alors parce qu'ils n'arrivaient pas à suivre les cours. Après discussion avec l'équipe pédagogique, je me suis rendue compte que ce n'était pas le cas, les élèves étaient bien intégrés au groupe et avaient un niveau tout à fait satisfaisant. Cependant pour une partie des enseignants, ayant été « inclus en plus » dans la classe, ils pouvaient parfaitement en être « exclus ». Ils ne faisaient pas vraiment partie de la classe et étaient donc malléables puisqu'ils étaient aussi inscrits dans le dispositif, ils avaient un autre endroit où aller. Cela montre

à quel point la double inscription fausse la perception de « l'inclusion », elle peut parfois finalement pousser à l'exclusion.

La double inscription sur Pronote pose également de nombreux problèmes au niveau administratif :

Sur internet, les professeurs de classe banale ne peuvent pas suivre le travail de l'élève concerné, absent de la liste et ignorent parfois son existence si celui-ci n'assiste pas à leurs cours (ce qui explique que les documents de classe pour les voyages scolaires ne lui sont pas distribués, etc.). Inversement, les enseignants d'UPE2A n'ont pas de vue sur ce qui se passe dans les autres cours lorsque les élèves y sont finalement inscrits. Par ailleurs, l'obtention des codes d'accès numérique permettant aux élèves et aux familles de suivre le travail de la classe et leurs résultats à distance n'est pas systématique. Des assistants de la vie scolaire se débattent pour trouver le meilleur moyen de vérifier les absences. (Mendonça Dias, C., 2016 : 57)

C'est ainsi que souvent les élèves se retrouvent avec un nombre inquiétant d'absences sur leurs bulletins, manquent des sorties scolaires, manquent parfois même des examens et subissent des discriminations indirectes. Chaque enseignant FLS a son propre fonctionnement pour la gestion des absences lorsqu'il est impossible de le faire sur Pronote. Plusieurs enseignants du réseau se fixent chaque semaine un rendez-vous avec la direction pour supprimer les absences injustifiées du dossier de l'élève, comme le fait cette enseignante : « Cette année on a organisé ça de telle manière que j'ai toujours pris un moment avec la CPE qui gère les UPE2A, [...], on revoit les emplois du temps un par un et on enlève toutes les absences qui sont erronées. »⁵⁰

Après le souci des absences vient celui de la notation qui est bien sûr corrélée aux emplois du temps puisque tout cela se fait sur le logiciel Pronote qui n'est pas adapté pour gérer des dispositifs. Dans mon établissement, nous avons réussi à résoudre le problème des absences en générant des emplois du temps individualisés pour chaque élève sur Pronote. Cela évitait aux enseignants de noter l'élève absent alors qu'il n'était pas inclus dans sa matière puisqu'il n'apparaissait pas sur la liste. Malheureusement, le seul moyen qui a été trouvé pour cela a été de constituer des groupes sur le logiciel ce qui complique la notation pour les enseignants qui ne savent pas dans quel groupe chercher les élèves, parfois même dans les groupes, ils n'ont pas accès à la notation.

⁵⁰ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 175.

Tout cela nécessite une gestion au cas par cas et compte tenu des dix-sept classes sur lesquelles sont réparties les élèves du dispositif cela devient extrêmement chronophage.

Parallèlement à cela, se pose effectivement le problème de l'adaptation de l'évaluation, « les enquêtes Pisa de 2003 et 2013, qui évaluent les compétences des élèves dans 65 pays membres de l'OCDE, indiquent toutefois que les résultats scolaires des élèves allochtones sont inférieurs à ceux des autochtones » (Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., 2016 : 340). Pourquoi ? Cela vient-il effectivement d'une difficulté de langue ou bien d'un manque d'adaptation de l'institution aux besoins des élèves ou bien encore d'une défaillance des outils d'évaluation ? Les observations que j'ai pu faire sur des résultats scolaires en baisse chez les élèves du dispositif UPE2A où j'exerce ne viennent pas forcément d'un manque de travail mais bien souvent des supports proposés qui ne leur permettent pas de montrer leurs compétences car ils ne comprennent pas la consigne ou les documents. Ils sont donc d'office marginalisés et mis en situation d'échec. Il arrive également que les professeurs retardent les évaluations car ils ne savent pas comment évaluer l'élève qui ne valide donc pas de compétences. Le professeur ne remplit pas les bulletins ou inscrit une note fictive ce qui pose ensuite des problèmes pour l'orientation des élèves comme le souligne Catherine Mendonça Dias :

Difficile alors de les évaluer sur des compétences et des connaissances qu'on n'a pas pu leur enseigner, faute d'être linguistiquement compréhensibles. Face à cette situation, des professeurs préfèrent différer les évaluations, attendre plusieurs mois et ainsi, sur les bulletins, se lit la formule laconique mais explicative : « ne parle pas français ». Bulletin lacunaire qui pose alors des problèmes pratiques au moment de l'orientation. (Mendonça Dias, C., 2013 : 1)

Chaque enseignant est libre d'établir sa notation et cet élément est très ambivalent. Beaucoup de professeurs décident de soumettre l'élève allophone aux mêmes tests que les autres insistant sur le fait que cela leur permet de voir les lacunes mais aussi les progrès de certains, d'autres expliquent qu'il serait trop compliqué pour eux de différencier. Enfin, on avance souvent l'argument de l'inclusion, appliquer les mêmes évaluations à tous les élèves est une manière d'inclure sans stigmatiser mais cette position est à double tranchant. En effet, si l'élève a un niveau correct qui lui permet de comprendre l'évaluation, il va sans doute progresser et les notes basses qu'il aura obtenues au début de l'année seront rapidement oubliées. En revanche, si l'élève ne sait ni lire ni écrire, il est fort probable que ses notes soient mauvaises tout au long

de l'année, qu'il se décourage, qu'il considère cela injuste. Aurait-il tort ? Difficile de le dire dans la mesure où, l'école pour tous induit bien l'adaptation de l'école aux besoins de l'enfant et non l'inverse. Dans ce cas encore, la différenciation est stigmatisante mais permet la réussite, la non différenciation pratiquée comme inclusion qui voudrait éviter la discrimination a l'effet inverse puisqu'elle met l'élève en situation d'échec.

Le dernier paramètre discriminant qui ressort de l'observation et des entretiens menés est un problème logistique qui concerne l'attribution d'une salle comme l'explique cette membre du CASNAV lorsqu'elle est interrogée sur les obstacles rencontrés dans la gestion des UPE2A : « L'obstacle c'est déjà celui-là, c'est le fait que certains établissements ne soient pas en capacité d'attribuer une salle pour l'UPE2A au premier degré c'est encore pire parce que parfois il n'y a pas du tout de local. »⁵¹ Souvent l'enseignant doit se battre pour disposer d'une salle qui lui est réservée. Cela est difficile à faire entendre dans un contexte où tous les professeurs doivent changer de salle à chaque heure. L'enseignant peut alors sembler privilégié aux yeux de la direction, là encore la méconnaissance du fonctionnement du dispositif est souvent seule responsable de cette stigmatisation des autres professeurs sur des critères qui relèvent en fait de la spécificité du dispositif. L'enseignant UPE2A a réellement besoin d'une salle propre dont il peut disposer à sa convenance et ce pour plusieurs raisons. Au niveau logistique, il doit personnaliser chaque emploi du temps, ce qui signifie qu'il aura au même moment dans sa classe des apprenants aux besoins différents. Il aura donc de nombreux supports de cours à transporter, il devra gérer plusieurs groupes de travail et donc changer de salle à chaque heure peut devenir une véritable perte de temps et source d'anxiété. Au niveau pédagogique, le premier obstacle que rencontrent les élèves du dispositif est la compréhension de leur emploi du temps dans les premières semaines de scolarisation. Les cours qui ont lieu avec l'enseignant UPE2A doivent être clairement identifiables pour eux, cela leur permet d'avoir rapidement un repère autour duquel construire leur carte mentale du collège. Autre point important à prendre en compte, pour les EANA-NSA, il est essentiel d'avoir des rituels et donc d'avoir des repères dans l'espace dans la salle de classe. Ainsi on fera souvent usage d'affiches⁵², d'images, que l'on pourra mettre sur les murs de la classe si on dispose d'une salle afin

⁵¹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 149.

⁵² Cf. [annexe n°12](#) : affichages en classe pour instaurer les rituels.

d'aider les apprenants à chercher seuls les informations en leur donnant une sorte de « boîte à outils » qu'ils ont constamment sous les yeux.

Ces dysfonctionnements au niveau administratif montrent un manque de concertation et de cohésion qui remonte jusqu'au niveau institutionnel. Ces manquements ont une incidence conséquente sur les acteurs du réseau puisque les enseignants impliqués ont la sensation de perdre leur temps, ils ont le sentiment que leur travail n'est pas pris en compte et décident souvent de minimiser leur accompagnement spécifique puisque leur travail n'est pas valorisé. Les enseignants FLS se sentent parfois impuissants et esseulés et se retrouvent dans une position où ils doivent harceler leurs collègues pour obtenir des informations comme les notes et les appréciations pour remplir individuellement les bulletins des élèves. Enfin, les élèves qui se retrouvent avec des bulletins vides par exemple ont eux aussi l'impression que leur travail n'a aucune valeur puisqu'il n'est pas noté. Ces pratiques montrent bien comment malgré la volonté institutionnelle d'inclure en opposition à la stigmatisation et la discrimination certaines pratiques conduisent toujours à l'exclusion de ces élèves.

On voit donc émerger des labellisations profanes servant à désigner ces groupes d'élèves pendant la période de ségrégation partielle due à l'apprentissage intensif du français en dispositif et qui ne disparaissent pas une fois que ces élèves intègrent pleinement la classe ordinaire. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 57)

Tous ces paramètres administratifs compliquent l'inclusion des élèves et finalement souvent les allophones gardent cette étiquette UPE2A même après avoir quitté le dispositif.

2.2.3. Au niveau des acteurs : un dispositif reposant énormément sur leur relationnel et leur investissement

La réussite d'un dispositif inclusif dans un établissement repose sur l'implication de tous ses acteurs et pour cela la direction, en la personne du chef d'établissement doit positionner dès le début l'inclusion au cœur des préoccupations de l'établissement.

En tant que représentant de l'institution scolaire, le directeur d'école ou le chef d'établissement a des responsabilités et des fonctions importantes à l'égard des élèves allophones car non seulement il est responsable de la logistique et du pilotage interne [...], mais il se doit également d'intégrer la mission de scolarisation de ces enfants dans la politique de l'établissement. (Young, A., 2011 : 97)

Les premiers concernés sont bien entendu les enseignants et souvent on s'aperçoit que l'inclusion et le bon fonctionnement du dispositif reposent sur le relationnel et l'investissement de l'enseignant FLS avec les équipes pédagogiques. L'enseignant FLS doit se charger de connaître les enseignants et surtout d'être identifié par eux et cela passe en général par des échanges informels plus que par des réunions d'information. Souvent les enseignants de classe ordinaire considèrent le fait d'avoir les élèves du dispositif dans leur classe comme une faveur faite à l'enseignant FLS. I m'est souvent arrivé d'entendre les enseignants dire « tes élèves », « je vais prendre tes élèves », « il faut que je note tes petits ». Les enseignants de la classe de rattachement parlent rarement de ces élèves par leur prénom mais les désignent presque toujours comme des élèves appartenant avant tout au dispositif et sous la responsabilité exclusive de l'enseignant FLS. « Les enseignantes d'UPE2A constatent que souvent les élèves allophones n'ont pas de place prévue dans leur classe de rattachement et que les enseignants de ces classes sont parfois réticents à les accueillir. » (Lanier, V., 2016 : 69) C'est pourquoi, les autres enseignants voient comme une faveur le fait d'accueillir ces élèves bien que le dispositif ne soit pas une classe et qu'ainsi ils appartiennent forcément à une classe ordinaire et non au dispositif. Cette coordination est extrêmement chronophage et dépend beaucoup des affinités que l'enseignant a avec les équipes pédagogiques. Souvent une négociation précède l'inclusion bien que l'enseignant FLS soit dans son plein droit puisque l'élève ne s'ajoute pas à l'effectif de la classe il fait déjà partie de cette classe. Cependant, parfois la seule chose que voit l'enseignant de classe ordinaire est le fait qu'un élève en plus arrive en cours d'année et qu'il va le retarder, l'enseignant FLS doit donc négocier :

Je me suis pris des trucs du genre : « Mais de quel droit tu te permets de mettre des élèves dans ma classe ? » C'est là qu'on ne se comprend pas en fait, les élèves ils font partie de ta classe et moi je suis sympa et je les prends avec moi sur certains temps pour essayer d'améliorer leurs compétences.⁵³

⁵³ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 170.

C'est pourquoi lorsqu'un enseignant FLS est là sur plusieurs années, il réfléchit parfois avec le chef d'établissement en amont aux places qui vont être réservées aux allophones l'année suivante en fonction des équipes. Il arrive aussi que l'enseignant FLS décide de ne pas inclure ses élèves dans une matière où il sait que l'enseignant n'accueillera pas les élèves de manière bienveillante. Lors du premier trimestre l'une des élèves du dispositif allait en anglais car elle avait manifesté de l'enthousiasme pour cette matière et que son emploi du temps le lui permettait. Cette élève avait un niveau A1 à l'oral mais A0 à l'écrit donc elle ne pouvait pas travailler sur les supports écrits que distribuait l'enseignante. Après plusieurs échanges avec cette enseignante n'ayant plus de retours de sa part, j'ai cru qu'elle avait finalement adopté comme on l'avait évoquée une approche orale. Les conseils de classe approchant, je vérifie un à un les bulletins et vois que cette enseignante a évalué l'élève en rouge (non acquis) avec pour appréciation « aucun investissement de la part de l'élève, ne prend pas son cours et ne participe pas ». Après modification de l'appréciation au conseil de classe en rappelant que l'élève est arrivée au début de l'année ne sachant ni lire ni écrire et qu'elle est allophone, j'ai retiré l'élève de cette matière. Si l'élève est dévalorisé et rejeté à cause de ses difficultés linguistiques, de ce qui fait sa différence il est stigmatisé et marginalisé et donc exclu et il est inutile de le laisser car il risque de décrocher.

Un élève UPE2A est un élève en difficulté, mais en difficulté linguistique, il n'a pas de trouble cognitif, ne pose pas de problèmes de comportement en général et cela n'est pas bien identifié par les autres enseignants. Ils ont parfois tendance à voir l'UPE2A comme une classe « poubelle » où l'on peut envoyer tous ceux qui ne savent ni lire ni écrire ou bien qui perturbent le cours et que l'enseignant ne peut pas gérer.

Cela soulève également des faits de pressions exercées sur les enseignants concernant les effectifs d'élèves dans ces dispositifs (NSA mais aussi plus largement en UPE2A, du premier et second degrés) : ils sont nombreux à faire état de remarques selon lesquelles ils n'ont que peu d'élèves, comparés à leurs collègues de l'ordinaire, et pourraient en prendre plus pour « soulager » ces derniers, de la part de leurs collègues, chefs d'établissement et / ou directeurs d'école. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli*, 2018 : 208)

Dans mon dispositif, il m'est arrivé plusieurs fois au début de l'année de recevoir des listes d'élèves à prendre en charge par les enseignants de classe ordinaire en réponse

à mes mails alors que je communiquais sur les élèves du dispositif. Ce qui est intéressant à noter, c'est que souvent les enseignants n'avaient pas identifié les élèves du dispositif dans leur classe car ils avaient un niveau équivalent voire supérieur au groupe et donc ils m'envoyaient d'autres élèves. Cela en arguant le nombre réduit d'élèves que j'avais au même moment. Or, il est impossible pour l'enseignant FLS de prendre en charge ces élèves en plus de ceux du dispositif, bien qu'il y ait parfois des exceptions quand il s'agit d'un ou deux élèves.

Ainsi donc pour inclure ses élèves, l'enseignant FLS doit soigner le relationnel, être intégré dans les équipes et si possible apprécié « si je veux inclure mes élèves, il faut que moi-même, je sois incluse. » (Champeval, B., 2013 : 222) Si le professeur n'est pas connu ou mal vu des équipes enseignantes il y est fort probable qu'il aura beaucoup de difficultés à inclure ses élèves et qu'il subira comme eux la stigmatisation et la marginalisation.

Le second groupe d'acteurs au centre des préoccupations d'inclusion est évidemment les élèves eux-mêmes dont l'inclusion dépend de leur relation avec les autres élèves de l'établissement. Avant de réussir à être acceptés, les élèves se confrontent souvent à des situations de marginalisation voire de discrimination.

En arrivant dans l'établissement, ils subissent régulièrement une stigmatisation culturelle et passent par une phase d'acculturation aux pratiques scolaires. Par exemple, au début de l'année l'une des élèves du dispositif très motivée et investie se levait toujours pour prendre la parole lorsqu'elle était interrogée car dans son pays d'origine cela faisait partie des règles de classe. C'est pourquoi elle a rapidement été stigmatisée par les autres et subit des moqueries. L'acculturation aux pratiques scolaires peut donc être abrupte et le dispositif donne également les codes de l'école aux élèves. Les élèves bénéficiant d'une prise en charge en dispositif peuvent aussi être associés aux élèves d'ULIS ou bien subir une discrimination intellectuelle qui passe par des insultes ou des moqueries comme l'explique cette enseignante « j'ai eu plusieurs élèves qui refusaient de venir parce qu'ils me disaient qu'on les traitait de *gaous*⁵⁴ et ils se sentaient un petit peu dévalorisés à l'idée de venir en classe avec moi. »⁵⁵ Cela devient une véritable problématique lorsque les apprenants deviennent réticents à venir en cours à cause de

⁵⁴ Signifie « fou » en *shimaore*.

⁵⁵ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 169.

cette discrimination car l'enseignant ne peut travailler correctement avec eux et souvent ils le rejettent.

À Mayotte la situation est particulière car il faut bien prendre en compte le racisme systémique qui existe entre les Mahorais et les Comoriens. Ainsi, les élèves du dispositif en majorité Comoriens sont souvent discriminés par leur origine, on les associe immédiatement à leur nationalité, comme l'explique cette enseignante :

Après à S. on n'aime pas trop les Comoriens mais comme pas mal d'endroits mais je crois que y a quand même des familles qui sont assez virulentes ici. En conseil d'administration même si moi j'étais par forcément là parce que j'y siége pas mais voilà, je lis les comptes rendus et ouais tout le monde n'est pas forcément favorable à l'existence d'une UPE2A.⁵⁶

Il faut noter que cela n'est pas réservé aux élèves du dispositif mais le fait que ces élèves appartiennent à un dispositif spécialisé et donc qu'ils soient « différents » semble légitimer le racisme envers eux.

Dans la classe, je remarque qu'en grand groupe (entre dix et quinze élèves) les élèves se moquent d'une erreur de compréhension, de l'incompréhension de la question et d'une réponse inadéquate. Il leur arrive aussi souvent de dénoncer leur camarade qui ne respecte pas les règles de classe ou bien qui regarde sur la feuille du voisin. Pourtant en petits groupes d'autonomie (cinq élèves), une entraide s'est mise en place après les premiers mois, les élèves plus à l'aise aident les plus en difficulté sur leur îlot. Il arrive même parfois qu'un élève plus âgé et d'un autre groupe qui ne réalise pas la même activité à ce moment-là, aille aider un élève plus faible à une autre table. C'est le cas d'un élève qui a de grosses difficultés en lecture et écriture mais qui est particulièrement fort en maths, il n'hésite pas lorsque le vendredi tous les élèves ont maths, à leur niveau respectif, à aller aider ses camarades et leur expliquer en *shimaore* ou par des signes, les exercices qu'ils n'ont pas compris. Ceci est une démarche valorisante pour lui et pour les autres une aide précieuse. Ils prennent ainsi une certaine autonomie et entrent dans une démarche pédagogique où ils expliquent eux-mêmes ce qu'ils ont compris.

Enfin, en ce qui concerne les amitiés qui peuvent se nouer grâce à l'UPE2A, le contexte de Mayotte implique des différences par rapport à une UPE2A en métropole.

⁵⁶ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 187.

En effet, souvent l'élève scolarisé dans l'UPE2A a des frères et sœurs dans le collège, car les familles font venir les enfants des Comores petit à petit donc l'élève a déjà des repères. De plus, le temps d'attente conséquent qui précède la scolarisation laisse la possibilité à l'enfant de s'intégrer dans le village et de se faire des amis. Souvent ces enfants-là sont scolarisés dans le collège où sera scolarisé le jeune ainsi lorsqu'il arrive, l'élève a déjà des amis dans le collège. De même, lorsqu'ils arrivent en classe ordinaire, ils n'ont pas cette barrière de la langue avec leurs camarades qui est présente en métropole où ils sont tous d'origine différente. Ce n'est pas cela qui va les empêcher de s'intégrer au groupe classe puisqu'ils se comprennent en revanche leur appartenance ethnique et leur appartenance au dispositif seront les obstacles à l'intégration.

Chapitre 3 - Quand l'inclusion se mue en exclusion

2.3.1. Un accompagnement personnalisé qui pose question : inclusion ou intégration ?

La question reste toute entière depuis que la circulaire de 2012 a remplacé l'intégration par l'inclusion, dans les faits on sait bien ce que cela implique : des dispositifs ouverts, une double inscription, une inclusion directe dans certaines matières. Tout cela pour justement lutter contre les discriminations et les stigmatisations que générait l'intégration qui proposait de faire entrer à l'école des enfants qui avant nécessitaient une scolarisation particulière hors de l'école pour tous puisqu'ils avaient des besoins particuliers (handicap, retard cognitif, difficultés linguistiques). Le souci de l'intégration à l'école pour tous est qu'elle demande à l'élève de faire le travail d'adaptation à l'école.

L'intégration générerait ainsi l'exclusion, la mise à l'écart, la stigmatisation et la ghettoïsation des élèves éloignés des autres par une scolarisation différente. L'inclusion permettrait au contraire d'accepter la diversité des élèves à l'intérieur de la classe. L'école inclusive s'adapterait à l'élève alors qu'au sein de l'école intégrative, c'est l'élève qui doit faire l'effort d'adaptation. (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 88)

Mais l'école fait-elle véritablement l'effort ? Certes, l'organisation des unités pédagogiques a considérablement évolué et les dispositifs fermés sont devenus ouverts mais est-ce que cela a permis aux élèves d'être acceptés ? De ne plus être stigmatisés ? L'école s'est-elle vraiment adaptée à ces élèves ? Dans la réalité des pratiques, la prise en charge en UPE2A reste un accompagnement personnalisé qui comme on l'a vu suppose des aménagements spécifiques qui peuvent donner lieu à des pratiques stigmatisantes. A-t-on alors concrètement réussi à entrer dans l'inclusion ? Ou bien cela n'est-il qu'un changement de terme institutionnel pour parler d'intégration ?

Comme le souligne Nicolas Cabaribère dans un article qui traite de l'inclusion scolaire

La récurrence des lois sur l'inclusion scolaire altère la capacité des professionnels à s'investir, faisant de ce dispositif un « prototype ». Celui-ci évolue à un rythme que les enseignants non formés semblent ne pas suivre en partie, au vu de l'amalgame persistant entre le concept d'inclusion et celui d'intégration. (2019 : 65)

Même si son propos vise plus particulièrement l'ULIS, on peut l'appliquer à l'UPE2A qui a également subi en une cinquantaine d'années de nombreux changements d'orientation pédagogique. Ces mouvements ne permettent pas aux acteurs de l'inclusion de la mettre en œuvre correctement puisqu'ils n'arrivent pas à la cerner et à la différencier de l'intégration. C'est d'ailleurs le terme qui revient régulièrement lorsque l'on demande à des enseignants de décrire le dispositif selon eux : « si j'ai bien compris, c'est un dispositif d'intégration et d'inclusion, c'est pour intégrer les nouveaux arrivants »⁵⁷. La récurrence du terme montre bien que même si cette enseignante a connaissance de celui d'inclusion qui reste le mot d'ordre du dispositif, dans les faits elle y voit une intégration.

L'accompagnement personnalisé réservé aux élèves du dispositif pose question. En effet, ce traitement spécifique crée plusieurs situations où l'enfant est ostracisé et stigmatisé. À commencer par son emploi du temps personnalisé, qui de fait l'éloigne de sa classe ordinaire et permet aux autres élèves de repérer rapidement qu'il ne fait pas véritablement partie du groupe classe aussi bien pour les élèves de la classe que pour « les enseignants des classes de rattachement [qui] considèrent souvent que les élèves

⁵⁷ Cf. [annexe n°9](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 211.

allophones sont avant tout les élèves de l'UPE2A et de manière accessoire des élèves de leur classe. » (Lanier, V., 2016 : 69) Cet emploi du temps a aussi parfois pour conséquence de priver l'élève de la vie de classe sans que cela soit volontaire. Il peut manquer une sortie, une activité extra-scolaire, souvent il ne reçoit pas les informations communiquées aux autres élèves car il n'est pas forcément inclus avec le professeur qui va donner l'information et l'enseignant UPE2A n'est pas au fait de toutes les activités. Ainsi, l'élève ne reçoit pas l'information et se rend compte qu'il en a été évincé le jour de la sortie, ce qui crée chez lui un sentiment fort de rejet et entrave son inclusion. Ce qui conduit à se demander si ce traitement d'exception est bénéfique pour eux et aide véritablement leur inclusion et leur progression ou bien si au contraire la stigmatisation qu'il induit empêche l'élève d'être véritablement inclus et retarde sa progression ?

Il semble que les deux cas de figure soient présents puisque j'ai pu remarquer que le fait d'avoir un professeur référent qu'ils peuvent aller voir dès qu'ils ont un souci et qui ne soit pas le professeur principal qui s'occupe de leur classe ordinaire les rassure et les aide. Cela leur permet de poser des questions qu'ils n'oseraient pas poser au professeur principal de peur d'être ridicules. Cela leur donne aussi des informations indispensables dont la méconnaissance peut créer des situations encore plus inconfortables et stigmatisantes. Le dispositif par exemple les aide à lire leur emploi du temps, à visiter le collège, à connaître les règles de classe mais aussi à suivre les cours. Pour les élèves peu scolarisés de mon dispositif, il a été primordial d'apprendre à tenir un cahier car ils ne l'avaient peut-être jamais fait et donc ils écrivaient à chaque cours sur une page au hasard. Leurs cours étaient tous mélangés et ils étaient incapables de s'y retrouver ou de réviser, cela était très stigmatisant dans leur classe ordinaire car tous les élèves savaient à peu près comment se servir d'un cahier. Le dispositif est alors à la fois un cocon et un espace sécurisé où l'on vient chercher le soutien mais il est aussi à l'origine de la stigmatisation. Comment savoir si finalement cet accompagnement est plus bénéfique que préjudiciable ? Comment mesurer cet impact sur la progression des élèves ?

En effet, l'emploi du temps personnalisé suppose que les élèves ne suivent pas tous les cours de leur classe de rattachement, il y a donc exclusion de fait comme on l'a constaté mais aussi au niveau pédagogique.

L'enseignement séparé procède de cette exclusion, en ne permettant pas aux allophones de bénéficier des mêmes enseignements que les autres élèves et en ne les incluant que dans certaines disciplines considérées plus accessibles du point de vue de la langue. (Nicolas, C. N., & Stratilaki-Klein, S. S.-K., 2018 : 130)

Ainsi, s'ils n'ont pas accès aux mêmes enseignements peuvent-ils véritablement prétendre aux mêmes chances que les autres élèves ? Et s'ils y avaient accès, dans la mesure où leur compréhension est sinon empêchée, limitée par leurs difficultés linguistiques cela ne leur serait pas forcément plus utile. C'est ce qu'il se passe pour beaucoup d'élèves qui arrivent avec un niveau de début de cycle 2, c'est-à-dire une entrée au Cours Préparatoire. Même si on les inclut dans certaines matières, ils ne comprennent pas le cours et donc n'ont pas accès aux mêmes enseignements que les autres élèves. Il est très difficile pour l'élève d'être inclus dans une matière que son niveau de langue ne lui permet pas de suivre, il est en situation d'échec ce qui va considérablement réduire son implication générale.

Or, nous avons vu que les élèves allophones qui arrivent en France avec un niveau A1.1 en français ont besoin de temps pour acquérir des compétences en langue cible notamment de compréhension de l'oral et qu'il ne faut pas les exposer trop vite à un input qu'ils ne seront pas en mesure de comprendre. Il faut leur éviter à tout prix le choc de la submersion qui a des conséquences graves sur les apprentissages et leur motivation future. (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 100)

C'est pourquoi, les premières semaines qui suivent l'arrivée de l'enfant sont décisives, il est primordial de l'accueillir au sein du dispositif mais aussi au sein de la classe ordinaire pour qu'il puisse y prendre sa place et ne se sente pas isolé. S'il s'y sent bien, sa motivation et son implication n'en seront que plus grandes. Cet accueil passe par divers procédés : des présentations, une rencontre individualisée, tout dépend du professeur et des élèves concernés. Cependant, ce temps d'accueil est à ne pas négliger, en dépend la suite du parcours de ces élèves comme le souligne cette enseignante de classe ordinaire :

Tu m'avais dit qu'ils allaient être intégrés, j'avais prévenu les autres élèves de la classe de les accueillir correctement. Lorsqu'ils sont entrés dans la classe j'ai dit à eux et devant toute la classe que s'ils avaient le moindre problème, le moindre élève qui les dérangeait, qui les embêtait, qu'ils viennent m'en parler tout de suite. S'ils se font embêter par quelqu'un ça risque de durer si on ne fait pas le

nécessaire. J'ai essayé d'instaurer un climat de confiance et dans la classe de 3^{ème} ça s'est plutôt bien passé.⁵⁸

Cet accueil leur a permis de se sentir à l'aise puisqu'ils étaient attendus et qu'ils ont immédiatement eu une place légitime dans la classe. Cependant, l'accueil ne peut passer simplement par des présentations, il s'applique également au niveau pédagogique « Pour l'enseignant, il importe d'adapter les premiers apprentissages, de les ajuster au niveau et aux besoins spécifiques de l'élève et donc, souvent, de les différencier. » (Charpentier, M., Graffeuil, J., 2016 : 89) Cette même enseignante fait aussi en sorte d'accueillir les élèves au niveau pédagogique : « S'ils arrivent en cours ou en fin de chapitre j'essaye de leur photocopier ce qui a été fait avant, de leur dire de le lire de leur côté et s'ils ont la moindre question de venir me la poser. »⁵⁹ Lorsqu'un effort de différenciation est fait, il facilite à l'élève l'entrée dans l'apprentissage.

Ainsi l'organisation du dispositif aboutit souvent à une dualité à savoir : les heures de FLS où la classe est un cocon mais aussi d'une certaine manière une exclusion. De même pour la classe ordinaire, l'enfant est inclus mais s'il n'a pas le niveau suffisant pour suivre il sera exclu de l'enseignement au sein de la classe parce qu'il ne pourra parvenir au sens et si l'enseignant adapte ses pratiques il sera stigmatisé car il aura un support spécifique. Ainsi, on reste toujours dans cette ambivalence : s'adapter au risque de stigmatiser ? Inclure au risque d'exclure ?

2.3.2. Être allophone : atout ou stigmaté ?

L'allophonie est ce qui caractérise en premier les élèves du dispositif depuis la circulaire de 2012 : « « allo », qui en grec signifie « autre » (άλλο), et « phone », qui indique que l'altérité désignée concerne la ou les langues (ou la voix : φωνή). L'allophone serait donc la personne qui parle une ou d'autres langues. » (Marchadour, M., 2019 : 69). Tous les élèves pris en charge dans le dispositif sont donc en mesure de parler une ou plusieurs langues n'étant pas le français. Toutefois, faire de cet aspect la caractéristique principale de ces élèves est extrêmement réducteur. Ils ne sont considérés que sous leur compétence linguistique, l'aspect culturel, personnel et même

⁵⁸ Cf. [annexe n°9](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 213.

⁵⁹ Cf. [annexe n°9](#) : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA, p. 212.

leur éducation sont mis de côté. Ils sont envisagés dans la perspective où la (ou les) langue(s) qu'ils maîtrisent ne leur permet(tent) pas de suivre à l'école française.

Que l'apprentissage du français soit une priorité pour l'école française est tout à fait compréhensible. Mais que le développement de cette langue chez les élèves doive se faire au dépens des éventuelles autres langues parlées par les élèves serait un non-sens pour le développement cognitif de l'individu et une perte de ressources linguistiques pour la société en général, surtout à l'ère de la communication et des échanges globalisés. (Young, A., 2011 : 95)

Il est évident que ces élèves doivent maîtriser le français pour pouvoir prétendre à une scolarité en France et aspirer aux mêmes chances que les autres. Cependant cette maîtrise ne doit pas prendre la place des autres langues que parle l'enfant et c'est la problématique que l'on rencontre dans le système éducatif français qui a longtemps prôné l'hégémonie de la langue française. On se souvient de l'interdiction de pratiquer les langues régionales à l'école, interdiction également en vigueur dans les anciennes colonies françaises qui sont ensuite devenues collectivités et où l'école française s'est installée. Ces anciennes colonies désormais Départements, Régions d'Outre-Mer et Collectivités d'Outre-Mer (*désormais DROM-COM*) ont été obligées de mettre de côté la langue régionale pour apprendre le français. Cette situation est particulièrement bien expliquée dans l'œuvre de Patrick Chamoiseau, *Enfance créole*, publiée dans les années 1990, qui relate en trois tomes l'enfance de l'auteur en Martinique. Cependant, le cas des Antilles ou encore de la Réunion n'est pas comparable à celui de Mayotte puisque ces départements ont pour langue régionale le créole or le créole est né (selon les territoires) d'un mélange entre le français et les langues des esclaves venant du continent africain, de l'Inde ou encore de l'Asie. Ainsi, pour ces populations l'apprentissage du français a été plus accessible et simple comme ils en étaient déjà familiers. Tandis qu'à Mayotte la langue régionale n'a aucune racine commune avec le français ce qui rend son apprentissage beaucoup plus délicat. Pourtant,

La France pose comme condition aux enfants d'apprendre d'abord le français pour avoir ensuite accès à l'éducation, ou même aux classes dites « ordinaires ». C'est une discrimination interdite par la convention des droits de l'enfant, ratifiée par la France et... affichée dans toutes les écoles. (Blanchet, P., 2018 : 38)

En effet, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (*désormais CIDE*) qu'a signée la France stipule clairement dans l'article 29 concernant les objectifs éducatifs que doivent remplir les pays signataires, le respect de la langue maternelle de l'enfant et de sa langue seconde sans que l'une prévale sur l'autre.

Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. (Organisation des Nations Unies, 2019 : 18)

Pourtant, en éliminant la langue maternelle de l'enfant de l'école cet objectif n'est pas respecté. Les enfants sont catégorisés et stigmatisés par leur langue car ils ne parlent pas le français et cela diffuse l'idée que pour être inclus dans le système scolaire, pour ne plus être « Autre » mais appartenir au « même » et ainsi devenir « élève », il faut maîtriser le français (Marchadour, M., 2019 : 64). Le terme « allophone » ne réduit pas les inégalités comme on pourrait le penser, en effet, il admet et tolère le bilinguisme ou le plurilinguisme des individus mais ne cherche pas à lui donner place. Au contraire, l'Education nationale met en place des mesures pour permettre de maîtriser le français et ce n'est que dans ce cadre-là, lorsque le français est maîtrisé que l'on peut envisager le bilinguisme comme une richesse.

On ne cherche pas à modifier ce qui constitue un barrage massif (le français unique et compliqué), ce qui provoque la discrimination et l'exclusion : on cherche juste à aider les discriminé·e·s et les exclu·e·s à franchir ce barrage en transformant leurs pratiques linguistiques. (Blanchet, P., 2018 : 39).

C'est comme si seule la maîtrise du français permettait l'intégration, or le concept « d'intégration » n'a-t-il pas été remplacé par celui « d'inclusion » et ce dans le but d'accepter chaque élève avec ses différences sans lui demander de s'adapter au système mais en essayant d'adapter le système à l'élève ?

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, V., 2016 : 73)

Cette conception du plurilinguisme est d'autant plus surprenante qu'actuellement il est considéré comme idéal de maîtriser au moins trois langues (si possible autre que l'anglais et l'espagnol) notamment pour décrocher des opportunités professionnelles. On peut voir en cela un message disant qu'être un élève ordinaire c'est parler le français et non une autre langue ce qui stigmatise et marginalise d'entrée les élèves nouvellement arrivés. Désigner des enfants qui ne parlent pas la même langue par ce terme d'allophones constitue une véritable réduction de l'altérité. C'est estimer que l'on ne peut sentir le « même » chez une personne qui ne partage pas notre langue même si elle partage notre culture, notre classe sociale. Cela revient à dire que la langue est condition de l'altérité. Cela revient aussi à limiter le cadre du scolaire au « même » qui serait fondé sur la maîtrise de la langue française. Chercher à les conformer au « même » c'est-à-dire au français c'est aussi nier leur singularité qui est pourtant censée être une richesse et doit pouvoir leur servir dans leurs divers apprentissages.

Le problème que pose cette désignation est la définition qu'elle revêt en ciblant tous les élèves qui parlent une autre langue que le français. Ce terme pourrait pourtant s'appliquer à bien plus d'élèves que les nouveaux arrivants et alors on se retrouverait avec des milliers d'enfants « à besoins éducatifs particuliers » puisque l'allophonie est critère de ces dispositifs. C'est notamment le cas à Mayotte où l'ensemble des élèves natifs de l'île sont allophones puisque leur langue maternelle est le *shimaore*. Dans la mesure où leur langue maternelle n'a aucune racine commune avec le français, qu'elle a toujours un statut ambigu et qu'elle est souvent dévalorisée, il est important de la revaloriser à leurs yeux. La langue maternelle de l'élève allophone doit exister au sein de la classe pour que lui-même y prenne sa place. Si l'élève qui ne maîtrise pas le français doit abandonner sa langue maternelle en classe pour atteindre la maîtrise du français, il y a de fortes chances pour qu'il y soit réfractaire et qu'il mette beaucoup plus de temps à acquérir des compétences en français. De plus, convoquer la langue maternelle au sein de la classe permet de mettre l'élève en situation de réussite, cela lui donne une occasion de montrer ses compétences à l'enseignant qui souvent ne connaît pas cette langue, mais aussi aux autres élèves. À ce moment-là on entre dans les objectifs éducatifs stipulés dans la CIDE puisque l'on incite l'élève à valoriser sa propre langue tout en promouvant l'apprentissage du français.

Le plurilinguisme des élèves à Mayotte est ambivalent pour eux, le fait de parler *shingazidja* ou *shindzuani* permet leur intégration sociale avec leurs pairs à l'école et en

dehors mais il est aussi un moyen pour les autres de les identifier en tant qu'étrangers. Comme l'explique le rapport Evascol pour l'arabe, c'est « à la fois une des ressources facilitant l'intégration au groupe de pairs du dispositif, tout en agissant dans le même temps comme marqueur de la qualité « d'étranger » de ses locuteurs. » (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli*, 2018 : 175). Cela conduit souvent l'élève à dévaloriser sa langue maternelle, fait que j'ai pu observer en classe lorsque l'on essaye de venir mobiliser leur langue maternelle. Souvent lorsque le professeur n'est pas mahorais d'origine et emploie des mots en *shimaore* ou comprend ce que les élèves disent, le malaise fait suite à la surprise. Les élèves rigolent, dissimulent leur visage entre leurs mains pour cacher leur gêne. Cela prend du temps pour revaloriser leur langue et pouvoir la mobiliser en classe.

Ainsi le terme d'allophone qui a été choisi au début pour favoriser l'inclusion sociale et scolaire présente le risque de participer à la stigmatisation et donc à l'exclusion de ces enfants.

Il provoque non pas une acceptation par les enfants en question de leur plurilinguisme ou de leur altérité linguistique, mais bien que cette étiquette d'« autres » les gêne au point qu'ils souhaitent s'en débarrasser au plus vite, et avec elle ce qu'elle désigne, à savoir leurs langues, leurs accents, bref leurs signes distinctifs, traits de singularité auxquels ces sujets sont peut-être attachés. (Marchadour, M., 2019 : 76)

2.3.3. La place du plurilinguisme à l'école : la glottophobie

Le souci que rencontre le plurilinguisme à l'école est la glottophobie (Blanchet, P., 2016), cette peur suscitée par la présence imprévue des langues étrangères à l'école. Les enseignants de classe ordinaire ont du mal à envisager le plurilinguisme des allophones comme une richesse, ce qu'ils remarquent est l'incompréhension de leur matière par une faible maîtrise du français. Ils se sentent démunis et ne pensent pas ou ne savent pas comment mobiliser des connaissances que l'apprenant a peut-être déjà dans sa langue maternelle mais ne peut pas exploiter car il n'accède pas au sens en français.

C'est-à-dire que nous, on n'est pas là pour leur apprendre à parler français. Donc, il faudrait des enseignants qui soient là pour leur apprendre le français parce que nous, on apprend aux enfants qui savent déjà parler français. On n'a pas de problème de communication. Ces enfants-là ne comprennent déjà pas ce qu'on leur raconte donc, pour faire des exercices de base. (Nicolas, C. N. & Stratilaki-Klein, S. S.-K., 2018 : 132)

Comme l'explique cette enseignante dans l'entretien, la barrière de la langue se pose en obstacle à la transmission de connaissances. Les difficultés pédagogiques que rencontrent les enseignants de classes ordinaires sont de l'ordre de l'apprentissage, l'élève aura des difficultés à comprendre une consigne, une notion, un concept mais pas à comprendre les mots qui construisent le cours. Tandis que lorsqu'ils ont affaire à des allophones, c'est un problème de communication, s'il est dépassé il est possible que l'apprenant réussisse l'exercice. Cependant, comme il est très difficile pour les enseignants de dépasser ce problème de communication par manque d'accompagnement et de formation, ils se replient souvent sur l'immersion : « Pour remédier à ces problèmes, les enseignants privilégient le français en immersion » (Nicolas, C. N., & Stratilaki-Klein, S. S.-K., 2018 : 132). Les enseignants défendent l'idée que l'élève pour progresser en français doit être en immersion, ce qui est défendu par beaucoup de théories d'acquisition des langues. Cependant, il ne faut pas oublier que l'inclusion à l'école pour un enfant nouvellement arrivé reste un choc, cette rencontre avec l'altérité est extrêmement perturbatrice et l'accompagnement est nécessaire pour qu'elle soit positive. Or s'il est inenvisageable pour l'enseignant de laisser entrer l'altérité dans sa classe, il est peu probable que l'inclusion réussisse et surtout que l'enfant accède aux enseignements.

Encore une fois, le choix binaire entre le français OU la langue autre est le seul scénario envisagé. La possibilité de passer d'une langue à l'autre, de traduire, d'expliquer, d'accorder une voix autre aux élèves et de permettre une cohabitation des langues chez l'individu n'est pas envisagée. (Young, A., 2011 : 100)

Pourtant, on sait que demander à une personne de remplacer sa langue maternelle par une autre est l'équivalent d'une transformation de l'essence de l'individu, de ce qui le constitue fondamentalement. Ce qui revient finalement à de « l'aliénation » (Blanchet, P., 2018 : 29) et l'on sait combien le rôle de l'école est important dans l'acceptation des différences et singularités de chacun. C'est pourquoi l'école est au cœur de la problématique du plurilinguisme.

L'idée est que si une langue autre que le français est parlée par les enfants à l'école, les valeurs de la République sont quelque part menacées. Or le repli culturel risque de se faire chez les francophones au détriment de l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle si la seule langue autorisée à l'école est le français. (Young, A., 2011 : 101)

L'école doit être l'un des premiers acteurs à favoriser l'ouverture aux langues et aux cultures étrangères pour remplir ses objectifs. Cette disposition est encore plus importante à Mayotte, dans un contexte FLS, où l'enfant n'est pas en immersion. Il est parfaitement possible de vivre quotidiennement sans parler français, les commerçants parlent *shimaore*, de même que les personnels de santé ou d'administration. Les enfants ne sont donc pas en immersion linguistique ou culturelle. Ce qui rend les apprentissages difficiles car les élèves n'ont pas les mêmes repères que les enfants métropolitains. Pour le constater, il suffit de les observer dans les premiers temps de leur scolarisation. Lorsque j'ai accueilli les élèves dans le dispositif et que l'on a commencé à travailler sur la lecture et l'écriture, j'ai été déstabilisée car les apprenants n'avaient pas les repères fondamentaux que l'on peut attendre d'un enfant d'une dizaine d'années et cela vient de l'environnement, de la culture et de la tradition qui n'ont rien de commun avec celle de la métropole sur lesquels sont fondés les programmes scolaires. Ainsi, il est évident pour un enfant métropolitain d'ouvrir son cahier de la gauche vers la droite et d'écrire dans le même sens. Or, pour les enfants Mahorais ou Comoriens d'origine musulmane cela n'est pas évident puisque le seul livre qu'ils ont eu entre les mains jusque-là est le Coran écrit en arabe. Ils vont donc ouvrir leur cahier et les livres de la droite vers la gauche et ils auront beaucoup de difficulté à lire de gauche à droite. L'enseignant doit penser à travailler sur les repères spatio-temporels avant de commencer la lecture et l'écriture (passé/présent/futur, gauche/droite). Il est donc important de noter et de constater avec eux cette différence avant de leur montrer comment ouvrir un livre en langue française, simplement car si l'enseignant leur dit « non » sans explication et substitue à leur pratique la sienne, le temps d'assimilation sera plus long et l'apprenant se sentira rejeté puisque sa culture et ses connaissances ont été invalidées par l'autorité scolaire. Cet exemple nous montre à quel point leur univers de référence est différent de celui sur lequel sont bâtis les programmes qu'ils doivent assimiler comme le montre cette situation évoquée par un membre du CASNAV :

Ici, on parle d'un univers culturel qui est un univers surtout métropolitain parce que les programmes sont basés sur un univers culturel métropolitain avec des élèves qui sont allophones pour une partie d'entre eux, [...]. On n'a pas les moyens de leur faire saisir vraiment la référence culturelle, y a rien pour ça. Il faut aller voir des musées virtuels, etc mais si derrière on n'a pas travaillé en amont la question de la symbolique est-ce que c'est une image, est-ce que cette image c'est la réalité ? On a un collègue quand même qui nous dit que quand il montre les bananes, il montre les bananiers et qu'il montre une photo des bananes, les gamins ils ne voient pas la différence, ils n'imaginent pas que c'est la même chose, ils n'imaginent pas que la photo c'est la représentation de la banane.⁶⁰

C'est cette situation qui rend l'apprentissage de la langue seconde particulier et difficile. Le français est bel et bien la langue de l'école, une fois sortis de la classe, les élèves ne l'entendent plus puisque même dans la cour avec leurs camarades et avec les assistants d'éducation ils parlent *shimaore*. Il est donc difficile pour les ENAF de faire la bascule en entrant en classe, de même qu'il est compliqué pour l'enseignant non shimaorephone de faire le parallèle entre les deux langues, le bilinguisme est alors souvent considéré comme une difficulté plutôt qu'un atout.

En observant les élèves de mon dispositif je me suis aperçue qu'en effet la mobilisation de leur langue maternelle pouvait être bénéfique à l'apprentissage comme le remarque le rapport EVASCOL « La valorisation de la langue d'origine s'inscrit dans un équilibre linguistique endiguant les situations diglossiques » (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 176). C'est en prenant des cours de *shimaore* que j'ai pu faire des liens entre les deux langues mais aussi apprendre la culture mahoraise. J'ai alors pu mobiliser la langue maternelle des apprenants pour certains points notamment des notions abstraites comme l'infinitif. Les élèves n'arrivaient pas à saisir cette notion, ce n'est qu'en passant par le *shimaore*, en leur donnant un verbe à l'infinitif et en leur demandant de me proposer d'autres formes similaires que j'ai pu ensuite faire une boucle avec le français. Cependant, la contrainte de Mayotte est que le *shimaore* comme le *kibushi*, le *shingazidja* ou *shindzuani* sont des langues swahilies qui n'ont pas de formes officielles écrites. Ainsi, on doit faire face au cliché discriminant selon lequel les élèves ne considèrent pas leur langue comme une véritable langue, car ils ont le sentiment que comme il n'existe pas de forme écrite de cette langue, elle ne peut être légitime. Cela vient du sentiment contradictoire qu'éprouvent les Comoriens face à la langue française à la fois de la nostalgie puisqu'elle représente la langue du savoir, des

⁶⁰ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 157.

études, de l'administration mais aussi de la rancœur puisqu'elle est encore considérée dans un rapport de force avec le *shikomor* qui « ne sert qu'à la maison ».

Les Comoriens demeurent ainsi partagés entre une nostalgie – dévalorisant la culture comorienne très souvent et l'aptitude du pays à se prendre en main – de la colonisation française, et l'idée d'un pays « incomplet », à qui il manquerait Mayotte. La culture comorienne est donc imprégnée d'une francophonie réelle mais complexe : celle d'un héritage colonial confronté à une situation politique actuelle ambiguë, dont Mayotte est le symbole récurrent. (Chauvet, A., 2015 : 81)

Le souci que pose l'oralité de la langue dans l'apprentissage du français est la difficulté à s'appuyer dessus. La génération actuelle d'apprenants a grandi dans une société où l'on demande de parler français à l'école et parfois même à la maison, où la langue maternelle est de moins en moins parlée car elle a été réprimée pendant de longues années. De cela résulte une maîtrise fragile de la langue maternelle par les jeunes apprenants qui ont été bercés entre le *shimaore* de leurs parents et le français de la société. De plus en plus d'entre eux ne maîtrisent pas bien leur langue maternelle ce qui rend difficile l'usage du plurilinguisme dans l'apprentissage du français. Lorsque par exemple on demande aux élèves de réfléchir à la construction d'une phrase en *shimaore* ils ne la connaissent pas toujours, de même pour certaines traductions de mots courants. D'autre part, le *shimaore* est la branche mahoraise de la langue, cependant la majorité des élèves du dispositif UPE2A viennent des Comores, le *shikomor* présente des variations par rapport au *shimaore*. Enfin, le propre d'une langue qui ne possède pas de forme écrite est son évolution constante. C'est le cas du créole, et c'est aussi le cas du *shimaore*. Pour pallier leur méconnaissance de certains mots français en *shimaore*, les apprenants ont recours à des stratégies de contournement, la plus courante étant d'ajouter un « i » à la fin du mot français pour le « shimaoriser ». Ainsi, un feutre devient « feutri », cela marche également pour des mots qu'ils connaissent mais utilisent plus souvent en français qu'en *shimaore*, ils leur créent une forme « shimaorisée ». C'est le cas des chiffres, quatre devient « quatri », cinq devient « cinqi » et ainsi de suite. Cela pourrait expliquer la difficulté des apprenants à entrer dans l'écrit en français et à maîtriser la langue comme le font remarquer Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni : « Elle confirme l'hypothèse d'interdépendance des langues : le niveau atteint dans la langue du pays d'accueil est à relier directement au niveau de l'élève dans sa langue maternelle. » (2016 : 345)

La question de la prise en compte de la langue maternelle à l'école est donc à poser sur deux volets : comment est-elle utilisée et dans quel but ? En effet, si l'enfant ne maîtrise pas sa langue maternelle, une utilisation performative peut le mettre en défaut et le dévaloriser face à sa propre langue. Or on sait depuis les recherches sur le behaviorisme et notamment avec la théorie sur le renforcement positif de Skinner (Gaonac'h, D., Golder, 1995) que l'enfant doit être en situation de réussite pour avancer. C'est pourquoi il semble important de mobiliser sa langue mais sans objectif performatif au niveau de la maîtrise de cette langue.

Par ailleurs, il est paradoxal d'enseigner aux enfants une langue étrangère à l'école dans des conditions forcément artificielles et de leur interdire de communiquer naturellement dans une langue qu'ils maîtrisent déjà. Pour l'enfant, la logique est difficile à suivre. Il peut comprendre qu'il y a des langues désirables, donc autorisées et valorisées dans un cadre scolaire, et d'autres non-désirables, qui n'ont pas leur place à l'école. (Young, A., 2011 : 101)

Ainsi, il semblerait plus approprié de mobiliser cette langue simplement pour lui donner une place légitime, pour que l'enfant puisse s'exprimer, puisse participer, puisse montrer qu'il connaît des choses. L'idée serait plutôt de faire entrer les langues dans la classe avec pour objectifs : l'acceptation de l'altérité, la prise de confiance et la revalorisation de la langue maternelle.

Accompagner l'allophone, c'est bâtir sur l'existant. C'est prendre un élève comme il est, avec ses lacunes, ses compétences et sa ou ses langue(s) d'origine. Sur ce point particulier, il n'est pas nécessairement réducteur pour l'élève allophone de faire coexister deux sphères linguistiques dans son quotidien : sa langue maternelle à la maison et le français à l'école, en cours et aussi avec ses pairs dans les différents lieux de socialisation du collège. (Charpentier, M., & Graffeuil, J., 2016 : 89)

Il faut donc absolument prendre en compte non seulement la langue mais la culture de l'élève pour réussir l'inclusion et favoriser l'acquisition de nouvelles compétences.

Partie 3

Un dispositif inclusif parfois discriminé ou discriminant pouvant menacer la progression de l'apprenant

Chapitre 1 – Des faiblesses fragilisant le dispositif

3.1.1. Un manque de moyens discriminant

Le dispositif et le système éducatif en général à Mayotte manquent de moyens. Le premier manque vient de la non-scolarisation d'un certain nombre d'enfants à Mayotte aussi bien dans le premier que dans le second degré même si les raisons ne sont pas exactement les mêmes. L'académie de Mayotte manque cruellement de places pour scolariser les élèves et comme les classes et les collèges sont surpeuplés, le CASNAV ne dispose que de très peu de chances de scolariser des élèves.

Au niveau du rectorat la question est complètement différente c'est pas du tout un manque de volonté c'est un manque de possibilités parce qu'il faut considérer que en fait le nombre d'élèves EANA arrivant par an, en gros c'est... depuis qu'on est là on a les mêmes effectifs à peu près et on tourne sur l'équivalent d'à peu près 1 200 gamins par an. Donc le système n'arrive pas à les absorber. Si on compte bien 1 200 élèves c'est au moins un collège donc on n'arrive pas à construire un collège par an à Mayotte. Pas parce qu'on ne veut pas, il y a les financements, il y a tout, mais simplement parce qu'il faut aussi qu'au niveau de la construction ça suive et ça suit pas.⁶¹

L'interviewée précise bien que cela ne vient pas d'un manque d'implication ou de volonté de la part du rectorat au contraire. Les projets existent mais la difficulté de Mayotte est la croissance démographique importante et rapide qu'elle a connue ces dernières années dans une société qui n'était pas préparée à cela et qui ne peut s'adapter et évoluer aussi rapidement que son nombre d'habitants. La société mahoraise actuelle n'arrive pas à absorber le nombre d'habitants en constante augmentation tout comme celui d'enfants à scolariser. Les infrastructures ne sont pas adaptées puisque l'école est devenue obligatoire il y a finalement peu de temps et ce changement radical n'a pas été anticipé.

Ce manque de places dans le dispositif induit un long temps d'attente pour l'inscription des enfants après leur positionnement. C'est pourquoi sont envisagées des solutions à Mayotte qui n'existent pas en métropole :

⁶¹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 139.

On est limités dans ces entrées et sorties et surtout par le manque de places en classe ordinaire donc on conditionne les entrées par le fait qu'il y ait ou non une place en classe ordinaire. La circulaire de 2012 dit qu'on peut scolariser à un an voire deux ans de différence par rapport à la classe d'âge mais nous parfois les établissements ont pris des élèves de 15-16 ans même en cinquième parce que c'était ça ou pas d'école. L'établissement a choisi de prendre quand même.⁶²

Parfois, la contrainte du nombre de places disponibles oblige l'établissement à contourner la circulaire car sinon ce sont des enfants qui ne seront jamais scolarisés. C'est pourquoi certains établissements choisissent de ne pas respecter l'affectation par classe d'âge à deux ans près. Pour un enfant qui arrive sur le territoire à 15 ans, avec un niveau de début de cycle 2, il sera inutile de l'inscrire en 3^{ème} pour quelques mois car il n'aura aucune affectation. Certains établissements préfèrent donc les scolariser dans une classe qui ne correspond pas à leur âge mais qui leur laissera plus de temps pour essayer d'avoir un niveau de langue suffisant pour valider des compétences en cycle 3 et 4 et peut-être obtenir une orientation.

Ce manque de place donne souvent lieu à des difficultés de suivi, à savoir que lorsque l'établissement souhaite prendre contact avec la famille, elle a été renvoyée dans son pays d'origine ou bien les coordonnées ne sont plus les bonnes et donc la famille est injoignable. L'enseignant accueille alors l'enfant suivant dans la liste et la famille devra recommencer tout le processus d'inscription. Ce manque de suivi des élèves est dû au manque de personnel car les chargés de mission du CASNAV ne sont pas assez nombreux (10 chargés de mission au CASNAV, 6 équivalents temps plein et 4 à temps partiel). Ils ne peuvent pas assurer un suivi de tous les élèves positionnés ainsi lorsque les listes arrivent dans les établissements, l'enseignant qui lui non plus ne dispose pas de beaucoup de temps pour l'accueil des nouveaux élèves ne peut se permettre d'attendre que l'on retrouve la trace d'un élève. Le fait que les équipes ne soient pas mobiles sur le territoire est également un véritable problème pour le placement des élèves car beaucoup de famille n'osent pas ou bien n'arrivent pas à se rendre jusqu'au CASNAV à Mamoudzou car ils se font interpellés par la Police Aux Frontières et sont renvoyés dans leur pays d'origine. Si les équipes étaient mobiles cela permettrait de procéder à des positionnements dans chaque village sans avoir à faire déplacer les familles. Cependant, il existe à Mayotte un avantage que l'on ne voit pas en

⁶² Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 146.

métropole, chaque établissement est pourvu d'un dispositif donc les élèves n'ont pas à se déplacer, ils sont affectés dans le collège le plus proche.

Le second manque constaté dans les entretiens et sur l'observation du réseau est celui des enseignants FLS. Les enseignants déjà en poste ne pointent pas forcément un manque de moyens financiers mais plutôt un déficit de moyens humains :

Les enseignants évoquent surtout la nécessité d'étoffer les moyens humains. Il s'agirait pour eux d'augmenter le nombre de dispositifs, mais ils demandent davantage d'heures à destination de l'enseignement aux élèves ainsi que pour permettre les concertations et la coordination entre enseignants et partenaires. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 234)

À Mayotte, les enseignants évoquent les mêmes problèmes bien que leur volume horaire soit supérieur à la métropole (18h en face à face élèves, 3h de coordination) dans le but d'accueillir davantage d'élèves. Ce volume horaire ne leur permet pourtant pas d'assurer pleinement la coordination du dispositif et le face à face élèves, puisqu'ils sont seuls à coordonner le dispositif dans les établissements. C'est pourquoi les enseignants FLS du réseau à Mayotte dénoncent généralement le manque de postes et de moyens matériels :

Après sinon je pense qu'il n'y a pas de miracle la meilleure chose à faire pour le dispositif c'est créer des postes, des classes, donner les moyens d'avoir du matériel de qualité surtout quand tu vois ce qu'il se passe dans le 1^{er} degré, quand on est dans le second degré on a la chance de bénéficier des dotations des collèges. Dans le 1^{er} degré c'est juste l'enfer, quand tu vois que tu travailles dans des placards à balais, dans des endroits sales, t'as pas un crayon, un stylo pour tes élèves. T'as pas un objet pour diffuser du son, c'est n'importe quoi. Trop d'effectifs, alors soit il faut recruter dans le domaine de l'UPE2A, ouvrir des postes ça c'est sûr ou alors modifier un peu la formation mais bon ça c'est un peu de l'ordre de l'illusoire.⁶³

Il existe une importante différence entre le premier et le second degré puisque les financements du premier degré viennent des mairies et sont donc moins importants que ceux du second degré qui viennent des dotations de l'Education nationale. Or, on sait que travailler avec des élèves allophones en premier degré sans matériel est extrêmement difficile car c'est un public qui va d'abord être axé sur les activités orales

⁶³ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 179.

et qui aura besoin de travailler sur des documents vidéo ou audio. En FLE comme en FLS, la plupart des séances sont construites autour d'un document authentique parfois écrit mais pour un public non-lecteur, non-scripteur on privilégiera les images, les vidéos ou encore les enregistrements dans les premiers temps. De même, pour ce public, il est important d'instaurer des rituels et pour cela on utilise bien souvent des affichages comme on le fait en primaire. Dans ma classe, j'ai par exemple mis en place des affichages⁶⁴ pour pouvoir présenter et écrire la date et la météo du jour, de la veille et du lendemain. Cela aurait été impossible si le collègue n'avait pas mis à disposition une plastifieuse. Par contre, il m'a été impossible de faire des impressions couleur pour ces affichages et pour les diverses activités que j'ai créées tout au long de l'année c'est pourquoi, j'ai dû investir dans une imprimante couleur personnelle. En effet, lorsque l'on travaille sur du lexique avec les apprenants par exemple, il m'arrive d'utiliser des cartes avec l'image et le mot. Si celle-ci n'est pas en couleur, il est encore plus difficile pour les élèves de comprendre et de retenir le vocabulaire. Ce manque de matériel est donc très contraignant pour l'accompagnement pédagogique des élèves.

Le nombre insuffisant d'unités pédagogiques dénoncé par l'enseignante n'est pourtant pas lié à un manque de moyens selon un membre du CASNAV interrogé mais à une difficulté de recrutement :

Nous on a une charge de travail qui a explosé parce qu'elle repose sur moins de personnes, on a l'accueil qui nous prend énormément de temps au CASNAV puisque tous ces gamins il faut les accueillir et comme ils n'ont pas de places en établissement ils reviennent, certains tous les jours et ça, ça nous bouffe énormément de temps. [...] On n'est pas assez nombreux au niveau de l'équipe CASNAV. C'est pas parce que les moyens ne sont pas donnés c'est parce qu'on n'arrive pas à recruter.⁶⁵

Ce souci de recrutement à Mayotte est clairement identifiable lorsque l'on prend en compte la proportion d'enseignants contractuels : 41% à la rentrée de 2018 (Lebruman, A., 2018). Cela pose aussi un problème que l'on étudiera plus tard à savoir la formation des enseignants. Car le faible nombre de titulaires implique une grande part d'enseignants débutants qui ne sont pas forcément formés pour s'adapter aux besoins des apprenants. Le CASNAV rencontre également ce problème pour le recrutement, tous les enseignants FLS doivent avoir une formation et une expérience en FLE et en

⁶⁴ Cf. [annexe n°12](#) : trame des dessins réflexifs n'ayant pu être réalisés pour cause de COVID-19.

⁶⁵ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 149.

FLS mais parfois cette expérience n'est pas significative et les enseignants sont en début de carrière.

Enfin, le dernier manque relevé est en lien avec les ressources. Comme on l'a vu l'absence de programme oblige les enseignants à créer leur propre contenu, toutefois compte tenu des profils divers, il leur est impossible de créer du contenu pour chaque parcours personnalisé et le manque de manuels adaptés ou de supports se fait parfois lourdement sentir comme l'explique cette enseignante : « La difficulté vraiment ça va être pour les supports, pour certaines activités, tout ce qui est activités de systématisation et de mémorisation. »⁶⁶ Il existe un centre de ressources sur l'île, le Centre de Ressources Pédagogiques de Tsararano où l'on peut consulter de nombreux ouvrages de FLS/FLE/alphabétisation mais le même problème d'accès se pose. Le site du CASNAV de Mayotte est en cours de développement mais reste pour le moment assez vide en comparaison avec ceux d'autres CASNAV ce qui ne permet pas de relayer les informations ou les ressources et contribue au sentiment de solitude des enseignants.

Le réseau UPE2A de Mayotte rencontre donc principalement un manque de moyen humains qui ne permet pas d'absorber le nombre important d'enfants allophones arrivants sur le territoire et qui exclut ainsi de fait un certain nombre d'entre eux.

3.1.2. La solitude des acteurs du réseau

Le fonctionnement spécifique du dispositif comme on a pu le voir demande à l'enseignant coordinateur d'être polyvalent et de remplir des missions diverses aussi bien pédagogiques qu'administratives. C'est dans la réalisation de ces diverses missions que l'on note à travers l'observation et les entretiens menés une certaine solitude de l'enseignants FLS au sein du réseau.

L'enseignants FLS rencontre souvent une surcharge de travail par rapport aux heures qui lui sont allouées pour réaliser ses missions d'enseignement et de coordination comme le fait remarquer justement cette enseignante coordinatrice : « en tant qu'UPE2A au collège on est un peu comme notre propre coordonnateur, on a notre

⁶⁶ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 176.

discipline, on a notre principal on est vraiment multi-casquettes. »⁶⁷ En effet, à Mayotte chaque enseignant est seul dans son dispositif, à l'exception d'un établissement où travaillent deux enseignantes FLS. C'est donc lui qui doit assurer la prise en charge des élèves de l'accueil jusqu'à l'orientation parfois, en passant par le positionnement, la réalisation des emplois du temps, le parcours pédagogique personnalisé, la notation, les bulletins, et bien d'autres car la répartition de ces tâches n'a pas été clairement définie comme on a pu le constater précédemment. Cela aboutit généralement à une surcharge de travail :

Souvent, l'enseignant d'UPE2A constitue le seul lien entre les différents acteurs scolaires et les élèves allophones, leurs familles et leurs réseaux, souvent au détriment du temps dédié à l'enseignement en classe. Bien que normalement chaque enseignant puisse dédier une partie de son volume horaire hebdomadaire aux questions administratives et d'organisation, l'enseignant responsable du dispositif UPE2A reste souvent surchargé de tâches administratives, au détriment de la composante didactique et de ses relations avec ses collègues. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 193)

Cette surcharge de travail ne permet pas à l'enseignant de consacrer le temps qu'il voudrait et qu'il faudrait à la préparation de ses séquences didactiques puisque comme on l'a vu il doit souvent les élaborer entièrement. D'autre part, son indisponibilité peut entraver ses relations avec ses collègues. Par ailleurs, il faut noter que les tâches réalisées par l'enseignant ne sont pas reconnues, il ne bénéficie d'aucune prime pour celles-ci, quand les professeurs principaux en reçoivent une. Pourtant, il effectue des tâches similaires. Les moyens ne sont pas donnés pour assurer et valoriser tous les champs d'action que couvre l'enseignant :

Quant à la question du « statut » des enseignants, elle a été très souvent soulevée lors des visites des inspecteurs généraux. Il apparaît que le versement de l'indemnité de professeur principal donne lieu à des situations inéquitables. Bien que la plupart des professeurs responsables d'une CLA remplissent des missions identiques à celles d'un professeur principal (et même, comme nous l'avons dit plus haut, au-delà des exigences attendues de leur fonction), ils ne peuvent bénéficier de l'indemnité, la structure n'étant pas toujours reconnue comme une structure pérenne de l'établissement. (Klein, C., & Sallé, J., 2009 : 64)

⁶⁷ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 180.

Ceci pose un véritable problème de légitimité et de valorisation du travail fourni. L'enseignant peut se sentir discriminé par rapport aux autres enseignants car son travail ne bénéficie pas de la reconnaissance salariale attribuée à d'autres pour des tâches semblables. Ce qui, comme on l'imagine, pourrait aussi donner lieu à des manquements, l'enseignant FLS ne percevant pas de rémunération pour le travail effectué pourrait choisir de ne pas le faire, je pense par exemple à l'orientation des élèves qui incombe en théorie au professeur principal.

Cette solitude de l'enseignant au sein de son dispositif a des conséquences inévitables sur l'accompagnement de l'apprenant. L'élève peut être lésé dès le début de sa scolarisation si l'on prend l'exemple du test de positionnement réalisé à l'arrivée des élèves. L'enseignant par manque de temps doit souvent les faire passer sur ses heures de cours ce qui signifie qu'il doit en même temps s'occuper d'autres activités :

Quand il est inscrit, il vient chez nous, il vient passer le test de positionnement, même si nous on fait cours, on l'installe dans un coin et on va lui faire passer le test et on lui fait passer l'oral comme on peut soit à la fin du cours soit un moment de pause.⁶⁸

Certains regardent la copie de leur voisin ou se font aider par un camarade, le bruit du cours qui est en train de se dérouler peut les perturber. L'oral n'est pas réalisé dans de bonnes conditions puisque l'enseignant doit le faire sur une pause, parfois avec d'autres élèves à côté. L'élève ne se sent pas forcément à l'aise, il hésitera peut-être à s'exprimer devant les autres qu'il ne connaît pas encore. Les résultats de ces tests ne sont donc pas toujours fidèles, déjà car l'environnement dans lequel ils sont organisés peut être anxiogène pour l'enfant mais aussi parce que l'enseignant ne peut vérifier si l'élève réalise bien son test individuellement.

Le second plan sur lequel l'enseignant peut se sentir esseulé est le champ pédagogique. Les enseignants FLS qui arrivent à Mayotte sont parfois peu formés et ne disposent que de peu de ressources. Ils ont des formations très différentes, parfois enseignants de lettres, parfois linguistes, détenteurs d'une formation en FLE/FLS, ou

⁶⁸ Cf. annexe n°6 : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'un dispositif UPE2A second degré, p. 197.

professeurs des écoles, on compte cependant très peu de titulaires dans le second degré comme l'explique l'interviewée :

Au premier degré on a pratiquement que des titulaires [...] Au second degré c'est plus compliqué en gros on a un renouvellement de la moitié tous les ans presque. Au premier degré les titulaires ont un CAPES, ou ils sont PLP, ou ils sont prof de langues. Au second degré, certains ont une certification FLS mais d'autres ont uniquement un diplôme de FLE, une expérience de FLE, un master 2 de FLE, certains ont déjà été en UPE2A ou équivalent avant de venir ici.⁶⁹

Le CASNAV s'assure que chacun d'entre eux ait une formation en FLE/FLS ou une expérience équivalente mais dans le second degré le renouvellement constant des équipes ne garantit pas un suivi et un fonctionnement optimal des dispositifs. Beaucoup d'enseignants ont appris eux-mêmes en exerçant ou bien se sont formés de manière autonome. Depuis 2014, il existe une spécialisation FLS au CAPES de lettres modernes mais dans l'académie de Mayotte et au second degré cette année presque aucun des enseignants ne dispose de cette certification. Ce sont souvent des contractuels qui se sentent peu formés aux réalités du terrain et qui ne restent qu'une ou deux années sur le territoire ce qui entrave la pérennité du dispositif. L'une des enseignantes interrogée avoue s'être beaucoup auto-formée au début de l'année bien qu'elle estime avoir été accompagnée sur sa prise de poste. Elle a bénéficié de la présence d'une chargée de mission dans son établissement elle aussi surmenée, ainsi elle a quand même ressenti le besoin de rechercher d'autres informations pour être plus à l'aise dans l'exercice de ses fonctions :

Peut-être que je me suis formée un peu moi-même mais sur la base de ce qu'on m'avait donné au départ. Dans mon collège on nous a pas mal accompagné et j'ai fait des recherches de mon côté ce qui fait que je n'étais pas complètement perdue mais en effet la gestion de classe avec des ados ça demande à être formé. [...] Clairement moi avec les ados j'ai trouvé ça difficile, c'est pour ça que j'ai essayé de me former toute seule parce que c'est quasi de l'animation.⁷⁰

Un membre du CASNAV explique lorsque l'on en vient à évoquer les potentielles améliorations, la volonté de travailler sur les rassemblements du réseau UPE2A consciente qu'ils sont parfois brouillons et pas véritablement efficaces pour les

⁶⁹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 142.

⁷⁰ Cf. [annexe n°6](#) : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'un dispositif UPE2A second degré, p. 202.

enseignants : « il reste vraiment à améliorer en termes d'organisation, de qualité, même au niveau des regroupements, d'améliorer ce qu'on propose qui est pas toujours adapté, qui est parfois un peu foutoir, où on perd pas mal de temps. »⁷¹ Effectivement, l'enseignant peu formé qui ne bénéficie pas d'un accompagnement ou de formation adaptées peut se sentir rapidement dépassé et esseulé dans son dispositif. La formation est indispensable pour pouvoir réussir l'inclusion des élèves. Les enseignants doivent pouvoir s'adapter aux besoins des apprenants et sans formation cela s'avère très difficile. « L'obstacle principal à l'inclusion de ces élèves, tel qu'il est identifié dans notre étude, est une formation enseignante capable de garantir leur insertion réussie par une analyse approfondie de leurs besoins pour y adapter un projet de scolarisation. » (Nicolas, C., & Stratilaki-Klein, S., 2018 : 131). Cette adaptation et élaboration d'un parcours spécifique à chacun nécessite aussi bien une formation théorique qu'un accompagnement pratique. Ce manque d'accompagnement de la part du CASNAV n'est pas spécifique à l'académie de Mayotte, il a été aussi souligné dans les académies d'observation du rapport EVASCOL⁷². En effet, peu de formations sont proposées par le CASNAV qui ne bénéficie pas de moyens suffisants, cette année le CASNAV de Mayotte n'a pas pu mettre en place le plan annuel de formation par manque de temps et de moyens. Ils ont cependant été très sollicités pour intervenir dans les établissements à destination des enseignants. Cela montre que leur rôle de centre ressource et de formation commence à se développer mais que l'équipe du CASNAV est trop réduite pour répondre à tous les besoins. Les rassemblements du réseau sont l'occasion d'échanges de ressources et d'informations mais ils sont rares car il est difficile de pouvoir rassembler tous les enseignants sur une journée. Il existe également « les après-midi du CASNAV » qui s'apparentent à des micro-formations mais tous ne peuvent pas y assister car il n'y a pas de convocations émises pour s'y rendre. Ce qui a été mon cas cette année, engagée dans le dispositif de l'Ecole Ouverte aux Parents pour la réussite des Enfants tous les mercredis après-midi, je ne pouvais assister à ces ateliers qui avaient toujours lieu sur ce créneau-là.

⁷¹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 157.

⁷² Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (2018, juin). Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Consulté le 21 avril 2020, à l'adresse <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>

Ce manque de formation des enseignants FLS devient véritablement problématique pour l'accueil des NSA arrivant au collège, l'enseignant souvent titulaire d'une formation en FLE n'a pas de formation de professeur des écoles et il est très difficile pour lui de répondre aux besoins d'un élève qui n'atteint pas le niveau CP.

Les élèves qui ont suivi ce parcours, souvent d'un âge avancé, peinent à effectuer les évaluations. Leur niveau relève parfois de l'illettrisme, ou, au mieux correspond au palier 1 du socle commun de référence. Quelles que soient les raisons du faible niveau, ce public précis met l'Éducation Nationale face à une situation délicate à gérer. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 125).

Les enseignants n'ont pas la formation ni les outils nécessaires, dans la mesure où sur une heure de cours ils ont déjà souvent deux à trois groupes de besoins différents pour lesquels ils doivent concevoir des activités en utilisant la pédagogie différenciée. Si dans ces groupes, se trouve une partie de non-lecteurs, non-scripteurs, il sera difficile de les faire progresser sur les mêmes activités que les autres. Même si cela est parfois possible à l'oral, ils doivent passer par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture car c'est leur dernière chance d'acquérir ces compétences et malheureusement l'enseignant manque souvent de temps et de moyens pour pouvoir se consacrer exclusivement à cela, ce qui est préjudiciable pour l'apprenant qui sortira du dispositif avec de très faibles acquis. Cela représente également une grande responsabilité pour un enseignant non formé qui ne dispose que de très peu de temps comme l'explique cette enseignante :

Quand je faisais de l'alpha avec un groupe et du français de discipline avec un autre, c'était super difficile pour moi de jongler avec des niveaux comme ça. Je les regroupe parce que je me dis au moins ils entendent parler français, etc. Après je suis pas hyper performante sur la différenciation entre un non-lecteur et un gamin qui lit mais qui comprend pas le vocabulaire de l'école.⁷³

À Mayotte, il y a peu de NSA donc il n'existe pas d'unités pédagogiques qui leurs sont réservées, ils sont scolarisés avec les autres UPE2A. En revanche, il existe beaucoup de cas où l'élève a eu une scolarité discontinue, par exemple, il a été une année au CP aux Comores puis il a été déscolarisé donc finalement son niveau est proche d'un élève NSA. Il est compliqué d'alphabétiser ce public tout en progressant avec le reste du

⁷³ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 186.

groupe sur des objectifs A1-A2. Cela nécessite une formation sur la différenciation et un accès à des supports et des documents authentiques. Il existe aussi des cas où l'on ne détecte pas une déficience chez un élève lors des positionnements. L'élève est scolarisé en UPE2A et l'enseignant se retrouve alors relativement seul car les acteurs de l'établissement qui pourraient s'en occuper n'y parviennent pas à cause des difficultés de langue :

Toutefois, pour les élèves jugés déficients, qui oublient, ne parviennent pas à réaliser les apprentissages du cycle 1 et cycle 2, les enseignants se sentent démunis et peu accompagnés par les conseillers d'orientation psychologues qui ne peuvent pas faire passer des tests aux élèves, trop peu francophones pour en comprendre les consignes. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 298)

Ceci est une véritable difficulté que j'ai pu observer avec l'un de mes élèves qui s'est révélé incapable de retenir l'alphabet même après quatre mois dans le dispositif. J'ai pourtant essayé avec diverses méthodes, des cartes, des images, la méthode des Alphas⁷⁴, la méthode Borel-Maissonny⁷⁵ mais même ainsi, il n'arrivait pas à retenir l'alphabet. Il a réussi à maîtriser quelques associations graphophonologiques mais n'a jamais réussi à entrer dans la combinatoire. J'ai demandé un positionnement par la psychologue mais malheureusement le manque de moyens humains s'est encore fait sentir puisque nous n'en avons pas eu pendant la majorité de l'année. J'ai donc gardé cet élève et reporté son positionnement avec la psychologue à l'an prochain. Cependant, la solitude rencontrée face à cette situation est très difficile à gérer.

Enfin, la charge de travail qui incombe à l'enseignant peut souvent le mettre à l'écart vis-à-vis de ses collègues pour plusieurs raisons. Tout d'abord, car il n'existe pas à proprement parler d'équipe pédagogique UPE2A puisque l'enseignant est seul à gérer le dispositif, il est de fait marginalisé. Il doit travailler avec tous les enseignants mais reste seul dans son dispositif. Cependant, il doit aussi veiller à ne pas orienter toutes ses interactions dans le but de régler des situations propres aux élèves allophones sinon ses collègues peuvent le rejeter. Autre difficulté notée par cette coordinatrice, la situation de

⁷⁴ La méthode des Alphas est une méthode d'apprentissage de la lecture mettant en scène sous forme de personnage les lettres de l'alphabet qui représentent des sons afin de faciliter l'association graphophonologique.

⁷⁵ La méthode Borel-Maissonny est une méthode gestuelle et phonétique d'apprentissage de la lecture souvent envisagée pour les enfants présentant des signes de dyslexie.

la salle : « on a certains établissements où il y a bien une salle UPE2A, mais elle est à l'autre bout de l'établissement, donc revenir, après aller directement en salle de prof, ça fait tout traverser c'est compliqué. »⁷⁶ Les interactions avec les autres enseignants sont compliquées et cela peut rapidement isoler l'enseignant FLS dans sa salle. De même, comme on l'a vu, la collaboration entre enseignants est souvent soumise au relationnel mais aussi aux intérêts de l'enseignant. Un enseignant qui a des classes d'un bon niveau ne sera pas forcément intéressé pour retravailler sur des supports ou bien en co-animation avec l'enseignant UPE2A car ce travail ne servira qu'aux quatre élèves inclus qu'il a dans une de ses classes. En revanche, un enseignant qui travaille avec des classes « socle »⁷⁷ par exemple sera bien plus réceptif à cette collaboration qui lui sera utile avec plusieurs de ses classes : « j'ai pu travailler avec certains professeurs quand les dispositifs et modalités que je proposais étaient également utiles à d'autres élèves. » (Champeval, B., 2013 : 221) Ainsi, entrer en collaboration avec ses collègues prend énormément de temps. L'enseignant se retrouve parfois seul car s'il n'est pas appuyé par sa hiérarchie et donc beaucoup d'enseignants ne lui accordent aucune légitimité. Comme le soulignent tous les enseignants FLS interrogés, la position de la hiérarchie sur le dispositif est décisive pour son acceptation auprès des collègues et pour la réussite de l'inclusion :

Ils sont toujours en train de râler sur tout et n'importe quoi et si t'as pas au bout d'un moment ta hiérarchie qui te positionne là avec un rôle bien précis dans un contexte comme ça avec 120 enseignants, avec des contextes complètement différents avec des enseignants qui ont 40 ans de carrière derrière eux, c'est difficile de le faire par soi-même.⁷⁸

Il est indispensable que la hiérarchie de l'établissement prenne position afin que l'enseignant FLS ne se retrouve pas seul dans le processus d'inclusion. D'une part car cela ne sera pas bénéfique pour le dispositif et les élèves et d'autre part car à terme l'objectif est d'aller vers une école inclusive et pas seulement un dispositif inclusif.

⁷⁶ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 152.

⁷⁷ Classes réservées par niveau (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) aux élèves en difficultés pour qu'ils bénéficient d'un enseignement adapté.

⁷⁸ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 180.

3.1.3. Un enseignement inadapté

Bien que les spécificités qui régissent le fonctionnement du dispositif aient pour vocation de favoriser la progression de l'apprenant, elles n'atteignent pas toujours les objectifs fixés et peuvent aboutir à un enseignement inadapté. Les contraintes du dispositif ont un impact direct sur l'apprentissage de l'élève :

La scolarité des enfants et jeunes primo-migrants se structure à partir d'une succession d'aléas nécessitant des arbitrages vécus de façon contrainte par les enseignants regrettant une responsabilité difficile à porter, car elle dépasse le strict cadre scolaire. (Armagnague-Roucher, M., 2018 : 63)

Souvent le fonctionnement de l'unité pédagogique repose sur l'investissement de l'enseignant UPE2A, ainsi l'enseignement repose sur son implication et sur sa formation. Cela représente une importante responsabilité pour l'enseignant qui est face à de lourdes contraintes de temps et d'organisation. Pour commencer, il est fréquent qu'entre le moment du positionnement de l'élève par le CASNAV et l'accueil dans l'établissement se passent plusieurs semaines voire plusieurs mois. Le test de positionnement n'est donc plus valable quand il est reçu dans l'établissement, l'élève a évolué, a vécu d'autres choses. Parfois, il a bénéficié de cours dans une association et il a progressé, d'autres fois au contraire, il sortait de l'école et n'a plus étudié jusqu'à son arrivée au collège, son niveau est donc plus faible. L'enseignant doit tester à nouveau ses élèves et affiner les tests ce qui est particulièrement chronophage. L'enseignant doit aussi prendre en compte l'histoire personnelle de l'élève puisqu'il arrive qu'il ait vécu des traumatismes personnels qui vont influencer sur ses capacités scolaires. Il est donc possible que même lors du positionnement par son professeur le résultat ne soit pas fidèle et que l'élève se révèle plus avancé que ce que l'on pensait auquel cas l'enseignant devra repenser son emploi du temps rapidement.

La spécificité d'un dispositif au niveau pédagogique et didactique tient dans la présence d'apprenants ayant des besoins différents dans le même groupe. Dans le rapport EVASCOL plusieurs modèles sont évoqués dans les académies observées, dans l'académie de Mayotte il n'y a qu'une organisation possible puisque l'enseignant FLS est seul sur son établissement dans la majorité des cas, il aura donc recours à la troisième proposition envisagée :

Une troisième configuration a été observée : un seul enseignant a en charge, seul, les élèves. La différenciation s'effectue alors par divers moyens selon les besoins, l'expérience de l'enseignant et sa personnalité : adaptation des supports pédagogiques qui offrent une progression en termes de difficultés des activités ; adaptation des feedbacks et du processus d'étayage de manière générale ; organisation ponctuelle par groupe de niveaux... (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 174)

Chaque enseignant reçoit dans sa salle, à la même heure, des apprenants qui n'ont pas les mêmes besoins puisqu'ils ont des parcours différents. Pourtant, il est bien obligé de faire cours à tous, c'est donc là qu'intervient la pédagogie différenciée dans la mesure du possible. Celle-ci consiste à privilégier les besoins de l'enfant et à diversifier les situations d'apprentissage en fonction de ses possibilités en utilisant des outils variés. Tout ceci dans le but de favoriser l'accessibilité aux savoirs au plus grand nombre d'enfants possible. Ainsi, dans de nombreux dispositifs les enseignants essayent, à partir des tests de positionnements de former des sous-groupes de besoins :

Je prenais en décroché 5 à 6h les élèves pour faire seulement de l'alphabétisation donc ceux qui savent pas écrire leur prénom, lire une syllabe, les plus en difficultés. Après je faisais un espèce de niveau A1-A2 où là je faisais plus de la méthode de FLE et aussi du vocabulaire de la discipline, je demandais un peu aux collègues les cours. [...] Mais pendant que j'avais ceux-là, j'avais aussi ceux que je prenais en alpha pour les faire bosser l'oral, des exercices en autonomie, de la graphie, des trucs pour que eux aient quand même plusieurs heures avec moi.⁷⁹

Ce qui se passe c'est que globalement je prépare des séances pour leur niveau, en fonction de leurs besoins, comme de toute façon ils sont tout le temps mélangés, c'est comme ça c'est l'organisation du collège qui l'implique donc pendant que je vais monter une séance dirigée avec un certain groupe, les autres vont avoir un travail en autonomie, donc soit travail que je vais préparer, soit ils vont faire, ça va être un temps où ils vont faire leurs devoirs de classe d'inclusion classique pour que je puisse avoir le regard sur leur travail.⁸⁰

La division par groupe est souvent indispensable surtout quand les UPE2A sont mélangés aux NSA. Il n'est pas toujours possible de faire une différenciation pédagogique sur la même activité car l'écart de niveau est trop grand, la plus grosse

⁷⁹ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 185.

⁸⁰ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 164.

difficulté est d'avoir un groupe d'alphabétisation en même temps qu'un autre groupe car ils ne sont pas capables de travailler en autonomie au début. Cette organisation peut être laborieuse, car l'enseignant doit mener l'équivalent de deux ou trois cours sur la même heure. Il est sollicité par chaque groupe et il est parfois compliqué de mener à bien les activités de chaque groupe. Cette organisation est très chronophage pour l'enseignant et n'est pas forcément efficace car il ne peut s'occuper de chacun et ne peut solliciter comme il le souhaiterait chaque enfant à l'oral, il n'est pas en capacité de vérifier la compréhension de tous les élèves. Il n'est pas non plus en mesure de surveiller que la réalisation des activités se fait individuellement. C'est pourquoi parfois la spécificité d'organisation de ce dispositif peut entraver l'enseignement dispensé aux apprenants. L'enseignant nécessiterait peut-être un stagiaire, une personne en service civique ou bien un assistant qui puisse accompagner les élèves dans la réalisation des activités personnalisées. La progression est donc aléatoire selon l'enseignant, à partir des entretiens on peut déjà dégager trois progressions différentes, une enseignante s'est fixée une trame personnelle d'objectifs à atteindre et en fonction de cela elle recherche des supports. Une autre a trouvé une grille d'objectifs⁸¹ en ligne et a organisé sa semaine en fonction des domaines de compétences.⁸² La dernière enseignante interrogée, fonctionne avec trois groupes, un groupe d'alphabétisation, un groupe A1 et un groupe A2. En ce qui concerne mon dispositif, j'ai testé plusieurs organisations pour arriver à trouver celle qui fonctionnait le mieux pour les apprenants. J'ai commencé par préparer des séquences de FLS et FLsco avec des activités différenciées mais je me suis vite aperçue qu'il y avait beaucoup d'élèves non-lecteurs, non-scripteurs qui ne pourraient pas suivre. J'ai donc opté pour une organisation par jour et par champ de compétences, les lundis et mercredis étaient consacrés aux activités de lecture et d'écriture à tous les niveaux, le mardi et le jeudi étaient centrés sur l'orthographe, la conjugaison et la grammaire en fonction de thématiques (famille, école, la ville, ...) enfin le vendredi était réservé au français des maths. Ainsi, par exemple, les lundis et mercredi, le groupe de grands débutants travaillait en autonomie sur le niveau 1 de la méthode des Alphas, le groupe de débutants travaillait sur le niveau 2 et le groupe d'intermédiaires sur de la compréhension et de la production écrite. Comme les groupes alternent en fonction des heures, je peux suivre plus particulièrement l'un d'entre eux à

⁸¹ [Cf. annexe n°13](#) : livret des objectifs communicatifs à atteindre en UPE2A.

⁸² [Cf. annexe n°6](#) : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'UPE2A second degré, p. 182.

chaque heure. Enfin, en seconde partie d'année, j'ai conservé la répartition par jour mais les deux jours auparavant réservés aux thèmes ont été consacrés à une progression par pédagogie de projet. Nous avions pour projet d'organiser une sortie. Les élèves ayant réclamé une sortie puisqu'ils avaient été pour certains évincés de celles de leurs classes, je leur avais expliqué qu'ils devraient monter eux-mêmes le projet, avec mon aide, pour le présenter à la Principale afin d'obtenir le budget. Ils ont donc choisi les lieux et activités qu'ils souhaitaient faire et nous avons commencé à organiser la sortie, cela me permettait d'aborder plusieurs thèmes. En effet, les élèves voulaient aller en Petite-Terre pour aller faire le tour du lac Dziani et passer par l'aéroport pour voir les avions décoller. Cela était l'occasion de travailler les heures puisqu'il fallait regarder les horaires de la barge pour partir en Petite-Terre, et ceux des avions. Nous pouvions également travailler la géographie en traçant l'itinéraire de la sortie sur une carte, les maths en réalisant le budget. Il était également prévu d'aborder des thèmes comme les vêtements pour préparer son sac le jour de la sortie, la nourriture pour prévoir une collation, la faune et la flore puisqu'un professeur d'SVT nous aurait accompagné. Tout cela me donnait une trame pour véritablement travailler en pédagogie différenciée puisque chaque groupe à son niveau avait une tâche à réaliser. Par exemple, pour la présentation à la Principale, nous avions prévu d'écrire une lettre par les plus avancés et de faire participer les petits niveaux à l'oral. Cependant, tout le projet a été annulé lors de la fermeture des établissements. On voit donc comment la progression pédagogique des apprenants dépend de l'enseignant, de sa formation, de ses goûts et de son implication.

Le fait que les élèves soient disséminés dans plusieurs classes de rattachement représente également une difficulté supplémentaire pour l'enseignant à qui cela ajoute une lourde charge de travail. En effet, il doit collaborer avec d'autant plus d'équipes pédagogiques pour suivre les élèves, assister à de nombreux conseils de classe qui souvent se chevauchent, les emplois du temps déjà difficiles à organiser deviennent de vrais casse-tête. C'est pourquoi souvent lorsque cela est possible la direction de l'établissement et l'enseignant décident de répartir les élèves sur un nombre de classes réduit afin que l'enseignant FLS ne perde pas trop de temps dans la coordination du dispositif :

Y compris chez les enseignants organisant l'inclusion, il existe la tentation de concentrer les EANA sur peu de classes pour éviter la multiplication des emplois du temps dédoublés. Ceci contrevient pourtant à l'esprit de l'inclusion qui est de « disséminer » les EANA dans le plus grand nombre de classes possible. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 200)

Cela va à l'encontre des préconisations d'inclusion mais lorsque l'enseignant est seul dans son dispositif, la répartition sur le plus de classes possible va également à l'encontre de la réussite de l'inclusion. L'enseignant ne peut veiller à l'information de toutes les équipes pédagogiques, il ne peut aller observer en classe, il ne peut travailler sur les supports avec tous les enseignants. Il faut donc essayer de trouver un juste équilibre pour permettre de travailler plus rapidement et plus régulièrement avec les équipes pédagogiques puisque passé un certain nombre de classes il est impossible pour l'enseignant de pratiquer un suivi de qualité.

3.1.4. Des pratiques équivoques qui affectent directement les apprenants

Les circulaires qui encadrent le fonctionnement de l'UPE2A spécifient toutes les mesures à mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion de ces élèves qui est le mot d'ordre à respecter. Toutefois, jusqu'à présent les effets que peuvent avoir ces mesures particulières sur les apprentissages des élèves arrivants n'ont pas été envisagés.

Le terme « inclusion » apparaît à quatre reprises, suivant trois paramètres : le moyen de socialisation (inclusion sociale), les critères d'inscription scolaire (inclusion administrative) et l'affirmation que la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun (inclusion légale). En revanche, aucun lien n'est tissé pour envisager les incidences éventuelles didactiques et pédagogiques. (Mendonça Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F., 2020 : 2)

Bien que l'objectif du dispositif soit de faire progresser les élèves autant que possible et sur un temps court, les pratiques qui le caractérisent peuvent comme on l'a constaté, parfois produire de l'exclusion ou de la discrimination et ainsi avoir des effets négatifs sur la progression de l'élève. L'insécurité linguistique provoquant la stigmatisation et ainsi la honte peut par exemple pousser certains élèves à se murer dans le silence pour ne pas se faire remarquer et subir de moqueries. La peur d'être inclus totalement en classe ordinaire et de ne plus venir dans le dispositif ou bien d'être en difficulté peut les

pousser à feindre d'avoir plus de difficultés pour rester dans le dispositif. L'une des élèves de mon dispositif, très réactive, ayant un niveau de compréhension oral A2 et de production orale A1, s'est montrée au début de l'année en très grande difficulté au niveau de la production écrite même si recopier n'était pas un souci, que l'écriture et la séparation des mots étaient acquises. Elle ne parvenait pas à écrire seule et elle lisait seulement les mots à syllabes simples. Au début de l'année, elle ne maîtrisait pas très bien son emploi du temps et s'est donc retrouvée quelques fois en français alors qu'elle n'y était pas incluse. Son professeur est venu me voir pour me dire qu'il souhaitait la garder dans sa classe et qu'il était prêt à adapter quelques supports pour elle. Après quelques semaines nous l'avons donc mise en français mais au bout d'une semaine seulement où elle venait donc très peu en UPE2A, elle a feint de ne plus du tout savoir lire. Le professeur désemparé a souhaité que je la reprenne avec moi car elle ne voulait vraiment plus participer et perturbait le cours. Je l'ai donc reprise plus d'heures avec moi et depuis elle prétend ne pas savoir lire bien qu'elle fasse le raisonnement combinatoire à l'oral lorsqu'on l'interroge. C'est cela qui m'a fait comprendre qu'elle faisait exprès d'accroître ses difficultés, lorsque je l'interroge en lecture elle prononce d'abord chaque lettre de la première syllabe suivie du son qu'elle produit puis fait mine d'avoir du mal à les combiner alors qu'elle chuchote la syllabe entière. L'inclusion n'est donc pas toujours bénéfique et peut parfois pousser à l'exclusion de l'élève de son propre fait.

C'est précisément cette scolarisation en « classe ordinaire », souvent précoce, qui est à l'origine des difficultés des élèves allophones car elle les place en situation d'insécurité linguistique quasi permanente comme l'a montré le témoignage des élèves de notre corpus. Les élèves allophones vivent alors le rejet, la marginalisation à l'intérieur de la classe car ils ne sont pas en mesure de comprendre les discours des enseignants. (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 102)

L'insécurité linguistique est un véritable obstacle à l'inclusion lorsque l'élève subit la stigmatisation et le rejet des autres élèves à l'intérieur de la classe car il n'accède pas au sens, il est fréquent qu'il cesse de participer et s'isole. Au premier trimestre, l'une de mes élèves était mutique ce qui avait faussé son évaluation diagnostique et qui était véritablement compliqué à gérer au sein du groupe et dans sa classe ordinaire. Après quelques semaines au sein du dispositif et une crise de larmes qui fit suite à des moqueries, l'élève s'est mise à parler petit à petit. Elle a participé, rigolé, elle a

commencé à me regarder et à regarder ses camarades en face et a même accepté de venir au tableau lorsque je l'interrogeais. Elle était incluse dans le cours de français car c'était une classe « socle » et l'enseignante avait donc formé deux groupes de travail. Avec l'un elle travaillait l'entrée dans l'écrit et avec l'autre elle suivait véritablement le programme de 5^{ème}. Cette élève mutique a été placée par défaut dans le groupe d'entrée dans l'écrit alors qu'elle savait lire et écrire mais sans doute par peur de subir des moqueries, elle a préféré aller dans un groupe où elle savait qu'elle maîtrisait les apprentissages. Lorsqu'elle a commencé à parler et qu'elle a voulu faire de même dans ses autres cours elle s'est heurtée au rejet et à la stigmatisation par les autres élèves qui ont immédiatement précisé qu'elle « ne parlait pas français » puisqu'elle avait été mutique jusqu'à présent elle était catégorisée par les autres. Après cela, l'élève est revenue pratiquement au point de départ et n'a plus voulu participer dans sa classe ordinaire. Cela montre que dans les inclusions car il suffit d'une situation d'exclusion pour que l'élève se sente amoindri et que tous ses efforts soient anéantis.

Un locuteur allophone arrivant produit une variété linguistique de la langue cible en fonction de sa langue première : le concept d'insécurité linguistique s'applique justement à cette situation de langues en contact. Ce locuteur intériorise cette évaluation souvent péjorative de ses capacités, comme on peut le lire dans ces deux extraits, où les enfants choisissent la non-participation à la communauté comme moyen de survie. (Nicolas, C. N., & Stratilaki-Klein, S. S-K., 2018 : 134)

Il est important de veiller à ne pas provoquer les situations de marginalisation de l'élève car cela peut entraver sa progression. Si le professeur est bienveillant et sollicite l'élève au début sur des choses qu'il maîtrise ce dernier pourra prendre confiance et se sentir accepté et capable. « Il convient en effet de tenir compte du fait que ces catégorisations ainsi que les pratiques qui les accompagnent peuvent engendrer différentes réactions chez les élèves catégorisées, tout au long de leur grandir. » (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 58) Ces catégorisations peuvent en effet donner lieu à des pratiques d'exclusion qui sont violentes pour les enfants même si elles ne résultent pas forcément d'une volonté d'exclure mais simplement souvent d'un manque de formation. Il arrive, par exemple, que l'on s'aperçoive que les élèves sont placés en groupe au fond de la classe de manière à ne pas déranger comme l'explique cette enseignante : « Je frappe, je peux voir l'enseignant, enfin mes élèves qui ne foutent rien qui sont complètement à l'écart, je vois l'enseignant qui a toujours

l'air surpris que je sois là alors qu'il a mon emploi du temps. »⁸³ Bien sûr, il ne faut pas oublier qu'il existe un racisme systémique à Mayotte qui accentue ce genre de pratiques puisque la majorité des nouveaux arrivants viennent des Comores et que certains enseignants refusent de former des Comoriens. Cependant, il y a aussi une réticence des enseignants qui ne savent pas comment s'y prendre avec ces élèves et qui préfèrent les ignorer plutôt que de se confronter à la difficulté. C'est pourquoi, on observe que dans l'inclusion il faut veiller non seulement aux besoins de l'élève mais aussi à ceux de l'enseignant : « avec l'école inclusive, je réalise que c'est par la prise en compte des besoins de l'adulte qu'on va aider à la prise en compte de l'enfant » (Champeval, B., 2013 : 223). Ce qui montre cette ambivalence de la position de l'enfant, à savoir qu'il est le premier à subir les conséquences des stigmates de ce dispositif dont le bon fonctionnement repose sur les adultes. Si les adultes arrivent à collaborer et à eux-mêmes s'inclure alors l'élève bénéficiera de ces efforts et pourra réussir sa propre inclusion, mais si ça n'est pas le cas il sera le premier à en souffrir.

Ainsi Maertens (2004) citée par Gillig (2006) déclare que « nous devons prendre garde de ne pas laisser s'implanter une inclusion sauvage sans formation du personnel enseignant et sans soutien des écoles » (Maertens, 2004 citée par Gillig, 2006, p. 123). Et Gillig de commenter ainsi cette citation de Maertens : « Vue sous cet angle, l'inclusion n'est pas le contraire de l'exclusion, mais son double, et il est vain dans ce cas de vouloir parler de pédagogie » (Gillig, *ibid*, p. 123). L'inclusion risque ainsi de conduire à des impasses (Benoit, 2013). (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 102)

Chapitre 2 - Les effets ambigus du dispositif

Le dispositif dispense une prise en charge particulière aux apprenants, cette prise en charge influe parfois de manière positive et parfois de manière négative sur les élèves. L'unité pédagogique peut en effet atteindre son objectif et permettre au nouvel arrivant de réussir son inclusion mais elle peut également entraver cette inclusion.

3.2.1. L'attachement au dispositif

L'UPE2A et son enseignant sont les premiers repères de l'élève nouvellement arrivé et c'est pour cela qu'il entretient une relation particulière avec ce dispositif.

⁸³ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 169.

L'élève peut y être très attaché ou le rejeter car il associe le dispositif à la stigmatisation qu'il subit et au rejet de ses camarades. En revanche, lorsque l'élève est très attaché au dispositif l'inclusion peut s'avérer plus difficile et cet attachement peut être un frein à celle-ci car il peut mettre en place des stratégies pour y rester plus longtemps et dans ces cas-là souvent il accentue ses difficultés.

Cette année, j'ai pu noter que les élèves les plus attachés au dispositif restaient souvent devant la salle pendant les récréations même s'ils n'avaient pas cours de FLS après, ils restent entre eux et demandent parfois à rester dans la classe durant les récréations. Il semble que la salle UPE2A soit un repère sécurisant dans le collège pour eux. Lorsqu'ils n'ont pas cours ils viennent également demander s'ils peuvent s'y installer pour lire ou faire leurs devoirs. Ils connaissent les règles d'entrée dans la salle hors heure de cours : s'asseoir au fond en silence pour ne pas déranger le cours et les autres camarades, prendre une activité ou un livre de son choix dans l'armoire, ou encore réviser ses cours des autres matières. Ils savent que l'enseignant ne s'occupera pas d'eux à ce moment-là et ayant pris l'habitude de travailler en autonomie les règles sont respectées. « Ils s'y sentent sécurisés parce que les enseignants adaptent généralement leurs pratiques pédagogiques à leurs spécificités langagières. Le climat de classe semble également bienveillant. » (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 97) En effet, le dispositif a cette importance car il donne confiance aux élèves, pour certains des élèves notamment ceux qui ont été très peu scolarisés auparavant, les heures qu'ils passent dans le dispositif sont parfois les seules heures de la journée où ils vont comprendre une activité et participer. Ce sont les seuls moments où ils seront au centre de l'attention, ils seront en situation de réussite, ce qui a une importance capitale au niveau psycho-affectif. On peut parfois parler d'une classe « cocon », le fait d'avoir une classe calme, avec un nombre d'élèves réduits où ils sont connus du professeur et dans laquelle on leur prête du matériel pour travailler est rassurant pour eux. Ils savent que le fonctionnement est différent, qu'ils vont travailler en petits groupes selon leur possibilités, qu'ils vont manipuler des objets, être amenés à se déplacer. Cela est important notamment pour ceux qui sont mis à l'écart dans leur classe de rattachement.

Un phénomène intéressant s'est produit après la première période de cours, donc après les vacances de la Toussaint. Ce ne sont plus seulement les élèves du dispositif qui sont venus dans la salle durant leurs heures creuses mais aussi les élèves de leurs classes de rattachement ou bien juste les élèves de classes ordinaires qui ont été curieux

de savoir ce que l'on faisait dans cette salle. J'ai remarqué que le fait de les faire entrer dans la salle et de les laisser revenir lorsque les règles sont respectées à aider à réduire les pratiques stigmatisantes comme les moqueries. Il est arrivé une fois qu'un élève plus âgé vienne dans la classe et se moque des élèves du dispositif, il a été immédiatement exclu de la salle et ses copains qui étaient avec eux sont restés et sont revenus plus tard. Cet exemple a eu un effet bénéfique, les élèves du dispositif se sont sentis légitimes et non différents car l'élève a été exclu et que la moquerie n'a pas été tolérée ni par l'enseignant ni par les autres élèves présents dans la classe qui ont reconnu la sanction légitime.

Ce « cocon » peut donc être aussi positif que négatif, lorsque les apprenants ont compris l'objectif du dispositif et sa présence limitée dans le temps même s'ils développent un attachement dès qu'ils se sentent en confiance, ils demandent eux-mêmes à être en inclusion totale comme l'exprime cette enseignante :

Je pense qu'à la limite dans mon cours, je crois qu'ils ont réussi à comprendre que c'est un monde à part et à la limite c'est presque dans cette bulle là où ils sont le plus sécurisés, alors ça prend du temps à construire mais une fois qu'ils ont compris et qu'ils s'y sentent bien ça se passe plutôt bien.⁸⁴

Cependant lorsqu'ils manquent de confiance, ils ont tendance à s'accrocher au dispositif et cela peut rendre l'inclusion plus difficile.

3.2.2. Le décrochage scolaire

Mayotte est particulièrement touchée par le décrochage scolaire, les conditions de vies difficiles sont en cause mais aussi les difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves. C'est pourquoi le dispositif qui s'adresse à des élèves qui rencontrent des difficultés linguistiques est également confronté à cet obstacle. Lorsque les enfants arrivent sur le territoire ils se rendent au CASNAV pour être positionnés mais comme le dit l'un des acteurs du CASNAV, entre le positionnement et la scolarisation il peut se passer jusqu'à un an. Ainsi, le risque est qu'au moment de l'inscription en établissement on n'arrive plus à contacter la famille. La famille a peut-être migré à l'intérieur de l'île car elle ne pouvait pas rester dans son village d'arrivée donc même si la famille est

⁸⁴ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 188.

intéressée par la place en collège malgré le transport, le collège préférera inscrire un élève du village. En effet, le système de transport étant peu développé à Mayotte et l'école commençant à 7h10 le matin un élève qui habite par exemple à M'tsamboro devra se lever au moins à 4h du matin pour pouvoir arriver à l'heure et malgré la motivation de l'élève cela devient compliqué au bout d'un certain temps et peut être à l'origine d'un décrochage scolaire. C'est pourquoi il est primordial pour le CASNAV de scolariser les élèves dans un établissement proche de chez eux. Le deuxième cas de figure est l'expulsion comme on l'a vu en 2.1.3.

À la problématique des conditions de vie s'ajoute celle de l'accompagnement pédagogique dispensé par le dispositif et par l'école dans son ensemble. Le niveau des élèves à Mayotte est très aléatoire et ce en partie du fait d'un contexte d'enseignement FLS où l'on enseigne le FLM. Le phénomène problématique pour le dispositif est la présence d'élèves non ou peu scolarisés qui arrivent avec un niveau inférieur au CP et que les enseignants ont beaucoup de mal à faire progresser. Cela est dû à un manque de formation, mais aussi au temps réduit qui leur est accordé pour faire progresser l'élève. Si l'enfant réussit à entrer dans la lecture et l'écriture au terme de son année en UPE2A, il ne bénéficiera pas d'une seconde année sauf cas exceptionnel puisqu'il n'existe pas d'UPE2A-NSA à Mayotte. Il va donc poursuivre sa scolarité en classe ordinaire et peut se laisser noyer dans la masse. Ne bénéficiant pas de suivi particulier, il ne pourra pas entretenir et améliorer sa maîtrise de l'écriture et de la lecture et risque de perdre ce qu'il avait acquis en UPE2A. Ainsi, pour empêcher cela certains enseignants ont tendance à les garder dans le dispositif pour pérenniser leurs efforts :

Mais quand tu as la chance de bénéficier du dispositif autant en bénéficier jusqu'au bout. Pour certains, pour moi, ils avaient encore quelques lacunes à l'écrit et si je dois optimiser leur inclusion totale, il faut qu'ils montent d'un cran dans ces compétences pour être les plus autonomes possibles et surtout pour que ça ne dérive pas vers un échec.⁸⁵

En effet, l'enfant ne peut être tenu pour entier responsable de son échec, il faut également prendre en compte l'accompagnement pédagogique dont il bénéficie et lorsque cet accompagnement n'est pas performant il mène au décrochage :

⁸⁵ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 171.

Parce que même pour eux ça sert à rien de les mettre face à l'échec avec un brevet, si tu peux leur faire passer un CFG ou un DELF qui va compenser pour ceux qui n'ont absolument pas le niveau. La faute ce n'est pas sur le gamin qu'elle incombe c'est sur les personnes qui sont autour et qui s'en occupe très mal.⁸⁶

Les avis divergent sur ce point au niveau des enseignants et des équipes du CASNAV, les équipes de coordination tiennent à ce que soit respectée la durée d'une année au sein du dispositif mais beaucoup d'enseignants avouent ne pas le faire car ils trouvent que cela n'a pas de sens de faire entrer un enfant dans la lecture sans pérenniser son apprentissage. Cela voudrait dire certes, que l'on scolarise plus d'enfants, cependant à quoi bon si finalement aucun n'est vraiment capable de progresser en classe ordinaire ?

Ceux qui sont encore en collège, je les vois encore, je suis peu stricte sur une année en UPE2A une plus une deuxième année s'il était non scolarisé antérieurement. Moi, clairement j'ai beaucoup de mal à les lâcher à la fin de seulement une année de prise en charge UPE2A du coup ça j'avoue que je fais pas mal d'entorse à la circulaire et je les reprends.⁸⁷

Le roulement constant des équipes pédagogiques caractéristique de l'académie de Mayotte rend le suivi des élèves UPE2A encore plus difficile. En effet, cette dernière fonctionne avec une majorité de contractuels, le problème étant qu'ils restent peu de temps sur le territoire et lorsqu'ils partent c'est tout un dispositif qu'il faut reconstruire. Parallèlement, les anciens élèves du dispositif ne sont pas répertoriés dans les bases de données, il n'est écrit nulle part dans leur dossier de scolarité qu'ils ont été dans le dispositif, ce qui ne permet pas au professeur qui arrive de proposer un suivi de ces élèves. Lors de mon arrivée dans l'établissement, je n'ai trouvé aucune trace des anciens élèves UPE2A, ce n'est que parce qu'ils sont venus dans la salle demander leurs diplôme du DELF que j'ai pu les identifier. Le suivi des élèves une fois sortis du dispositif est donc difficile et ne permet pas d'assurer la pérennité des compétences acquises durant leur passage en UPE2A.

Pour ces raisons-là, la réussite du dispositif est variable et remise en cause par certains enseignants. La nécessité de sa présence est avérée mais il reste encore des

⁸⁶ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 170.

⁸⁷ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 190.

améliorations à apporter pour optimiser son efficacité comme l'explique cette enseignante.

Sur une échelle de 0 à 10 sur la réussite de l'inclusion je dirais 6,5. Non mais c'est quand même pas super, je trouve ça beaucoup trop difficile. L'inclusion ça marche sur pas mal d'aspects, le fait qu'ils appartiennent à une classe, qu'ils aient les mêmes profs, qu'ils aient un bulletin voilà qu'ils puissent faire des sorties scolaires avec la classe c'est très bien. Par contre la marche est tellement haute entre la prise en charge en décroché et la classe ordinaire et je trouve qu'elle est tellement haute que ça reste beaucoup trop difficile, c'est pas très performant là-dessus. On se voile un peu la face en croyant qu'une année de prise en charge même deux pour un NSA sont efficaces.⁸⁸

3.2.3. L'absence d'orientation

À Mayotte, il existe un véritable obstacle à la réussite de la scolarisation des élèves en général qui touche donc forcément les élèves du dispositif, il s'agit du manque d'orientations possibles après le brevet des collèges et le baccalauréat. Comme nous l'avons signalé auparavant l'île a subi une forte augmentation de la population en quelques années et parallèlement à cela s'est mise en place la scolarité obligatoire. Cependant le territoire a du mal à suivre logiquement cet accroissement du nombre d'enfants scolarisés. Cet obstacle est présent dès l'école primaire jusqu'à l'orientation professionnelle puisque l'île manque d'établissements mais aussi de formations et ne peut pas garantir le droit à l'orientation.

L'État doit assurer ce droit à l'éducation à tout jeune de plus de 16 ans s'il en fait la demande. Or quelquefois, des acteurs de l'Éducation Nationale font valoir que ces jeunes ne sont pas à scolariser en priorité car ils ne sont plus dans le périmètre de l'obligation scolaire. Ceci est une interprétation abusive et fautive de cette obligation car cette dernière est faite aux parents ou aux tuteurs légaux d'enfants de 6 à 16 ans, pas à l'État. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 157)

L'absence de possibilités suffisantes à Mayotte ne permet pas à l'Éducation nationale de remplir cette obligation. De ce fait, les critères de sélection ne sont plus du tout les mêmes qu'en métropole, à savoir que pour un élève scolarisé en UPE2A à Mayotte, arrivant en 4^{ème} ou 3^{ème} avec un niveau équivalent au CP, on n'aura probablement rien à

⁸⁸ Cf. [annexe n°5](#) : transcription / entretien avec une enseignante – chargée de mission au CASNAV, p. 192.

lui proposer. Là où en métropole, on pourrait l'orienter vers une formation comme un Certificat d'Aptitudes Professionnelles (*désormais CAP*) ou un Brevet d'Études Professionnelles (*désormais BEP*), à Mayotte ce sera impossible.

La plupart d'entre eux échouent au Diplôme national du brevet (DNB) et sont massivement orientés par défaut — en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue scolaire — en filière professionnelle. Ces constats formalisés dans l'enquête Pisa de 2006 ont été publiés dans le livre vert de la Commission des communautés européennes en 2008. Celui-ci avait notamment souligné, au sein des principaux pays européens, dont la France, « la surreprésentation des élèves immigrants dans l'enseignement professionnel » et leur quasi-absence dans l'enseignement supérieur. (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 84)

Cela concerne principalement les élèves arrivant n'ayant pas ou peu été scolarisés auparavant et dont la prise en charge d'un an en UPE2A est insuffisante. Les formations professionnelles n'étant pas nombreuses et le nombre d'élèves pouvant prétendre à une voie générale étant réduit, les places dans ces formations reviendront à des élèves ayant un « bon » niveau. C'est-à-dire un niveau qui leur permette de suivre les enseignements dispensés, ils doivent donc savoir lire et écrire convenablement et n'ayant aucune difficulté d'apprentissage ou problème de comportement. Les élèves qui arrivent en 3^{ème} avec un niveau équivalent au cycle 2 ne pourront pas prétendre à ces formations même si leur niveau de compréhension et de production orale atteint un A2 au niveau du CECRL.

Le niveau B1 à l'écrit est le niveau minimum pour obtenir une orientation choisie, que trois années d'apprentissage sont au moins nécessaires pour l'atteindre lorsque l'élève est non-francophone et que les progressions sont tributaires principalement des niveaux de compétences initiales. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 30)

On note donc l'aspect discriminant des orientations quand il s'agit des élèves allophones. En effet pour prétendre à une orientation qui lui convienne et qui soit prise en pleine conscience l'élève doit avoir un niveau B1 selon le CECRL ce qui prendrait entre quatre et sept ans. C'est pourquoi souvent les élèves allophones n'ayant pas une maîtrise suffisante de la langue française sont orientés vers des formations professionnelles quand cela est possible même si elles ne correspondent pas aux souhaits des élèves, ou pire ne bénéficient d'aucune orientation.

Tout cela représente une réelle difficulté dans l'académie de Mayotte où l'on ne dispose pas de structures d'accueil à proposer à ces jeunes de plus de 16 ans qui n'ont pas été scolarisés antérieurement ou bien qui ont été pris en charge dans le dispositif mais n'ont pas pu atteindre un niveau leur permettant de prétendre à une formation ou d'obtenir un Brevet ou un Certificat de Formation Générale (*désormais CFG*) comme le souligne cette interviewée :

Alors il faut savoir que sur les 1 200 on a énormément d'élèves de plus de 15 voire 16 ans qui ont un niveau scolaire parfois cycle 2. En métropole, il y a pas de soucis on trouve des systèmes mais à Mayotte où après la 3^{ème} on n'arrive déjà pas à accueillir en CAP, BEP etc en filière professionnelle on n'arrive déjà pas à accueillir des élèves de tout petits profils scolaires qui sortent de 3^{ème}. Il n'y a pas assez de places en fait et ce nombre de places est limité parce qu'il n'y a pas le tissu économique nécessaire pour avoir plus de stages professionnels. On peut pas avoir de stages professionnels donc on ne peut pas augmenter le nombre de places. Donc en fait on n'a pas... le rectorat à Mayotte n'a pas pour l'instant de dispositifs adéquat pour des élèves arrivants allophones avec un niveau scolaire cycle 2.⁸⁹

Le nombre de formations dépend du nombre d'entreprises présentes sur l'île qui pourraient potentiellement accueillir des élèves en stage ou en apprentissage, le problème étant que le maillage économique reste encore restreint. Cela ne permet pas d'ouvrir plus de formations car les étudiants ne trouveraient pas de stage pour valider leurs compétences professionnelles. Par ailleurs, il faut encore une fois prendre en compte le contexte socio-historique de Mayotte et rappeler le racisme existant envers les Comoriens. Ce phénomène est aussi une des raisons pour lesquelles il est très difficile de proposer une orientation aux élèves qui arrivent en fin de collège comme le souligne justement la personne interrogée : « on n'avait plus rien à proposer. Ici on est coincés complet parce qu'en fait les patrons ne veulent pas signer de contrat d'apprentissage avec les Comoriens. »⁹⁰

Dans ces démarches le rôle et l'implication de l'enseignant UPE2A est également très important. Pour les élèves qui ne rencontrent pas trop de difficultés scolaires le professeur principal peut s'en occuper mais pour les élèves du dispositif scolarisés tardivement la tâche incombe souvent à l'enseignant UPE2A par réticence du

⁸⁹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 146.

⁹⁰ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 147.

professeur principal. Pourtant, le professeur principal reçoit une formation pour l'orientation que ne reçoit pas l'enseignant FLS qui doit s'auto-former sur la question.

Dans le second degré, le rôle de l'enseignant de l'UPE2A dans ce domaine est décisif. C'est lui qui s'occupe des orientations des élèves et les enseignants témoignent d'une réelle difficulté à réaliser ce travail les années où ils « reçoivent beaucoup d'élèves » de 3^{ème}. Il n'y a pas de temps officialisé pour en discuter collectivement avec les collègues et les équipes de direction, les acteurs des CIO. Chaque temps relève du bricolage et de l'initiative de l'enseignant. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 209)

Cela est d'autant plus difficile qu'il existe comme on l'a vu très peu de formations professionnelles accessibles pour les élèves qui arrivent tardivement en UPE2A, l'enseignant doit donc se battre pour obtenir quelque chose pour ces élèves. C'est aussi une des raisons pour lesquelles, lorsqu'un enfant arrive sur le territoire pour une scolarisation en 3^{ème} avec un niveau équivalent au cycle 2, il a très peu de chance d'être scolarisé car les chefs d'établissement savent qu'ils ne pourront pas lui proposer d'orientation en fin de 3^{ème} et leur objectif est de pouvoir trouver une orientation à chaque élève. En effet, il y a deux éléments à prendre en compte pour l'orientation de ce type d'élève, leur niveau et leur identité. Non seulement leur niveau ne sera pas suffisant pour intégrer une formation professionnelle, par ailleurs les responsables de ces formations préfèrent souvent ne pas prendre le risque d'accueillir un élève d'UPE2A car c'est un élève qui très probablement ne trouvera pas d'entreprise pour faire son stage du fait du racisme ambiant qui règne entre Mahorais et Comoriens.

Ce manque d'orientation est un véritable problème à Mayotte car pour un allophone qui arrive en 3^{ème} sans savoir lire ni écrire, même en travaillant énormément et avec beaucoup de motivation après une seule année dans le dispositif il sortira avec un niveau de primaire. Pour beaucoup d'enseignants le dispositif est bénéfique et indispensable mais la limite à une année est dérisoire, malgré la pression de scolarisation. Les enseignants estiment frustrant et incohérent de prendre la peine de scolariser un enfant une année pour qu'il commence à déchiffrer et de le laisser sans soutien, suivi ou formation adaptée par la suite. Cela revient non seulement à un échec scolaire mais aussi à un futur échec social. On revient ici au lien entre inclusion scolaire et sociale, lorsque la première échoue généralement la seconde également et elles deviennent alors les doubles de l'exclusion. À Mayotte, cette problématique reste toute

entière : faut-il scolariser autant que possible en essayant de garantir le minimum au maximum d'élèves ou bien faut-il scolariser moins mais amener les élèves à un niveau qui leur permettra d'avoir une vie sociale et de trouver un travail ?

Chapitre 3 - Des pistes de réflexion pour tendre vers l'inclusion plutôt que vers l'exclusion

Après étude du dispositif, il semble que le dispositif en lui-même soit bien indispensable pour la réussite des élèves allophones arrivant, avec l'action coordonnée de tous les acteurs du réseau il est possible de favoriser la réussite de l'inclusion.

Le problème se situe alors avec une acuité particulière en « classe ordinaire » où pratiquement aucune prise en charge langagière adaptée n'est mise en place pour les élèves allophones sur le long terme dans les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants. (Guedat-Bittighoffer, D., 2015 : 97)

À partir des lectures, observations et entretiens réalisés, nous essaierons de tirer des pistes d'amélioration qui favoriseraient l'inclusion et qui contribueraient à la disparition des pratiques d'exclusion encore présentes aujourd'hui.

3.3.1. Répondre aux méconnaissances et appréhensions en ouvrant le dispositif et en élargissant l'inclusion à tous les acteurs de l'établissement

La première tendance qui ressort de cette analyse est la nécessaire implication de tous les acteurs de l'établissement dans l'inclusion, à savoir : l'administration, les enseignants, les élèves mais aussi les parents. Tous les acteurs doivent être inclus, l'enseignant FLS doit commencer par être lui-même inclus dans son établissement et participer à tous les événements pour être connu de tous : « Il faut également être de toutes les manifestations (comme la remise du DNB 3), de toutes les instances (comme les conseils de classe), de toutes les préoccupations, voire de tous les combats. » (Champeval, B., 2013 : 222) Il faut qu'il soit vu de tous, qu'il prenne part autant que les autres enseignants aux activités, pour se faire une place mais aussi pour « montrer

l'exemple » à ses élèves, qu'ils sentent que le professeur est un membre à part entière dans le collège au même titre que les autres. « Je dois être une professeure comme les autres si je veux que mes élèves soient comme les autres. » (Champeval, B., 2013 : 223). C'est à l'enseignant FLS de se faire sa place sinon il risque rapidement d'être mis à l'écart et s'il l'est son dispositif et ses élèves le seront également comme l'explique cette enseignante :

En fait, je suis simplement mise de côté parce que je travaille de manière isolée, je ne suis rattachée à aucune équipe pédagogique et donc souvent je reste sur le carreau parce que je suis toute seule. Du coup je dois à chaque fois gratter pour ma place, rappeler que j'existe, rappeler qu'il y a tel évènement ce serait bien aussi que je sois au courant, pour la remise des bulletins ce serait bien que je sois au courant et que j'ai une salle aussi parce que je vois pas trop l'intérêt que mes élèves qui soient juste en maths, enfin qui ne connaissent même pas leur professeur principal, c'est bien aussi qu'ils aient un retour de ma part. Il faut s'imposer.⁹¹

L'enseignant FLS étant enseignant coordinateur comme on l'a vu, il est de fait marginalisé, il doit donc compenser cette exclusion en prenant part activement à la vie de l'établissement et en étant légitimé par tous les autres acteurs.

Le second volet nécessaire à l'inclusion des enseignants FLS et de classe ordinaire est la formation. On a pu le constater les enseignants manquent de manière générale de formation et ne se sentent parfois pas préparés à la prise en charge des élèves. Ce que l'on remarque est que l'enseignant FLS de chaque établissement souhaiterait bénéficier de formations pédagogiques mais aussi de formations de formateurs afin d'organiser des Formation d'Initiative Locale (*désormais FIL*) au sein de son établissement pour favoriser l'inclusion de tous les acteurs du réseau et faciliter ainsi la prise en charge des différences de chaque élève y compris les élèves allophones. De même pour les membres de l'administration qui sont souvent peu accompagnés dans la gestion du dispositif et peuvent parfois déléguer son entière responsabilité à l'enseignant qui se retrouve surchargé.

Systematiser la formation initiale auprès des étudiants et des enseignants stagiaires de toutes les disciplines, CPE et documentalistes inclus (ESENSR, ESPE, masters spécialisés dans les universités) relative à la connaissance des

⁹¹ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 175.

publics EANA et EFIV et aux méthodes éducatives et pédagogiques qui peuvent leur être appliquées, dans une perspective pluridisciplinaire. En agissant sur la formation initiale, il s'agit d'anticiper en touchant de futurs enseignants qui risquent de se trouver désemparés lorsqu'ils auront dans leur classe ordinaire des élèves allophones ou des élèves itinérants. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 371)

Ces acteurs doivent aussi être des relais de l'inclusion et pouvoir prendre en charge ces élèves, les accompagner et les orienter. Cela est d'autant plus important au moment de l'accueil des élèves où tous les acteurs doivent être mobilisés pour mettre en confiance les élèves dès leur arrivée et favoriser une inclusion rapide. Pour cela, il est important de mêler les personnels administratifs et d'éducation aux mêmes formations. Pour trouver leur place et leur rôle dans l'inclusion des élèves, ils doivent déjà apprendre à connaître et comprendre le dispositif. Cela signifie qu'ils doivent savoir à quel public ils s'adressent, quels sont les objectifs de l'inclusion et quelles sont les difficultés que rencontrent ces enfants. Il faudrait :

Inviter dans les formations, en plus des enseignants, les différents acteurs essentiels de l'inclusion : chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, psychologues scolaires, infirmière, assistante sociale, intervenants des milieux associatifs de proximité, pour croiser les regards dans les stages d'établissement et favoriser la coopération. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 372)

En effet, il semble important pour éviter l'écueil de l'exclusion d'ouvrir et de décloisonner le principe d'inclusion afin de sortir de la marginalisation. Ce qui signifie ne pas réduire la formation aux acteurs qui travaillent exclusivement avec les élèves allophones mais d'élargir les pratiques à tout l'établissement pour que ce ne soit pas seulement un dispositif inclusif mais plutôt une école inclusive.

Concernant le format, les enseignants plébiscitent fortement la nécessité de décloisonner les formations à différentes échelles. L'ouverture est envisagée entre les enseignants du premier et du second degré, mais également, de manière plus prégnante, entre enseignants de différentes disciplines, pour favoriser le travail d'équipe et élaborer des projets facilitant l'inclusion des élèves. Il s'agit donc de briser une forme de double isolement du côté des enseignants en UPE2A et du côté des élèves allophones dans les classes ordinaires. (Mendonça Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F., 2020 : 7)

Cela permettrait d'échanger des méthodes, des outils pédagogiques, de réfléchir à des projets pédagogiques pour favoriser l'inclusion, étendre la problématique de l'inclusion à tous les acteurs de l'établissement. Il serait intéressant de mutualiser les cultures pédagogiques comme les élèves allophones mutualisent leurs connaissances et leurs cultures entre eux et à celles des autres lors de leur inclusion. Il s'agirait de pratiquer l'inclusion pour qu'elle profite à tous les élèves pas seulement ceux à besoins éducatifs particuliers, c'est l'objectif de l'école inclusive. Un membre du CASNAV explique même que si les enseignants bénéficiaient de formations pédagogiques suffisantes pour la prise en charge des EBEP, peut-être que les UPE2A ne seraient plus nécessaires :

Au second degré, ils sont formés au niveau disciplinaire par exemple et ensuite s'ils ont pu bénéficier d'une formation pédagogique tant mieux mais on a aussi beaucoup de contractuels qui n'ont pas de formation pédagogique. Si on avait des enseignants qui avaient une formation pédagogique et auxquels il suffirait d'ajouter, à qui il manquerait juste une compétence FLE/FLS on pourrait imaginer qu'il n'y ait pas d'UPE2A.⁹²

Pour moi ce qu'il manque vraiment pour accompagner le réseau des UPE2A, accompagner à la scolarité et puis même accompagner en classe ordinaire l'allophonie, la gestion de l'allophonie pour les collègues de classe ordinaire c'est le fait qu'on n'est pas assez nombreux au niveau de l'équipe CASNAV.⁹³

En effet, si tous les enseignants de l'île avaient une formation pédagogique suffisante et qu'il suffirait de leur apporter un complément en FLS, les UPE2A ne seraient plus indispensables. À Mayotte, la problématique est celle-ci, doit-on ouvrir plus de dispositifs FLS ou bien doit-on former l'ensemble des enseignants de classe ordinaire aux pratiques FLS ? La seconde option semblerait la plus appropriée compte tenu du contexte linguistique de l'île mais cela serait difficile à envisager en respectant le programme actuellement établi par l'Education nationale.

Enfin il nous reste à évoquer les parents, puisque l'on constate à Mayotte que les enfants peuvent vivre des situations extrêmement difficiles et s'en sortir tant qu'ils ont un adulte responsable qui s'occupe d'eux. Lorsqu'en revanche, ils se retrouvent seuls ou bien qu'aucune autorité et qu'aucun accompagnement parental n'est présent, il est rare que l'enfant réussisse à s'impliquer.

⁹² Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 143.

⁹³ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 149.

Les élèves quand ils sont laissés à eux-mêmes, quand ils peinent à trouver à manger, quand en plus ils n'ont pas et moi c'est ça qui me semble le plus important, le point d'ancrage de l'apprentissage et du développement c'est la sécurité affective. Quand ils n'ont pas un adulte responsable qui s'occupe d'eux et avec attention, dans ces contextes là ils peuvent crever la dalle, être mal habillés et survivre et quand ils n'ont pas ça c'est catastrophique.⁹⁴

Impliquer les parents est actuellement très compliqué pour cela il faut avoir créé un lien dès l'accueil mais la barrière de la langue est toujours un obstacle. Ensuite pour entretenir le lien il faut avoir le bon numéro de téléphone, puis trouver quelqu'un qui parle français pour traduire aux parents, il faut les appeler plusieurs fois pour être sûr qu'ils viennent, qu'ils ont bien compris. Une fois le rendez-vous fixé, il faut prévoir un interprète qui ne soit pas un élève pour que les parents puissent évoquer les problèmes ou les inquiétudes qu'ils ont. Il y a donc un véritable travail à faire sur l'implication des parents dans le suivi de scolarité de l'enfant. Il est possible d'envisager par exemple que chaque parent d'élève allophone aura d'office une place réservée dans le dispositif de l'Ecole Des Parents. Cela serait intéressant pour dépasser la barrière de la langue, pour légitimer le rôle de l'école, mais aussi pour donner un sens à l'école. Si les parents y trouvent un sens et s'y rendent régulièrement il est probable que l'enfant soit plus réceptif et engagé dans son projet de scolarisation. À Mayotte le dispositif accueille les parents peu importe leur situation contrairement à la métropole où ils doivent être en situation régulière depuis au moins 5 ans.

3.3.2. Donner des moyens humains et pédagogiques pour pouvoir véritablement personnaliser les parcours

L'UPE2A est caractérisée par cette volonté de personnaliser les parcours des élèves cependant cela ne doit pas s'appliquer seulement à leur temps de présence dans le dispositif mais également durant leur inclusion dans les autres matières. Mes observations montrent que cela s'avère extrêmement difficile à tenir comme engagement. Dans la gestion de mon dispositif, j'ai pu remarquer en accueillant 34 élèves sur le dispositif répartis sur 16 classes, qu'il est très difficile de pouvoir véritablement personnaliser le parcours de chacun car on manque de temps. On ne peut

⁹⁴ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 173.

pas travailler avec chaque enseignant pour revoir les supports de cours, les évaluations, les pratiques d'enseignement, on ne peut pas non plus aller observer les élèves en inclusion régulièrement. Je n'ai pu faire des observations que très rarement, or je me suis aperçue en les faisant que cela serait profitable pour les élèves et les enseignants. Certains enseignants m'ont également fait remarquer durant ces observations que cela pouvait être bénéfique pour d'autres élèves de la classe en difficulté. Les obstacles étant le manque de moyens humains mais aussi les classes en sureffectif, cela ressort de manière flagrante en cette période d'enseignement particulière (pandémie Covid-19) alors que les classes sont limitées à 13 élèves maximum. Les professeurs rapportent que ce sont des conditions idéales, qui permettent de véritablement accompagner les élèves.

Il y a, selon toute vraisemblance, une nécessité à repenser les effectifs de classe, afin que chaque professeur puisse apporter une attention particulière à chaque élève. La temporalité imposée par la logique de classe et de niveau ne permet pas de modifier la vitesse des enseignements pour favoriser l'adaptabilité des apprentissages au rythme de chaque enfant. (Cabaribère, N., 2019 : 71)

Pour cela, il faudrait avoir plus de moyens humains qui permettent une prise en charge personnalisée, par exemple dans le dispositif cette année, un stagiaire ou un service civique auraient été les bienvenus cela aurait permis un suivi dans les classes, un accompagnement des élèves lors de leur première inclusion et un accompagnement en dispositif.

Parallèlement au niveau de la gestion administrative du dispositif, de nombreuses améliorations restent à apporter pour en optimiser l'efficacité. Il est important comme on l'a vu de former tous les acteurs de l'établissement à l'accueil du dispositif et aux pratiques FLS puisqu'il n'y a pas d'équipe pédagogique UPE2A. Cela permettrait de pouvoir gérer ces élèves comme tous les autres au niveau administratif. Certains points, mentionnés notamment dans les 76 préconisations du rapport EVASCOL⁹⁵ semblent indispensables :

- l'édition de bulletins « lisibles » et remplis par chaque professeur,

⁹⁵ Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (2018, juin). Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, page 363-373 Consulté le 21 avril 2020, à l'adresse <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>

- la transmission de toutes les informations aux élèves (code d'accès Pronote, Neo, sorties scolaires, réunion parents-professeurs, ...),
- la mise en place d'une circulaire répartissant clairement les tâches administratives entre chaque acteur (emplois du temps, notation, orientation,...),
- la proposition d'objectifs « clairs et précis » vers lesquels l'enseignant FLS doit tendre.

Après observation du dispositif du collège Frédéric d'Achery, ces préconisations administratives semblent essentielles pour faciliter la gestion du dispositif et le faire évoluer.

Au niveau de la place du dispositif dans le collège, certaines dispositions que l'on retrouve également dans les préconisations EVASCOL me paraissent indissociables de la diminution de l'exclusion et de la réussite de l'inclusion du dispositif dans l'établissement. Il me semble tout d'abord très important que le dispositif soit positionné dès les réunions de début d'année par le chef d'établissement pour permettre l'inclusion des élèves et de l'enseignant. Ensuite, la gestion du dispositif m'a permis de constater que son ouverture aux autres élèves et enseignants avait un effet positif sur son acceptation par ces mêmes acteurs. Comme mentionné préalablement, de nombreux élèves sont venus sur leurs heures libres dans ma classe pour lire un livre ou étudier de leur propre chef. Ces élèves étaient curieux de savoir ce que l'on apprenait dans cette classe, le fait de voir ce qu'il s'y passait a banalisé leur regard sur le dispositif qui est devenu une classe comme les autres. De même, des enseignants qui préparaient la certification FLS et enseignaient en SEGPA et des enseignants de classe ordinaire sont venus observer des séances en dispositif afin de voir comment cela se passait, quelles étaient les différences de pratiques, qu'est-ce qu'ils pourraient réutiliser. Il est même arrivé que certains enseignants en pause viennent frapper à la porte et participent à une activité avec les élèves. Ces expériences (trop peu nombreuses) ont permis de valoriser les élèves du dispositif aux yeux des autres élèves et des autres enseignants et qu'ils ne soient plus considérés comme « des gros débiles »⁹⁶. Ils ont pu montrer qu'ils étaient capables de participer et de réussir si les activités étaient adaptées à leur niveau et s'ils étaient sollicités. Les enseignants se

⁹⁶ Cf. [annexe n°4](#) : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré, p. 168.

sont sentis plus à l'aise avec eux et capables de leur proposer des alternatives lors de situations d'incompréhension.

Enfin, au niveau de l'inclusion quelques améliorations envisageables pourraient faciliter considérablement la gestion. Il serait bon de réserver des places en amont pour inclure les élèves du dispositif au cours de l'année. Cela permettrait à l'enseignant de choisir des équipes pédagogiques sensibles aux problématiques d'inclusion et de pouvoir surtout fournir un suivi personnalisé et plus régulier. C'est ce qui a été envisagé pour l'an prochain dans mon établissement. Il serait également important de disposer d'interprètes lors de l'accueil des familles qui ne soient pas un surveillant ou un élève.

En ce qui concerne la notation des élèves, la différenciation devrait être de mise. Cela donnerait l'occasion à l'élève d'être actif et en situation de réussite dans son apprentissage. L'évaluation doit être adaptée dans la mesure du possible à l'apprenant, cela peut passer par diverses stratégies : évaluer d'autres compétences que celles sur lesquelles sont évaluées les autres élèves, évaluer les mêmes compétences mais sur des modalités différentes (à l'oral par exemple, en simplifiant les consignes, en utilisant des pictogrammes, en donnant d'office un tiers-temps, en autorisant l'usage d'un dictionnaire bilingue). Car actuellement les élèves du dispositif valident trop peu de compétences la première année de leur scolarisation et cela pose problème pour leur orientation. Ce qui nous amène à évoquer le suivi en sortie de dispositif. Cela fait partie des points à clarifier dans la circulaire, puisque la circulaire stipule aussi clairement que la durée maximale de prise en charge en unité pédagogique est d'un an mais rien n'est mentionné sur la suite comme le remarque Guedat-Bittighoffer⁹⁷. Dans certaines académies des enseignants itinérants proposent un suivi avec quelques heures de soutien une fois que les élèves sont sortis du dispositif. Cependant, à Mayotte cela est impossible car l'académie manque déjà de personnel pour occuper les postes d'enseignants FLS à plein temps. Il serait pourtant indispensable d'apporter du soutien aux élèves les plus fragiles sortis du dispositif car ces derniers sont souvent les victimes du décrochage scolaire.

⁹⁷ Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48(3), 89.

3.3.3. Valoriser les parcours des apprenants

Pour parvenir à une inclusion réussie, il semble qu'il faille valoriser ce qui est encore aujourd'hui considéré comme un manque où une faiblesse, la capacité à parler une autre langue.

Le passage de l'exception souffrant de ségrégation à une exception valorisée est la clé de l'inclusion de l'élève dans la logique collective du groupe. Le trait qui auparavant l'excluait est mis en valeur et devient, dorénavant, ce qui l'unit au groupe. (Zelmanovitch, P., 2016 : 149)

La stigmatisation et l'exclusion qui règnent autour du dispositif semblent venir de plus loin que l'organisation du dispositif. En effet, si l'on prend du recul sur le système scolaire français, il semble que ce qui pose problème soit plutôt les valeurs qui régissent l'école de la République comme l'explique Marchadour,

Face à une institution scolaire monolingue et glottophobe (Blanchet, 2016 : 121) qui fait de la « maîtrise de la langue » sa priorité (2016 : 62), toute manifestation d'une singularité linguistique semble représenter une altérité à corriger. En ce sens, le fait de désigner comme « autres » des enfants qui parlent une ou d'autres langues que le français, n'est pas tant une reconnaissance d'altérité (sinon ne seraient considérés « autres » que les personnes qui, apparemment, parlent une autre langue) qu'une monstration d'une altérité radicale et temporaire. (Marchadour, M., 2019 : 76)

En effet, par sa qualité d'allophone l'enfant bénéficiera d'une place en UPE2A pour un an où l'on reconnaît ses besoins éducatifs particuliers, une fois sorti de cette unité il pourra obtenir l'anonymisation en rejoignant une classe ordinaire où l'on ne reconnaîtra plus son plurilinguisme, ni son apprentissage du français comme langue seconde. Cela aura forcément une incidence sur sa progression pédagogique puisque sortir du dispositif et rejoindre l'ordinaire signifie que l'on n'est plus suivi pour l'apprentissage du français et comme on l'a vu précédemment il est rare qu'une seule année suffise à la maîtrise de la langue française. Il s'agirait plutôt de quatre à sept ans pour y parvenir. Ainsi, sa singularité linguistique sera gommée au profit du « même ». Jusqu'il y a peu la France a ancré son modèle scolaire dans la maîtrise de la langue française en rejetant toute autre langue. Ainsi, l'inclusion sociale et scolaire passait d'abord par la maîtrise de la langue ce qui contribuait à dévaloriser toute maîtrise d'une autre langue et allait à

l'encontre de l'acceptation de l'autre. Puis à l'enseignement du FLE s'est ajouté l'enseignement du FLS, dans ce cadre on reconnaît la maîtrise d'une autre langue qui n'est pas le français et l'arrivée du français en seconde position. Dans cette perspective l'Inspection Générale de l'Education nationale (*désormais IGEN*) a redéfini ses objectifs : « 1/ la structuration de la langue parlée dans le milieu familial, 2/ la favorisation de l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures, 3/ la valorisation de la diversification des langues à l'école » (Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I., 2016 : 344). Cette valorisation passe par la place donnée aux autres langues maîtrisées par les élèves dans la classe puisqu'on sait depuis les travaux de Jim Cummins (1970) que de la maîtrise de la langue première dépend l'apprentissage de la langue seconde. Il est intéressant également de noter que la volonté de promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement du français qui figure dans les statuts des Agences pour l'Enseignement du Français à l'Etranger n'est pas présente dans les politiques éducatives de l'Education nationale qui s'appliquent dans les DROM-COM. Dans la brochure du parcours de langue des AEFÉ, il est stipulé clairement que

Toute langue présente dans l'environnement proche d'un établissement français à l'étranger a vocation à enrichir le parcours en langues de l'élève, en lien avec le projet d'orientation, et dans le cadre de l'enseignement interculturel.⁹⁸

Pourtant comme l'explique Prax-Dubois (2020 : 149), cela serait plus que nécessaire sur un territoire comme Mayotte où les langues étrangères pratiquées couramment sont nombreuses et où le français est langue seconde. Le souci que pose cette situation est que la langue que parle l'enfant inclus en dispositif ou non d'ailleurs, n'est pas prise en compte à l'école et se trouve ainsi dévalorisée. Cela dépend également des enseignants, certains choisissent de faire entrer les langues étrangères dans leur classe mais ils sont encore peu nombreux et surtout cela n'est pas encadré et dépend entièrement de la volonté de l'enseignant, ce qui participe aux dynamiques d'inclusion et d'exclusion. Pourtant, comme on a pu le constater la mobilisation des langues étrangères maîtrisées par l'élève est bénéfique et peut l'aider à progresser dans la langue cible. Cela fait d'ailleurs partie des préconisations du rapport EVASCOL :

⁹⁸ Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger. (2018). Les parcours langues dans le réseau AEFÉ, 7. Consulté 3 mai 2020, à l'adresse <http://ecolefrancaise-lasterrenas.com/wp-content/uploads/2018/09/2018-brochure-parcours-langues-reseau-afe.pdf>

Laisser les élèves s'appuyer sur leur langue d'origine et, si l'enseignant a été formé pour le faire, mobiliser les langues vivantes dans une approche comparée et de didactique intégrée des langues. (Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., & *alli.*, 2018 : 365)

Dans cette perspective, on voit s'ouvrir dans certains établissements des ateliers d'éveil aux langues. Cela devrait se mettre en place dans le collège où j'exerce l'an prochain et devrait s'appuyer sur des élèves du dispositif. L'important est de créer un lien entre les deux langues même si au niveau purement linguistique elles n'en ont pas forcément comme c'est le cas pour le *shimaore* et le français. Mettre en regard deux langues ou plusieurs permet à l'élève de se situer, de constater les similarités et les différences et de comprendre des constructions syntaxiques comme la négation, des concepts comme l'infinitif ou encore l'impératif. Mobiliser les autres langues, laisse également entrer les cultures diverses des apprenants ce qui leur confère une légitimité. En effet, l'acculturation aux pratiques scolaires françaises ne doit pas rimer avec déculturation, l'enfant doit garder sa propre langue et sa propre culture et les pratiquer. L'apprenant est alors en situation de réussite, il est placé en tant que détenteur du savoir surtout quand l'enseignant ne connaît pas la langue ou la culture et cela est extrêmement valorisant pour eux. « La valorisation de la langue d'origine s'inscrit dans un équilibre linguistique endiguant les situations diglossiques » (Mendonça-Dias, C., 2012 : 104). C'est la considération des différentes langues et cultures qui permettra une véritable école inclusive comme on le constates dans les paroles de la personne interrogée : « finalement l'école inclusive à Mayotte c'est pas que les UPE2A c'est vraiment la prise en compte de ...comment dire... d'être dans une situation où nos élèves sont bi/plurilingue et bi/pluriculturels. »⁹⁹ Sans la valorisation des parcours personnels de chaque apprenant, il semble impossible de parvenir à des parcours inclusifs personnalisés. Tant que cela n'existera pas au sein de l'école, les pratiques stigmatisantes et discriminantes provoquant l'exclusion continueront d'avoir lieu.

Pour finir, je crois que, tant que le français de la scolarisation, qu'il soit langue première ou seconde, ne sera pas enseigné ni appris comme une langue vivante, en partant de l'oral pour aller vers l'écrit, en partant des langues premières des enfants pour aller vers la langue seconde de l'école, en appuyant explicitement le passage obligé vers des normes et discours scolaires complexes sur les compétences linguistiques réelles des enfants construites antérieurement à leur arrivée dans l'école, tant que les personnels ne seront pas formés aux questions de

⁹⁹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 159.

langue et d'altérité, alors l'on continuera de produire les effets inégalitaires massifs que l'on sait.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Entretien avec Maryse Adam-Maillet (2018). De la discrimination dans le système éducatif français. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 143-151.

Conclusion

Ce mémoire se propose de réfléchir aux dynamiques d'inclusion et d'exclusion qui régissent l'UPE2A. Grâce aux observations, aux entretiens et aux recherches menées nous avons pu dégager plusieurs tendances permettant de constater les pratiques discriminantes et stigmatisantes qui créent de l'exclusion au sein d'un dispositif inclusif et d'une école inclusive. Cela malgré les circulaires et les nombreux textes encadrant la scolarité des EBEP. On l'a vu, l'UPE2A est destinée à inclure les élèves au plus vite dans le système scolaire français et donc dans les classes ordinaires tout en leur apportant un accompagnement personnalisé s'adaptant à leurs besoins. La problématique que supposent ce dispositif particulier et sa mise en place est le fait de vouloir inclure par un dispositif qui est de fait exclu. Quoique l'on puisse envisager pour l'inclusion des élèves, ce dispositif reste une unité pédagogique externalisée au niveau académique, pédagogique et parfois même spatial. Les emplois du temps personnalisés, les arrivées en cours d'année, les notations particulières, la barrière linguistique, ce sont toutes ces raisons qui peuvent générer des pratiques équivoques. Ces pratiques stigmatisantes et discriminantes sont parfois directes (moqueries, marginalisation) et parfois indirectes (informations manquantes, sorties ratées,...) mais elles existent et génèrent des situations d'exclusion du dispositif, de l'enseignant ou bien des élèves. Cette exclusion prend différentes formes, elle peut affecter la progression pédagogique des élèves mais aussi leur intégration sociale au sein du groupe ce qui aura forcément des conséquences sur l'inclusion scolaire. Les risques les plus importants restent le décrochage scolaire ou l'absence d'orientation. Les situations d'exclusion peuvent provenir de manques de moyens humains ou logistiques ou de manque de formations des équipes administrative et pédagogique. Les équipes témoignent souvent d'appréhensions quant à l'accueil des EBEP et la méconnaissance du public et du dispositif empêche une prise en charge optimale. C'est pourquoi, les acteurs du réseau réclament une nouvelle circulaire définissant le rôle de chacun dans l'inclusion des élèves et répartissant les tâches de chaque acteur de manière précise. Les éléments indispensables à la réussite de l'inclusion restent la formation des équipes et l'ouverture des dispositifs. Les pratiques inclusives ne peuvent plus se limiter à des dispositifs externalisés, elles doivent concerner tous les élèves et les enseignants sur ce territoire. Les formations doivent se généraliser afin que l'on puisse véritablement

parler d'une école inclusive. Cela signifie ouvrir l'école à l'altérité, laisser place au plurilinguisme et au pluriculturalisme pour que l'on puisse réellement parler d'inclusion, il est nécessaire de laisser une place à la différence et de s'y adapter puisque là est la définition d'inclusion scolaire. Sans ce travail, le dispositif reste souvent un double de l'exclusion et entrave la progression des élèves. C'est pourquoi, de plus en plus, dans cette optique d'ouvrir les pratiques à l'école en général et de ne plus les réserver au dispositif certains acteurs de l'inclusion envisagent même la disparition d'un tel dispositif. Finalement, l'accomplissement ultime de l'inclusion ne serait-il pas la disparition d'un dispositif externalisé pour une inclusion totale en classe avec des équipes formées ? C'est le constat émis par plusieurs des personnes interrogées : à Mayotte, il faudrait envisager une formation aux pratiques inclusives et au FLS généralisée à tous les enseignants ou bien l'ouverture d'un nombre conséquent de dispositifs FLS. En effet, si tous les enseignants étaient formés à accueillir des élèves allophones (qu'ils accueillent déjà sans forcément en avoir conscience puisque comme on a pu le voir la population à Mayotte est allophone), nous n'aurions plus besoin d'UPE2A. L'adaptation aux besoins particuliers se ferait directement en classe avec une différenciation pédagogique au sein de la classe. Cela permettrait de lutter contre les pratiques discriminantes et l'exclusion. L'élève dès sa scolarisation serait affecté en classe ordinaire et serait donc traité de manière administrative et pédagogique comme les autres élèves. Le nombre d'élèves par classe, le manque de formation et de ressources pour assurer cette prise en charge, pousse à repenser le rôle de l'enseignant FLS au sein du collège comme l'explique la personne interviewée :

C'est-à-dire que la co-intervention par exemple sous toutes ses formes, ça peut être un moment où il prend toute la classe et il montre une façon de faire ou l'inverse, ou avec l'enseignant de classe ordinaire ils imaginent une façon de faire différente [...]. Toutes ces formes-là avec de l'appui pédagogique, des préparations, des didactisations de séquences à adapter ensemble. Je pense que c'est un moyen de contourner l'externalisation de l'UPE2A en disant bien qu'il y a un moment quand même où il faut que les élèves se retrouvent avec leur prof mais ça peut être moins d'heures, ou pour des tâches spécifiques, ou pour du tutorat, ça ça pourrait être l'idéal à Mayotte.¹⁰¹

Il serait possible de lui donner pleinement le rôle de personne ressource au sein de l'établissement, il pourrait suivre les élèves en classe, procéder comme le suggérait l'un

¹⁰¹ Cf. [annexe n°3](#) : transcription / entretien avec un membre du CASNAV, p. 150.

des enseignants de classe ordinaire interrogé, à des observations en classe pour apporter ses conseils à l'enseignant. Les pratiques de co-intervention pourraient être privilégiées plutôt que celles d'externalisation, l'enseignant travaillerait conjointement avec les équipes pédagogiques pour adapter les supports aux élèves et leurs évaluations. Il pourrait d'ailleurs procéder aux évaluations de ces élèves pour venir en appui à l'enseignant ordinaire. L'enseignant FLS conserverait le volet coordination pédagogique de son poste en se chargeant du suivi des élèves, il serait alors possible pour lui de s'occuper de leur orientation puisqu'il serait déchargé d'une partie de ses heures d'enseignement. L'enseignant FLS pourrait également consacrer le temps nécessaire à l'accueil des familles et au positionnement des élèves ce qui optimiserait la personnalisation du parcours pédagogique par la suite.

Être inclusif, c'est mutualiser des paroles, des activités, des projets. C'est autoriser chacun à apporter sa biographie originale et sa propre contribution à la vie éducative, culturelle, communautaire, ce qui suppose de se départir de modes d'interaction asymétriques. C'est favoriser l'éclosion et le déploiement des potentiels d'une personne ; permettre sa participation sociale et la réalisation de son parcours de vie. C'est octroyer à chacun le droit de se différencier, de différer et, dans le même temps, d'être, de devenir avec les autres, sans être ni séparé d'eux, ni confondu avec eux, ni assimilé par eux.¹⁰²

Il s'agit donc bien d'octroyer sa place à l'altérité au sein de l'école afin de parvenir à une réelle inclusion scolaire et sociale. L'ambiguïté du dispositif repose dans cette volonté de réduire les stigmatisations et les discriminations pour donner les mêmes chances aux EBEP qu'à tous les autres élèves, en créant une prise en charge externalisée. Bien que celle-ci soit effectivement indispensable et apporte une aide considérable dans la réussite des élèves au niveau pédagogique mais aussi social grâce à l'accompagnement éducatif et affectif, il semble qu'elle présente quelques failles qui la dévient de son projet initial. En effet, ce mémoire montre à quel point l'inclusion scolaire est condition de l'inclusion sociale, ainsi le dispositif est toujours à envisager d'un point de vue pédagogique et sociologique car ses missions sont doubles comme on l'a vu dans les dynamiques qui s'y jouent. Nous retiendrons donc qu'afin d'éviter de faire de l'inclusion un double de l'exclusion, il est indispensable de repenser le fonctionnement du dispositif s'il continue d'exister ainsi ou bien de questionner cette

¹⁰² (2020). La société inclusive. *Empan*, 117(1), 13-20.

prise en charge externalisée dans sa nature si l'on souhaite pousser l'inclusion à son potentiel maximal.

Bibliographie

Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45-71.

Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (2018, juin). Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Consulté le 21 avril 2020, à l'adresse <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>

Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I. (2016). Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants: Quelques enjeux et défis socio-institutionnels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 337-349.

Baronnet, J., Kertudo, P. & Faucheux-Leroy, S. (2015). La pauvreté et l'exclusion sociale de certains publics mal appréhendés par la statistique publique. *Recherche sociale*, 215(3), 4-92.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (ARCHIVES CONTEMPORAINES éd.). Paris, France : Archives Contemporaines Editions.

Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 27-44.

Cabaribère, N. (2019). L'inclusion scolaire au collège, des injonctions légales à une pratique coopérative effective entre les professionnels impliqués. *Pensée plurielle*, 49(1), 61-73.

Champeval, B. (2013). Être une enseignante de l'école inclusive dans le second degré : quelle(s) posture(s) ? Quelles formes de collaboration ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 219-228.

Charpentier, M. & Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). *Administration & Éducation*, 150(2), 87-91.

Chauvet, A. (2015). Statuts des langues et éducation de base aux Comores. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 77-84. <https://doi.org/10.4000/ries.4499>

De Botton, L., Flecha, R., García- Carrión, R., & Molina, S. (2015). Vers l'inclusion au-delà des murs de l'école. *Recherches & éducations*. Consulté en ligne le 12 décembre 2019 à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2354>

Galasso-Chaudet, N. & Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11(3), 127-145.

Gillig, J. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 119-126.

Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate*. Paris, France : Editions de Minuit.

Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48(3), 83-107.

Hermet, F. (2015). *Mayotte - Etat des lieux, enjeux et perspectives*. Paris, France : L'Harmattan.

Insee. (2019). *ti TEM Mayotte - Synthèse démographique, sociale et économique*. Consulté à l'adresse le 20 avril 2020 : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/2018177/tiTEM.pdf>

Klein, C., & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Consulté à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/rapport/32500-la-scolarisation-des-eleves-nouvellement-arrivees-en-france>

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

Lebruman, A. (2018, 23 août). La rentrée en chiffres : plus de 100 000 élèves à Mayotte. Consulté 5 avril 2020, à l'adresse <https://lejournaldemayotte.yt/2018/08/23/la-rentree-en-chiffres-plus-de-100-000-eleves-a-mayotte/#:%7E:text=Le%201er%20degr%C3%A9&text=Parmi%20eux%2C%20905%20sont%20des,ces%20derniers%20est%20de%2021%20%25>.

Madariaga, J. & Huguet, A. (2011). Langue et inclusion scolaire des immigrés. Dans : Chantal Zaouche Gaudron éd., *Précarités et éducation familiale* (pp. 271-277). Toulouse, France : ERES.

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15(1), 63-87.

Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France : les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Consulté le 10 mars 2020 à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01355061/document>

Mendonça Dias, C. (2013). *Carrefour des difficultés pour évaluer son élève allophone arrivant*. Consulté le 9 décembre 2019, à l'adresse <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/Catherine-Mendon%C3%A7a-Dias-article-%C3%A9valuation.pdf>

Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 47-62.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F., (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., Allophonie. *Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas.

Nicolas, C. N., & Stratilaki-Klein, S. S.-K. (2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire : l'opposition école/plurilinguisme. *Les cahiers de la LCD*, (7), 127-139. Consulté le 7 février 2020 à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-lesdiscriminations-2018-2-page-127.htm>

Organisation des Nations Unies. (2019, octobre 21). La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Consulté le 15 mars 2020, à l'adresse <https://www.unicef.fr/dossier/convention-internationale-des-droits-de-lenfant>

Peutot, F., & Cherqui, G. (2015). *COLLECTION F - Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*. Paris, France : Hachette Français Langue Etrangère.

Prax Dubois, P. (2019). L'exclusion langagière dans les classes superdiverses en outre-mer français : silences, maillages et perspective inclusive dans l'océan indien. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (2), 326–348.

Prax-Dubois, P. (2020). Comment former des enseignants inclusifs en Outre-mer : Propositions didactiques pour une éducation langagière inclusive dans les écoles françaises de l'océan indien. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2(2), 147-168.

Rosenwald, F. (2019). *Note d'information* (19.52). Consulté à l'adresse <https://education.gouv.fr/statistiques>

Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É. & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1(1), 27-44.

Tabouret-Keller, A. (2006). à propos de la notion de diglossie: La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets. *Langage et société*, 118(4), 109-128.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 123–139.

Woehrling, J. (2018). Le principe juridique de non-discrimination appliqué au domaine linguistique. De l'interdiction de discrimination à la nécessité de différenciations. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 45-65.

Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 93-110.

Zakharouch, J.-M., & Lorcerie, F. (2001). L'école et l'exclusion : une mise en alerte. *Les Cahiers Pédagogiques*, (391). Consulté le 22 février 2020 à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Zelmanovich, P. (2016). Inclusion paradoxale et ségrégations à l'école secondaire: Recherches et approches psychanalytiques. *Cliniques méditerranéennes*, 94(2), 139-158.

(2020). La société inclusive. *Empan*, 117(1), 13-20.

(2018). De la discrimination dans le système éducatif français. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 143-151.

Annexes

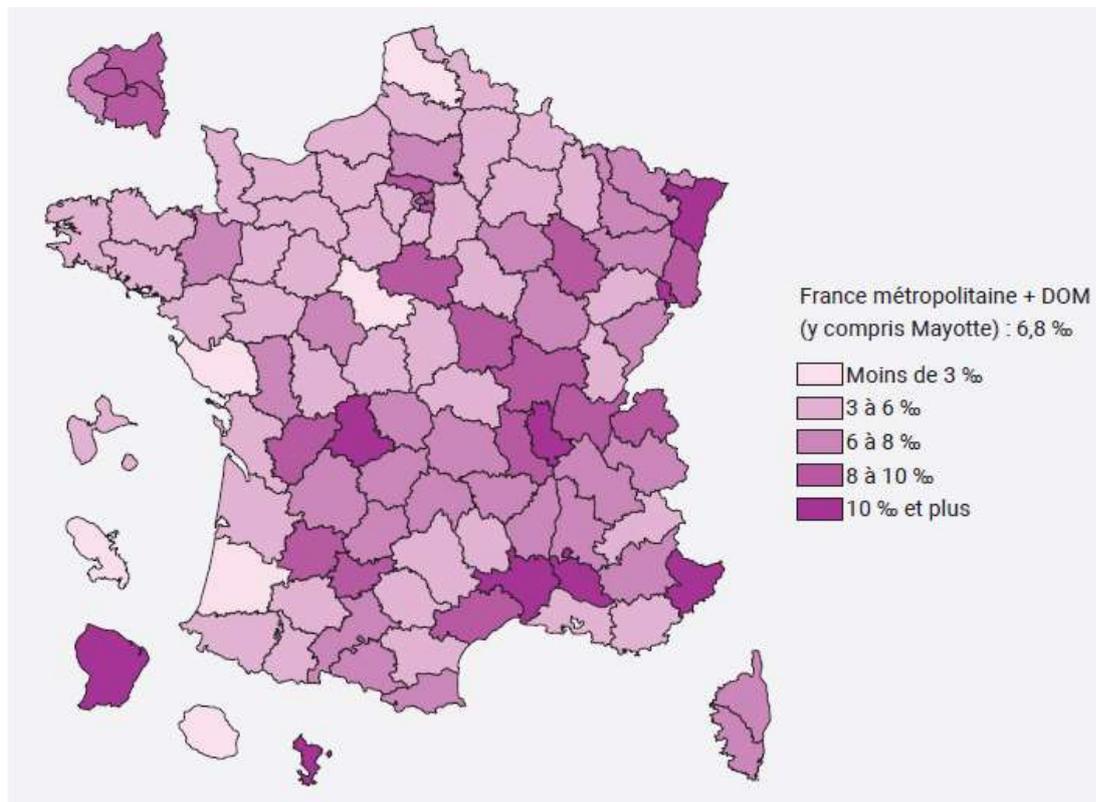
Annexe n°1 : Les trois types d'écoles

« école ségrégative » modèle civique	« école intégrative » modèle domestique, puis industriel	« école inclusive » montage composite des modèles
<p>Contexte :</p> <p>1881-1882 : accueil de tous les enfants de France par la fondation de l'école obligatoire, laïque et gratuite (lois Jules ferry)</p> <p>1908 : échelle métrique de l'intelligence (Binet-simon)</p> <p>1909 : création des classes et écoles de perfectionnement</p> <p>1940 : association de parents « Les papillons blancs » (Léonce malécot)</p> <p>1966 : étude du problème de l'inadaptation des personnes handicapées (rapport Bloch-Lainé)</p>	<p>Contexte :</p> <p>1970 : Comité interministériel 14 (quatre années de travail)</p> <p>1970 : création des Gapp</p> <p>1975 : loi de 1975, la notion de handicap succède à celle d'inadaptation</p> <p>1982-1983 : mise en œuvre d'une politique d'intégration</p> <p>1989 : adoption par la France de la trilogie de Wood (handicap pensé comme une dimension personnelle)</p>	<p>Contexte :</p> <p>1990 : création des rasEd</p> <p>2001 : adoption d'une nouvelle classification (Cif) de conception plus sociale</p> <p>2002 : classes d'intégration scolaire (CLis)</p> <p>2005 : loi pour « l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, inscription systématique et obligatoire à l'école</p> <p>2006 : création des mdph/pps</p> <p>2007 : prise en compte de la précocité</p> <p>2009 : classes pour l'inclusion scolaire (CLis)</p> <p>2015 : pprE/pai/pps/pap</p>
<p>orientation de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques :</p> <p>risque de relégation, d'exclusion</p>	<p>intégration partielle ou totale dans le milieu scolaire ordinaire d'enfants handicapés</p> <p>intégration scolaire = intégration sociale</p> <p>entre relégation, exclusion et intégration</p>	<p>scolarisation de tous les élèves : l'école s'adapte pour prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>risque d'inclusion à « tout prix »</p> <p>manque de formation des enseignants</p> <p>« inclusion massifiée »</p>

<p>dans une perspective de ségrégation, le non-conforme, l'anormal posent problème : ils sont « exclus »</p>	<p>« dans une perspective d'intégration, les conditions se situent plutôt du côté des enfants. C'est sur eux essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. des aides individuelles leur sont en général apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est 15. »</p>	<p>« dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre 16. »</p>
--	--	---

Source : Galasso-Chaudet, N. & Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11(3), 127-145.

Annexe n°2 : Nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1^{er} ou 2nd degré



Source : MENJ-DEPP, enquête EANA 2017-2018.

Annexe n°3 : transcription / entretien avec un membre du CASNAV

Le mardi 28 avril 2020 par skype. 1 : 48 : 54.

Question : pouvez-vous présentez un peu votre parcours ? Vos missions ?

J'étais déjà coordonnatrice du CASNAV de Grenoble avant de venir à Mayotte et donc j'ai candidaté pour venir à Mayotte parce que ça faisait longtemps que j'étais en métropole ça faisait déjà huit ans. Avant, j'étais en Afrique je travaillais pour la coopération en fait dans des projets de coopération sur des fonds de solidarité prioritaires. Quand je suis rentrée en métropole, j'ai été en établissement pendant deux ans où j'ai fait du FLE, du portugais, enfin plein d'autres choses. J'ai fait fonction d'adjointe d'établissement pendant deux, trois ans. Puis j'ai été recrutée au service formation du rectorat, où j'ai travaillé pendant trois ans et là j'avais dans une de mes missions, parce que je faisais beaucoup de choses différentes, j'avais aussi en charge le dossier du CASNAV comme j'étais FLE-FLEistes, comme j'avais déjà travaillé en UPE2A, enfin à l'époque ça s'appelait pas comme ça mais c'était un peu le même genre de chose. Le dossier m'est revenu et j'ai tout de suite travaillé avec le CASNAV de Grenoble et quand la collègue est partie à la retraite, ils sont venus me chercher pour me demander la coordination du CASNAV de Grenoble donc j'ai fait ça pendant trois ans et puis après je suis venue à Mayotte pour faire la même chose. Enfin quand je dis la même chose, c'est pas tout à fait la même chose. Le travail est pas exactement le même, la différence qui est importante à signaler c'est que coordonnateur académique à Grenoble c'est la coordination de cinq départements. Et donc en fait à l'intérieur, chaque département a un coordonnateur départemental et donc moi une grande partie de mon travail à Mayotte c'est quand même une grande partie du travail qu'avaient mes collègues de coordination départementale. Au niveau académique, c'était un peu différent puisqu'en fait on essayait d'harmoniser la politique académique, de faire en sorte que les coordonnateurs départementaux soient sur les mêmes choses. Voilà en fait c'était eux qui constituaient le CASNAV avec moi. Puis on avait aussi des collègues qui étaient plus spécifiques sur les EFIV, et là c'est pas du tout la même chose ici puisqu'il y a qu'un seul département. Quand je suis arrivée à Mayotte le CASNAV existait déjà, il y avait quelqu'un qui était coordonnateur qui est parti à l'étranger. En fait il n'y avait pas vraiment de politique académique du CASNAV parce qu'il n'y avait pas beaucoup de moyens qui avaient été donnés. Il y avait des postes mais c'est tout, il y avait 5 UPE2A mais qui étaient des UPE2A non inclusives justement. En fait on disait même

que chaque établissements avait deux UPE2A mais c'était non inclusif et surtout ce qui était quand même problématique, c'était que les élèves entraient en UPE2A pour une période et ensuite étaient censés rejoindre leur établissement de secteur. Sauf que bien sûr ça marchait pas parce qu'il n'y avait pas de place en établissement de secteur, en classe fermée il n'y a pas de soucis mais ensuite pour réintégrer l'établissement de secteur, il faut qu'il y ait des places dans les classes ordinaires or il n'y en avait pas. Donc en fait, n'entraient en UPE2A que des élèves qui avaient déjà un niveau assez élevé en français c'est aussi une différence. Ça c'est parce que les moyens qui avaient été mis n'était pas suffisants pour faire tourner correctement. Ensuite, la vice-recteur a décidé de faire un renforcement, de faire un vrai CASNAV et surtout de travailler à la scolarisation des élèves, ça c'est pour le second degré pour le premier degré c'est un peu différent. Pour le second degré, elle a choisi d'ouvrir une UPE2A dans chaque collège et donc il était prévu d'ailleurs, comment dire, l'organisation qui avait été prévue initialement c'était de faire 30 élèves pour une UPE2A pour un semestre. Ensuite au semestre suivant donc tous les gamins sortaient et on en accueillait 30 autres. Ce qui faisait une jauge de 60 élèves par collège mais la question des places en classe ordinaire n'avait pas été tout à fait calibrée parce qu'en fait les établissements en classe ordinaire n'avaient pas forcément 60 places de disponibles. Ça c'était on va dire pour l'accueil des élèves, ce qui était intéressant c'était d'avoir un maillage du territoire ça veut dire que tous les élèves où qu'ils soient sur le territoire pouvaient aller au collège. Donc ça évitait cette question de déplacer des gamins vers une UPE2A et puis qu'après ils n'aient pas de place dans leur établissement d'affectation. En parallèle, elle a recruté aussi, il fallait recruter des enseignants, ça a pas été fait avant notre arrivée donc on l'a fait à notre arrivée avec Madame M. et puis on a recruté aussi des chargés de mission pour le CASNAV donc la première année on était 5. Puis on a défini un peu nous quelles seraient nos missions donc la coordination c'est vraiment la déclinaison d'une politique, l'appui à l'application d'une politique. Puis après c'est essayer de mettre en musique le réseau, le réseau des chargés de missions, le réseau des établissements, le réseau des enseignants UPE2A, le réseau des partenariats et puis aussi les relations avec les autres CASNAV. Parallèlement, une mission que je n'avais pas en métropole, c'est tout ce qui est accueil et positionnement puisque ça en métropole ça se fait par le CIO et non pas par le CASNAV. Le CASNAV vient éventuellement faire des positionnements en français parfois en math aussi en accompagnement des CIO. A Mayotte, c'était pas possible de faire comme ça donc ce

dossier-là est entièrement récupéré par le CASNAV. Les propositions de scolarisation aussi normalement ça passe pas du tout par ce biais-là et nous en fait on a fonctionné comme ça avec l'accord de M. qui est IEN-IO et jusqu'à présent était responsable des affectations pour fluidifier les choses en fait. Donc ça c'est vraiment typiquement de Mayotte cette organisation. Sachant qu'il y a aussi d'autres départements qui ont ce fonctionnement par exemple la Guyane qui elle aussi ne passe pas par les CIO parce que c'est pas possible le nombre d'élève ne le permet pas. Alors la première année du CASNAV à Mayotte de manière un peu formalisée c'est 2016-2017 mais il existait déjà, il y avait déjà quelques UPE2A depuis 2015-2016. Alors ça c'est pour le second degré, pour le premier degré il y a eu aussi un gros effort au niveau du rectorat puisqu'au départ il y a quand même eu 23 postes puis 24 puis maintenant 25 pour avoir un maillage territorial aussi. C'est-à-dire qu'en fonction des effectifs on essaye quand même que les collègues se retrouvent pas avec plus de 100 élèves comme ça a été le cas à certains moments sur certaines circonscriptions mais le schéma est différent, puisque justement si on parle d'inclusion c'est peut-être ça la différence c'est qu'au premier degré l'élève est d'abord dans une classe ordinaire. C'est très simple, il faut qu'il soit dans une classe et comme l'enseignant UPE2A est un enseignant itinérant, il va pas être là tout le temps. Donc il faut bien que le gamin soit en classe. Donc la question se pose différemment. Effectivement, les questions de stigmatisation existent quand même mais en tout cas au niveau du dispositif lui-même c'est quand même très différent. On n'a pas tendance à faire de l'UPE2A une classe comme ça peut être le cas au second degré.

Le dispositif à Mayotte (objectifs des questions : connaître les spécificités du dispositif en contexte, connaître le fonctionnement du dispositif sur le territoire)

Question : quelles sont les spécificités de Mayotte ?

Ce qu'on pourra dire quand même il y a une spécificité de Mayotte qu'on retrouve en Guyane et qu'on a nulle part ailleurs c'est le fait qu'on n'est pas en capacité de respecter le droit fondamental de tous les enfants qui est de scolariser tous les élèves. Pour le premier degré, quand je dis on n'y peut pas grand-chose c'est façon de parler mais le rectorat n'a pas compétence en fait les inscriptions se font en mairie mais normalement en fait le préfet devrait se substituer aux maires et obliger l'inscription des gamins au premier degré or on sait que c'est quelque chose qui n'est pas fait. Il y a des raisons différentes : il y a une raison politique c'est le fait de pas vouloir parce que

les mairies ne veulent pas intégrer des Comoriens, c'est la lutte contre l'immigration. Au niveau du rectorat la question est complètement différente c'est pas du tout un manque de volonté, c'est un manque de possibilités parce que il faut considérer qu'en fait le nombre d'élèves EANA arrivant par an, en gros c'est ... depuis qu'on est là on a les mêmes effectifs à peu près et on tourne sur l'équivalent d'à peu près 1200 gamins par an. Donc le système n'arrive pas à les absorber. Si on compte bien, 1200 élèves c'est au moins un collège donc on n'arrive pas à construire un collège par an à Mayotte. Pas parce qu'on ne veut pas, il y a les financements, il y a tout mais simplement parce qu'il faut aussi qu'au niveau de la construction ça suive et ça suit pas. En fait on est dans un espace où, ça c'est vraiment une particularité de Mayotte. On est dans un espace où en fait la scolarisation était très faible il y a quelques années et tout d'un coup il y eu une scolarisation massive. Donc tout le système économique et social, l'organisation de la scolarisation à Mayotte n'arrive pas à rattraper ce retard-là, parce que déjà avec la démocratisation de la scolarisation, il faut accueillir plus d'élèves et en plus il y a des élèves qui arrivent donc ça fait une masse qui n'est pas contenue en fait. On a des établissements qui ont été conçus pour 600, il y a déjà 1200 gamins donc voilà c'est la course à l'échalote en fait. C'est pas une volonté de ne pas scolariser, ça c'est important, au niveau du rectorat l'objectif est le même qu'en primaire c'est de scolariser mais pour l'instant on n'est pas en capacité de le faire.

Question : comment se met en place le réseau UPE2A à Mayotte ?

- Combien y a-t-il de professeurs ?

En fait, donc voilà on a ce maillage donc de 25 profs premier degré et 22 enseignants second degré enfin en termes de postes, parce qu'après on a aussi nos enseignants chargés de mission FLS. Alors tout à l'heure je disais que la première année on était 5, en fait, il faut savoir qu'on était 5 à temps complet. On s'est aperçus que c'était compliqué d'autant plus qu'il y a des gens qui arrivaient qui n'avaient jamais enseigné en UPE2A et qui se retrouvaient chargé de mission en UPE2A. Donc on a changé un peu notre politique et on a considéré qu'il était important que les chargés de mission aient une attache dans un établissement, une circonscription. Qu'ils aient un lien vraiment structurel avec un établissement, une circo., et qu'ils soient face à élèves un certain moment de la semaine. Au moins 3h à disposition de l'établissement ou de la circonscription pour faire de l'accompagnement élève. Après cet accompagnement, il se

fait de façon différente puisque par exemple on a notre collègue de Kwale qui actuellement est en congé maternité, elle s'est dit « l'UPE2A fonctionne bien en revanche nos collègues de classe ordinaire eux ils ont vraiment besoin. Donc, je préfère les accompagner eux » et donc elle va plutôt faire ses interventions, ses 3h, dans le cadre de la classe ordinaire. Cette année elle a pris un des modules de non-lecteurs, non-scripteurs parce qu'elle pense que finalement elle accompagne l'UPE2A en tant que chargé de mission référente mais elle préfère faire ça. Il y en a d'autres qui ont donné des heures auprès d'élèves qui sont en UPE2A. Donc voilà on a ces deux aspects, l'accompagnement par chargés de missions qui accompagnent le réseau UPE2A mais en en faisant partie alors que la première année ils n'en faisaient pas partie. Leur mission était sensiblement la même qu'aujourd'hui. En fait, on s'était dit quand on a commencé le CASNAV que ça pouvait être bien d'accompagner les établissements surtout que c'était une mise en place. Accompagner les établissements et les circo. donc chaque chargé de mission était référent pour plusieurs établissements ou circo. L'idée c'était d'accompagner l'enseignant UPE2A mais aussi d'avoir un lien privilégié avec les chefs d'établissements mais aussi les chefs de la circo., de rendre des visites institutionnelles et puis d'aller voir les collègues en classe et puis de voir s'ils pouvaient apporter leur concours pour aussi la diffusion auprès des enseignants de classe ordinaire. Très vite il nous est apparu que finalement les gamins qui sont en UPE2A n'ont pas un profil si différent des autres élèves des établissements et des circonscriptions. L'UPE2A sert surtout à scolariser plutôt qu'une approche..., par rapport à la métropole finalement l'existence des UPE2A se justifie surtout par la possibilité des UPE2A de scolariser.

Les enseignants ils ont aussi une mission qui est définie, alors nous on a une fiche de poste qui est très détaillée par rapport à ce qu'il peut y avoir éventuellement en métropole mais on retrouve en fait quand même les deux grands domaines qui sont bien sûr : tout ce qui est la coordination de l'UPE2A, c'est-à-dire le lien qu'on va faire pour gérer la scolarité de l'élève avec le professeur principal ou l'enseignant de classe ordinaire quand il s'agit du premier degré on a bien cette partie-là, coordination du parcours de l'élève, de l'inclusion de ses compétences, de l'orientation et tout ça. Il y a aussi ce volet de personne ressource et ça, ça existe aussi en métropole mais de façon moins formalisée parce que comme je disais tout à l'heure le profil de nos élèves n'est pas si différent des autres. Donc en fait ce qu'on fait en UPE2A ça peut être utile à tous

les enseignants, de montrer ces pratiques-là et de s'appuyer sur ces pratiques-là. En fait c'est ça l'école inclusive c'est quand on inclut et quand on met en place des pratiques pédagogiques pour les élèves les plus fragiles ça permet à tout le monde d'en profiter et pas seulement à quelques-uns. L'école inclusive c'est compenser la marche qui n'est pas là pour des raisons, enfin le handicap partiel qui peut exister, provisoire pour les élèves allophones qui est définitif pour les élèves en situation de handicap, compenser par la marche pour qu'ils soient à peu près en équité avec les autres. C'est en même temps, si on fait une pente par exemple si on prend la question du handicap, si on fait une pente pour que les fauteuils puissent monter l'escalier et ben tous ceux qui ont du mal à marcher pourront prendre la pente. Donc en fait l'école inclusive c'est vraiment ça, en permettant aux plus fragiles d'accéder aux compétences et ben finalement tout le monde peut en profiter. Cette année on est dix en tout mais on pourrait être plus, d'ailleurs on a besoin d'être plus parce qu'on n'est pas assez alors on est dix mais ce n'est pas 10 postes puisqu'il y en a qui sont à temps partiel. On est 6 équivalents temps plein et on aimerait bien passer au moins à huit équivalents temps plein. Au premier degré on a pratiquement que des titulaires, au second degré c'est plus difficile, c'est un public qui bouge plus que le premier degré. On a des collègues premier degré qui sont là depuis très longtemps qui sont mahorais aussi. Au second degré c'est plus compliqué, en gros on a un renouvellement de la moitié tous les ans presque. Au premier degré, les titulaires ont un CAPES ou ils sont PLP ou ils sont prof de langues. Certains ont une certification FLS mais d'autres ont uniquement un diplôme de FLE, une expérience de FLE, un master 2 de FLE, certains ont déjà été en UPE2A ou équivalent avant de venir ici. Par exemple, on a un collègue qui a fait ça en Suisse où c'était bien le même type de dispositif inclusif. C'est sûr qu'il faut quand même avoir comment dire... il faut quand même avoir eu une formation spécifique ou bien une expérience spécifique qui permette la prise en charge de ces élèves, pour la prise en charge de l'allophonie. Et les contractuels qu'on a recrutés ont tous une expérience, sauf une toute nouvelle mais elle a quand même fait une licence FLE. Tout le monde a quelque chose, les anciens c'est un peu différent ils étaient là, ils ont appris sur le tas, ils sont là depuis longtemps.

Question : qu'est-ce qu'une UPE2A à Mayotte ? En quoi peut-elle différer de la métropole ?

En principe elles ne devraient pas différer tant que ça, alors elles diffèrent par leur nombre d'heures, ça c'est essentiel. En métropole quand on a des UPE2A inclusives on n'a pas 21h. Donc en fait s'il y a 21h qui sont données c'est pour pouvoir accueillir plus d'élèves. Il se trouve que compte tenu du nombre de places de disponibles parfois il y a des UPE2A qui ne sont pas remplies parce qu'on n'a pas de quoi les accueillir donc finalement on a un nombre d'heures qui est plutôt confortable à Mayotte. Ce qui incite peut-être aussi et je reviens sur la question de l'inclusion à ralentir le processus inclusif puisqu'on a de la place en UPE2A. On a des heures donc on a tendance à garder les élèves plus que nécessaire dans un contexte mahorais, ça se retrouve quand même mais pas partout. Effectivement, s'il y a 7 élèves, il y a tendance à se dire que peut-être ils sont mieux en petit groupe que de réintégrer la classe. C'est le fait que les heures elles soient affectées un peu comme ça. C'est un temps complet avec 3h sup.

Alors en UPE2A pour moi il n'y a pas de raison qu'il y en [différences pédagogiques] ait. C'est-à-dire que l'objectif est le même : préparer l'élève à être autonome dans les autres cours. Ça sert à ça l'UPE2A, préparer l'autonomie des élèves, accompagner l'autonomie des élèves. La différence elle est ici qu'en classe ordinaire à Mayotte on trouve des élèves qui ont le même niveau scolaire, les mêmes difficultés scolaires enfin on va pas dire difficultés parce que tout dépend j'aime mieux parler de niveau, le même profil scolaire on va dire que les gamins qui sont en UPE2A. Ça c'est typique de Mayotte, c'est spécifique à Mayotte. C'est-à-dire être en UPE2A, l'enseignant UPE2A il est recruté parce qu'il a des connaissances spécifiques, un parcours spécifique, une expérience concernant l'allophonie et concernant des pratiques FLS. La plupart des enseignants en classe ordinaire ils n'ont pas cette compétence-là. Au second degré, ils sont formés au niveau disciplinaire par exemple et ensuite s'ils ont pu bénéficier d'une formation pédagogique tant mieux mais on a aussi beaucoup de contractuels qui n'ont pas de formation pédagogique. Si on avait des enseignants qui avaient une formation pédagogique et auxquels il suffirait d'ajouter une compétence FLE/FLS on pourrait imaginer qu'il n'y ait pas d'UPE2A. L'UPE2A elle sert aussi à des élèves qui arrivent, qui ont vécu un gros traumatisme, la traversée c'est pas facile, je parle surtout des Comoriens c'est en bateau, parfois ils ont besoin quand même de prendre confiance en eux. Surtout on voit ça chez les petits, parfois ils restent muets pendant des mois et des mois et ils n'osent pas parler. L'UPE2A elle a quand même cette utilité-là malgré tout, c'est quand même un sas qui permet à l'enfant de prendre confiance en lui, d'avoir un

enseignant privilégié et de se retrouver avec des gamins qui ont le même vécu et en même temps ça lui permet aussi d'apprendre quelques éléments de la culture scolaire. Après au niveau scolaire on pourrait imaginer d'autres organisations.

- Quel est le public concerné ?

On a des malgaches quand même, en particulier du nord de Madagascar, dont la langue première s'apparente plutôt au Sakalave, aux variantes du Sakalave comme le kibushi par exemple. On a quand même quelques personnes qui viennent des plateaux. La particularité des élèves malgaches par rapport aux élèves Comoriens, c'est qu'en principe les élèves qui viennent sur le territoire de Mayotte on eut une scolarité plus régulière. Ce sont deux pays qui scolarisent en français, à Madagascar ils scolarisent en malgache aussi mais ils ont aussi une scolarisation en français. Donc on a des élèves qui ont été scolarisés, c'est pas des NSA pour la plupart, et ils ont été scolarisés régulièrement et notamment en français. Après on a des élèves qui nous arrivent des grands lacs : Rwanda, Burundi en particulier. Quelques élèves de RDC mais ceux-là ils sont rarement en UPE2A, ils vont directement en classe ordinaire puisqu'ils ont eu une scolarité en français pour la plupart, certains ont même le français comme langue maternelle. Alors ceux qui viennent de RDC qui ont été entre le Rwanda, l'Ouganda et l'est de la RDC eux parfois sont en UPE2A parce qu'ils ont été plutôt dans une scolarisation anglophone mais ce sont souvent ceux qui ont eu une scolarisation importante. On a eu un Bengali l'an dernier, un Bangladais, on a eu des Syriens quelques-uns, on a eu quelques Yéménites.

- Quels sont les critères d'entrée dans le dispositif ?

En fait c'est simple, en métropole c'est simple, je prends encore second degré parce que le premier degré c'est différent, quand un élève arrive il va au CIO et normalement entre le CIO et sa scolarisation quand ça dépasse plus de 15 jours on trouve que c'est pas bien. Nous quand on est arrivées à Mayotte pour reprendre le CASNAV, on avait des gamins qui n'étaient pas scolarisés depuis 3 ans. Donc entre temps, ils ont vieilli, ils n'ont pas été scolarisés quand ils étaient en âge collège et maintenant ils sont d'âge lycée et du coup on n'a pas eu de possibilité pour eux. Quand on est arrivées on a réussi à scolariser certains 2001 mais les 2002 on n'a plus pu et cette année, les 2003 c'était carrément impossible. Même les 2004, il n'y avait pas de places pour les 3^{ème}, cette année 2004 c'est âge seconde on est contents parce qu'on en a mis beaucoup en

3^{ème}, on a cru qu'on pourrait pas les scolariser. Voilà notre objectif c'est d'en scolariser un maximum. Il y a deux voies, nous en fait CASNAV on récupère des informations sur des élèves, certains en fait n'ont pas besoin d'UPE2A et peuvent aller directement en classe ordinaire. S'il y a 10 places dans un établissement, c'est dix places soit en UPE2A, soit en classe ordinaire mais c'est pas dix plus dix. Il reste peu de places donc en fait nos critères ça va être l'ordre d'arrivée et quelle va être la classe d'inclusion. C'est-à-dire si c'est un élève de 2004, on sait que s'il ne peut pas être scolarisé en 4^{ème}, s'il doit être scolarisé directement en 3^{ème}, il faut qu'il ait un niveau qui lui permette d'avoir une continuité d'étude l'année suivante parce que s'il est déscolarisé après la 3^{ème}, l'établissement ne voudra plus nous prendre de 3^{ème}. Donc on joue avec ça, parce que l'établissement va récupérer l'élève et ne va pas savoir qu'en faire donc on ne peut pas faire ça, contrairement à ce qu'on fait en métropole. Un élève qui arrive d'un niveau cycle 1 ou cycle 2, d'un âge 3^{ème} on peut le mettre en 3^{ème} et on lui fera un parcours spécifique pour qu'après il ait un débouché notamment en CAP. À Mayotte on ne peut pas faire ça, parce qu'il ne rentrera pas en CAP. Donc on se base sur l'ordre d'arrivée et la classe d'âge et les établissements ont compris, c'est-à-dire que souvent on a des niveaux avec 17 divisions, sauf que l'enseignant UPE2A ne peut pas avoir des élèves dans les 17 classes de 6^{ème}, donc maintenant les établissements ont compris qu'il valait mieux réserver trois 6^{èmes}, trois 5^{èmes}, etc pour accueillir des UPE2A et parfois ils ont des places en classe ordinaire et donc ils nous en prennent en plus.

- Comment se déroulent les positionnements ?

On accueille, on fait un premier accueil général et ensuite on les invite à un positionnement qui peut se faire sur une plateforme qu'on organise au sein des établissements scolaires ou parfois au CASNAV parce que ce jour-là on n'a pas trop d'élèves ou il y a une urgence donc on les fait revenir dans nos bureaux et il y a un positionnement à ce moment-là. Donc on en positionne comme ça je dirais une petite dizaine par semaine et le reste, on positionne en plateforme. On appelle les jeunes du secteur, on les convoque à venir à l'établissement avec lequel on s'est mis d'accord et là on se retrouve à plusieurs à positionner. On essaye de faire en sorte que les enseignants d'UPE2A soient présents, éventuellement aussi d'autres enseignants de classe ordinaire qui sont intéressés parce que c'est vrai que d'abord ça leur permet de

voir comment on positionne et aussi de faire connaissance avec ce public. On s'aperçoit que ceux qui viennent positionner avec nous très souvent leur regard sur les UPE2A change. Après les outils de positionnement, on a un test qui est très basique pas comme au CIO, parce qu'on n'a pas le temps on n'a pas une heure à consacrer à chaque jeune. On tient à ce que ce soit vraiment un travail individualisé. Donc voilà on a un entretien individuel avec eux et puis après on leur donne de l'écrit à faire mais on est là pour rappeler la consigne voir comment ils se débrouillent, éventuellement réajuster si on s'aperçoit que la consigne est trop facile ou trop difficile. On leur donne un autre support pour essayer d'évaluer leur niveau au niveau du CECRL, leur niveau de compréhension orale/écrite, leur niveau de production orale/écrite et puis on essaie de voir d'autres compétences si on en repère et puis le projet professionnel, ce que ces élèves ont envie de faire. Puis parfois on arrive à positionner en mathématiques aussi et c'est intéressant parce qu'on a des gamins allophones mais qui en mathématiques sont très bons. Donc après ça nous permet de valoriser ça auprès des établissements pour scolariser. Les maths ne sont pas un critère c'est un élément, on va pas se baser sur le niveau pour scolariser ou ne pas scolariser.

- Quels sont les effectifs ?

On va dire que sur les 1 200 arrivés par an en second degré on en scolarise à peu près la moitié. Alors il faut savoir que sur les 1 200, on a énormément d'élèves de plus de 15 voire 16 ans qui ont un niveau scolaire parfois cycle 2. En métropole, il y a pas de souci on trouve des systèmes mais à Mayotte où après la 3^{ème} on n'arrive déjà pas à accueillir en CAP, BEP, en filière professionnelle on n'arrive déjà pas à accueillir des élèves de tout petits profils scolaires qui sortent de 3^{ème}. Il n'y a pas assez de places en fait et ce nombre de places est limité parce qu'il n'y a pas le tissu économique nécessaire pour avoir plus de stages professionnels. On peut pas avoir de stages professionnels donc on ne peut pas augmenter le nombre de places. Donc en fait on n'a pas... le rectorat à Mayotte n'a pas pour l'instant de dispositifs adéquats pour des élèves arrivants allophones avec un niveau scolaire cycle 2. Tant qu'il y a le collège ça va, au lycée on arrive péniblement à scolariser, je dirais moins de 30 élèves en classe ordinaire qui n'ont pas besoin d'UPE2A parce qu'ils sont francophones. Ceux qui ont un tout petit niveau scolaire, on a réussi une fois à faire un dispositif avec 42 élèves et c'était une année avec beaucoup de grèves des blocages et tout. On voulait leur faire acquérir des compétences pour leur donner un maximum de certifications : le DELF plus le CFG

pour certains, plus l'ASSR, plus, plus, plus. C'est un peu tombé à l'eau mais on a réussi à faire quelques certifications et à la fin de l'année à la rentrée, les gamins sont revenus nous voir en disant « et moi maintenant, l'école ? ». Et on n'avait plus rien à proposer. Ici on est coincés complet parce qu'en fait les patrons ne veulent pas signer de contrat d'apprentissage avec les Comoriens.

- Quels sont les objectifs ?

L'objectif c'est de scolariser le plus d'élèves possible, on essaye, on travaille avec les chefs d'établissements, on travaille directement avec eux, avec le service de la division scolaire du rectorat. On travaille directement avec eux pour la fluidité. On demande s'il y a des places et en fonction des places qu'ils ont, on voit si on a des élèves qu'on peut affecter, on essaye de ne plus faire déplacer les élèves. Ça aussi c'est un peu utopique parce que les élèves se déplacent quand même, ils changent d'adresse, ils vont se faire expulser, ils vont aller ailleurs et on ne sait pas. Il y en a qui vont se faire expulser, ils repartent pendant un mois, deux mois ensuite ils reviennent. On a quand même une mobilité des élèves à Mayotte, c'est pas que les élèves UPE2A, c'est tous les élèves. C'est très compliqué la gestion en fait des élèves, la gestion des absences. On le voit bien pendant cette période de confinement puisqu'il y a énormément de gamins qu'on n'arrive plus à contacter parce qu'ils n'ont plus de téléphone ou ils sont partis revenus ou ils ont été confinés ailleurs.

C'est une jauge, c'est parce qu'il y avait 60 élèves à accueillir que le rectorat a donné 21h parce que c'était 30 élèves et qu'il fallait qu'ils aient un horaire presque complet. Nous on a reformulé ça autrement en voulant faire des UPE2A inclusives en sachant que la vague où en février on fait sortir tout le monde et on remet du monde ça marcherait pas. Donc on a fait autrement, on l'a fait en filet comme ça se fait en métropole avec des entrées et sorties toute l'année. On est limités dans ces entrées et sorties et surtout par les entrées par le manque de places en classe ordinaire donc on conditionne les entrées par le fait qu'il y ait ou non une place en classe ordinaire. La circulaire de 2012 dit qu'on peut scolariser à un an voire deux ans de différence par rapport à la classe d'âge mais nous parfois les établissements ont pris des élèves de 15-16 ans même en 5^{ème} parce que c'était ça ou pas d'école. L'établissement a choisi de prendre quand même. C'est des choses qu'on fait à Mayotte et qu'on ne fait pas ailleurs parce qu'ailleurs on aurait un dispositif pour les plus de 15 ans mais ici à Mayotte les

élèves qui sortent de 3^{ème} jusqu'à cette année n'avaient pas de débouchés, n'avaient pas de solutions pour le post-troisième. D'ailleurs le collège où vous êtes, vous le savez bien puisque vous avez un dispositif pour accueillir ces élèves-là, comme on ne peut rien proposer à plus de 15 ans du coup les établissements parfois acceptent de prendre les élèves même s'ils sont un peu plus vieux pour leur permettre d'avoir une chance à l'école. C'est qu'on a des établissements par exemple tout ce qui est à l'est de Mayotte ou au Nord-est, où les établissements ont des effectifs pléthoriques mais ils sont situés sur des territoires qui accueillent les migrants. Alors que sur la façade ouest, il y a des places en établissement mais les communes refusent les migrants c'est-à-dire que les migrants sont tous au même endroit. Donc quand les établissements du sud proposent de prendre des élèves même un peu plus vieux c'est parce qu'eux ont de la place en établissement et que ça concerne un nombre limité d'élèves puisque de toute façon il n'y a pas de migrants là-bas ce sont les mineurs non accompagnés qui sont en famille d'accueil là-bas.

- Quel est le temps d'attente moyen entre un positionnement et une inscription ?

Je dirais pour des élèves d'âge collège maintenant, ils peuvent avoir en gros un an d'attente. Parfois, il y a des gamins qui attendent depuis plus longtemps mais ce sont des élèves qui au moment où ils ont été contactés on ne les a pas retrouvés, ils sont pas venus se faire positionner et ils sont revenus. Ça arrive fréquemment qu'on ait des élèves qui soient partis revenus ou on a cru qu'ils étaient scolarisés et en fait ils sont partis chercher leur dossier et ils ne sont pas venus le redéposer et nous on croit qu'ils sont à l'école et ils ne le sont pas et tout d'un coup ils reviennent au CASNAV. En principe, si on n'arrive pas à les scolariser une année, on arrive à les scolariser l'année suivante, les collégiens. En revanche, c'est très clair que les gamins qui arrivent pratiquement à l'âge lycée, leur chance d'être scolarisés est très mince parce que la pression sur les lycées est dix fois plus forte que les collèges.

Question : pensez-vous avoir des moyens suffisants pour gérer le réseau ? (en termes d'heures, de matériel, de fonds pour les formations, de suivi des dispositifs)

Je pense que pour le réseau des UPE2A en particulier cette année, on n'a pas accompagné comme on était nous en surcharge, on a eu énormément de formations

d'établissement, de demande de stage d'établissement. C'était des stages qui étaient parfois long, c'est-à-dire que c'était même pas des stages de deux demi-journées c'était parfois quatre donc ça a pris pas mal de temps et surtout on a eu un gros déficit de chargé de mission second degré cette année. Au niveau des collègues on n'a pas pu accompagner le réseau comme il le fallait. L'année dernière on a quand même un peu plus accompagné et la première année les collègues ont été beaucoup plus accompagnés en fait et ça je pense que ça manque. C'est du fait que nous on a une charge de travail qui a explosé parce qu'elle repose sur moins de personnes, on a l'accueil qui nous prend énormément de temps au CASNAV puisque tous ces gamins il faut les accueillir et comme ils n'ont pas de places en établissement ils reviennent, certains tous les jours et ça, ça nous bouffe énormément de temps. Pour moi, ce qu'il manque vraiment pour accompagner le réseau des UPE2A, accompagner à la scolarité et puis même accompagner en classe ordinaire l'allophonie, la gestion de l'allophonie pour les collègues de classe ordinaire : c'est le fait qu'on n'est pas assez nombreux au niveau de l'équipe CASNAV. C'est pas parce que les moyens ne sont pas donnés c'est parce qu'on n'arrive pas à recruter.

L'inclusion (objectifs des questions : connaître les objectifs visés par l'inclusion, les difficultés rencontrées, comparer les difficultés énoncées à celles rencontrées par les enseignants)

Question : quels sont les prérogatives d'inclusion fournies aux enseignants des UPE2A ?

Alors en fait ce qu'on veut nous dans l'inclusion, ce qu'on demande c'est un peu ce qui se fait partout, c'est-à-dire inclure sur toutes les heures de la discipline si possible en second degré. En premier degré c'est différent puisque comme l'enseignant est itinérant, il n'a pas forcément cette possibilité-là. En second degré en tout cas, on essaye d'inclure sur la totalité de la discipline, c'est-à-dire s'il va en maths il va à toutes ses heures de maths. Parfois c'est pas possible notamment pour des raisons de salles, il faut tendre vers ça mais on sait que ce n'est pas toujours faisable. Après, ça ne veut pas dire que c'est figé dans du marbre, on peut très bien dire qu'un élève n'est pas inclus dans une discipline mais il va dans une discipline parce que le professeur fait quelque chose qui est intéressant pour lui à ce moment-là. Dans les disciplines d'inclusion on essaye de faire en sorte que les élèves aient tous EPS, Arts Plastiques, enfin voilà et puis la langue aussi parce que c'est important qu'ils soient en langue

étrangère. C'est en fonction des possibilités. Notre objectif ce serait de faire en sorte que tout le monde dans un établissement ait compris que l'élève c'est d'abord un élève d'une classe lambda et pas un élève d'UPE2A. Donc c'est-à-dire que la responsabilité de l'élève elle n'incombe pas seulement à l'enseignant UPE2A, elle incombe au professeur principal et aux professeurs qui les ont en inclusion. L'objectif est de faire en sorte que l'UPE2A soit le moins possible une externalisation des problèmes.

Question : quelles sont les obstacles que vous rencontrez dans la gestion des UPE2A sur le territoire et au sein des établissements ?

L'obstacle c'est déjà celui-là, c'est le fait que certains établissements ne soient pas en capacité d'attribuer une salle pour l'UPE2A, au premier degré c'est encore pire parce que parfois il n'y a pas du tout de local ou bien il y a des locaux qui sont tout petits. Donc l'enseignant premier degré qui va se déplacer dans une école mettons qu'il ait dix élèves à prendre, il peut pas les prendre en même temps, il est obligé de fractionner parce qu'il ne peut en prendre que 4 à la fois donc ça diminue le temps de prise en charge pour l'élève. Après étant donné que quand même le profil de nos élèves n'est pas très différent de ceux de la classe ordinaire, l'objectif serait de diversifier le plus possible le type d'interventions des enseignants UPE2A, qu'ils ne soient pas toujours en décroché, en externalisation mais qu'ils soient de plus en plus auprès de l'enseignant de la classe ordinaire. Comme ça, il peut faire d'une pierre deux coups, il va aussi aider les élèves de la classe ordinaire et dans un contexte à Mayotte où les UPE2A sont plutôt mal vus parce qu'en majorité Comoriens c'est intéressant pour montrer que ce moyen-là il n'est pas que pour les Comoriens, il est pour tout le monde. L'enseignant FLS en fait finalement il rend service à toute l'école mais il va pas prendre les élèves en décroché, pour les élèves des classes il y a des enseignants. Ça c'est aussi un problème qu'on a à Mayotte c'est que les enseignants des écoles ils veulent fourguer enfin « fourguer » c'est pas le bon mot mais c'est un peu ça dans leur tête, ils veulent se débarrasser de certains élèves en les mettant dans les UPE2A parce qu'ils disent « ah ben celui-là il sait pas parler donc c'est pour l'UPE2A », c'est une façon d'externaliser la question. Alors que justement si l'enseignant UPE2A dans sa diversification dans une approche diversifiée de ses prises en charge intervient directement auprès de l'enseignant et pas auprès de chaque élève, il va toucher plus d'élèves. C'est-à-dire que la co-intervention par exemple sous toutes ses formes, ça peut être un moment où il prend toute la classe et il montre une façon de faire ou l'inverse, ou avec l'enseignant

de classe ordinaire ils imaginent une façon de faire différente. Parfois c'est l'enseignant de classe ordinaire qui va s'occuper des élèves les plus fragiles et pas l'enseignant UPE2A. Toutes ces formes-là avec de l'appui pédagogique, des préparations, des didactisations de séquences à adapter ensemble. Je pense que c'est un moyen de contourner l'externalisation de l'UPE2A en disant bien qu'il y a un moment quand même où il faut que les élèves se retrouvent avec leur prof mais ça peut être moins d'heures, ou pour des tâches spécifiques, ou pour du tutorat, ça ça pourrait être l'idéal à Mayotte. On a déjà une collègue du premier degré comme elle n'avait pas de salle elle a dit « bon bah c'est très bien, j'ai pas de salle, je m'en fiche, je viens dans ta classe » et en fait maintenant elle fait que ça, elle ne fait plus du tout de décroché, ou bien très peu au sein de la classe parfois elle prend les élèves qui relèvent de l'UPE2A et sinon elle est dans la classe avec la collègue tout le temps. Elle s'est un peu imposée mais ça a bien marché, elle peut faire ça dans un établissement mais pas dans les autres. Ça c'est compliqué pour les enseignants, les collègues on sait bien, on n'a pas tendance quand on est prof, on n'aime pas toujours ouvrir nos portes, on n'aime pas toujours avoir des personnes autres que nous, on a toujours peur du regard de l'autre. Il n'y a pas de concertation de prévue dans l'emploi du temps parce qu'en fait tous nos établissements sont REP, REP+ donc en fait il y a des heures dans l'établissement qui sont prévues et elles pourraient être utilisées pour ça et comme elles ne figurent pas dans l'emploi du temps eh bien ça ne marche pas. Pour moi c'est plutôt ça les freins. C'est la liaison avec la classe ordinaire qui est compliquée, c'est le travail sur la représentation qu'on se fait des élèves en UPE2A et sur le dispositif aussi pour lequel on a encore l'idée d'un dispositif fermé très souvent. Même les enseignants UPE2A, en particulier on a pas mal de collègues qui viennent du premier degré certains étaient déjà en UPE2A fermée et eux ils ont tendance à garder les élèves pour faire des maths etc comme si c'était des dispositifs fermés.

L'intégration du dispositif aux établissements (objectifs des questions : savoir si les dispositifs sont bien intégrés aux établissements, repérer une éventuelle stigmatisation à l'échelle de l'établissement, identifier les points à améliorer)

Question : trouvez-vous que les dispositifs sont bien intégrés aux établissements ?

Alors ça dépend vraiment des établissements et je pense qu'il y a aussi quelque chose qui est très important c'est la continuité, c'est pas facile. Vous vous êtes arrivée cette

année en quelques semaines vous aviez fait votre trou dans l'établissement vous étiez déjà reconnue, tout le monde vous connaissait mais c'est assez rare, c'est vraiment très très rare. Dans beaucoup d'établissements ça prend du temps, d'être reconnue, d'être connue, qu'on soit reconnue aussi en tant que personne ressource, qu'on sache qui on est ça ne se fait pas forcément du jour au lendemain. Donc ce que je vais dire c'est que ça dépend des établissements, selon les équipes, selon le chef d'établissement, selon le collègue. Ces conditions elles changent vraiment la possibilité pour l'enseignant FLS d'intervenir et c'est vraiment différent. Même au niveau des salles, on a certains établissements où il y a bien une salle UPE2A, mais elle est à l'autre bout de l'établissement, donc revenir après, aller directement en salle de prof, ça fait tout traverser c'est compliqué. Nos établissements ils sont compliqués, ils sont énormes et tout ça souvent il n'y a pas le temps parce que les élèves à la fin du cours ils traînent etc. Donc voilà cette capacité à aller en salle des profs, cette capacité à rester à la cantine quand il y en a, à manger avec les collègues plutôt que de rentrer chez soi tout ça joue. Il y a la façon dont le chef d'établissement voit l'UPE2A aussi, c'est vraiment variable d'un établissement à l'autre. Il y en a où ça va très bien et d'autres où c'est compliqué ça dépend de beaucoup d'aléas mais ça pour le coup je pense que ce n'est pas propre à Mayotte je pense que c'est quelque chose qu'on a ailleurs aussi. Je prends par exemple le collègue de M. je pense que c'est beaucoup plus simple d'être en UPE2A au collègue de M. parce qu'il y a vraiment une pratique inclusive qui date déjà peut-être que c'est plus simple que dans d'autres établissements.

Question : quelles sont les difficultés les plus souvent rencontrées par vos équipes ? Comment y remédiez-vous ?

Il y a les problèmes matériels, les problèmes de salle, ça c'est vraiment important. Pour le second degré ce qui est extraordinairement compliqué c'est le logiciel Pronote que pratiquement tous les établissements ont adopté ici à Mayotte. Du coup la gestion des emplois du temps, l'évolution des emplois du temps c'est un vrai casse-tête et ça je crois que c'est une des choses qui remonte le plus, cette gestion-là. C'est pas du pédagogique, c'est de l'ordre de l'organisationnel mais ça je pense que si c'était quelque chose qui était plus facilement réglé partout, comment recevoir chaque élève, comment faire pour que chaque élève puisse recevoir son emploi du temps individualisé, comment les enseignants sont au courant de qui vient en classe qui est en UPE2A . Je pense que les collègues auraient le temps de se consacrer à autre chose et

là c'est vraiment compliqué. Pour moi, ça c'est une des difficultés qu'ils font remonter. Pour le premier degré ce qu'ils font remonter c'est aussi l'identification des élèves allophones qui est très compliquée en plus des problèmes de salle, parce que je crois que le plus compliqué c'est les problèmes de salles. Eux c'est la remontée des élèves parce que eux ils passent presque un demi trimestre à réussir à identifier tous les élèves allophones de leur circonscription. En fait, ils n'arrivent pas démarrer les prises en charge dès la première période car ils sont en train d'aller voir de faire du porte à porte pour voir qui sont les élèves allophones.

Les difficultés pédagogiques c'est un peu ce qu'on trouve partout, c'est la différenciation. C'est facile pour personne. Même en UPE2A différencier c'est difficile, comment on la gère ? Comment on gère des entrées et des sorties permanentes ? Comment on gère que dans une matinée on a des élèves, on en a certains qui vont rester une heure, après la deuxième heure ils sont pas là, il y en a d'autres qui arrivent, après la troisième heure c'est un mélange des deux. Comment on construit quelque chose avec ces entrées/sorties ? Est-ce que si on a 15 élèves on fait 15 cours ? Mais dans ce cas-là est-ce que c'est des cours ou bien est-ce que c'est des mini-cours particuliers et en plus dans ces cas-là on demande à l'enseignant UPE2A d'une certaine façon d'apporter des conseils sur cette question à ses collègues de classe ordinaire alors que même lui, il a du mal à le faire. Alors au premier degré absence de matériel complet, ça c'est sûr, ils ont rien. Les mairies, le fait de pas avoir de budget pour acheter du matériel, ça pour le premier degré c'est très important au second degré on n'a pas trop ce problème. Les établissements ont quand même des moyens, ils peuvent dégager des budgets.

Question : Avez-vous rencontré des difficultés auprès des familles, des réticences pour l'inscription en UPE2A ?

Alors pour être très claire les familles ici, elles ont une place à l'école ils sont contents, on leur trouve une place n'importe où. On met un gamin de 17 ans en 6^{ème}, ils sont contents, ils s'en fichent, le gamin il est à l'école c'est ça qui compte. Le travail avec les parents enfin les difficultés elles viennent peut-être d'autre chose, c'est que c'est difficile de faire venir les parents à l'école, déjà il y en a plein qui ne peuvent pas sortir parce qu'ils sont en situation irrégulière et qu'il y a la police partout donc ils peuvent se faire embarquer. Puis la compréhension de tout ce qu'il se passe... et puis bon on est

une école malgré tout qui n'est pas tout à fait en phase dans notre façon de fonctionner qui est pas du tout... enfin il y a vraiment un travail à faire sur le concept de famille et d'école etc. Ce lien là il est compliqué, il y a des écoles des parents qui marchent très bien et qui facilitent ce lien, parce qu'on travaille avec les parents on va réussir à faire entrer, les parents vont mieux comprendre leur rôle. Enfin, c'est pas tout à fait ça parce que c'est pas un travail sur la parentalité mais c'est l'idée qu'à partir du moment où les parents vont à l'école, les enfants peuvent se permettre d'y être aussi parce qu'on peut avoir ce conflit de loyauté qui peut intervenir aussi. On a des parents qui lisent pas le français qui parlent pas le français, l'enfant doit rentrer là-dedans et donc ça peut produire des conflits de loyauté avec ses parents. Et puis ici, si on parle vraiment de la question de la parentalité, ici il y a quand même le problème de savoir avec qui vit l'élève, il y a un responsable mais là [confinement] on le voit bien. Mes collègues ont appelé parfois ils tombent sur un responsable qui parfois est à Madagascar aux Comores, n'importe où. « Ah oui lui ? Il est chez untel. / D'accord, je peux avoir son numéro ? Ah bah non, j'ai pas » . Donc en fait c'est les enfants confiés, c'est quelque chose qui est très fort ici dans la tradition locale enfin régionale où on confie l'enfant à quelqu'un et finalement cet enfant au bout d'un moment il peut être confié à quelqu'un d'autre et puis ça suit une chaîne comme ça. Il est pas tout seul, complètement isolé tout seul dans une maison, il est confié à quelqu'un mais on ne sait pas trop.

Le suivi des EANA

Question : combien d'élèves sont scolarisés dans le secondaire à Mayotte ? Parmi ceux-ci quelle est la part d'UPE2A ? Combien en reste-t-il à scolariser ?

En décembre, sur les chiffres de février, j'avais des confirmations à faire sur les tableaux de bords que je n'ai pas encore tous traités mais en gros, j'en étais à peu près à 560 élèves au collège et 1360 au premier degré. Alors attention au premier degré c'est pas 1360 nouveaux, ça c'est les élèves en UPE2A ce que je compte-là. Sachant qu'on avait bien scolarisé jusqu'en décembre-janvier même jusqu'en février donc je m'attendais à dépasser le nombre d'élèves scolarisés en juin par rapport à l'année dernière s'il n'y avait pas eu le confinement. Là maintenant c'est fichu parce que j'avais une cinquantaine d'élèves que je pouvais scolariser là à la rentrée de mars mais c'est mort quoi. Au 13 février, donc juste avant les vacances, j'avais 600 élèves de lycée en attente, dont 102 avec un profil qui aurait pu leur permettre de suivre en lycée mais il n'y a pas de places en lycée. Par contre, il y avait 109 qui étaient nés en 2004 et que

je ne pouvais pas mettre en 3^{ème}. Après de 2005 à 2008, j'en avais 400 en attente de scolarisation. 1000 gamins en attente.

Question : combien placez-vous d'élèves chaque année ? Depuis que vous êtes en poste ce nombre augmente ou diminue ? Pourquoi selon vous ?

C'est à peu près pareil sauf qu'en général j'arrive à peu près, les élèves de collège, j'arrive à peu près à les scolariser dans l'année. Là, je pense que j'aurais pas réussi à tous les scolariser parce qu'on en avait quand même un certain nombre. C'est-à-dire que la première année où on a ouvert les UPE2A avec la jauge de 60 on n'a pas scolarisé 60 élèves dans l'établissement, je crois qu'il n'y en a qu'un qui l'a fait et l'année dernière un deuxième et c'est tout, mais on s'approchait. C'était une tendance à approcher. Sauf que la première année c'était un pistolet à un coup, on a injecté beaucoup d'élèves dans le système, on a injecté presque 1000 élèves dans le système mais l'année d'après ces élèves ils sont encore dans le système donc on peut pas rajouter encore mille. On peut pas rajouter l'équivalent d'un établissement par an dans le système, il faut le construire cet établissement, on l'a pas. Donc petit à petit ça diminue comme ça, mais moi j'étais contente en février parce que j'avais l'impression que si on continuait sur cette lancée, je scolariserai plus que l'an dernier. Et là maintenant c'est finit et je suis très sceptique parce que si on démarre l'année avec des énormes classes, je pense qu'on ne nous prendra aucun élève.

Question : avez-vous un suivi des élèves placés ? Sur leur orientation ? Les éventuels décrochages scolaires ?

Alors on a un moyen pour certains, mais en fait on voudrait passer par les enseignants des UPE2A mais qui ne font pas remonter en fait c'est assez compliqué. Les élèves qui étaient en UPE2A et qui restent au collège parce qu'ils étaient en 5^{ème} à partir du moment où ils sortent de l'UPE2A, souvent on les retrouve un peu plus tard parce que le collègue va les prendre en DELF, ou bien le collègue va les reprendre l'année suivante, il va les reprendre avec lui quelques heures. Après on n'a pas à 3 ans près le suivi de cohorte, mais c'est extrêmement compliqué parce qu'en fait si l'élève change d'établissement ce qui arrive quand même assez fréquemment au lieu d'avoir le même INE, cet identifiant quand il rentre dans un nouvel établissement on lui recrée un nouvel INE. Donc on a des élèves qui ont fait plusieurs établissements et c'est le même élève, les bases élèves ne sont pas propres. Nous pour pouvoir faire le croisement, il

faut que les bases élèves soient propres, il y a aussi le fait que le nom change, ça c'est terrible même d'une année sur l'autre, l'élève il a le nom dans le sens inverse ou il y a un autre nom qui est arrivé au milieu, quand il refait son dossier d'inscription sur l'année d'après il change le nom et nous on ne sait pas que c'est le même gamin. On en a eu un notamment à K., c'était quand même assez terrible parce qu'en fait il était scolarisé à K. mais pour moi il était aussi dans les bases de Kw. ou de je ne sais où. Donc il était dans les bases de deux établissements à la fois et je suis sûre que c'était le même élève et on n'arrivait pas à comprendre en fait. On se demandait si c'était pas deux jumeaux qui étaient séparés auquel cas, le même état civil avait servi pour deux gamins. C'est très compliqué de faire le suivi, on n'y arrive pas parce que tant qu'on est dans les radars UPE2A ça va mais dès qu'on en sort pour retrouver la trace c'est compliqué.

Question : quels sont selon vous les points positifs et négatifs des UPE2A ?

Alors, je pense que ce qu'on a vraiment réussi c'est implanter le CASNAV et les UPE2A au moins au niveau des directions d'écoles et au niveau des établissements. Les gens ont conscience que le dispositif existe, on a stabilisé quand même un certain nombre de collègues, on a mis un cadre, on a défini une politique et elle est présente elle existe vraiment. On a mis en place un centre ressource qui peut servir qui est aussi pour tout le monde. On est très sollicité au niveau des formations, ce qui veut dire que pédagogiquement le CASNAV est reconnu parce qu'on a des demandes, on en a trop en fait on peut pas y répondre. On a des collègues qui sont bien implantés, bien reconnus dans certains établissements, certaines écoles où ils sont vraiment pris comme des profs ressources qui font avancer les choses. On a des établissements qui nous disent aussi que le regard change quand on a un enseignant bien implanté, le regard sur l'inclusion change de la part des autres collègues, ils s'appuient sur l'enseignant UPE2A. Donc ça je pense que c'est quelque chose de positif, la reconnaissance de la qualité de nos collègues. La question du réseau, je pense que le réseau est là, alors c'est pas avec tout le monde mais il me semble quand même que les enseignants UPE2A ont quand même des contacts entre eux, il n'y a pas d'enseignants tout seul, peut-être que je me trompe. Je pense que l'équipe du CASNAV a aussi joué son rôle auprès de certains d'entre eux peut être pas tous, peut-être pas au même niveau. Maintenant, il reste vraiment à améliorer en termes d'organisation, de qualité, même au niveau des regroupements, d'améliorer ce qu'on propose qui n'est pas toujours adapté, qui est parfois un peu

foutoir, où on perd pas mal de temps. D'abord parce qu'on est très nombreux et puis on a tellement de choses à faire. Je pense que ça on a vraiment des améliorations à faire. Le CASNAV s'est lancé aussi dans une recherche-action en fait avec une enseignante de l'université de Bordeaux avec Bernadette Kervin qui réfléchit à « Comment alphabétiser les adolescents à Mayotte ? ». C'est une grosse question, c'est pas les UPE2A, mais en fait il y a tellement de confusions à Mayotte justement entre une UPE2A et les élèves qui sont non-lecteurs, non-scripteurs ou grands débutants à l'écrit ou en français et qui ne relèvent pas de l'UPE2A. Donc le CASNAV a aussi pris en charge ce dossier parce qu'on a besoin de faire cette différence entre les deux parce que sinon les enseignants UPE2A se retrouveraient même en second degré avec la moitié des élèves des établissements et ils ne peuvent pas le faire. Donc il faut vraiment marquer les deux donc du coup on a décidé de nous emparer de cette question-là et on a cette recherche action pour le CASNAV et les enseignants UPE2A malgré tout même si c'est pas la même chose ça nous paraît important pour les enseignants UPE2A de le montrer. Donc on travaille là-dessus, voir quels dispositifs on peut organiser pour répondre à ces besoins.

L'inclusion c'est la circulaire de 2012, avant on avait surtout des classes d'accueil donc des dispositifs fermés et de temps en temps, ils intégraient une classe pour un stage en immersion et à la fin de l'année, ils réintégraient une classe mais ils avaient été pouponnés pendant un an, en cocon et pas du tout préparés en fait à intégrer une classe avec tous les problèmes que ça pose. Les enseignants avaient complètement externalisés ces élèves-là, c'est-à-dire que ces élèves-là ils ne les connaissaient pas, ils ne les voyaient. C'est pas forcément suffisant souvent il y a besoin encore d'un accompagnement et surtout d'une pédagogie adaptée et il n'y avait pas, du coup le gamin il avait fait son année après il était plongé dans la classe et ensuite à lui de se débrouiller. C'est pour ça que dans le cadre d'une politique inclusive le dispositif a changé en disant « non, ce n'est pas à l'élève de s'intégrer, c'est à l'école de s'adapter ». C'est ça l'école inclusive, donc s'il faut qu'elle s'adapte, il faut qu'elle s'adapte dès le début. Si on externalise du coup le moment où il n'y a plus d'externalisation, les collègues ils reprennent le gamin et ils ne comprennent pas. Donc en fait l'idée c'est plutôt de faire un accompagnement progressif vers la classe ordinaire, avec une progression en fonction des capacités de l'élève. C'est vrai qu'il faut former les profs à ça, c'est plutôt une question de former les profs ça c'est vrai et

je pense que le nerf de la guerre c'est ça. Pour montrer que vraiment s'il fait quelque chose pour cet élève-là, les autres élèves en profitent aussi. C'est peut-être un dogme, peut-être qu'on en reviendra, on sait que c'est pas simple et puis il reste quand même la question des NSA, nous à Mayotte on a très peu de NSA mais on a des élèves très peu scolarisés ou qui ont connu une scolarisation perlée mais on peut voir des gamins qui ont été scolarisés depuis la maternelle et qui ne savent ni lire ni écrire donc la question pour nous c'est pas le NSA c'est vraiment comment on entre dans le français et comment on entre dans l'écrit et ça on voit bien que ce n'est pas une question d'UPE2A ou pas à Mayotte. C'est une question du rapport à la langue française à l'école.

Le problème c'est que les enseignants de classe ordinaire quand ils reçoivent un élève, ils disent « oh non, encore un de plus » alors qu'ils devraient dire « oh un de moins » quand ils vont rejoindre l'UPE2A mais je pense que c'est compliqué, ça prend du temps donc petit à petit là-dessus on arrivera peut-être à faire des choses. Après, il faut imaginer des profs qui ont débarqué ici sans aucune formation pédagogique et qui se retrouvent avec des écarts entre des élèves qui ne savent pas lire et écrire et un programme de 3^{ème} en histoire/géo. Comment on fait notre programme ? Il y a aussi toute la question des références culturelles, on n'a pas d'immersion. C'est-à-dire que quand je vois des élèves allophones en immersion, ils n'ont pas les références culturelles mais ils sont en immersion quand même dans un milieu culturel. Ils peuvent avoir les choses sous les yeux, on peut les amener à la gare pour voir un train. Ici, on parle d'un univers culturel qui est un univers surtout métropolitain parce que les programmes sont basés sur un univers culturel métropolitain avec des élèves qui sont allophones pour une partie d'entre eux, avec des élèves qui viennent d'ailleurs mais il y en a qui sont d'ici et qui n'ont pas les références. On n'a pas les moyens de leur faire saisir vraiment la référence culturelle, y a rien pour ça. Il faut aller voir des musées virtuels, etc mais si derrière on n'a pas travaillé en amont la question de la symbolique est-ce que c'est une image, est-ce que cette image c'est la réalité ? On a un collègue quand même qui nous dit que quand il montre les bananes, il montre les bananiers et qu'il montre une photo des bananes, les gamins ils ne voient pas la différence, ils n'imaginent pas que c'est la même chose, ils n'imaginent pas que la photo c'est la représentation de la banane. Pour eux l'écrit c'est le Coran et c'est tout. Ça, je pense que c'est ce qui fait la complication, finalement l'école inclusive à Mayotte c'est pas

que les UPE2A c'est vraiment la prise en compte de ...comment dire... d'être dans une situation où nos élèves sont bi/plurilingue et bi/pluriculturels.

Annexe n°4 : transcription / entretien avec un enseignant coordinateur d'UPE2A, second degré

Le 29 avril 2020, par skype, 1 : 58 : 26.

Question : peux-tu te présenter (parcours, formation, motivations, poste actuel) ?

Moi j'ai un master FLE, apprentissage et didactique du français langue étrangère que j'ai passé à Toulouse, mon expérience professionnelle elle a été surtout au départ Alliance française ensuite j'ai fait un stage en master, j'ai fait un stage au Cambodge, à la mission de coopération défense et j'ai réussi à obtenir un poste là-bas pendant deux ans. Enfin, j'ai eu l'année de stage plus deux ans de contrat, en tant que contractuelle, en tant que responsable de l'enseignement du français dans le cadre..., enfin c'est l'armée. En fait c'est une coopération militaire, et l'objectif c'était de former les enseignants et les étudiants aux opérations de maintien de la paix en français. Enfin moi j'étais responsable de l'enseignement du français. Ensuite voilà j'ai des expériences en lycée, par exemple dans un lycée au Maroc en tant que professeur de français. J'ai fait contractuelle là-bas et dans des Alliances françaises voilà surtout un petit peu en Europe. Voilà, un parcours FLE assez classique et je suis arrivée donc à Mayotte il y a quatre ans. Au départ j'étais venue, j'étais recrutée par une association, ça s'est très très mal passé et j'avais un contrat, j'étais venue pour un contrat de 18 mois. Au bout de quatre mois c'était invivable, et comme je ne voulais pas quitter Mayotte comme ça, c'était la première fois que je venais dans l'océan indien enfin j'avais envie de découvrir la région et l'île aussi. Voilà ça me déplaisait on va dire de partir comme ça enfin surtout sur un si gros échec. Donc finalement j'ai postulé, enfin on m'a parlé du vice rectorat, j'ai postulé même au départ pour un poste classique, un poste de prof de français. Je ne connaissais même pas l'UPE2A pour être honnête. Je savais que ça existait à l'époque, enfin moi je connais les CLA, enfin les CLIN mais les UPE2A, j'en n'avais pas entendu parler et ici à Mayotte, j'avais pas forcément postulé là-dessus. En fait on m'a proposé, c'est le poste qu'on m'a proposé. On m'a proposé plusieurs postes et j'ai choisi celui-là parce qu'il correspondait plus disons à mon parcours universitaire et puis à ce que j'aime faire aussi à la base. Donc j'ai commencé dans le premier degré et là c'est ma première année dans le second degré. A la base je suis quand même plus avec les adolescents, les jeunes adultes.

Je suis arrivée au tout début du CASNAV, il existait depuis un an mais à l'époque enfin la première année c'était Monsieur... je ne me souviens plus de son nom. Enfin, ils étaient deux donc il n'y avait pas grand-chose en fait c'était vraiment une mise en place globale ensuite il y a eu une équipe un peu plus resserrée l'année où je suis arrivée mais cette équipe a complètement... enfin ils ont mis des choses en place et ensuite ils sont tous partis. Donc pour des raisons x ou y, il a eu un changement total d'équipe avec l'arrivée de Madame X et de Madame Y qui sont reparties plus ou moins de zéro. Pour ma part, de ce que j'ai pu voir ou observer, j'ai vraiment l'impression qu'elles sont reparties de zéro, comme si rien n'existait auparavant.

Le dispositif (objectif des questions : connaître le fonctionnement d'autres dispositifs, identifier les différentes façons de gérer un dispositif, voir quelles sont les contraintes/facilités) :

Question : peux-tu me décrire le fonctionnement de votre UPE2A ?

- Dans quelle institution exerces-tu?

Je suis en collège, j'ai en tout une trentaine d'élèves après à relativiser, voilà j'ai des inclusions totales que je suis de manière lointaine mais que je suis. C'est-à-dire que ce sont des élèves dont je vais prendre régulièrement des nouvelles auprès de leurs enseignants et qui ont des horaires avec moi pour faire de l'approfondissement. Donc on va travailler, on a un petit moment ensemble une heure de temps en temps ou même deux heures pour travailler certains points disciplinaires pour lesquels ils éprouveraient des difficultés. Ensuite, j'ai des inclusions et ensuite tous mes élèves sont à des degrés différents en inclusion partielle. Donc en fonction de leur niveau, je leur mets un certain nombre de cours et le reste du temps en fonction de mes heures de présence au collège, ils viennent avec moi. Leur emploi du temps est personnalisé en fonction de leur niveau. Par exemple, j'en ai certains qui ont un niveau A2 à peu près, eux ils vont faire des inclusions en mathématiques et qui ont eu une scolarisation antérieure qui est correcte. Au départ, je les avais mis en techno, maths, bon tout ce qui est dessin, sport, musique et ensuite petit à petit j'ai intégré de nouvelles matières et là ce qui était prévu pour le troisième trimestre c'était de les inclure pour terminer en histoire-géographie et français classique puisque je les inclus jamais en cours de français puisqu'ils en font avec moi. Après pour le reste tout est en fonction de leur niveau et je vois, on essaye de rattraper donc quand ils sont en inclusion, on va

travailler surtout les débuts. Quand ils vont rentrer pour la première fois en mathématiques ou même en sciences physique ou en biologie, on va mettre l'accent sur langage disciplinaire, on va vraiment travailler des leçons ensemble pour essayer de comprendre un petit peu la méthodologie, on revoit les cours on relit leurs cours ensemble, il y a toujours des moments comme ça où on va relire les cours qu'ils ont en inclusion. Donc ça ce sont ceux qui sont en inclusion partielle, c'est-à-dire qui ont un temps équivalent, environ 50% avec moi, 50% dans leur classe habituelle, bon même 60 à 70%. Ensuite, il y a les autres, les autres ce sont les non-lecteurs, non-scripteurs, tout petits compreneurs et eux généralement ils sont inclus qu'en éducation musicale, sport et arts plastiques voire pour certains il va y avoir un peu de technologie parce que voilà c'est une discipline où il y a quand même de la manipulation, ils apprennent à se servir des ordinateurs surtout pour les petits niveaux. Donc quand il y a quand même un petit peu de compréhension je les mets en technologie également. Après sinon on reste que sur les trois matières de base et on travaille lecture, compréhension, lecture, compréhension, lecture, compréhension orale, lecture, compréhension orale. C'est vraiment le gros du travail avec eux.

Question : Combien as-tu d'élèves ? (inclusion partielle/inclusion totale)

J'ai plus les chiffres en tête, alors au départ j'en avais 13 à la rentrée d'août, enfin même ils sont arrivés au mois de septembre. De la rentrée de septembre jusqu'au mois de janvier j'en avais 13 et là j'en ai 23-24.

Question : est-ce toi qui gères en coordination avec le CASNAV l'inscription de nouveaux élèves ou est-ce le/la principal(e) de ton collègue ?

En fait c'est les deux. La première fois le CASNAV m'a envoyé, a envoyé une liste, une pré-liste au principal enfin au principal adjoint, qu'il m'a remise donc là je devais sélectionner les élèves. Ensuite, enfin j'ai pas sélectionné, il y avait une liste d'une vingtaine d'élèves dont certains qui étaient pressentis pour une inclusion totale, donc j'ai appelé tous les élèves je leur ai donné un rendez-vous on a fait un entretien. Je leur ai expliqué les modalités d'inscription etc, c'est moi qui ai fait tous les dossiers enfin bon certains étaient injoignables pour des raisons x, y voire certains étaient partis en métropole donc au final je crois que j'avais une quinzaine d'élèves. Ensuite, ce sont les référents enfin moi c'était mon ancien référent, c'était A., qui m'appelait pour me proposer des élèves. Comme j'avais de la place, bon après il s'est avéré que c'était pas

forcément une bonne manière de faire mais bon ça je ne le savais pas, je pense qu'A. non plus ne le savait pas, lui ce qui lui importait juste c'était de placer des élèves qui attendaient depuis un moment à partir du moment où j'avais de la place ce qui était le cas. Donc tant que j'avais des remontées comme ça c'était moi qui allais directement négocier avec le principal adjoint pour voir dans quelle mesure on pouvait accueillir ces élèves-là. Donc j'en ai eu 4 qui sont arrivés comme ça de manière progressive, entre fin septembre et même jusqu'au mois de décembre. Ensuite, il y a eu une deuxième vague euh celle-ci est arrivée au mois de janvier et là c'est pas du tout passé par moi. C'est le CASNAV qui a envoyé un mail, bon j'étais en copie contrairement à la première fois, au principal adjoint en lui disant, enfin lui proposant des élèves et le principal adjoint après me donne carte blanche pour sélectionner les élèves, combien j'en veux en fonction des places disponibles. Donc là j'avais moins de places et là je m'en suis rendue compte après parce que c'était plus compliqué que je ne me l'imaginai. J'ai privilégié bien évidemment les inclusions totales puisqu'à priori ils n'avaient pas besoin de moi bon après tous ceux qui sont marqués en inclusion totale enfin classe ordinaire sur la liste envoyée par le CASNAV, moi tous ces élèves-là, je les reteste. On prend une semaine, on a une semaine pour refaire des évaluations et pour garantir effectivement qu'ils sont bien aptes à pouvoir aller en inclusion totale. Donc dans les listes qu'on m'a données j'ai privilégié les inclusions totales et ensuite les plus âgés parce que vraiment j'avais un nombre limité de places. Comment dire, en 6^{ème} dans le collège où je travaille, les effectifs sont, enfin ce sont vraiment des classes qui sont surpeuplées. Donc il n'y avait pas possibilité d'ouvrir des places, la meilleure solution pour moi c'était de prendre les plus âgés parce que de toute façon ils allaient avoir moins de temps de scolarisation à la fin puisqu'on inclut aussi en fonction de la catégorie d'âge et en fonction des niveaux, il fallait commencer à travailler le plus tôt possible. En discutant avec le principal adjoint, il m'a garanti que les autres qui étaient sur la liste, ils auraient certainement des places en 6^{ème}, même s'ils reculent d'un an à la rentrée prochaine. C'est vrai que comme on travaille vraiment en confiance, enfin moi j'ai vraiment confiance en ce qu'il me dit, je pense pas que ce soit des paroles enfin juste comme ça pour faire passer.

Là j'en ai 23-24 en inclusion partielle, vraiment l'organisation elle est compliquée parce qu'on est vraiment sur des niveaux différents.

**Question : comment organises-tu les emplois du temps de tes élèves ? Pourquoi ?
Quelles contraintes rencontres-tu ?**

En fait il y a deux problématiques qui se sont posées pour mon emploi du temps. La plus grosse étant qu'on m'avait promis une salle et je n'ai pas eu de salle. Donc à partir de là ça détermine tout le reste malheureusement, déjà moi je ne peux pas travailler partout, j'ai besoin quand même d'un matériel particulier. Ce qui se passe c'est qu'on est dans un collège qui est bondé, je crois qu'on a presque 2000 élèves et plus de 120 ou 130 enseignants. Donc t'imagines bien que même en essayant de te greffer c'est pas possible, donc la décision qui a été prise c'est que je partage la salle avec le professeur d'ULIS qui est là tous les matins sauf le vendredi matin. Voilà, donc je prenais les restes, c'est pour ça que je me suis organisée de cette manière, c'est-à-dire que je prends les heures de disponibilités de la salle et ensuite je greffe mes élèves là-dessus. J'ai un temps de présence dans l'établissement, c'est le lundi après-midi, le mardi toute la journée, le jeudi après-midi et le vendredi matin et mes élèves viennent là sur leur temps. Ils ont des heures d'inclusion, je leur fais des emplois du temps, par exemple mettons le mardi matin ils doivent venir, ils ont cours de math de 7h à 8h, ils vont aller à leur cours de maths et ensuite ils vont finir la matinée avec moi. Donc chaque élève à un emploi du temps plus ou moins comme ça qui est personnalisé. Moi j'ai des temps de présence et donc dans ces temps de présence j'accueille les élèves donc j'ai essayé, on a essayé de faire en sorte de les inclure dans des classes identiques comme ça ils ont des niveaux relativement équivalents. Ça c'était facile à faire au début de l'année, mais plus on avance dans l'année moins il y a de place dans les classes donc ça s'éparpille un petit peu. Certains élèves qui ont le même niveau, ils sont inclus dans la même classe et donc ils vont partir en même temps et revenir en même temps. Moi, ça me permet de faciliter mon organisation et même la communication avec les équipes pédagogiques. Ce qui se passe c'est que globalement je prépare des séances pour leur niveau, en fonction de leurs besoins, comme de toute façon ils sont tout le temps mélangés, c'est comme ça c'est l'organisation du collège qui l'implique. Donc pendant que je vais monter une séance dirigée avec un certain groupe, les autres vont avoir un travail en autonomie, donc soit travail que je vais préparer, soit ils vont faire, ça va être un temps où ils vont faire leurs devoirs de classe d'inclusion classique pour que je puisse avoir le regard sur leur travail qu'ils font en inclusion ou soit une activité en autonomie pour réviser les leçons qu'ils ont eu en dirigé. Donc j'alterne tout le temps, un temps en

dirigé et un temps en autonomie avec des activités pour retravailler les notions qu'on a travaillées ensemble. Ils sont répartis sur une dizaine de classe. Ceux qui sont en inclusion partielle ont toujours un temps avec moi et ceux qui sont en inclusion totale aussi, enfin ils peuvent venir quand ils veulent. Souvent, ils viennent sur leur temps d'étude, on a le temps de travailler, de discuter, voir comment ça se passe. Sachant que j'assiste à leur conseil de classe et que s'il y a un souci je suis plus ou moins référente, enfin on me tient au courant des problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Pour ceux qui sont en inclusion partielle, j'arrive très bien à suivre parce que de toute façon, j'ai toujours un temps avec eux, si jamais il y a un problème, enfin à ce terme-là de l'année je suis quand même identifiée, les professeurs si jamais il y a un souci avec un élève ils viennent m'en parler où ils m'envoient un mail. La difficulté, maintenant qu'on arrive à une dizaine de classe, puisque là je suis de la 6^{ème} à la 3^{ème}, bon les 3^{èmes} ils sont en inclusion totale, mais maintenant la grande difficulté c'est le fait que dans un même niveau ils vont avoir un temps de présence différent. Ça c'est la grande difficulté qui est apparue avec la nouvelle fournée du second trimestre. Quand c'est une heure par-ci par-là, ça va, quand ça commence à être un peu trop sur les heures de sport où voilà ils vont être absents un long moment ça commence à être compliqué surtout que mes temps de présence sont fixes parce que je n'ai pas d'autres choix d'organisation.

Question : as-tu une salle réservée dont tu disposes à ta guise ? Comment la disposes-tu spatialement ?

Comme c'est une salle d'ULIS, c'est une salle qui est déjà réservée à un dispositif particulier pour des enfants qui ont des troubles cognitifs ou des troubles visuels qui ont des déficiences on va dire, c'est une salle qui est aménagée avec une disposition particulière, avec différents pôles. Elle n'est pas très grande, donc j'ai pas envie de perdre mon temps à chaque fois à changer la disposition. Il y a un îlot central qui est face au tableau donc là je vais prendre les élèves pour tout ce qui est activités dirigées. Ensuite au fond à gauche, il y a des tables qui se font face donc là je les mets pour le travail en autonomie et ensuite il y a un coin où les tables sont en cercle et là je les prends pour les activités orales comme ça on se voit tous. On crée comme un espace scénique au milieu et comme ça quand il doit y avoir un petit jeu de rôles, de l'interaction entre les élèves on se positionne là parce qu'ils se voient. Donc voilà, il y a une disposition, c'est pas du tout ma disposition, c'est pas du tout une disposition qui a été créée par moi, ou pensée, mais je la réutilise parce que je la trouve très bien et puis

ça m'évite de refaire des choses. Après, la salle ça se voit que je suis une squatteuse entre guillemets, les affichages ne sont pas les miens, il y a très peu d'espace qui m'est accordé malgré toute la gentillesse de l'enseignant voilà dans l'armoire j'ai deux petits étages, il a tout le reste de l'armoire, bon c'est déjà sympa de m'avoir fait un petit peu de place. C'est pas une salle que j'ai pu vraiment m'approprier cette année, j'ai vraiment pas pu mettre des affichages comme je le souhaitais en fonction des besoins de mes élèves. Ce sont les affichages d'ULIS que j'utilise très peu, de temps en temps avec les syllabaires, mais c'est pas un espace que j'ai vraiment pu m'approprier. Après, elle est quand même relativement bien équipée, puisqu'on a un ordinateur, un vidéoprojecteur donc il y a quand même matière à travailler. Enfin on a des conditions agréables, on a la climatisation mais pédagogiquement c'est pas un espace que je me suis vraiment approprié et à ma manière.

L'inclusion (objectif des questions : voir si l'inclusion est réussie, quels sont les obstacles rencontrés, s'il y a des phénomènes d'exclusion, s'il y a des stratégies de contournement sont mises en place par les enseignants ?) :

Question : comment se passe l'accueil des élèves et des familles ?

Alors il y a toujours une première rencontre avec les parents. En fait comme c'est moi qui organise, on m'a demandé de faire ça donc je le fais, leurs dossiers d'inscription donc tout ça c'est moi qui le gère et je ne le dépose à l'administration qu'au moment où ils sont finalisés. Donc effectivement sur les moments où ils doivent venir je réserve deux fois par semaine, au moins deux matinées où je les reçois, ou après-midi en fonction de mon emploi du temps. Je les reçois un par un dans un bureau individuel, où je leur explique ce qui va se passer, comment ça va se passer, dans quelle classe est-ce qu'ils vont être inclus pour quelle raison on a choisi cette classe donc tout est détaillé. Ensuite, je leur explique les modalités administratives pour l'inscription et on se revoit soit si ils ont oublié des documents ou s'ils ont des questions soit ils sont déjà venus avec parce que je les appelle tous, je leur donne la liste des pièces à fournir pour les documents et pour leur dire qu'ils ont rendez-vous tel jour, telle date, avec moi et qu'ils doivent venir avec leur enfant. On discute de ce qu'il s'est passé avant, où est-ce qu'ils étaient, sans rentrer forcément dans les détails ou poser des questions indiscrettes, donc on a comme ça un premier contact avec les parents. Je récupère les pièces administratives, on remplit le dossier d'inscription et après voilà, normalement je ne les revois pas ou alors je les appelle s'il y a un souci avec l'enfant mais il y a quand même

une première rencontre dans un entretien individuel. Ensuite, la dernière fois que j'ai eu l'occasion de les revoir c'était à la remise des bulletins donc là c'était l'occasion de faire le point avec les parents et l'élève, en présence de l'élève aussi. Honnêtement, j'ai pas eu d'autres raisons, hormis deux élèves qui m'ont posé des soucis, enfin moi je vois pas l'intérêt de les revoir si tout se passe bien. Je vois pas trop de raisons d'être en contact permanent avec les parents en fait. On fait le point avec les conseils de classe, généralement ils viennent ce sont des parents qui sont présents. J'ai aucun élève cette année surtout dans la première période, j'avais que des élèves qui étaient contents de travailler. J'ai eu une élève à problèmes, et elle j'étais en contact avec sa mère parce qu'il fallait trouver une solution, beaucoup d'absentéisme, elle sèche les cours dans lesquels elle n'est pas contente d'aller, aucune motivation de travail. Après, il y a toujours cette injustice, on est toujours en train de les menacer de dire « oui, cette place elle est chère, il faut que tu travailles ». On leur met beaucoup plus de pression que sur un élève classique. Je trouve ça d'une injustice totale comme si eux ils n'avaient pas le droit à l'erreur. On rentre tout de suite dans cette espèce de sanction maximale et on oublie que ce sont des ados en fait avec leurs complexes particulier. C'est vrai que d'un côté on n'a pas envie qu'ils gâchent leur chance parce qu'on va pas leur en donner d'autre en fait. Je trouve ça d'une injustice totale ce non droit à l'erreur pour ces élèves qui débarquent et le bus de compréhension pour les autres élèves. Disons qu'en métropole on va jamais te menacer de plus avoir ta place, on va te proposer quand même un certain nombre de solutions avant d'arriver à des extrémités comme celles-ci, notamment voir un psy, d'avoir des orientations plus adaptées. Toutes ces choses-là qui ne sont pas le cas ici.

Question : as-tu inscrit tes élèves au DELF ?

Alors ça s'est pas fait étant donné le contexte. Je sais que le DELF c'est quand même un long terme face à l'avenir, j'en fais toujours un petit peu sauf en production orale. La production orale individuelle on la travaille très peu parce que je n'ai pas l'espace et le temps pour la faire en classe. Là, ce qui était prévu avec le principal en vue des inscriptions, on a fait les inscriptions assez tardivement parce que j'avais besoin d'évaluer la deuxième vague qui débarquait pour éviter d'en laisser sur le carreau. A chaque fois, on me dit qu'ils pourront passer le DELF puis finalement on se rend compte qu'ils sortent complètement des radars, les élèves qui arrivent comme ça en milieu d'année et qui poursuivent en inclusion totale l'année suivante. Ils sortent

complètement des radars alors qu'ils n'ont pas forcément le niveau pour être en inclusion totale. Voilà ce qui était, on a fait vraiment au dernier moment et voilà ce qui était prévu, comme en même temps il y a des impératifs avec les non-lecteurs, l'idée c'était de rajouter des heures supplémentaires, moi ce que j'avais proposé c'était entre 4 et 5 heures semaines. Sachant qu'après ça aurait été vraiment du matraquage DELF et c'était une heure et demie par niveau puisque c'est de la compréhension, production orale et travailler les méthodologies de production orale donc là on était vraiment sur du formatage à l'examen. L'idée c'était ça, il y a une méthodologie et si on veut réussir il faut la connaître, il faut avoir cette méthodologie là et comprendre ce qui est attendu de nous. C'est qu'avec la répétition de ce genre d'exercices qu'on arrive à les faire correctement, surtout qu'ils sont assez réservés et si on les habitue pas à parler, à jouer un rôle c'est très compliqué. Donc ce qui était prévu c'était qu'à partir de la rentrée on mette en place ça, une heure et demie en A1, A2, B1. Sachant qu'il y aurait eu des temps de préparation sur les activités en autonomie il y aurait eu des temps de préparation en cours habituel. Pour faire de la compréhension écrite, ils n'ont pas besoin que je sois là, ça se travaille en autonomie et ensuite on peut voir les faiblesses et les forces de chacun.

Question : as-tu déjà eu affaire à des cas de rejet/mise à l'écart de tes élèves ou de ton dispositif ? (dans les activités extra-scolaires, dans le fonctionnement général du collège, ...)

Alors les autres années oui, honnêtement les UPE2A on les prenait pour des gros débiles. Alors il y a deux choses : de la part des élèves ça va être un mépris intellectuel si on veut, donc tu es un UPE2A, tu es un gros débile. On les associe un peu à tous les dispositifs, on les associe aux dispositifs qui prennent en charge les déficients même si je ne suis pas du tout en train de justifier le fait qu'on méprise ces dispositifs là, mais bon il y a une association qui est de fait faite entre les deux dispositifs, qui va inclure l'UPE2A dans la déficience alors qu'ils ne s'agit pas d'une déficience mais il s'agit d'une méconnaissance d'une langue. Donc ça va être des « gaou », ils vont se mettre à l'écart. Et puis il y a un phénomène que j'ai constaté notamment particulièrement dans le premier degré, c'est un racisme systémique. C'est-à-dire que « sale Anjouanais, sale Comorien », les UPE2A ils sont au fond de la classe, ils ont même pas une ardoise ou une craie. Ils sont assis, ils font rien. Et on entend dire « oui, ils ont qu'à rester chez eux, on va pas faire classe aux Anjouanais, ils vont nous prendre notre travail ». Je l'ai

plus remarqué dans le premier que dans le second degré, je ne dis pas que ce n'est pas présent dans le second degré, je dis juste que moi dans le premier degré par exemple la première année j'avais une centaine d'élève voire même un peu plus, entre 100 et 120 élèves que je voyais entre 4 et 5h par semaine. Sachant que pour une heure de travail, il fallait se dire que t'arrives dans l'école, j'étais sur trois écoles, t'arrives dans une école, tu poses tes affaires dans la salle et ensuite tu vas faire le tour des classes pour récupérer tes élèves donc tu assistes à des choses, donc tu observes. Donc, j'ai vu beaucoup d'écoles, j'ai vu beaucoup de cas. Je frappe, je peux voir l'enseignant, enfin mes élèves qui ne foutent rien qui sont complètement à l'écart, je vois l'enseignant qui a toujours l'air surpris que je sois là alors qu'il a mon emploi du temps. Ces choses-là tu peux pas passer à côté surtout que tu rames pour établir un contact mais au moins tu vois, tu constates, tu les vois faire, puisque toute manière on tourne, on passe, donc on a une vue globale.

Alors maintenant ce que je constate, parce que maintenant je ne le fais plus, ils se déplacent tout seul, est-ce que maintenant pour les petits compreneurs, est-ce qu'ils ont les capacités ou l'envie de m'en parler de me dire ceci ou cela sur ce qui pourrait se passer dans la classe, non enfin j'ai pas de retours de ce type-là. Est-ce que c'est un manque de ce côté-là ? Je sais que parfois ils peuvent avoir du mal à identifier les choses, surtout que même entre eux honnêtement ils se tirent dans les pattes « sale Anjouanais, sale Comoriens ». J'ai dû intervenir plusieurs fois dans l'année par rapport à ça, très agaçant surtout qu'ils le font en shimaore ou en anjouanais et c'est assez pénible parce que tu vois ils s'insultent sans que je puisse comprendre mais bon maintenant j'arrive à mieux repérer ces moments-là et puis j'ai certains des élèves qui sont comment dire très répéteurs. C'est pas du tout un comportement que j'encourage mais bon c'est bien d'avoir des petits délateurs qui permettent d'avoir un œil plus averti sur la classe et ce qui s'y passe. Pour éviter ces moments parfois on a vraiment des moments où il est interdit de parler une autre langue que le français. C'est pas quelque chose qui dure sur toute la journée mais par exemple sur 2h de temps on va dire que c'est interdit c'est aussi pour les forcer à s'exprimer en français parce que sinon ils vont toujours vers la facilité et c'est assez pénible donc ça permet de faire d'une pierre deux coups.

Question : cela a-t-il un effet sur tes élèves ? (réticence à venir en cours de FLS, manque de travail, mutisme,...)

Déjà dans le discours institutionnel, tu sais quand on fait les discours au début avec les collègues, on a commencé à me parler des UPE2A comme un peu une espèce, que je suis celle qui essaierai de faire des miracles, enfin de transformer du charbon en diamant, vraiment un discours complètement ahurissants. Ce après quoi je leur ai expliqué que ce n'était pas le cas, qu'il y avait différents profils, et que je trouvais ça complètement dégradant d'arriver avec autant d'a priori sur les élèves UPE2A et peu importe leur niveau. Ce qu'on leur reproche principalement, enfin qu'ils leur reprochaient à l'époque c'était de faire diminuer les notes au brevet enfin je ne sais pas quoi, un truc complètement débile. En même temps si tu les évalue mal, si tu les accompagnes mal, si tu mets pas en place des choses pour les aider, pour les inscrire aux bons examens, parce que même pour eux ça sert à rien de les mettre face à l'échec avec un brevet, si tu peux leur faire passer un CFG ou un DELF qui va compenser pour ceux qui n'ont absolument pas le niveau. La faute ce n'est pas sur le gamin qu'elle incombe c'est sur les personnes qui sont autour et qui s'en occupe très mal. Ensuite dans la classe oui j'ai eu plusieurs élèves qui refusaient de venir parce qu'ils me disaient qu'on les traitait de « gaous » et ils se sentaient un petit peu dévaloriser à l'idée de venir en classe avec moi. Par exemple, j'ai eu une période, c'est arrivé au mois d'octobre, à la rentrée du mois d'octobre, ma fille est tombée gravement malade, elle a été hospitalisée, donc je me suis absentée deux semaines. Pendant cette période-là en plus il s'agissait d'une rentrée de vacances, elle est tombée malade la veille, l'hospitalisation a démarré le lundi des vacances, une hospitalisation qui a duré quinze jours, douze jours et donc j'ai pas pu m'organiser. Déjà ça arrive comme ça on n'a pas le temps d'organiser et c'est vrai que les élèves en fait hormis moi pour ceux qui ont une toute petite inclusion n'ont personne d'autre. Donc ils se sont retrouvés dans une situation vraiment floue où ils sont allés dans leur classe parce qu'ils avaient quand même envie d'aller à l'école et ils ne se voyaient pas s'absenter. Surtout qu'en fait au début on ne savait pas ce qu'avait ma fille, j'ai pas annoncé quinze jours d'un coup à chaque fois je disais trois jours, puis trois jours. Je pensais pas que c'était aussi grave, comme les médecins ne savaient pas ce qu'elle avait, je n'arrivais pas à raisonner. Ils ont eu du mal à se repérer, il y en a certains à mon retour, bon déjà il y en a certains à mon retour ils ne sont pas venus parce qu'ils étaient habitués au fait que je sois absente et pour certains, deux élèves qui ne voulaient plus revenir qui se disaient très contents d'être dans leur classe et que j'ai eu du mal à récupérer dans le dispositif. Il a fallu faire une convocation chez le CPE et leur montrer que s'ils sont avec moi c'est pas une

punition, c'est pour leur bien. On voit bien que avec le niveau qu'ils avaient quand ils sont arrivés et le niveau qu'ils ont maintenant, parce qu'il y a certains profs qui disait « oui mais on les récupère ils sont bien, ils ont un meilleur niveau que certains élèves de ma classe ». Donc ça je l'acte bien, parce que certains élèves de ta classe ils n'ont pas du tout le niveau qu'il faut pour être dans cette classe-là. C'est ce qui est triste. Nous sommes un dispositif qui ne peut pas prendre toutes les misères du monde malheureusement nous ne sommes pas assez de personnels, il y a toute la logistique qui manque. Mais quand tu as la chance de bénéficier du dispositif autant en bénéficier jusqu'au bout. Pour certains, pour moi, ils avaient encore quelques lacunes à l'écrit et si je dois optimiser leur inclusion totale, il faut qu'ils montent d'un cran dans ces compétences pour être les plus autonomes possibles et surtout pour que ça ne dérive pas vers un échec. Ce sont des élèves qui je pense pour le CFG c'est bon mais si on pouvait monter sur un brevet, ça pourrait être intéressant pour la suite de leur scolarisation surtout qu'ils sont assez âgés.

Question : as-tu déjà rencontré des réticences de la part des autres professeurs pour recevoir tes élèves ? Si oui, pour quelles raisons ? Quels sont tes outils pour remédier à ce genre de situations ?

Alors au tout début, oui. Je me suis pris des trucs du genre : « Mais de quel droit tu te permets de mettre des élèves dans ma classe ? ». C'est là qu'on ne se comprend pas en fait les élèves, ils font partie de ta classe et moi je suis sympa et je les prends avec moi sur certains temps pour essayer d'améliorer leurs compétences. Ça n'existe pas la classe UPE2A, l'UPE2A c'est un dispositif d'aide, ils sont inclus, ils font partie d'une classe, et nous on externalise une prise en charge pour améliorer les compétences. Ces élèves-là il faut bien les mettre quelque part, ça c'était les réactions que j'ai eu au début, honnêtement moi j'ai fait tous les efforts qu'il fallait. C'est-à-dire que les profs ont été prévenus à l'avance par mail, au bout de quinze jours-trois semaines je proposais des bilans, j'en parlais avec le principal adjoint, enfin ils pouvaient la prendre sur leur heure de cours, c'était pas du temps hors classe. Je crois que je me suis retrouvée avec deux personnes tu vois à ces réunions. Donc il y avait quand même des propositions de suivi de ma part, des propositions d'aide, donc à partir du moment où j'ai mis en place... Bon les plus réticents, ceux qui m'étaient rentrés dans le lard entre guillemets parce que j'avais mis des élèves dans leur classe surtout qu'en plus pour améliorer l'efficacité du dispositif, je les mettais par petits paquets ce qui peut

faire beaucoup, ce que je comprends mais ainsi va la vie, on travaille tous avec les mêmes difficultés donc t'as des élèves, tu fais le travail pour tes élèves, c'est la même chose pour nous. Donc ceux-là, ils sont venus aux réunions on a pu mettre en place des dispositifs de suivi et à partir de là je n'ai plus eu de réticences. Ceux qui ne sont jamais venus aux réunions, je pense que même s'ils n'appréciaient pas, ils ne sont jamais venus me le dire parce qu'ils n'ont jamais pris contact avec moi. Ce que je veux dire c'est que voilà t'es pas obligé de m'envoyer des mails tout le temps, mais je réserve des moments aux enseignants, ils sont prévenus par mail bien une semaine à l'avance. On réserve un créneau dans le CDI, donc il y a une réunion qui est bien officielle pour gérer les problématiques liées à cela et ils ne se présentent pas, ils n'envoient pas de mail pour dire voilà je ne viendrai pas. Donc après ils sont aussi mal placés pour venir se plaindre.

J'ai eu un cas d'une prof de bio qui m'a parlé de ses élèves non-lecteurs, non-scripteurs pour ces élèves qui étaient en 5^{ème} et qui me demandait des types d'exercices à faire pour qu'ils soient adaptés aux non-lecteurs, non-scripteurs. C'était vraiment un temps d'échange informel entre deux cours mais elle m'a pas demandé de temps formel. Je lui avais rédigé différents types d'exercices, de la catégorisation, des choses qu'on peut faire quand on est non-lecteur non-scripteur au moins pour faire les végétaux, les animaux, tu as au moins des connaissances que tu peux acquérir. J'ai un autre prof mais là c'était une demande autre, c'était prendre en charge un élève qui a priori était UPE2A l'année dernière. Ma collègue l'année dernière a été absente je pense 80-90% de l'année pour des raisons qui lui sont propres mais bon du coup il n'y a pas eu de prise en charge réelle au niveau de l'UPE2A et du coup je ne sais pas s'il était UPE2A ou pas mais bon voilà moi je l'ai pris je l'ai externalisé parce qu'il est en 5^{ème}, il comprend rien, il parle pas, il est non-lecteur, non-scripteur. Comme c'était avant la deuxième vague j'avais de la place donc je l'ai pris, il est toujours là, en tout cas il a progressé en lecture, en compréhension. Je sais pas, j'ai l'impression qu'à la maison il y a des problèmes. J'ai pas l'impression qu'il soit maltraité plus que ça mais il est un peu laissé pour contre. Il a de nombreux frères et sœurs, il n'y a que le papa qui s'occupe d'eux et il travaille toute la journée donc ils sont un peu livrés à eux-mêmes. Ce sont les seules demandes que j'ai eues pourtant je propose, après je pense que ça fait partie des habitudes de travail.

Chaque fois les profs sont surpris des élèves que je leur envoie de manière positive et après les plus faibles ils sont gentils donc ils sont pas inclus dans beaucoup de classe, les cours dans lesquels ils sont inclus ça va être sport, musique, dessin. En sport, ça se passe bien et musique, dessin, en fait ils sont peu de profs donc généralement ils se retrouvent avec 60 classes donc ils identifient peu ou pas les élèves. Je pense pas qu'ils aient de vision particulière.

Le suivi des élèves :

Question : comment se passe l'orientation de vos élèves ? Avez-vous des retours sur la suite de leur parcours après l'UPE2A ?

C'est ma première année dans le second degré donc j'ai pas assez de recul. Pour le premier degré, j'avais des retours, enfin j'essayais de retrouver des élèves que j'avais suivis. Après dans le premier degré à mon sens c'est de la fumisterie, c'est un travail d'équipe. Il n'empêche que ma première année j'avais 120 élèves, après d'année en année ça a réduit parce que les mairies de manière complètement illégale ont bloqué les inscriptions à la mairie. Donc au lieu de rentrer en CP, ils se retrouvaient à rentrer au CMI quatre ans après en étant restés quatre ans sur le territoire sans aucune scolarisation. Outre ça et outre le fait que ce soit illégal parce qu'ils leur demandent des documents qui ne sont pas légaux. On se retrouve avec des élèves qui sont A0, non-lecteurs, non-scripteurs et avec 4-5 heures hebdomadaires. Donc qu'on m'explique comment on fait pour leur apprendre à s'intégrer dans leur classe, donc quand ils sont au CP à la rigueur en fonction du contexte socioéconomique et affectif de l'enfant, il y a des fois où il peut très bien s'adapter mais à partir du moment où tu as des éléments qui coincent c'est fini. Les élèves quand ils sont laissés à eux-mêmes, quand ils peinent à trouver à manger, quand en plus ils n'ont pas et moi c'est ça qui me semble le plus important, le point d'ancrage de l'apprentissage et du développement c'est la sécurité affective. Quand ils ont un adulte responsable qui s'occupe d'eux et avec attention, dans ces contextes-là ils peuvent crever la dalle, être mal habillés et survivre et quand ils n'ont pas ça c'est catastrophique. Donc j'ai des retours de certains de mes élèves du premier degré, je pense qu'il n'y aura pas de problèmes de scolarisation mais ce sont des élèves qui avaient des prédispositions. Puis, il y a des élèves qui sont bien entourés, bien suivis pour eux ça va aller quand même, par leurs enseignants je veux dire, l'enseignant de la classe d'inclusion. Il y en a beaucoup qui font un travail formidable et d'autres tu sais pertinemment qu'ils sont déjà lancés dans l'usine à l'échec et ce dès

le plus jeune âge. Sur le nombre d'élèves qu'on avait, en circo. on était trois enseignantes pour une dizaine d'établissements qu'on se partageait. Entre 80 et 120 élèves par enseignante. L'année dernière, il y a eu des prérogatives, on nous a réduit un petit peu, c'est vrai qu'il y avait un peu moins d'UPE2A. Ça faisait quand même beaucoup, moi j'avais entre 60 et 80 élèves, on reste quand même en très grand nombre. Par exemple quand j'en avais 120, j'en avais 180 qui étaient sur des listes d'attente mais que je ne pourrais jamais prendre parce qu'en plus à l'époque l'inspecteur de notre circonscription voulait qu'on privilégie les cycles 2 donc CP et du coup ces années-là tous les élèves qui sont arrivés CM1-CM2 n'ont aucune prise en charge. Donc voilà pour le premier degré, j'ai un suivi mais parce que j'ai bien voulu le faire et qu'on a toujours quand même un attachement vis-à-vis de nos élèves. On a toujours envie de savoir comment ils vont.

Pour le second degré, je peux pas te dire parce que j'ai pas eu ce recul-là, maintenant il y a eu une conversation à ce sujet avec le principal adjoint. À la fin de l'année c'est ce qui avait été prévu au départ, que je repropose des élèves pour l'UPE2A l'année prochaine dans la fournie de cette année pour les plus faibles, ceux pour lesquels je pensais qu'ils n'avaient pas eu droit au minimum syndical de ce à quoi ils avaient droit. Réfléchir aux orientations de ceux qu'on a inclus en 4^{ème} et en 3^{ème}. Faire déjà des pré propositions pour savoir si on va orienter les élèves plutôt vers des CFG ou brevet ou autre diplôme. En théorie le principal adjoint est censé me suivre sur ces propositions-là. Après, je ne peux pas garantir un suivi. Après la grande inquiétude du principal et c'est pour ça qu'il a très peu inclus cette année en 3^{ème} ce sont les orientations et le fait d'être dans l'incapacité de faire des propositions aux élèves de 3^{ème} parce qu'ils n'ont le niveau pour rien du tout et qu'il n'y a pas de structure professionnalisante. Il n'y a rien de tout ça donc au final les élèves ils débarquent ils ont 6 mois de cours, ils ont à peine le temps d'apprendre à lire et écrire ou même pas d'ailleurs et ils retournent à la rue mais ces situations-là on ne pourra pas les éviter quoiqu'il arrive. Il y aura toujours des cas d'élèves sans orientations mais on essaye d'éviter ça, de proposer quelque chose. Après, je sais que le CASNAV met en place des dispositifs mais ça m'a l'air quand même assez flou et est-ce que c'est efficace, je sais pas. Les formations dont on nous parlait la dernière fois au CASNAV, ça m'évoque un peu les formations des associations où ils font trois mois de formation qui ne servent strictement à rien hormis de s'occuper. Je ne dis pas qu'elles ne doivent pas exister ça permet que les élèves

gardent un lien social mais sur le point de la recherche d'emploi et de ce qui peut les émanciper je ne pense pas que ce soit très utile. J'ai l'impression que c'est un peu ça, surtout que j'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup de places.

Le point de vue de l'enseignant FLS (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant, ses difficultés, ses manques ; connaître son point de vue par rapport au dispositif ; prendre connaissances de suggestions d'amélioration)

Question : comment te sens-tu en tant que professeur d'UPE2A par rapport à l'équipe pédagogique ?

Ça dépend des moments. J'ai pas l'impression qu'il y ait une vindicte ou un mépris pour moi. « Ah c'est l'UPE2A on va pas l'inviter » . En fait, je suis simplement mise de côté parce que je travaille de manière isolée, je ne suis rattachée à aucune équipe pédagogique et donc souvent je reste sur le carreau parce que je suis toute seule. Du coup je dois à chaque fois gratter pour ma place, rappeler que j'existe, rappeler qu'il y a tel évènement ce serait bien aussi que je sois au courant. Pour la remise des bulletins ce serait bien que je sois au courant et que j'ai une salle aussi parce que je vois pas trop l'intérêt que mes élèves qui sont juste en maths, enfin qui ne connaissent même pas leur professeur principal, c'est bien aussi qu'ils aient un retour de ma part. Il faut s'imposer. Après les collègues, ils m'ont plus ou moins identifiée après comme dans tout milieu professionnel t'as toujours des accointances, des affinités avec certaines personnes moins avec d'autres. Globalement, j'ai l'impression que quand les professeurs ont eu des requêtes ou quand j'ai eu des requête, après bon voilà tu choisis les gens avec qui tu as des affinités parce que quoiqu'il arrive il pas y avoir que des retours négatifs. Comme à chaque fois c'est toujours un travail un peu fastidieux, de longue haleine, il faut faire du relationnel. Disons que dans le premier degré, c'était compliqué parce que nos bureaux sont dans l'inspection donc on est un peu comme les suppôts de l'inspection et donc ils avaient peur qu'on fasse de la délation. Donc le contact a vraiment été très long à mettre place avec les enseignants, ils avaient beaucoup de craintes. Quand je dis très long c'est que la première année, il n'y avait quasiment aucun professeur qui me parlait en dehors du bonjour/au revoir quand j'allais chercher leurs élèves malgré tous les efforts. Dans le second degré, j'ai l'impression que comme je te disais c'est pas que je sois ostracisée c'est que les professeurs s'en fichent. Ils ont leur équipe de prédilection avec laquelle ils vont travailler et toi tu fais pas partie de leur équipe donc ils vont pas te solliciter, après ils

vont pas être désagréables. Quand j'ai eu des requêtes, j'ai jamais refusé de l'aide à un enseignant, j'ai toujours été disponible. Les professeurs à qui je vais demander des choses, c'est les professeurs avec qui j'ai des affinités, que je vois en dehors. Les seules mauvaises expériences que j'ai eues c'était quand je programmais des réunions et que j'en ai même eu une où personne ne s'est présenté, sans même avoir un mail pour dire « je ne serai pas là ». Ils ont quand même été prévenus dix jours à l'avance enfin tu vois tu peux quand même répondre. Tu peux avertir de ta présence ou ton absence c'est la moindre des choses. Certains profs voient la valeur ajoutée que je peux apporter et d'autres s'en fichent.

Question : Quelles difficultés rencontres-tu dans la dispense/la préparation de tes cours ? Dans la gestion du dispositif ? (manque de ressources, de moyens, de communication entre collègues, problèmes sur pronote, problèmes de bulletins, absences)

Disons qu'en fait quand je suis arrivée au collège, le principal adjoint qui pilote le dispositif cette année m'a expliqué le problème avec les absences l'année dernière où les élèves se retrouvaient avec un nombre astronomique d'absences. Cette année on a organisé ça de telle manière que j'ai toujours pris un moment avec la CPE qui gère les UPE2A, il y a une CPE qui est désignée pour les UPE2A, on revoit les emplois du temps un par un et on enlève toutes les absences qui sont erronées. C'est-à-dire qu'ils sont avec moi, ils sont pas en anglais et on les note absents alors qu'ils sont avec moi. Donc on revoit ça une fois par semaine ou une fois tous les quinze jours pour éviter tous ces types d'erreurs ou d'abus. Les notations par les autres profs, je regarde mais moi à partir du moment où l'enseignant me dit que l'élève est intégré, généralement ils ont identifiés que l'élève est UPE2A donc il y a une bienveillance dans la notation. Ils prennent leur situation aussi en compte, donc après si l'élève échoue, il échoue et s'il réussit, il réussit. À mon sens c'est compliqué de remettre en cause l'évaluation d'un enseignant même si il y a toujours cette communication où on leur demande quand même de prendre en considération le contexte de l'élève. Je me posais la question pour les non-lecteurs, non-scripteurs, petits compreneurs qui étaient inclus dans les classes de 4^{ème} de la pertinence de les évaluer sur les compétences de cycle 4. Les mêmes ils savent pas lire, pas écrire, donc voilà, la décision a été prise de les évaluer sur les compétences de cycle 3, ce que je fais pour la majorité de mes élèves qui ont des petits niveaux. Le cycle 3 je l'ai trouvé par hasard, j'ai tâtonné, j'arrivais du 1^{er}

degré donc Pronote je ne savais pas du tout l'utiliser. J'ai demandé à une collègue de me montrer comment faire pour faire les évaluations, elle m'a montré et puis après j'ai tâtonné. Ce qui est drôle c'est que j'ai deux élèves qui sont inclus en 5^{ème} qui sont arrivés dans la deuxième vague et euh... ils ont eu un retard, alors ça je ne comprends pas à quoi c'est dû mais en tout cas il y a eu un retard de remontée sur Pronote alors que j'ai déposé les dossiers. Tous les autres étaient remontés sur Pronote même avant les vacances et les deux autres même après les vacances n'y étaient toujours pas. Il a fallu attendre une dizaine de jours après, les conseils de classe étaient passés, quand ils sont apparus sur Pronote, le principal adjoint était vraiment au courant de leur absence de Pronote donc il m'a rouvert leurs bulletins pour que je puisse entrer leurs évaluations et leurs appréciations et le problème qui s'est posé c'est que je n'ai trouvé que le cycle 4. Donc je pense qu'il y a une manipulation à faire. J'ai envoyé un mail au principal adjoint pour qu'il puisse rouvrir.

Moi, on m'a mise en tant que co-enseignante de français, donc je suis obligée de prendre les compétences en français mais bon globalement ça reprend, il y a les compétences adaptées à ce qu'on travaille en classe. Seuls les professeurs qui les ont en classe notent les élèves, j'assiste, la dernière fois j'ai pu assister à tous les conseils de classe. On a détaillé les cas et effectivement, ils ont modifié certaines choses pour ne pas pénaliser les élèves. Par exemple, tu vois se retrouver avec une compétence rouge alors qu'il n'est jamais venu dans ce cours-là. La plupart des élèves ont même eu des encouragements, voire des tableaux d'honneur. Pour 90% du temps avec moi, on se fie à mon avis.

Disons que la difficulté vraiment ça va être pour les supports, pour certaines activités, tout ce qui est activités de systématisation et de mémorisation. Disons qu'en 4 ans j'ai eu le temps de voir pas mal de choses. Moi, cette année pour être honnête je pensais commander un manuel. Je n'ai pas trouvé enfin j'avais passé une commande à la maison des livres et j'ai jamais reçu le manuel. Ce sont des manuels de FLS qui ne sont pas à suivre à la lettre mais ça permet de donner une trame, une base et puis il y a des supports audios un peu cramés faut être honnête mais bon ça dépanne. Il y a des types d'exercices qui peuvent être intéressants. J'ai dû m'en passer. Mes programmations, ce sont des programmations propres que j'ai. Donc j'ai une programmation par niveau, après ce sont vraiment des trames que j'ai, on n'est pas sur une programmation au jour

le jour, semaine par semaine. Je vais détailler mes objectifs communicatifs surtout à l'oral et j'ai plus ou moins une programmation pour l'apprentissage de la lecture/écriture pour les non-lecteurs/non-scripteurs mais ça reste vraiment des trames globales. C'est-à-dire que je vais détailler par exemple quels sont les objectifs communicatifs que je vais travailler, quels sont les objectifs linguistiques qui en découlent, les objectifs grammaticaux, sociolinguistiques et ensuite tout ce qui est lexical je le laisse. Forcément il y a toujours des objectifs lexicaux, un lexique est important à apprendre mais le lexique est aussi souvent induit par le support qu'on trouve. Donc il y a un lexique que j'aimerais bien aborder sur ce thème-là parfois c'est un peu capillotracté parce que le support ne s'y prête pas forcément. Parfois les objectifs lexicaux ne sont pas forcément ceux que j'aurais voulu aborder avec le thème. Je bricole, ce sont des trames globales que j'adapte et réadapte en fonction des avancées des élèves. C'est ordonné plus ou moins mais je vais jamais le traiter de manière chronologique, à partir du moment où je ne fais pas le subjonctif plus-que-parfait avant le présent de l'indicatif. Parfois, il y a des thèmes de classe, des événements dans l'établissement qui vont sortir un petit peu d'eux et sur lesquels on peut travailler ou ça va nous donner l'idée de travailler de manière plus urgente sur un objectif communicatif. Avec toute la différenciation qu'il y a à faire, les différents niveaux, il faudrait presque une programmation par élève si on voulait être précis et il y a des moments on peut pas. Avoir cette trame que j'adapte en fonction des niveaux et des besoins de chacun, ça me permet de prémâcher le travail puisque quand j'aborde une thématique je sais quels objectifs je vais travailler. Autant pour les niveaux A1, A1+, il y a quand même pas mal de ressources en ligne qu'on peut après réadapter, autant pour les niveaux non-lecteurs, non-scripteurs pour trouver des jeux qui leurs permettent à la fois d'apprendre, de se motiver, de manipuler, trouver une espèce d'équilibre entre le 1^{er} degré et le 2nd degré parce qu'ils ont quand même quatorze ans donc même s'ils aiment bien jouer parfois ils sentent dévalorisés. Quand j'étais dans le 1^{er} degré je jugeais que ceux qui étaient en CP, je faisais quasiment pas d'apprentissage de la lecture parce qu'on est sur une concomitance avec leurs pairs, dans leur classe ils font de l'apprentissage de la lecture majoritairement on travaillait l'oral. J'allais plutôt travailler la lecture à partir du CE1 mais bon là aussi on avait une contrainte temporelle sachant qu'on avait 6h, on va dire en moyenne entre 5 et 6h par élèves ce qui est compliqué pour travailler l'oral et l'écriture. Sachant qu'on ne peut pas travailler l'écrit dès le départ avant même qu'ils aient quelques notions en

communication et en compréhension orale. On est obligés de passer par l'oral avant de commencer l'écrit et c'est ce qui compliquait la chose. Ce qui me plaisait beaucoup au niveau des sons c'était la méthode Borel-Maisony, le signage des sons je trouvais que ça fonctionnait très bien avec les élèves. J'ai pas d'élèves, là, enfin dans la deuxième vague je peux pas te dire, il me semble qu'ils avaient un peu plus de difficultés, mais j'ai pas eu d'élèves qui arrivaient de zéro, ils avaient déjà la conscience graphophonologique. Même s'ils n'ont pas la conscience des lettres, ils savent qu'une lettre fait un son, même s'ils n'arrivent pas à les combiner. J'ai pas eu d'élèves qui partaient de zéro, où il fallait réapprendre les sons, même s'il faut toujours retravailler les sons, il y a des sons qui sont habituellement confondus par les natifs, les locuteurs du Comoriens ou du Mahorais. Même s'ils ont une reconnaissance des lettres instable, ils ont quand même conscience du rapport graphophonologique, une lettre, un son. En lecture vraiment c'est la seule compétence où je vais différencier à l'élève près parce que les difficultés ne sont pas les mêmes. Il y a ceux qui ne déchiffrent pas les lettres, on commence toujours enfin moi je commence toujours la combinatoire très tôt dans l'apprentissage. Il y a ceux qui déchiffrent les syllabes simples mais pas avec les sons complexes. Il y a la problématique des mots, il y a la problématique de la compréhension, la problématique de la fluidité, plein de choses et ils n'ont pas tous les mêmes problèmes. En écriture, j'ai ceux mais vraiment avec une écriture presque ... comment on appelle ça, des personnes avec une très jolie écriture mais qui ne comprennent rien donc voilà. Tout ce qui est compréhension orale, production orale, je travaille toujours en groupe élargi. Quoiqu'il arrive même si certains ont des notions dans certains domaines c'est pas perdu de retravailler en plus en groupe un peu plus élargi on facilite l'interaction et puis c'est bien d'avoir un petit écart il y a toujours des élèves qui stimulent la production des autres et je trouve ça intéressant à l'oral. Je vais différencier le support écrit mais moins le support oral.

Question : quels sont selon toi les points positifs et négatifs du dispositif ?

Les points négatifs, disons que pour moi le dispositif il mérite d'exister, c'est un très bon dispositif. Après sur un territoire comme Mayotte en fait c'est que, c'est le manque de moyens. Pour les manquements tout va être lié aux moyens, peut-être en termes de pédagogie inclure un peu plus, renforcer les liens entre les différents pôles pédagogiques, vraiment être intégré en tant que membre pédagogique. Finalement je me rends compte c'est comme si j'étais en tant qu'UPE2A au collège on est un peu

comme notre propre coordonnateur, on a notre discipline, on a notre principal on est vraiment multi-casquettes. Après ça dépend toujours parce que le relationnel est très important là-dedans donc nos capacités à créer du relationnel enfin... qui ne découle pas seulement de notre compétence à faire du relationnel mais aussi à l'envie des autres à nouer du lien avec toi. C'est une relation toujours d'interdépendance. Je pense qu'à partir du moment où on est intégré vraiment de manière officielle, je pense que ça pourrait vraiment améliorer le travail en tant que tel et notamment au niveau des disciplines tout ce qui concerne le langage des disciplines, le travail de différenciation, le travail d'amélioration enfin amélioration ce n'est pas le terme que je cherche, à l'adaptation des supports de cours, je pense qu'ils pourraient y avoir de meilleures choses. Après avec le travail que l'on a c'est pas un travail qu'on peut faire au cas par cas avec chaque professeur et je trouve que ça c'est dommage qu'il n'y ait pas une meilleure présentation. Ce que je veux dire c'est qu'on te voit en tant qu'UPE2A tu n'as statut de rien du tout en même temps si à un moment donné tu n'es pas imposé par ton chef d'établissement, surtout dans le milieu des professeurs, je sais pas comment ça se passe dans ton collège mais dans le mien il y a beaucoup de tirage dans les pattes. Vraiment moi ça me déprime, parfois je suis bien contente de bosser toute seule. Ils sont toujours en train de râler sur tout et n'importe quoi et si t'as pas au bout d'un moment ta hiérarchie qui te positionne là avec un rôle bien précis dans un contexte comme ça avec 120 enseignants, avec des contextes complètement différents avec des enseignants qui ont 40 ans de carrière derrière eux, c'est difficile de le faire par soi-même. Surtout qu'ils ont même du mal parfois à accepter ou à admettre leur propre hiérarchie pour que les autres te reconnaissent au moins ce statut-là et après, ils peuvent t'évaluer par rapport à ce que tu leur apportes concrètement dans leur travail, dans leurs pratiques. S'il n'y a pas cette présentation officielle les professeurs, ils n'en ont rien à fiche, enfin ils travaillent avec les mêmes professeurs, avec les mêmes programmes, tu vois ils ont déjà leurs habitudes de travail qui sont déjà ancrées, ils n'ont pas envie de se renouveler. Ils n'attendent pas ça forcément de toi. D'un niveau pédagogique au niveau des établissements ce serait un truc à faire. Après sinon je pense qu'il n'y a pas de miracle la meilleure chose à faire pour le dispositif c'est créer des postes, des classes, donner les moyens d'avoir du matériel de qualité surtout quand tu vois ce qu'il se passe dans le 1^{er} degré, quand on est dans le 2nd degré on a la chance de bénéficier des dotations des collèges. Dans le 1^{er} degré c'est juste l'enfer, quand tu vois que tu travailles dans des placards à balais, dans des endroits sales, t'as pas un crayon, un

stylo pour tes élèves. T'as pas un objet pour diffuser du son, c'est n'importe quoi. Trop d'effectifs, alors soit il faut recruter dans le domaine de l'UPE2A, ouvrir des postes ça c'est sûr ou alors modifier un peu la formation mais bon ça c'est un peu de l'ordre de l'illusoire. C'est-à-dire qu'on est sur un territoire qui est FLS et pas du tout FLM et qu'on enseigne le français comme on l'enseignerait dans des territoires français où on est FLM or ce n'est pas le cas. Donc soit on augmente le poste d'UPE2A, soit on modifie un petit peu les programmes et les formations des enseignants et notamment dans le 1^{er} degré pour donner un enseignement qui soit adapté FLS, et avec une formation FLS des enseignants. On peut parvenir vraiment à une amélioration des pratiques de langue et on le voit bien dans les pays francophones qui ont une scolarisation en français même si ça n'est pas leur langue maternelle. Ils atteignent un niveau de compréhension et de pratique de la langue qui est très élevé même dans des pays qui sont entre guillemets sous-développés économiquement, en voie de développement pardon et qui parviennent à des maîtrises du français qui sont de niveau universitaire. Tu modifies le programme et la manière d'enseigner sur à minima le primaire ce serait vraiment le minimum syndical. Sachant que ce n'est pas la même chose d'apprendre sa langue maternelle et d'apprendre une langue seconde, pour moi c'est d'une logique imparable mais apparemment ça ne l'est pas. Donc un enseignement général balisé FLS et des enseignants qui seraient formés FLS et adaptation des programmes. Tu m'étonnes qu'ils soient tous en échec, enfin après c'est pas généralisé mais tu vois le niveau des élèves, enfin c'est normal on n'est pas encore dans une phase à Mayotte où le français est une langue qui est pratiquée en dehors de la classe. Il y a quelques locuteurs dans les familles aisées, éduquées et socialement intégrées qui vont pratiquer le français de manière quotidienne mais la majorité surtout dans les UPE2A, dans certains quartiers défavorisés, le français est circonscrit à la salle de classe donc on ne peut absolument pas avoir de progression ou d'adaptation qui puissent être efficaces. C'est même pas à comparer avec les autres DOM et les autres TOM, parce que ça fait des années que le français là-bas est institutionnalisé, ils l'apprennent très tôt, souvent très jeune ils vont être bilingues ici c'est pas le cas. Enfin si, ils vont être bilingues voire même trilingues mais bon pas avec le français c'est ce qui pose problème. Le français n'occupe pas encore l'espace public, je veux dire l'espace de la rue. Tout ce qui peut être plus facile en métropole parce qu'il y a cette immersion-là, il y a le travail fait en classe et en plus il y a l'immersion dans le contexte linguistique. Pour aller acheter ton pain, ton truc, t'es obligée de parler français puis tu

l'entends tout le temps, ici y a pas besoin. Tu peux totalement survivre sans piper un mot de français.

Annexe n°5 : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice UPE2A – chargée de mission au CASNAV

Le 30 avril 2020, par skype, 1 : 45 : 22.

Question : peux-tu te présenter (parcours, formation, motivations, poste actuel) ?

J'ai un master FLE, j'ai fait en M1 j'avais commencé mon stage en alphabétisation dans une association pour les roms et en Master 2 j'ai fait un stage de 6 mois en Alliance française aux Philippines. Après je suis partie avec la bourse du MAE en caserne militaire au Cambodge, j'ai renouvelé donc c'était deux fois neuf mois le contrat. Après, je suis rentrée, je suis repartie au Laos en VIA du coup là-bas j'ai fait de la formation, au Cambodge j'étais prof de FLE complètement pour les militaires et au Laos je faisais du FLE et pas mal de formations de formateurs, ça c'était pendant deux ans. Après je suis rentrée j'ai passé le CAPES de Lettres, option FLE et j'ai fait une année pour mon stage de titularisation en Lettres donc là j'avais des secondes et rien à voir avec le FLE. L'année d'après j'ai demandé ma mut' à Mayotte. Du coup, j'ai fait l'année dernière j'étais enseignante UPE2A à 100% au collège de S. Il n'y a que cette année où je suis enseignante à 50% et 50% au CASNAV. Au niveau du CASNAV, c'est pas représentatif de toutes les missions du CASNAV parce que je suis sur un mi-temps, mais en gros on a toute une partie du boulot qui consiste à recevoir les familles, un grand temps d'accueil. Donc trois ou quatre demi-journées par semaine, le CASNAV est ouvert aux familles pour les élèves et les jeunes nouvellement arrivés en âge d'être scolarisés en 6^{ème} puisque le premier degré c'est les mairies qui s'en occupent. Donc nous on reçoit les familles, on récolte les informations et puis on discute un petit peu pour voir le parcours, l'âge du gamin, ses données personnelles et tout. Donc c'est une première partie du travail, suite à l'accueil on participe aux plateformes de positionnement, quand on a plusieurs jeunes qui ont été enregistrés dans une même zone, on les regroupe dans un établissement scolaire du secteur, une plateforme de positionnement où on leur fait passer les tests d'alphabétisation français et un peu de mathématiques. C'est à l'issue de ces tests là que vous recevez la petite fiche avec les informations approximatives de l'élève. L'affectation c'est pas moi qui m'en occupe c'est la coordo. Me concernant, il y a le gros volet formation, où on intervient sur les établissements sur des demandes qui sont formulées soit par le chef d'établissement soit par les équipes enseignantes. On vient former les collègues sur

toutes les problématiques d'alphabétisation, sur les questions de non-lecteurs, petits-lecteurs pour la classe ordinaire ou sur certains dispositifs. On l'a pas fait cette année mais on devait faire le Plan Annuel de Formation (PAF), donc j'avais quand même monté tout le dossier du PAF mais du coup on n'était pas assez nombreux en tant que chargés de mission cette année pour les formations donc on l'a annulé.

On a aussi plusieurs enseignants UPE2A dont on est référent, moi je suis à mi-temps donc j'en ai trois je crois et là on les accompagne en fait on essaye d'avoir du lien sur les problèmes qu'ils peuvent rencontrer en établissement. On essaye de les solliciter pour partager des ressources pédagogiques, on fait le lien avec le chef d'établissement parce que c'est pas toujours évident. Puis, il y a le projet Alphado, c'est moi qui coordonne le dossier Alphado au CASNAV. Il y a deux volets, le volet création de dispositifs et le volet création d'outils et donc moi je coordonne la partie dispositifs donc là il y avait 5 établissements sur ce projet de recherche-action et moi j'interviens dans les 5 établissements pour essayer de filmer des cours, essayer de voir quelles problématiques rencontrent les collègues dans les collèges et lycées.

Le dispositif (objectif des questions : connaître le fonctionnement d'autres dispositifs, identifier les différentes façons de gérer un dispositif, voir quelles sont les contraintes/facilités) :

Question : peux-tu me décrire le fonctionnement de votre UPE2A ?

J'ai 50% donc normalement grosso modo, la moitié des 18h, 9h plus la moitié des 3h, 1h30 donc en tout ça fait 10h30 donc ça c'est dans les textes et dans la réalité je suis environ à 13/14h. Du coup vu que j'ai un collègue qui assure mon mi-temps quand je suis pas là, on s'est répartis les choses de la façon suivante. Lui, il prend les élèves en décroché, comme c'est un collègue du premier degré donc l'alphabétisation, l'apprentissage de la lecture il maîtrise bien et moi j'ai pris tout le côté co-intervention, lien avec la classe ordinaire. Ça me fait quand même moins de travail que si j'étais en face à face élève mais je suis quand même là pour les aider en co-intervention soit pour les aider à la préparation des cours à distance.

Cette année l'organisation est un peu particulière à cause du mi-temps, donc on a dû complètement sortir des directives que normalement on tient à respecter. L'année prochaine je retrouve mon poste quasiment en entier ou au moins à 90% donc ça ne fonctionnera pas du tout pareil parce que là on a les contraintes d'emploi du temps de

l'un et de l'autre. C'est pas du performant comme dispositif cette année du coup je préfère te parler de l'an dernier. Je devais être... je prenais en décroché 5 à 6h les élèves pour faire seulement de l'alphabétisation donc ceux qui savent pas écrire leur prénom, lire une syllabe, les plus en difficultés. Après je faisais une espèce de niveau A1-A2 où là je faisais plus de la méthode de FLE et aussi du vocabulaire de la discipline, je demandais un peu aux collègues les cours. J'avais adapté un peu un cours de physique, de maths, pour leur donner un petit peu des éléments de compréhension dans les différentes disciplines, pour les élèves qui savent déjà lire et écrire. Mais pendant que j'avais ceux-là, j'avais aussi ceux que je prenais en alpha pour les faire bosser l'oral, des exercices en autonomie, de la graphie, des trucs pour que eux aient quand même plusieurs heures avec moi.

Question : à quels types de public as-tu affaire ?

J'avais une Malgache qui carburait, qui était en inclusion totale tout le temps qui est venue avec moi juste pour préparer le B1 au niveau de la méthode, sinon c'était que des Comoriens.

Question : est-ce toi qui gères en coordination avec le CASNAV l'inscription de nouveaux élèves ou est-ce le/la principal(e) de ton collège ?

En fait c'est surtout le chef d'établissement qui tient au courant le CASNAV des places disponibles. Donc, je sais plus exactement comment ça s'est passé mais à la rentrée c'est le CASNAV qui avait envoyé une liste de gamins. L'organisation de la rentrée c'est assez facile parce que tout le monde s'inscrit normalement et voilà. Par contre ensuite, je sais que le CASNAV consulte les chefs d'établissement pour leur demander combien ils auraient de places sur tel ou tel niveau et en fonction de ça il envoie la liste des gamins. À partir du moment où on reçoit la liste, on se pose avec l'adjoint ou le principal et on choisit les classes d'inscription en fonction de leur âge, des places disponibles dans les niveaux. J'ai demandé à regrouper les élèves UPE2A dans la même classe du même niveau dans la limite de 4-5. En gros cette année j'ai tous les UPE2A ou presque en 601, 501, 401, 301. Quand on construit le truc pour l'année prochaine on se dit qu'on garde des places sur ces classes-là, après pour ceux qui arrivent en cours d'année, il y a peu de chances pour que je puisse les mettre dans la même classe. Avec la direction quand on fait ça, on essaye de mettre sur ces classes-là

en physique, svt, math, etc des enseignants qui sont réceptifs, qui sont intéressés par les questions de FLS, qui ont envie de travailler en co-intervention avec moi.

Question : combien as-tu d'élèves ? (inclusion partielle/inclusion totale)

J'en avais peu au début et beaucoup à la fin, en fin d'année je devais en avoir 7-8 en alpha pure, au début ils étaient 2 je crois. Sur l'année j'en ai eu 26-27, j'ai jamais atteint les 30.

Question : comment organises-tu les emplois du temps de tes élèves ? Pourquoi ? Quelles contraintes rencontres-tu ?

Au début quand ils arrivent, je leur refais passer un petit test au niveau de la maîtrise de la langue parce que les tests CASNAV ne sont pas assez précis. J'essaye de voir avec les gamins aussi s'il y a des disciplines qu'ils aiment bien où ils étaient bons avant. Je regarde leurs résultats aux tests, je les consulte pour savoir leurs centres d'intérêts dans les disciplines et après j'essaye de suivre la circulaire tant bien que mal. C'est-à-dire que je les laisse en EPS, en éducation musicale, en arts plastiques tout ça, les langues vivantes. Après, je fais souvent sauter l'histoire, le français, les sciences aussi c'est difficile mais ça c'est l'idéal mais ça dépend des emplois du temps de chacun parfois il faut faire sauter une heure d'arts plastiques bon ben quand il faut on le fait. En fait j'essaye quand même de tous les mélanger, c'est pas parce que tous les UPE2A sont en 501, il y aura forcément un non-lecteur en 401. Je les regroupe, j'ai changé mon organisation plusieurs fois mais j'ai quand même beaucoup de mal à gérer de trop grands écarts de niveau quand je suis en décroché. Quand je faisais de l'alpha avec un groupe et du français de discipline avec un autre, c'était super difficile pour moi de jongler avec des niveaux comme ça. Je les regroupe parce que je me dis au moins ils entendent parler français. Après je suis pas hyper performante sur la différenciation entre un non-lecteur et un gamin qui lit mais qui comprend pas le vocabulaire de l'école. Au niveau de l'emploi du temps, j'essaye quand même de les regrouper, ça fait quand même des groupes de besoins.

Question : as-tu une salle réservée dont tu disposes à ta guise ? Comment la disposes-tu ?

C'est la salle qui restait je pense, elle est mélangée aux autres. Ça dépend, globalement je suis en îlot, en fin de semaine on mélangeait tout, on faisait de l'oral avec des mises

en situation FLE, des petits jeux de rôles et là je fais tout péter et je mélange un non-lecteur avec un A2. Je faisais aussi 2h par semaine en amphitheâtre pour faire de l'oral et du théâtre et là je les avais tous mélangés.

Pour l'UPE2A l'année prochaine on aura une salle UPE2A, qui sera utilisée par d'autres collègues quand on n'aura pas cours.

Question : comment est nommée ta matière sur l'emploi du temps de tes élèves ?

C'est FLS cette année, c'était UPE2A l'an dernier et c'est FLS cette année.

L'inclusion (objectif des questions : voir si l'inclusion est réussie, quels sont les obstacles rencontrés, s'il y a des phénomènes d'exclusion, s'il y a des stratégies de contournement sont mises en place par les enseignants ?) :

Question : comment se passe l'accueil des élèves et des familles ?

À la rentrée, on prend moins le temps de bien faire ça avec les PP, parce qu'on est tous dans le jus, ils sont plutôt tous noyés dans le flot des gamins de la rentrée, je trouve qu'on n'est moins bons sur la rentrée de septembre. Les familles sont contactées ou pas, on essaye de s'améliorer pour que le secrétariat appelle les familles. À partir du moment où le chef d'établissement reçoit les fiches ou les listes moi je les ai aussi, je demande à la secrétaire de direction de téléphoner aux familles pour qu'ils viennent chercher le dossier d'inscription, ça c'est plus ou moins fait il faut vérifier. Ils viennent chercher le dossier d'inscription, le délai entre le moment où ils le retirent et le moment où ils le ramènent on perd du temps. Ils ramènent leur dossier on leur attribue la classe qu'on avait identifiée avant et l'idée c'est que moi à chaque fois je leur laisse une à deux semaines d'inclusion totale pendant ce temps-là je me casse la tête sur les emplois du temps, je contacte les familles qui n'ont pas été contactées, je cherche toutes les infos qu'il me manque pour un début d'année. Sur ce temps-là, je vais les voir en cours, j'essaie de demander à quelques collègues d'aller les voir tous au moins une fois en classe ordinaire pour voir comment ils se débrouillent.

Question : as-tu déjà eu affaire à des cas de rejet/mise à l'écart de tes élèves ou de ton dispositif ? (dans les activités extra-scolaires, dans le fonctionnement général du collège, ...)

C'est pas tant dans le fonctionnement que dans le contact personnel avec les gamins où quand même l'année dernière j'ai pas mal souffert de ça surtout ceux qui arrivent en

cours d'année qui ont été déscolarisés pendant quelques années et qui savent pas du tout lire un emploi du temps et donc pour eux prendre le train en route c'est hyper difficile. Donc ça m'est arrivé plein de fois de voir les surveillants qui les engueulent, qui leur parlent hyper mal parce qu'ils comprennent pas que le gamin vient d'arriver qu'il n'a aucun repère. Voilà, de voir le gamin complètement isolé sans forcément que l'équipe éducative et la vie scolaire prennent ça en considération, c'était limite pas mal de fois. Après à S. on n'aime pas trop les Comoriens mais comme pas mal d'endroits mais je crois qu'il y a quand même des familles qui sont assez virulentes ici. En conseil d'administration même si moi j'étais par forcément là parce que j'y siége pas mais voilà, je lis les comptes rendus et ouais tout le monde n'est pas forcément favorable à l'existence d'une UPE2A à S. Il y aussi les parents qui font pression sur les familles et les enfants du dispositif.

Je comprends pas le shimaore donc je pense qu'il y a beaucoup de choses qui m'échappent, je sais que les élèves n'aiment pas trop quand je les accompagne sur les temps d'observation. Ils n'aiment pas trop avoir quelqu'un à côté, alors ça c'est peut-être juste humain c'est pas forcément une histoire de discrimination. Par contre quand je laisse la porte ouverte ça ils aiment pas et je pense que très rapidement dès qu'il y a du passage dans le couloir et qu'ils sont regroupés ils n'aiment pas du tout mais j'ai pas eu affaire à des situations visibles. Après on m'a raconté beaucoup de choses, même les élèves m'ont rapporté beaucoup de choses.

Question : cela a-t-il un effet sur tes élèves ? (réticence à venir en cours de FLS, manque de travail, mutisme,...)

Je pense qu'à la limite dans mon cours, je crois qu'ils ont réussi à comprendre que c'est un monde à part et à la limite c'est presque dans cette bulle-là où ils sont le plus sécurisés, alors ça prend du temps à construire mais une fois qu'ils ont compris et qu'ils s'y sentent bien ça se passe plutôt bien. Après il y a toujours des cas à la marge mais à la limite là-dedans je trouvais qu'il n'y avait rien de problématique au contraire. Par contre c'est sur les temps d'inclusion et de co-intervention où vraiment là ils sont identifiés comme mêlés aux autres où ça peut devenir vraiment embêtant. Je me suis vue arrêter de travailler avec certains gamins en classe ordinaire parce qu'en fait c'était contre-productif, ils avaient trop peur du regard des autres et donc ça ne servait plus à rien.

Question : as-tu déjà rencontré des réticences de la part des autres professeurs pour recevoir tes élèves ? Si oui, pour quelles raisons ? Quels sont tes outils pour remédier à ce genre de situations ?

En général quand ça se passe c'est assez implicite, on va pas me le dire frontalement. On va pas me dire, « je veux pas du gamin ne me le met pas en classe » par contre oui il y a certains collègues avec lesquels les infos sont filtrées, les infos n'arrivent pas. Ça aussi ça prend du temps à comprendre mais bon une fois que tu as identifié qu'il y avait des collègues qui étaient peu réceptifs ou pas ouverts sur la question c'est les gamins qui en pâtissent, sur les sorties scolaires notamment ou sur des infos bateau, informations aux familles, il y a des infos qui circulent pas pour ces gamins-là.

En ce qui concerne la révision des supports de travail ça va de mieux en mieux mais du coup plus ça va et plus ça prend une grande part de mes heures au collège, c'est-à-dire que finalement là je suis en train de transformer mes heures de face à face élèves à du temps de travail de concertations avec les collègues, de co-intervention sur une séance donnée. C'est toujours un peu les mêmes, je vais pas mentir, il n'y en a pas des masses mais ceux qui sont motivés, ouais, ils m'envoient quand même pas mal de supports. Ça marche de mieux en mieux mais c'est lent.

Le suivi des élèves :

Question : dans quelle mesure les familles sont impliquées dans le suivi de l'élève ?

Nous on n'a pas d'école des parents. Je les vois au début d'année sur le temps administratif, temps administratif où on fait une visite du collège, on explique avec un collègue shimaorephone un petit peu comment ça se passe tout ça aux parents. Ensuite, celui qui est évident c'est les remises de bulletins. C'est encore le cafouillage mais on essaye de faire en sorte que ce soit moi qui donne le bulletin pour les élèves que je vois le plus, après sinon ça se discute avec le PP mais on essaye de faire en sorte que ça passe par moi et je donne quand même le nom du PP et la salle pour qu'ils puissent aller le voir. Et puis voilà en cas de besoins particuliers, ceux qui posent problème ou ceux qui me disent qu'il y a des problèmes avec les familles on contacte les familles, ça je le fais vraiment avec la vie scolaire, je me sens pas à chaque fois de le faire toute seule. C'est souvent que je passe par la CPE et qu'on reçoit les parents, CPE, plus moi, plus parents d'élèves.

Question : comment se passe l'orientation de tes élèves ? As-tu des retours sur la suite de leur parcours après l'UPE2A ?

Ça dépend, l'année dernière j'avais pas beaucoup de 3^{ème} parce que les UPE2A 3^{ème} on a bien compris que les chefs d'établissement n'en voulait pas. Je devais en avoir 4 ou 5. Il y en a trois j'ai des nouvelles et deux non, ils ont été non affectés, ils ont changé de numéro.

Ceux qui sont encore en collège, je les vois encore, je suis peu stricte sur une année en UPE2A ou bien une plus une deuxième année s'il était non scolarisé antérieurement. Moi, clairement j'ai beaucoup de mal à les lâcher à la fin de seulement une année de prise en charge UPE2A du coup ça j'avoue que je fais pas mal d'entorse à la circulaire et je les reprends. Là, cette année il y en a pas mal que j'ai repris de l'année dernière, ceux qui avaient besoin après voilà c'est toujours un peu délicat de mesurer le besoin. Je leur proposais, ils me disaient oui ou non et je les gardai en UPE2A. Ceux qui sortent complètement, ils viennent souvent quand ils sont en heure libre ou je les reprends souvent pour préparer le DELF, à partir du mois de mars ils reprennent des créneaux UPE2A pour la prépa DELF B1.

Le point de vue de l'enseignant FLS (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant, ses difficultés, ses manques ; connaître son point de vue par rapport au dispositif ; prendre connaissances de suggestions d'amélioration)

Question : comment te sens-tu en tant que professeur d'UPE2A par rapport à l'équipe pédagogique ?

Disons qu'en fait avec la complexité des mouvements des titulaires de l'Education nationale malheureusement pour moi, en faisant le vœu n°1 du collège de S. et que le CASNAV m'a donné j'ai fait sauter un collègue qui était en poste depuis plusieurs années et qui était beaucoup apprécié des collègues. J'ai eu un accueil assez glacial mais moi je suis arrivée j'en savais rien. Le chef a quand même dit clairement qu'il aurait préféré que ce soit l'autre qui reste, les collègues y en a qui me faisaient la gueule donc ça plus l'UPE2A qui fait que t'es quand même clairement fléchi aide aux étrangers, c'était quand même pas hyper chaleureux. J'ai vraiment dû faire mes preuves, j'ai senti que j'étais pas la bienvenue, et puis mon collègue qui était très apprécié, il faisait son petit truc dans son coin, travaillait que le matin donc en fait il y avait tout à construire quand même, c'était pas du tout un dispositif que je trouvais

bienveillant et inclusif. Maintenant ça va mieux, il y a quand même un truc important sur le relationnel collègue, vu qu'on travaille avec des élèves en difficulté, je trouve qu'on a un rapport aux collègues qui est très orienté prise en charge ou sensibilité ou non à la question et que moi j'ai eu beaucoup de mal à dépasser ça. Humainement en fait en salle des profs quand on envoie des mails, qu'on pose des questions à des collègues qui répondent jamais sur ces gamins moi ça me rendait dingue et j'avais du mal à boire des cafés avec eux. C'était bloquant humainement dans mon relationnel collègue, maintenant ça va beaucoup mieux mais en effet faut arriver à dépasser ça parce que finalement rares sont les personnes qui sont vraiment à l'écoute là-dessus.

Question : quelles difficultés rencontres-tu dans la dispense/la préparation de tes cours ? Dans la gestion du dispositif ? (manque de ressources, de moyens, de communication entre collègues, problèmes sur pronote, problèmes de bulletins, absences)

Emploi du temps, gestion des absences c'est mieux cette année mais c'est quand même pas bon. Le souci c'est que le logiciel Pronote ne permet pas à une UPE2A d'être vraiment efficace, si on a la chance d'avoir une direction qui maîtrise le logiciel pour pouvoir créer des groupes et faire des emplois du temps personnalisés super. Sinon c'est l'enfer en fait. Ça reste compliqué. Cette année avec le nouvel adjoint ça va mieux mais il y a quand même des gamins qui continuent d'être notés absents, à qui on envoie des sms aux familles en disant que le gamin était absent alors que ce n'est pas le cas. Les absences sont comptabilisées sur le bulletin, qui figure dans le dossier pour l'orientation et ça reste quand même très problématique. La réactivité vie scolaire sur la question est médiocre, supprimer les absences, c'est pas parce qu'il y a Madame L. qui vient dire qu'il était là que ça se fait immédiatement. Cette année je figure sur le bulletin, l'an dernier non, mais cette année avec le nouvel adjoint ça va mieux, donc cette année j'ai ma ligne FLS sur le bulletin des gamins et quand même ça facilite le travail parce que c'est pas à moi de courir après les enseignants pour remplir les bulletins c'est à la direction. C'est un élève comme un autre il a un bulletin comme un autre donc les bulletins doivent être remplis. Grosse limite de l'évaluation et des commentaires sur le bulletin parce que c'est là où tu vois toute la différence entre les collègues. C'est pour ça que j'insiste pour être présente à tous les conseils où je peux aller pour remettre les choses au clair et dire trois fois dans l'année que non ce gamin

c'est pas qu'il glande rien c'est juste qu'il n'a pas été scolarisé depuis le CP, qu'il est arrivé il y a trois mois et qu'il parle pas français.

Question : quels sont selon toi les points positifs et négatifs du dispositif ?

Alors point positif, je trouve que c'est vraiment super pour que les gamins prennent confiance en eux, fassent évoluer leurs représentations négatives sur l'école, sur le rapport aux autres, sur l'adulte dans le contexte de Mayotte. Je trouve qu'ils sont dans des situations tellement difficiles, précaires sur le plan social, familial, humain que je trouve qu'une prise en charge particulière adaptée leur permet vraiment d'évoluer là-dessus. En négatif, c'est quand même que c'est un dispositif qui repose énormément sur les bonnes volontés de l'enseignant FLS. En gros, si l'enseignant FLS donne de son mieux ça peut très bien marcher, donne même plus qu'il ne doit parce que c'est quand même un truc qui prend énormément d'énergie. On se sent quand même très seul et il faut courir après les rares bonnes volontés qui font que on peut vite perdre toute l'énergie que met l'enseignant FLS dans le dispositif si c'est pas suivi en classe ordinaire par les collègues au bout d'un moment les résultats sont très minces donc ça peut un peu bouleverser tout le côté positif du dispositif que je viens de dire.

Sur une échelle de 0 à 10 sur la réussite de l'inclusion je dirais 6,5. Non mais c'est quand même pas super, je trouve ça beaucoup trop difficile. L'inclusion ça marche sur pas mal d'aspects, le fait qu'ils appartiennent à une classe, qu'ils aient les mêmes profs, qu'ils aient un bulletin voilà qu'ils puissent faire des sorties scolaires avec la classe c'est très bien. Par contre la marche est tellement haute entre la prise en charge en décroché et la classe ordinaire, je trouve qu'elle est tellement haute que ça reste beaucoup trop difficile, c'est pas très performant là-dessus. On se voile un peu la face en croyant qu'une année de prise en charge même deux pour un NSA sont efficaces.

Question : quelles seraient tes suggestions pour l'amélioration du fonctionnement de ce dispositif ?

Ça pourrait être pas mal de solliciter d'autres enseignants que les enseignants FLS, je pense qu'il y a plein de collègues de plein de disciplines qui ont plein de bonnes choses à apporter sur ces élèves-là. Et oui la limite que je viens d'évoquer sur l'inclusion me ferait dire que je serais favorable à plus d'heures en décroché avec un vrai travail de fait en équipe sur des élèves qu'on remet à niveau et après pour lesquels on réfléchit à

une inclusion un peu transitoire mais je trouve que là ça marche pas vraiment comme ça. Entre les directives institutionnelles et la réalité il y a quand même beaucoup de frustrations des collègues. Sur la circulaire, c'est un peu de la pure négociation parce qu'avec L. (membre du CASNAV) elle est complètement détachée du terrain mais elle a un œil institutionnel donc on est complémentaires. Mais moi je suis vraiment là pour essayer de cadrer au mieux pour tous les collègues d'UPE2A pour qu'il y ait un document officiel signé par le recteur pour cadrer le truc. Qu'on puisse imprimer, fluoter et dire « ben non ça l'orientation, t'es PP de 3^{ème}, t'es payé pour donc c'est pas à moi de le faire » . Tout, l'appel, les absences, les emplois du temps, on épluche tout, donc je suis un peu optimiste mais je suis contente de travailler dessus parce que je me dis que ça peut être hyper positif pour la répartition de qui fait quoi et comment parce que là c'est le flou total et toujours au détriment de l'enseignant FLS.

Annexe n°6 : transcription / entretien avec une enseignante coordinatrice d'un dispositif UPE2A second degré

Le 30 avril 2020, par skype, 1 : 03 : 42.

Question : peux-tu te présenter (parcours, formation, motivations, poste actuel) ?

J'ai fait dix ans de formation professionnelle donc plutôt avec des jeunes adultes et des adultes en tant que formatrice FLE donc à la fois à l'étranger dans des Alliances françaises et dans des universités mais aussi en France avec des publics migrants. Puis, quand je me suis retrouvée à Mayotte, j'ai fait un peu de coordination pédagogique dans un centre de formation et puis très vite j'ai vu l'opportunité qui se profilait d'avoir ce poste d'enseignant coordinateur UPE2A donc comme c'est plus facile de l'avoir à Mayotte j'ai sauté sur l'occasion. J'ai fait sciences humaines, j'ai fait anthropologie en M1 puis après j'ai repris FLE du DU au M2 FLE.

Le dispositif (objectif des questions : connaître le fonctionnement d'autres dispositifs, identifier les différentes façons de gérer un dispositif, voir quelles sont les contraintes/facilités) :

Question : peux-tu me décrire le fonctionnement de ton UPE2A ?

Le collège reçoit les listes du CASNAV, il reçoit les listes on ne sait pas vraiment quand d'ailleurs. Ensuite, c'est le secrétariat qui va appeler toutes les familles pour prendre un rendez-vous inscription. Ensuite, la famille, ils vont venir, ils vont accomplir les formalités d'inscription, le secrétariat nous transmet à nous les dates d'arrivées des élèves inscrits puis viennent les tests de positionnement. Ensuite, à partir de là on va définir le nombre d'heures nécessaires en FLS, nous les enseignants et le secrétariat on va choisir une classe d'inclusion parce qu'eux au préalable ils auront choisi que par exemple sur les 15 classes de 6^{ème} ce sera la 6^{ème} 10-11-12-13 qui recevra les UPE2A, il y aura 4 ou 5 places d'UPE2A dans chaque classe. Ensuite, les emplois du temps des nouveaux élèves, c'est nous qui les réalisons les enseignants coordo. On les écrit à la main donc c'est un EDT provisoire qu'on transmet au proviseur adjoint qui saisit tout dans Pronote. Ensuite, en attendant que ce soit formalisé nous on prévient tous les enseignants qui sont concernés par l'arrivée de cet élève par email ou sur Pronote, on donne un maximum d'informations, on informe bien le PP. Ensuite on essaye de remplir le tableau de bord, de le mettre à jour au fur et à mesure. A chaque fin de période deux semaines avant il faut qu'on envoie les demandes de modification d'emploi du temps au

proviseur adjoint pour que ce soit effectif à la rentrée. Dans le dispositif, on est deux plus la chargée de mission.

Question : à quels types de public as-tu affaire ?

Ils viennent tous des trois îles des Comores mais principalement d'Anjouan. Il y en a qui viennent du Congo.

Question : est-ce toi qui gères en coordination avec le CASNAV l'inscription de nouveaux élèves ou est-ce le/la principal(e) de ton collège ?

Ça me gêne pas que ce soit le CASNAV qui nous envoie les élèves puisque c'est eux qui les accueillent en premier quand ils arrivent sur le territoire, après ce qui serait bien c'est qu'on puisse communiquer nous davantage. Qu'on nous demande, combien de place vous avez ? Pour que ce soit optimisé ce dispositif.

Question : combien as-tu d'élèves ? (inclusion partielle/inclusion totale)

On en a 60, 30 qu'on voit régulièrement et 30 qui sont en inclusion totale mais qu'on suit. Alors j'étais pas très chaude pour ça mais bon mon binôme a opté pour la répartition par niveau donc elle a pris les 6^{ème}/5^{ème} et j'ai pris les 4^{ème}/3^{ème}. Quand on arrive à communiquer, à chaque début de cours on s'échange des élèves, « bon ben je fais un îlot alpha est-ce que tu en as ? Viens, tu m'en donnes ». Finalement cette répartition du départ on se rend bien compte qu'elle n'a pas de sens mais elle a été arrêtée comme ça, j'ai jamais pu changer.

Question : comment organises-tu les emplois du temps de tes élèves ? Pourquoi ? Quelles contraintes rencontres-tu ?

Moi, pour les 4^{èmes} – 3^{èmes} je vais avoir 4 classes. J'ai vraiment suivi la circulaire de 2012 et puis j'ai regardé pas mal de vidéos sur Youtube sur les CASNAV comment ils fonctionnent, sur quels sont les principes tu vois, quelles matières il faut garder. J'ai suivi ce qui était aussi en place, les recommandations de la chargée de mission. Pourtant j'ai été bien entourée, il y avait la chargée de mission, mon binôme mais néanmoins la chargée de mission elle était vraiment pas là tout le temps, mais elle répondait quand même à pas mal de questions surtout à qu'est-ce qu'on enlève comme matière à cet élève. On pouvait discuter des cas individuels mais bon pour bien comprendre le fonctionnement, j'avais jamais travaillé avec des ados il a fallu que je

me documente pas mal de mon côté mais ça m'a pas dérangée. En gros, ils ne vont pas en français et en histoire/géo, les matières dans lesquelles l'enjeu linguistique est trop important et puis on les inclut dans les matières dans lesquelles ils vont se sociabiliser avec les autres et tout ça en fonction de leur niveau. S'ils ont besoin de quatre heures d'UPE2A on va juste enlever le français suivant leur niveau. Tout dépend après où est-ce qu'il en est avec les langues étrangères mais en général on leur laisse, on les laisse aller en anglais puis après peut-être qu'on va enlever la LV2 ou la SVT tout dépend du profil de l'élève. Pour les anglophones on va forcément leur laisser les cours d'anglais pour les valoriser pour qu'ils continuent. Les plus avancés on va juste leur enlever les cours de français donc je vais les avoir que 4h dans la semaine et puis les moins avancés on leur enlève en général 10h on va rarement jusqu'à 12h on trouve que ça fait beaucoup.

Question : as-tu une salle réservée dont tu disposes à ta guise ? Comment la disposes-tu ?

Oui. Ça varie, soit je mets un U pour travailler l'oral tous ensemble, soit je fais des îlots quand il y a des niveaux qui se distinguent vraiment, l'îlot alpha et l'îlot A1-A2.

Question : comment est nommée ta matière sur l'emploi du temps de tes élèves ?

C'est noté FLS. En fait avec mon binôme sur Pronote on est inscrites en co-enseignement on est tout le temps toutes les deux comme profs, ils sont pas arrivés à faire la distinction pour les 6^{ème}, 5^{ème} c'est que Madame A. et pour les 4^{ème} 3^{ème} Madame D. Donc on est tout le temps toutes les deux et on est désignées.

Question : Comment organises-tu tes séances ? (pilotage des activités, programme, etc)

Je me suis basée sur une grille de compétences que j'ai chopé sur internet. J'ai les compétences par groupe, le lundi je vais faire compréhension écrite, compréhension orale, le mardi je vais faire conjugaison, le jeudi je vais faire que de la grammaire et le vendredi que du lexique. A l'intérieur, j'essaye de cocher de remplir cette grille de compétences. Après en fonction des objectifs que je veux remplir, je vais chercher des docs alors soit j'en ai parce que j'ai quand même enseigné avant et je l'adapte au public ado, je prends des manuels, je fais des photocopies. Ça avance plutôt

naturellement, même s'il y en a un ou deux qui zappe un objectif à un moment donné je vais le retrouver et on va pouvoir travailler cet objectif.

L'inclusion (objectif des questions : voir si l'inclusion est réussie, quels sont les obstacles rencontrés, s'il y a des phénomènes d'exclusion, s'il y a des stratégies de contournement sont mises en place par les enseignants ?) :

Question : comment se passe l'accueil des élèves et des familles ?

Quand il est inscrit, il vient chez nous, il vient passer le test de positionnement, même si nous on fait cours, on l'installe dans un coin et on va lui faire passer le test et on lui fait passer l'oral comme on peut soit à la fin du cours soit un moment de pause. C'est un test de positionnement, je sais pas ce que vous avez eu vous mais nous en gros c'est un test de positionnement, c'est la chargée de mission mais même le principal il y avait accès. Un petit test lambda vraiment tout simple avec d'abord la compréhension écrite et puis après production orale aussi et puis il y a un texte à écrire aussi. C'est un test qu'on nous a donné. Nous on n'accueille pas la famille. Avec cet EDT provisoire qu'on lui donne, il va directement en cours, on l'accompagne dans son premier cours et entre temps on avertit, ça se passe assez vite dès qu'il a son EDT provisoire, on prévient tous les autres profs, on l'accompagne à son premier cours et il est lancé direct dedans. Peut-être que la première journée c'est arrivé qu'il reste toute la journée avec nous parce qu'on n'a pas eu le temps de faire son EDT provisoire et de prévenir tous les profs mais on le garde pas en UPE2A toute une semaine.

Question : as-tu déjà eu affaire à des cas de rejet/mise à l'écart de tes élèves ou de ton dispositif ? (dans les activités extra-scolaires, dans le fonctionnement général du collège, ...)

De manière générale je n'ai pas constaté ça, mais je pense que c'est grâce à notre principal qui est très concerné par l'UPE2A, c'est un petit peu son dispositif préféré parce qu'auparavant il a été coordinateur d'un dispositif UPE2A en métropole. Donc il fait très attention à ça, il nous a apporté des cadeaux avec l'alphabet en bois, enfin c'est une anecdote mais pour dire que non on n'est pas mises à l'écart on le ressent pas. Il nous a positionnées dès le départ, mais comme tous les autres dispositifs en fait. En plus, même au sein des profs de français on est inclus, on fait partie de la boucle quand ça discute de leur cours, d'une commande de livre. Après c'est pareil, j'ai pas beaucoup de points de comparaison au niveau Education nationale c'est ma première

expérience. Des petites moqueries il y en a quand les gens passent devant la classe UPE2A mais en même temps je dirais qu'il y a aussi l'inverse, il y a des jeunes qui veulent venir avec nous. Il y a quand même des élèves UPE2A, ils veulent partir, au bout d'un moment, au bout des ¾ de l'année scolaire, ils veulent partir, ils veulent s'émanciper, ils veulent plus avoir l'étiquette UPE2A notamment pour ceux qui se sentent capables. Des fois, il y a des profs qui nous envoient des élèves, ils ne peuvent pas entrer dans le dispositif parce qu'ils sont à Mayotte depuis longtemps, mais ils nous les envoient pour qu'on leur fasse passer un test de positionnement, les élèves viennent sans rechigner. Après, il y a eu des moqueries mais c'est plus sur les origines, sur les africains par exemple, sur les africains de l'Est.

Question : cela a-t-il un effet sur tes élèves ? (réticence à venir en cours de FLS, manque de travail, mutisme,...)

Ceux qui se sentent vraiment en confiance qui ont envie de partir du dispositif parfois ils refusent de venir. Puis, il y en a un en 4^{ème} quand j'y repense qui est vraiment petit-lecteur, qui a du mal à avancer, lui il refuse un peu de venir, je pense par peur d'être stigmatisé. Après, il verbalise pas du tout mais bon depuis 6 mois que je le connais on dirait vraiment que c'est ça. Puis, le gars de 3^{ème} qui est en binôme justement avec une jeune qui elle ne venait pas du tout à reculons, mais son binôme le gars lui oui, parce que ça y est c'était fini et il voulait enlever cette étiquette donc lui il voulait plus travailler. Du coup on faisait que de l'oral parce qu'il ne voulait plus écrire plus rien. Il y a des petites 6^{ème} qui du coup quand elles s'ennuient elles viennent avec plaisir mais elles vont vraiment perturber le cours. Si j'avais été toute seule dans mon dispositif, elles seraient parties déjà depuis longtemps enfin depuis la période précédente mais comme on est deux, comme je te dis la communication est compliquée, on n'arrive pas à communiquer et comme c'est elle qui gère les 6^{ème} – 5^{ème} ma binôme, moi quand elle n'est pas là, c'est moi qui les gère. Donc je les prends quand même à un moment donné, du coup j'ai pas la main sur ça, je n'arrive pas à les faire partir du dispositif, je pense qu'elles s'ennuient et qu'elles ne sont pas à leur place. En fait si tu veux à un moment donné moi j'ai proposé le test de sortie, le test de sortie de l'UPE2A, s'ils réussissent le test ils partent. Comme ça on a les mêmes références et donc on tombe d'accord, parce qu'à un moment donné c'est bien de parler du niveau des élèves mais bon il faut qu'on statue sur un résultat mais tu parles c'est comme si j'avais pissé dans un violon. Elle est vraiment réfractaire à toute proposition. Alors j'en ai fait un pour mon niveau, pour les

élèves que j'ai mais ce qui aurait été opportun ça aurait été d'en faire un qui nous concerne toutes les deux et de pouvoir discuter en prenant appui sur des résultats puisque la si tu veux on discute dans le vide ça n'a pas de sens, mais comme elle, elle était en place depuis 3-4 ans elle ne voulait pas changer son mode de fonctionnement.

Question : as-tu déjà rencontré des réticences de la part des autres professeurs pour recevoir tes élèves ? Si oui, pour quelles raisons ? Quels sont tes outils pour remédier à ce genre de situations ?

Alors qu'un prof ne souhaite pas recevoir l'élève c'est jamais arrivé mais en effet, certains profs des fois ils appréhendent un petit peu du coup ils nous demandent plus d'informations, plus de précisions, des conseils sur comment établir leurs supports pédagogiques, des renseignements. On a des petits entretiens avec d'autres profs. D'autres profs, ils les incluent sans forcément poser de questions peut-être parce qu'ils ont l'habitude, ça veut pas forcément dire qu'ils le font pas bien. Par contre, on a fait une erreur, c'est que sur la 5^{ème} 10 au lieu d'inclure que 4 ou 5 élèves dans la 5^{ème} 10 on en a inclus 7. Sept UPE2A dans la même classe, c'était une erreur, je sais pas comment on en est arrivées à faire ça, mais tu vois je pense que c'est révélateur du binôme aussi. En fait, c'est moi qui ai attribué avec la secrétaire ces classes mais parce que je fais ça tout le temps. Au début, je savais pas combien d'élèves il fallait par classe, c'était moi qui m'occupait de ça, elle, elle se décharge régulièrement de plein de choses. Alors ces sept élèves ont eu tendance à faire bloc et à foutre le bazar dans les classes et donc c'était surtout à cause d'eux que j'avais à m'expliquer avec les autres profs. Surtout le prof de math qui galérait avec eux parce qu'ils faisaient bloc et qu'il fallait les séparer et qu'il sentait qu'ils venaient d'un dispositif différent et donc ils se sentaient pas inclus en classe de math il n'y arrivaient pas, il aurait fallu, mais je savais pas c'est pareil, qu'on les accompagne. Enfin du coup c'était à ma binôme de les accompagner parce que c'était des 5^{ème} mais elle avait trop d'élèves donc elle pouvait pas gérer. C'est ce que je lui dis depuis le début donc du coup il aurait fallu les accompagner en math depuis le début pour instaurer un climat de confiance. De manière générale, ça n'a pas été fait, on a très peu accompagné les élèves on les a accompagnés à la porte mais après une fois en classe on n'a pas fait ce travail d'accompagnement. C'était pas vraiment en place à Kwale avant que j'arrive, elle n'accompagnait pas les élèves en classe avant que j'arrive, ni à la première ni aux autres heures. Quand j'en ai parlé, quand je l'ai évoqué parce que j'ai senti qu'il

fallait, que les élèves n'étaient pas assez en confiance pour partir en classe ordinaire, parce qu'elle une façon de nier les choses parce qu'elle est très sûre d'elle en mode « non mais c'est bon t'inquiète pas, ça fonctionne très bien » du coup j'ai eu vraiment beaucoup tendance à suivre ce qu'elle me disait.

Le suivi des élèves :

Question : dans quelle mesure les familles sont impliquées dans le suivi de l'élève ?

Ah oui, il y a une école des parents après je ne sais pas si ce sont les parents de l'école des parents parce que ce n'est pas moi qui m'en occupe. Après c'est arrivé qu'on leur donne rendez-vous et qu'ils ne viennent pas mais par contre pour la rencontre parents-profs qu'on avait organisée de manière officielle au mois de janvier ça a plutôt bien marché j'ai vu quasiment tous les parents, mais je les avais appelés au préalable, il y avait eu un mot qui avait circulé dans le carnet de leurs enfants.

Question : comment se passe l'orientation de tes élèves ? As-tu eu des retours sur la suite de leur parcours après l'UPE2A ?

Non, y a pas de document, on nous a rien donné, on sait pas où ils vont.

Le point de vue de l'enseignant FLS (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant, ses difficultés, ses manques ; connaître son point de vue par rapport au dispositif ; prendre connaissances de suggestions d'amélioration)

Question : comment te sens-tu en tant que professeur d'UPE2A par rapport à l'équipe pédagogique ?

Pour la plupart des profs, on est 85 profs, ils connaissent bien le dispositif, ils aimeraient bien envoyer certains de leurs élèves dans le dispositif mais on leur explique des fois pourquoi ils ne peuvent pas y avoir droit. Il y a une bonne communication entre les autres collègues. Des fois on est sollicités pour répondre à des questions plus précises. Par exemple, il y a eu des devoirs en commun qui ont été réalisés pour tous les niveaux, ça a duré trois jours et parmi ces devoirs en commun certains ont pris la peine de faire des devoirs en commun pour les petits-lecteurs, avec beaucoup plus d'images, il fallait relier, beaucoup moins de lecture, beaucoup moins d'écriture mais plus de jeux, voilà ils ont pris la peine de faire le devoir commun non-lecteur. On dirait que vraiment toute l'équipe pédagogique est sensibilisée à cette thématique. Je pense que ça vient de la direction et puis le contexte le fait qu'on soit à Mayotte. De toute façon,

quand ils se retrouvent eux, je sais pas un prof d'SVT, face à 5 qui sont petits-lecteurs, forcément elle s'interroge, elle va adapter.

Au moment de remplir les lignes sur les bulletins, notre ligne n'apparaissait pas, je pense pas que ce soit volontaire mais en effet on n'a peut-être pas pensé à nous. On n'a pas pu remplir les appréciations pour la plupart des classes, ils ne se sont pas trop souciés de ça mais comme on a été présentes lors des conseils, on est passées en priorité et de notre avis dépendait les félicitations, un encouragement ou bien un avertissement.

Question : quelles difficultés rencontres-tu dans la dispense/la préparation de tes cours ? Dans la gestion du dispositif ? (manque de ressources, de moyens, de communication entre collègues, problèmes sur pronote, problèmes de bulletins, absences)

Pour pronote pas de soucis particulier, on remplit les absences, les présences, après j'ai pas de comparatif avec la métropole donc je trouvais que ça fonctionnait plutôt bien. Quand on se rend compte à une heure de cours que l'élève est devant nous mais qu'il n'est pas présent sur Pronote tout de suite on le signale et c'est le proviseur adjoint qui fait le changement.

Pour la préparation des cours c'est vraiment individuel. Quand je suis arrivée c'était déjà en place, je regardais comment faisait ma binôme, elle prenait plusieurs tables et puis elle étalait plusieurs groupes de photocopies. Alors je sais pas mais d'un point de vue extérieur ça me paraissait un peu aléatoire. « Tiens on va donner ça, tiens on va donner ça ». Mais en fait c'est pour répondre à quel objectif ? Et qu'est-ce que t'as fait hier ? Qu'est-ce que tu feras demain ? Où est-ce que tu vas ? J'observais tu vois, je me suis pas permise de poser trop de questions, moi j'ai vachement tâtonné, j'ai essayé de m'orienter en utilisant cette petite grille. En gros, il y a la grosse partie « communiquer » et on coche si c'est acquis, en cours d'acquisition, non acquis. La lecture, la grosse partie écriture, production d'écrit, la grosse partie grammaire, conjugaison et la dernière le lexique. Alors c'est comme si ça avait été fait pour les gamins, il y a des images. Au départ, on a fait la rentrée au mois d'août, au mois de septembre je commence à rédiger ces fameux livrets de suivi, grille de compétences, parce que j'en cherchais une propre à Mayotte, propre aux élèves. Puis en essayant de l'inclure dans ce projet et tout quand on travaillait à deux, je voyais bien qu'elle

coopérait pas, elle me disait que ça n'allait pas ce que je mettais parce que je ne connaissais pas bien les objectifs. Suite à ça elle m'a envoyé cette grille de compétences, je l'ai eue assez rapidement et c'est là que j'ai commencé à faire mes cours. C'est très individuel parce qu'on n'arrivait pas du tout à avoir un fonctionnement en binôme.

Question : quels sont selon toi les points positifs et négatifs du dispositif ?

On pourrait avoir plus de renseignements sur les élèves avant qu'ils arrivent parce qu'on n'a pas toujours les fiches CASNAV par exemple. Prendre le temps de faire l'accompagnement des nouveaux arrivants, à savoir, oui ils vont venir en UPE2A mais quand ils ont besoin d'aller en classe ordinaire qu'on soit plus présents à leur côté, plus de présence, plus de communication avec les profs qui prennent en charge les UPE2A. Ce qui serait bien ce serait des ateliers qui nous apprennent à vraiment différencier les supports.

Question : quelles seraient tes suggestions pour l'amélioration du fonctionnement de ce dispositif ?

Pour ma part ça va. Moi, j'étais déjà à Mayotte avant d'arriver au collège, donc je connaissais déjà quand même, j'avais l'impression de connaître déjà un peu le public, je suis pas arrivée complètement dans l'inconnu. J'avais affaire à de jeunes adultes et là j'avais affaire à des ados donc je ne me sentais complètement perdue. Les petites formations qu'on a eues au départ, les formations où on nous parlait de la gestion de classe avec les ados, mine de rien il y en a plein qui disaient que ça leur servait pas, moi ça m'a fait écho donc j'ai pu prendre des notes et aller chercher des infos un peu de mon côté. Peut-être que je me suis formée un peu moi-même mais sur la base de ce qu'on m'avait donné au départ. Dans mon collège on nous a pas mal accompagnées et j'ai fait des recherches de mon côté ce qui fait que je n'étais pas complètement perdue mais en effet la gestion de classe avec des ados ça demande à être formé. Tout dépend ce que t'as fait avant, si t'aimes bien les ados aussi, si avant tu avais l'habitude de faire des jeux, alors des jeux pour les adultes t'en fais aussi avec les ados. Clairement moi avec les ados j'ai trouvé difficile, c'est pour ça que j'ai essayé de me former toute seule parce que c'est quasi de l'animation.

Annexe n°7 : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA

Le 27 avril 2020, par skype, 00 : 20 : 08.

Question : peux-tu te présenter ?

J'ai fait un master, non. D'abord, j'ai suivi une licence de biologie au Pérou et ensuite une licence 3 professeur de SVT, science de la Vie et de la Terre et après j'ai fait un master Science de la Vie et de la Terre pour être professeur et finalement j'ai changé de filière parce que c'était pas pour moi. Je me suis rendue compte au fur et à mesure de mes stages que c'était très compliqué l'SVT. Et donc du coup j'ai changé pour faire le master MEEF espagnol. Et donc du coup, l'année dernière j'ai fini le master espagnol. Et après j'ai travaillé un peu comme contractuelle en Bretagne, dans l'académie de Bretagne pendant quatre mois et ensuite j'ai postulé à l'académie de Mayotte.

Le dispositif (objectifs des questions : voir comment est identifié le dispositif chez les enseignants de classe ordinaire) :

Question : selon toi que signifie UPE2A ? A quoi ce dispositif sert-il ?

Je connais pas forcément le sigle, mais je pense que c'est surtout pour les élèves qui ne savent pas écrire ni lire. Donc du coup ils ont mis à disposition un professeur qui va les alphabétiser. Je pense que c'est un cours pour les élèves qui ne savent pas ni lire ni écrire en français.

Question : que penses-tu du dispositif ? Selon toi quels en sont les points positifs et négatifs ?

Oui, moi je pense que c'est bien parce qu'en fait il y a des élèves qui arrivent des pays où la langue maternelle ce n'est pas le français et donc c'est vraiment une option très bien. Parce que moi étant migrante et ma famille aussi, nous aussi on était soumis, pas forcément on n'a pas été soumis à ce dispositif mais on a dû d'abord apprendre la langue. Si tu veux évoluer dans les pays où tu habites tu dois forcément d'abord parler et savoir écrire. Donc, je pense que c'est une façon de faire une réussite, d'essayer que nous migrants qui arrivons dans un pays où on connaît pas la langue, ça peut nous donner une opportunité en fait d'étudier même à l'université, c'est une ouverture, une

porte. Moi je n'ai pas bénéficié de dispositif comme ça, parce qu'à l'époque j'étais déjà âgée, j'avais 27 ans. Donc du coup j'ai dû prendre des cours de français à l'Alliance française. Par contre, mon frère qui est en Italie, il a suivi des cours comme toi en fait, c'est-à-dire, il a suivi tes cours mais en Italie. D'abord quand il est arrivé en Italie, il était dans un dispositif UPE2A et après il a intégré au fur et à mesure la classe dans son niveau.

C'est vrai que dans le système éducatif italien et péruvien c'est différent. Certes il y a des cours pareils comme les maths, je sais pas la littérature, mais il y a beaucoup de choses différentes, par exemple vous avez la dissertation, vous avez des choses qu'on n'a jamais faites. C'est pareil en Italie. Donc en fait, certes t'apprends la langue mais t'apprends aussi la méthodologie. La méthodologie ça dépend des pays en fait, ça dépend quel type de méthodologie utilise chaque pays. Donc du coup lui ça lui a permis d'apprendre une méthodologie qu'il ne connaissait pas pour pouvoir intégrer le collège où il allait.

L'inclusion (objectifs des questions : savoir comment sont perçus les élèves allophones, comment se passe l'inclusion, quelles sont les difficultés rencontrées, les appréhensions) :

Question : comment as-tu accueilli les nouveaux élèves quand ils sont arrivés ?

Au début en fait je savais qu'il y en avait des élèves mais je ne les reconnaissais pas du tout. Donc en fait au fur et à mesure que j'ai commencé à faire mes cours je me suis rendue compte qu'il y en avait deux qui étaient vraiment perdus. Je savais même si on parlait en français, qu'ils ne me comprenaient pas, donc du coup je me suis confrontée un peu à la réalité où j'étais. Donc du coup j'ai essayé en fait de parler avec eux, mais je pouvais pas et après c'était vraiment difficile de faire une différenciation parce qu'après si on parle pas la langue, c'est-à-dire même la langue du pays on peut pas communiquer. Donc, jusqu'à aujourd'hui je n'ai pas pu communiquer, certes je les vois mais on peut pas vraiment interagir avec eux. C'est vraiment compliqué.

Question : as-tu une manière particulière de travailler avec ces élèves ?

Je ne pense pas avoir réussi, parce que déjà c'est une classe très difficile les 415 au niveau du comportement, ils ont été très nombreux. Et du coup ils ont été effacés dans

la classe et donc j'avais peut-être cinq élèves qui participaient et le reste c'est pas qu'ils faisaient rien mais j'ai pas senti l'implication. Donc moi je me suis d'abord centrée avec les autres en fait, j'ai pas vraiment pris le temps de me consacrer avec les deux élèves en question. Peut-être la prochaine fois je vais faire différemment parce que c'était la première fois, je connaissais pas trop bien comment faire ma première approche. Je me suis dit je vais continuer parce que certes ça va me prendre un temps de ouf d'essayer de... qu'ils puissent comprendre en fait, je savais pas comment faire.

Question : comment est-ce que tu évalues ces élèves ?

Surtout, je les évaluais au niveau du comportement avec les compétences transversales et c'est surtout avec ça que j'ai pu les évaluer mais après certes j'ai pas pu les évaluer à l'écrit ou à l'oral parce que c'était pas possible pour moi. C'était surtout le comportement, s'ils écrivaient ou pas dans le cahier. Au moins une petite implication, certains je savais qu'ils ont des difficultés mais il y a... Je me rappelle plus comment il s'appelle... A. lui il était vraiment très appliqué dans son cahier. Son cahier il est nickel on dirait waouh mais à la fois je me dis c'est dommage parce qu'il souhaite s'en sortir mais il n'a pas encore les moyens pour y arriver. Déjà il a quelque chose, il a envie de s'en sortir donc je pense que déjà c'est énorme.

Question : comment les élèves sont-ils placés dans la classe ? Comment cela s'est-il fait ? (choix du professeur, affinités entre élèves)

Mes élèves en fait... j'ai travaillé au début avec un îlot, donc du coup je choisissais un peu les élèves, les bons avec les pas trop bons et j'ai travaillé surtout avec ça et après j'ai fait en fait, et après je me suis dit c'est trop de bavardages en îlot. J'ai refait mon planning de classe, je les ai mis comme dans une classe normale donc je les ai mis, j'ai mélangé les bons et les pas trop bons en couple. Les élèves du dispositif ils ont été placés au début en îlot mais pas ensemble, séparément.

Question : trouves-tu qu'ils soient bien intégrés au groupe classe ? Si non, pour quelles raisons ?

Ils sont vraiment bien intégrés, parce que même entre eux ils font des blagues mais après je vois pas non plus une entraide. Je sais qu'ils les ont intégrés mais ils n'essayent pas d'aider à son camarade. C'est aussi que pour eux c'est difficile. Ils

parlent shimaore donc ils communiquent. En français certes ils ne parlent pas beaucoup mais en shimaore ils bavardent.

Le point de vue de l'enseignant de classe ordinaire (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant) :

Question : rencontres-tu des difficultés à travailler avec ces élèves ? Si oui, lesquelles ?

Des difficultés, je t'ai déjà dit, c'est la langue et après leur cahier, certes ils avaient toujours leur cahier mais c'est comme s'ils écrivent dans le vide, il n'y a pas d'apprentissage. Donc du coup je me suis dit même s'il écrivait, déjà il écrivait à peine même pas. Oui, certains, je me rappelle ils me comprenaient mais, il n'y avait pas d'échange. Donc déjà en fait s'il n'y a pas d'échange, je ne peux pas, je savais pas quelle approche.

Question : as-tu des suggestions pour améliorer la gestion du dispositif ?

Selon moi, il aurait fallu les mettre avec une classe plus petite, moins nombreuse, peut-être avec un niveau... pas forcément élevé mais avec une classe plus tranquille en fait. Je pense que ça aurait été mieux parce déjà si tu es dans une classe plus tranquille les élèves sont en réussite. Certes, ils pourront être perdus mais à la fois, non je sais pas en fait. Moi, je pense que ça dépend dans quelle classe ils sont et après bien sûr il faut travailler derrière avec toi, pour s'intégrer. Selon moi d'abord c'est la classe et le nombre d'élèves.

En tant que profs on n'est pas très impliqués dans ce genre de dispositif peut-être ça aurait été bien de faire, je sais pas un rendez-vous chaque trimestre même s'il y en avait lors des appréciations et tout ça tu intervenais mais c'était très peu par rapport à eux. Peut-être il aurait fallu que nous on soit plus informés sur leur situation et aussi avoir peut-être avoir plus d'outils pédagogiques pour pouvoir y arriver parce que j'étais vraiment perdue, je ne savais pas comment faire.

Question : As-tu utilisé les outils pédagogiques qui étaient en ligne pour les élèves ?

Non, je connais même pas, j'étais pas au courant, j'ai pas eu le mail. Je pense que ce serait bien que tu puisses voir ce que je vois pas dans ma classe donc oui je pense que

ce serait bien pour moi et pour les élèves, peut-être que je pourrais avoir de nouvelles suggestions, de nouvelles choses à faire.

Annexe n°8 : transcription / entretien avec un enseignant de classe ordinaire où sont inclus des EANA

Question : peux-tu te présenter ?

J'ai été surveillant dans des lycées, j'ai fait un peu d'animation nature, j'ai fait un BTS animation nature. J'ai fait une formation de maraîchage, j'ai été surveillant pendant 5 ans. Ensuite, j'ai repris mes études pour être prof et du coup là je suis prof de SVT. Je suis venu à Mayotte parce que je voulais faire prof et c'était plus facile de le faire à Mayotte qu'en métropole où je trouvais que des contrats courts, pas assez d'heures. J'ai fait un emprunt pour mes études donc il fallait que je rembourse mon emprunt et puis je connais des gens, des profs de SVT à Mayotte qui m'ont dit que c'était bien ici.

Le dispositif (objectifs des questions : voir comment est identifié le dispositif chez les enseignants de classe ordinaire) :

Question : selon toi que signifie UPE2A ? A quoi ce dispositif sert-il ?

Pour moi c'est pour les allophones, en gros c'est pour les gens qui ne parlent pas la langue, pour qu'ils apprennent les bases de la langue française pour pouvoir suivre une scolarité derrière. Avant de venir ici je n'avais pas réellement connaissance du dispositif je savais qu'il y avait des trucs qui existaient.

Question : que penses-tu du dispositif ? Selon toi quels en sont les points positifs et négatifs ?

Sur un territoire comme Mayotte c'est positif je pense vu le nombre d'immigration qu'il y a et le nombre de personnes qui ne maîtrisent pas la langue française d'ailleurs c'est ce qui manque, je pense qu'il faudrait développer ça ici même pour j'ai envie de dire les Mahorais parce qu'ils parlent pas tous très bien le français. C'est un dispositif qui est intéressant pour l'intégration dans le système scolaire. Peut-être qu'en métropole c'est plus discret parce que c'est plus diffus dans la masse mais en tout cas à Mayotte c'est plus présent peut-être même que dans les autres DOM parce qu'il y a besoin. En fait, il y a tellement un problème d'écrit même un problème d'oral même des enfants mahorais que finalement quand ils arrivent dans ma classe je fais pas spécialement de distinguo. D'autant plus que certains sont plus scolaires que d'autres qui ne le sont pas et du coup ça se noie un peu là-dedans donc pour moi il n'y a pas... je ne ressens pas

véritablement un groupe UPE2A même dans les notes que je mets. Ça se confond en fait.

L'inclusion (objectifs des questions : savoir comment sont perçus les élèves allophones, comment se passe l'inclusion, quelles sont les difficultés rencontrées, les appréhensions) :

Question : comment as-tu accueilli les nouveaux élèves quand ils sont arrivés ?

En 513 pas spécialement parce que je crois que ... ah si il y avait N. mais non pas spécialement, je les ai accueillis comme des élèves de la classe. Après t'étais là pour les 403 parce qu'il y en avait 4 mais j'ai rien fait de particulier. Ils sont restés un peu en groupe, tous les quatre, ça faisait un petit groupe de 4 dans la classe.

Question : as-tu une manière particulière de travailler avec ces élèves ?

Comme je te dis pas spécialement parce qu'il y en a qui ont moins de difficultés que d'autres. Il y en a qui sont plus en difficultés et qui ne sont pas en UPE2A donc en fait voire même je dirais que dans les 6, comment il s'appelle...il y en a un qui a plus de difficultés j'ai l'impression. N au contraire c'est un peu une tête de classe, elle il faut que j'adapte dans le sens inverse donc je lui donne plus de trucs que les autres et le groupe 403 ils sont dans la moyenne, dans même la plutôt bonne moyenne, il y a pas de différenciation.

Question : comment est-ce que tu évalues ces élèves ?

Comme les autres, parce qu'ils ont vraiment plutôt un bon niveau en moyenne donc je fais vraiment pas de distinguo. Pour A. qui a plus de difficultés, je l'évalue à l'écrit mais ça se passe très mal. Je devais faire des évaluations à l'oral avant le confinement mais je n'ai pas pu.

Question : comment les élèves sont-ils placés dans la classe ? Comment cela s'est-il fait ? (choix du professeur, affinités entre élèves)

Ça dépend des classes, j'ai des classes avec des plans de classes parce que ça me semblait nécessaire et j'ai des classes comme 415, 513 j'ai placé certains avec des comportements difficiles. 403 je les ai qu'en îlot, c'est pareil j'ai placé quelques

éléments difficiles en les séparant et en les incluant dans des groupes qui bossent mais eux je les ai qu'en salle informatique en îlot. Les 513, je les ai à la fois en salle informatique en îlot et en salle SVT en ligne. Et puis les 415, je les ai pas spécialement placés. Pour les élèves du dispositif, en 403 clairement ils se sont mis ensemble et puis c'est un petit groupe qui a l'air de bien marcher, ils se sont assez bien intégrés avec les autres aussi, il y en a que j'accueille en classe ouverte aux vacances de février-mars là, il y en a qui sont venus en SVT 403. Après en 415, il y a comme je t'ai dit, A. qui est un peu tout seul et puis AN. Qui est plutôt avec les autres. En 513, N. elle est un peu esseulée aussi, elle se met devant premier rang à gauche et voilà.

Question : trouves-tu qu'ils soient bien intégrés au groupe classe ? Si non, pour quelles raisons ?

Je note une intégration difficile d'A. dans la classe parce que je note qu'il est sujet de moqueries et qu'il y répond. Et du coup il se retrouve souvent esseulé à une table et puis les gens se moquent de lui, il sort des trucs et tout le monde rigole donc c'est assez spécial, assez compliqué à gérer. Scolairement, je pense que pour lui ça passe au second plan, il arrive pas à s'intégrer scolairement, je sais pas s'il est bien intégré dans la classe. Et An. il me semble qu'il est assis avec d'autres élèves à côté de lui et qu'il ne se fait pas spécialement remarquer ni dans le bon ni dans le mauvais. A. je pense que c'est plutôt son caractère qui provoque des réactions chez les autres après il a l'air d'avoir une bonne répartie donc ça répond du tac au tac. Il joue un peu le rôle de clown il essaye de se mettre dans une position.

Il y a trois profils, celle qui en veut toujours plus, qui veut changer de classe parce qu'elle veut bosser, t'as ceux qui se fondent dans la masse, et puis t'as celui qui a ce comportement de clown de classe qui se fait un peu charrier et qui du coup répond, c'est un jeu qui s'est installé entre lui et les autres.

Question : as-tu déjà eu affaire à des situations de mise à l'écart ?

Pour les UPE2A pas spécialement à part A.

Le point de vue de l'enseignant de classe ordinaire (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant) :

Question : rencontres-tu des difficultés à travailler avec ces élèves ? Si oui, lesquelles ?

N. parce qu'elle se plaint de pas assez bosser, je sais pas si on peut appeler ça une difficulté. A. c'est qu'il fout rien, je suis toujours obligé de lui dire de se taire, donc lui ça marche pas trop bien et pour les autres ça marche plutôt bien. Il y a vraiment les deux extrêmes.

Question : as-tu des suggestions pour améliorer la gestion du dispositif ? (visite, informations)

Moi, je pense que ce serait pas mal qu'A. ait un entretien par rapport à comment il se sent dans sa classe qu'il ait un suivi personnalisé pour savoir justement s'il y a pas un problème avec sa classe. Sinon le dispositif en général, peut-être voir comment ça se passe dans les premières séances et voir aussi comment ça se passe un mois après parce qu'il y a des choses qui peuvent changer. Plutôt une observation, pour aider les profs à savoir ce qu'il en est, pour leur dire : effectivement au bon d'un mois c'est bon il y a pas de souci ou bien donner des informations. Dire : attention eux ils ont du mal à suivre, il faudrait que tu fasses plus attention à eux, juste des petites infos. Au bout d'un mois, voir ce que ça donne au bout d'un mois.

Annexe n°9 : transcription / entretien avec une enseignante de classe ordinaire où sont inclus des EANA

Le 6 mai 2020, par skype, 00 : 40 : 06.

Question : peux-tu te présenter ?

Je suis pas arrivée là totalement par hasard, disons que moi de base en métropole, j'ai une formation plutôt scientifique et justement lors de mon mémoire de M2, je l'ai fait sur la médiation scientifique. Mon stage, en paléontologie notamment, du coup lors de mon stage je préparais des ateliers pédagogiques, je faisais des visites guidées, pour tout type de profils parce qu'on avait des scolaires mais aussi des centres de loisirs. Dans les centres de loisirs, t'as vraiment de tous niveaux, il n'y a pas de distinction entre les enfants. C'était ça ma formation de base et donc j'ai tout simplement suivi mon copain qui est originaire d'ici et dont les parents habitent ici et ont une pharmacie. Donc comme il a fait pharmacie, il a repris l'institution familiale donc je l'ai suivi et comme ici en terme de médiation scientifique on est un peu limités parce que là, il y a un petit musée en petite Terre, je crois qu'il ouvrait à peine, en tout cas il était tout neuf. Du coup je me suis tournée vers l'enseignement parce que c'est ce qu'il y avait de plus proche de la médiation donc voilà comment je me suis retrouvée à Koungou parce que c'était un des collègues les plus proches qu'il y avait de chez moi.

Le dispositif (objectifs des questions : voir comment est identifié le dispositif chez les enseignants de classe ordinaire) :

Question : selon toi que signifie UPE2A ? A quoi ce dispositif sert-il ?

Si j'ai bien compris, c'est un dispositif d'intégration et d'inclusion, c'est pour intégrer les nouveaux arrivants qui ne sont pas forcément francophones ou qui ne parlent pas la langue ou qui la parlent peut-être pas correctement. Le but c'est de les inclure un certain temps voire complètement dans une classe pour qu'ils puissent suivre pour la suite.

Question : que penses-tu du dispositif ? Selon toi quels en sont les points positifs et négatifs ?

Je pense que sur un territoire comme Mayotte, c'est quand même très important parce qu'on a beaucoup de nouveaux arrivants donc c'est pertinent. Points négatifs je saurais pas trop te dire, je sais pas si j'ai beaucoup de recul dessus mais c'est vrai que c'est toujours compliqué quand ils arrivent en milieu d'année ou en fin d'année dans une classe. Je sais pas s'il y a véritablement de points négatifs mais je pense qu'ici c'est hyper pertinent parce qu'ici des enfants qui ne parlent pas la langue ou peu et qui arrivent en cours d'année on en a constamment. Je pense que c'est compliqué pour les profs et les élèves, déjà pour eux arriver dans une classe, les classes sont très nombreuses au moins 28 ou 30 donc déjà il faut leur trouver une place. Après l'intégration dans la classe, parce qu'on sait que les élèves, que ce soit ici ou ailleurs ne sont pas très sympas entre eux et surtout quand il s'agit de nouveaux arrivants. En plus ici, il y a la problématique liée à l'immigration donc les gens qui viennent d'ailleurs ne sont pas bien vus alors qu'eux-mêmes ne sont pas 100% mahorais mais en tout cas il y a cette peur de l'étranger extrêmement présente. Pour nous les profs, déjà de jauger par rapport au niveau, alors même si normalement c'est ton rôle de voir le niveau et de les intégrer, mais bon comme ils ont loupé trois à quatre mois de cours, il faut rattraper tout ça, il y a une difficulté de renouveler, recommencer très rapidement, enfin on recommence pas du coup mais on essaye de faire rattraper à l'élève ou aux élèves.

L'inclusion (objectifs des questions : savoir comment sont perçus les élèves allophones, comment se passe l'inclusion, quelles sont les difficultés rencontrées, les appréhensions) :

Question : comment as-tu accueilli les nouveaux élèves quand ils sont arrivés ?

Des fois je remarque pas, j'avoue que si on me prévient pas qu'il y a un nouvel élève, je le vois soit en faisant l'appel si l'élève est sur la liste, soit si l'élève n'est pas sur la liste j'avoue que des fois en tout cas moi en SVT, j'ai tellement d'élèves que je peux pas retenir tous mes élèves donc c'est vrai que si l'élève ne vient pas se présenter et qu'il n'est pas sur la liste je ne fais pas attention. Souvent, je leur dis s'ils arrivent au début d'un chapitre, ça tombe bien je leur dis « voilà on commence un chapitre on va faire ça, donc là tu prends le chapitre ». S'ils arrivent en cours ou en fin de chapitre, j'essaye de leur photocopier ce qui a été fait avant, de leur dire de le lire de leur côté et s'ils ont la moindre question de venir me la poser. Ceux qui sont intégrés dans la classe où je suis

PP j'essaie d'être plus attentive, parce que déjà on avait prévenu les élèves avant, tu m'avais dit qu'ils allaient être intégrés, j'avais prévenu les autres élèves de la classe de les accueillir correctement. Lorsqu'ils sont entrés dans la classe j'ai dit à eux et devant toute la classe que s'ils avaient le moindre problème, le moindre élève qui les dérangeait, qui les embêtait, qu'ils viennent m'en parler tout de suite. S'ils se font embêter par quelqu'un ça risque de durer si on ne fait pas le nécessaire. J'ai essayé d'instaurer un climat de confiance et dans la classe de 3^{ème} ça s'est plutôt bien passé. Les deux garçons sont restés entre eux ce qui est plutôt normal on va dire mais ils se sont quand même intégrés au reste de la classe. La fille au début elle était plutôt timide mais au fur et à mesure ça allait mieux.

Question : as-tu une manière particulière de travailler avec ces élèves ?

Non honnêtement, je ne fais pas beaucoup de cas par cas, ce que j'essaie de faire pendant le cours quand les premiers viennent d'arriver, j'essaie d'aller les voir au moment où c'est les activités, je vais plus les voir eux que les autres élèves, voir s'ils arrivent à suivre s'ils ne sont pas perdus. Après, je fais pas quelque chose de spécifique par rapport à eux. J'essaie de mobiliser les autres élèves en leur disant de les aider s'il y a besoin. Je vais quand même les voir s'ils ne comprennent pas.

Question : comment est-ce que tu évalues ces élèves ?

Ça dépend du niveau, ceux de cette année que j'ai eus avaient un niveau plutôt correct donc je les ai évalués exactement de la même façon. De toute manière ceux que j'ai eus avaient déjà un bon niveau, certains avaient même un meilleur niveau que mes élèves. Dans les 3^{èmes}, O. par exemple, excellent.

Question : comment les élèves sont-ils placés dans la classe ? Comment cela s'est-il fait ? (choix du professeur, affinités entre élèves)

Moi, j'ai pas de plan particulier je les ai vraiment laissés libres. Après les garçons n'ont pas vraiment de place, la fille au début elle était un petit peu seule et puis finalement après elle s'est un peu plus mise avec les filles. Donc ça a traduit un peu l'intégration dans la classe aussi le placement dans la classe.

Question : trouves-tu qu'ils soient bien intégrés au groupe classe ? Si non, pour quelles raisons ?

Oui, ils sont bien intégrés.

Question : as-tu déjà eu affaire à des situations de mise à l'écart ?

Non, même dans les autres classes ils sont plutôt bien intégrés. Au contraire même en 3^{ème}, les trois je les ai plutôt sentis bien intégrés. Après on a fait l'orientation et ils étaient vraiment impliqués vis-à-vis de ça, ils ont vraiment joué le jeu comme les autres. Je pense que c'est important de prévenir les élèves à l'avance quand même. Je ne sais pas si ça a joué sur l'intégration mais c'est mieux quand même, en tout cas ils sont prévenus. En plus, 3 élèves d'un coup ça fait quand même beaucoup dans une classe d'un niveau 3^{ème} où ils se connaissent déjà beaucoup. Quand c'est en 6^{ème} c'est important aussi parce que les petits ne sont pas forcément sympas entre eux non plus mais je pense que ça a joué quand même. Montrer qu'on est là et dire « vous ne faites pas n'importe quoi, vous jouer votre rôle d'élève et vous êtes sympas ».

Le point de vue de l'enseignant de classe ordinaire (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant) :

Question : rencontres-tu des difficultés à travailler avec ces élèves ? Si oui, lesquelles ?

En fait les autres années, j'étais moins en contact avec la personne qui s'occupait des UPE2A, ton prédécesseur et du coup j'ai eu des élèves mais franchement on n'avait pas eu autant d'échanges qu'on a pu avoir cette année. Bon, on a eu aussi la co-animation sur les 614 mais au-delà de ça, enfin je sais pas c'était pas qu'il n'était pas impliqué loin de là mais il n'y avait pas autant d'échanges donc j'ai pas souvenir d'avoir eu des problèmes avec ces élèves-là. Avec les UPE2A non plutôt avec les ULIS, c'est une problématique de handicap qui est un peu plus compliquée parce que voilà mais non avec les élèves d'UPE2A, je ne me rappelle pas d'avoir eu de problèmes particuliers.

Question : as-tu des suggestions pour améliorer la gestion du dispositif ? (visite, informations)

Je trouve que tu m'avais bien prévenue, justement par rapport à B. qui ne parlait pas, par rapport au niveau etc. En tout cas cette année je trouve que ça a plutôt bien marché alors en plus j'ai pas eu beaucoup de soucis avec ces élèves-là parce qu'aussi très souvent ils ne sont pas inclus en SVT étant donné que c'est une matière où on a qu'une heure et demie par semaine, ils sont plus inclus dans d'autres matières comme français, maths. C'est vrai qu'en général ils viennent en SVT quand ça roule mais rarement on les inclut qu'en SVT. En tout cas cette année tu m'avais bien prévenue. Je sais pas... peut-être qu'il faudrait pour le PP les rencontrer avant seuls, je ne sais pas si ça servirait vraiment à quelque chose mais comme ça, ça permettrait de voir un peu le niveau et d'informer l'équipe pédagogique. Ils ne vont pas rencontrer les profs un par un mais peut-être au moins le professeur principal pourrait, s'ils sont inclus sur la longue durée ou entièrement comme ça a été le cas pour les 3^{ème}, peut-être effectivement vu que moi je les vois pas beaucoup en SVT, j'aurais peut-être pu les rencontrer avant sans les autres élèves. Parce que là du coup je les ai rencontrés uniquement directement dans le cadre de la classe, directement dans le cadre de la tentative d'intégration, de la tentative d'intégration et avec les autres élèves. C'est vrai que j'aurais peut-être pu les rencontrer avant pour les rassurer, répondre à leurs questions s'ils en avaient, voir un peu ce qu'ils avaient fait avant et puis comme ça prévenir les collègues pour la suite.

Annexe n°10 : transcription / entretien avec un enseignant de classe ordinaire où sont inclus des EANA

Le 28 avril 2020, par skype, 00 : 18 : 31.

Question : peux-tu te présenter ?

Je suis déjà Comorien, je suis pas Mahorais, je suis venu à Mayotte, j'avais pas de situation mais après avoir eu la situation, j'ai postulé dans l'Education nationale et on m'a appelé on m'a proposé un poste à Koungou et je me suis présenté à Koungou et voilà ça a débuté comme ça. Je viens d'Anjouan, je suis arrivé en 2012, j'ai tout fait, j'ai fait mes études aux Comores, j'ai pas fait mes études ici. J'ai fait mes études en histoire/géo à l'université aux Comores. Ça a pris du temps parce que je suis venu déjà j'avais pas de situation donc j'ai galéré un petit peu et puis après je me suis marié et j'ai eu des enfants et à partir de là j'ai eu une situation normale. J'ai déjà travaillé à la mairie de Koungou en tant que médiateur scolaire et c'est à partir de là que j'ai postulé à l'Education nationale.

Le dispositif (objectifs des questions : voir comment est identifié le dispositif chez les enseignants de classe ordinaire) :

Question : selon toi que signifie UPE2A ? A quoi ce dispositif sert-il ?

Alors j'ai compris que l'UPE2A c'est des élèves... surtout c'est encadrer des élèves en situation difficile qui peuvent venir de l'étranger ou bien même ici en France, à Mayotte mais qui rencontrent vraiment des difficultés dans l'éducation par rapport à leur niveau.

Question : que penses-tu du dispositif ? Selon toi quels en sont les points positifs et négatifs ?

Alors, positivement je sais que c'est un bon dispositif parce que ça aide déjà les élèves en difficulté à s'y retrouver et à accéder à des classes normales. Comme j'ai vu avec certains élèves quand on a déjà travaillé avec toi, au début ils avaient des difficultés mais maintenant ils arrivent quand même à bien suivre le programme et ils travaillent tout à fait normalement comme les autres.

L'inclusion (objectifs des questions : savoir comment sont perçus les élèves allophones, comment se passe l'inclusion, quelles sont les difficultés rencontrées, les appréhensions) :

Question : comment as-tu accueilli les nouveaux élèves quand ils sont arrivés ?

Alors, pour la première fois déjà, je les ai bien accueillis avec les autres élèves sauf qu'ils avaient des difficultés, tout simplement parce que peut-être ils avaient peur de participer, ils avaient peur de se montrer, ils avaient peur de poser des questions donc au début ils avaient des difficultés mais au fur et à mesure ils s'en sortent bien. Ils posent des questions, ils travaillent bien. Certains c'est vrai, ils ont quand même un peu du mal à poser des questions ou bien à comprendre des notions, c'est surtout les notions qui posent parfois des difficultés mais d'autres quand même ils arrivent bien à s'intégrer et s'en sortir facilement.

Question : as-tu une manière particulière de travailler avec ces élèves ?

En fait j'ai une manière un petit peu particulière, tout simplement parce que je considère qu'ils n'ont pas assez le niveau parce que déjà eux ils se regroupaient ensemble et puis après ils ont commencé à travailler un petit peu. Si par exemple je donne des notions, je formule un petit peu les questions pour qu'ils comprennent bien et parfois je passe du temps avec eux par rapport aux autres élèves parce que les autres arrivent à mieux s'en sortir. Je passe du temps avec eux, j'essaie quand même de réexpliquer, de réexpliquer les notions. Puis, il y a certains qui arrivent à comprendre, si je vois qu'ils arrivent à comprendre je les oriente vers les autres élèves de la classe comme ça ils arrivent à s'en sortir.

Question : comment est-ce que tu évalues ces élèves ?

Au début je les évaluais oralement parce que certains ils avaient des difficultés à écrire des phrases entières donc là j'ai commencé à les évaluer oralement. Ils commençaient à répondre aux questions et puis une fois que j'ai vu qu'ils ont un petit peu le niveau de pouvoir bien répondre aux questions à partir de là, je commence à les évaluer pas comme les autres mais on approche des évaluations comme les autres niveaux. Ils ont le même support que les autres mais je mets des critères différents pour bien les évaluer,

j'insiste, je suis vraiment auprès d'eux comme ça s'ils ont des questions ils m'appellent, je viens, j'essaye d'éclaircir les choses.

Question : comment les élèves sont-ils placés dans la classe ? Comment cela s'est-il fait ? (choix du professeur, affinités entre élèves)

Au début, ils se sont placés tout seuls parce que j'ai compris qu'ils avaient un petit peu peur, je les ai laissés une semaine ou deux et puis après j'ai commencé à les placer moi-même.

Question : trouves-tu qu'ils soient bien intégrés au groupe classe ? Si non, pour quelles raisons ?

Oui, ils sont bien intégrés dans la classe parce qu'ils collaborent avec les autres, ils sont tous des amis, ils parlent ensemble, ils posent des questions c'est ça le plus important, il s'agit de poser, de lever la main s'ils n'ont pas compris, s'ils arrivent à lever la main et poser des questions, je trouve ça super. Ils osent demander, en fait il y a L. qui avait du mal à poser des questions mais avec les camarades, ils arrivent bien à collaborer ensemble. Ils posent des questions parce que je les ai placés dans des binômes avec des élèves moins bons ou des meilleurs et là ça les aide quand même s'ils n'ont pas compris ils posent la question à l'autre. Parce que moi souvent je donne le travail et après je leur demande de faire ça en binôme donc dans ces cas-là ils collaborent avec leurs camarades « comment on va faire l'exercice ? ». Moi, j'explique l'exercice, les notions et après je les laisse pendant quelques minutes. S'ils ont du mal, ils m'appellent et puis après je les laisse.

Question : as-tu déjà eu affaire à des situations de mise à l'écart ?

En dehors de la classe, ils sont toujours ensemble avec les autres. Dans la classe, ils sont toujours avec les élèves et ici au village, j'ai eu la chance de vivre avec un certain R. donc là on se retrouve parfois, on se dit « salam » et puis il est respectueux. Il me pose aussi des questions s'il y a quelque chose qu'il n'a pas compris, il me pose des questions ici, il me demande qu'est-ce qu'il doit faire. On est comme des amis.

Le point de vue de l'enseignant de classe ordinaire (objectifs des questions : connaître le ressenti de l'enseignant) :

Question : rencontres-tu des difficultés à travailler avec ces élèves ? Si oui, lesquelles ?

Les difficultés c'est au début qu'ils avaient des difficultés à comprendre. Parfois par exemple il y a des notions, des séquences ils ont du mal à comprendre au début, mais comme je t'ai dit, j'essaye quand même de simplifier les notions, j'essaye de simplifier certains mots dans les séquences pour qu'ils arrivent à bien comprendre mais c'est vrai qu'il y a des séquences quand on attaque au début, ils ont du mal à se retrouver. C'est pas tous, il y avait T., elle, elle comprenait vraiment tout, elle avait vraiment un très bon niveau. Un élève comme R, au début quand on attaque une nouvelle séquence il a un peu de mal mais après ça va. C'est pourquoi, je me suis dit là il faut que je sois vraiment ami avec lui, que je lui parle comme ça il n'aura pas de mal à me poser des questions. Donc là il n'a pas peur de moi, s'il n'a pas compris il va me dire « Monsieur moi je n'ai pas compris ». Ils ont bien progressé parce qu'au début, je sais pas si je t'avais envoyé les contrôles mais au début ils avaient du mal à se retrouver et puis une fois qu'on a eu cette relation, ils n'ont pas peur de moi. Ils n'ont pas peur de me poser des questions et maintenant ils progressent et maintenant ils valident bien leurs compétences comme les autres élèves.

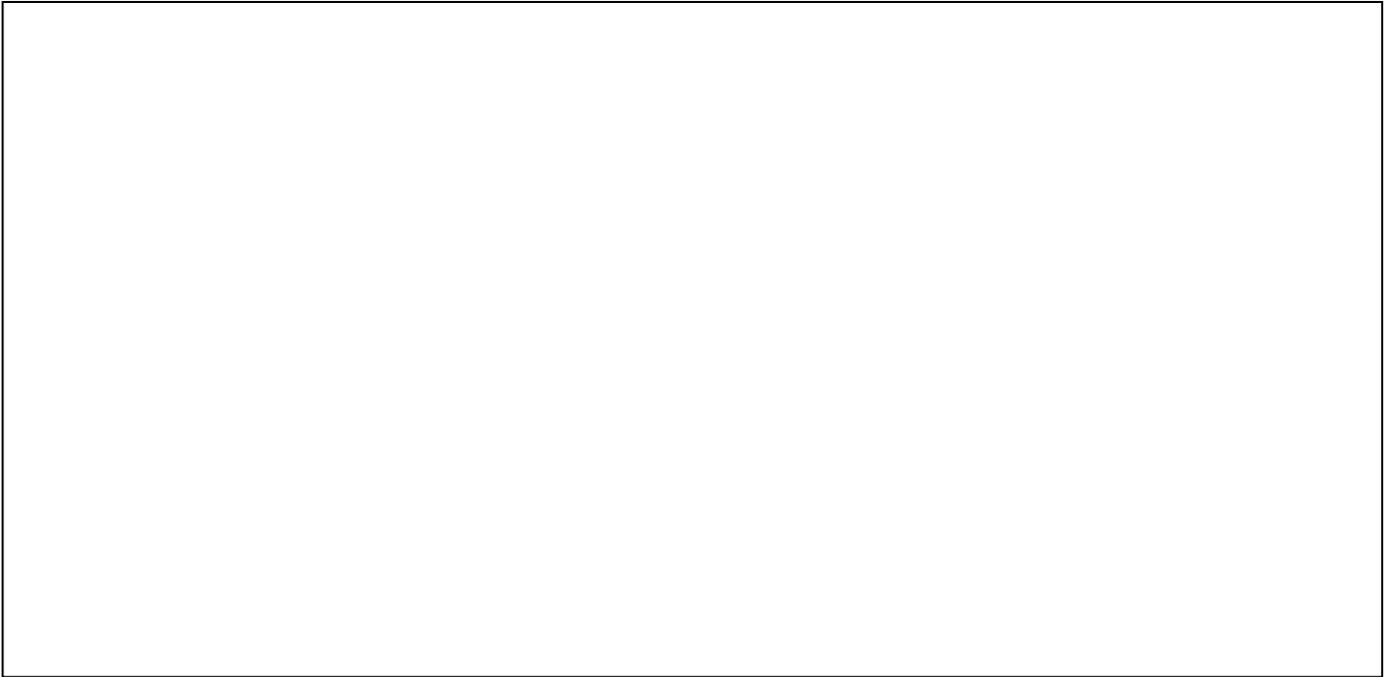
Question : as-tu des suggestions pour améliorer la gestion du dispositif ? (visite, informations)

Ce que je proposerais c'est de proposer de se voir, on s'est déjà vus, on parle souvent de ces élèves-là, c'est ça, c'est de proposer, c'est de dire s'il y a des choses qui ne vont pas. Moi si je vois quelque chose qui ne va pas tout de suite je t'avertis, qu'il y a un peu des soucis. Je sais pas si avec les autres collègues c'est pareil, s'ils posent des questions mais avec moi ça marche. Tout le temps, à chaque fois, de collaborer entre collègues, voir comment faire pour améliorer le niveau de ces élèves.

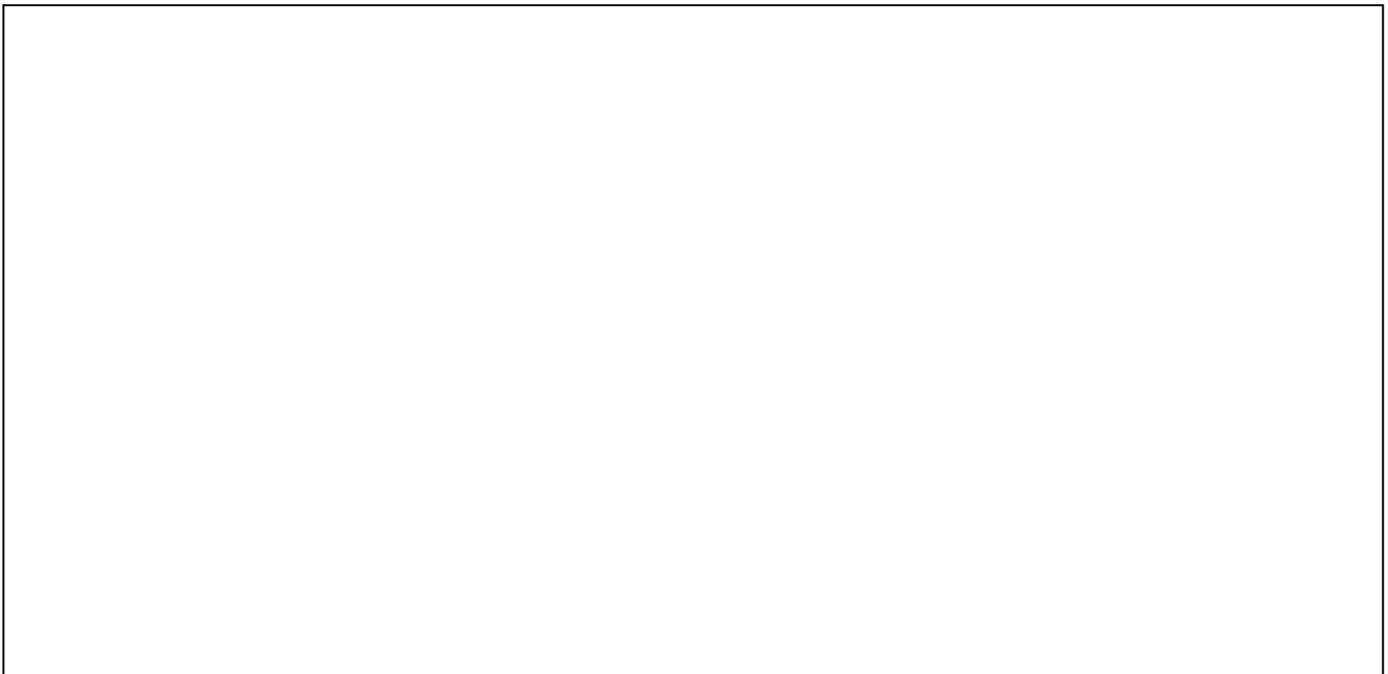
Annexe n°11 : trame des dessins réflexifs n'ayant pu être réalisés pour cause de COVID-19

Activité réflexive

Dessine-toi à Mayotte :



Dessine-toi dans ton collège :



Annexe n°13 : livret des objectifs communicatifs à atteindre en UPE2A



LIVRET DE SUIVI DES ELEVES ALLOPHONES ARRIVANTS

réalisé à partir du bulletin du site SCOLENA CLIN OUVERTE

Enseignant FLE/FLS :

Nom : Prénom :

Date de naissance : Pays d'origine :

Langue(s) parlée(s) :

Classe et Etablissement :

Début de la prise en charge : Fin de la prise en charge :

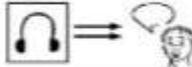
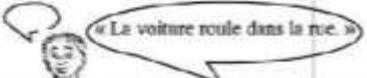
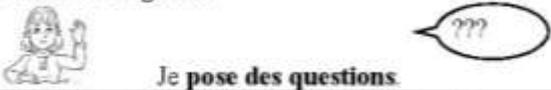
Notation :

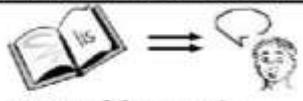
NA : je ne sais pas encore faire (=> Non Acquis)

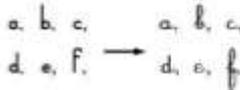
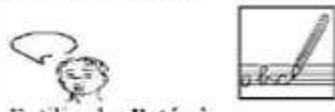
EA : je sais souvent faire, je me trompe encore un peu (=> En cours d'Acquisition)

A : je sais faire (=> Acquis)

Bilan n°1
Bilan n°2
Bilan n°3

COMMUNIQUER	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
Je me présente  , je parle de moi, de ma famille et j'utilise les formules de politesse et de salutation.									
Je sais reproduire les sons entendus. 									
Je peux nommer les objets, les personnes.  (C'est...ce n'est pas...)									
Je dis mes besoins , mes envies (je veux, je peux ?..). Je peux dire si je ne sais pas , je ne comprends pas . Je peux dire ce que j'aime , ce que je n'aime pas . 									
Je comprends ce qu'on me dit et ce qui se dit. 									
Je fais des phrases simples et correctes . 									
Je raconte une histoire simple à partir d' images . 									
J'utilise la négation . 									
Je sais mémoriser un court texte (une comptine , une poésie). 									
J'écoute une histoire et je la raconte. 									
Je peux apprendre / participer à un dialogue . 									

LECTURE	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
 <p>a, b, c, d, e, f, g, h, i, j...</p> <p>Je connais le nom des lettres (a, b, c, d, e...) et les différentes écritures (scripte, cursive, majuscule).</p>									
 <p>ma pi lu ro te no vi pu ta</p> <p>Je lis des syllabes simples (ma / pa / pi / po / ra...) et je les écris.</p>									
 <p>→ cartable → « 3 syllabes »</p> <p>Je lis des mots composés de syllabes simples.</p>									
 <p>Marie a mal.</p> <p>Je lis des phrases simples et je comprends.</p>									
 <p>main poi lou ron tre noi vin peau lan</p> <p>Je lis des syllabes complexes (moi / main lon / dan...) et je les écris.</p>									
 <p>La voiture roule dans la rue.</p> <p>Je lis et comprends une phrase contenant des syllabes complexes.</p>									
 <p>La voiture roule dans la rue. Elle traverse le pont et se gare sur le parking.</p> <p>Je lis et comprends des textes courts.</p>									
 <p>Je lis correctement à haute voix.</p> <p>Je lis et je sais répondre à des questions.</p>									
									

ECRITURE PRODUCTION D'ECRIT	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
Je sais écrire les lettres de l' alphabet en cursive . 									
Je sais écrire mon prénom sans modèle. 									
Je sais recopier des mots en cursive . 									
Je sais passer de l'écriture scripte à la cursive. 									
Je sais copier un court texte sans erreur. 									
F'utilise la dictée à l'adulte pour produire un écrit. 									
Je produis une phrase à partir d' une image .  La fille mange un gâteau.									

GRAMMAIRE	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
Je reconnais une phrase .									
 La fille mange un gâteau. Je reconnais le verbe dans une phrase. (Il mange un gâteau.) verbe									
Je sais identifier le sujet dans une phrase.									
Je reconnais le singulier et le pluriel . un  ? des 									
Je reconnais les marques du genre. un  ? une 									
Je sais accorder un verbe avec son sujet . (Ils regardent la télévision.)									
Je connais les différentes formes et types de phrases. ? . !									
Je sais utiliser l' ordre alphabétique .									

CONJUGAISON	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
Je connais et j'utilise les pronoms personnels.									
Je connais les notions de passé, présent et futur . (Hier, aujourd'hui, demain)									
Je conjugue des verbes au présent . (Je mange, tu pars, nous sommes...)									

LEXIQUE	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
Les couleurs. 									
Le matériel scolaire. 									
Les actions de l'école et les consignes. 									
Les verbes d'actions. 									
Le calendrier, les jours, les mois,  les saisons.									
Les aliments. 									
La maison (les pièces et les objets). 									
Les parties du corps. 									
Les vêtements. 									
La ville, le quartier et les transports. 									
Les métiers. 									
La nature. 									
Les sports et les loisirs. 									
La famille. 									
Se repérer dans l'espace. 									
Les émotions 									

Sigles et abréviations utilisés

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger

BEP : Brevet d'Education Professionnel

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnel

CAPES : Certificat d'Aptitudes au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEFISEM : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants.

CLA : Classes d'Accueil

CLIN : Classes d'Initiation pour Non-Francophones

DROM-COM : Département et Région d'Outre-Mer - Collectivité d'Outre-Mer

EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé

EFIV : Enfants des Familles Itinérantes et de Voyageurs.

EDT : Emploi Du Temps

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

IEN-IO : Inspecteur de l'Education nationale – chargé de l'Information et de l'Orientation

IGEN : Inspection Générale de l'Education nationale

PLP : Professeur de Lycée Professionnel

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique d'Enseignement aux Élèves Allophones Arrivant

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

UPS : Unité Pédagogique Spécifique

MOTS-CLÉS : allophones, inclusion, exclusion, Français langue seconde, dispositif.

RÉSUMÉ

Mayotte est un département français d'outre-mer, la scolarisation se fait donc sur les mêmes programmes que la métropole. Pourtant le français n'y est pas la langue maternelle puisque cette île fait partie de l'archipel des Comores où l'on parle le *shimaore*. L'UPE2A s'inscrit dans ce contexte particulier où elle prend en charge les élèves nouvellement arrivés pour les scolariser.

Ce mémoire se propose d'étudier :

- Les différentes pratiques discriminantes directes ou indirectes qui découlent de l'organisation de ce dispositif et qui entravent la bonne inclusion des élèves allophones.
- La nécessité de généraliser les pratiques inclusives à l'école et non plus seulement au dispositif pour faire disparaître l'exclusion au profit d'une réelle inclusion puisque finalement tous les élèves à Mayotte sont allophones.

Actuellement, enseignante coordinatrice d'une UPE2A, j'ai mené des observations au sein de mon dispositif et des classes ordinaires d'inclusion des élèves. J'ai également réalisé des entretiens avec des membres du CASNAV et de l'établissement où j'exerce afin d'analyser les dynamiques d'inclusion et d'exclusion qui caractérisent le dispositif.

KEYWORDS: non-native speaker, inclusion, exclusion, French as a second language, teaching unit.

ABSTRACT

Mayotte is a French overseas department where the education follows the same curriculum as in mainland France. Yet French is not the native language of the pupils there because Mayotte is part of the Comoros Archipelago where the native language is *shimaore*. The teaching unit for incoming allophones pupils fits in that special linguistic context to enrol these pupils.

This work intends to study:

- The different direct or indirect discriminatory practices resulting from the particularities of the teaching unit which impact the success of the allophones pupil inclusion.
- The necessity of mainstreaming the inclusive strategies and not restrain them only to this unit so the exclusion could disappear to the benefit of inclusion because in the end almost all the pupils in Mayotte are allophones.

Currently teaching and managing one of these teaching units for allophones pupils, I have been observing my own unit and ordinary classes but also interviewing members of the Academic Centre for the enrolment of incoming allophones pupils and finally teachers of the school I am working in. These investigations give me the occasion to study the inclusion and exclusion dynamics of this special teaching unit.

