



**HAL**  
open science

# La différence des gestes professionnels d'ajustement entre un enseignant novice et un enseignant expert afin d'inclure un élève allophone

Lucas Alvarez, Léa Cubel

## ► To cite this version:

Lucas Alvarez, Léa Cubel. La différence des gestes professionnels d'ajustement entre un enseignant novice et un enseignant expert afin d'inclure un élève allophone. Education. 2022. dumas-03781149

**HAL Id: dumas-03781149**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03781149>**

Submitted on 27 Sep 2022

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

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



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

Master MEEF Mention 1er degré  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »  
Mémoire de 2ème année  
Année universitaire 2021-2022

TITRE :

**La différence des gestes professionnels d'ajustement entre un enseignant novice et un enseignant expert afin d'inclure un élève allophone.**

AUTEURS :

Lucas ALVAREZ et Léa CUBEL

Directeur de mémoire : Isabelle LE MOYEC  
Asseseurs : Isabelle LE MOYEC et Alain JEAN

Soutenu le 24 mai 2022

## Remerciements :

Nous souhaitons, dans un premier temps, remercier notre directrice de mémoire Mme LE MOYEC, conseillère pédagogique à Montpellier, pour sa disponibilité, ses conseils, son implication et ses encouragements.

Nous tenons également à remercier Mr JEAN, membre du jury et responsable de la CRT « Imprévu, situations de classe et gestes professionnels d'ajustement » à la faculté d'éducation de Montpellier, pour sa sympathie, son suivi, ses conseils, et son dévouement.

Nous remercions également les deux enseignantes qui nous ont accueillis avec plaisir dans leur classe, afin de nous aider dans notre recherche. Merci de nous avoir permis de recueillir des données au près de votre pratique ainsi que pour le temps que vous nous avez accordés.

Nous remercions les autres étudiants de la CRT de Mr Jean, pour l'entraide et leurs conseils quant à la rédaction de notre mémoire.

Nous remercions nos amis d'avoir relu notre mémoire, afin de nous partager leur retour.

Nos familles, pour leur soutien constant et leurs encouragements qui nous ont été d'une grande aide dans cette année particulière.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

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

## **Résumé du mémoire :**

De nombreux élèves arrivent en France sans maîtriser la langue. Il est parfois difficile d'apporter un enseignement de qualité et d'inclure un élève allophone.

Le but de cette étude est d'analyser les pratiques des enseignants afin d'inclure un élève allophone.

Nous nous concentrerons sur les pratiques d'un enseignant expert et novice.

La problématique est : quelle est la différence de combinaisons des gestes professionnels d'ajustement (GPA) mobilisés entre un enseignant novice et expert pour inclure un élève allophone ?

Pour y répondre, nous avons filmé des enseignantes et réalisé des entretiens pour analyser leurs pratiques. L'élève allophone est plus ou moins inclus selon l'enseignante. A partir de ces résultats, nous réalisons que tous les GPA joue un rôle sur l'inclusion d'un élève.

## **Summary of the thesis :**

Many students arrive in France without knowing the language. It's sometimes difficult to provide quality education and include an allophone student.

The purpose of this study is to analyze teacher's practice in order to include an allophone student.

We will focus on the practice of an expert and novice teacher.

The problem is: what's the difference in combinations of professional adjustment gestures (GPA) mobilized between a novice teacher and an expert in order to include an allophone student?

To respond, we filmed teachers and realized some interview to analyze their practices. Allophone student is more or less included depending on the teacher. Based on these results, we realized that all surrogacy plays a role in the inclusion of a student.

## **Mots clés :**

**Gestes professionnels d'ajustement (= GPA):** est un concept défini par Dominique Bucheton en 2009 comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant est adressé aux élèves. Bucheton le qualifie comme difficile car la nature de ces gestes renvoie à des champs théoriques différents »

**Inclusion scolaire** (ou éducation inclusive): Adapter le système et le fonctionnement scolaire ordinaire à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves.

**Elève allophone nouvellement arrivé (=EANA):** est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS) mis en évidence par un test de positionnement. Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité, mais il est allophone « nouvellement arrivé » tant que le besoin éducatif persiste.

**Apprentissage scolaire** : L'apprentissage scolaire est le processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même la connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte.

**Langage** : Faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue.

## Sommaire :

<b>I) Introduction :</b>	<b>6</b>
<b>II) Question de recherche, problématique</b>	<b>8</b>
<i>A) Notre question de recherche</i>	<i>8</i>
<i>B) Nos questions adjacentes</i>	<i>8</i>
<i>C) Nos hypothèses concernant notre question de recherche ?</i>	<i>8</i>
<b>III) Explication des cadres théoriques</b>	<b>9</b>
<b>A) En quoi consiste les gestes professionnels d'ajustement ?</b>	<b>9</b>
<i>B) Qu'est ce que l'inclusion scolaire ?</i>	<i>15</i>
<i>C) Le langage chez les élèves allophones</i>	<i>21</i>
<b>III) Méthodologie de recueil de données</b>	<b>29</b>
<b>IV) Méthodologie d'analyse</b>	<b>31</b>
<i>A) Explicitation de la méthodologie et argumentation en lien avec la problématique</i>	<i>31</i>
<i>B) Grille d'analyse</i>	<i>32</i>
<b>V) Résultat d'analyse et mise en discussion</b>	<b>33</b>
<i>A) Présentation des analyses</i>	<i>33</i>
1. Enseignante experte :	33
2. Enseignante novice :	49
<i>B) Mise en discussion des deux analyses</i>	<i>71</i>
<i>C) Retour sur la problématique</i>	<i>74</i>
<b>VI) Conclusion et limites</b>	<b>75</b>
<b>Bibliographie :</b>	<b>78</b>

## **I) Introduction :**

En 2019, la mise en place de l'école inclusive a permis de prendre en compte les singularités et les besoins éducatifs particuliers de chaque élève, dans le but d'assurer une scolarisation de qualité. Depuis 2014, la scolarisation des EANA<sup>1</sup> ne cesse d'augmenter en élémentaire, collège ou lycée. Le nombre d'élèves scolarisés en élémentaire est supérieur au collège et lycée, d'où l'enjeu de l'inclusion et de la prise en charge de ces élèves. De plus, la guerre entre l'Ukraine et la Russie amène des réfugiés ukrainiens sur le sol français. Ce phénomène provoque une affluence sur le nombre d'élèves allophones dans nos classes. Il nous semble donc essentiel de se former afin d'inclure ces élèves et ce sujet nous paraît davantage intéressant car nous accueillons une pluralité d'élèves au sein de nos classes..

Nos expériences personnelles nous ont confrontées à diverses situations faisant intervenir des élèves allophones. Dans une classe de CE2, en éducation prioritaire, lors d'un stage, l'un d'entre nous a pu observer une élève nouvellement arrivée avec de grandes difficultés langagières. Originaire du Portugal, c'était sa première année à l'école en France. Lors des activités ordinaires, l'élève était en retrait, elle ne participait pas, ne demandait pas non plus d'aide... Durant la phase d'observation, l'histoire de cette élève nous a énormément interrogée, et en a découlé une discussion avec l'enseignante. Cette dernière a alors expliqué le parcours de cette enfant et a donné certains conseils afin que l'élève suive au mieux le groupe classe. Cependant, lors de nos pratiques, et plus particulièrement au cours de certaines activités qui mobilisent du vocabulaire spécifique, nous avons pu constater qu'il fallait se confronter à cette difficulté de compréhension et de langage chez cet enfant. Cette dernière ne communiquait presque jamais, que ce soit devant la classe, entre pairs ou avec l'enseignante, en individuel. Durant tout le stage, nous n'avons pas observé d'aboutissement satisfaisant à cette situation, c'est pourquoi nous avons choisi de travailler à partir de cette situation d'appel qui nous interroge. De plus, l'un d'entre nous a, dans sa classe, cette année, un élève d'origine étrangère non considéré comme allophone. Notre préoccupation concerne ses problèmes pour s'exprimer à l'oral et en écriture qui persistent. Sur tous les autres domaines, cet élève est en réussite totale puisqu'il a juste dans la majorité des cas. Il est important de noter qu'à la maison cet enfant parle portugais et non français ce qui peut faire émerger notre première hypothèse concernant la langue parlée à la maison qui impacterait l'inclusion d'un élève allophone.

---

<sup>1</sup> EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

Étant donc confronté à un élève qui s'apparente à un élève allophone, le sujet de ce mémoire est donc venu naturellement car l'une de nos préoccupations est d'inclure un élève qui ne parle pas la langue française.

Ces situations sont, pour nous, un point de départ pour travailler sur plusieurs thèmes possibles, tel que l'inclusion des élèves allophones et le refus de communiquer avec les autres pour différentes raisons. En France, conformément à l'article du code de l'éducation, tous les enfants de six à seize ans ont accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national, quelle que soit leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie. Faire un travail de recherche sur l'école inclusive nous semble intéressant car depuis la loi de juillet 2019, nous parlons d'une école de la confiance, c'est-à-dire assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, en prenant en compte la singularité et les besoins éducatifs de chacun. L'école inclusive a pour but de réduire les inégalités scolaires, quelles soient dû à l'origine, à l'handicap, aux facilités, aux conditions de vie économiques et sociales des élèves ... Ce nouveau projet a été mis en place depuis la rentrée 2019 avec des mesures concrètes, c'est pourquoi le choix de ce thème a été une évidence.

L'actualité et les situations d'appel que nous avons vécues nous ont permis d'en faire le point de recherche de notre mémoire. La problématique qui a émergé est la suivante : quelle est la différence de combinaisons des gestes professionnels d'ajustement mobilisés entre un enseignant novice et expert pour inclure un élève allophone dans les activités ordinaires de classe ? Nous souhaitons à travers cette recherche, comprendre et observer les gestes d'ajustement que l'enseignant met en place dans sa classe pour accueillir, garantir la scolarité d'un élève allophone et subvenir aux besoins de ces élèves pour qu'ils soient épanouis et en réussite scolaire.

Pour présenter notre travail de recherche, nous commencerons, dans un premier temps, par présenter nos questions de recherche ainsi que les hypothèses qui nous ont menés à notre problématique.

Dans un deuxième temps, nous aborderons les apports théoriques qui ont servi à notre réflexion.

Ensuite, nous présenterons la méthodologie utilisée pour recueillir des données ainsi que pour les analyser. Nous aborderons également le choix de nos supports, enseignante novice et enseignante experte.

Pour finir, nous discuterons des résultats obtenus suite à l'analyse des données. Puis, nous les comparerons aux hypothèses initiales afin de proposer une conclusion, en exposant les limites possibles de notre recherche.

## II) Question de recherche, problématique

### *A) Notre question de recherche*

Après avoir vécu ces situations d'appel, avoir lu et analysé des articles, de nombreuses questions nous viennent à l'esprit. Peut-on vraiment dire que l'école inclusive augmente l'égalité des chances ? L'enseignant, devant s'adapter à tous les élèves, ne réalise-t-il pas un enseignement moins efficace ? Est-ce qu'un élève allophone en classe ordinaire progresse plus vite dans l'apprentissage de la langue française ? Comment l'enseignement peut-il s'adapter à la situation, afin d'entrer en contact avec cet élève ? Comment faire une véritable inclusion pour un élève allophone aux compétences langagières fragiles ? Est-ce que la langue d'origine de l'élève influe sur son niveau en français ? A l'inverse, est-ce que le niveau de langue de l'élève dans sa langue maternelle a un impact sur la langue française ?

Toutes ces réflexions nous mènent à une question de recherche qui est « Quelle est la différence de combinaisons des gestes professionnels d'ajustement mobilisés entre un enseignant novice et expert pour inclure un élève allophone dans les activités ordinaires de classe ? »

### *B) Nos questions adjacentes*

De cette question de recherche émergent d'autres questions telles que :

Qu'est-ce que des gestes professionnels d'ajustement ?

Quels gestes professionnels d'ajustement pouvons-nous mettre en place pour inclure dans l'activité un élève allophone ?

En quoi consiste l'inclusion ? Quelle différence pouvons-nous faire avec l'intégration ?

Qu'est-ce qu'un élève allophone ?

Que signifie enseignant novice ? Et enseignant expert ?

Quels dispositifs d'accueil existent-ils pour inclure ces élèves ?

Existe-t-il des différences entre l'inclusion en France et à l'étranger ?

### *C) Nos hypothèses concernant notre question de recherche ?*

- Les gestes professionnels d'ajustement sont la posture et l'expression de l'enseignant.
- Pour inclure un élève allophone il faut établir un lien avec sa langue parlée à la maison.

- Un élève allophone, dont sa langue maternelle a le même système alphabétique, aurait moins de difficultés dans l'apprentissage.
- Traduire toutes les consignes de classe dans la langue de l'élève ne l'aiderait pas à s'inclure et le pousserait à rester dans un confort.
- D'un autre côté, est-ce que cela ne mettrait pas l'élève en confiance ?
- Un type de geste précis est recommandé afin d'inclure un élève allophone (la gestuelle).

### III) Explication des cadres théoriques

#### *A) En quoi consiste les gestes professionnels d'ajustement ?*

Nous avons choisi différents articles afin de répondre à nos questionnements. Tout d'abord, le premier article sélectionné est un article portant sur les gestes professionnels d'ajustement de Dominique Bucheton qui nous aidera à analyser les données de notre mémoire.

#### ***Le contexte, présentation article***

L'article *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* de Dominique Bucheton, est un chapitre d'ouvrage collectif paru chez Octarès en 2009. Le contexte de l'ouvrage est la réforme de la formation des enseignants ainsi que la disparition des IUFM<sup>2</sup> au profit de la création des ESPE<sup>3</sup>. La formation des enseignants a été distribuée plus largement aux universités, sous la supervision des ESPE de chaque académie. Un autre point important, lors la parution de cet article, concerne le passage aux référentiels de compétences et au socle commun des compétences pour les enseignants et la formation des enseignants. Cet ouvrage représente une alternative à l'exclusivité de l'approche par compétences pour la formation des enseignants.

Le chapitre est organisé en deux sous chapitres et une conclusion. Le premier sous chapitre intitulé « Modéliser l'agir enseignant : un pari impossible ? » est divisé en deux grandes parties. La première est relativement courte et joue le rôle d'introduction de l'ouvrage. La deuxième partie présente brièvement les cadres conceptuels sur lesquels l'équipe s'est appuyée pour élaborer le modèle des gestes professionnels d'ajustement.

Quant à la seconde partie, « l'architecture complexe des gestes professionnels : présentation du modèle », elle nous présente, dans un premier temps, l'architecture du modèle et les détails de

---

<sup>2</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

<sup>3</sup> Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

chaque élément du modèle. Les gestes professionnels d'ajustement en tant que macro-préoccupations des enseignants pour s'ajuster aux situations pendant la classe. Dans un deuxième temps, l'article aborde les cinq préoccupations centrales qui structurent le milieu didactique. Enfin, l'article aborde les concepts d'ajustement et de co-ajustement. L'ajustement de l'enseignant à la situation va se décliner en co-ajustement de l'enseignant vis-à-vis des élèves.

Pour conclure, nous insistons sur les aspects essentiellement langagiers de ces gestes professionnels d'ajustement en tant que modèle de compréhension de situation, il peut se concevoir comme une « grammaire de base de l'agir enseignant. »

### ***Question de recherche et cadre théorique***

De cet article, nous pouvons dégager deux questions de recherche :

- Comment modéliser l'agir enseignant, en terme d'ajustements permanents au contexte changeant de la classe ?
- Comment modéliser, afin de rendre possible, une lecture et une compréhension en terme de macro-préoccupations de l'enseignant, de diverses situations d'apprentissage ?

A partir des questions de recherche, nous pouvons présenter différents cadres théoriques. Le premier est l'ergonomie et la psychologie du travail à travers la didactique professionnelle, les gestes professionnels d'ajustement qui se rapprochent des concepts pragmatiques, sans les égarer dans le sens où les concepts pragmatiques s'actualisent dans les actions et des activités.

Ensuite, les théories psychologiques sont proposées à travers les différentes théories de l'apprentissage, constructivisme et socio-constructivisme. Puis sont présentées les théories de l'action, de l'activité, c'est-à-dire la dynamique de l'action non linéaire : les possibles d'une situation qui se modifient et évoluent au fur et à mesure. Les approches langagières et linguistiques et la praxéologie, c'est-à-dire toute activité humaine, consistent à accomplir une tâche que s'assigne l'acteur : son intention générale, au moyen d'une technique qu'il développe (l'action située observable) justifiée par une technique qu'il fournit dans l'entretien et qui permet en même temps de la penser, voire de la produire. L'explication qu'il donne de son action est appelée théorie.

### ***La contribution scientifique de l'article :***

Afin de réaliser ses recherches, Dominique Bucheton s'est, en premier lieu, appuyée sur des études réalisées en amont, notamment une recherche faite par elle-même ainsi que Brunet et Liria en 2005. Cette étude est le point de départ de notre article. En effet, la recherche faite en 2005

est une comparaison entre deux classes de CP sur une séance de lecture. Cette étude comparative est la même pour notre article. C'est à partir de cette recherche que Bucheton a modélisé les gestes d'ajustement professionnels que nous détaillerons par la suite. L'étude réalisée en 2005 a conclu que l'agir enseignant est un ensemble structuré. La recherche qui apparaît dans notre article prend ainsi la suite et détaille cet ensemble.

Il existe une préoccupation centrale concernant les savoirs visés : « instruire, faire apprendre, éduquer ». Pour cela, il est nécessaire de savoir adapter ses gestes didactiques à la classe, au moment de l'année, à l'objet étudié, à la discipline. Cela requiert une maîtrise des pratiques théoriques acquises en cours de formation mais aussi de l'expérience « sur le terrain » pour pouvoir les faire évoluer. Cette préoccupation est centrale dans les situations d'apprentissage, ainsi qu'au cœur du modèle de Dominique Bucheton. Pour chaque enseignant, la préoccupation principale concerne l'apprentissage de ses élèves. Cet élément étant donc commun à chaque professeur des écoles, nous le mettrons un peu de côté, sans l'oublier, afin de se concentrer sur l'analyse des 4 gestes exposés par l'auteur de l'article.

Les résultats de cette recherche exposent un modèle composé de préoccupations qui se déclinent en 4 gestes c'est-à-dire l'atmosphère, l'étayage, le pilotage et le tissage.

Tout d'abord, commençons par les gestes qui sont le plus représentés lors des séances de lecture des CP, il s'agit des gestes d'étayage (50% du temps de parole voire 75% si on englobe les interventions de l'enseignant pour montrer au tableau, articuler, etc...). Ces gestes d'étayage sont présents pour s'assurer de la compréhension de la consigne, encourager les élèves, les guider. C'est également des répétitions paraphrastiques, c'est-à-dire valider la réponse, pour que tout le monde parte du même point. Ici, une notion est rajoutée, celle du sur-étayage qu'il faut à tout prix éviter au risque que l'élève ne réfléchisse pas de lui-même.

Les seconds gestes qui reviennent le plus souvent sont des gestes d'atmosphère qui représentent 15 à 20 % des prises de parole. Leurs objectifs sont créer et maintenir des espaces dialogiques, dédramatiser les erreurs, mettre en place un climat de confiance et favorable aux apprentissages.

En troisième position des gestes les plus présents, nous retrouvons le pilotage, c'est-à-dire la gestion des « diverses contraintes pratiques de la situation ». En d'autres termes, il s'agit d'insister sur certains points de l'enseignement. Ces gestes représentent 4 à 5 % des interventions.

Enfin, avec moins de 4% des interactions, nous retrouvons le tissage qui a pour but de faciliter l'entrée en activité des élèves, donner du sens à l'apprentissage ainsi que donner de la cohérence à la séance.

Nous précisons que les pourcentages utilisés sont tirés de l'étude comparative des deux classes de CP observées durant une séance de lecture. Cet article nous montre un paradoxe entre modéliser un agir toujours situé et dynamique des enseignants avec théoriser le principe d'ajustement.

On remarque que l'agir est partiellement verbalisable, les professionnels ne peuvent pas toujours verbaliser leurs préoccupations à des moments données. La présentation d'un modèle doit être vu en tant que grille de lecture, de compréhension à l'aide du point de vue de l'acteur et non dans le sens de ce vers quoi il faut tendre. Un geste est adressé à une ou d'autres personnes selon des codes partagés par tous. Lorsqu'il ne sont pas partagés, l'incompréhension peut provoquer des malentendus.

### ***Questionnement personnel et liens avec le métier.***

En accord avec l'article, n'est il pas dangereux de modéliser l'agir enseignant, par risque de mal identifier un geste ou de passer à côté de certains qui ne correspondraient pas aux cases du modèle du multi agenda ? Il s'agit, pour nous, d'un vrai questionnement professionnel car nous maîtrisons le modèle du multi-agenda mais est ce que nous pouvons mettre tous les gestes dans ces cases ? Ne serait-ce pas une systématisation des gestes. D'un autre côté, sans modèle nous ne pourrions pas identifier et comprendre le sens de tous les gestes réalisés par l'enseignant.

Suite à la lecture de cet article, un autre questionnement a surgi à propos de « modéliser l'agir enseignant ». Un modèle est un idéal et non le réel. Comment peut-on parler de modéliser l'agir enseignant, qui lui est réellement construit, à partir d'observations et d'un entretien de confrontation ? L'agir enseignant varie d'une personne à l'autre, d'une situation à une autre, nous ne pouvons pas toujours en faire un idéal. Le mot modéliser est sujet à de nombreuses interrogations. Cela découle de la question suivante : Si nous pouvons modéliser les gestes de l'enseignant, serions-nous tous pareil ? La réponse est non car nous modélisons les gestes d'ajustement d'une situation de classe, ce ne sont pas des gestes opportunistes, ils sont structurés en profondeur par des logiques d'arrière plan. Les gestes ne révèlent pas seulement de la créativité ou de la réactivité personnelle de l'enseignant mais des formes spécifiques de son engagement, de sa culture, et de sa conscience professionnelle.

Des gestes de même catégorie, par exemple « soutien », ne signifient pas que la pratique est identique, c'est juste que ce modèle permet de rassembler différents gestes selon leurs points communs pour répondre à un objectif. Nous remarquons qu'il n'existe pas différentes façons de pratiquer selon nous.

Au cours de cet article, une comparaison avec une grammaire de l'agir enseignant est évoquée. Il s'agit d'un métier difficile qui demande de prendre appui sur un document. Mais est-ce suffisant de s'inspirer d'une « grammaire de l'agir enseignant » pour réussir à analyser ses gestes professionnels d'ajustement au sein de sa pratique. Après avoir réfléchi sur le sujet, pour nous, un support serait utile afin de se former aux gestes professionnels d'ajustement, pour en prendre connaissance. Mais, il nous semble impossible de s'appuyer sur un ouvrage de référence et de reproduire à l'identique les gestes car ils s'adaptent à la classe et à la situation. Il ne s'agit pas d'un modèle à apprendre par cœur, une réelle réflexion se cache derrière.

Durant cette année de stage, nous avons pu nous rendre compte, en nous filmant à plusieurs reprises, que nous réalisons des gestes professionnels d'ajustement très souvent sans parfois s'en rendre compte. Après avoir travaillé et découvert ce modèle de l'agir enseignant depuis plus d'un an, il nous est plus facile de réaliser nos gestes que nous faisons dans notre pratique de classe. Lors d'observations simples, nous repérons davantage certains gestes d'ajustement et nous en comprenons le sens. Lorsque nous avons observé des collègues enseignants dans le cadre de l'analyse des données de notre mémoire, nous pouvions percevoir énormément de gestes professionnels d'ajustement entre la vidéo et l'entretien d'autoconfrontation. Cependant, pour les enseignants novices, qui n'ont pas eu de formation sur les gestes professionnels d'ajustement, il est plus difficile de s'en apercevoir lorsqu'ils se voient en vidéo.

Cet article nous permet de se rendre compte que les gestes professionnels d'ajustement occupent une part importante dans notre pratique, nous les réalisons au quotidien sous la même forme ou en variant.

Cet article nous a paru difficile à comprendre, notamment sur le fait de modéliser des gestes professionnels d'ajustement ainsi qu'au vocabulaire complexe utilisé. Il nous semble que chaque enseignant utilise ses propres gestes pour s'ajuster à la situation. Effectivement, il est possible que les gestes se regroupent sous différentes catégories, c'est ce que Dominique Bucheton a réalisé. Son article est pertinent et très utile pour analyser les gestes professionnels d'ajustement d'un enseignant lors d'un enregistrement vidéo. Nous pensons qu'après avoir lu l'article, nous réalisons davantage de gestes professionnels d'ajustement qu'auparavant lors de notre pratique.

## ***Conclusion***

L'article a pour objectif de modéliser les gestes d'ajustement professionnels et nous allons donc réalisé une étude comparative entre deux enseignants. Ceci a permis à Dominique Bucheton de catégoriser ces gestes en 4 grandes familles ainsi que de savoir lesquels sont les plus présents dans les classes. Tout d'abord, nous retrouvons les gestes d'étayage qui servent à guider les élèves et qui sont le plus représentés. Ensuite, nous observons les gestes qui s'attèlent à la bonne atmosphère de classe créant ainsi une ambiance de travail au sein de la classe. Les troisièmes et quatrièmes types de gestes sont, respectivement, les gestes de pilotage et de tissage. L'article conclut également sur la nécessité de réaliser des travaux à ce sujet puisque ceux présentés ici sont les premiers de ce domaine.

Après lecture de cet article, ce dernier nous a permis de mieux comprendre certains gestes que nous avons observés et qui n'avaient pas forcément de sens lors de notre premier regard. Certains gestes deviennent donc plus clairs et pourraient nous donner des idées pour notre pratique. De plus, cet article nous a éclairé sur ces gestes et va nous faciliter la tâche lorsqu'il faudra traduire les paroles des enseignants que nous allons observer en langage scientifique.

Le lien avec le métier est donc évident. En effet, ce sont des gestes qui sont omniprésents dans nos pratiques sans forcément que l'on s'en rende compte. Pouvoir les catégoriser, nous permet de les comprendre davantage, d'en prendre conscience ainsi que de les réinvestir.

En rapport avec notre mémoire, et comme énoncé préalablement, cet article va nous permettre de traduire les paroles des enseignants en langage scientifique. Ainsi, nous pourrons déterminer quels gestes sont les plus présents chez ces enseignants et si ce sont les mêmes pour les deux classes. Cela nous permettra de comparer les gestes entre eux. Enfin, cela nous permettra de voir quels types de gestes sont les plus utilisés afin d'inclure un élève allophone.

Des questions émergent alors. Est-ce que les gestes d'étayage sont, dans toutes les classes, les plus majoritaires ? Est-ce qu'en changeant de niveau de classe voire même de cycle, nous retrouvons les gestes d'étayage majoritaires ou alors d'autres gestes deviennent prioritaires ? La fréquence des gestes d'ajustement est-elle aussi importante chez tous les enseignants ? Est-ce qu'un type de geste est plus favorable à l'inclusion d'un élève allophone ?

L'article nous a paru compliqué à lire mais le contenu nous semble très pertinent et important car ce sont des gestes que nous utilisons au quotidien. Cela nous concerne tous. Cet article est pertinent pour la suite de notre mémoire afin de réaliser nos entretiens d'autoconfrontation.

## *B) Qu'est ce que l'inclusion scolaire ?*

La question de l'inclusion scolaire a été et est, depuis longtemps, au cœur de nombreux questionnements concernant l'éducation. Ce terme d'inclusion se rapproche fortement de la notion d'intégration, cependant une réelle différence est à faire et nous la verrons par la suite. Le dictionnaire *Larousse* définit l'inclusion comme une "action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (sociale, notamment)." Cependant, dans le milieu scolaire, cette question d'inclusion a davantage concerné le handicap. Or, nous savons, de nos jours, que l'handicap n'est pas la seule et unique particularité de nos élèves. Des questions émergent donc :

L'inclusion concerne-t-elle uniquement l'handicap ?

Les autres élèves qui ont besoin d'aménagements sont-ils mis de côté ?

L'inclusion scolaire est-elle égale à l'intégration scolaire ?

Le système scolaire français est-il réellement dans un système inclusif ?

Quelles différences existent-ils entre intégration et inclusion ?

Le principe d'inclusion favorise-t-il la réussite de tous les élèves ?

Nous tenterons de répondre à toutes ces questions lors de la synthèse de notre prochain article, celui d'Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey.

### ***Le contexte de l'article***

L'article que nous avons choisi est un chapitre tiré du livre *Comprendre l'inclusion scolaire* d'Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey aux éditions Canopé. Ce livre a été publié en 2016 et fait directement suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 où la notion d'inclusion y a été explicitée. Nous verrons par la suite que l'inclusion est une question d'actualité pour favoriser la réussite de tous les élèves mais est également une question historique. Ce chapitre nommé : *Qu'est ce que l'inclusion* est le premier de ce livre et explique cette notion. Il est découpé en deux parties. La première s'intitule *Emergence et évolution internationale* expliquant l'origine de cette notion et la seconde partie met en avant *le paradigme de l'inclusion scolaire*.

### ***Problème de recherche abordé***

A travers cet article, un problème de recherche est abordé, il s'agit de comprendre l'inclusion scolaire ainsi que de mettre en avant son émergence et évolution internationale.

Dans cet article nous repérons certains résultats trouvés par des travaux scientifiques ou des expériences de terrain, qui nous permettent de déterminer un premier cadre théorique c'est-à-dire l'analyse des données. D'autre part, le cadre théorique de la didactique professionnelle est présent dans le texte, on y trouve une analyse des pratiques en France et à l'internationale dans le but d'améliorer la pratique et la formation de certaines compétences des enseignants afin de répondre à la demande d'une école inclusive.

Autre cadre théorique présent dans ce chapitre, essentiel pour notre recherche, est l'inclusion scolaire, une approche réflexive pour comprendre ce phénomène relativement récent dans le système éducatif français.

### ***La contribution scientifique***

Tout commence avec Jules Ferry en 1882, qui rend l'école obligatoire et englobe donc la totalité des enfants qu'ils soient atteints d'une particularité ou non. Tous les enfants ont donc le droit à l'éducation sans discriminations d'aucune sorte. Cependant, nous caractérisons toujours certains élèves (enfants spécialisés ou en situation de handicap, ou relevant du médical). Nous sommes donc dans une logique discriminante avec des établissements spécialisés, qui évoluent grâce au changement de la vision sur l'handicap. Nous parlons d'école pour tous, mais cela n'a pas toujours été le cas puisque le système scolaire est normatif et ségrégatif mais il va être progressivement remis en cause pour un système plus inclusif. La question de l'inclusion a vu le jour dans les années 60 poussée par de nombreux scientifiques. Parmi eux, Patrice Pinell et Markos Zafiropoulos qui sont des sociologues et qui ont caractérisé l'école comme le lieu qui catégorise le plus les enfants comme adaptés ou inadaptés. Mais c'est Jean-Ovide Decroly, pédagogue, médecin et psychologue qui va mettre un coup de pied dans la fourmilière en déclarant que le système scolaire est construit pour une élite en inéquation avec les élèves irréguliers. C'est à partir de ce moment que les enfants considérés comme irréguliers vont faire l'objet d'une attention particulière et que la notion d'intégration va voir le jour. Appuyée par la déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 qui annonce que toute personne a le droit à l'éducation, la notion intégrative va alors provoquer une révolution en terme d'enseignement.

De plus, le 14 octobre 1960, l'Unesco déclare que chaque enfant a le droit à l'éducation. Un mouvement apparaît donc aux Etats-Unis qui place les élèves handicapés dans des classes ordinaires, permettant à une personne de s'intégrer dans une société dans laquelle elle vit.

En Grande Bretagne, on distingue deux courants : un qui lutte contre les inégalités des chances et la discrimination des minorités, l'autre qui promulgue que tous les enfants peuvent recevoir du soutien

sans qu'il soit désigné comme déficient ou handicapé. La vision de l'éducation prend alors un tournant crucial.

En effet, cette notion va apparaître dans les textes officiels, dans les circulaires mais également dans certaines lois comme celle du 30 juin 1975 qui promeut l'idée d'intégration sociale. Le principe de décloisonnement est né suite à cette loi.

Les droits de l'enfant de 1959 déclarent que n'importe quel enfant désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état, appuyant ainsi cette démarche intégrative. A cette période, le système éducatif est intégratif et non inclusif.

Historiquement, c'est dans les années 90 que nous passons d'un système intégratif à un système inclusif grâce au modèle américain et britannique qui met en avant une participation pleine et entière dans une classe ordinaire plutôt que de laisser les élèves concernés dans des structures spécialisées. Les élèves ont pleinement leur place dans les classes ordinaires plutôt que dans les structures spécialisées. La déclaration de Salamanque du 10 juin 1994 vient appuyer ce modèle et fixe les principaux objectifs de l'approche inclusive en définissant l'inclusion comme : « un processus visant à tenir compte de la diversité des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage ». Au début de cette notion d'inclusion, ce sont essentiellement les élèves atteints de handicap qui sont concernés. Les élèves qui ont des besoins spécifiques autre que le handicap ne se verront inclus que plus tard.

Le 11 mai 2005, une loi sur l'inclusion voit le jour et pointe la nécessité d'une continuité éducative entre écoles spécialisées et écoles ordinaires afin que l'inclusion ne soit pas vouée à l'échec. Un an plus tard, l'UNESCO<sup>4</sup> et l'OCDE<sup>5</sup> incitent les pays à l'inclusion afin de donner une impulsion internationale. Pour cela, l'UNESCO avec le soutien de l'ONU<sup>6</sup> publie un document intitulé : « Principe directeur pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous ».

Nous voyons donc que l'inclusion est un questionnement mondial mais que se passe-t-il en France ?

En France, le principe d'inclusion est centré sur les élèves en situation de handicap pour progressivement aller vers des profils d'enfants de famille de migrants, primo-arrivants et allophones. Le souci, dans les années 2000, est que la France catégorise encore trop les élèves ne rentrant donc pas dans une logique d'inclusion et plaçant notre pays loin de ce qui se fait en

---

<sup>4</sup> Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

<sup>5</sup> Organisation de Coopération et de Développement Économiques

<sup>6</sup> Organisation de Nations Unies

Angleterre ou aux USA. Pour pallier ce problème de catégorisation, le système éducatif français va publier en 2012 un Bulletin Officiel où le notion d'inclusion est l'élément central. Suite à ce texte, le site Eduscol a publié une liste des différents dispositifs afin d'inclure les élèves. Parmi ces dispositifs, nous retrouvons : le PAP<sup>7</sup>, le PAI<sup>8</sup>, le PPS<sup>9</sup> et le PPRE<sup>10</sup>.

Le résultat est immédiat, lors de l'année 2014/2015, 250 000 élèves ont vécu des conditions inclusives. Lors de la rentrée de 2015, l'accent est mis sur la classe ULIS<sup>11</sup> afin d'inclure davantage d'élèves en classe ordinaire. Mais l'accent est encore mis sur le handicap. C'est pour cela que les structures UPE2A<sup>12</sup> sont créées pour les élèves allophones. Cette structure a pour but d'améliorer les compétences linguistiques de la langue de scolarisation pour ensuite intégrer pleinement l'élève dans des classes ordinaires.

Cependant, la France demeure en retard en comparaison aux USA ou à l'Angleterre qui ont supprimé les structures spécialisées. La France, qui garde des structures spécialisées, est, réellement, en mutation d'un système intégratif vers un système inclusif.

Finalement, la représentation sociale de la vision du handicap a évolué grâce à l'inclusion, améliorant la dimension sociale. Cette notion ne s'arrête donc pas aux portes de l'école mais a un réel impact pour la vie du futur citoyen.

### ***Questionnement personnel et professionnel***

Suite à la lecture de ce chapitre, nous constatons une évolution du système éducatif, l'inclusion des EBEP<sup>13</sup> est donc au cœur d'une réflexion depuis des années. Cependant certains points nous interrogent, l'intégration signifie de l'extérieur vers l'intérieur, en revanche si un enfant est dans une classe ordinaire mais qu'il ne partage aucunes activités en commun avec les autres élèves, est ce vraiment de l'intégration ?

Dans la logique intégrative, les enfants doivent s'adapter à l'école ordinaire avec l'aide de dispositifs spécialisés. Dans la logique inclusive, c'est à l'école de s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève. Mais est ce que l'école peut permettre un

---

<sup>7</sup> Plan d'Accompagnement Personnalisé

<sup>8</sup> Projet d'Accueil Individualisé

<sup>9</sup> Projet Personnalisé de Scolarisation

<sup>10</sup> Programme Personnalisé de Réussite Éducative

<sup>11</sup> Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

<sup>12</sup> Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

<sup>13</sup> Elèves à besoins éducatifs particuliers

enseignement de qualité pour chaque élève aux besoins particuliers ? N'est-il pas plus pertinent de rassembler les élèves aux mêmes difficultés ? Pourquoi a-t-on changé de système ?

De nos jours, l'éducation inclusive en France n'a pas atteint son maximum, de nombreux enseignants découvrent le système d'inclusion, difficile à mettre en œuvre au sein d'une école. Pour l'un d'entre nous, qui est PES<sup>14</sup> à Saint Georges D'Orques, une classe ULIS a été ouverte cette année. Le principe d'inclusion n'a pas vraiment été mis en place tel que le décrivent les instructions officielles ou les articles sur l'inclusion scolaire. Entre la pratique et la théorie, il y a un écart. Dans cette école, les élèves qui font partis du dispositif ULIS ne vont dans les classes ordinaires seulement pour certaines activités telles que la bibliothèque, la musique, les rituels du matin, mais si nous regardons bien, ils passent davantage de temps dans le dispositif que dans leur classe. Dans ces conditions, peut-on vraiment parler d'inclusion ? Car les élèves sont majoritairement à l'extérieur de leur classe.

Sur ce point, nous nous interrogeons quant à la mise en place d'une école inclusive. Est ce que l'école doit vraiment être celle qui s'adapte aux élèves ? Peut-elle permettre un enseignement de qualité ? La différenciation oui car chaque élève est différent, mais est ce possible de différencier pour des élèves avec des besoins plus importants ?

A travers ces différents questionnements, nous apercevons certaines limites d'une telle scolarité, notamment pour les élèves ayant des besoins très importants. Il en va de même pour l'inquiétude des parents et professionnels qui ne savent pas comment prendre en compte le dispositif ULIS. Certains enseignants n'ont jamais rencontré d'élèves en situation de handicap, il est donc difficile, pour eux, de gérer l'inclusion, ils ont besoin de la présence de la personne ressource qui, elle, a reçu une formation à ce sujet. Voilà une autre limite, celle du manque de formation à ce sujet. Ne serait-ce pas plus facile de laisser les élèves avec une personne ressource, habilitée, pour s'adapter à tous les élèves, et rester au sein de l'école pour mélanger les élèves entre eux. Il s'agit donc de faire un retour en arrière vers l'intégration ? Pour rester dans l'inclusion scolaire, peut-on envisager une formation des enseignants de l'école quant aux élèves relevant de besoins éducatifs particuliers, en plus de la présence de l'enseignant ressource dans l'école ?

La question que nous nous posons en tant que professionnels est la suivante : pourquoi certains pays sont plus avancés que nous sur l'école inclusive. Ont-ils reçu des formations supplémentaires ? N'ont-ils pas la même définition de l'inclusion ? Quels dispositifs ont-ils mis en place ? Toutes ces questions nous semblent pertinentes pour apprendre des autres.

---

<sup>14</sup> Professeur des Ecoles Stagiaire

Nous le comprenons, la difficulté de l'école inclusive est de conjuguer adaptation aux élèves et milieu ordinaire, nous voyons ici un certain paradoxe. L'école inclusive a pour objectif de faire évoluer les perceptions comme les modes de fonctionnement mais dans le même temps nous demandons à la société de changer pour permettre l'école inclusive.

Le mot clé d'un enseignant est la différenciation, le risque est peut-être une trop forte individualisation ou le difficile équilibre entre ajustement individuel et socialisation. Concernant les élèves relevant de l'inclusion scolaire, nous pouvons nous questionner sur l'intérêt d'avoir davantage de temps dans leur classe ordinaire pour permettre une meilleure inclusion sociale et un enseignement de qualité.

Pour conclure, à propos de nos questionnements personnels et professionnels et suite à la lecture de ce chapitre, un problème de définition d'inclusion se pose. En effet, pourquoi des différences persistent entre les pays ? Désormais, depuis des années, nous entendons parler d'école inclusive, mais est-ce vraiment le cas ? Quelles solutions adopter pour être réellement dans cette dynamique ? Faut-il tout miser sur l'inclusion au risque d'un enseignement moins efficace ?

### ***Conclusion***

L'article conclut que certains pays comme les USA ou encore l'Angleterre sont réellement entrés dans un système d'inclusion totale en supprimant complètement les structures spécialisées et en plaçant les élèves à besoins particuliers en classe ordinaire. Cependant le système éducatif n'est pas similaire au notre puisqu'il est payant. L'article appuie également le fait que l'inclusion scolaire aide à l'inclusion sociale en raison des résultats de ces pays.

En revanche, il souligne également que d'autres pays comme la France, la Belgique et l'Allemagne sont dans une phase de mutation entre un système intégratif et un système inclusif.

Après lecture de ce chapitre, nous rejoignons les conclusions de l'article. En France, la présence de structures spécialisées comme l'ULIS n'aident pas à l'inclusion d'un élève à besoins particuliers. Bien que ce dispositif permet l'inclusion d'un élève dans une classe ordinaire, cela reste encore trop temporaire et ne permet pas de bénéficier de l'apport de la classe ordinaire à cet élève. Les résultats des USA montrant qu'une bonne inclusion scolaire à faciliter l'inclusion sociale, nous pousse à dire que le système américain a trouvé une solution afin d'inclure pleinement les élèves et citoyens. Nous concluons donc que le système français aurait à gagner en prenant exemple sur les USA, sans forcément changer complètement de dispositifs. En réalité, en France, nous prétendons à une école inclusive mais nous sommes davantage dans une école intégrative.

Ce chapitre nous a permis de poser le postulat de ce qu'est réellement l'inclusion et nous a permis de ne pas confondre avec le principe d'intégration. Il nous a également permis d'en apprendre plus sur l'origine de l'inclusion et par conséquent nous avons suivi l'évolution du système éducatif.

Nous avons pu observer le principe d'inclusion. Notre recherche va pouvoir se concentrer sur cette notion sans dévier sur l'intégration. En particulier, ce chapitre nous permet de voir si les EBEP, qui sont présents dans nos classes ou lors de nos observations que nous allons faire, sont réellement inclus ou seulement intégrés.

Ce passage est directement en lien avec le thème de notre mémoire puisque les élèves allophones ont également le besoin d'être inclus. Des structures spécialisées sont également présentes pour ces élèves et ce chapitre propose un nouveau regard sur ce genre de dispositifs que nous essaierons d'analyser.

Au regard de cet article, nous soulevons certaines questions :

- La structure de l'UPE2A est-elle réellement efficace ?
- Avec le passé de l'inclusion porté sur les élèves atteints de handicap, est-ce que les élèves allophones sont-ils aussi inclus que les élèves atteints de handicap ?
- Tous les efforts faits par le système éducatif français afin d'inclure les élèves à besoins particuliers (or handicap) depuis 2012 ont-ils eu un réel impact ?

Ce chapitre nous a réellement intéressé puisqu'il expose l'origine du principe d'inclusion mais il propose également un nouveau regard sur les structures spécialisées qui permettent l'inclusion d'un élève. Il nous a permis de voir ces structures sous un angle différent et nous questionne sur leur efficacité. Cette remise en question nous a énormément plu et nous a beaucoup appris.

### *C) Le langage chez les élèves allophones*

Enfin, comme nous avons pu le voir avec cet article, l'inclusion scolaire comprend les élèves allophones. Par conséquent, nous nous interrogeons sur le langage chez ces élèves. Afin de répondre à nos questionnements, nous avons choisi de rédiger la synthèse d'un article portant sur ce thème.

#### ***Le contexte de l'article***

Le chapitre que nous avons souhaité analyser est tiré du livre *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Ce livre est un ouvrage collectif où de nombreux contributeurs ont collaboré et parmi eux nous retrouvons Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin. Ce livre, publié en 2020 avec l'INSHEA<sup>15</sup>, aux éditions Lambert-Lucas, est plus que d'actualité car il reprend les dernières informations concernant l'immigration et l'allophonie. Ceci est un réel avantage de l'ouvrage car les chiffres indiqués à l'intérieur sont à jour et nous pouvons nous fier à ces informations.

Ce chapitre nous a paru intéressant à analyser car il s'appuie sur des recherches faites par d'autres scientifiques mais pas seulement. En effet, dans ce passage du livre, les auteurs ont mené une enquête auprès d'enseignants qui dirigent un dispositif d'accueil. Ainsi, les auteurs présentent une méthodologie de recueil de données, une recherche et des résultats sur lesquels nous nous concentrerons sur une prochaine partie de l'analyse.

Ce chapitre se décompose en 6 parties : une introduction, une partie sur les différences entre les élèves natifs et immigrants tout en s'appuyant sur des recherches scientifiques, une seconde partie qui questionne le temps nécessaire à un élève immigrant pour apprendre la langue de l'école. La troisième partie met en avant les plans et classes d'accueil à l'attention des élèves nouvellement arrivées. La dernière partie, elle, est consacrée à la recherche des auteurs sur les dispositifs d'accueil ainsi qu'à leurs impacts. Cette recherche est menée sur l'académie de Bordeaux, au Pays Basque ainsi qu'en Catalogne. Ce chapitre se termine par une brève conclusion.

### ***Problème de recherche abordé***

Après avoir lu ce chapitre, nous pouvons mettre en avant une question de recherche. Il s'agit de l'analyse des dispositifs d'accueil pour les élèves allophones afin d'obtenir des conclusions et des propositions pédagogiques pour améliorer l'accueil de ces élèves. Pour répondre à cette question de recherche, une étude comparative entre diverses communautés de l'Etat espagnol et la situation en France a été réalisée. Dans cet article, nous repérons certains résultats trouvés par des travaux scientifiques suite à une enquête réalisée par plusieurs didacticiens des langues. A l'aide d'un questionnaire, ils ont réalisé une analyse quantitative et qualitative. A partir de ces données nous pouvons définir le cadre théorique de l'analyse de données. Autre cadre théorique que nous retrouvons dans ce chapitre, est l'allophonie (toute personne qui parle une langue différente de la majorité). Ce point est intéressant pour notre mémoire, car nous nous interrogeons sur l'inclusion

---

<sup>15</sup> Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés

des élèves allophones. De plus, dans cet article, nous observons également le cadre théorique de la didactique des langues, avec la notion de plurilinguisme, et des difficultés langagières que peuvent rencontrer les élèves allophones.

### ***La contribution scientifique***

Afin de répondre à ces questions de recherche, les auteurs se sont appuyés sur les résultats des recherches de nombreux scientifiques.

Les points de départ sont les recherches de Cummins (1981) et Bourdieu (1982). Ce dernier met en avant un problème de pouvoir entre les langues. C'est-à-dire la relation entre la langue parlée à la maison (langue dominante) et celle parlée à l'école. Ce résultat de recherche a donc lancé une dynamique d'enquête à ce sujet. En 2017, les chiffres du ministère de l'éducation espagnol montrent que 8,5 % des élèves sont étrangers. Ajouté à cela, les travaux de Cummins montrent, qu'en général, les élèves immigrants obtiennent des résultats inférieurs aux élèves non migrants dans les matières linguistiques scolaires.

Un sérieux problème à régler puisque près d'un élève sur dix est concerné par cela. Ces résultats sont confirmés par les travaux de Oller et Vila (2008 Catalogne) qui ont montré que les résultats en Catalan et Castillan sont plus bas pour les élèves immigrants. Ce chapitre s'appuie fortement sur les résultats de l'OCDE qui, en 2015, souligne que les différences entre élèves immigrants et natifs sont dans 3 domaines : lecture / mathématique et sciences. Nous remarquons que ce sont les 3 disciplines qui comptent le plus de volume horaire dans notre système éducatif. En général, les élèves immigrants ont 1 an de retard, ce qui est énorme à cet âge là. Pour les difficultés de lecture, il semble évident que le niveau de langue parlée à la maison joue un rôle important et nous pouvons venir à la question : est-ce que le niveau de la langue dominante, parlée à la maison, influence le futur des élèves ?

Ce même organisme expose les résultats d'une recherche faite en 2018 et qui montre que les étudiants immigrants ont un rendement plus faible à l'école, une probabilité de 3,3% plus élevée de redoubler, une plus grande tendance à abandonner les études et un sentiment d'appartenance à l'école moins fort.

Cette différence entre élève immigrant et natif est énorme c'est pourquoi cela a fait l'objet de nombreuses recherches. Au cœur de ces travaux, une question persiste sur la durée, pour un élève allophone, d'apprendre la langue de l'école. La seconde question qui se pose concerne le rôle de la famille dans cet apprentissage.

Encore une fois, c'est Cummins, en 1981, le premier à s'intéresser à cela. A la suite de ces recherches, il en conclut que les élèves immigrants ont besoin de 2 à 3 ans pour que la langue de l'école soit familière mais pour que les compétences académiques soient acquises il faut entre 5 et 7 ans. Ces résultats sont appuyés et confirmés par les travaux de Maruny et Molina (2000) et Thompson (2015). Cummins défend l'hypothèse d'une interdépendance linguistique selon laquelle le développement de la langue de l'école dépend, en partie, du développement de la langue d'origine immigrante. Il y aurait une passation des compétences d'une langue à l'autre d'où la nécessité de ne pas séparer les 2 langues. Cependant, l'enquête PISA<sup>16</sup> de 2015 mise sur une immersion le plus tôt possible, laissant de côté la langue familiale, relevant ainsi d'une contradiction avec les résultats de Cummins.

L'école n'a pas attendu les résultats de l'enquête PISA pour agir. En 2013, à la suite de circulaires et de nombreuses lois, des structures spécialisées pour les élèves immigrants et allophones, des classes d'accueil très distinct de la classe ordinaire sont créées. Nous différencions les élèves allophones des élèves immigrants car la commission européenne a communiqué à ce sujet. En effet, les élèves allophones peuvent arriver à tout moment de l'année alors que les élèves immigrants sont scolarisés qu'en début d'année. De ces classes spécialisées, nous remarquons une meilleure inclusion scolaire et sociale, et les résultats académiques sont satisfaisants concernant ces élèves. En France, après les divers circulaires publiés depuis 2002 des progrès sensibles ont été réalisés dans la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés. Mais est-ce que les difficultés persistent encore ?

La réponse est oui. D'après une étude de Armagnague (2018), l'inclusion en classe ordinaire n'est pas toujours effective. Du côté des enseignants, ils sont nombreux à mettre en avant des moyens très inégaux des centres d'accueil pour organiser la scolarisation de ces élèves, des délais d'affectations parfois très long ainsi que le temps de prise en charge dans les dispositifs spécifiques pas toujours adaptés aux besoins des élèves. Mais le gros problème mis en lumière est une absence de formation initiale pour les enseignants afin de s'adapter au mieux à ces élèves spécifiques et ces résultats correspondent également aux recherches faites au Pays Basque. La problématique autour des élèves allophones est donc très complexe puisqu'il n'y a pas qu'en France où des points d'ombre apparaissent. Et pour mettre en lumière cela, ce sont les auteurs de ce livre, qui sont chercheurs, qui vont mener une enquête auprès d'enseignants affiliés à des dispositifs d'accueil pour les élèves allophones ou immigrants que ce soit à Bordeaux, en Catalogne ou au Pays Basque.

---

<sup>16</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis

L'objectif de leur recherche est d'évaluer l'expérience du personnel enseignant et les dispositifs spécifiques d'accueil pour les élèves nouveaux arrivants. L'étude cherche à révéler la perception et l'évaluation que les enseignants font de l'efficacité des dispositifs. Les résultats sont présentés en deux parties. A savoir que l'enquête est un questionnaire où les participants répondent sur l'échelle de Likert (échelle de satisfaction de 1 à 5, 5 étant « très satisfaisant »).

Tout d'abord, la partie quantitative. Il semblerait que l'âge des enseignants est plus élevé en France, il en va donc de même pour l'expérience d'enseignement en classe d'accueil (7 ans en France contre 2 ans au Pays Basque et Catalogne). Les enseignants des trois régions évaluent plutôt positivement la question de l'inclusion des élèves immigrants et allophones (4 / 5 en moyenne). En revanche, la coopération avec l'équipe de direction est moins cohérente en France (1 / 5). En ce qui concerne le progrès des élèves allophones, les réponses montrent également une évaluation positive sur l'amélioration des comportements des élèves, leurs progrès dans la langue d'accueil, leurs résultats académiques et l'inclusion sociale. En France, les enseignants questionnés, sont plutôt mitigés quant à l'élaboration des projets d'avenir de ces élèves (2 / 5). Les enseignants des 3 territoires se rejoignent dans la vision négative d'une formation initiale et spécifique (1 / 5).

A présent, passons aux résultats qualitatifs de l'enquête, qui, eux, sont des réponses à des questions ouvertes. Ces derniers montrent que dans les 3 territoires, les aspects positifs de ces dispositifs sont : les conditions de travail, les progrès des élèves et une bonne inclusion. Cependant quand on demande aux différents enseignants questionnés les aspects négatifs, la question du manque de matériel est alors extrêmement mise en avant. Un second aspect négatif est un sentiment d'isolement des enseignants. Les professeurs des écoles des 3 différentes régions semblent d'accord sur ces points abordés.

La conclusion de l'enquête met en avant la nécessité d'une classe d'accueil pour une transition vers une classe ordinaire. Ces dispositifs semblent aider les élèves allophones ou immigrants à propos de leurs résultats ou même pour l'inclusion mais du côté des enseignants il ne semble pas évident de mettre en place ce genre de dispositifs par manque de matériel, par sentiment d'isolement du corps enseignant ou par manque de formation.

Une seconde enquête menée par nos auteurs a été réalisée et porte sur une comparaison des 3 régions précédentes selon 8 indicateurs. Tout d'abord, en Catalogne et en France, nous trouvons plus de rapport européens qu'au Pays Basque. Peut être que la question est plus d'actualité en France et en Catalogne. Il en va de même pour les recherches scientifiques ce qui nous permet d'avoir une vision sur la situation en Catalogne et en France.

Le matériel, lui, est moins présent en France qu'en Catalogne et il est absent au Pays Basque. Concernant la question de l'évaluation continue, elle est présente uniquement en Catalogne. Concernant les ressources internet sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer (du type Eduscol), elles sont souvent très simples et avec peu de ressources, sauf en Catalogne.

Ce qui ressort de cette seconde enquête est que la Catalogne se trouve en première position de l'échelon pour la qualité du suivi des élèves allophones ou immigrants, suivie en deuxième position par l'académie de Bordeaux, et enfin le Pays Basque qui est bien moins développé sur cet aspect, selon cette enquête.

### ***Questionnement personnel et professionnel***

Dans ce chapitre sur les difficultés langagières des élèves allophones ou migrants, suite à l'analyse quantitative, nous nous questionnons sur quel type de formation ont les enseignants à propos des élèves allophones, et quelle formation serait souhaitable. Durant notre parcours universitaire, l'un d'entre nous a fait un an de FLE<sup>17</sup>, nous nous demandons si cela ne serait pas judicieux de l'ajouter dans la formation des enseignants. Il nous semble important d'avoir étudié l'apprentissage du français à des élèves étrangers qui sont en difficulté, pour pouvoir les inclure dans la classe et les faire progresser. Il est tout de même important de l'adapter au public concerné, étant donné qu'en FLE nous visons davantage des adultes ou étudiants. Cependant, l'absence de formation sur l'apprentissage du français à des élèves étrangers nous semble un point faible, qui poserait problème lorsque les enseignants accueillent des élèves allophones. Il s'agit ici d'une suggestion, suite à la lecture de cet article qui a suscité en nous des interrogations sur la formation des enseignants.

Autre questionnement professionnel concerne le matériel nécessaires dans les dispositifs de classe d'accueil. Est-il judicieux d'inclure un élève en classe ordinaire dès son arrivée en France ? Suite à la lecture de l'article, nous avons l'impression que la classe d'accueil est le point central de l'inclusion des élèves allophones, mais est-il suffisant de faire une classe d'accueil pour parler d'inclusion ?

Suite à la réflexion de Cummins en 81, nous nous interrogeons sur l'importance de la langue de l'élève allophone pour apprendre la langue de l'école, le français. Depuis la lecture de ce chapitre, il nous semble évident qu'il ne faut pas séparer les langues, des liens, des échanges peuvent se construire et permettent à l'élève d'apprendre plus facilement la langue de l'école. Pour

---

<sup>17</sup> Français Langue Étrangère

d'autres scientifiques cela n'a pas de sens, il faudrait privilégier l'inclusion totale pour apprendre le français, c'est-à-dire laisser la langue de l'élève allophone à la maison. Il nous semble important de réfléchir à cette question de séparation des langues, car le plurilinguisme nous semble être une force pour apprendre d'autres langues, les interférences entre elles sont une richesse pour l'enfant. De plus, il semble impossible pour un élève allophone de ne pas parler sa langue maternelle pendant toute une journée. La question de la traduction des consignes se pose alors, faut-il traduire ces dernières à l'élève quitte à ne pas travailler sa compréhension du français. Mais, lui traduire les consignes aboutirait à un autre type d'apprentissage. Il faut donc être précis et pertinent sur la préoccupation principale de l'exercice.

D'un point de vue personnel, nous avons le même questionnement, mais pour différentes raisons. Il s'agit de l'attachement à la langue parlée par l'élève allophone. Nous deux, ayant des origines étrangères, savons à quel point nous pouvons avoir un attachement à cette langue, à son histoire, et à notre rapport à celle-ci. C'est pourquoi nous rejoignons le questionnement précédent, en se demandant si séparer la langue de l'élève et celle de l'école ne réalise pas une coupure, et du coup un sentiment d'exclusion sociale ressenti par l'enfant. Il ne faut pas oublier que les élèves allophones ou migrants, ont un vécu qui leur est propre comme chaque individu, et que nous parlons d'inclusion scolaire mais pas seulement, il s'agit d'inclusion sociale, d'appartenance sociale.

Notre situation de départ est effectivement en lien avec la réflexion de cet article. Lors d'un stage en CE2, une élève allophone était présente et la communication en langue française était complètement rompue, malgré l'UPE2A qui était présente. Il s'agissait pour l'enseignante de sa première expérience avec une élève allophone, elle était en difficulté face à cet élève, ce qui nous pousse à dire qu'il y avait peut être un problème de formation initiale, comme le souligne l'article. Autre lien possible est que la communication soit rompue en français car l'enseignante n'a pas mis en avant ou n'a pas travaillé avec la langue de l'élève. Tout ce chapitre nous permet de nous questionner quant à cette situation de stage d'observation et de faire des liens avec notre pratique professionnelle.

Pour nous, cet article nous semble très pertinent, ce n'est qu'une hypothèse de notre part mais nous sommes d'accord avec Cummins sur l'interférence entre les langues, et qu'il faudrait peut être travailler davantage sur ce point pour améliorer les pratiques françaises à propos de l'inclusion des élèves allophones. Autre réflexion que nous avons suite à cet article, il s'agit de la

dimension affective et sociale qui est importante à mettre en place selon nous pour permettre à l'élève de réussir dans la langue cible.

Enfin pour conclure, nous pensons que certaines langues seraient plus faciles d'accès pour certains migrants, car il y aurait certaines similitudes entre les langues. Notre hypothèse à ce sujet est que les difficultés langagières que les élèves rencontrent pourraient être dues à une étude de leur langue d'origine. Ce point là n'a pas été évoqué dans l'article alors qu'il nous semble très important, dans la didactique des langues.

### ***Conclusion de l'article***

La dernière partie du chapitre est consacrée à une conclusion à propos des actions qui se sont développées depuis les années 90 pour l'inclusion scolaire. Le besoin de réduire la concentration des élèves immigrants dans des zones déterminées et des établissements scolaires semble primordial pour les auteurs de ce livre et nous les rejoignons sur ce point.

De plus, il est mis en avant la nécessité de prendre en compte les orientations du conseil de l'Europe, pour mettre en œuvre, d'une manière satisfaisante, une éducation plurilingue et interculturelle dans une perspective pédagogique et méthodologique globale.

Cependant, des efforts sont encore nécessaires notamment à propos du matériel mais également concernant le soutien de l'équipe enseignante et du ministère de l'éducation avec des ressources pour que cette tâche d'inclusion scolaire soit réalisée de manière efficace.

Enfin, les auteurs veulent encourager la recherche sur l'allophonie, afin d'avoir des résultats concrets et que les enseignants puissent s'adapter au maximum et favoriser l'inclusion de ces élèves. Un point qui nous semble également primordial.

Nos conclusions rejoignent en partie celle du chapitre. Un point intéressant à voir est la cohérence des résultats des deux derniers articles qui nous montrent que la France a mis en place différents dispositifs afin d'inclure les élèves allophones qui ont porté leurs fruits mais les résultats prouvent également que du chemin reste à parcourir en comparaison à d'autres pays ou régions du monde qui sont plus avancés en matière d'inclusion.

Ce qui est également intéressant à constater est que de nombreux rapports européens existent au sujet des élèves allophones ou immigrants ainsi que des textes officiels pour les différentes régions abordées dans ces recherches, montrant ainsi que l'allophonie n'est pas abandonnée au profit du handicap.

Au regard de ce que ressentent les enseignants interrogés concernant le sentiment d'isolement, nous le comprenons complètement puisqu'en stage, l'un de nous est allé dans une

école où un dispositif ULIS était en place et où cette classe était un peu isolée du reste de l'école. Ce qui est avancé dans ce chapitre reflète assez bien ce qui se passe sur le terrain. En prenant en compte les aspects négatifs mis en avant dans les résultats des recherches, des questions nous viennent alors. Comment accompagner davantage les enseignants faisant partie de ces dispositifs ? Pourquoi peu de ressources existent-elles concernant l'allophonie alors que ces enfants représentent presque 9% de nos élèves ? Pourquoi existe-t-il autant de différences en termes d'inclusion entre les pays ? Que doit faire en plus le système éducatif français pour atteindre le niveau d'inclusion des pays avancés ? Ne gagnerait-on pas plus à supprimer ces dispositifs d'accueil comme le font les USA et l'Angleterre afin d'inclure encore plus ces élèves ?

Lors des entretiens d'autoconfrontation que nous allons mener, les réponses des enseignants vont pouvoir être comparées à celles des enseignants interrogés dans cette enquête. Cela nous permettra également de parler de formation initiale (notamment avec l'enseignant novice) manquante dans le système éducatif français comme indiqué dans ce chapitre.

Ce passage nous a conforté dans les résultats des articles précédents puisqu'il est cohérent avec les informations que nous avons trouvées auparavant. Il nous a permis de nous rapprocher le plus possible du terrain avec une enquête auprès des enseignants. Les réponses à cette recherche nous ont semblé viables puisque c'était ce à quoi nous nous attendions.

### **III) Méthodologie de recueil de données**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons choisi de réaliser des observations non participantes, il s'agit de séparer le sujet de l'observateur, ce dernier ne participe pas aux activités et tente de déranger le moins possible la situation tout en enregistrant et s'il le souhaite en prenant des notes à côté. Ce choix se justifie pour plusieurs raisons, tout d'abord nous n'avons pas d'élèves allophones dans nos classes et donc participer ne serait d'aucune utilité. Ensuite, nous ne souhaitons pas être au cœur de l'action pour pouvoir davantage observer et analyser les gestes d'ajustement de l'enseignant, une fois l'entretien d'autoconfrontation réalisé. Cela nous permet également d'observer les gestes d'ajustement réels que réalise l'enseignant au quotidien.

Il est aussi question d'observation directe dans notre cas. En effet, nous sommes présents dans une situation, l'observer et la décrire « en direct » comme l'indique son nom. Cela permet que le phénomène étudié soit spontané. Le rôle de l'observateur doit être le plus neutre possible, aucun jugement des pratiques professionnelles ne doit avoir lieu. Il n'y a pas d'argumentation entre théorie et observations. Nous utiliserons des médias d'enregistrement de vidéo en étant

partiellement dissimulé mais pas une observation incognito (à l'insu des sujets) pour question de déontologie. En revanche, nous serons dans un coin de la classe pour ne pas déranger le déroulé du cours et être un peu en retrait.

Par la suite, nous mènerons des entretiens d'autoconfrontation, qui ont pour objectif de renseigner l'activité d'un acteur en situation de travail. Pour commencer, il nous semble important de définir l'activité. Il s'agit d'opérations manuelles et intellectuelles réellement mises en jeu à chaque instant par l'opérateur pour atteindre ses objectifs, pas seulement prescrits, modulo les contraintes du contexte. Il existe deux catégories d'entretiens d'autoconfrontation. Pour notre part, nous avons décidé d'utiliser l'entretien d'autoconfrontation simple qui permet de renseigner l'activité d'un acteur lorsqu'il est en entretien avec un chercheur devant les traces audio ou vidéo de son travail, des prises de notes lors du film et la production réalisée lors de cette activité. L'enregistrement de nos entretiens se réaliseront par vidéo plutôt qu'en audio car notre problématique vise la gestuelle de l'enseignant. Afin que l'entretien nous apporte les éléments dont nous avons besoin, le délai pour le réaliser, suite à l'enregistrement, devra être le plus tôt possible, au maximum 7 jours après ainsi que dans les lieux du film pour permettre une mise en contexte de l'acteur. Les principes de base de l'entretien sont divers. Dans un premier temps, il s'agit de contractualiser l'activité, c'est-à-dire la présentation des objectifs de l'entretien, ce qui permet d'accéder à une partie invisible de son activité pour mieux la comprendre. Ensuite, l'acteur se remémore la situation en lui présentant le début de l'enregistrement. A partir de ce moment, nous pouvons entrer dans la partie la plus importante de l'entretien, c'est-à-dire la description des actions, des focalisations de l'acteur pour échanger avec lui. Nous cherchons, à travers cet entretien d'autoconfrontation, à renseigner les préoccupations, les connaissances, les attentes et les émotions en laissant le plus grand temps de parole à la personne qui est « l'autoconfronté ». En tant qu'autoconfronteur nous devons cibler les extraits qui seront intéressants pour notre question de recherche.

Pour notre mémoire, nous avons décidé d'observer un enseignant novice et un enseignant expert afin de pouvoir comparer leurs pratiques pour inclure un élève allophone en classe ordinaire. Un enseignant expert est un enseignant qui a des élèves allophones depuis plus de 10 ans et qui contribue à la formation des jeunes enseignants. En revanche, un enseignant novice est un enseignant qui a moins de 5 ans dans le métier et qui n'a jamais eu d'autres élèves allophones auparavant. Nous avons cherché des enseignants qui seraient volontaires pour analyser leurs pratiques, cependant nous avons souhaité qu'il y ait certaines ressemblances. Premièrement il nous

semblait important que les élèves allophones des deux enseignantes soit du même niveau scolaire, dans notre cas il s'agira du CM1. Autre point sur lequel nous avons été vigilants, il s'agit de la langue parlée par l'élève allophone. Il est préférable de comparer des situations où les deux élèves ont la même langue pour origine, notamment par rapport à l'alphabet latin. Dans notre cas, la langue sera l'espagnol. Il est intéressant de noter que l'espagnol et le français sont deux langues latines avec comme alphabet, l'alphabet latin. Il aurait été également intéressant d'observer des gestes d'ajustement professionnels afin d'inclure des élèves qui n'ont pas de langue latine en origine et qui ne possèdent donc pas le même alphabet. De plus, nous avons sélectionné deux écoles avec un environnement social assez similaire, deux écoles élémentaires en ville. Un des points communs supplémentaires est la date d'arrivée des deux élèves allophones. En effet, ils sont arrivés à la même période de l'année, vers le début du mois de janvier. Ceci va nous permettre de comparer la différence d'inclusion de ces élèves qui ont passé le même temps dans leur classe.

## **IV) Méthodologie d'analyse**

### *A) Explicitation de la méthodologie et argumentation en lien avec la problématique*

Après avoir expliqué la méthodologie du recueil de données, nous allons aborder la méthodologie d'analyse que nous utiliserons pour notre mémoire. Nous réalisons des études de cas, c'est-à-dire une étude qualitative qui permet de justifier les arguments que nous apporterons à notre recherche. Ce type d'analyse sera basé sur les observations et entretiens d'autoconfrontation réalisés dans le cadre de notre problématique. Il nous semble que l'étude de cas et la comparaison qualitative est la méthodologie d'analyse la plus appropriée dans le cadre de notre recherche. Dans un premier temps, nous allons rédiger les verbatims des vidéos ainsi que des entretiens. Une fois les retranscriptions faites, nous commencerons par réaliser des hypothèses sur les moments de la vidéo dont l'enseignante ne parle pas dans l'entretien. Nous pouvons parfois observer certaines préoccupations ou actions qu'effectue l'enseignante sans forcément qu'elle s'en rende compte et qu'elle nous l'explique lors de l'entretien. Après avoir réalisé cette étape d'analyse à partir de la vidéo, nous nous focaliserons sur le verbatim de l'entretien. Comme évoqué dans notre problématique, nous cherchons à analyser les gestes professionnels de l'enseignant mis en place afin d'inclure un élève allophone, c'est pourquoi nous nous appuyerons sur le modèle de Dominique Bucheton pour analyser l'entretien. A travers les préoccupations de l'enseignante et ses explications sur ses actions, nous pourrons faire le lien avec les différents gestes d'ajustement professionnels. A

partir de ces données, nous allons composer des grilles d'analyse. Dans la première colonne, il s'agira du verbatim de la vidéo, dans la seconde du verbatim de l'entretien d'autoconfrontation, puis dans la troisième des hypothèses en tant que spectateur sur la séance d'apprentissage observée, et enfin une dernière colonne concernera le résultat de cette analyse, c'est-à-dire les gestes professionnels d'ajustement de Dominique Bucheton. Notre objectif est de traduire en langage scientifique, d'après le modèle de Bucheton, les dires des enseignantes que nous interrogerons.

Lorsque nous aurons analysé les deux cas, l'enseignante experte et l'enseignante novice, chacune dans une grille différente, nous ferons un point sur chaque analyse en lien avec nos articles scientifiques. Par la suite, nous réaliserons une étude comparative avec les deux pratiques professionnelles quant aux gestes utilisés pour inclure une élève allophone. Cela servira à croiser nos analyses afin de comparer les différentes pratiques des enseignantes pour répondre à notre problématique.

## B) Grille d'analyse

Tableau 1 : Exemple de grille d'analyse

Verbatim du film	Verbatim de l'entretien d'autoconfrontation	Hypothèses en tant que spectateur	Gestes professionnels d'ajustement (Bucheton)
<p><b>Enseignante</b>, <i>allant s'asseoir à coté de Sarah, à voix basse</i> :</p> <p>Alors à nous !</p> <p><b>Sarah</b> <i>prend son stylo</i>.</p>	<p><b>Léa et Lucas</b> :</p> <p>Alors là par exemple quand tu viens t'asseoir à coté d'elle c'est pourquoi que tu le fais ? Pour être proche d'elle ?</p> <p><b>Enseignante</b> :</p> <p>Ce n'est pas qu'avec elle, un autre élève je me serai rapproché aussi.</p>	<p>L'enseignante crée un lien de confiance avec son élève.</p>	<p>Pilotage + atmosphère</p>

## V) Résultat d'analyse et mise en discussion

### A) *Présentation des analyses*

#### 1. Enseignante experte :

Verbatim du film	Verbatim de l'entretien d'autoconfrontation	Hypothèses en tant que spectateur	Gestes professionnels d'ajustement (Bucheton)
------------------	---	-----------------------------------	---

<p><i>L'enseignante s'avance vers l'élève allophone et s'assoit à ses côtés.</i></p>			<p>Pilotage</p>
<p><b>Enseignante :</b> Qu'est que c'est ?</p>	<p><b>Enseignante :</b> Ah oui, ça y est, je me souviens.</p>		
<p><b>Aya :</b> bougie</p>			
<p><b>Enseignante :</b> "bbbb"</p>	<p><b>Léa :</b></p>		<p>Etayage</p>
<p><i>L'enseignante montre une autre étiquette.</i></p>	<p>C'est quoi que tu as essayé de lui faire faire ?</p>		
<p><b>Aya :</b> fusée</p>	<p><b>Enseignante :</b></p>	<p>L'enseignante cherche à faire verbaliser des images mentales. Son objectif est de faire acquérir du lexique et de la faire s'exprimer à l'oral.</p>	
<p><b>Enseignante :</b> fusée</p>	<p>En fait, je l'ai fait oraliser les petites étiquettes.</p>		
<p><b>Aya :</b> mur</p>	<p><b>Léa :</b></p>		
<p><b>Enseignante :</b> mur</p>	<p>Ce ne sont que des noms qu'elle connaît ?</p>		<p>Etayage</p>
<p><b>Aya :</b> la.</p>	<p><b>Enseignante:</b></p>		
<p><b>Enseignante :</b> La... ma Lama</p>	<p>Bah non, mais il y en a plein qu'elle a réussi toute seule et quand elle n'a pas réussi parce qu'elle ne connaissait pas le mot, elle ne peut pas l'inventer. C'est des images, un mot. À ce moment-là, c'est moi qui l'oralise et je lui redemande de rechercher dans les étiquettes mots.</p>	<p>L'enseignante crée un espace de dialogue en relation duelle. Elle vient en aide à son élève en lui verbalisant le mot.</p>	<p>Etayage</p>
<p><b>Aya :</b> Robot</p>			
<p><b>Enseignante:</b> Robot, le T on ne le dit pas.</p>			<p>Etayage</p>
<p><b>Aya:</b> Pomme</p>			
<p><b>Enseignante:</b> Pomme</p>			
<p><b>Enseignante:</b> Lime</p>			
<p><i>Aya montre avec son doigt l'étiquette correspondante</i></p>			

<p><b>Aya</b> : Lime</p> <p><b>Aya</b> : stylo</p> <p><b>Enseignante</b> : Stylo</p> <p><b>Enseignante</b> : Bravo !</p> <p><b>Dictée :</b></p> <p><i>L'enseignante est à genoux à côté de l'élève allophone.</i></p> <p><b>Enseignante à voix haute</b> : Il se dressa.</p> <p><b>Enseignante à voix basse</b> : "Se"</p> <p><b>Enseignante à voix haute</b> : Il se dressa debout devant la foule.</p> <p><b>Enseignante à voix basse</b>: Debout.</p> <p>De - Bout, beu beu, bout.</p> <p>Bout, comme le loup.</p> <p><b>Enseignante à haute voix</b> : Devant la foule, il se ..</p> <p>Pardon, excusez-moi, c'est, je vais plus lentement pour Aya.</p>	<p><b>Léa</b> : Là nous allons regarder la dictée qui était très intéressante.</p> <p><b>Enseignante</b> : Alors là je scinde les mots, parce qu'au début, elle n'avait pas la bonne scission normalement donc là je ne la laisse pas écrire tout accroché en fait, dès que je vois que c'est pas bon je découpe.</p> <p><b>Enseignante</b> :</p> <p>Et là, elle a un problème de phonologie d'entente, phonologie au niveau des sons. Je pense que c'est très lié à l'espagnol, donc le « u » et le « ou » elle n'entend pas la différence. Donc je répète pas mal et j'enlève le masque pour qu'elle puisse aussi voir sur les lèvres.</p> <p><b>Léa</b> :</p> <p>Et ce n'était pas comme ça avant ?</p>	<p>L'enseignante met en valeur la réussite de l'élève.</p> <p>L'enseignante se déplace afin d'avoir un oeil sur Aya, et l'accompagner durant la dictée</p> <p>L'enseignante, aide Aya à réparer ses fautes. La faire réfléchir sur l'écriture du mot.</p> <p>L'enseignante essaye de faire des liens avec les éléments extérieurs que Aya connaît.</p>	<p>Atmosphère</p> <p>Pilotage + Atmosphère</p> <p>Etayage</p> <p>Etayage</p> <p>Tissage</p>
--	--	--	---

<p><b>Enseignante à voix basse</b> : Devant la foule.</p> <p>OUI ! (<i>l'enseignante sourit</i>)</p> <p>Foule.</p> <p><b>Enseignante à haute voix</b> : Point. Il se dressa debout devant la foule, point.</p> <p>Il leva son chapeau.</p> <p>Il leva son chapeau.</p>	<p><b>Enseignante</b> :Au début, j'ai commencé par lui dicter que des mots. Et on arrive là très rapidement, en 8 semaines. Elle prend la dictée complète.</p>	<p>L'enseignante renforce la relation de confiance avec son élève.</p> <p>L'enseignante prévoit une progression distincte pour Aya.</p>	<p>Pilotage</p> <p>Atmosphère</p>
<p><b>Enseignante à voix basse</b> : Son, son</p> <p><i>L'enseignante fait un hochement de tête à Aya</i></p> <p><b>Enseignante à haute voix</b> : Il leva son chapeau et admira la joie.</p> <p><b>Enseignante à voix basse</b> : La joie</p> <p><b>Enseignante à voix haute</b> : Des hommes et des femmes.</p> <p>Des hommes</p> <p><b>Enseignante à voix basse et montrant</b></p>		<p>Lien de confiance.</p>	<p>Étayage</p> <p>Atmosphère</p> <p>Étayage</p>

<p><i>avec son doigt le cahier de Aya : Des, plusieurs hommes.</i></p> <p>Des, beaucoup.</p> <p><b>Enseignante à voix haute :</b> Des hommes et</p> <p>"et". (<i>elle met son doigt sur le cahier de Aya</i>)</p> <p>Des femmes</p> <p><b>Enseignante à voix haute :</b> Face à lui, point.</p> <p><b>Enseignante à voix basse :</b> Point.</p> <p><i>L'enseignante félicite de la tête son élève et se lève pour retourner au tableau.</i></p>	<p><b>Léa :</b> Qu'est- ce que tu cherches à faire en premier ?</p> <p><b>Enseignante :</b> Qu'elle découpe les mots, voilà. Mais ça y est, c'est quasiment acquis. Sauf sur les expressions qu'elle n'entend pas beaucoup par exemple « face à lui », ce n'est pas une expression qu'on utilise souvent donc elle a accroché.</p> <p>Mais si on regarde ce qu'elle a fait dans son cahier, elle avait quasiment tout qui était bien comme il faut. Donc ça y est, elle a même la prosodie des mots. Elle l'a quoi, donc ça, c'est bien.</p>	<p>L'enseignante utilise les gestes spatiaux pour aider son élève. L'enseignante cherche des synonymes, pour que Aya se représente le signifiant.</p> <p>Atmosphère + pilotage</p>	<p>Etayage</p> <p>Etayage</p>
---	--	--	-------------------------------





<p><i>Aya écrit.</i></p> <p><b>Enseignante à Iliès:</b> Va doucement elle est capable d'écouter.</p> <p><b>Safouan :</b> Il, « I-l » avec une majuscule, « leva » « l-e-v-a ».</p> <p><b>Iliès :</b> Attend elle fait.</p> <p><b>Enseignante:</b> Elle a fait déjà.</p> <p><b>Iliès :</b> L-e-v-a.</p> <p><b>Enseignante :</b> Plus fort s'il te plaît.</p> <p><b>Iliès en direction de Aya, parlant plus fort :</b> « L-e-v-a ».</p> <p><b>Safouan :</b> Son</p> <p><b>Iliès en direction de Aya, il épelle lentement :</b> S-O-N.</p> <p><b>Iliès :</b> « Chapeau », tu lui montreras ça va être trop long.</p> <p><b>Safouan, parlant vite :</b> C-h-a-p-e-a-u.</p> <p><b>Iliès à Aya:</b> Non C comme ça.</p> <p><i>Il fait le signe de la lettre C.</i></p>	<p><b>Léa :</b> Tu ressens que ça fonctionne ?</p> <p><b>Enseignante :</b> Ça fonctionne, oui, De toute façon, je crois pas que ça soit une bonne idée de leur traduire dans leur langue d'origine. Mais voilà.</p> <p><b>Léa :</b></p> <p>Quand elle a compris ou qu'elle veut te montrer quelque chose, elle passe toujours par le contact.</p> <p><b>Enseignante:</b> Oui, oui, oui, toujours. Pour l'instant, elle n'est pas encore dans l'oralisation. Quand elle n'est pas sûre d'elle, elle me demande avec un contact physique.</p> <p>Pour l'instant elle, il y a vraiment pas de communication orale, très peu. On le voit lors du travail avec ses deux camarades.</p>	<p>L'enseignante fait comprendre aux élèves du groupe que Aya peut participer.</p> <p>Rassurer l'élève.</p>	<p>Pilotage</p> <p>Atmosphère</p>
--	---	---	-----------------------------------

<p><b>Iliès à Safouan :</b> Montre lui ton cahier.</p> <p><i>Safouan montre son cahier à Aya.</i></p>	<p><b>Enseignante:</b> Même quand ils leur épellent les lettres, elle ne connaît pas encore le nom de toutes les lettres, elle a du mal donc elle demande à chaque fois, mais là, elles n'osent pas le faire avec ses copains.</p> <p><b>Léa :</b> Pourquoi est-elle à côté d'un élève comme Safouan?</p> <p><b>Enseignante :</b> On change à chaque dictée, donc elle va avec tout le monde comme les autres. Je ne la laisse pas seulement avec une élève.</p> <p><b>Léa :</b></p> <p>Quand elle réussit ? Oui, qu'est ce que tu ressens comme émotion. Est ce que t'en as ? Ou dans l'autre sens aussi.</p>	<p>L'enseignante souhaite que les élèves puissent aider Aya.</p> <p>L'enseignante l'inclut dans la classe.</p>	<p>Pilotage + atmosphère</p>
---	--	--	------------------------------

**Enseignante:**

Ouais, ben je suis satisfaite, je suis contente. Quand elle réussit, je suis contente, mais je suis souvent surprise encore. Elle me surprend aussi dans des choses qui n'ont pas été acquises ou pas apprises tout simplement. Par exemple, la technique opératoire de la multiplication, elle l'a pas du tout. C'est quelque chose qu'ils n'ont pas du tout vu, probablement en Espagne donc, et ça je m'en suis rendu compte que relativement tardivement donc il a fallu que je fasse un enseignement rien que pour elle.

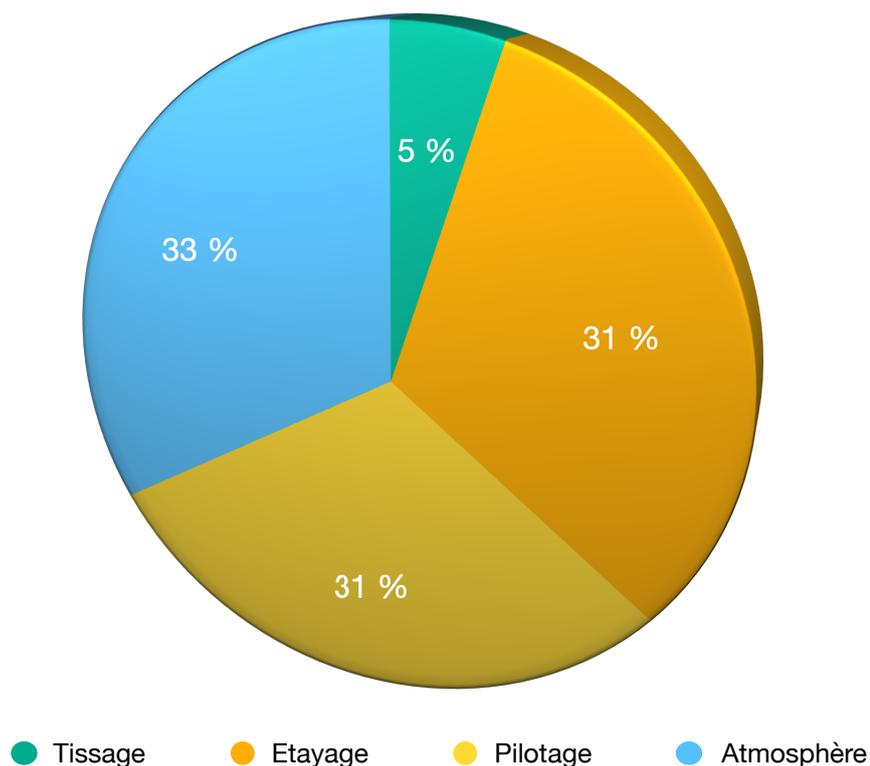
**Léa :**

Et après ? Pour le langage, donc on a vu le langage écrit avec la dictée. Et l'oral, tu l'appelles, l'interpelle jamais pour parler ?

Pilotage



**Graphique 1 : GPA, chez l'enseignante experte**



Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé une enseignante experte, maître formatrice, ainsi que son élève allophone, en CM1 à Montpellier. Dans un premier temps, nous pouvons constater que de nombreux gestes professionnels d'ajustement sont présents dans cet extrait.

Nous avons pu observer un passage de langage oral, puis du langage écrit à travers la dictée. La première chose marquante se situe au niveau quantitatif. Les gestes sont répartis de façon équitable, mis à part le tissage qui est en sous nombre dans cette analyse. Comme le définit Dominique Bucheton, le tissage est une articulation entre les différentes unités de la leçon, nous parlons aussi de tissage lorsque l'on fait du lien avec la langue d'origine de l'élève.

Les gestes de tissage sont bien moins présents que les trois autres types de gestes. Une donnée qui nous avait étonné lors de la lecture de l'article de Dominique Bucheton, *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, qui avait soulevé le même constat en montrant que les deux enseignantes interrogées utilisaient moins les gestes de tissage que les trois autres types de gestes. Nous retrouvons ainsi le même résultat que l'article précédemment lu et nous conforte dans notre manière d'analyser les gestes de l'enseignante experte.

Nous avons également pu remarquer à travers la séance mais aussi avec l'entretien d'autoconfrontation que l'enseignante n'est pas favorable à la traduction des consignes dans la

langue de l'élève, ni de créer un lien avec la langue d'origine. La question du plurilinguisme, de la séparation des langues est toujours présente. Contrairement à l'ouvrage *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, l'enseignante sépare les langues, il s'agit d'un choix didactique de sa part, cela nous permet de voir un point de vue différent. Selon elle, le tissage n'est pas un élément essentiel afin que l'élève progresse dans la langue de l'école, le français. D'après l'enseignante, l'inclusion, avec ce fonctionnement, est renforcée. Elle met en place de nombreux dispositifs ou aides pour que l'élève soit inclus. Nous parlons bien d'inclusion et non d'intégration. La relation de l'élève allophone avec ses camarades est très intéressante, et bénéfique pour tous. Nous trouvons intéressant le fait que les élèves essaient de reproduire les gestes professionnels de l'enseignante, même si cela est difficile pour eux de prendre en compte les différences et difficultés de l'élève allophone.

Plus nombreux que les gestes de tissage, les gestes liés au pilotage sont très présents. Ces derniers représentent la gestion de la dimension spatio-temporel qui ne peut pas être reproduit à l'identique. Les déplacements et le placement dans la classe de l'enseignante sont pensés à bon escient. Il est souvent arrivé que cette dernière s'assoit à côté de l'élève allophone pour la rassurer et la guider. De plus, l'enseignante différencie ses supports et fait travailler l'élève sur des étiquettes afin d'acquérir du lexique mais ses choix ne s'arrêtent pas là puisque l'enseignante met en place une dictée négociée où les élèves échangent entre eux. Elle nous précise, qu'à chaque dictée les enfants changent de groupe renforçant ainsi l'inclusion. Mais il est intéressant d'observer ce qu'il se passe à l'intérieur de ses groupes. L'enseignante observe et écoute les échanges des élèves dans un premier temps puis finit par intervenir en soulevant les points intéressants abordés par ces derniers. Elle s'appuie donc sur ce que les élèves font pour pouvoir créer avec eux, comme nous le voyons lorsqu'elle demande à Iliès de répéter sa réponse plus fort. Selon nous, cette façon de faire met les élèves en confiance car ils ont le sentiment que ce sont eux qui font la leçon. Enfin concernant ses gestes de pilotage, nous avons remarqué qu'un travail sur la consigne est effectué par l'enseignante qui scinde certains mots afin que l'élève puisse bien entendre sa composition. La passation de consigne est très intéressante à observer chez cette enseignante qui ne va pas simplifier la consigne en traduisant pour que l'élève comprenne mais elle va la simplifier en trouvant des stratagèmes comme scinder les mots.

Pour cette enseignante, les gestes de pilotage passent essentiellement par de la gestion de l'espace, des choix de supports comme les étiquettes ou encore par des choix de dispositifs tels que la dictée négociée ou des situations frontales avec l'élève.

Tout aussi nombreux que les gestes de pilotage, les gestes professionnels liés à l'étayage sont très présents. Ces derniers ont pour but d'accompagner les élèves dans leurs démarches d'apprentissage, plus précisément envers l'élève allophone dans notre cas. L'enseignante le dit d'elle-même, elle a préparé un « enseignement rien que pour elle ». Par cet enseignement, la professeure varie énormément ses modalités d'étayage. En effet, nous avons enregistré deux types de séances qui sont totalement opposés dans le type d'étayage. Un était en relation duelle avec l'élève où l'enseignante la faisait oraliser. Mais lorsqu'elle butait sur un mot, c'est l'enseignante qui oralisait pour elle, lui demandant simplement de retrouver le mot. Ici, nous voyons un premier modèle d'étayage. A contrario, la seconde séance où les élèves réalisaient la dictée négociée présente un autre type d'étayage. La dictée négociée est par définition une modalité d'aide pour les élèves qui échangent entre eux, c'est un étayage d'expert. L'enseignante varie donc ses dispositifs passant par de l'individuel, au groupe classe puis à des travaux en groupe. Une chose intéressante à soulever et qui fait preuve d'une autre modalité d'étayage est le comportement des élèves en groupe lors de la dictée négociée. En effet, les élèves vont aider leur camarade en mimant les gestes de l'enseignante montrant ainsi le niveau d'inclusion de l'élève allophone.

De plus, l'enseignante module énormément sa voix afin d'aider l'élève allophone. Très souvent, à voix basse, l'enseignante donne des indications à l'élève comme le « beu-beu » ou encore le « son, son ». Toutes ses aides sont faites à voix basse pour ne pas parasiter le travail des autres élèves.

Nous constatons une grande diversité de gestes d'étayage qui sont omniprésents. Ainsi, se pose la question du sur-étayage à éviter avec les élèves. L'enseignante aide-t-elle autant ses élèves parce qu'ils en ont besoin ou alors ne se rend-elle pas compte du nombre d'aides ? Nous pouvons penser que cette enseignante experte maîtrise ses gestes et qu'elle étayait énormément par rapport à son public.

L'enseignante met également en place de nombreux gestes liés à l'atmosphère qui représentent le climat cognitif et relationnel favorable aux apprentissages. Elle encourage l'élève et la félicite oralement par des « Bravo ! », « OUI ! » en souriant. Si nous nous concentrons uniquement sur les gestes et non l'oral, nous retrouvons des hochements de tête, des félicitations de la tête qui mettent en confiance l'élève ce qui lui permettrait de davantage prendre la parole en classe et avec ses camarades. Ce type de gestes est, pour nous, essentiel afin qu'un élève allophone soit inclus au sein de sa classe. Ces gestes sont également très présents mais permettent d'installer

un climat de confiance et un climat de travail. Ainsi, les apprentissages seront de meilleure qualité et cela permettra à l'élève de mieux apprendre le français pour pouvoir s'inclure.

Après le constat des différents gestes, nous distinguons clairement l'élément central exposé par Bucheton, à savoir les apprentissages, qui est la préoccupation première de l'enseignante. Tous les types de gestes sont au service de l'enseignement qui favorise l'inclusion de l'élève.

Il est intéressant de constater que les gestes les plus utilisés sont les gestes d'étayage, d'atmosphère et de pilotage. Selon nous, ces trois types de gestes s'articulent entre eux. En effet, lorsque nous nous sommes rendus dans la classe de l'enseignante, son placement vis-à-vis de cette élève nous a marqué. L'enseignante était toujours proche d'elle et faisait attention à son placement dans la salle. Ce genre de comportement, qui se caractérise par des gestes de pilotage, se retrouve lorsque l'on a analysé les verbatims. Le pilotage est l'un des gestes qui ressort le plus et cela s'explique pour une bonne raison. En gérant son placement, en faisant passer la consigne d'une façon différente et en utilisant du matériel spécial pour cette élève, l'enseignante a pour préoccupation de l'aider et de la placer en situation de réussite. Ce qui lie directement ces gestes à de l'étayage et à de l'atmosphère. En effet, tous ces comportements spéciaux à l'égard de cet élève sont présents afin de l'aider dans l'apprentissage de la langue française afin de rattraper son retard. Ces gestes d'étayage sont alors essentiels afin que l'élève progresse en français et puisse communiquer avec ses camarades. Ce dernier point est donc la suite logique des préoccupations de l'enseignante car, lorsque l'élève aura un niveau de français suffisant, elle pourra échanger avec ses camarades et cela lui permettra de s'inclure au sein de la classe. Nous notons la nécessité de la mise en confiance de l'enfant afin qu'elle s'ouvre à ses pairs. Et pour cela, nous voyons clairement les gestes d'atmosphère de l'enseignante qui se caractérisent par des hochements de tête et des félicitations.

Ces trois types de gestes sont donc liés et le but d'un des gestes est de s'ouvrir à un second type. Plus concrètement, l'objectif des gestes de pilotage est d'aider l'élève allophone afin de la mettre en situation de réussite. Ainsi, nous avons une transition vers les gestes d'étayage qui ont pour but de faire progresser l'enfant en français. Avec cette progression, l'élève va prendre confiance en elle afin de pouvoir aller vers ses camarades. Et cela passe par des gestes d'atmosphère pour l'encourager et la féliciter.

Nous remarquons également que les gestes de pilotage, d'étayage et d'atmosphère sont enchâssés. En effet, dans certaines situations, nous retrouvons ces trois types de gestes car l'un

bénéficie à l'autre. Prenons l'exemple où l'enseignante demande à Iliès de répéter plus fort. Elle pilote le groupe afin que cet élève épelle de nouveau sa réponse. Cette répétition permet d'aider les élèves du groupe. Les gestes de pilotage sont donc au service de l'étayage. Mais en demandant de répéter, l'enseignante fait comprendre à l'élève que sa réponse est juste et le félicite donc indirectement. L'enseignante fait donc en sorte de le placer au centre de l'apprentissage renforçant ainsi la confiance de l'élève. La mise en confiance est caractérisée par des gestes d'atmosphère. Dans la même situation nous retrouvons donc les 3 types de gestes.

A partir de ce constat, nous pouvons noter qu'afin d'inclure un élève le chemin est plutôt logique. Il faut réussir à se mettre dans les bonnes dispositions pour pouvoir aider l'élève et le mettre en situation de réussite et donc en confiance pour ensuite travailler le social.

Mais nous voyons clairement que la préoccupation centrale de l'enseignante reste les apprentissages, élément central des gestes de Dominique Bucheton. Nous repérons que tout passe par l'apprentissage afin de mener l'élève vers une inclusion sociale. En effet, tous les efforts de l'enseignante sont tournés vers de la discrimination de sons, de repérage de mots afin de faire progresser le niveau de français de l'élève pour que cette dernière puisse aller vers ses camarades. L'inclusion de l'enfant devient alors secondaire et bénéficiera des apprentissages de ce dernier. Nous voyons donc clairement que l'inclusion d'un enfant allophone passe, pour cette enseignante experte, par l'apprentissage afin que l'élève puisse communiquer avec ses camarades et donc s'inclure.

En confrontant notre analyse avec la lecture de nos articles scientifiques, nous observons des points de vue qui divergent, comme la question du plurilinguisme, mais également des similitudes concernant les gestes d'ajustement majoritaires qu'utilise l'enseignante à savoir les gestes d'atmosphère, d'étayage et de pilotage. De plus, concernant l'inclusion de l'élève allophone, un extrait nous a marqué. Au début de la dictée négociée, avant que l'enseignante arrive, l'un des élèves ne prend pas en compte l'élève allophone dans son auditoire. Safouan se questionne sur l'écriture du mot « se » dans « se dressa » et questionne alors uniquement Iliès, mettant donc de côté l'élève allophone. Signe que l'inclusion scolaire est encore en progression, comme le souligne l'article *Comprendre l'inclusion scolaire* qui met en avant les difficultés du système éducatif français concernant cette notion. Il faut attendre l'intervention de l'enseignante pour que l'élève qui a la parole passe du pronom « tu », ne prenant pas en compte l'élève allophone, à un « vous » incluant cette dernière.

La question est donc: est-ce qu'un autre enseignant a une méthode différente afin d'inclure un élève ? Est-ce qu'un enseignant novice gère les choses différemment et inclut l'élève d'une autre

manière ? Est-ce que notre enseignante novice a, comme principale préoccupation, les apprentissages pour ensuite aller vers l'inclusion ? Est-ce que les gestes d'étayage se traduisent de la même façon chez l'enseignante novice ? Il en va de même pour les autres types de gestes, se traduisent-ils de la même façon ?

Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre à la suite de notre analyse du second entretien.

## 2. Enseignante novice :

Verbatim de la vidéo	Verbatim de l'entretien d'autoconfrontation	Hypothèses en tant que spectateur	Gestes professionnels d'ajustement (Bucheton)
----------------------	---	-----------------------------------	---

<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Alors il y a 1 phrase pour les CE2 et 2 phrases pour les CM1. On parle toujours de Léonard de Vinci, mais on va faire la suite de la dictée.</p> <p><i>L'enseignante, au début de la dictée, avance vers Sarah et elle lui montre une page.</i></p> <p><b>Enseignante à Sarah</b> <i>à voix basse, en montrant une autre</i></p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Là ,quand tu fais la dictée avec tes CE2 et tes CM1, quel est ton but pour Sarah ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Je la mets sur réviser ses mots.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Oui et quand tu la mets sur réviser ses mots c'est dans quel but ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Parce que je sais que je vais faire une dictée avec elle derrière et qui reprend les mots. Donc là je sais que par exemple jusqu'à aujourd'hui on travaillait sur les fruits donc du coup dans son cahier elle a la leçon sur les fruits. Enfin elle a les images avec les fruits et à côté elle a le vocabulaire, la conjugaison de être et avoir et du coup je lui dis de relire parce que je sais que sa dictée porte sur ces notions.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Je me rapproche là je vais montrer qu'il fallait qu'elle relise aussi le vocabulaire des fruits car au début je lui avais montré que</p>	<p>Etayage et tissage</p> <p>Pilotage + atmosphère</p>	<p>Etayage</p> <p>Etayage + tissage</p> <p>Pilotage</p> <p>Atmosphère + pilotage</p>
---	--	--	--

<p><i>page.</i></p> <p><b>Enseignante à voix haute pour la classe :</b></p> <p>« Ses dessins ont été le résultat d'études et d'observations des poissons et des oiseaux. »</p> <p><b>Enseignante à Sarah, à voix basse et en montrant une table :</b></p> <p>Sarah, tu viens te mettre là.</p> <p><b>Enseignante à voix haute :</b></p> <p>« Mais son chef d'œuvre est resté le tableau de la Joconde. » Point final !</p>	<p>le présent des verbes être et avoir.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>D'accord</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Du coup- là tu vas la mettre à part du groupe pour faire la dictée après avec elle toute seule. Et pendant ce temps pour les autres tu fais quoi ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Depuis le début de l'année, on fait la dictée tous les matins. Du coup, ils corrigent en fait au tableau, en faisant l'analyse grammaticale.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu fais la dictée avec elle et que tu la changes de place c'est dans quel but ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>C'est pour pouvoir m'asseoir à côté d'elle.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Ce n'est pas pour l'isoler ?</p>	<p>Pilotage + atmosphère</p>	<p>Pilotage</p> <p>Atmosphère</p>
--	---	------------------------------	-----------------------------------

	<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Enfin si, mais ce n'est pas pour l'isoler elle. C'est pour que les autres puissent faire leur travail, car sinon ses voisins sont distraits. Mais le reste du temps je la laisse à cette place car elle est à coté d'élèves en difficulté, donc elle ne se sent pas complètement en retard. Et puis d'un élève dynamique, car il l'aide.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu dis qu'il l'aide, il l'aide comment ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Par exemple en sciences, en histoire ou en géographie je ne traduis pas trop, et elle reste avec nous, du coup des fois il lui montre son cahier pour qu'elle puisse recopier, ou alors elle regarde ce qu'il fait pour faire pareil. Mais à force au final il y a des mots qu'elle comprend même si elle ne va pas les employer d'elle-même. Quand je les dit elle les comprend et elle me surprend tous les jours ou des fois il y a des trucs que je dis et où elle se met à le</p>		<p>Atmosphère + pilotage</p>
--	--	--	------------------------------

<p><b>Enseignante, allant s'asseoir à côté de Sarah, à voix basse :</b></p> <p>Alors, à nous !</p>	<p>faire alors qu'avant elle ne se mettait pas à le faire et c'est juste parce qu'en fait, elle fait que l'entendre et voir que ses camarades le font. Ce sont des repères pour Sarah, les autres élèves.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Est-ce qu'avec les autres élèves elle arrive un peu à discuter ou à échanger ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Pas du tout. C'est souvent les autres qui lui parlent ou lui montrent. D'elle même, elle ne va pas demander ou alors juste avec les gestes ? Les autres sont très attentifs à Sarah, ils sont souvent dans la réponse.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Alors là par exemple quand tu viens t'asseoir à côté d'elle c'est pourquoi que tu le fais ? Pour être proche d'elle ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Ce n'est pas qu'avec elle, un autre élève je me serai rapproché aussi.</p>	<p>L'enseignante crée un lien de confiance avec son élève.</p>	<p>Pilotage + atmosphère</p>
--	--	--	------------------------------

<p><b>Enseignante :</b></p> <p>« Aqi »</p> <p><i>L'enseignante montre du doigt la ligne pour démarrer la dictée. Pendant ce temps les autres élèves relisent leur dictée.</i></p> <p><b>Enseignante,</b> <i>doucement, en répétant et faisant des pauses :</i></p> <p>« Les oranges, les pommes et les kiwis sont dans la salade de fruits »</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Iliès va au tableau écrire la première phrase de la dictée stp.</p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Ce n'est pas parce qu'elle a du mal à te comprendre ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Non pour ça, par contre je vais plutôt montrer avec le doigt par exemple je lui dis « aqi » et je montre avec les doigts où elle doit commencer. Donc au final d'être à coté ça m'aide à lui montrer.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Et là quand tu fais la dictée à Sarah, tu te focalises sur quoi ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Au début, c'était voir si elle avait retenu les mots, si elle était capable d'associer le mot que je lui dictais à ceux qu'elle avait appris. Après c'était voir si elle arrivait à recontextualiser ses mots dans une phrase assez simple. C'est aussi enrichir un peu son vocabulaire parce que dans chaque phrase je lui mets en général un adjectif inconnu par exemple « grosse » ou « bon ». Et ensuite dans son cahier de leçons j'ai fait une partie avec</p>	<p>L'enseignante fait des liens avec la langue parlée par l'élève.</p> <p>Pilotage</p> <p>L'enseignant insiste sur sa façon de parler, notamment avec ses lèvres.</p>	<p>Etayage + tissage</p> <p>Etayage</p> <p>Tissage</p> <p>Pilotage</p>
---	---	---	--



<p><b>L'enseignante à Sarah, en lui montrant du doigt :</b></p> <p>À la ligne !</p> <p><b>Enseignante, doucement en répétant et faisant des pauses :</b></p> <p>« Une noix de coco est plus grosse. »</p> <p><b>Enseignante articulant et exagérant avec la bouche le son :</b></p> <p>« gu », gros.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>« Qu'une noisette. Que une noisette. »</p>	<p>C'est que les mots qu'elle connaît soit bien écrit et que le verbe soit écrit correctement. Après la phase où on relève les mots outils et adjectifs, mon but est qu'elle arrive à se corriger toute seule (même les accords, par exemple les pommes elle rajoute le « s » d'elle même)</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu lui montres du doigt là c'est pour qu'elle se repère sur son cahier ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui, c'est parce que je lui dis « à la ligne » donc je l'accompagne du geste.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Et là dans la dictée</p>	<p>Etayage +Atmosphère</p> <p>Etayage</p> <p>Etayage</p> <p>Etayage</p>	<p>Etayage</p>
--	---	---	----------------

<p><b>Enseignante à la classe :</b></p> <p>Sacha tu vas faire la suite au tableau.</p> <p><b>Enseignante à Sarah :</b></p> <p>Va chercher ton cahier de leçon.</p> <p><i>L'enseignante lui tend le bras pour que Sarah lui donne son cahier.</i></p>	<p>tu dis « qu'une noisette » et tu te reprends en disant « que une », pourquoi ? Quelle est ton intention ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Je me doute que ça va être compliqué. Donc je reprends en faisant abstraction de l'apostrophe, car je pense qu'en disant « que une » Sarah sera capable de retranscrire à l'écrit, et qu'elle comprendra mieux le sens que si elle écrit « qu'une ».</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Il est vrai qu'aux autres élèves je n'aurais pas forcément tendu la main, mais plutôt dit : donne moi ton cahier stp.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Tu communique avec tout le temps à travers</p>	<p>L'enseignante simplifie la tâche de l'élève.</p> <p>L'enseignante se partage entre la classe et Sarah.</p>	<p>Pilotage +étayage</p> <p>Atmosphère</p> <p>Etayage + pilotage</p>
--	--	---	--

<p><b>Enseignante à voix basse en espagnol :</b></p> <p>Il y a un nouveau mot « grosse ».</p> <p><i>L'enseignante lui écrit dans la partie adjectif et lui fait un petit dessin à coté.</i></p> <p><i>Sarah se corrige et regarde la maitresse pour qu'elle valide grosse.</i></p> <p><b>Enseignante en montrant le mot :</b></p> <p>Oui bravo, parce qu'il y a « une ».</p>	<p>la gestuelle ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Non je lui dis aussi en français, en accompagnant parfois du geste, ou alors je lui dis en français puis en espagnol, pour qu'elle fasse le rapprochement entre sa langue et le français.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu corriges la dictée avec elle, ton but c'est quelle se corrige elle-même en comprenant son erreur, ou qu'elle retienne la règle et l'écriture du mot pour la prochaine fois.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>C'est les deux. En premier j'aimerais qu'elle arrive à se corriger mais après sinon je lui donne la réponse en expliquant. Par exemple « grosse » au lieu de « gros ». Je lui explique en notant sur son cahier de leçon des petits symboles, par exemple « une femme », « plusieurs femmes ». C'est un peu le même raisonnement qu'avec les autres élèves, on espère qu'à la prochaine rencontre du mot, ils se rappellent</p>	<p>L'enseignante a recours à l'espagnol dès que l'élève est face à une difficulté.</p> <p>Etayage + pilotage</p> <p>L'enseignante lui formule la raison de l'écriture du mot, pour s'assurer qu'elle ait bien repérée.</p>	<p>Étayage</p> <p>Atmosphère</p> <p>Atmosphère</p> <p>Etayage + tissage</p>
--	--	--	---

<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Plus c'est « mäs »</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Les oranges « muy bien », mais les pommes » tu as écrit « le pomme ».</p> <p><i>Sarah se corrige directement.,</i></p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Muy bien !</p> <p><b>Enseignante à Sarah :</b></p> <p>Tu fais un dessin avec tes crayons pour chaque phrase de la dictée.</p> <p>Non ? Comme là (<i>en montrant les pages précédentes du cahier</i>)</p> <p><i>Sarah dit non avec sa tête.</i></p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Pourquoi ? Il y a quelque chose que tu ne comprends pas ? Salade de fruits ??</p>	<p>que l'on a vu.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Tu lui lis ce qu'elle a écrit en comparant avec ce que tu as lu c'est ça ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui parce que je sais qu'elle peut se corriger. Elle avait écrit le pomme au lieu de les pommes, et cela est sûrement dû à sa langue maternelle. Mais elle a corrigé immédiatement.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Là je vois qu'elle beug donc je lui demande pourquoi ? Je me doute que quelque chose la bloque donc je lui parle en espagnol, pour qu'elle s'exprime et que je débloque la situation.</p> <p>Je savais que « salade de fruits » allait</p>	<p>Pilotage</p>	<p>Atmosphère</p> <p>Atmosphère</p> <p>Etayage</p> <p>Etayage</p>
--	---	-----------------	---

<p>Tu connais « fruits », « salade de fruits » signifie « mezcla de frutas ».</p> <p><b>Enseignante au reste de la classe :</b></p> <p>Ana tu vas souligner les verbes stp.</p> <p><b>Enseignante à Sarah :</b></p> <p>Que es una noix de coco ? Tu me l'as déjà dessine (<i>montrant les pages précédentes</i>).</p>	<p>sûrement poser problème.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu vérifies le vocabulaire avec elle c'est pour vérifier qu'elle est bien mise une image mentale sur le mot donné?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui c'est ça.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu lui montres une dictée précédente c'est pourquoi ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>C'est pour lui rappeler le vocabulaire qu'elle a oublié, et mettre une image.</p>	<p>Etayage</p> <p>L'enseignante n'oublie pas le reste des élèves.</p> <p>Etayage</p>	<p>Atmosphère</p> <p>Pilotage</p>
<p><i>Enseignante utilise les gestes pour faire comprendre « grosse ».</i></p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Toi tu utilises les gestes mais est-ce-que Sarah utilise des gestes pour communiquer avec toi ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Non, elle ne fait jamais de gestes, elle demande rarement quelque chose mais sinon elle me demande, la plupart du temps en espagnol.</p>	<p>L'enseignante semble ne pas savoir le traduire donc elle utilise les gestes.</p>	<p>Pilotage + étayage</p>

<p><i>Sarah prend ses crayons de couleurs et l'enseignante retourne avec le reste du groupe au tableau.</i></p> <p><i>L'enseignante termine la correction de la dictée avec le groupe classe.</i></p> <p><b>Enseignante à la classe :</b></p> <p>Vous rangez dans le casier. Et vous prenez</p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Et quand tu l'as fait dessiner à la fin de la dictée c'est quoi ta préoccupation à ce moment là ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Au début, quand elle est arrivée, elle ne me parlait pas du tout, même en espagnol, donc c'était pour moi un moyen de m'assurer qu'elle comprenait ce qu'elle écrivait.</p> <p>Maintenant l'objectif c'est de voir si effectivement elle met une image mentale sur le mot qu'elle a appris et qu'elle arrive à comprendre le sens de la phrase qui est assez simple.</p> <p>Par exemple si elle arrive à comprendre aussi le pluriel parce que des fois je lui dis par exemple les abricots du coup elle dessine plusieurs abricots.</p>	<p>Pilotage</p>	<p>Pilotage</p> <p>Pilotage</p> <p>Pilotage</p>
---	---	-----------------	---

<p>le cahier de mathématiques.</p> <p><i>L'enseignante s'approche de Sarah.</i></p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Sarah tu vas à ta place, tu prends le cahier de maths.</p> <p><b><u>Lexique :</u></b></p> <p><i>L'enseignante donne un texte à lire aux élèves, mais donne une feuille avec les moyens de transports à Sarah, pour la coller dans son cahier de leçon.</i></p> <p><b>Enseignante à l'oreille de Sarah :</b></p> <p>Tu colles, tu essayes de les apprendre et après je vais te donner un exercice.</p> <p><i>Enseignante travaille avec les élèves sur les connecteurs logiques,</i></p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Comparé au début de l'année où tu l'as eu, est ce que tu traduis moins les consignes ou toujours autant ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Moins</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu lui as donné le vocabulaire c'était pour la faire apprendre ou juste qu'elle se familiarise avec les mots.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Pour qu'elle commence à les apprendre.</p>	<p>L'enseignante n'est pas sûre que Sarah ait compris qu'elle doit elle aussi prendre son cahier de mathématiques.</p> <p>Etayage</p> <p>Etayage + pilotage</p>	<p>Pilotage</p> <p>Etayage</p>
--	--	---	--------------------------------

<p><i>pendant ce temps Sarah lit la leçon que la maitresse vient de lui donner.</i></p> <p><b>Enseignante, prend le cahier de Sarah et se déplace juste derrière :</b></p> <p>Sarah !</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>On va faire comme d'habitude, on va lire et ensuite tu me montres.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Alors tu lis ? Avec moi ? Oui ?</p> <p><i>Sarah bouge la tête.</i></p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>La voi...</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Ture.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>La voiture.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Le vélo.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Le vélo. Très bien !</p> <p><b>Enseignante :</b></p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu lis les mots avec elle, est-ce qu'elle reprend le début du mot et le dit entier, ou elle finit la suite du mot ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Non elle me dit juste le reste, moi je commence pour l'aider.</p> <p>Mais les mots qu'elle connaît elle me les dit et je les redis juste pour la prononciation.</p>	<p>Pilotage</p> <p>L'enseignante suppose qu'en se déplaçant, Sarah va comprendre.</p> <p>L'enseignante a des habitudes de travail avec Sarah.</p> <p>L'enseignante essaie de motiver l'élève, de l'entraîner dans l'activité.</p> <p>Etayage</p>	<p>Etayage + pilotage</p> <p>Atmosphère Etayage</p> <p>Atmosphère</p>
--	--	--	---

<p>Train.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Train.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Voi.. On l'a appris ce son « e-r ».</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>« er ».</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Le voilier.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Le tramway.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Le tramway.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Le car.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>La moto.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Le bus.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Le camping car. Ce mot est anglais.</p> <p><b>Sarah :</b></p> <p>Camping car.</p>		<p>L'enseignante veut que Sarah se rappelle du son par elle-même.</p> <p>Etayage</p> <p>Pilotage</p>	<p>Etayage</p>
---	--	--	----------------

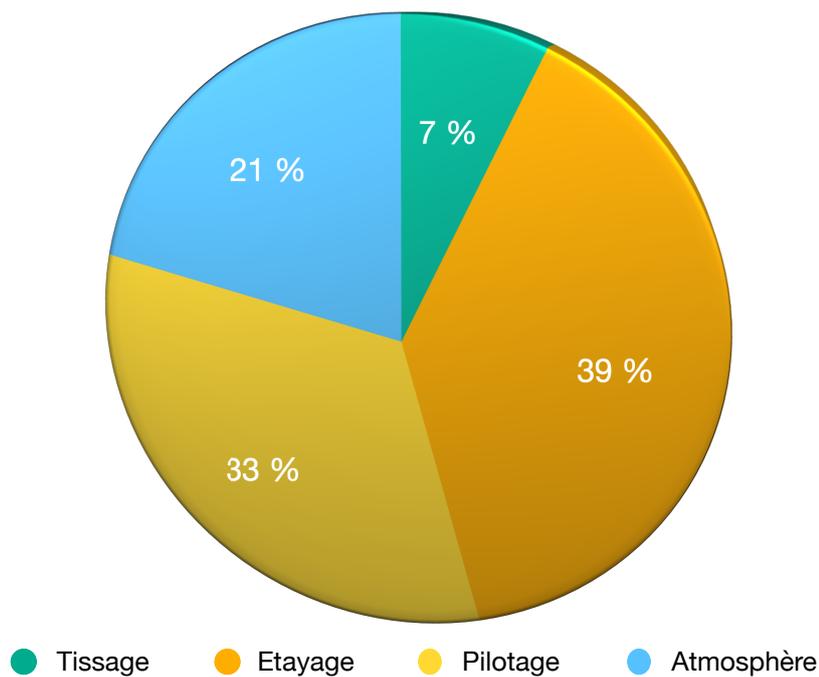
<p><b>Enseignante</b>, ferme le cahier de leçon de Sarah, et lui donne les mêmes images sans le mot écrit.</p>		Pilotage	
<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Ok alors, montre moi la voiture !</p> <p>Sarah montre avec son doigt.</p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Quand tu dis voiture par exemple, et qu'elle te montre l'image, ta préoccupation c'est la compréhension de ce qu'elle lit ?</p>	L'enseignante ne répète pas la question, Sarah connaît.	
<p><b>Enseignante</b>, en espagnol :</p> <p>Très bien !</p>	<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Non parce que quand je fais cette phase d'exercice, il n'y a pas l'écriture sous les images.</p>	Etayage	Atmosphère
<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Le carrosse.</p> <p>Sarah montre avec son doigt.</p>	<p>Je veux qu'elle arrive à mémoriser les mots, puis qu'elle mette une image mentale sur le mot que je lui dis. On travaille le sens, pas la lecture.</p>		Pilotage
<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui !</p>			Atmosphère
<p><b>Enseignante :</b></p> <p>La fusée.</p> <p><i>Sarah montre avec son doigt.</i></p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Elle est tout le temps en réussite ?</p>		
<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui !</p>	<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui, elle a une très bonne mémoire, ça ne me surprend pas sur cette phase d'exercice.</p>		Atmosphère
<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Le vélo.</p> <p><i>Sarah montre avec son doigt.</i></p>			

<p><b>Enseignante :</b></p> <p>Oui !</p> <p><i>L'enseignante le fait pour plusieurs moyens de transport, de plus en plus rapidement.</i></p> <p><b>Enseignante</b> donne la consigne en espagnol :</p> <p>Tu essayes d'écrire en dessous des images leur nom. Et ensuite tu prends un crayon d'une autre couleur et tu complètes les noms qu'il te manque avec ta leçon.</p>	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Là quand tu lui fais écrire en premier et qu'elle complète c'est pourquoi ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Pour voir ce qu'elle a retenu, et comment elle les écrit.</p> <p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Après quand elle le fait avec le cahier, c'est pour l'entraîner à l'écriture des sons français.</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Non, c'est toujours pour qu'elle mémorise ce qu'elle ne connaîtrait pas encore. Juste je lui fais changer de couleur pour moi, je vois ce qu'elle a retenu du premier coup.</p> <p>Mais là tout est un travail de lexique, et de mémorisation des images mentales.</p>	<p>Pilotage</p> <p>Etayage</p>	<p>Atmosphère</p> <p>Pilotage</p> <p>Etayage</p> <p>Pilotage</p>
--	--	--------------------------------	--

	<p><b>Léa et Lucas :</b></p> <p>Est ce que tu trouves que toutes les images mentales que tu lui as fait apprendre jusqu'a présent (fruits , moyens de transport..) Est ce que ça l'aide à comprendre plus de mots ? Ou les mots que tu répètes elle les comprends juste parce que tu les répètes ?</p> <p><b>Enseignante :</b></p> <p>Euh oui, mais il y a des mots qu'on ne dit presque jamais en classe par exemple noix de coco, donc si je ne lui apprends pas un peu de vocabulaire, elle ne va jamais connaitre ces mots.</p> <p>Pour moi les mots du quotidien je ne me suis pas focalisé dessus parce que je me dis, qu'elle y est confrontée au quotidien et par les situations dans lesquelles elle se trouve, elle finit par les comprendre. Mais les mots qui ne sont pas du quotidien mais dont elle peut avoir besoin par exemple les transports ça peut très bien arrivé qu'elle doit prendre le train ou qu'elle doit dire un truc. Et si au final elle</p>		<p>Pilotage</p> <p>Tissage</p>
--	---	--	--------------------------------



**Graphique 2 : GPA chez l'enseignante novice**



Comme dit précédemment, nous avons réalisé l'observation dans une classe de CM1 avec cette fois-ci une enseignante novice, 5 ans de pratique, afin de pouvoir faire par la suite une comparaison des deux pratiques. Nous avons assisté à une dictée, langage écrit, ainsi qu'une situation de langage oral portant sur le lexique des moyens de transport. Tout comme la première analyse, les gestes sont répartis de façon équitable, mis à part le tissage qui est en sous nombre. Nous parlons de tissage lorsque l'on fait du lien avec la langue d'origine de l'élève. Ici, c'est le cas de l'enseignante qui, à plusieurs reprises, parle en espagnol pour guider l'élève avec des « aqui <sup>18</sup> » ou alors des « muy bien<sup>19</sup> » pour la féliciter. Nous faisons le même constat que Dominique Bucheton dans son article, les gestes de tissage sont les moins utilisés par l'enseignante novice. Avec l'appui de l'entretien fait avec l'enseignante, nous constatons que cette dernière est favorable au plurilinguisme marquant un point commun avec l'article *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Dans sa classe, elle utilise la langue parlée par l'élève allophone pour communiquer, et permet à l'élève de faire des liens entre les deux langues permettant ainsi de placer l'élève en situation de confiance, selon elle. En revanche, le point important à remarquer est que les autres élèves de la classe ne communiquent pas en espagnol, ce langage ne s'utilise uniquement

<sup>18</sup> « aqui » en espagnol signifie « ici »

<sup>19</sup> « muy bien » en espagnol signifie « très bien »

dans la relation duelle (enseignante et élève allophone). Le reste de la classe essaye de reproduire les gestes professionnels d'ajustement que l'enseignant fait pour rentrer en contact avec cet élève.

Plus nombreux que les gestes de tissage, l'enseignante a recours au pilotage. L'enseignante utilise l'espace à plusieurs reprises pour se déplacer avec l'élève allophone. On peut constater que l'enseignante a réfléchi à tous ses déplacements et à la gestion spatiale. En effet, à plusieurs reprises, l'enseignante écarte l'élève du groupe classe afin de travailler avec cette dernière et de ne pas déranger le reste de la classe. Ce geste de pilotage sert à l'atmosphère de la classe prouvant ainsi que les gestes d'ajustement sont également enchâssés chez cette enseignante. De plus, l'enseignante utilise des supports particuliers pour l'élève allophone, une dictée différente de celle des autres, une feuille de lexique. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante nous dit choisir avec soin le lexique qu'elle fait apprendre à l'élève. Nous pouvons donc observer que tout est réfléchi au préalable par l'enseignante et qu'elle porte beaucoup d'attention à son élève allophone. Au niveau de la transmission des consignes, on remarque que l'enseignante a installé des habitudes de travail avec son élève. Pour cela, les consignes ne sont pas toujours réexpliquées, et elle les énonce la plupart du temps en français. Pour cette enseignante, les gestes de pilotage passent essentiellement par de la gestion de l'espace, des choix de supports variés ou encore des dispositifs particuliers (habitudes de travail).

Tout aussi nombreux que les gestes liés au pilotage, l'étayage est présent chez l'enseignante novice. Tout au long de l'entretien d'autoconfrontation, nous avons pu constater que l'enseignante se soucie beaucoup de la réussite de son élève, elle lui prépare des supports, ainsi que des activités uniquement pour elle, afin de lui « donner un maximum de billes » dit-elle à la fin de l'entretien. L'enseignante réalise un étayage individuel avec son élève, souvent ces gestes faits par l'enseignante consistent à accompagner le langage oral de mime, pour s'assurer d'une bonne compréhension. Elle utilise aussi des variations au niveau de sa voix pour différencier les moments où elle s'adresse à la classe entière, des moments où elle parle à l'élève allophone. Nous observons également des moments où l'enseignante dit la première syllabe du mot afin d'aider l'élève allophone concernant le lexique. Ces différents gestes d'étayage nous questionnent à propos du sur étayage exposé par Bucheton dans son article comme une notion à totalement éviter.

L'enseignante met également en place des gestes relevant de l'atmosphère, qui représente le climat cognitif et relationnel favorable aux apprentissages. A plusieurs reprises l'enseignante félicite

l'élève et l'encouragement à poursuivre ses efforts, par exemple « bravo » lorsque l'élève se corrige durant le temps de la dictée. Mais aussi durant la phase de lexique, l'enseignante lui dit à plusieurs reprises « très bien » en français mais aussi en espagnol dans sa langue maternelle. Cela nous permet de voir qu'un climat de confiance s'est installé entre l'enseignante et son élève. Il en va de même pour les « oui » prononcés par l'enseignante lorsqu'elle pointe du doigt les images et que l'élève énonce le bon lexique.

Tout comme notre première analyse, nous remarquons que la plupart des objectifs de cette enseignante concerne l'apprentissage de certaines notions. Ce point là fait directement lien avec l'élément central exposé par Bucheton. Ainsi qu'un enseignant soit expert ou novice, la préoccupation centrale reste l'apprentissage.

Nous constatons, à partir de notre grille d'analyse, que plusieurs types de gestes émergent d'une même situation. Nous en déduisons donc que tous les gestes sont liés et enchâssés comme nous avons pu le remarquer lors de notre première analyse. Les gestes de pilotage et d'étayage sont liés puisque l'enseignante gère sa place et ses déplacements afin d'aider l'élève concerné. L'enseignante le souligne très bien, une belle progression est à noter depuis le moment où l'élève est arrivée, signe que les gestes de l'enseignante sont efficaces et que l'élève est volontaire. En gérant son placement, en faisant passer la consigne d'une façon différente et en utilisant du matériel spécial pour cette élève, l'enseignante a pour préoccupation de l'aider et de la placer en situation de réussite. Ainsi les gestes de pilotage et d'étayage ont permis à l'élève de prendre confiance en elle au point où dorénavant elle prend la parole en classe afin de répondre aux questions de l'enseignante. Les gestes d'atmosphère ont joué un rôle essentiel pour cela. En effet, les félicitations de l'enseignante ont permis à l'élève de comprendre et donc de prendre confiance. Ainsi, nous pensons qu'avec cette prise de confiance l'élève arrivera à se tourner plus facilement vers ses camarades afin de s'inclure au sein de la classe et d'oser parler en français au reste du groupe.

## *B) Mise en discussion des deux analyses*

Notre première analyse croisée concerne le pourcentage de gestes utilisés par les enseignants. Tout d'abord, une similitude apparaît concernant les gestes de tissage qui sont les moins présents. En effet, ils représentent 5% des gestes de l'enseignante experte et 7,5% chez l'enseignante novice. Dans nos études de cas, le tissage est donc la dernière préoccupation pour nos deux enseignantes. Ce résultat peut également s'expliquer par le fait que nous avons filmé certaines

situations d'apprentissages et non une demi-journée. Si nous avons filmé sur une période plus longue, nous pensons que nous aurions vu davantage de liens entre les disciplines.

La préoccupation première est différente chez nos deux professeurs. Pour l'enseignante experte elle concerne les gestes d'atmosphère avec 33% et pour l'enseignante novice, il s'agit de l'étayage avec 38,5% de ses gestes. Mais nos deux institutrices se retrouvent concernant les gestes de pilotage (31% pour l'experte et 33% pour la novice) qui représentent la deuxième catégories de gestes les plus présents.

L'utilisation des gestes, en nombre, est quasi égale pour nos deux enseignantes. Les pourcentages sont approximativement les mêmes (si ce n'est pour l'atmosphère 33% vs 21%). Afin de conclure sur la partie quantitative, nous avons observé 39 gestes professionnels de la part de l'enseignante experte en 12,3 minutes alors que l'enseignante novice a réalisé 91 gestes en 16,4 minutes dont la plupart sont des gestes d'étayage. Nous nous questionnons alors sur le risque de sur-étayage, qu'évoque Dominique Bucheton, de la part de l'enseignante novice.

Passons à présent à l'analyse qualitative. Les deux analyses que nous avons réalisées présentent des points communs mais également des divergences. Concentrons nous d'abord sur les similitudes. Outre les gestes de tissage qui sont les moins représentés, les enseignantes s'accordent à dire que l'enseignement concernant l'élève allophone est adapté en termes d'apprentissage et donc de supports et d'activités. Sans avoir demandé aux enseignantes de présenter une activité précise, les deux professeurs ont mis en place des activités de dictée et de lexique montrant ainsi un objectif commun de la part des deux enseignantes. Ces dernières sont soucieuses de la réussite de cette élève puisqu'elle place l'apprentissage au cœur de leur enseignement. Pour les deux professeure l'aspect essentiel concerne l'apprentissage pour que l'élève puisse utiliser ce qu'elle a appris afin d'aller vers ses camarades.

Un autre point commun concerne les élèves de ces deux classes qui ont totalement compris que l'élève allophone avait besoin d'aide. Pour cela, ils reprennent les gestes des enseignantes afin d'épauler leur nouveau camarade. Nous supposons donc, lors des premières semaines des élèves allophones dans leur classe, que les deux enseignantes ont davantage tourné leur pratique vers les nouveaux élèves à tel point que le groupe classe a repris les gestes des enseignantes ce qui prouve une certaine inclusion de la part des autres élèves. On s'aperçoit également que les élèves sont prêts à aider leur camarade allophone avant même que ce dernier ne demande de l'aide. La pratique des enseignantes est également similaire concernant leur façon de s'adresser à l'élève allophone en lui parlant à voix basse, sûrement pour ne pas déranger le reste du groupe, et en le félicitant davantage.

Cependant, leur gestion de l'espace est totalement différente. En effet, l'enseignante experte laisse l'élève au sein du groupe classe pour n'importe quelles activités et organise des travaux en groupe afin que l'élève allophone soit inclus avec ses camarades là où l'enseignante novice préfère prendre l'élève allophone à part, en relation duelle, afin de se concentrer sur les apprentissages. En effet, lors d'une même activité de dictée, l'enseignante experte laisse l'élève allophone avec le reste de la classe là où l'enseignante novice l'a prend à part afin de l'aider davantage.

Chez l'enseignante novice, l'élève est toujours avec elle que ce soit en relation duelle ou avec le groupe classe. En revanche, chez l'enseignante experte, il arrive que l'élève doive se débrouiller tout seul avec l'aide de ses camarades, ce qui renforce l'inclusion car ce dernier est obligé de se tourner vers ses pairs. Nous pensons qu'en laissant l'élève le plus souvent possible avec ses camarades cela avantagerait l'inclusion de celle-ci et aurait un meilleur impact en terme d'inclusion sociale.

Un autre point qui diverge concerne la question du plurilinguisme. L'enseignante experte a décidé de ne parler à son élève qu'en français, mettant ainsi sa langue maternelle de côté afin de pratiquer davantage le français. Au contraire, l'enseignante novice essaie de parler le plus possible en français mais lorsqu'il y a un blocage, un passage par l'espagnol est quasi systématique. Cela serait sûrement dû à l'envie d'avancer dans les apprentissages de la part de l'enseignante qui a envie d'éviter tout blocage. Nous nous questionnons sur le plurilinguisme. Certes, mettre de côté la langue maternelle de l'école afin de pratiquer davantage le français permet de renforcer l'inclusion mais d'un autre côté, parler à l'élève dans sa langue maternelle permet de s'assurer que ce dernier soit à l'aise et en confiance dans son nouvel environnement de travail. Les deux pratiques nous paraissent intéressantes, chaque enseignante nous les a justifiées par des arguments très justes et les deux visions se tiennent.

Tableau 2 : Récapitulatif des GPA dans les deux études de cas

	Tissage	Etayage	Pilotage	Atmosphère	Total
<b>Nombres de gestes :</b> Enseignante experte (12,3 min)	2	12	12	13	39
<b>Pourcentage :</b> Enseignante experte (12,3 min)	5 %	31 %	31 %	33 %	100 %
<b>Nombres de gestes :</b> Enseignante novice (16,4 Min)	7	35	30	19	91
<b>Pourcentage :</b> Enseignante novice (16,4 min)	7 %	39 %	33 %	21 %	100 %

### *C) Retour sur la problématique*

Nous allons tentés de répondre aux questions adjacentes et hypothèses que nous avons formulés au début de notre recherche. Tout d'abord, les résultats de ces études de cas nous permettent de constater que tous les gestes professionnels d'ajustement participent à l'inclusion d'un élève allophone dans les activités de classe. Les élèves prennent exemple sur les gestes de leur enseignante pour inclure et répondre aux besoins de leur camarade allophone. Nous constatons qu'il existe une réelle différence entre inclusion et intégration. En effet, l'inclusion se traduit par un système et un fonctionnement de l'enseignant adapté en fonction des besoins de cet élève. Lors d'une réelle inclusion, les élèves prennent en compte leur camarade et l'inclut au sein du groupe classe, en réalisant des activités communes. Nous avons pu remarquer que les deux élèves allophones que nous avons observées dans les classes, ont toutes deux un niveau scolaire correct, ce qui leur permet de poursuivre leurs apprentissages sans grande difficultés malgré les barrières de la langue. Faire du lien avec la langue parlée à la maison n'est pas indispensable, nous avons observé une enseignante qui n'a recours uniquement au français, et ce n'est pas pour autant que l'élève ne progresse pas dans cette langue. En revanche, nous pensons que le niveau de langue de l'enfant influe davantage sur son niveau de français. Les enseignants ne se rendent pas toujours compte des gestes professionnels d'ajustement qu'ils effectuent en classe, et cela même en commentant leur

propre pratique. Ils passent par la posture, par les expressions, par l'organisation des dispositifs de travail. D'un point de vue extérieur, nous avons repéré, à de nombreuses reprises, des gestes professionnels d'ajustement dont les enseignantes n'avaient pas remarqué.

De plus, nous avons observé deux élèves dont la langue maternelle est l'espagnol, une langue latine proche du français. Nous constatons qu'il est plus accessible pour ses enfants de s'adapter, de rebondir et de se corriger, car certains sons se ressemblent. Les deux enseignantes avaient des points de vues divergents à propos de l'utilisation de la langue espagnole, mais cela nous a montré que l'impact est minime à propos de la prise de parole en français. Les deux élèves allophones sont arrivées en France début janvier et commencent à peine à prendre la parole et à oser parler français devant les autres. Ce constat signifie que les deux enseignantes ont réussi à établir un lien de confiance avec l'élève, que ce soit en utilisant la langue parlée de l'élève ou non et en les félicitant.

Pour conclure, nous avons constaté que le pilotage, l'étayage et l'atmosphère sont les gestes professionnels d'ajustement les plus utilisés par les deux enseignantes, ces derniers sont souvent traduits par de la gestuelle, encore plus chez l'enseignante novice que l'enseignante experte.

## **VI) Conclusion et limites**

Notre travail de recherche nous a permis de dégager certains points essentiels. Tout d'abord, les préoccupations des enseignantes sont similaires, elles souhaitent la réussite de leurs élèves ainsi que leur bien-être. Les gestes professionnels d'ajustement sont plus nombreux que ceux que l'on pouvait penser dans notre pratique. Chez l'enseignante novice, nous constatons que les GPA sont davantage présents. Cependant, les proportions représentant les différents types de gestes sont quasi similaires avec l'enseignante experte. L'analyse qualitative nous intéresse davantage. Les gestes sont souvent combinés, enchâssés, car ils sont au service les uns des autres. Une certaine proximité existe entre l'atmosphère qui consiste à instaurer un climat de confiance, le pilotage qui correspond l'organisation, et l'étayage qui aide l'élève dans les apprentissages. Ces trois gestes sont liés les uns aux autres pour permettre aux enseignantes de répondre aux besoins des élèves allophones afin de les inclure.

L'un des points qui nous interroge, suite à l'analyse, est le risque de sur-étayage évoqué par Dominique Bucheton. Les enseignantes multiplient leurs gestes d'étayage en voulant accompagner l'élève, l'aider à réussir, mais cela n'est pas forcément bénéfique lorsqu'il s'agit de sur étayage.

Le recours à la langue parlée n'est pas un facteur favorisant l'inclusion ni un frein à la progression des élèves. Les deux points de vues sont intéressants. Quant aux résultats, la différence principale se situe au niveau des gestes d'atmosphère. Chez l'enseignante experte, ils représentent le taux le plus élevé, alors que chez l'enseignante novice l'atmosphère arrive en troisième position derrière l'étayage et le pilotage.

Nous pouvons en conclure que l'enseignante novice réfléchit et programme davantage son enseignement pour ne pas être pris de cours, ce qui explique que l'étayage et le pilotage viennent en tête au niveau des taux. A contrario, l'enseignante experte laisse un peu plus de place à l'improvisation malgré un pourcentage élevé des gestes d'étayage et de pilotage. L'improvisation a pleinement sa place dans l'enseignement, même si une préparation est indispensable afin de réaliser une pédagogie différenciée.

Un autre constat de notre part concerne le pilotage qui n'est pas géré de la même façon chez les deux enseignantes. D'une part, l'enseignante novice travaille beaucoup en relation duelle, en ayant recours à l'espagnol pour rassurer et mettre en confiance son élève. Alors que l'enseignante experte se contente de la laisser avancer à son rythme et de l'intégrer au reste du groupe sans la mettre en position inférieure mais à l'inverse en la valorisant devant les autres élèves qui auraient tendance à lui donner les réponses pensant rendre service. Le point commun aux deux enseignantes est les félicitations, les encouragements qui permettent de consolider le lien de confiance que crée l'enseignante avec l'élève.

Nous pouvons conclure ce travail de recherche en retenant que chaque enseignant a une pédagogie qui lui est propre mais qu'il ne faut pas oublier de mettre en confiance ses élèves, que ce soit un élève allophone ou non, pour lui permettre d'oser et de progresser. Pour terminer, il est important de prendre en compte les difficultés des élèves allophones, mais il ne faut pas réaliser de l'individualisation, il faut garder à l'œil le reste du groupe classe. La clé d'un bon enseignement est la différenciation pour répondre aux besoins de chacun, d'où l'égalité des droits et des chances.

De ce mémoire, nous retenons la multitude de gestes professionnels que nous utilisons sans s'en apercevoir. Au fil de cette recherche, nous avons pu remarquer, dans notre pratique, des gestes d'ajustement dont nous n'en étions pas conscients auparavant. Lors d'observations d'autres enseignants, nous remarquons davantage certains gestes et nous visualisons le niveau de professionnalisme des différents membres de l'éducation nationale.

Notre travail nous a permis de dégager certains résultats que nous venons de présenter. Cependant la première limite de notre mémoire est le faible nombre d'études de cas analysés pour permettre des résultats plus représentatifs. Les pratiques des enseignantes sont diverses permettant d'avoir plus de matière à comparer. Nous nous sommes concentrés sur deux cas en CM1 avec des élèves hispanophones car nous voulions que les deux situations soient similaires et comparables. Mais si nous augmentons le nombre de cas étudié, il serait intéressant d'analyser des enseignants en maternelle et en élémentaire. En effet, observer les gestes professionnels d'ajustement dans des classes variées permettrait de voir si l'âge de l'élève allophone a un impact sur la pratique de l'enseignante.

Enfin, la seconde limite à laquelle nous avons été confrontés lors de ce travail de recherche, est que nos deux élèves allophones ont toutes les deux un niveau correct dans leur langue parlée. Il serait souhaitable, d'observer et d'analyser des élèves en difficulté dans leur langue maternelle afin de voir si l'entrée dans le français est aussi rapide que dans notre cas. Nous pensons toujours que le niveau de la langue de l'EANA influence l'avancée de l'élève en français.

En conclusion, nous retenons la nécessité des apprentissages pour qu'un élève allophone prenne confiance en lui et se tourne vers ses camarade afin d'être inclus.

## Bibliographie :

### Les ouvrages :

- Beaugrand, C (dir) ; Lecocq, B (dir) et Toris, S. (2018). *Écrire en FLS et FLSCO : apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Futuroscope : Canopé éditions.
- Frisa, J-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé Éditions.
- Cherqui, G ; Peutot, F. (2014). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Mendonça Dias, C; Azaoui, B et Chnane-Davin, F. (2020). *Allophonie, inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Ventoso y Font, A ; Fumey, J et Thomazet, S. (2019). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Futuroscope : Éditions Canopé.
- Auger, N; Le Pichon, E et Cummins, J. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF sciences humaines.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF sciences humaines.
- Vienneau, R. (2011) *Apprentissage et enseignement - Théories et pratiques*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Auger, N et Chiss, J-L. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Cuq, J-P ; Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble.
- Desmons, F (2005) *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère) : Pratiques de classe*. Paris : Editions Belin.

### Les articles :

- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants, *Recherche & formation*, 89 (3), 57-69.
- Hiba El Abed Gravouil, J-D. ( 2016). Produire des récits oraux avec des élèves allophone, *Le français aujourd'hui*, 195 (4), 77-92.

- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants, *Les cahiers de la LCD*, 2 (2), 47-62.
- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?, *Les cahiers de la LCD*, 2 (2), 63-78.
- Morel, F; Bucheton, D; Carayon, B; Faucanié, H et Laux, S. (2015) Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces, *le Français d'aujourd'hui*, 188 (1), 65-77
- Thiberge, M. (2012). Langage, langue et parole, *Empan*, 88 (4), 69-75.
- Auger, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés, *Glottopol*, revue de sociolinguistique (en ligne), 11, 126-1137

### Les sites web :

- Education Nationale. 2022. (Consulté le 2 avril 2022). Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/accueil-et-scolarisation-des-enfants-ukrainiens-340790>
- Larousse : encyclopédie. (Consulté le 5 janvier 2022). Disponible à l'adresse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281>
- Education nationale. 2018 (consulté le 22 novembre 2021) Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>
- Education nationale. 2021. (Consulté le 26 novembre 2021) Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/enquete-eana-les-debuts-dans-le-systeme-scolaire-francais-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-325562>
- Education nationale. 2021. (Consulté le 12 janvier 2022) Disponible à l'adresse : <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwii8bW458r3AhVK0oUKHRU7Bb8QFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fmedia%2F91787%2Fdownload&usg=AOvVaw1I3Tb-wJpki98kX0K6wJS>
- Education nationale. 2021 (Consulté le 12 janvier 2022) Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- CEPEC DOC' Lyon. 2021. (Consulté le 13 février 2022) Disponible à l'adresse: [https://cepecdoc.cepec.org/17/page/144/gestes\\_professionnels\\_enseignants.html?fa=2022](https://cepecdoc.cepec.org/17/page/144/gestes_professionnels_enseignants.html?fa=2022)
- Education nationale. (Consulté en septembre 2021). Disponible à l'adresse :

<https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html>

- Eduscol. 2022. (Consulté le 30 avril 2022) Disponible à l'adresse :

<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

- Eduscol; 2021. (Consulté le 12 janvier 2022) L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/FLS>

- Le café pédagogique. 2005. (Consulté le 23 mai 2021). Disponible à l'adresse :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-allophones-nouvellement->

- OCDE. 2016 (Consulté le 10 mars 2022) Disponible à l'adresse :

<https://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>