



HAL
open science

Les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)

Apolline Godin

► **To cite this version:**

Apolline Godin. Les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Education. 2022. dumas-03831566

HAL Id: dumas-03831566

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03831566>

Submitted on 27 Oct 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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 – 2022

MÉMOIRE DE RECHERCHE À VISÉE PROFESSIONNELLE SEMESTRE 4

Sujet du mémoire : Les attitudes des enseignants envers l'inclusion des EANA

Prénom et Nom de l'étudiant : Apolline Godin

Site de formation : Villeneuve-d'Ascq

Section : A5

Nom de l'enseignant : Mme Caroline Desombre

Remerciements

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice de mémoire, Madame Caroline Desombre, pour sa disponibilité et ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens également à remercier l'ensemble des professeurs et intervenants du Master MEEF mention premier degré pour leur accompagnement tout au long de ces deux années.

J'adresse également ces remerciements à tous les participants de cette étude qui ont accepté de consacrer leur temps.

Enfin, je remercie ma famille et tous mes proches pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Sommaire

<u>Introduction</u>	p. 1
<u>I – Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)</u>	p. 2
1. Définition	p. 2
2. Un terme qui regroupe différents types d'élèves	p. 2
3. Une appellation qui traduit un changement de paradigme	p. 3
<u>II – Du concept d'intégration à l'inclusion</u>	p.4
1. Évolution de la prise en compte du handicap	p.4
2. Vers l'inclusion des élèves allophones	p. 5
3. Un nouveau rôle pour l'école	p. 6
<u>III – La scolarisation des EANA en classe ordinaire</u>	p.7
1. La scolarisation des élèves allophones et ses fluctuations	p.7
2. Les dispositifs d'accueil pour la scolarisation des élèves allophones	p.8
3. Difficultés et obstacles liés à la scolarisation de ces élèves	p.9
<u>IV – Les attitudes et ses facteurs influents</u>	p.13
1. Définition du concept d'attitude	p.13
2. Les facteurs pouvant influencer les attitudes	p.13
<u>V – Enquête et méthodologie</u>	p.15
1. Problématique et hypothèses	p.15
2. Méthodologie du recueil des données	p.16
3. Méthodologie du traitement des données	p.18
<u>VI – Résultats</u>	p.19
1. Participants	p.19
2. Analyse des résultats	p.20
3. Étude des réponses à la question ouverte	p.25
<u>VII – Discussion</u>	p.26
1. Constats principaux de l'étude	p.26
2. Apports et pratiques à favoriser dans l'exercice professionnel	p.30
<u>Conclusion</u>	p.31
<u>Bibliographie et sitographie</u>	p.32 à 34
<u>Annexes</u>	p.35 à 41

Introduction

Ce mémoire s'intéresse aux élèves allophones et plus précisément aux attitudes des enseignants et à leur influence sur l'inclusion de ces élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une voire plusieurs autres langues que le français. Le terme EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) invite à considérer ces élèves comme des enfants plurilingues et reconnaît leurs parcours et leurs compétences antérieures. Ces élèves sont considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde (FLS).

Lors d'un stage effectué en première année de master dans une classe de CM2 en REP+, la situation d'un élève allophone m'a particulièrement interrogé. J'ai donc décidé de m'y intéresser plus en détails pour en faire mon sujet de mémoire.

À travers mes lectures, je me suis donc aperçue que depuis plusieurs années, le système éducatif français accorde une réelle importance à ce sujet. Le code de l'éducation précise que l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur. Ainsi, l'école a pour obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants. Pour ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par des situations personnelles difficiles, l'école doit être perçue comme un lieu de sécurité. Elle tient donc pour responsabilité de mettre en place des conditions favorables pour faciliter les démarches d'accès à l'école et par la même occasion, la réussite de ces élèves.

Parvenir à inclure tous les élèves sans distinction et garantir la réussite de toutes et tous demeure une nécessité rappelée par la loi pour une école de la confiance (2019). Pour cela, les enseignants doivent connaître les spécificités de ces élèves afin de « prendre en compte la diversité » comme demandé dans le référentiel de compétences du professeur des écoles. L'objectif de ce travail de recherche est de mieux comprendre les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves allophones et de déceler d'éventuels obstacles dans le but d'améliorer l'inclusion de ces élèves. En effet, le nombre de migrations étant susceptibles d'augmenter dans les années à venir, il est important de prendre en compte les attitudes des enseignants afin de mieux comprendre leurs besoins et ainsi favoriser l'inclusion et la réussite

de ces élèves.

Nous serons amenés à nous intéresser à l'importance des attitudes que peuvent avoir les enseignants envers les élèves allophones et au sentiment d'efficacité personnelle ressenti face à ces élèves.

Ces questionnements nous amènent à la problématique suivante : Quelles sont les attitudes des enseignants envers les élèves allophones ? Les attitudes des enseignants ont-elles un impact sur l'inclusion des élèves allophones ?

I- Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)

1. Définition

La notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) est l'appellation destinée aux élèves en situation de handicap dans le cadre scolaire. Elle apparaît dans différents textes (documents officiels, projets d'établissement, présentation de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, etc.) et on la retrouve également sous le sigle EBEP (élèves à besoins éducatifs spécifiques). Cette dénomination d'origine anglo-saxonne concerne un nombre important d'élèves.

Ce terme est apparu en Angleterre, à la fin des années 1970, dans le *Warnock report* (1978). Ce rapport proposait d'abandonner le terme de handicap pour le remplacer par la notion de besoin éducatif particulier (*special educational needs*) pour réduire la stigmatisation de ces élèves. La loi anglaise considère donc, à partir de ce moment là, qu'un enfant a des besoins éducatifs particuliers « s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui ». La différence à l'école est dorénavant pensée en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés.

2. Un terme qui regroupe différents types d'élèves

D'après Thomazet (2006), nous appelons, « besoins éducatifs particuliers », les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs (Whitworth, 1999). Ce terme rassemble donc les élèves ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement du fait d'une déficience (motrice,

sensorielle), d'un trouble ou d'un retard mental mais aussi plus généralement tous les élèves qui du fait de leurs difficultés, peuvent se trouver exclus des parcours ordinaires de scolarisation.

Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2008), les élèves à besoins éducatifs particuliers regroupent « une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ». Parmi eux, on trouve les élèves nouvellement arrivés en France, ainsi que les élèves porteurs de handicaps, les élèves intellectuellement précoces, les élèves malades, les élèves issus des gens du voyage, et enfin, les élèves mineurs en milieu carcéral. D'après Le Breton (2007), les élèves qui présentent des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation sont également considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers.

3. Une appellation qui traduit un changement de paradigme

La notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers », bien que récente dans le système éducatif français est le résultat d'un long processus. Peu à peu, on considère que chaque élève doit pouvoir bénéficier d'une scolarisation en classe ordinaire quelque soit ses besoins.

Des changements de point de vue sont particulièrement observés sur le handicap à partir des années 1960. On passe alors d'un modèle médical à un modèle social du handicap (Fougeyrollas & Armstrong cités par Thomazet, 2006). Les médecins prennent conscience du fait que les états handicapants sont beaucoup plus répandus, variés et complexes que les classifications (Thomazet, 2006). Selon Plaisance (cité par Thomazet, 2006), le handicap est d'abord une construction sociale. Cette conception du handicap amène à le percevoir comme un désavantage plutôt qu'une déficience.

En ce qui concerne l'école, il est admis que les conséquences du handicap sont plus importantes que le handicap lui-même. C'est donc l'école et plus particulièrement les prises en charge éducatives offertes par celle-ci qui conduisent ou non à des situations handicapantes concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mais la notion de BEP présenterait l'avantage d'éloigner les enseignants d'une conception individuelle du handicap qui les amène à des réponses pédagogiques moins efficaces et moins adaptées à l'égard des élèves (Jordan & Stanovich, 2003 ; Desombre et al., 2019). En effet, ce concept permet aux enseignants de mieux agir sur les réponses à apporter (Thomazet cité par Desombre & Chateignier, 2022). Ce changement de paradigme fait de la situation scolaire la clé pour favoriser l'acquisition des compétences. En effet, par les moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre, c'est l'enseignant qui pourra faciliter ou inhiber les acquisitions possibles de ses élèves (Desombre & Chateignier, 2022).

II - Du concept d'intégration à l'inclusion

1. Évolution de la prise en compte du handicap

La scolarisation des élèves à BEP suit d'abord une logique d'intégration. Celle-ci soutient l'idée que les élèves doivent faire des efforts pour s'adapter à l'école et à son fonctionnement même si des aides peuvent ponctuellement être apportées pour permettre à l'élève de suivre l'enseignement tel qu'il est (Gossot, 2005, cité par Desombre & Chateignier, 2022). La loi de 1975 confirme d'ailleurs l'idée de l'intégration des élèves porteurs de handicap en milieu ordinaire en préconisant « leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie [...] chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent ».¹

Cependant, la notion d'intégration ne semble pas la meilleure solution pour ces élèves. Pour Desombre et Chateignier (2022), elle s'explique par une logique d'exclusion des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle génère la mise à l'écart, la stigmatisation et la ghettoïsation des élèves éloignés des autres par une scolarisation différente (Plaisance, Beacco, Guedat-Bittighoffer, 2015).

La prise en compte du handicap en milieu scolaire évolue grâce à la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées². Elle marque la volonté du gouvernement de mettre en place une politique inclusive et stipule que chaque élève doit obligatoirement être inscrit dans l'établissement

1 Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

2 Loi n°2005-102 du 11 février 2005

ordinaire de son quartier, qui n'est pas forcément l'établissement d'accueil.

Pour prendre ses décisions d'orientation, la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA) se base sur une évaluation des besoins de compensation réalisée par une équipe pluridisciplinaire de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cette loi prévoit également la possibilité de scolariser l'élève dans une ou dans plusieurs institutions à temps plein ou à temps partagé. Ces différentes dispositions de la loi concernant l'école témoignent d'un glissement des pratiques de l'intégration à l'inclusion scolaire (Desombre & Chateignier, 2022).

Depuis cette loi, de nombreuses circulaires ont réaffirmé l'importance de l'inclusion et de sa mise en œuvre dans les établissements scolaires. Dans la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, le ministère de l'Éducation Nationale souhaite « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » pour « réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous ».³

La circulaire de rentrée 2019 quant à elle, réaffirme la volonté gouvernementale d'offrir à tous les élèves, de la maternelle à l'enseignement supérieur, une scolarisation de qualité.

2. Vers l'inclusion des élèves allophones

La loi Jean Zay du 9 août 1936 est la première loi qui évoque la scolarisation des élèves migrants. Celle-ci instaure l'obligation d'une instruction primaire « pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus ». L'accueil de ces élèves suit alors une logique d'intégration. Selon Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007), cette politique intégrative menée auprès des immigrés visait à les écarter de l'école par une scolarisation dans une structure spécifique pour ensuite les laisser rejoindre leurs pairs francophones en milieu ordinaire et suivre la même scolarité avec un soutien éventuel (Guedat-Bittighoffer, 2015).

L'intégration vis-à-vis des élèves immigrés fait elle aussi l'objet de nombreuses critiques. Selon Lanier (2016), derrière ce concept d'intégration se cache celui d'assimilation. Autrement dit, on demande aux enfants arrivants d'apprendre rapidement le français pour devenir des élèves comme les autres sans prendre en compte leur spécificité culturelle et linguistique.

3 Loi n°2013-595

Selon Plaisance (2012), l'assimilation « implique la résorption des différences, une absorption dans le tout, et non le maintien de certaines différences qui peuvent être des sources d'enrichissement culturel dans un cadre national à la fois accepté et élargi » (cité par Guedat-Bittighoffer, 2015).

L'école inclusive permettrait de mettre fin au processus d'acculturation car elle serait fondée sur le principe de l'interculturalité (Zay, 2012 cité par Guedat-Bittighoffer, 2015). Au fil du temps, le vocabulaire utilisé pour qualifier ces élèves a changé. D'abord nommés « primo-arrivants » en référence à leur migration puis « Élèves nouvellement arrivés » (ENA) ou « Élèves Nouvellement Arrivés en France » (ENAF). Dans la circulaire de 2012⁴ les élèves arrivants sont maintenant qualifiés d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Cette modification permet maintenant la prise en compte de l'élève dans sa globalité en mettant en avant ses potentiels compétences linguistiques. Il s'agit de ne plus voir uniquement l'élève sous « l'angle de la difficulté langagière » (Charpentier & Graffeuil, 2016). De plus, la volonté d'inclure ces élèves est réaffirmée : « L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones » (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012).

3. Un nouveau rôle pour l'école

L'inclusion dans le cadre scolaire, vise à « contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves » (Prud'Homme, Duschesne, Bonvin & Vienneau, 2016). Cette volonté d'ouvrir l'école à tous entraîne des changements au niveau de l'organisation des enseignements. Selon Thomazet (2006), le passage de l'« intégration » à l'« inclusion » implique une évolution dans la manière dont l'école accueille les enfants allophones : « l'école ordinaire, pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves alors que l'intégration (...) suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire ». La difficulté et les besoins particuliers de l'élève sont désormais transférés à l'école (Thomazet, 2008 ; Lanier, 2016). En effet, le terme « inclusion » implique une

4 Circulaire n°2012-141 du 2-10-12

adaptation de l'école ordinaire aux besoins des élèves, mais aussi une réelle prise en charge de tous les élèves par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Contrairement à l'intégration, il ne s'agit pas d'intégrer ou de réintégrer des élèves puisque ceux-ci ne sont pas exclus du système scolaire. Les pratiques inclusives sont conçues pour offrir aux élèves une éducation adaptée à leurs caractéristiques personnelles ou à leurs besoins. De ce fait, le fonctionnement pédagogique est aménagé de façon à garantir les apprentissages de tous les élèves (Armstrong & Barton, 2003 ; Desombre & Chateignier, 2022).

Dans cette perspective, pour que la scolarisation en classe ordinaire des élèves allophones soit possible, elle nécessite une double adaptation. « D'une part, il est attendu de « l'élève apprenant », quel qu'il soit, qu'il intègre la norme scolaire, des connaissances identifiées dans le référentiel de compétences. En retour, l'école doit adapter les démarches, les méthodes ainsi que les supports pédagogiques pour permettre aux élèves d'être en situation de pouvoir apprendre » (Desombre et Chateignier, 2022).

Par ailleurs, l'introduction du concept d'inclusion pour la scolarisation des élèves allophones participe à une avancée en matière de lutte contre les discriminations : « Dans la mesure où l'inclusion scolaire œuvre pour un accès à l'enseignement pour tous et un accueil de la diversité, elle aide à la lutte contre toutes les formes de discriminations, qu'elles soient sexistes, raciales ou sociales. (...) Un enseignement inclusif favorise également l'apprentissage de la tolérance et l'acceptation de la différence chez autrui » (Ventoso Y Font, 2016).

Il implique également le passage du concept d'égalité à celui d'équité car tous les élèves ne sont pas pareils et n'ont pas les mêmes besoins, l'école doit s'adapter à ces besoins particuliers (Lanier, 2016).

III - La scolarisation des EANA en classe ordinaire

1. La scolarisation des élèves allophones et ses fluctuations

La France est un pays d'accueil et scolarise de nombreux enfants étrangers depuis la seconde moitié du XXème siècle. En s'intéressant aux statistiques de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), on constate que le nombre d'élèves allophones a subi de nombreuses fluctuations au cours des 15 dernières années. En effet, en

2005, le nombre d'allophones arrivants dans le système éducatif français était d'environ 40 000 puis a diminué jusqu'en 2008-2009 pour atteindre 34 700 élèves. Depuis cette date, le nombre d'élèves allophones est toujours en augmentation. Pendant l'année scolaire 2012-2013, 45 300 élèves allophones arrivants ont été accueillis dans les premier et second degrés. Au total, ces élèves représentaient 4,7% des effectifs scolaires du premier et du second degré. En 2014-2015, c'est 52 000 élèves allophones qui ont été accueillis dans des établissements du premier et du second degrés. Deux années plus tard, nous sommes passés à près de 64 400 élèves allophones scolarisés. Parmi eux, 30 400 étaient dans une école élémentaire et le reste réparti dans les collèges et lycée. Pour cette année scolaire, 90% des élèves allophones bénéficiaient d'un dispositif d'aide. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, 67 909 jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde ont été scolarisés en école élémentaire, en collège ou en lycée. Ces augmentations s'expliquent par les flux migratoires de plus en plus important.

2. Les dispositifs d'accueil pour la scolarisation des élèves allophones

Dès 1975, les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont chargés de l'accueil des EANA sous la coordination du service académique compétent.⁵ Depuis 2002, ils sont remplacés par les CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)). Parmi leurs différentes missions, ils sont chargés d'apporter leurs conseils et leur expertise pédagogique aux différents acteurs concernés par la scolarisation de ces élèves.

Depuis la circulaire de 2012, les modalités d'accueil et de suivi des EANA doivent figurer dans le projet d'école. De plus, les élèves allophones peuvent bénéficier d'un entretien d'accueil dès leur arrivée en France. Une importance est donnée à la visée pédagogique et à l'implication des familles (Mendonça Dias, 2016). À la suite de cet entretien, une évaluation est menée dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant. L'objectif est de mettre en évidence ses connaissances en langue française afin de déterminer s'il maîtrise certains éléments du français à l'oral ou à l'écrit. Des exercices dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français comme l'anglais peuvent être proposés

5 Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990

pour évaluer ses compétences verbales et non verbales. En mathématiques, l'élève est évalué sur des exercices dans la langue d'origine pour déterminer les compétences scolaires construites antérieurement. Ses centres d'intérêts constituent également un point d'appui pédagogiques important.

Ce positionnement constitue une base sur laquelle s'appuyer pour l'affectation de l'élève afin qu'il intègre au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche du sien. Il permet aux enseignants de la classe d'affectation de prendre connaissance des apprentissages antérieurs de l'élève pour adapter les réponses pédagogiques à ses besoins. Après cette étape de l'évaluation, l'élève est affecté en classe ordinaire dans sa classe d'âge avec si besoin l'appui d'un dispositif spécifique : l'UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). Ce terme remplace depuis 2012 les classes d'initiation (CLIN).

L'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) est un dispositif proposé dès le CP au gré des besoins et des possibilités aux élèves scolarisés en classe ordinaire. Il permet aux élèves arrivants d'être accompagné par des enseignants spécialisés principalement en français langue seconde, en mathématiques et en langue vivante pendant un an. La durée hebdomadaire d'enseignement en FLS doit être de neuf heures minimum⁶.

Selon les progrès réalisés, certains élèves sont au cours de l'année scolarisés en majorité en classe ordinaire mais peuvent encore bénéficier du dispositif. Aussi si l'élève arrive en cours d'année, il peut être scolarisé une année supplémentaire dans le dispositif. Certains sont parfois inscrits uniquement en classe ordinaire par manque de place ou parce qu'il n'y a pas de besoins particuliers.

D'autre part, pour les élèves non (ou peu) scolarisés antérieurement, il existe des UPE2A-NSA (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, non scolarisés antérieurement), où l'élève allophone est accueilli à plein temps avec un enseignant spécialisé.

3. Difficultés et obstacles liés à la scolarisation de ces élèves

Il est important de noter que la mise en œuvre de cet accueil dont les modalités ont été décrites plus haut varie en fonction de l'étendue territoriale et de la répartition des enseignants formés, comme le confirme l'analyse des réponses d'enseignants, dans le cadre d'une

6 Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012

recherche Evascol : plus d'un quart des professeurs déclarent ne pas avoir eu connaissance de l'évaluation des élèves accueillis (Mendonça Dias, 2016). Il est donc difficile pour les enseignants d'adapter les enseignements sans pouvoir se référer à ses besoins.

D'autre part, la différence entre les dispositifs mis en place pour les élèves allophones selon les départements mais également parfois au sein d'un même département interroge sur le principe d'égalité entre les élèves allophones selon où ils habitent et où ils sont scolarisés. Cette diversité des dispositifs s'explique par des raisons de contexte et par des raisons politiques. En effet, il a été remarqué que l'accueil des élèves allophones au niveau académique dépend des moyens affectés au CASNAV, et dans les départements, de l'implication des directeurs des services départementaux de l'Éducation Nationale (Lanier, 2016).

Aussi, l'UPE2A n'est pas soumis à un programme spécifique contrairement aux autres dispositifs. Dans la circulaire de 2012, elle est présentée à travers son organisation (emploi du temps et effectif) et l'enseignement du français, sans que ne soient définis des objectifs précis (Bertrand, Viala & Vigner, 2020). Ainsi, quelque soient les compétences acquises au cours d'une année scolaire, les élèves peuvent sortir de l'UPE2A.

D'après Catherine Mendonça Dias (2016), au-delà des inégalités géographiques au sein des dispositifs, on remarque des difficultés administratives. En effet, l'inscription en UPE2A est compliquée. D'après la circulaire de 2012, les élèves allophones doivent bénéficier d'une double inscription : en classe ordinaire et en UPE2A. De ce fait, les élèves n'apparaissent pas forcément sur les listes dans l'application numérique, ce qui ne facilite pas le suivi. Par conséquent, si les élèves ne viennent pas en classe, les enseignants ignorent parfois leur existence. Les enseignants d'UPE2A quant à eux n'ont pas connaissance de ce qui se passe dans les autres cours. S'ajoute à cela des difficultés pour élaborer l'emploi du temps. Il peut arriver que l'élève soit envoyé dans la classe inférieure pour une meilleure organisation de l'emploi du temps ou pour un manque de place dans le niveau adapté à l'âge de l'élève.

D'autre part, les élèves et les familles n'obtiennent pas systématiquement les codes d'accès numérique permettant de suivre le travail de la classe et leurs résultats à distance (Mendonça Dias, 2016). Ces dysfonctionnements soulèvent des interrogations pour les enseignants qui s'interrogent sur l'importance de leurs cours.

Aussi, les parents ne sont pas obligés d'accepter une inscription en UPE2A. L'élève a le droit d'être inscrit en classe ordinaire si la famille le souhaite (Klein, 2009 ; Mendonça Dias, 2016).

Il arrive que certains soient déstabilisés par la proposition d'UPE2A notamment les parents d'enfants issus de pays francophones (tels que la République Démocratique du Congo...) en raison de la nécessité de renforcer les compétences écrites.

Par ailleurs, les enfants allophones ont, pour une grande partie, dû quitter leur pays d'origine pour venir en France. Il découvre alors un nouveau pays, une nouvelle langue où ils doivent poursuivre leur scolarité. D'après Guedat-Bittighoffer (2015), la scolarisation en « classe ordinaire », souvent précoce, est à l'origine des difficultés des élèves allophones car elle les place en situation d'insécurité linguistique. L'inclusion peut ainsi présenter un danger, en particulier sur le plan de la compréhension. La langue d'origine peut être très éloignée de la langue française notamment lorsque l'alphabet et le sens de lecture sont différents. Il ne faut également pas négliger les éventuelles difficultés de l'allophone dans sa propre langue.

D'autres auteurs ajoutent qu'il est difficile pour ces élèves d'être accueilli car ils font face à de nouveaux horizons, de nouvelles règles souvent éloignés de leur quotidien antérieur (Charpentier & Graffeuil). À travers l'apprentissage d'une nouvelle langue, ils découvrent aussi une nouvelle culture. Il faut aussi tenir compte des motifs de la migration qui peuvent heurter les élèves et créer une certaine vulnérabilité psychologique (Cyrulnik, 1999 ; Duparc, 2009 ; Mestre & Moro, 2011 ; Mendonça Dias, 2016). Cependant, il peut arriver que la langue française leur soit familière s'ils sont issus de pays ou de familles francophones ou s'ils ont étudié le français en tant que langue vivante (Mendonça Dias, 2012). De ce point de vue, l'inclusion semble alors moins difficile pour ces élèves.

Un autre obstacle à l'inclusion des élèves allophones réside dans le fait que certains enseignants considèrent l'inclusion des élèves d'UPE2A dans leur classe comme une charge de travail supplémentaire, un « poids », et ne se sentent pas armés pour faire face à la présence de ces enfants dans leur classe. En effet, que ce soit en classe et dans le dispositif UPE2A, lorsqu'un élève allophone arrive, l'enseignant doit adapter les premiers apprentissages. Autrement dit, il doit les différencier. Les enseignants doivent donc construire des parcours personnalisés pour chaque nouvel arrivant. En effet, des procédures d'ajustements et d'étayages sont nécessaires pour favoriser l'acquisition du français langue seconde. Les formes d'évaluations doivent aussi être adaptées pour les élèves allophones. Lorsqu'on accompagne la scolarisation d'un élève allophone, on l'accueille dans sa globalité, en prenant en compte sa singularité, son niveau linguistique, son origine, son rythme d'apprentissage, ses difficultés

particulières. Par ailleurs, il est nécessaire de « créer un maillage éducatif et pédagogique » autour de l'élève en travaillant en collaboration avec l'équipe éducative (Charpentier & Graffeuil).

Comme expliqué précédemment, les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont inscrits dans une classe selon leur âge et leur niveau scolaire, et dans l'UPE2A pour acquérir la langue et la culture de l'école. Ils sont, en théorie, des élèves à part entière de leur classe de rattachement et doivent progressivement y passer de plus en plus de temps. Leur accueil et leur scolarité relèvent de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Or, les élèves allophones sont avant tout considérés comme des élèves de l'UPE2A par les enseignants de classe ordinaire qui ont parfois une représentation stéréotypée et dévalorisante. Ces enseignants qui expriment des réticences envers l'inclusion des élèves allophones auront alors tendance à laisser les élèves au fond de la classe sans adapter leur enseignement. Les enseignants d'UPE2A sont donc confrontés à des réticences de leurs collègues à accueillir les élèves allophones dans leur classe (Lanier, 2016). Ces réticences que les enseignants ont à accueillir les élèves allophones dans leur classe reflètent une incompréhension ou méconnaissance de la situation dans laquelle se trouvent les élèves allophones, de leur parcours scolaire antérieur, de leurs conditions de vie également, et une non remise en question des enseignants quant à leurs pratiques. Or, les circulaires de 2002 et 2012 concernant les élèves allophones arrivants demandent aux enseignants un travail collectif pour mieux prendre en charge la scolarisation des enfants. Selon Thomazet (2014), on constate que cet accueil et la scolarisation des élèves allophones sont encore considérés comme relevant en premier lieu, voire uniquement, de l'enseignant d'UPE2A.

Les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants d'UPE2A ne sont pas nouveaux et sont similaires à ce que les enseignants des CLIN soulevaient au cours des années 2000. D'après Lanier (2016), il y a donc « un rôle à jouer au niveau des formations initiales et continues des enseignants et des personnels de direction pour améliorer l'accueil des enfants allophones dans les écoles ».

Desombre et Chateignier (2022) montre l'importance de l'expertise des enseignants dans la conception des réponses didactiques et pédagogiques et notamment des différenciations pédagogiques.

IV - Les attitudes et ses facteurs influents

1. Définition du concept d'attitude

Les attitudes des professionnels de l'éducation envers l'inclusion des élèves allophones peuvent avoir un impact sur le suivi de ces élèves. Elles sont donc importantes à considérer puisqu'il semble qu'elles pourraient prédire l'implication des enseignants dans des pratiques visant à l'inclusion des élèves (Perrin et al., 2021). Eagly et Chaiken (cité par Perrin et al., 2021) définissent les attitudes comme la « tendance psychologique qui s'exprime par une évaluation d'une entité particulière avec un certain degré d'approbation ou de désapprobation ». Cette évaluation peut se porter sur des personnes, des éléments ou des concepts et influence notre perception du monde, notre manière de penser et nos comportements.

Perrin et ses collaborateurs (2021) explique que les « objets d'attitudes » peuvent être des personnes ou d'autres éléments ou concepts, du plus simple au plus abstrait. L'individu peut exprimer des attitudes envers tout ce qui l'entoure. Cette évaluation influence sa perception du monde, sa manière de penser et ses comportements. Aussi, les attitudes sont tridimensionnelles. Autrement dit, elles vont conjointement s'exprimer dans les croyances exprimées à l'égard de l'objet d'attitude, les ressentis affectifs associés à l'objet d'attitude et les comportements ou intentions comportementales relatifs à cet objet.

2. Les facteurs pouvant influencer les attitudes

Des travaux se sont intéressés aux attitudes envers l'éducation inclusive et notamment les élèves en situation de handicap sans porter d'attention spécifique sur les élèves allophones. Ces études menées sur les attitudes des membres de la communauté éducative envers l'éducation inclusive ont cependant mis en évidence trois facteurs pouvant avoir une influence sur l'inclusion des élèves. Il s'agit de caractéristiques liées à l'enseignant, à l'élève et au contexte.

– Les caractéristiques liées à l'enseignant

Plusieurs études ont montré l'influence du **statut de l'enseignant** sur les attitudes. En effet, les enseignants non spécialisés (c'est à dire ceux qui n'enseignent pas dans des

établissements ou des dispositifs dédiés) ont généralement des attitudes moins favorables à l'inclusion que les enseignants spécialisés (Desombre et al., 2019 ; Wüthrich & Sahli Lozano, 2018). Cela serait lié au **sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, 1997) de ces enseignants. Celui-ci est défini comme « la croyance en ses capacités d'organiser et d'exécuter les actions requises pour produire des résultats donnés ». Les enseignants spécialisés auraient ainsi un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les enseignants en milieu ordinaire (Leyser et al. 2011) ce qui leur permettrait d'être plus persévérants face aux difficultés d'apprentissage des élèves (Woolfolk et al. 2009).

De plus, comme ont pu le montrer certaines études (Tournaki & Samuels, 2016), **la formation** améliore les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive. Autrement dit, la formation additionnelle que les enseignants spécialisés ont reçu leur a très probablement permis d'accroître leurs connaissances et de fait leur sentiment de compétence.

Par ailleurs, la **familiarité des individus avec le handicap** auraient une influence positive sur leurs attitudes face à l'éducation inclusive (Murch et al., 2018 ; Scior, 2011). Il en est de même pour les enseignants. Autrement dit, une expérience positive avec un élève souffrant d'un handicap entraînera par la suite des sentiments positifs envers une personne ayant le même handicap. À l'inverse, une expérience négative apportera du négatif pour les rencontres suivantes (Desombre & al., 2019).

– **Les caractéristiques liées à l'élève**

Les stéréotypes sur lesquels les individus construisent leur jugement des élèves en situation de handicap peuvent avoir une influence et potentiellement renforcer la différenciation des attitudes en fonction du handicap.

Une étude analysant les attitudes des enseignants en fonction du type de handicap des élèves a montré que les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive diffèrent également selon **le type de handicap des élèves** (Jury et al., 2021).

De plus, la précision du **type de difficultés** associées au handicap semble avoir une influence sur les attitudes des enseignants (Jury et al., 2021). On pourrait donc s'attendre à ce que les

attitudes envers les élèves allophones diffèrent selon leur langue d'origine par exemple.

D'autre part, il est parfois difficile pour les enseignants des classes ordinaires d'accueillir dans de bonnes conditions un ou des élèves allophones pour cause d'**effectif de classe trop important** (Delphine Guedat-Bittighoffer, 2015).

– **Les caractéristiques liées au contexte**

D'autre part, les modifications des pratiques professionnels pour s'adapter aux besoins des élèves entraîne une charge de travail supplémentaire (Center & Ward, 1987 ; Perrin et al., 2022). Certains élèves demandent davantage d'adaptations des contenus des programmes et des pratiques pédagogiques usuelles. Ce surcroît de travail est perçu comme différent suivant le type de handicap présenté par les élèves et constitue donc des défis de difficultés variables. En effet, tous les handicaps ne nécessitent pas les mêmes adaptations de la scolarisation et ne constituent donc pas une préoccupation ou une « menace » homogène pour laquelle s'exprimeraient les mêmes attitudes (Perrin et al., 2022).

Des auteurs ont également montré que les politiques éducatives et la culture jouent un rôle non négligeable sur la question des attitudes (Van Steen et al., 2020 ; Perrin et al., 2021). Le soutien public pourrait aussi jouer un rôle dans la mise en œuvre réussie d'une politique d'inclusion (Morin et al., 2013 ; Scior, 2011, Perrin). Enfin, des actions de promotion de l'éducation inclusive à destination du public pourrait, par glissement, permettre le développement d'attitudes plus positives chez les enseignants (Desombre et al. 2019).

V- Enquête et méthodologie

1. Problématique et hypothèses

Ces éléments de réflexion nous ont amené à la problématique suivante : **Le SEP influence-t-il les attitudes des enseignants envers les élèves allophones ? L'origine des élèves a-t-il un impact sur les attitudes des enseignants ?**

Nous avons choisi de faire notre étude sur la base d'un questionnaire. Ce questionnaire nous permettra de vérifier les hypothèses suivantes :

- **L'origine des élèves a un impact sur les attitudes envers les élèves allophones.** On peut s'attendre à ce que les attitudes des enseignants varient selon l'origine de l'élève. Les attitudes des enseignants seront différentes selon que l'élève vienne de Syrie ou d'Ukraine.
- **L'origine des élèves a un impact sur le SEP (sentiment d'efficacité personnelle) des enseignants.** On s'attend à ce que le SEP des enseignants varie selon l'origine de l'élève. L'enseignant se sentira peut-être plus prêt à accueillir un élève d'Ukraine par rapport à un élève de Syrie.
- **Plus le sentiment de compétence est élevé, plus les attitudes seront positives. À l'inverse, les enseignants ayant un faible sentiment de compétence, auront des attitudes négatives.** Si un enseignant a un SEP peu élevé face à un élève venant de Syrie, alors les attitudes envers cet élève seront négatives.

2. Méthodologie du recueil des données

Afin de répondre à notre problématique et d'infirmer ou de valider nos hypothèses, nous allons établir une enquête quantitative basée sur deux variables : l'âge et le genre du personnel interrogé. Pour pouvoir comparer les attitudes des enseignants en fonction de l'origine de l'élève, deux conditions seront proposées aléatoirement. Un groupe devra répondre à des questions en pensant aux élèves de Syrie et le deuxième sera interrogé sur les élèves venant d'Ukraine.

Le choix de réaliser une enquête quantitative est lié à la volonté de mesurer les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, ce qui aurait été plus compliqué avec une enquête qualitative.

Cette enquête a été diffusée numériquement, par la diffusion à l'aide d'une liste de contact liée à l'université. Elle a également été proposée sur un groupe professionnelle réservée aux professeurs des écoles et enseignants spécialisés sur un réseau social. Le but de cette enquête est de déterminer, via la passation de deux questionnaires, les attitudes des enseignants envers les élèves allophones et leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces deux échelles, basées sur des échelles de Likert, permettent au participant d'affirmer son degré

d'adhésion à une affirmation (sur une échelle de 1- Pas du tout d'accord à 5- Tout à fait d'accord) et ont pour but d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et ses attitudes envers les élèves allophones.

L'étude commence sur des informations aux participants concernant son consentement à participer à l'étude. La personne interrogée doit donner son accord pour répondre au questionnaire. En cas de réponse négative, le participant est remercié et le questionnaire s'arrête.

Suite à cela, nous avons inclus un questionnaire à deux conditions pour évaluer les attitudes envers les élèves allophones. Le questionnaire est basé sur l'outil de Mahat (2008) et comporte 18 questions réparties pour évaluer équitablement les trois dimensions des attitudes (cognitive, comportementale, affective). Sur ces questions, 9 sont « inversées » afin d'avoir un nombre égal de questions positives et de questions tournées négativement. La condition 1 correspond aux élèves venant de Syrie et la condition 2 correspond aux élèves venant d'Ukraine. Voici un aperçu des questions posées :

L'actualité internationale amène à l'augmentation de l'accueil d'enfants réfugiés venant de différents pays. Nous vous demandons de penser à l'inclusion d'élève allophones souvent accueillis dans les classes : des élèves originaires de Syrie. Si vous n'avez jamais enseigné à des élèves allophones, merci de vous imaginer dans la situation.
(1: Pas du tout d'accord - 5 : tout à fait d'accord)

	1	2	3	4	5
Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités	<input type="radio"/>				
Je crois que les élèves allophones venant de Syrie devraient suivre leur scolarité dans des établissements spécialisés	<input type="radio"/>				
Je crois que l'école inclusive facilite des comportements sociaux appropriés chez tous les élèves	<input type="radio"/>				
Je suis prêt(e) à encourager les élèves allophones venant de Syrie à participer à toutes les activités sociales organisées par la classe	<input type="radio"/>				

Suite à ces questions, le SEP du participant est évalué toujours en fonction de l'origine de l'élève (Syrie ou Ukraine). Ce questionnaire se base sur l'échelle de Dussault, Villeneuve & Deaudelin (2001) et comprend 10 questions dont 4 sont « inversées ». Voici un aperçu des

questions posées :

Nous vous demandons de continuer à penser aux élèves allophones originaires de Syrie. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les énoncés suivants ?

(1 : Pas du tout d'accord ; 5 : Tout à fait d'accord)

	1	2	3	4	5
Quand un élève allophone fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire	<input type="radio"/>				
Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves allophones comparativement à l'influence de leur milieu familial	<input type="radio"/>				
La capacité d'apprendre d'un élève allophone est essentiellement reliée aux antécédents familiaux	<input type="radio"/>				
Quand un élève allophone a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau	<input type="radio"/>				
Quand un élève allophone obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	<input type="radio"/>				
Ce qu'un(e) enseignant(e) peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève allophone a une grande influence sur son rendement scolaire	<input type="radio"/>				
Quand les notes de mes élèves allophones s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces	<input type="radio"/>				
Si un élève allophone ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	<input type="radio"/>				

Puis, après la passation de ces échelles, le participant est invité à répondre à des questions démographiques permettant une meilleure analyse des résultats. Elles concernent le genre, l'âge, le statut (enseignant(e) ordinaire, enseignant(e) spécialisé(e), professeur(e) documentaliste, étudiant(e), stagiaire...), le niveau d'enseignement, l'ancienneté et le département d'affectation. Une question permet au participant de préciser s'il a déjà enseigné face à un élève allophone.

L'étude se termine par un encart permettant au participant de s'exprimer au besoin, puis sur une brève explication de l'étude et sur des remerciements.

3. Méthodologie du traitement des données

Suite au recueil des données, nous avons réalisé une analyse statistique des résultats. Nous avons commencé par étudier les caractéristiques personnelles des participants (statut, âge, genre, ancienneté, présence d'élève allophone dans la classe du participant ou non...). Ces caractéristiques des participants seront analysées puis les analyses seront centrées sur les moyennes des attitudes.

Ensuite, pour mieux analyser les réponses à notre questionnaire, nous avons procédé à

l'inversion des items dits « inversés ». En effet, un recodage est nécessaire pour 9 questions mesurant les attitudes et pour 4 questions de l'échelle mesurant le SEP. L'échelle de Likert se retrouve inversée de cette manière : 1 = 5 ; 2 = 4 ; 3 = 3 ; 4 = 2 ; 5 = 1).

Puis, nous avons fait la moyenne des résultats obtenus pour les attitudes des enseignants envers l'inclusion d'une part, et sur le sentiment d'efficacité personnelle des participants d'autre part.

Ensuite, une comparaison de ces moyennes a été effectuée pour chaque échelle avec l'âge et le sexe des participants en fonction du type de groupe (élèves de Syrie ou élèves d'Ukraine).

Enfin, nous avons analysé les différentes dimensions de l'attitude (cognitives, affectives, comportementales) en fonction des conditions. Une analyse des précisions apportées par les participants dans la question ouverte a également été réalisée.

VI- Résultats

1. Participants

Nous avons eu un total de 151 réponses. 77 personnes ont participé à la condition 1 (élèves de Syrie) tandis que 74 ont répondu à la condition 2 (élèves d'Ukraine).

	Level	Count	Total	Proportion	p
Allophone	N	67	140	0.479	0.673
	Y	73	140	0.521	0.673

Note. H_a is proportion \neq 0.5

Sur les 151 personnes interrogées, 67 n'ont jamais enseigné auprès d'un élève allophone et 73 ont déjà eu un élève allophone dans leur classe.

Binomial Test

	Level	Count	Total	Proportion	p
Genre[other]	-1	17	146	0.116	< .001
	1	129	146	0.884	< .001

Note. H_a is proportion ≠ 0.5

Les participants sont en majorité des femmes : 129 ont répondu au questionnaire contre 17 hommes.

Binomial Test

	Level	Count	Total	Proportion	p
Statut	-oth-	17	148	0.115	< .001
	EM1	71	148	0.480	0.681
	EM2	11	148	0.074	< .001
	Ordi	29	148	0.196	< .001
	SForm	16	148	0.108	< .001
	Spec	4	148	0.027	< .001

Note. H_a is proportion ≠ 0.5

Concernant le statut des participants, 71 sont des étudiants en première année de master, 11 sont en deuxième année, 29 sont enseignants en milieu ordinaire, 16 sont des stagiaires en formation, 4 sont enseignants spécialisés et 17 personnes font partie d'une autre catégorie.

	Moyenne	N
Ancienneté	3,94	151
Âge	28,21	151

La moyenne d'ancienneté chez les participants est de 4 ans, tandis que l'âge moyen des participants est de 28 ans.

2. Analyse des résultats

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir s'il y avait un effet de l'âge ou du

genre sur les attitudes des participants envers l'inclusion. Nous avons constaté que les attitudes sont différentes en fonction de l'âge. Au plus les personnes sont âgées, au plus elles sont favorables à l'inclusion, quelque soit le type de personne à inclure. Il faut donc contrôler cette variable. Cependant, il n'y a pas de différence en fonction du genre. On peut donc abandonner cette variable.

Model Coefficients - ATTI_GENE

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	3.4968	0.21056	16.61	< .001
Age	0.0134	0.00508	2.63	0.010
Genre[other]:				
1 - -1	0.2376	0.15044	1.58	0.116

^a Represents reference level

Nous avons ensuite comparé les attitudes générales entre les condition 1 et condition 2 en contrôlant la variable de l'âge.

ANCOVA - ATTI_GENE

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Overall model	2.184	2	1.092	3.181	0.044	
condition	0.119	1	0.119	0.354	0.553	0.002
Age	2.064	1	2.064	6.124	0.014	0.040
Residuals	48.883	145	0.337			

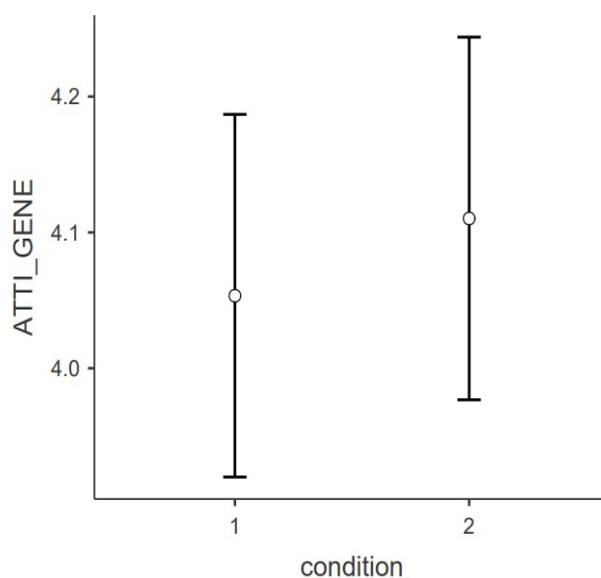
Nous n'avons pas d'attitudes différentes en fonction des élèves qui viennent de Syrie et des élèves qui viennent d'Ukraine contrairement à ce que nous pensions dans nos hypothèses. Cela infirme notre hypothèse selon laquelle **l'origine des élèves a un impact sur les attitudes envers les élèves allophones.**

Nous avons ensuite contrôlé l'âge et nous avons constaté qu'il n'y a pas d'effet du type de condition.

La moyenne des attitudes sur les conditions était de 4,05 pour la condition des élèves venant de Syrie et de 4,11 pour les élèves venant d'Ukraine (voir tableau ci-dessous).

Estimated Marginal Means - condition

condition	Mean	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
1	4.05	0.0675	3.92	4.19
2	4.11	0.0675	3.98	4.24



Nous avons ensuite contrôlé l'effet de l'âge sur le SEP (sentiment d'efficacité personnelle) et nous avons constaté qu'il n'y a pas d'effet lorsqu'on ajoute cette variable ($p = 0,324$).

Model Coefficients - SEP_global

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	3.24342	0.17279	18.771	< .001
Age	0.00413	0.00417	0.989	0.324
Genre[other]:				
1 - -1	0.14196	0.12346	1.150	0.252

^a Represents reference level

Nous avons ensuite voulu analyser le SEP global en fonction de la condition. Dans le tableau ci-dessous, p est égale à 0,507 donc il n'y a pas de différence de sentiment d'efficacité

personnelle en fonction de la condition Syrie et la condition Ukraine.

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference
SEP_global	Student's t	0.665	149	0.507	0.0636	0.0956

Concernant la moyenne sur le SEP général, elle est de 3,56 pour la Syrie et 3,50 pour la condition Ukraine donc la différence n'est pas significative.

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
SEP_global	1	77	3.56	3.50	0.682	0.0777
	2	74	3.50	3.55	0.468	0.0544

Nous constatons qu'il n'y a pas d'effet des conditions sur les attitudes générales et que le SEP ne diffère pas en fonction des conditions. Cela infirme de nouveau une de nos hypothèses. Nous pensions que l'origine des élèves avait un impact sur le SEP des enseignants.

Comparaison des dimensions de l'attitude en fonction des conditions

Nous avons ensuite comparé les différentes dimensions de l'attitude en fonction des conditions afin de vérifier si des différences apparaissaient selon la dimension.

Nous avons observé des différences sur la **dimension cognitive** : les attitudes cognitives sont plus favorables dans la condition 2 que dans la condition 1. Les attitudes cognitives sont plus favorables pour les élèves qui viennent d'Ukraine que les élèves qui viennent de Syrie. Cette différence est cependant très minime.

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference
Moyenne_att_cog	Student's t	-1.69	149	0.093	-0.192	0.114

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Moyenne_att_cog	1	77	3.97	4.00	0.703	0.0802
	2	74	4.16	4.33	0.697	0.0810

Sur la dimension affective, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y a pas de différence (moyenne de 3,83 et 3,92) et $p = 0,240$ donc ce n'est pas significatif.

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference
Moyenne_att_aff	Student's t	1.18	149	0.240	0.156	0.132

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Moyenne_att_aff	1	77	3.94	3.83	0.835	0.0951
	2	74	3.78	3.92	0.785	0.0913

Sur la dimension comportementale, nous n'observons pas d'effet non plus car p est égale à 0,122 et les moyennes sont de 4,14 et 4,37.

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference
Moyenne_att_comp	Student's t	-1.56 ^a	149	0.122	-0.227	0.146

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Moyenne_att_comp	1	77	4.14	4.33	1.11	0.127
	2	74	4.37	4.50	0.589	0.0684

3. Étude des réponses à la question ouverte

À la fin du questionnaire, les participants pouvaient s'ils le souhaitent ajouter un commentaire au sujet des questions auxquelles ils avaient répondu. Sur 151 participants, 28 ont ajouté quelque chose sur le sujet.

Trois participants évoquent des difficultés à « se mettre dans la peau d'un enseignant devant faire face à un élève allophone » et affirment ne pas savoir comment ils réagiraient s'ils étaient amenés à être dans cette situation sur le terrain.

Huit participants mentionnent le manque de moyens et de formation : « L'inclusion des élèves allophones nécessite des adaptations, du matériel et du temps qui nous manque ». Un des participants évoque également le manque d'enseignant spécialisé en UPE2A qui eux sont formés.

De plus, un des participants mentionne la difficulté d'adapter les cours à chaque besoin et d'être présent pour chaque élève de manière équivalente quand le nombre d'élèves est trop important. Il met en avant l'enseignement spécialisé qui, selon lui, serait plus adapté à ce type d'élève notamment grâce à l'effectif réduit et à la formation reçue des enseignants.

Pour un autre participant, mettre en place des classes spécialisées avant d'inclure les élèves en classe ordinaire pourraient leur permettre d'acquérir les bases du langage et ainsi favoriser la communication. À l'inverse, pour deux d'entre eux, l'inclusion permettrait la socialisation et donc d'apprendre rapidement la langue du pays d'accueil.

D'ailleurs dans l'une des réponses, les problèmes de communication reviennent et le participant parle de « barrière de la langue infranchissable » et donne l'exemple d'un élève réfugié afghan.

Pour trois des participants, il est important de distinguer volonté d'accueil et compétences pour accueillir un élève allophone. Ils évoquent une certaine frustration, une impuissance quand ils sont faces à l'inclusion des élèves allophones.

On remarque pour deux des répondants, une prise en compte de l'histoire personnelle de ces élèves qui sont souvent contraints de quitter leur pays dans un contexte de guerre.

On note également que sur les 28 répondants, 6 ont apporté des remarques sur la construction du questionnaire. Ils trouvent les questions très redondantes et « mal posées »

surtout lorsqu'on leur demande de s'imaginer dans la situation. Pour certains, les questions se ressemblent beaucoup et induisent souvent la réponse. Ils suggèrent alors de faire des questions plus ouvertes.

VII- Discussion

1. Constats principaux de l'étude

Au cours de notre recherche, nous cherchions à déterminer s'il y avait un lien entre les attitudes des enseignants envers les élèves allophones et leur SEP. Aussi, nous avons tenté d'observer des différences d'attitudes selon l'origine de l'élève allophone. Nous cherchions également à voir si le SEP en fonction de l'origine de l'élève allophone était différent dans le but d'améliorer la prise en charge des élèves allophones.

Nous avons pu nous rendre compte que contrairement à ce que nous pensions au départ, les attitudes sont les mêmes quelque soit l'origine de l'élève. En effet, pour un élève venant de Syrie, la moyenne était de 4,05 et pour un élève venant d'Ukraine, celle-ci était de 4,11. Ce résultat semble être en opposition avec l'étude qui montrait que les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive diffèrent selon le type de handicap des élèves (Jury et al., 2021). Certes, cela est discutable si l'on considère que chaque élève allophone fait face au même handicap en prenant en compte uniquement la barrière de la langue. En effet, ici, nous nous attendions à ce que les attitudes diffèrent en fonction de la langue d'origine.

Dans cette même étude, Jury et ses collaborateurs ajoutaient que la précision du type de difficultés associées au handicap semblait avoir une influence sur les attitudes. Par conséquent, il serait peut être intéressant d'ajouter une difficulté supplémentaire en dehors de la barrière de la langue pour pouvoir observer une différence.

De plus, les moyennes des attitudes semblent assez élevées, ce qui est positif, mais cela amène à s'interroger sur la possibilité d'améliorer davantage les attitudes.

Nous avons par ailleurs constaté que les attitudes sont différentes en fonction de l'âge. Plus les personnes sont âgées, plus elles sont favorables à l'inclusion, quelque soit l'origine de l'élève. Cela nous rappelle les conclusions de Murch (2018) et Scior (2011) selon lesquelles la familiarité des individus avec le handicap auraient une influence positive sur leurs attitudes face à l'éducation inclusive. Ainsi, plus les participants ont de l'expérience, plus les attitudes

sont positives.

Nous avons ensuite étudié l'effet de l'âge sur le SEP et nous avons constaté qu'il n'y a pas d'effet lorsqu'on ajoute cette variable. Autrement dit peu importe l'âge du participant, le SEP reste identique. On peut cependant s'interroger sur la fiabilité de cette affirmation en tenant compte de la majorité de jeunes ayant répondu à l'étude. En effet, près de la moitié des participants sont en première année de master (71) et la moyenne d'âge est de 28 ans. D'autre part, étudier les attitudes des enseignants spécialisés pourraient être intéressant. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, plusieurs études ont montré l'influence du statut de l'enseignant sur les attitudes. En effet, les enseignants non spécialisés ont généralement des attitudes moins favorables à l'inclusion que les enseignants spécialisés (Desombre et al., 2019 ; Wüthrich & Sahli Lozano, 2018). Cela serait lié au sentiment d'efficacité personnelle qui serait plus élevé chez les enseignants spécialisés (Leyser et al. 2011). Or, dans notre étude, il y a trop peu d'enseignants spécialisés qui ont répondu au questionnaire pour pouvoir en tirer des conclusions.

Aussi, 67 personnes interrogées n'ont jamais eu d'élèves allophones en classe. On peut donc se demander si les résultats seraient différents si tous les participants avaient rencontrés ces élèves sur le terrain. Dans la question ouverte, certains disent ne pas savoir comment ils réagiraient dans cette situation. Leurs réponses se basent donc sur leurs représentations et d'éventuelles craintes.

Lorsque nous avons comparé les dimensions de l'attitude en fonction des conditions, nous avons observé des différences sur la dimension cognitive. Les attitudes cognitives sont plus favorables pour les élèves qui viennent d'Ukraine que les élèves de Syrie. Cela pourrait s'expliquer par une certaine proximité ressentie par les enseignants avec les réfugiés ukrainiens : il s'agit d'un pays européen qui est touché par la guerre. C'est de ce fait un sujet qui est particulièrement médiatisé actuellement et qui entraîne une solidarité chez les français qui sont favorables à l'accueil des ukrainiens en France. Au 13 mai, 15 913 élèves ukrainiens ont été scolarisés en écoles, collèges et lycées depuis le 24 février 2022 (site de l'Éducation Nationale). De nombreux enfants sont donc accueillis dans les écoles et les enseignants sont prêts à faire des efforts pour pouvoir les accueillir dans leur classe.

Dans les réponses à la question ouverte, on retrouve d'ailleurs cette idée de la prise en compte de l'histoire personnelle de ces élèves. D'où ils viennent, la plupart des enfants allophones ont dû quitter leur pays d'origine pour venir en France. Ils doivent donc poursuivre leur scolarité dans un nouveau pays ce qui peut être difficile pour ces élèves qui font face à de nouveaux horizons. Catherine Mendonça Dias (2016) nous rappelle également qu'il faut tenir compte des motifs de la migration qui peuvent heurter les élèves et créer une certaine vulnérabilité pour certains.

Certains participants ont évoqué les problèmes de communication qu'ils peuvent rencontrer sur le terrain quand ils sont faces à ces élèves. Comme l'a montré Delphine Guedat-Bittighoffer (2015), la scolarisation en « classe ordinaire » place les élèves en situation d'insécurité linguistique. La langue d'origine peut être très éloignée de la langue française notamment lorsque l'alphabet et le sens de lecture sont différents. Sans oublier les éventuelles difficultés de l'allophone dans sa propre langue. C'est donc à l'enseignant d'adapter ses cours aux besoins des élèves pour favoriser l'acquisition du français.

Cependant, plusieurs enseignants mentionnent des difficultés pour adapter leurs enseignements à chaque besoin surtout lorsque le nombre d'élèves est trop important. Cela rappelle l'étude menée par Delphine Guedat-Bittighoffer (2015), qui rappelle qu'il est parfois difficile pour les enseignants des classes ordinaires d'accueillir dans de bonnes conditions un ou des élèves allophones pour cause d'effectif de classe trop important. D'autre part, cette ouverture de l'école à tous entraîne des changements au niveau de l'organisation des enseignements comme mentionné par Thomazet (2006). L'école inclusive invite l'enseignant à s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves. Nous retrouvons aussi cette idée de charge de travail supplémentaire évoquée dans nos lectures scientifiques. Les élèves allophones demandent davantage d'adaptations des contenus des programmes et une modification des pratiques pédagogiques.

Mais il faut rappeler que l'inclusion implique également une prise en charge par l'ensemble de l'équipe pédagogique qui doit aménager les apprentissages pour garantir la réussite de tous (Armstrong & Barton, 2003 ; Desombre & Chateignier, 2022). Un « maillage éducatif et pédagogique » doit se créer autour de l'élève grâce à la collaboration de l'équipe éducative (Charpentier & Graffeuil).

Par ailleurs, on peut éventuellement se poser la question de la méconnaissance de la part des enseignants de l'existence des dispositifs existants. En effet, un des participants propose la mise en place de classes spécialisées permettant d'acquérir les bases du langage avant l'inclusion en classe ordinaire. Or, en étudiant les dispositifs actuelles pour la scolarisation des élèves allophones nous avons précisé l'existence de l'UPE2A proposé dès le CP aux élèves afin de mieux les accompagner pour une durée hebdomadaire de neuf heures minimum.

Cependant, nous avons exposé les limites de ce dispositif dont les modalités varient géographiquement (Mendonça Dias, 2016). Mais en complément ou en remplacement de l'UPE2A, d'autres dispositifs peuvent intervenir comme le CASNAV.

Le problème est souvent que les enseignants ne se sentent pas armés pour faire face à la présence de ces enfants en classe. Beaucoup d'enseignants dénoncent dans les questions ouvertes un manque de moyens et de formation. Pourtant, pour les élèves venant d'Ukraine, un parcours de formation Magistère est proposé aux professionnels de l'éducation dont les principales vidéos sont en accès libre sur Eduscol. Les enseignants peuvent aussi consulter un document en téléchargement sur Eduscol exposant des références et des principes pour la prise en charge de ces élèves. Au vu du contexte actuel, la formation est donc visiblement en train d'être accentuée.

Nous pouvons également postuler que les attitudes ne sont pas sans lien avec l'évolution de la prise en charge des élèves allophones. Dans la première partie, nous avons remarqué que le nombre d'élèves allophones scolarisés a connu une hausse ces dernières années (chiffres de la DEEP).

La mise en place des dispositifs et des lois pour mieux accueillir les élèves allophones ont eux aussi participé à cette augmentation. Les recherches ont montré que les politiques éducatives et la culture jouent un rôle non négligeable sur la question des attitudes (Van Steen et al., 2020 ; Perrin et al., 2021). Le soutien public joue aussi un rôle dans la mise en œuvre réussie d'une politique d'inclusion (Morin et al., 2013 ; Scior, 2011, Perrin).

2. Apports et pratiques à favoriser dans l'exercice professionnel

Suite à cette discussion et aux apports développés tout au long du mémoire, nous pouvons affirmer que si le sentiment d'efficacité personnelle n'a pas forcément une influence sur les attitudes, d'autres facteurs sont à prendre en compte pour la croissance des attitudes envers l'inclusion. Ils sont à considérer comme des outils pouvant favoriser la prise en charge des EANA.

Comme vu précédemment, plusieurs facteurs tels que l'expérience professionnelle ou les politiques éducatives ont une influence sur les attitudes envers l'inclusion. D'autres facteurs font quant à eux obstacles à l'instauration d'attitudes positives envers l'inclusion des EANA comme le manque d'informations sur les dispositifs existants. On remarque également les difficultés d'adaptations des enseignements aux besoins des élèves.

Nous pouvons alors nous questionner sur le rôle de l'enseignant dans l'inclusion des élèves allophones. D'après le référentiel de compétences commun à tous les personnels de l'éducation, le professeur des écoles se doit de « prendre en compte la diversité des élèves ». Il s'agit de prendre en compte les besoins de chaque élève et pas seulement les EANA. Cela nécessite pour l'enseignant de s'informer sur la situation de ces élèves et de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Pour trouver des réponses à ses interrogations et progresser dans ses adaptations, il est nécessaire qu'il « [coopère] au sein d'une équipe » et notamment avec les enseignants spécialisés. Les psychologues de l'Éducation nationale peuvent intervenir en cas de besoin selon les élèves. De cette manière, l'enseignant « contribue à l'action de la communauté éducative ».

La co-éducation a, elle aussi, une grande importance pour favoriser l'inclusion des EANA en classe. Il s'agit de « coopérer avec les parents d'élèves » pour mieux accompagner les familles. Des ressources sont mises à dispositions par les CASNAV ou sur Eduscol pour la communication et des traducteurs peuvent parfois intervenir pour faciliter les échanges.

Conclusion

Comme l'ont montré nos recherches, l'inclusion des élèves allophones est un des grands enjeux d'une école qui souhaite la réussite de tous les élèves. Nous avons étudié les différences d'attitudes des enseignants envers l'inclusion d'élèves venant de Syrie d'une part, et d'élève venant d'Ukraine d'autre part. Nous avons également regardé si le SEP des enseignants avait une influence sur les attitudes.

Dans notre étude, nous avons questionné les différences d'attitudes en fonction de l'origine des élèves et de l'âge des participants. Nous avons souhaité évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants afin de déterminer d'éventuels obstacles à l'inclusion des EANA et ainsi favoriser leur réussite.

Même si les résultats ont permis de montrer qu'il n'y avait pas forcément de lien entre sentiment d'efficacité personnelle et attitude, on remarque que globalement les attitudes ne diffèrent pas d'une condition à l'autre. Cependant, pour la dimension cognitive, les enseignants présentent des attitudes plus positives pour les élèves venant d'Ukraine. Cela pourrait s'expliquer par une volonté d'aider ces réfugiés liée au fait qu'il s'agit d'un pays européen. Les politiques éducatives mises en place en lien avec le contexte de guerre actuel jouent indéniablement un rôle. De plus, la formation proposée sur Eduscol semble montrer une volonté de mieux former et de mieux préparer les enseignants à l'accueil de ces élèves.

Ce n'est que par l'accroissement de ces moyens mis en place et par le travail de collaboration entre les enseignants du milieu ordinaire et les professionnels du spécialisé que l'enseignant pourra favoriser la réussite éducative de tous les EANA, qu'ils soient ukrainiens ou de toute autre nationalité.

Bibliographie – Sitographie

- *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 17 mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217>
- *Accueil et scolarisation des enfants Ukrainiens.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 6 mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/accueil-et-scolarisation-des-enfants-ukrainiens-340790>
- *CASNAV – Elèves Allophones et Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs.* (s. d.). Consulté 6 mai 2022, à l'adresse <https://casnav.site.ac-lille.fr/>
- Charpentier, M., & Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : Inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A): *Administration & Éducation*, N° 150(2), 87-91. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0087>
- *Circulaire de rentrée 2019.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 15 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm>
- Desombre, C., & Chateignier, C. (2022). *Des pratiques pédagogiques en contexte : L'exemple de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.*
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : Étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 48(3), 83-107. <https://doi.org/10.3917/lstdle.483.0083>
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). *Attitudes Toward Inclusive Education : An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and*

Students' Type of Disability Within the French Context.

- Kinnig, T., Rohmer, O., Goudemand, J., Wibaut, B., & Desombre, C. (s. d.). *Comment favoriser la réussite scolaire des élèves touchés par l'hémophilie : Etude de la représentation sociale de l'élève porteur d'hémophilie.*
- *La scolarisation des élèves en situation de handicap.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 15 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? : *Les cahiers de la LCD*, N° 2(2), 63-78.
<https://doi.org/10.3917/clcd.002.0063>
- *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 17 mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- *Les programmes personnalisés de réussite éducative.* (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 15 février 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/858/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative>
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1), 2005-102 (2005).
- *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 11 février 2022, à l'adresse

<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

- *Loi sur l'instruction primaire obligatoire du 9 août 1936.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 10 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-obligatoire-du-9-aout-1936-5612>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 11.
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants: *Les cahiers de la LCD*, N° 2(2), 47-62.
<https://doi.org/10.3917/clcd.002.0047>
- *Scolarisation des élèves.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 11 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences: *Le français aujourd'hui*, n° 152(1), 19-27.
<https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers: *Le français aujourd'hui*, n°177(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>

Annexe

Formulaire de construction du questionnaire en ligne

Partie A: Information aux participants

PERCEPTIONS DES ELEVES ALLOPHONES

Informations aux participants

Procédure :

Vous allez aujourd'hui participer à une étude en sciences humaines et sociales portant sur vos perceptions des élèves allophones. Il vous sera demandé de répondre à des questions sur les élèves allophones et votre pratique. Répondez le plus spontanément possible. Le temps nécessaire pour participer à cette étude est d'environ dix minutes.

Protection des données :

Vos réponses seront collectées et stockées de manière anonyme et seront conservées par les chercheurs impliqués dans cette étude pendant 10 ans. Pendant ce temps, elles ne seront accessibles qu'avec l'autorisation des responsables de projets de recherche.

Inconvénients et risques pour les participants : Il n'y a aucun risque à prendre part à cette étude. Sachez également que votre participation est volontaire et que vous pourrez vous retirer à tout moment sans devoir vous justifier ni subir de préjudice.

A1. Consentement à participer à l'étude

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme que j'accepte de participer à cette étude et je donne mon accord :

pour que les données soient utilisées à des fins scientifiques (articles dans des revues ou livres scientifiques), étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; pour que les données soient utilisées à des fins pédagogiques (cours, séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé(e) du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications. Je suis conscient(e) du fait que je ne serai pas rémunéré(e) pour ma participation. Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Oui / Non

Partie B: ConsentementNon

Sans votre accord, vous ne pouvez pas accéder à l'étude. Nous vous remercions d'avoir pris le temps de lire la première page et nous vous souhaitons une bonne journée. L'équipe de recherche

Partie C: Equation_Condition C1. {rand(1, 2)}

Partie D: Condition 1 D1.

L'actualité internationale amène à l'augmentation de l'accueil d'enfants réfugiés venant de différents pays. Nous vous demandons de penser à l'inclusion d'élève allophones souvent accueillis dans les classes : des élèves originaires de Syrie. Si vous n'avez jamais enseigné à des élèves allophones, merci de vous imaginer dans la situation. (1: Pas du tout d'accord - 5 : tout à fait d'accord)

Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Je crois que les élèves allophones venant de Syrie devraient suivre leur scolarité dans des établissements spécialisés.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je crois que l'école inclusive facilite des comportements sociaux appropriés chez tous les élèves.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je suis prêt(e) à encourager les élèves allophones venant de Syrie à participer à toutes les activités sociales organisées par la classe.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je suis mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves allophones venant de Syrie dans une classe ordinaire avec des élèves non allophones.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je crois que n'importe quel élève peut apprendre dans une école ordinaire si l'enseignement est adapté aux besoins de chacun.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je crois que les élèves allophones venant de Syrie devraient être dans des établissements spécialisés afin d'éviter de faire face au rejet dans les classes ordinaires.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Cela m'énerve lorsque je n'arrive pas à comprendre les élèves allophones venant de Syrie.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je suis prêt(e) à modifier l'environnement de ma classe pour inclure des élèves allophones venant de Syrie.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Cela me frustre lorsque je dois adapter les séquences aux besoins individuels des élèves allophones venant de Syrie.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Cela me frustre lorsque je rencontre des difficultés à communiquer avec les élèves allophones venant de Syrie.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je suis prêt(e) à adapter mes séances afin de répondre aux besoins de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Je suis prêt(e) à adapter ma façon de communiquer pour être sûr(e) que les élèves allophones venant de Syrie puissent être inclus dans ma classe.

Je crois que les élèves allophones venant de Syrie devraient être dans des établissements spécialisés car cela coûte trop cher de modifier le fonctionnement de l'école ordinaire

Je suis prêt(e) à adapter les évaluations des élèves allophones venant de Syrie afin de permettre la mise en place de l'école inclusive.

Cela m'énerve quand les élèves allophones venant de Syrie ne peuvent pas suivre au quotidien le programme de ma classe.

Je suis déconcerté(e) par le fait que les élèves allophones venant de Syrie soient inclus dans les classes, indépendamment de leur niveau.

Je suis prêt(e) à inclure, avec le soutien nécessaire, les élèves allophones venant de Syrie avec de grandes difficultés d'apprentissage dans ma classe.

D2. Nous vous demandons de continuer à penser aux élèves allophones originaires de Syrie. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les énoncés suivants ? (1 : Pas du tout d'accord ; 5 : Tout à fait d'accord)

Quand un élève allophone fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.

	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

Les heures passées dans ma classe ont peut d'influence sur les élèves allophones comparativement à l'influence de leur milieu familial.

La capacité d'apprendre d'un élève allophone est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.

Quand un élève allophone a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.

Quand un élève allophone obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.

Ce qu'un(e) enseignant(e) peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève allophone a une grande influence sur son rendement scolaire.

Quand les notes de mes élèves allophones s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.

Si un élève allophone ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.

Si un de mes élèves allophones était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.

Même un(e) enseignant(e) qui possède des habiletés à enseigner aux élèves allophones peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves.

Partie E: Condition 2

E1. L'actualité internationale amène à l'augmentation de l'accueil d'enfants réfugiés venant de différents pays. Nous vous demandons de penser à l'inclusion d'élève allophones souvent accueillis dans les classes : des élèves originaires d'Ukraine. Si vous n'avez jamais enseigné à des élèves allophones, merci de vous imaginer dans la situation.

(1 : Pas du tout d'accord - 5 : Tout à fait d'accord)

Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités.

Je crois que les élèves allophones venant d'Ukraine devraient suivre leur scolarité dans des établissements spécialisés.

Je crois que l'école inclusive facilite des comportements sociaux appropriés chez tous les élèves.

Je suis prêt(e) à encourager les élèves allophones venant d'Ukraine à participer à toutes les activités sociales organisées par la classe.

Je suis mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves allophones venant d'Ukraine dans une classe ordinaire avec des élèves non allophones.

Je crois que n'importe quel élève peut apprendre dans une école ordinaire si l'enseignement est adapté aux besoins de chacun.

Je crois que les élèves allophones venant d'Ukraine devraient être dans des établissements spécialisés afin d'éviter de faire face au rejet dans les classes ordinaires.

Cela m'énerve lorsque je n'arrive pas à comprendre les élèves allophones venant d'Ukraine.

Je suis prêt(e) à modifier l'environnement de ma classe pour inclure des élèves allophones venant d'Ukraine.

Cela me frustre lorsque je dois adapter les séquences aux besoins individuels des élèves allophones venant d'Ukraine.

Cela me frustre lorsque je rencontre des difficultés à communiquer avec les élèves allophones venant d'Ukraine.

Je suis prêt(e) à adapter mes séances afin de répondre aux besoins de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités.

Je suis prêt(e) à adapter ma façon de communiquer pour être sûr(e) que les élèves allophones venant d'Ukraine puissent être inclus dans ma classe.

Je crois que les élèves allophones venant d'Ukraine devraient être dans des établissements spécialisés car cela coûte trop cher de modifier le fonctionnement de l'école ordinaire.

Je suis prêt(e) à adapter les évaluations des élèves allophones venant d'Ukraine afin de permettre la mise en place de l'école inclusive.

Cela m'énerve quand les élèves allophones venant d'Ukraine ne peuvent pas suivre au quotidien le programme de ma classe.

Je suis déconcerté(e) par le fait que les élèves allophones venant de Syrie soient inclus dans les classes, indépendamment de leur niveau.

Je suis prêt(e) à inclure, avec le soutien nécessaire, les élèves allophones venant d'Ukraine avec de grandes difficultés d'apprentissage dans ma classe.

E2. Nous vous demandons de continuer à penser aux élèves allophones originaires d'Ukraine. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les énoncés suivants ?

(1 : Pas du tout d'accord ; 5 : Tout à fait d'accord)

Quand un élève allophone fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Les heures passées dans ma classe ont peut d'influence sur les élèves allophones comparativement à l'influence de leur milieu familial.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La capacité d'apprendre d'un élève allophone est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Quand un élève allophone a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Quand un élève allophone obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ce qu'un(e) enseignant(e) peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève allophone a une grande influence sur son rendement scolaire.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Quand les notes de mes élèves allophones s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Si un élève allophone ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Si un de mes élèves allophones était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Même un(e) enseignant(e) qui possède des habiletés à enseigner aux élèves allophones peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Partie F:InfoDém

F1. Merci d'indiquer votre genre :

- Femme
- Homme
- Autre

F2. Merci d'indiquer votre âge :

F3. Merci d'indiquer votre statut :

Enseignant(e) ordinaire
Enseignant(e) spécialisé(e)
Professeur(e) documentaliste
Etudiant(e) en master 1
Etudiant(e) en master 2
Stagiaire en formation (PES)
Autre

F4. A quel niveau enseignez-vous ?

F5. Merci d'indiquer le plus précisément votre ancienneté en années (si moins d'un an, merci de préciser x mois) :

F6. Avez-vous déjà enseigné ou enseignez-vous à un élève allophone?

OUI
NON

F7. Dans quel(s) département(s) se trouve(nt) votre(vos) établissement(s) d'affectation ?

F8. Avez-vous des commentaires/remarques sur ce que vous venez de faire ?

Partie G: Debrief

Merci pour votre participation à cette étude !

Dans cette étude, nous nous intéressons aux attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive. Plus précisément aux attitudes envers les élèves allophones venant d'Ukraine et de Syrie. L'objectif est de comprendre les freins associés à la mise en place d'une école inclusive concernant les élèves allophones. Nous souhaitons tester l'hypothèse selon laquelle la langue parlée par l'élève a un impact sur les attitudes envers les élèves allophones.

L'étude a été réalisée de manière aléatoire afin que certain(e)s d'entre vous soient confronté(e)s à un questionnaire sur les attitudes envers l'inclusion des élèves venant de Syrie et d'autres envers des élèves venant d'Ukraine. Un deuxième questionnaire avait pour but d'évaluer pour l'ensemble d'entre vous le sentiment d'efficacité personnelle. Nous nous attendons à des attitudes plus positives et un sentiment de compétence plus grand envers l'inclusion des élèves d'Ukraine par rapport aux élèves de Syrie.

Si vous avez des questions ou que vous souhaitez obtenir les résultats, n'hésitez pas à contacter Caroline Desombre (caroline.desombre@univ-lille.fr)

G1. Je confirme avoir lu ce texte :

OUI

Nous vous remercions pour votre participation !

Quatrième de couverture :

Les attitudes des enseignants envers les élèves allophones nouvellement arrivés

GODIN Apolline

Résumé :

Ce mémoire à visée professionnelle a pour thématique les attitudes des enseignants envers les élèves allophones et s'appuie notamment sur des théories de psychologie sociale. Il s'attache à questionner les différences d'attitudes en fonction de l'origine des élèves (Syrie ou Ukraine) et du sentiment d'efficacité personnelle. Des résultats de cette étude, découle la conclusion qu'une légère différence est perçue dans la dimension cognitive des attitudes envers les élèves venant d'Ukraine. Celles-ci apparaissent comme plus positives par rapport aux attitudes envers les élèves venant de Syrie. Cela nous donne des indications sur le rôle que l'enseignant doit mener dans l'inclusion de ces élèves et sur le rôle des politiques éducatives menées et des moyens proposées par les instances pour améliorer et favoriser la réussite de tous.