



HAL
open science

Les élèves issus des cultures minoritaires : quelles adaptations à l'école ?

Léa Saint Venant

► **To cite this version:**

Léa Saint Venant. Les élèves issus des cultures minoritaires : quelles adaptations à l'école ?. Education. 2022. dumas-03831697

HAL Id: dumas-03831697

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03831697>

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 1 MEEF
Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

Dossier UE 3
Les élèves issus des cultures minoritaires : quelles adaptations à l'école ?

SEMESTRE 4
SESSION 1

Prénom et Nom de l'étudiant : Léa Saint Venant
Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : TD6-A
Nom de l'enseignant : Olivier Meunier
Nom du séminaire : Ecole, diversité, identité

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| REMERCIEMENTS | 1 |
| I) Problématisation | 2 |
| Hypothèse n°1 : valorisation des élèves issus des cultures minoritaires | 4 |
| Hypothèse n°2 : approfondissement de la formation des professeurs sur la diversité culturelle | 7 |
| Hypothèse n°3 : La naissance d'une relation école-famille comme réponse à la prise en compte de la diversité. | 10 |
| II) Méthodologie | 12 |
| 1. Posture adoptée par rapport aux courants de recherche | 12 |
| 2. Interrogation des hypothèses : quels outils choisir ? | 12 |
| 3. Mise en pratique | 14 |
| IV) PRESENTATION DES RESULTATS | 15 |
| Résultats en termes d'adaptation pédagogique | 16 |
| Résultats généraux de l'enquête | 16 |
| V) Analyse transversale au regard des hypothèses interrogées. | 17 |
| I) La valorisation des élèves issus des cultures minoritaires comme adaptation pédagogique | 17 |
| A) Une incorporation linguistique et culturelle en classe ordinaire | 17 |
| B) Une incorporation linguistique et culturelle en classe spécialisée | 18 |
| C) Quels outils pour valoriser ces élèves ? | 19 |
| II) la naissance d'une relation école-famille comme réponse à la prise en compte de la diversité. | 21 |
| A) Le regard divergent des enseignants sur la relation école-famille | 21 |
| B) La construction du profil d'enseignant et son impact sur la prise en compte de la relation école-famille | 22 |
| C) inclusion VS stigmatisation ? | 23 |
| D) Quand les partenaires sociaux se substituent à la famille | 23 |
| E) « Se débrouiller » : le maître-mot des enseignants. | 24 |
| III) L'approfondissement de la formation enseignante comme réponse à la prise en charge de la diversité dans les classes. | 26 |

| | |
|---|----|
| A) La formation comme berceau de la construction du profil d'enseignant et son impact sur cette prise en charge. | 26 |
| B) Une introduction en anthropologie de l'éducation (C. Clanet, 2002, p.237- 239) | 27 |
| C) Familiariser les enseignants avec les réseaux d'aides dans l'école et hors école. | 27 |
| D) La prise en charge des réseaux d'aides : regards croisés entre enseignant ordinaire et spécialisé. | 28 |
| E) La formation continue, qu'en est-il ? (plan de formation académique) | 29 |
| Conclusion d'analyse | 30 |
| Bilan réflexif | 31 |
| Bibliographie | 32 |
| Annexes | 34 |
| Annexe 1 : Grille d'observation permettant de tester l'hypothèse 1 et 2 en classe, en complément des entretiens. | 34 |
| Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif à destination des enseignants permettant de tester l'hypothèse n°1, n°2 et n°3 | 36 |
| Annexe 3 : retranscription de l'entretien n°1 | 40 |
| Annexe 4 : tableau d'analyse transversale | 48 |
| Annexe 5 : analyse longitudinale des entretiens menés | 57 |

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à Olivier Meunier, formateur à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation, qui en tant que directeur de mémoire m'a accompagnée tout au long de ces deux années de master dans la réflexion, dans l'analyse et l'écriture de ce mémoire de recherche.

J'adresse également mes remerciements aux enseignantes qui m'ont accordé du temps pour réaliser les entretiens mais aussi les observations au sein des classes. Je remercie celles qui ont pris le temps de m'expliquer leur pratique, leurs expériences, au delà de ma recherche, afin de compléter et poursuivre ma formation de professeure des écoles.

Pour finir, je remercie mes proches ainsi que mes collègues de l'école de L*** pour m'avoir soutenue dans ce travail.

I) Problématisation

L'institution scolaire a toujours été centrale dans les parcours de vie de chaque individu, notamment en France où l'on retrouve une sorte de course à l'excellence, à la réussite afin de garantir un avenir serein, une reproduction sociale ou encore une ascension sociale en évitant à tout prix le déclassement social. Seulement, le groupe social que représente les élèves, comme tous autres groupes sociaux, présente des différences au sein même du groupe. En effet, les élèves ne viennent pas des mêmes classes sociales, ne sont pas égaux en terme d'accès à la culture. Si la catégorie sociale des parents a longtemps été préoccupante dans la notion de diversité, aujourd'hui c'est la diversité culturelle qui est davantage interrogée. Culturelle, ethnique, raciale, nationale, religieuse ou linguistique, la diversité représente des connotations. Cette diversité pose problème aujourd'hui en France. En effet, les élèves dont l'origine provient des minorités, sont désignés par la « différence-distance culturelle » par rapport à la « norme » scolaire. (Akkari, A. & Santiago, M. 2012,p.78)

Cette distance peut être visible à travers différents facteurs comme la langue par exemple. En effet, la présence d'élèves issus de migrations ou allophones sont parfois considérés comme un handicap pour l'école et les enseignants. (A.Akkari, 2013,p.38) De plus, les élèves vivraient mal leur arrivée dans l'école de leur pays d'accueil dans le sens où ils auraient une mauvaise image de leur culture ce qui leur donnerait une mauvaise image d'eux même posant problème sur leurs apprentissages mais aussi sur leurs comportements. (J. Kerzil, 2002, p.139) C'est donc dans un contexte difficile que les élèves et leur famille essaient de collaborer avec l'institution scolaire.

Ainsi, il est intéressant de se pencher sur cette question c'est pourquoi ma question de départ est la suivante : **En quoi la prise en compte de la diversité des profils d'élèves amène-t-elle à des adaptations pédagogiques au sein de la classe permettant une prise en charge différenciée des élèves issus des cultures minoritaires ?**

Aujourd'hui et depuis quelques années, la France travaille, innove, en terme de politiques éducatives afin de réduire les écarts entre les élèves français et les élèves immigrés. Cette idée se retrouve dans les programmes scolaires dans les différents cycles notamment autour de l'EMC où on y retrouve la notion d' « ouverture à l'autre et le respect de la différence », mais aussi le « vivre ensemble » etc.. (O. Meunier, 2013, p.95-96)

La pédagogie différenciée permet aujourd'hui de répondre aux besoins de ces élèves en s'appuyant sur leur profil d'apprentissage pour leur proposer un parcours qui corresponde à leurs besoins et à leurs capacités. (J.Kerzil, 2002,p.140)

Ce mémoire de recherche va donc s'intéresser à la manière dont est mise en oeuvre cette pédagogie différenciée afin de venir en aide à ces élèves. Dans leur ouvrage, A. Akkari et N. Changkakoti proposent quatre « pistes d'actions » permettant la prise en compte de la diversité culturelle en classe. Trois de leurs pistes d'actions sont mes hypothèses que j'ai cherché à vérifier sur le terrain lors de mon enquête. La première est celle d' « informer et outiller les enseignants » et plus généralement la formation des enseignants afin de leur donner les « outils » nécessaires pour prendre en charge cette diversité et mieux composer avec celle-ci. La seconde est celle « d'ouvrir l'école aux parents de façon à ce qu'ils soient présents, actifs et impliqués » et ainsi développer une réelle relation école-famille afin que les acteurs puissent collaborer ensemble pour parvenir à un but commun : l'épanouissement et la réussite de l'élève. Pour terminer, la dernière s'appuie sur la « valorisation des ressources du milieu » plus largement, la valorisation de la culture d'origine. (A. Akkari et N. Changkakoti, 2009, p.120)

Hypothèse n°1 : valorisation des élèves issus des cultures minoritaires

La prise en compte de la diversité culturelle à l'école nécessite la mise en place de stratégies, avec les acteurs de l'école permettant aux élèves immigrés un avenir serein. (A. Jellab, 2020 : p.34)

Une des réponses offertes par l'institution scolaire face à la diversité florissante en classe a été la valorisation des élèves issus des cultures minoritaires. Cette valorisation a été le fruit de nombreuses réflexions et remaniements ayant pour but l'amélioration quant à la prise en charge des élèves présents dans les classes. Les politiques éducatives ont mis en place une « démarche compensatoire » (A. Akkari, M. Santiago, 2012,p.80) afin de pallier les manques de ressources socioculturelles et familiales de ces élèves. Ainsi les politiques éducatives, dans cette démarche de compensation, appréhendent ces élèves issus des cultures minoritaires comme un problème, une charge supplémentaire pour l'école devant donner plus de temps, de connaissances, devant mettre en place des dispositifs spéciaux. Ainsi, la diversité des élèves est un « problème à résoudre. » (A. Akkari, M. Santiago, 2012, p.81)

N. Berthoud-aghili, dans son ouvrage, (2002,p.152) cite Cummins qui donne une piste de réflexion, une démarche à suivre pour les enseignants afin de parvenir à cette valorisation. Le premier point est celui de l'incorporation linguistique et culturelle qui peut être soustractive dans le cas où la culture et la langue sont directement assimilés à un élève ou cumulative si l'enseignant a une volonté de valoriser la langue maternelle des élèves issus des cultures minoritaires. Le second point est celui de la participation à la collectivité. Pour Cummins la participation des parents au sein de l'établissement est nécessaire pour garantir de meilleurs résultats scolaires des enfants. Le troisième point repose sur la pédagogie utilisée. Plus la pédagogie repose sur une pédagogie constructiviste, plus on retrouve une réciprocité dans les apprentissages. Ainsi, plutôt que de contrôler, l'enseignant facilite les apprentissages. Pour terminer, la valorisation des élèves pour Cummins repose sur l'évaluation. En effet, certaines évaluations ne pourraient correspondre aux élèves issus des groupes minoritaires dans le sens où elles ne sont pas « en adéquation avec leurs connaissances antérieures. » Il faut pouvoir prendre en considération le vécu des élèves pour les évaluer à juste titre.

Un des derniers dispositif mis en place est l' « ELAL » : évaluation langagière pour Allophones et primo-arrivants. Il permet d'évaluer les compétences de l'élève dans sa langue maternelle. L'objectif étant de valoriser ses compétences dans sa langue maternelle et ainsi de changer de regard sur l'élève en question. (A. Simon, C. Perego, M. Moro, 2020,p.95)

Cette manière de prendre en compte la diversité des élèves et de les valoriser relève en réalité de la pédagogie différenciée qui s'appuie sur le profil de l'élève permettant de lui proposer un parcours en adéquation avec son vécu. (J. Kerzil, 2002, p.140).

C'est pourquoi, durant plusieurs années, des dispositifs ont été mis en place afin de mettre en œuvre cette pédagogie différenciée. Des classes d'intégration, des cours de langue et culture d'origine, à destination de ces élèves, ont été mis en place afin de lutter contre l'échec scolaire et permettre une meilleure intégration. Seulement, il faut pouvoir trouver le bon équilibre entre la langue du pays accueillant et la langue maternelle des élèves. (A. Akkari, 2013,p.36)

Ces dispositifs élaborés pour inclure les minorités culturelles n'ont pourtant pas absorbé les inégalités, l'objectif n'a pas été atteint. En effet, cette attention toute particulière, nouvelle autour des cultures minoritaires fait passer les enfants migrants du statut de mauvais élève à un statut de détenteur de savoir. Ce changement autour du statut va en réalité favoriser les stéréotypes déjà présents dans la société plutôt que de produire l'effet escompté qui avait pour but la valorisation des élèves. (J.Kerzil, 2002,p.125).

Les stéréotypes sont d'autant plus présents que la valorisation effectuée à destination des élèves issus des cultures minoritaires s'effectue de manière folkloriste. En effet, les activités proposées par les enseignants étaient centrées sur la découverte des différentes manières de s'habiller, de cuisiner, la découverte des pratiques artistiques. Seulement sur les éléments les plus perceptibles de la culture en question. (J.Kerzil, 2002,p.130) Ainsi, la valorisation à travers les pratiques interculturelles amène parfois à des dérives. Dans un premier temps, la dérive peut être une objectivation de la culture donnant un aspect cohérent et saisissable de la culture. Dans un second temps, la dérive peut être une « sacralisation de la culture » et enfin pour terminer une « culturalisation » de l'échec scolaire. (J.Kerzil, 2002,p.135)

En réalité, la réponse à la diversité que représente la valorisation des minorités culturelles n'est pas à réaliser seulement par des actes isolés mais elle doit se produire au sein de la classe entière. On doit pouvoir valoriser la culture d'origine mais il faut également apprendre aux autres élèves à s'ouvrir aux différences, à la diversité. Une citation de Abdallah-Preteille reprise dans le livre de (J.Kerzil,2002,p.117) est essentielle pour comprendre, pour étayer ce processus de valorisation. Il dit : « cette éthique de la diversité et de l'altérité ne se résume pas à un apprentissage des cultures car la connaissance d'autrui, de ses traditions, de ses comportements n'implique pas nécessairement une meilleure relation. Il ne s'agit pas non plus de développer une action en direction d'autrui, ni une intervention sur autrui mais avec autrui...L'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel » Ainsi, on

comprend ici que la valorisation est un processus global et complexe, difficile à mettre en oeuvre. C'est pourquoi, il faut pouvoir être « armé » afin de répondre à la diversité florissante dans les classes en France. (A.Akkari, 2013,p.38) Ce sera l'objet de ma deuxième hypothèse. La formation des professeurs afin de prendre en compte les diversités culturelles des élèves.

Hypothèse n°2 : approfondissement de la formation des professeurs sur la diversité culturelle

De bonnes intentions institutionnelles et législatives sont visibles quant à la prise en compte de la diversité à l'école, notamment dans les programmes ainsi que dans le référentiel de compétences des enseignants, voici ce qui est attendu des enseignants : « Le professeur connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures. » (Meunier, 2013, p.95) Seulement, la prise en compte des minorités culturelles n'est pas totalement aboutie et présente parfois des dérives comme évoquées précédemment. Une des réponses pouvant répondre et appréhender la diversité culturelle comme il se doit, pourrait être un approfondissement de la formation des enseignants sur le sujet. La formation pédagogique des futurs professeurs pose question dans le sens où elle manque de découverte, de travail autour de cas concrets des minorités culturelles. Les enseignants eux-mêmes l'affirment, leur formation pour faire face à la diversité des élèves, à la diversité des familles est trop légère, parfois inexistante ne donnant pas assez d'outils pour comprendre, composer avec le monde qui les entoure. (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, p.121)

De plus, la formation initiale des enseignants, jugée trop simpliste autour de cette question de diversité, ferait d'eux un groupe homogène, lisse et inoffensif face à la diversité, aux minorités culturelles. Pire encore serait d'amener les enseignants à nier la réalité et à penser que toutes les classes sont homogènes par exemple (M.Belkaïd, 2002,p. 212). La formation pédagogique doit pouvoir permettre aux futurs enseignants de se questionner davantage sur la diversité et de découvrir à quel point la diversité est une richesse, non pas un problème à résoudre, avec laquelle il faut pouvoir composer en classe permettant de devenir meilleur grâce à l'autre. A l'arrivée d'un élève allophone, l'enseignant doit être capable de préparer au mieux son arrivée et pour cela, il lui faut une meilleure formation. (Meunier, 2009 (1): p.16)

En effet, la formation des enseignants doit pouvoir leur permettre de mettre en place cette bienveillance et cette prise en compte de l'autre permettant l'accumulation des richesses culturelles.

L'une des adaptations de pédagogies afin de répondre à la prise en charge des minorités culturelles en classe peut prendre différentes formes. Si l'on s'appuie sur C. Clanet dans son ouvrage de 2002 (p.237-238), la formation devrait être modifiée. Il propose trois points permettant un changement notable dans la prise en compte des minorités. Dans un premier temps, les étudiants devraient

recevoir une introduction d'une anthropologie de l'éducation permettant de prendre des distances avec l'institution, avec le système scolaire pour lequel on travaille. Il faut pouvoir avoir un regard critique pour aller au-delà des images véhiculées par l'institution. Dans un second temps, les enseignants devraient davantage connaître le développement de l'enfant d'un point de vue psychologique pour mieux les accompagner. Dans une perspective plus personnelle, les enseignants devraient pouvoir bénéficier de stages obligatoires dans un contexte pluriculturel, c'est-à-dire dans un autre pays, afin qu'ils puissent s'ouvrir au monde, aux cultures, aux différentes manières de faire. Ainsi, l'ouverture au monde est une manière de reconnaître que la diversité est une richesse et non un problème, un fardeau à porter. Pour terminer, la formation pourrait avoir un aspect personnel dans le sens où l'étudiant, le futur enseignant devrait parvenir à « l'articulation de sa propre subjectivité et de l'institution scolaire » et donc permettre aux élèves d'y parvenir également. (C.Clanet, 2002, p.238)

Afin de répondre à la diversité en classe, il serait intéressant également de mettre en œuvre ce que l'on appelle la notion d'interculturel. Il s'agit d' « *un processus de construction en cours, favorisant non seulement la communication entre les identités et les cultures différentes, mais aussi la formation d'une culture commune dynamique et donc ouverte aux changements.* » cette notion permettrait de réduire l'écart entre les savoirs sociaux et les savoirs disciplinaires. (O.Meunier (2), 2009 : p.5) Seulement, les enseignants doivent pouvoir être en mesure d'appliquer cette notion d'interculturel.

D'autres auteurs ont réfléchi à cette question de formation initiale proposant d'autres solutions proches ou plus éloignées pour certains. Une chose est sûre, la formation compte énormément et joue un rôle capital dans la prise en charge de la diversité. Beaucoup de chercheurs sont d'accord pour dire que la formation est un élément à revoir, à modifier afin de faciliter les approches multiculturelles en classe, afin de mieux composer avec la diversité en classe. Pour répondre à cette diversité, prendre en compte les différents acteurs scolaires passant notamment par le développement de l'axe école-famille est important, essentiel. (A. Akkari, N.Changkakoti, p.121)

Ces deux auteurs reprennent une étude de Lanfranchi, Perregaux et Thommen (2000) en Suisse qui propose également différentes solutions toujours autour de la formation des enseignants. Il est important de citer des exemples très concrets : « *Les mettre en situation de contact avec les parents et superviser cette expérience de terrain, les familiariser avec les réseaux d'informations et de soutien hors école leur permettant de répondre aux questionnements des parents, les former à une approche compréhensive des situations familiales (études de cas), travailler avec eux sur les*

valeurs négociables et non négociables, sur le temps et les approches nécessaires pour que les angoisses ou les peurs s'estompent de part et d'autre et que s'instaure le dialogue. »

Si la formation n'est pas réalisée de manière initiale, elle peut être suivie lorsque l'enseignant est en poste. En effet, des journées de formation dans le cadre du « plan de formation académique » (PAF) sont proposées aux enseignants afin qu'ils puissent avoir davantage de ressources et de conseils pour appréhender l'arrivée d'un élève allophone par exemple. (B. Lecocq, 2020 : p. 55)

En réalité, l'enseignant doit pouvoir connaître certaines stratégies « d'accommodation » permettant de résoudre certaines situations conflictuelles avec les familles. Il s'agit de donner des clés, des solutions concrètes permettant à l'enseignant de choisir, en temps voulu, la solution la plus adaptée au regard de la situation familiale, culturelle d'un élève et de collaborer avec eux afin de parvenir à un objectif commun. (A. Akkari, N.Changkakoti, p.123)

C'est l'objet de ma troisième et dernière hypothèse : le développement de la relation école-famille pour répondre aux diversités culturelles présentes dans les classes.

Hypothèse n°3 : La naissance d'une relation école-famille comme réponse à la prise en compte de la diversité.

En France, le cadre légal et institutionnel préconise une « co-responsabilité » éducative des parents et de l'école. Selon différents critères, cette relation est plus ou moins mise en œuvre. Seulement, il faut savoir que la France est en réalité un des pays où les parents ont le moins leur mot à dire. (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, p109) Si l'affirmation est vérifiée en général, elle l'est d'autant plus que les parents sont d'origine immigrée. En effet, les enseignants, par manque d'expérience de décentration, de voyages... assimilent directement ces parents à la place des absents. (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, p.110) Certains enseignants ont des attitudes négatives envers les familles minoritaires perçues comme défailtantes et dans l'incapacité de donner une « bonne » éducation à leurs enfants (T. Ogay, L. Cettou, 2014, p.68)

En d'autres termes, la relation école-famille est peu mise en œuvre, ou bien, elle l'est mais a pour effet l'inverse de ce qui était prévu. Au lieu d'inclure les parents, de les aider afin d'augmenter les chances de réussite de leurs enfants, elle stigmatise les parents, renforce les inégalités. C'est le cas lorsque les familles éloignées de la culture scolaire sont forcées d'entrer dans une relation qui leur est étrangère. (T. Ogay, L. Cettou, 2014, p.68)

En effet, une étude au Canada en 1996 montre que même si les familles veulent s'impliquer dans la scolarisation de leur enfant, qu'elles s'investissent énormément de manière affective, l'incompréhension et l'impuissance face au système scolaire est plus forte. Ces familles sont parfois analphabètes ce qui renforce ce sentiment d'impuissance et d'incompréhension. (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, p.114) Alors qu'elles voudraient davantage être outillées pour aider leurs enfants, ces familles se sentent éloignées de l'école.

Les parents placent beaucoup d'espoir en la scolarisation de leurs enfants permettant de parvenir à une certaine promotion sociale. (A. Zehraoui, 1998, p. 58). Si leur investissement est peu ou pas du tout visible par les enseignants, il l'est au sein du foyer. Dans un contexte où ils se sentent davantage à l'aise, les parents innovent des modes de participation à la scolarité. Cela s'observe lorsqu'ils créent un système de sanction/récompense autour de la réussite, du travail effectué à l'école par leur enfant. Ce système montre bien l'implication des parents, à leur manière.

Beaucoup de recherches ont été menées autour de cette question école-famille car elle est un fondement essentiel à la réussite des élèves et surtout celle des élèves issus des cultures minoritaires.

En effet, pour parvenir à une certaine familiarisation avec la culture d'origine, différents facteurs sont à prendre en compte pour aider les élèves. Pour s'épanouir en tant qu'élève, l'enfant doit pouvoir se socialiser avec son environnement, avoir un soutien de ses parents et de ses enseignants. Ainsi le dialogue, la création de cette relation école-famille a pour but dans un premier temps de « *réguler les modes d'interactions entre les différents partenaires impliqués dans le processus de socialisation* », mais aussi la recherche de stratégies permettant de faire progresser l'élève ainsi qu'un dialogue permanent, une négociation pour réduire l'écart entre l'environnement scolaire et l'environnement familial. (N. Berthoud-Aghili, 2002, p.160)

En effet, il s'agit de développer une réelle relation « d'intercompréhension » entre les enseignants, les élèves et les parents. Cette relation de médiation occupe une place importante dans le dialogue, dans la relation en construction pour parvenir à un but commun : l'épanouissement et la réussite de l'élève/ de l'enfant. (N. Berthoud-Aghili, 2002, p.147)

Pour parvenir à une réelle relation école-famille basée sur la bienveillance et l'intercompréhension, il faut petit à petit s'éloigner des relations informatives qui sont seulement la transmission d'informations générales notamment lors des réunions annuelles ou trimestrielles organisées par les enseignants. Il faut également s'éloigner des relations injonctives où les enseignants donnent des conseils et des consignes à suivre aux parents laissant croire que ceux-ci ne sont pas acteurs de la scolarisation de leur enfant. S'éloigner de ces relations pour parvenir à une relation contractuelle où les deux acteurs discutent ensemble, se mettent d'accord sur certains points. En d'autres termes, une vraie relation de coopération pour parvenir à un but commun. (Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987) dans N. Berthoud-Aghili, 2002, p.147)

Pour y parvenir et pour prendre en compte la diversité florissante en classe, différents personnels non enseignants sont engagés dans les écoles comme des psychologues, des assistants sociaux, animateurs mais aussi des médiateurs scolaires. (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, p.118) Ce personnel est mis à contribution de l'école comme une réponse à la prise en charge de la diversité. Ce dispositif permet d'améliorer les relations entre les acteurs de la scolarisation des élèves, seulement, l'impact de celui-ci sur les résultats n'a pas été évalué. C'est pourquoi, ce dispositif est davantage mis en place afin de réduire les problèmes de comportement plutôt qu'un réel accompagnement scolaire. (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, p.118)

Pour conclure, la relation école-famille doit donc être un réel partenariat, une relation basée sur la communication dans le but commun de la réussite et l'épanouissement scolaire des élèves issus des cultures minoritaires.

II) Méthodologie

1. Posture adoptée par rapport aux courants de recherche

Afin de répondre à ma problématique et ainsi vérifier ou non mes hypothèses, mon travail de terrain prend la forme globale d'une analyse qualitative.

Il est pour moi important de recueillir la parole des enquêtés qui sont ici des enseignants. M'intéressant à la diversité culturelle, l'enquête qualitative est pertinente dans le sens où je vais pouvoir connaître les trajectoires de vie des enseignants interrogés. Ces trajectoires de vie vont ensuite être un éclairage sur leur manière d'agir, de faire au moment de l'enquête.

Le thème de ma recherche étant la diversité culturelle, il est important que je fasse l'expérience de l'altérité et d'une décentration afin de mieux comprendre, de mieux appréhender mon enquête et les résultats recueillis. Ainsi, mon travail s'inscrit dans une démarche ethnographique qui permet de considérer une culture au regard des autres, puisque la culture n'est pas unique, il en existe de nombreuses appartenant chacune à une population donnée.

Mon travail s'inscrit également dans la théorie sociologique du constructivisme social portée par Pierre Bourdieu. En effet, je dans ce travail de recherches, je considère les comportements des enquêtés au regard de leur habitus hérité de la socialisation. Ce courant permet donc de comprendre les actions des individus par des phénomènes structurels mais aussi individuels appelés aussi capital social.

Mon objet de recherche étant les adaptations de pédagogies au regard de la diversité en classe, il va s'agir dans le mémoire de recherche de comprendre un phénomène pour pouvoir agir, ici agir à travers les adaptations de pédagogie. Ainsi, mon travail s'inscrit également dans une démarche praxéologique qui permet une interaction entre le savoir et l'action. Cette démarche est, elle aussi, utilisée par Bourdieu sous le terme « théorie de la pratique. »

2. Interrogation des hypothèses : quels outils choisir ?

Afin d'interroger mes hypothèses, j'ai fait le choix de plusieurs outils que je trouve pertinent dans mon enquête de terrain.

Pour ce qu'il en est de ma première hypothèse qui est « la valorisation de l'élève appartenant à un groupe minoritaire. », j'ai choisi de m'appuyer sur deux outils différents. Dans un premier temps, il faut savoir que je vais interroger cette hypothèse au sein de la population enseignante. En effet, il s'agit ici d'analyser la pédagogie, les adaptations de pédagogies investies par l'enseignant. Pour se faire, je trouve pertinent de réaliser un entretien avec les enseignants interrogés. Cet entretien sera de type semi-directif. C'est à dire que l'enquêteur fixe des thèmes en cherchant à ce que l'enquêté approfondisse ces thèmes.

En effet, l'entretien est pour moi le mode d'enquête qui va le plus en profondeur dans le récit de vie des enquêtés. Pour comprendre leur façon de vivre, réagir, leurs points de vue il est important pour moi de comprendre leur vie dans sa globalité, leurs expériences passées, leur origine sociale, leur configuration familiale. Seul l'entretien permet de connaître ces éléments essentiels à mon enquête. Si on reprend les termes de Dominique Cardon (L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann)p.178) : « *Si l'entretien doit être compréhensif, soutient l'auteur, c'est parce que son caractère familier, la dynamique de confiance (et de confiance) nouée avec l'enquêteur permet de « descendre » sous un niveau de surface, qui serait celui de l'entretien traditionnel, et d'accéder, par bribes, à une « vérité » plus profonde des personnes, à la personnalité cachée derrière le masque des rôles sociaux.* »

Le deuxième outil qui me paraît pertinent au regard de cette hypothèse est l'observation directe. En effet l'observation en sociologie concerne principalement des espaces circonscrits comme l'école qui est le lieu sur lequel je vais m'appuyer pour réaliser mon mémoire de recherches. Ainsi, je vais pouvoir mettre en relation les entretiens des enseignants avec leur pratique pédagogique en classe et ainsi voir si leurs discours correspondent bien à leurs pratiques en classe.

Durant les entretiens, j'ai également effectué quelques observations car l'entretien n'exclut pas totalement l'observation, il est important de prendre note de la situation d'entretien, relever des éléments qui pourraient être importants à la compréhension de l'entretien. Selon Stéphane Beaud (p.237), l'observation durant l'entretien permet « *de donner tout son sens aux propos qui lui sont alors tenus par les enquêtes.* »

Pour l'analyse de ma seconde hypothèse qui est : « La formation des professeurs permet de mieux appréhender la diversité au sein de la classe. » L'interrogation de celle-ci est réalisée de la même manière que pour la précédente hypothèse : des entretiens semi-directifs qui vont me permettre de comprendre le ressenti des professeurs face à la gestion de la diversité qui est influencé par leur capital social mais aussi par leur formation et ainsi avoir leur ressenti sur celle-ci, sur les points forts de celle-ci mais également sur les éléments qu'il faudrait revoir selon eux. Toutes ces

informations sont pour moi importantes à recueillir dans le cadre d'un entretien qui va en profondeur dans le récit de vie des enquêtés.

L'observation directe est également un outil nécessaire pour analyser la manière dont sont mis en oeuvre ou non les éléments intériorisés par les enseignants lors de leur formation mais également les événements en classe pour lesquels les enseignants ne seraient pas outillés pour les gérer d'une manière convenable, ici gérer la diversité culturelle au sein de la classe.

Enfin, pour interroger ma dernière hypothèse qui est « La naissance d'une relation famille-école permet une prise en charge plus adaptée face à la diversité culturelle en classe », j'ai décidé de réaliser des entretiens semi directifs avec les enseignants. Le choix de l'entretien semi directif est ici justifié pour les mêmes raisons que précédemment.

3. Mise en pratique

D'un point de vue pratique, pour mener mon enquête, je me suis appuyée d'un guide d'entretien à destination des enseignants (annexe 2) qui regroupe les thèmes des trois hypothèses à interroger. Ainsi, lors d'un entretien avec un enseignant, j'ai pu traiter mes trois hypothèses. Enfin, je me suis appuyée d'un guide d'observation (annexe 1) qui regroupe les thèmes de mes deux premières hypothèses. Ainsi, un seul guide, m'a permis d'interroger mes deux premières hypothèses.

Deuxième partie : analyse empirique

IV) PRESENTATION DES RESULTATS

Pour mon enquête de terrain, deux outils ont été utilisés : un guide d'entretien à destination des enseignants et un guide d'observation pour observer les enquêtés au sein même des classes. J'ai pu réaliser 7 entretiens et 7 observations dans les classes des enseignants interrogés. Sur l'ensemble des entretiens, 4 d'entre eux ont été réalisés par des enseignantes de l'école de L***, un 5e entretien a été mené dans cette école auprès d'une enseignante spécialisée d'UPE2A. Les deux autres enseignants qui ont accepté de répondre à mon enquête viennent de deux écoles différentes. Après avoir réalisé mes entretiens, s'en est suivie une observation en classe.

Tableau récapitulatif des informations importantes pour l'enquête, description des enquêtés.

| | Sexe | Âge | CSP | Situation familiale | Diplome | Ancienneté |
|--------------------|-------------------------|--------|-----|-----------------------------|---|------------|
| Entretien 1 | Femme (Camille) | 35 ans | 42 | En couple, 2 enfants | 2 master : sciences de l'éducation et commerce international | 3 ans |
| Entretien 2 | Femme (Hélène Hu) | 38 ans | 42 | En couple, 2 enfants | Cursus classique : licence lettre et master MEEF | 15 ans |
| Entretien 3 | Femme (chrtistelle) | 57 ans | 42 | Divorcée, 2 enfants | DE d'infirmier puis master MEEF IUFM | 28 ans |
| Entretien 4 | Solène | 22 ans | 42 | En couple, sans enfant | Licence sociologie et en 2e année de master MEEF | 0 |
| Entretien 5 | Femme (Magali) | 50 ans | 42 | Célibataire, sans enfant | une maitrise de langue américaine et 1 année à l'IUFM | 23 ans |

| | Sexe | Âge | CSP | Situation familiale | Diplome | Ancienneté |
|--------------------|---------------------|--------|-----|-----------------------------|---|------------|
| Entretien 6 | Femme (Karine) | 62 ans | 42 | Célibataire, sans enfant | Bac B 1 an d'IUFM | 40 ans |
| Entretien 7 | Femme (Blandine) | 35 ans | 42 | En couple, 1 enfant | Cursus classique : licence lettre et master MEEF | 38 ans |

Résultats en termes d'adaptation pédagogique

- Les enseignants font des recherches pour se former
- Les enseignants et les élèves font des recherches sur la culture de l'EANA
- Utilisation des mimes pour se comprendre
- Utilisation des personnes ressources (UPE2A, CASNAV, ATSEM qui parle la même langue)
- Utilisation de l'ELAL
- Mise en place de nouveaux rituels : « joyeux anniversaire » en langue étrangère
- Différenciation pédagogique

Résultats généraux de l'enquête

- Le nombre d'années d'expérience joue un rôle fondamentale dans la prise en charge de ces élèves.
- La surcharge de travail et le manque de temps amènent les enseignants à mal vivre l'arrivée d'un allophone.
- Les enseignants évoquent des difficultés dans la prise de contact avec les familles roms.
- Les enseignants ont chacun leur propre définition de la diversité culturelle
- Les enseignants ont la volonté d'être davantage outillés sur la question.

V) Analyse transversale au regard des hypothèses interrogées.

I) La valorisation des élèves issus des cultures minoritaires comme adaptation pédagogique

L'analyse des données empiriques (entretiens et observations) à été faite au regard des différentes hypothèses émises, basées sur la littérature scientifique sur ce sujet (A. Akkari et N. Changkakoti).

Je rappelle que ma question de départ était la suivante : En quoi la prise en compte de la diversité des profils d'élèves amène-t-elle à des adaptations pédagogiques au sein de la classe permettant une prise en charge différenciée des élèves issus des cultures minoritaires ?

La première hypothèse que j'ai cherché à vérifier a été : **la valorisation des élèves issus des cultures minoritaires est une adaptation pédagogique pour la prise en compte des élèves issus de culture minoritaire.**

A) Une incorporation linguistique et culturelle en classe ordinaire

Les entretiens menés ainsi que les observations qui ont suivi ont fait émerger différents éléments de cette valorisation. Tout d'abord, la valorisation peut être perçue comme une incorporation linguistique et culturelle. En effet, lorsqu'un élève allophone arrive dans une classe, l'enseignant est parfois prévenu en amont et ainsi, il peut préparer son arrivée. C'est le cas de Magali : *« Comme quand on a eu le petit gamin qui venait d'Arménie, bah je me suis renseignée parce que franchement ce n'est pas un pays que je connaissais beaucoup. Donc on a fait des recherches avec les enfants, parce qu'on savait qu'il allait arriver. »* Durant ces recherches, les élèves et l'enseignante peuvent intérioriser certains éléments de culture et ainsi intégrer l'élève de manière bienveillante, en lui montrant que son arrivée a été considérée. Ce temps de recherche a été mené ici par l'enseignant et par les élèves ce qui montre une réelle adaptation dans l'organisation de la classe et une réelle volonté d'intégrer toute la classe dans ce processus d'accueil d'un nouvel élève arrivant. Si Magali est parvenue à mettre en oeuvre rapidement ce temps de recherches, c'est probablement qu'elle est très expérimentée (23 ans de carrière), mais aussi parce qu'elle a un statut

(Enseignant Maître Formateur) qui lui permet d'avoir un recul important sur sa pratique et donc de mettre en oeuvre les recommandations officielles. D'autres enseignants qui ont été confrontés à la même situation n'ont pas eu la même réaction. C'est le cas de Solène, jeune enseignante (PES), qui a su une semaine en avance qu'elle allait accueillir un allophone turc. : *« Je l'ai su et je n'avais même pas une semaine pour préparer son arrivée ce qui est très court ... j'avais en plus à préparer le travail du groupe classe. J'ai manqué de temps mais je me suis renseignée sur internet, sur des sites de circo du CASNAV etc... j'ai appris seule à accueillir un élève allophone »*

On voit bien ici que la prise en charge n'a pas été vécue de la même manière pour les deux enseignantes. Ainsi, il est important de comprendre ces deux points de vues au regard de l'expérience acquise.

L'incorporation linguistique et culturelle qui permet la valorisation de l'élève peut également s'observer dans les temps de classe. Hélène nous explique qu'elle demande toujours aux élèves bilingues de chanter « joyeux anniversaire » dans leur langue maternelle : *« même si ce n'est qu'une chanson.... C'est notre coutume, mes collègues aussi font ça il me semble. »* Cet exemple permet de montrer que la vision de la valorisation exercée par les enseignants est folkloriste (J.Kerzil, 2002,p.130) dans le sens où ce sont seulement que les éléments les plus perceptibles de la culture qui sont repris, ici, la chanson du « joyeux anniversaire. »

Lors des entretiens avec les enseignants, je remarque qu'ils ont tous cette vision « folklorisante » ce qui peut être expliqué par un manque de formation sur la question, en effet, les enseignants ne voient pas quoi faire d'autre en terme de culture en classe. C'est ce que nous montre cette citation tirée de l'entretien d'Hélène : *« en entendant toutes tes questions, je me dis que en fait, je crois que je gère mal la diversité culturelle ! »*

On remarque donc que les enseignants ont intégré qu'il était important de valoriser l'élève dans ses connaissances et ses réussites. Solène explique à son tour : *« on applaudit notre allophone quand il nous récite l'alphabet, euh.... Quand il dit des mots en français par exemple, quand il réussit un exo de maths... »* Ainsi, on voit bien que la valorisation n'est pas un acte isolé mais bien constant.

B) Une incorporation linguistique et culturelle en classe spécialisée

Lors de mes observations, j'ai eu la chance d'observer une matinée d'un cours de français d'une enseignante spécialisée avec deux élèves allophones Turc et Iranien. Durant cette observation j'ai pu voir cette valorisation préconisée à la mise en oeuvre.

En effet, dans la construction de la matinée, il y a une réelle gradation dans les tâches demandées aux élèves. L'enseignante attend bien qu'une partie de la tâche soit acquise pour les élèves avant de proposer des complexifications. Par exemple, la matinée a été consacrée à l'apprentissage des vêtements et des parties du corps. Les élèves ont d'abord eu à lire certaines parties du corps/ vêtements sur des flashcards puis ont dû les mémoriser pour ensuite inclure ces mots de vocabulaire dans une phrase : « Une robe c'est un vêtement / La bouche est une partie du corps ». En même temps, les élèves sont amenés à utiliser des constructions de phrase en français comme par exemple « je mélange/ je pioche » pour systématiser les structures de phrases. Ici, par la prise en compte de la difficulté des élèves mais aussi le rythme d'apprentissage, les élèves sont valorisés dans leurs réussites puisqu'ils sont là considérés par l'enseignante qui est spécialisée et qui a du temps à consacrer à ces enfants.

Cette valorisation s'observe tout au long de la matinée puisque l'enseignante effectue des aller-retour entre les langues. En effet, lorsque l'enseignante montre une flashcards et que les deux élèves ne parviennent pas à se souvenir du mot de vocabulaire, celle-ci demande à l'enfant iranienne « *comment tu le dis en Farsi ?* » Puis à l'enfant turc « *comment tu le dis en Turc ?* » Ainsi, si l'enseignante trouve une ressemblance avec le français elle leur dit « *En français, on dit « écharpe », ça ressemble un peu plus au Farsi qu'au turc* »

Cet aller-retour entre les langues s'observe également lors des jeux : pour dire "1 , 2 , 3 c'est parti... », ils s'amuse à le dire dans d'autres langues comme l'espagnol ou l'allemand. Ici on voit bien une réelle valorisation des langues et des cultures faite par l'enseignante spécialisée.

C) Quels outils pour valoriser ces élèves ?

Pour prolonger cette réflexion autour de la valorisation de l'élève dans ses compétences et ses réussites, une seule enseignante, Solène, parle de l'ELAL : Evaluation Langagière des Allophones et primo-arrivants. Cette évaluation permet de connaître le niveau de l'élève dans sa langue maternelle et donc, comme une évaluation diagnostic, d'adapter la suite. Par exemple un élève qui a le même système de numération que nous ne devrait pas avoir de difficultés sauf si on démontre

grâce à ce type d'évaluation qu'il a déjà des faiblesses dans sa langue maternelle. La connaissance des faiblesses permet ainsi la prise en compte de ces faiblesses.

Grâce à la connaissance de ces élèves et à la reconnaissance de leurs difficultés, certains étayages sont proposés par les enseignants pour les aider dans la réussite des tâches demandées.

L'enseignante spécialisée d'UPE2A que j'ai pu observer jouait beaucoup avec sa voix. En effet, elle avait un rythme de prononciation très lent, augmentait le volume sonore de sa voix pour appuyait sur certaines syllabes par exemple (rOUge c'est comme bOUche). L'enseignante utilisait également des signes empruntés à la langue des signes. C'est le cas lorsqu'un élève veut désigner une partie du corps mais il dit « paule » au lieu de « épaule ». L'enseignante reprend l'élève en faisant un geste voulant dire le son (é). L'enfant se reprend et prononce à nouveau « épaule » de manière correcte et autonome en ayant eu l'aide apportée par l'enseignante.

Les outils pouvant être utilisés par ces élèves peuvent être de type « écrit » . En effet, toujours lors de cette séance d'observation, j'ai pu voir les élèves allophones utiliser une maison des sons de manière à construire des mots : pour écrire coude je prends le « ou » de rouge.

Là encore, tout est fait pour réussir à valoriser ces élèves en leur donnant tout simplement les clés de réussite adaptées à leur rythme d'apprentissage.

Afin de valoriser l'élève, la littérature suggère une pédagogie constructiviste afin de prendre en compte la diversité culturelle (N. Berthoud-aghili, 2002 p.152). Seulement, après l'analyse des entretiens et observations, je me rends compte qu'une pédagogie constructiviste n'induit pas forcément une prise en compte de la diversité. En effet, il se peut qu'un enseignant travaille par groupe, s'appuie sur des projets et même temps, se sentir démuni par la prise en charge d'un élève allophone. C'est le cas de Solène qui travaille toute l'année autour d'un projet sur la citoyenneté, sur un projet de correspondance. De plus lors des observations, j'ai pu voir différentes affiches dans sa classe : « nous pouvons tous réussir » , « l'erreur est un moyen d'apprendre » et entendre à plusieurs reprises cette phrase qui est commencée par l'enseignante et terminée par le groupe classe : « c'est en se trompant qu'on.... apprend! » Seulement , malgré sa pédagogie qui se veut constructiviste, a dû mal à mettre toujours son élève en activité : « *Des fois je n'ai pas le temps de lui préparer quelque chose, il attend.... J'ai honte mais c'est la vérité, c'est très difficile, il aurait besoin de quelqu'un avec lui sauf en maths... »*

Enfin, la littérature suggère de valoriser la présence des parents à l'école pour prendre en compte la diversité culturelle. Ce sera l'objet de l'analyse de ma deuxième hypothèse : La naissance d'une relation école-famille comme réponse à la prise en compte de la diversité.

II) la naissance d'une relation école-famille comme réponse à la prise en compte de la diversité.

La deuxième hypothèse que j'ai cherché à vérifier a été : **la naissance d'une relation école-famille comme réponse à la prise en compte de la diversité.**

Si les recommandations institutionnelles favorisent une co-responsabilité éducative des parents et de l'école, j'ai trouvé intéressant de voir la manière dont ces recommandations sont mises en place pour répondre à la prise en charge de la diversité culturelle.

Tout d'abord, il faut savoir que la France est « *un des pays où les parents ont le moins leur mot à dire* » (A. Akkari, N.Changkakoti, 2009, P.109) et où les parents sont souvent assimilés à la place des absents.

A) Le regard divergent des enseignants sur la relation école-famille

Le recueil des données empiriques prouvent que la prise en compte de l'importance de cette relation école-famille peut diverger selon les enseignants. En effet, certains enseignants comme Camille par exemple, n'aiment pas spécialement entretenir une relation constante avec les parents. Elle dit ne pas aimer l'ENT dans le sens où il faut toujours pouvoir être disponible, c'est trop intrusif pour elle. Quand je lui demande si elle échange avec les parents elle me répond : « *oui par l'ENT, ce que j'aime pas du tout d'ailleurs. (silence..)* » On peut supposer que Camille réfléchisse ainsi par sa vision du travail bien définie : la vie professionnelle ne doit pas se confondre avec la vie privée. C'est un mode de vie qu'elle assume et ce , depuis sa première carrière dans le commerce. Que les enquêtés soient pour ou contre un échange constant entre l'école et la famille, chacun a son propre avis sur le « être parent d'élève ». Par exemple, Camille évoque le fait que les parents ne soient pas présents à la sortie de la classe ou encore que les papiers d'urgence ne soient pas remplis mais elle ne dénigre pas pour autant les parents et leur trouve une excuse qui est la suivante : « *ils sont moins stables, leurs parents étaient moins derrière parce qu'ils avaient 10 enfants* ». C'est le

cas d'Hélène qui est dans une posture compréhensive vis-à-vis des parents également : « *pour certains parents ayant du mal avec l'écrit, je préfère les appeler directement pour ne pas les mettre en difficultés.* »

B) La construction du profil d'enseignant et son impact sur la prise en compte de la relation école-famille

Seulement, la vision du métier ainsi que la construction du profil d'enseignant, s'effectue avec l'expérience. Les données empiriques ont montré que plus on a de l'expérience en tant qu'enseignant, plus on parvient à mettre en oeuvre, sans difficulté, une relation école famille alors que les enseignants les moins expérimentés ont expliqué ne pas se sentir à l'aise avec cette co-éducation. C'est le cas de Solène, PES, qui explique ce qu'elle aurait aimé mettre en oeuvre lors de l'arrivée de son élève allophone Turc : « *J'aurais demandé un rdv avec la famille pour connaître davantage l'enfant, ses réussites en Turquie... J'aurais vraiment aimé co construire une progression avec l'enseignante de l'UPE2A ainsi que la famille* ». Les raisons pour lesquelles cela n'a pas été réalisé se basent sur le critère de la légitimité : « *je ne me sens pas légitime face aux parents, quand j'écris un mot par exemple, je mets 15 minutes pour me dire : est-ce que c'est bien dit ? Il n'y a pas de fautes? »*

Quand je demande à Camille, ayant 3 années d'expérience dans l'éducation nationale après 10 ans dans le commerce, si elle communique avec les parents de ses élèves, elle répond : « *oui par l'ENT, ce que j'aime pas du tout d'ailleurs. (silence..)* » Ici aussi, on peut supposer que le manque d'expérience dans le métier ou bien, la forte représentation du métier fait que la relation école-famille ne se crée pas. A l'inverse, les autres entretiens qui ont été menés avec des enseignantes avec plusieurs années d'expérience (15 ans, 23 ans, 28 ans, et 40 ans), montrent que la relation entre l'école et la famille n'est pas difficile à mettre en oeuvre. Christelle dit « *Certains parents hésitent à s'impliquer mais en les rassurant, on arrive parfois à les impliquer dans la classe* », on comprend dans son discours son envie de réussir à les impliquer. Hélène, elle, donne son avis sur la problématique elle dit : « *j'ai l'impression que quand il y a les parents dans l'école, il y a moins de violence.... Oui je ne sais pas... Comme si tout était rassemblé pour un cadre propice pour le développement de l'enfant* » Ici, on comprend que l'enseignante a bien intégré l'importance et les leviers de cette co-éducation. C'est pourquoi, cette enseignante mets en place des ateliers en y conviant les parents. C'est le cas également d'Hélène, Magali et Karine.

C) inclusion VS stigmatisation ?

En effet, les entretiens ont laissé voir que les enseignants qui se sentaient à l'aise avec la mise en place de cette relation école-famille mettaient en place différentes activités avec les parents. C'est le cas de Magali qui explique qu'elle a déjà accueilli un enfant Américain en juin car il était originaire de la ville où se situe son école. Durant l'accueil de cet élève, l'enseignante explique avoir mis en place des ateliers d'anglais avec la maman de cet élève : « *La mère venait, elle préparait une activité pour les gamins et là c'était vraiment un échange hyper intéressant.* » Ici on voit bien que Magali a intériorisé le fait de tirer parti de nos différences. Cette situation s'est reproduite avec une maman espagnole : « *Avec une mère espagnole aussi, des comptines, des chants. Quand les parents ne parlent pas français c'est compliqué.. c'est compliqué de les faire venir en classe et parfois même d'avoir des contacts avec eux.* » Ici on voit bien que ce sont des actes isolés sur une carrière de 23 ans.

Ces arguments permettent de réfuter plus ou moins le fait que l'école, au lieu d'inclure les parents, elle les stigmatise (T. Ogay, L. Cettou, 2014, p.68) dans le sens où les enseignants interrogés ont tous montré une forme de bienveillance, d'empathie et de compréhension des différents types de familles. Un exemple marquant permet d'en rendre compte. Magali explique : « *J'étais allée voir là où ils habitaient avec la nana de l'association parce qu'elle elle était top et suivait.. et je me suis dis mais je veux comprendre quoi... Alors j'avais demandé aux 2 petites filles si elles étaient d'accord pour que je vienne et elles ont été contentes de me montrer où elles vivaient. Et là justement j'avais vu les parents qui étaient très contents d'avoir fait cette démarche et donc ça permettait d'avoir une scolarisation plus régulière.* » Là encore, la démarche de l'enseignante permet de réfuter l'argument de dire que l'école stigmatise les parents.

D) Quand les partenaires sociaux se substituent à la famille

Seulement, il est important de savoir que la relation école-famille ne s'effectue pas toujours de façon, « directe ». Il n'y a pas toujours de contact avec les parents même si il y a une relation école-famille. En effet, parfois, la co-responsabilité s'effectue avec un intermédiaire qui n'est pas la famille. C'est le cas d'assistants sociaux dont le travail est de suivre la scolarisation des élèves roms par exemple et d'assurer le lien entre l'école et la famille puisque la barrière de la langue ne permet pas un contact direct. Pour se faire, différents personnels non enseignants sont engagés dans les écoles comme : des psychologues, des assistants, sociaux, des animateurs. L'analyse des entretiens a laissé voir que seuls les enfants roms ont souvent un intermédiaire qui fait le lien entre l'école et la maison comme l'explique Karine : « *avec les familles roms c'est plus complexe dans le sens où la*

scolarisation est organisée avec des associations qui organisent l'inscription, assure le lien avec l'école ». De plus, la relation est d'autant plus compliquée à se mettre en oeuvre puisque une enquête explique que ce qui est fait à l'école ne franchit pas les murs de la maison puisque « *le cartable reste à l'école... ils ont peur de se le faire voler au camp* ». (Camille)

Il est donc important de prendre en compte une dissociation qui est faite par les enquêtés. En effet, Le recueil des données empiriques a fait émerger des différences notables entre les élèves issus des cultures minoritaires. Les enseignants différencient les élèves roms (qui n'ont pas vocation à rester sur le territoire) des enfants qui sont dans des familles ancrées dans un processus d'intégration, qui n'ont pas vocation à partir. C'est en prenant en compte cette distinction faite par les enseignants interrogés qu'il est possible de comprendre la difficile prise en charge des élèves issus des cultures minoritaires. En effet, Karine dit : « *« Le problème avec les petits roms c'est que bon il y en a qui restent mais la plupart à l'automne ils prennent leurs enfants pour faire les vendanges, et au printemps ramasser les blés tout ça. Ils ont une vie qui n'est pas stable. Par exemple ils peuvent être 1 mois absent et puis revenir.* »

C'est l'instabilité des familles du voyage qui fait que la scolarisation est difficile puisque pour certaines de ces familles qui ont vocation à rester durablement sur le territoire, cela se passe différemment : « *Les seules fois où ça a fonctionné c'est quand les enfants étaient dans le village d'insertion ici à L***. Et là ce sont des familles qui commencent un processus d'insertion car ils peuvent intégrer ces structures si il y a un travail, si les enfants vont à l'école régulièrement etc. Donc ils sont dans des conditions pas précaires du tout. Ils sont dans un logement dans lequel il y a tout le confort d'une habitation moderne et donc on n'a plus ces problématiques d'odeur...* » (Magali)

E) « Se débrouiller » : le maître-mot des enseignants.

Pour les enfants « non roms », la famille est souvent plus présente visuellement : les parents déposent ou viennent chercher leurs enfants sans forcément entrer en contact avec l'enseignant.

C'est ce que j'ai pu observer dans la classe de Solène. Mes observations démarraient à l'accueil et j'ai vu à plusieurs reprises une famille d'un élève allophone turc accompagner l'enfant faire un bonjour de la tête à la maitresse accompagné d'un sourire sans jamais venir parler à l'enseignante même lorsqu'il y a eu des mots à remplir etc.. Lorsqu'il y a des interactions possibles, les enseignants font de leur mieux « avec les moyens du bord. » Christelle explique qu'elle utilise parfois son ATSEM pour dialoguer avec les familles qui parlent la même langue que l'ATSEM : « *je*

demande aussi parfois à d'autres parents de traduire quand c'est possible ou ils prennent le temps de montrer les choses quand c'est possible. », Solène explique à son tour : «j'essaie de parler avec les gestes ou alors j'utilise un traducteur sur le téléphone que je montre à la famille , on fait avec les moyens du bord hein.... (rires) »

En conclusion de cette partie, il est important de souligner que c'est un sujet complexe qui dépend de beaucoup de paramètres : le statut de l'élève issu de la diversité culturelle, le profil de l'enseignant mais aussi son expérience. Ce serait avoir une vision simpliste que de dire qu'il y a une généralité dans la prise en compte de ces élèves, de la création de la relation école-famille. En réalité, la mise en place de la relation école-famille présente des divergences chez les enquêtés, chacun a son avis sur la question. Seulement, il pourrait être judicieux de mettre à disposition des interprètes dans les écoles le temps de l'arrivée, l'accueil d'un allophone pour faciliter la prise en charge de celui-ci et ainsi pouvoir discuter de certains points qui aujourd'hui ne sont pas abordés ce qui peut poser problème (le parcours scolaire antérieur, organiser des ateliers...)

III) L'approfondissement de la formation enseignante comme réponse à la prise en charge de la diversité dans les classes.

Bien que de bonnes intentions institutionnelles et législatives soient visibles quant à la prise en compte de la diversité à l'école, notamment dans les programmes ainsi que dans le référentiel de compétences des enseignants, voici ce qui est attendu des enseignants : « Le professeur connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures. » Les professeurs sont-ils assez outillés pour mettre en oeuvre ces prescriptions officielles ? C'est l'objet de l'analyse de la troisième hypothèse au regard des mes données recueillies sur le terrain.

A) La formation comme berceau de la construction du profil d'enseignant et son impact sur cette prise en charge.

Les enseignants sont des professionnels issus de longues études (Bac +5), ayant passé un concours de cadre A dans la fonction publique et donc sont capables d'avoir une pratique réflexive sur leur travail, leur formation. Chaque enseignant se construit donc son propre profil sur la base de la formation qui lui a été apportée mais aussi sur la base de ses expériences rencontrées au fil de sa carrière. Quand je leur demande leur avis sur la prise en charge de cette diversité culturelle, elles ont chacune leur réponse : « *C'est pas normal que ces élèves soient dans nos classes. C'est pas normal...Ce qui est compliqué c'est le temps que ça demande.* » (Camille, 1 an d'inspe). Cette enseignante a fait une reconversion professionnelle et donc elle n'a bénéficié que d'une seule année de formation, ce qui pourrait expliquer sa position radicale. Une autre enseignante, qui a bénéficié des deux années de formation dit : « *j'ai appris seule à accueillir un élève allophone. Je suis un peu dépassée de cette arrivée et je culpabilise presque de ne pas lui avoir proposé d'autres choses* » (Solène, PES) Ces mots sont forts « j'ai appris seule à accueillir... » comme si rien de la formation ne permettait d'avoir des outils, des méthodes à mettre en oeuvre en situation. Christelle dit : « *on se débrouille tout le temps* » tout comme Hélène : « *pendant de longues semaines on a du mal à se comprendre, les gestes de suffisent pas....Les aides sont pauvres.*» Ici on a l'impression que les enseignants sont obligés de passer par une période difficile, inéluctable pour que cela s'arrange ensuite. Comme si il était convenu chez tous les enseignants que c'est un mauvais moment à passer pour que cela s'arrange par la suite. Magali, elle, dit avoir géré cela grâce à la curiosité. Ainsi, on pourrait penser que la formation a peu de poids sur cette prise en charge de la diversité dans le sens

où cette partie de la formation n'est que très peu visible, ce qui pèserait le plus dans la balance, ce serait le profil de l'enseignant comme Magali qui est curieuse et qui a pris plaisir à faire des recherches, à différencier...

B) Une introduction en anthropologie de l'éducation (C. Clanet, 2002, p.237- 239)

Bien que la formation n'apporte peu sur la prise en charge de la diversité culturelle, C. Clanet propose d'apporter, au moins, une introduction en anthropologie de l'éducation aux enseignants. En effet, cette proposition pourrait être intéressante dans le sens où cela pourrait permettre de construire une culture commune à tous les enseignants sur cette question de la diversité culturelle. En effet, en interrogeant les enquêtés sur leur propre définition de la diversité culturelle, chacun avait sa propre réponse parfois très éloignée de celle de leurs collègues. Par exemple voici deux définitions apportées par mes enquêtés qui paraissent éloignées : « *que tous les élèves ne sont pas identiques, ont une histoire, des racines différentes les uns des autres et c'est ce qui fait la richesse d'une classe* » (Solène) « *Euh... bah... ils viennent de niveaux... de niveau social différent.. par exemple quand on est arabe à la maison on parle arabe, on a plus de difficulté en français c'est un peu normal. Après aussi .. euh oui... il y a aussi les milieux où les enfants n'ont pas beaucoup de livres...* » (Karine) Cet écart entre les définitions de la diversité culturelle peut être expliqué par le fait que Solène qui est PES, est encore en formation alors que Karine, elle, part à la retraite cette année. En effet, sa formation est jugée selon elle d'obsolète puisque les recommandations et les apports théoriques qui en découlent ne sont pas les mêmes aujourd'hui qu'il y a 40 ans. Ainsi, le recueil de ces définitions montre qu'effectivement c'est une notion large, difficile à appréhender et difficile à définir tout simplement. Parfois, « la diversité » peut être utilisé par deux personnes sans en avoir la même signification chez ces deux mêmes personnes. L'introduction en anthropologie de l'éducation proposée par C. Clanet serait donc judicieuse afin de d'avoir une culture commune à tous les enseignants sur cette notion de diversité.

C) Familiariser les enseignants avec les réseaux d'aides dans l'école et hors école.

Lors de mes entretiens, quand je demande à certains enseignants s'ils ont connaissance de certains réseaux d'aide/ ressource de l'école, ils peinent à me dire l'UPE2A, le casnav. Sauf Magali qui elle

est EMF. Son statut lui suggère d'avoir toujours connaissance des recommandations institutionnelles.

Solène, elle a aussi a connaissance de ces sigles « *J'ai manqué de temps mais je me suis renseignée sur internet, sur des sites de circo du CASNAV etc...* » elle est un peu dépassée de cette arrivée et culpabilise presque de ne pas avoir trouvé davantage d'activités, de ressources.

En réalité, certains enseignants, ont en tête certains sigles, la marche à suivre lors de l'accueil de ces élèves mais sans avoir de temps pour mettre en place certains dispositifs.

Même s'il existe des réseaux d'aides, ceux-ci ne sont pas toujours disponibles parfois même sur-sollicités ce qui rend les temps de prises en charge plus long. Cet allongement dans la prise en charge plonge donc les enseignants dans l'attente, la culpabilité et parfois même le rejet. C'est ce qui s'observe également avec les assistants sociaux prenant en charge les enfants du voyage. Ces assistants sociaux sont le relais entre l'institution et la famille. Or parfois le suivi n'est pas réellement fait, les informations non suivies. Cette accumulation qui ne permet pas d'avoir d'informations sur le dossier scolaire de l'enfant, sur ses conditions de vie, sur ses absences répétées poussent parfois les enseignants à devenir eux-mêmes des enseignants démissionnaires face à ces enfants dans le sens où le retard est déjà trop important.

L'observation et l'entretien avec une enseignante de l'UPE2A a fait ressortir également le bon vouloir de ces enseignants spécialisés qui aimeraient avoir du temps avec les enseignants sans spécialité pour transmettre certaines méthodes. C'est l'objet de la prochaine partie.

D) La prise en charge des réseaux d'aides : regards croisés entre enseignant ordinaire et spécialisé.

Pour venir en aide aux enseignants accueillant des élèves issus de la diversité culturelle, certains moyens sont mis en place. En effet, il y a des enseignants spécialisés dans l'enseignement du français aux élèves allophones. J'ai pu observer et interroger l'une d'entre elles. Son intervention consiste à prendre quelques heures sur la semaine l'élève, en dehors de sa classe pour lui apprendre seulement le français « *On n'apprend pas une langue dans un bain de langue où on écoute l'enseignante* » selon cette enseignante spécialisée, pour pouvoir interioriser certains aspects de la langue du pays d'accueil, il faut pouvoir pratiquer à l'oral. Or, elle explique « *L'oral en classe ordinaire c'est compliqué, il y a trop d'élèves et pas assez de temps.* » C'est pourquoi lorsque c'est possible, des enseignants spécialisés sont envoyés dans les écoles pour venir en aide aux

enseignants. Plus que leur intervention, ils donnent même des ressources, des fiches d'activités afin de fournir du travail à ces élèves allophones.

Parfois, ce travail « donné » n'est pas perçu ainsi pour les enseignants de classe ordinaire. En effet, lors d'un entretien, une enseignante me dit : *« Et puis elle est gentille la dame de l'upe2a hein mais bon... moi je n'avais pas le temps de plastifier tout ce qu'elle a donné. C'est un peu tiens et débrouille-toi. »* L'enseignante spécialisée me dit elle aussi *« avant je jugeais les enseignants qui ne mettaient rien en oeuvre pour les allophones... Maintenant je me refuse de le faire parce que je les comprends, à force de trop tirer sur la corde, les enseignants ne suivent plus... Donc on fait au mieux »*

Ce qu'il faut comprendre ici c'est que les enseignants aimeraient réellement une co-construction des apprentissages avec les enseignants spécialisés car il n'y a pas de temps d'échange.

L'enseignante prend élève pendant la classe et quand elle le rend à son enseignante, l'enseignante a souvent sa classe. Les discussions si importantes n'ont pas lieu alors que simplement assister à une journée d'upe2a serait déjà bien bénéfique pour avoir quelques flèches à son arc.

E) La formation continue, qu'en est-il ? (plan de formation académique)

Si les enseignants n'ont pas un apport assez complet lors de leur formation initiale, on peut imaginer qu'ils puissent se former tout au long de leur carrière sur des problématiques qui leur conviennent. Seulement, mon enquête a permis de montrer le contraire : *« Après en formation continue... jamais on ne nous a proposé ce genre de formation...aujourd'hui c'est maths/français et basta. Donc rien sur la diversité culturelle »* (Magali). Cet entretien permet de montrer que le plan de formation académique ne permet pas aux enseignants de répondre à leurs besoins concrets et imminents du terrain. Magali ajoute : *« c'est d'autant plus problématique d'avoir que des maths et que du français car les attentes sociétales changent avec le temps et donc une formation sur un domaine devient parfois obsolète après 15 ans. »*

De plus, dans leur formation continue, les enseignants sont parfois visités par des conseillers pédagogiques afin de mettre au goût du jour la pédagogie, bénéficier d'une réflexivité sur sa propre pratique... Or, ces visites normalement vouées à conseiller l'enseignant, sont souvent suivies de rapport de visite, et souvent consultés par les inspecteurs de la circonscription. En d'autres termes, l'évaluation constante et la proximité entre conseiller pédagogique et inspecteur ne permettent pas de

réellement conseiller l'enseignant mais plutôt de le contrôler. Ainsi, les enseignants ne sont pas accompagnés et sont plongés dans une solitude et dans grande une culpabilité.

Conclusion d'analyse

Pour conclure, bien qu'il faille « prendre en compte la diversité des élèves » comme il l'est demandé dans le référentiel des compétences des enseignants de 2013, l'étude a permis de montrer que beaucoup de facteurs entrent en jeu dans la prise en compte de cette diversité. En effet, si l'enquête a dévoilé les différents types d'adaptations pédagogiques (utilisation de mimes, utilisation de l'ELAL, mise en place de nouveaux rituels...) elle a montré également combien cette prise en charge était intériorisée de manière différente chez les enseignants selon le nombre d'années d'expérience, la construction du profil enseignant, la confiance en soi...

Si certaines différences s'observent chez les enseignants, tous s'accordent et révèlent un manque de temps important pour mettre en place une différenciation judicieuse, créer une relation école-famille solide ou encore se former sur des questions qui traversent leur classe à un moment précis.

En effet, à de nombreuses reprises les enseignants interrogés ont exprimé le peu de bagages en terme de formation sur cette question de la prise en compte de la diversité culturelle ce qui les poussent à « se débrouiller » constamment sans avoir réellement de bases sur lesquelles s'appuyer.

L'étude a permis de montrer qu'une distinction été effectuée entre les élèves allophones et non allophones et d'un autre côté les élèves ayant vocation à rester sur le territoire ainsi que dans l'école et les élèves qui n'ont pas vocations à rester sur le territoire (roms). Cette distinction réalisée par les enseignants permet de comprendre les degrés de difficulté auxquels ils sont confrontés en fonction des profils d'élèves rencontrés.

En conclusion, plusieurs pistes peuvent être suivies afin d'améliorer cette prise en charge nécessaire tout en améliorant, en facilitant le quotidien des enseignants : proposer un plan de formation continue qui répond aux besoins imminents des enseignants, offrir une base commune aux enseignants sur cette prise en charge de la diversité et surtout un temps d'échange avec les enseignants spécialisés afin d'être outillés, avoir des pistes sur lesquelles faire travailler l'élève ainsi

qu'une transmission des gestes et outils professionnels des enseignants spécialisés vers les enseignants de classe ordinaire.

Bilan réflexif

Ce mémoire de recherche de fin d'étude est à visée professionnelle et m'a donc permis de développer, de mettre en oeuvre un certain nombre de compétences attendues par les enseignants selon le référentiel de compétences des enseignants. Très logiquement, l'élaboration de ce travail de recherche m'a permis de « prendre en compte la diversité des élèves » puisqu'il s'agit de l'essence même de mon mémoire : connaître les élèves pour trouver les adaptations possibles pour répondre à leur diversité. Seulement la mise en place d'adaptations, est le fruit de recherches, de discussions, de curiosité ce qui montre que j'ai pu mettre en exercice la compétence « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Il est important de savoir qu'en cours de cette année de PES, j'ai accueilli un élève allophone et donc j'ai pu mettre en exercice avec cet élève tout ce que j'avais appris, lu, pour l'élaboration de mon mémoire. Ainsi, à travers cette expérience je peux dire que j'ai travaillé l'attendu de fin de formation « Assure la réussite des apprentissages fondamentaux de tous les élèves (lire, écrire, compter, respecter autrui) » dans le sens où j'étais outillée afin de prendre en compte ses spécificités.

Lors de mes observations en classe spécialisée d'UPE2A, j'ai pu voir différents outils utilisés par l'enseignant, différentes méthodes, gestes qui permettent une meilleure compréhension et c'est en ce sens que j'ai pu apprendre des stratégies d'apprentissages pour ces élèves qui n'ont pas été vus en master ce qui relève de la formation continue.

Pour terminer, la posture décentrée que j'ai investie m'a permise de comprendre davantage le monde qui m'entoure ce qui est bénéfique pour les relations avec les familles d'élèves mais aussi avec les équipes éducatives. il aurait été intéressant de faire une étude comparative entre plusieurs écoles de plusieurs villes différentes pour voir, si à échelle plus importante, les différentes manières de prendre en considération l'arrivée d'élèves allophones. Il aurait été intéressant de comparer les écoles habituées par la prise en charge des élèves issus de la diversité culturelle, situées près des camps, et d'autres écoles non habituées pour voir les différences de regard sur la question.

Bibliographie

Akkari , A. (2013.) Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *In L'école et la diversité des cultures.* , 34-38

Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(1), 103-130.

Akkari, A. & Santiago, M. (2012). L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 77-94.

Beaud Stéphane. L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». In: *Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire. pp. 226-257;

Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 205-222). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation. Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 147-162). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Cardon Dominique. *L'entretien compréhensif* (Jean-Claude Kaufmann). In : *Réseaux*, 79, vol. 14, 1996. Recherches anglaises. p. 177-179.

Clanet, C. (2002). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 223-242). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Jellab, A. (2020). L'école de la République et les élèves venus d'ailleurs. *Administration & Éducation*, 2(2), 29-34.

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 120-159.

Lecocq, B. (2020). La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivants dans l'académie de Lille. *Administration & Éducation*, 2(2), 51-58.

Meunier, O. (2013). Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la république. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (63).

Meunier O. 2009 (1) : Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-Logos*, n°3, p. 1-16

Meunier O. (2009) (2) : Approche méthodologique de l'interculturel en éducation, *Penser l'éducation*, n°26, nov.-déc., p. 61-91.

Ogay. T et Cettou. L (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle in O. Meunier (Ed.). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* , 2014 In Meunier O. (dir.). 2014 *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras : Artois Presses Université.

Simon, A., Perego, C. & Moro, M. (2020). Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle. *Administration & Éducation*, 2(2), 89-97.

Zehraoui, A. (1998) : Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire : attentes et malentendus. *Ville-école-intégration*, n°114 , 53-73 Annexes

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation permettant de tester l'hypothèse 1 et 2 en classe, en complément des entretiens.

ORGANISATION SPATIALE

- Le lieu inscrit dans son **environnement direct** : quartier, ville
- **Modalités d'accès** : à proximité d'autoroutes? métros? gares...?
- **Frontières formelles** (sécurité au sein de l'établissement, au sein de la classe, sorties avec ou sans permission des élèves pour aller aux toilettes, déplacements au sein de la classe)
- **Inventaire matériel et disposition** (plan de la classe avec différents coins de la classe)
- **Ambiance** (style et époque du mobilier, décoration, lumière, sonorité, affichages, équipements numériques)
- **Plan de classe**

TEMPORALITE

- **Durée** de l'observation
- **Moments, régularité** ou non dans les **éléments intéressants** (ex : à chaque dictée, l'enseignante encourage tel élève)
- Moments ordinaires / extra-ordinaire, des répétitions /événements

POPULATION

- **Dénombrement temporel et spatial**
- **Caractéristiques sociodémographiques repérables** (sexe, catégorie d'âge, indicateurs d'appartenance sociale : hexis corporelle, vêtements, équipement, etc.)
- **Groupes constitués** (double niveau, élèves présentant difficultés, groupe d'élèves en facilité)
- **Statuts** (enseignant, directeur, élèves, psychologue, CPC...)
- **Présence des parents** (sorties, activités, discussions informelles, formelles)

ACTIVITÉS ET PRATIQUES

- **Activités principales** et pratiques constitutives de ces activités (définies ou non)
- **Catégorisation des comportements, attitudes** (habitué, novice, indolent, attentif, hésitant, etc.)
- Division des tâches (qui fait quoi précisément ? Comment ?)
- Usages spatiaux et temporels (appropriation)
- **Place des parents dans activités** (on fait telle activité pour la montrer aux parents, prise en charge d'ateliers par des parents)
- Type de **pédagogie** (transmissive, constructiviste.. alternance entre les modèles, à quel moment ?)
- **Evaluation** (différenciation (comment se fait-elle?) , moments d'évaluation)
- **Séances d'EMC** (fréquences, quel thème abordé, quels fonctionnements (débat philo..)
- **Comment l'enseignant donne son point de vue** sur certains évènements

ACTIONS COLLECTIVES

- **Modes de communication** (discours en situation, langages non verbaux)
- Formes **d'interaction**, de la **circulation** au sein de la classe, **travaux de groupes?**
- **Sens accordé** aux actions (réaction des élèves faces aux activités proposées)
- Formes de contrôle et déterminants qui régissent les comportements publics, collectifs
- **Repérage des pratiques normales, usuelles, déviantes**
- **Projet d'école** (autour de quel thème, pourquoi, intervenants ou pas ?)

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif à destination des enseignants permettant de tester l'hypothèse n°1, n°2 et n°3

Thème 1 : Caractéristiques de l'enquêté

- **caractéristiques sociodémographiques** (âge, sexe, situation matrimoniale, niveau d'études, lieu d'habitation, origines culturelles)

-**parcours scolaire** (scolarisation public ou privée, études, stages, mobilités effectuées lors du parcours scolaire)

- *Que pouvez-vous me dire sur votre parcours scolaire ?*
- *Avez-vous réaliser des stages/mobilité lors de votre scolarité?*

-**parcours professionnelle** (différentes expériences : cycles, classes, REP/REP+) et ses préférences , pourquoi ?

- *Que pouvez-vous me dire sur votre parcours professionnel?*
- *Dans quelles classes avez-vous enseigné ?*
- *Quelles sont les classes que vous avez préférées ? Pourquoi ?*

Thème 2 : Profil de l'enseignant

-**Dispositifs mis en place en classe pour répondre à la diversité culturelle** (collaboration avec des acteurs, projets d'accompagnement, projets de l'école)

- *Quels sont les dispositifs mis en place dans votre classe pour répondre à la diversité culturelle?*
- *Disposez-vous, dans votre école, d'acteurs permettant la prise en compte de la diversité culturelle?*
- *Le projet d'école prend-t-il en compte cette question de la diversité culturelle ?*

-**Postures et gestion de classe** (bienveillance, responsabilisation des élèves , quels gestes, quelles paroles récurrentes, gestion des conflit, climat de classe..., modalités de travail, modèle transmission ou constructiviste)

- *Comment vous définiriez-vous en tant qu'enseignante ?*
- *Quelles sont les postures que vous adoptez en classe ?*
- *Quels sont vos outils pour gérer votre climat de classe*
- *Quelles modalités de travail privilégiez-vous ?*

-projet que l'enseignant aime réaliser (pluridisciplinaire, projet qui implique les parents, correspondants étrangers..)

- *Travaillez-vous dans le cadre de projets?*
- *Quels sont les types de projets que vous privilégiez ?*
- *Les projets que vous mettez en place incluent-ils les parents?*
- *Travaillez-vous avec des correspondants étrangers?*

-implication en dehors des heures d'enseignement (réunions, soutien, appels téléphoniques avec les parents/acteurs de l'école)

- *Travaillez-vous en dehors des heures de classe ?*
- *Quelles sont les tâches que vous réalisez lors de ces temps de travail ?*
- *Vous arrive-t-il d'avoir des contacts (téléphone/mail/ réunion) avec les parents, en dehors des heures de sortie?*

-place de la différenciation (préparation d'exercices/évaluations différentes, groupes de travail selon le niveau, tutorat , élèves référents,

- *Vous arrive-t-il de préparer divers supports d'exercice selon le profil d'élève ?*
- *Comment organisez-vous le travail des élèves ?*
- *Utilisez-vous du tutorat au sein de votre classe?*
- *Les évaluations proposées aux élèves sont-elles toutes identiques ?*
- *Quelle place accordez-vous à la différenciation dans votre classe?*

Thème 3 : Expériences autour de la diversité culturelles

- **définition de la diversité culturelle** (qu'est ce que la diversité culturelle pour l'enquêté, ressenti face à cela, appréhension/enthousiasme ?)

- *Comment définiriez-vous la diversité culturelle?*

- **retour réflexif sur expériences vécues autour diversité culturelle** (quels dispositifs mis en place, différenciation? , préparation en amont, relation avec les familles)

- *Lorsque vous avez rencontré des situations de diversité culturelle, quels dispositifs avez-vous mis en place ?*
- *Avez-vous préparé en amont l'arrivée d'un élève allophone ?*

- *Quel retour personnel avez-vous fait de votre organisation à ce moment ?*
 - *S'il y avait quelque chose à modifier, qu'aurez-vous fait ?*
- **Ressenti face à la gestion** de la diversité en classe (à l'aise, mal à l'aise, regard sur les moyens mis à disposition, regard sur la formation)
- *Comment vous sentez-vous face à la gestion de la diversité culturelle en classe?*
 - *Aimeriez-vous modifier quelque chose ?*
 - *Quels sont les points forts de votre gestion de la diversité ?*
 - *Quels sont les points faibles de votre gestion de la diversité ?*

Thème 4 : retour sur la formation ?

-**point de vue sur le contenu de la formation universitaire** (modules manquant, modules inintéressant, qu'est ce que l'on devrait changer/approfondir/garder selon l'enquête)

- *Que pensez-vous de la formation pour devenir enseignant ?*
- *Quels ont été ,pour vous, les cours les plus bénéfiques dans la construction de votre métier?*
- *Quels ont été ,pour vous, les cours les moins bénéfiques dans la construction de votre métier?*
- *Voudriez-vous changer quelque chose de la formation ? Laquelle et pourquoi?*

-**point de vue sur les stages** (qu'est ce que ça lui a apporté, qu'est ce qui est positif/négatif dans l'organisation des stages? Point de vue sur les stages à l'étranger)

- *Que pensez-vous des stages effectués lors de votre formations ?*
- *+ Mêmes question que le sous-point précédent.*

-**quels outils** importants selon l'enquête amenés par la formation et indispensables dans la gestion de la diversité ?

-**formation continue** (après le master, bénéficie encore de formations? qualité? Importance de ces formations, attentes, modules spécifiques...)

- *Que pouvez-vous me dire sur la formation enseignante après l'obtention du master ?*
- *Aimeriez-vous bénéficier davantage de formation ?*
- *Quels sont les points positifs/négatifs des formations ?*
- *Quelles sont vos attentes quant aux formations proposées ?*

Thème 5 : Quelle place de la relation école famille ?

- **lien avec la famille** (cahier de liaison, réunions, appels, ENT, blog de l'école, sorties d'école)
 - *Comment alimentez-vous la relation école-famille?*
 - *Quels sont les outils utilisés pour maintenir la relation école-famille ?*
- **fréquence de la communication avec la famille** (chaque jour déroulé de la journée sur ENT, article blog quelle fréquence ?)
 - *A quelle fréquence entretenez-vous la relation école-famille?*
 - *Quels sont les motifs pour lesquels vous communiquez avec la famille?*
- **implication des parents dans les activités prévues** par l'enseignant : (sorties scolaire, ateliers en classe, spectateurs pour spectacles, aidant lors d'organisation d'évènement...)
 - *Avez-vous déjà convié des parents lors de vos enseignements?*
 - *Dans quel but les avez-vous conviés ?*
 - *Quelle place leur avez-vous donnée?*
- **différences d'implication** des parents (quelles familles s'impliquent plus que les autres, pourquoi, conséquences sur les élèves, regards sur ces différences...)
 - *Remarquez-vous des différences d'implication d'une famille à une autre ?*
 - *Comment se manifestent ces différences ?*
 - *Quelles conséquences l'implication ou la non implication ont-t-elles ?*
- **Ressenti** face aux différences d'implication
 - *Quel est votre ressenti face à ces différences d'implication ?*
- **Quels outils** pour les familles ne parlant pas le français (traducteur dans l'école, l'enfant = traducteur..? Qualité de la relation malgré la barrière de la langue)
 - *Avez-vous déjà eu affaire à des familles allophone ?*
 - *La relation a-t-elle réussie à se créer ? Comment ?*
 - *Quels outils ont été bénéfiques lors de cette situation ?*
 - *Existe-t-il des acteurs de l'école permettant l'apport d'une aide?*

Questions de fin : *Pouvez- vous faire un retour sur l'entretien ? Avez-vous des choses complémentaires à ajouter ? N'ai-je pas oublié un point essentiel de votre parcours dont vous auriez voulu parler, qui vous paraît intéressant ?*

Annexe 3 : retranscription de l'entretien n°1

Enquêteur : *Tout d'abord, je voudrais tout d'abord vous remercier de m'accorder votre temps pour me parler.*

Enquêtée : *Aucun problème, c'est avec plaisir !*

On va donc commencer, est-ce que tu m'autorises à enregistrer notre conversation pour la retranscrire ?

Bah oui... ça ne me dérange pas.

Super, alors pour commencer, est-ce que tu peux me parler de ton parcours scolaire ?

Mon parcours scolaire.... Alors euh... Bac ES, école de commerce international en 5 ans, j'ai fait 10 ans d'activité dans le métier puis j'ai ensuite passé le concours externe... externe je crois puis après 1 an d'INSPE. Mais donc du coup un master en.....

En économie ?

Oui en commerce international et aussi dans les sciences de l'éducation aussi mention très bien (rires) à l'INSPE du coup.

Ah oui donc deux master ?

Oui c'est ça, j'ai mon master que j'ai eu à mes 23 ans et après en reprenant l'INSPE j'ai validé le deuxième master mais comme j'avais déjà mon premier master, pour avoir le deuxième j'ai eu besoin que d'un an pendant mon année de stagiaire.

D'accord, votre scolarisation a été faite en privé ou en public ?

J'ai été en privée jusqu'à ma première seconde parce que j'ai fait deux seconde puis ensuite je suis partie en public.

D'accord, je voudrais revenir sur le fait que vous ayez fait du commerce international, vous vous êtes donc déplacée à l'étranger ?

Oui à l'université d'Athlone en Irlande, dans le service international. A l'étranger c'est le seul que j'ai fait , après j'ai fait d'autres stages mais pas à l'étranger.

D'accord, et tu peux me parler un peu de ce stage ?

Alors j'y suis allée pour 6 mois, c'était quand j'étais en M1 de commerce international. J'ai trouvé cette expérience très enrichissante.... Ouais c'était cool malgré qu'il faisait très froid! Les gens étaient fêtards, j'ai beaucoup aimé cette mobilité mais le fait d'être loin de tout me dérangeait énormément.

D'accord, et pourquoi avoir décidé de changer de métier 10 ans après ?

Alors je gagnais très bien ma vie, mieux qu'aujourd'hui (rires) mais je pense qu'après 10 ans j'avais fait le tour, j'ai vu tout ce qui est avait à voir. Après c'est tombé au bon moment parce qu'avec la crise sanitaire vu que je travaillais dans le commerce de l'événementiel, c'était un peu compliqué, ça a mis un bon coup mais euh....

Donc t'as commencé à changé au début de....

En fait j'avais cette idée de reconversion et puis après euh... je suis tombée enceinte de Martin et puis je me suis dit c'est le bon moment. Donc j'ai arrêté , j'ai fait une rupture conventionnelle au moment où Martin est venu au monde. Du coup ça m'a laissé un an avec lui à préparer le concours tout en touchant le chômage, parce qu'il y a avait ça aussi... Mais voilà après... euh... je trouve que c'est intéressant d'avoir fait 10 ans dans le commerce avant. Et puis quand on a besoin de changer bah on change quoi ! Si un jour ça ne me plait plus et bien je changerai...

Et si tu pouvais comparer un petit peu les deux métiers ?

L'avantage du commerce c'est qu'on gagne bien mieux sa vie financièrement. L'avantage de l'enseignement c'est qu'aujourd'hui je fais un métier où euh.... Où je suis avec des enfants qui ont envie fin la plupart alors que le commerce je saturais parce que j'étais entourée de négatif que ce soit... Fin c'était la pression des chiffres, des exposants qui n'étaient pas contents , du coup la direction n'était pas contente... tout le monde... personne n'était content. Donc du coup au final ça m'a impacté et au final l'enseignement c'est quand même... voilà tu passes ta journée avec des enfants qui ont envie, qui sont contents d'être là. Si tu trouves des activités sympas, ils sont contents de les faire, c'est plus épanouissant. Après beaucoup plus prenant mentalement et en terme de temps dans l'enseignement. Je trouve qu'on a beaucoup plus de vacances mais beaucoup plus de boulot. C'est pas le même investissement personnel.

Ok d'accord, et donc ça fait 2 ans que tu es enseignante si j'ai bien compris ?

Oui j'ai eu dans un premier temps des GS et maintenant CM1-CM2.

D'accord, et qu'est ce que tu préfères ?

Bah.. là j'ai mon CM1-CM2 pour toujours donc euh..... (rires) mais en fait j'ai beaucoup aimé les maternelles aussi. Ouais. J'aime bien la grande section. Petits et tout-petits nan c'est pas trop mon truc mais GS j'aimais bien. Après CM1-CM2 c'est bien parce que tu peux pousser la réflexion quoi.

D'accord. On va revenir sur le coeur du sujet à savoir la diversité culturelle. Est-ce que dans votre école, vous disposez d'acteurs permettant de prendre en compte la diversité culturelle ?

(silence...) Oui on a une enseignante Blandine qui fait partie de l'UPE2A. Pendant 3 semaines j'avais dans ma classe une élève des gens du voyage, elle était venue faire un bilan pour voir ses acquis. Elle m'avait donné des documents pour travailler avec Katalina (l'enfant du voyage).

D'accord et toi est-ce que tu mets des choses en place dans ta classe ?

Hum.... Alors diversité culturelle c'est-à-dire ? Les élèves allophones c'est ça ?

Oui c'est ça mais aussi des enfants qui viennent d'autres pays, d'autres régions. En fait là j'essaie vraiment de savoir comment tu prends en compte la diversité culturelle ?

Alors grâce, justement à Blandine et à l'UPE2A j'ai eu des ressources aussi bien en informatique qu'en mathématiques et en français, des ressources sur lesquelles m'appuyer pour travailler autrement. Après ce qui est compliqué » c'est le temps que ça demande. Pour moi un enfant allophone c'est comme si on avait une autre classe. C'est des apprentissages totalement différents parce que là on est sur l'apprentissage de la langue. Les notions elles ne sont pas vues à part en musique arts etc c'est des apprentissages totalement différents. Il faut avoir le temps de mettre tout ça en place. Mais bon elle est partie en cours de route donc...

D'accord et donc toi tu prends plutôt ça comme un poids supplémentaire j'ai l'impression ?

En temps que T2 je prends plutôt ça comme un poids qu'une richesse oui. Non mais c'est vrai quoi...

D'accord. Je vais revenir à toi en tant qu'enseignante en général. Comment tu te définirais ?

Bienveillante. euhhh.... Quand même assez.... Bienveillante mais quand même stricte, avec des règles... euh....

Bienveillante mais exigeante c'est ça ?

Oui voilà c'est ça.

Quels sont tes outils pour gérer la classe ?

Alors j'ai des responsabilités pour chaque élèves et puis moi je mets en place des contrats avec mes élèves. En fait c'est des objectifs qu'eux-mêmes se fixent, que je valide et tous les lundis ils me donnent leur cahier. Et si ils ont validé leur objectif, c'est moi qui valide ou pas, et bien je leur mets un point vert. Au bout de 5 points verts ils ont un joker.

D'accord donc un joker individuel ?

Oui individuel c'est ça mais du coup ça prend plus de temps... Je viens de me rendre compte que les collègues eux.... Ça prenait moins de temps.

D'accord et c'est quel type d'objectif qu'ils se fixent ?

Bah... moins parler euh... être plus concentré, aider mon voisin.... Faire attention à mon écriture.

Ok, et comment tu fais pour gérer les conflits s'il y en a ?

Alors déjà ils se font un message clair, et j'essaie de régler ça au mieux hein....

Concernant les modalités de travail, tu t'organises comment ?

Alors beaucoup en binôme, ils travaillent beaucoup avec leur voisins et dans les ateliers tournants ils sont en groupe donc à 4/5 mais la plupart du temps c'est en binôme ou en individuel.

D'accord, est-ce que tu utilises la pédagogie de projet ?

Non pas encore, c'est mon objectif quand j'aurais bien assimilé les compétences à assimiler en CM1 et CM2, le but c'est de travailler en projet comme Magali fait.

Quels types de projet tu aimerais mettre en place ?

Alors moi je voudrais faire un projet sur le thème « voyage autour du monde » comme beaucoup. Donc là tu prends en compte la géographie.

Je viens de penser à ça, en ce moment en musique je fais euh... l'Amérique du Sud. Je les fais travailler en musique avec V. Sur des musiques d'Afrique du Sud. Donc interprétation et arrangement et à côté de ça ils font des exposés sur l'Amérique du Sud qu'ils vont nous présenter là avant les vacances.

Et pourquoi l'Amérique du Sud, c'est toi qui l'a choisi ?

Oui parce qu'ils avaient déjà fait le continent de l'Europe et que notre intervenante en musique vient du Venezuela donc je me suis dit que c'était sympa de le faire dans sa langue d'origine et pour changer un petit peu.

Est-ce que tu penses que le fait qu'elle soit du Venezuela ça a un impact particulier sur l'apprentissage ?

Bah non pas forcément... après comme elle connaît un pays de l'Amérique du sud elle nous raconte parfois quelques petites anecdotes mais euh.... Au final pas plus que ça parce que quand on est en musique on a le temps de faire que de la musique.... Euh.... Pas discuter du pays des conditions... alors elle voudrait que je le fasse en classe mais c'est pas forcément rattaché aux programmes et on a déjà du mal à ancrer tous les programmes dans les apprentissages alors c'est compliqué. Après je l'ai mis en place avec le français et les exposés. En français ils développent des compétences orales et numérique. Voilà c'est un peu pour développer ça mais on en fait jamais suffisamment quoi.

D'accord, on va revenir sur ton organisation en tant qu'enseignante ? Est ce que tu travailles en dehors des heures de classe ?

(rires...) oui évidemment mais pas autant que certains. Par exemple je ne travaille pas le week-end. Parce qu'on est pas payées pour travailler à longueur de journée et que j'ai une vie de famille. Je pense que je travaillerais un peu plus si j'étais sans enfant. Par contre je travaille tout mon lundi après midi (parce qu'on ne travaille pas le lundi après-midi mais le mercredi matin) donc de 12h à 17h et je travaille le midi. Le soir ça m'arrive de faire un truc ou deux mais par contre c'est surtout

ça que je fais c'est que ... pendant les vacances je prends une semaine où je fais de l'école non stop.

Ok.

Comme ça tous mes exercices, tous mes polos prêts pour la période. Mais bon... j'ai besoin de faire la distinction entre l'école et la maison parce que si non je vais pas tenir. Avec les deux...

Est-ce qu'il t'arrive d'avoir des échanges avec les parents en dehors des sorties scolaires ?

Alors oui, oui par l'ENT, ce que j'aime pas du tout d'ailleurs. (silence..)

Tu peux m'en dire un peu plus ?

Bah... c'est toujours des mails pour dire « elle sera pas là », « il est malade donc.... » que je ne vois jamais le jour même parce que sur l'ENT j'y vais deux fois par semaine. Moi le cahier de liaison ça me va très bien quoi. Parce que là ça nous impose d'être tout le temps connecté. Là j'ai été malade, j'ai du me connecter à 19h sur mon PC pour voir si tout le monde a vu le message. Fin à un moment c'est bon quoi... le cahier de liaison c'est très bien parce que l'ENT c'est : les mails, l'agenda, le cahier multimédia...car je vais essayer d'en faire un. Après je pense peut être comme ça parce que j'ai du recule. J'ai 10 d'expérience dans un autre domaine, j'ai pas 23 ans et donc je pars du principe ou.. quand t'as des enfants... des fois je lis des post sur internet euh... « j'ai dit à mon fils d'aller jouer tout seul parce que je dois préparer..... » oui certes il y a des moments tu as besoin de travailler mais euh... alors après moi je mets mon fils à la garderie le mercredi après et le lundi aussi comme ça je peux travailler un peu. Mais euh....à un moment il faut savoir faire la part des choses... après c'est chacun fait comme il veut...

Oui c'est vrai....

Je ne sais même plus c'est quoi la question du coup ?

La relation avec les parents, tu me parlais de l'ENT

Ah oui... non après c'est des contacts basiques.

D'accord, et avec les parents de la petite du voyage ?

Non aucun contact, ils n'ont jamais rien rendu... après il y avait un monsieur qui faisait le lien un monsieur des services sociaux je crois ou de l'UPE2A euh.. non des services sociaux. Mais par contre les fiches de début d'année non elles n'étaient pas remplies. De toute façon son cartable restait là. Elle laissait son cartable là. La directrice m'a dit qu'elles laissaient leur cartable ici par peur de se le faire voler au camps.

Ah oui d'accord... donc en fait il n'y a aucun lien entre l'école et la maison ?

Ah non, aucun sa case est encore remplie alors qu'elle n'est plus là depuis 1 mois. Les devoirs c'est pareil , ça ne servait à rien de lui en donner, je le sais. Je lui ai demandé 1 fois mais j'ai laissé tombé. Tu peux pas attendre les mêmes choses de ces enfants là que les autres.

D'accord, tu m'as dit « Tu peux pas attendre les mêmes choses de ces enfants là que les autres. » ça s'observe comme dans ta classe ?

Je fais de la différenciation en français et en maths c'est nécessaire, elle n'est pas du tout sur les mêmes notions que nous. Elle c'est plutôt de la reconnaissance des mots, les opérations (additions et soustractions) soustraction c'était déjà compliqué... Après je l'ai eu qu'un mois et demi... Et après sur le PC j'avais un logiciel Lecthème où elle écoutait des sons, des mots.

Et donc comment tu savais ce qu'elle devait travailler ? Elle parlait français ?

Alors moi je ne savais pas que j'allais l'avoir dans ma classe à la rentrée donc je n'ai rien préparé. J'ai eu la visite avec Blandine qui m'a donné des document. Je m'étais dit que j'allais profiter des premières vacances scolaires pour préparer une petite programmation. Mais quand elle est arrivée, de septembre à octobre je n'ai absolument pas eu le temps de faire une programmation donc elle est arrivée je lui donnais des fiches décrochées comme ça sur certaines notions, une fois elle faisait une fiche sur les vêtements et après elle allait écouter sur Lecthème et après elle faisait du coloriage... il y a certaines notions qu'elle faisait avec nous par exemple en musique, arts, EPS... mais français et maths non c'est impossible. Je ne comprends pas pourquoi ces enfants sont dans nos classes, je ne comprends pas... L'inclusion c'est bien mais moi elle était paumée, elle passait son temps à faire des dessins, elle se disputait toujours avec les autres parce qu'ils ne se comprenaient pas, c'était des conflits permanent. Et puis elle est gentille Blandine hein.. mais bon moi elle est venue elle m'a dit « tiens y' a ça , ça et ça, faut tout plastifier. Euh..... (rires) je lui ai dit que j'allais mettre dans des pochettes plastiques en attendant parce que j'ai pas le temps enfaite. J'ai toute ma classe à gérer, j'ai pas le temps de passer 3h dans la semaine pour cet enfant. C'est pas normal que ces élèves soient dans nos classes. C'est pas normal.

D'accord... et mis à part avec cette élève du voyage, est-ce que tu mets en place de la différenciation en général ?

Alors j'ai un cM1-Cm2 donc oui (rires) En français maths je fais de la différenciation sur les exercices parce que c'est le même cycle.

D'accord ok. J'ai oublié de te poser une question à un moment, est-ce que tu pourrais me définir ce qu'est la diversité culturelle selon toi ?

Pour moi c'est des enfants, des adultes d'univers différents, de cultures différentes, de pays différents et du coup avec des repères et des façons de faire différentes. Dans le travail, est-ce qu'il y a peut être.... Peut être qu'il y a des enfants.... Alors dans ma classe j'ai Joshua, je pense qu'il est arrivé il y a peu de temps en France, avant il était en Afrique. Et il travaille bien mais il lui faut beaucoup plus de temps. Alors est ce qu'en Afrique ils prennent plus leur temps pour faire les choses alors que nous on est dans l'abbatage du « au plus t'en fais mieux c'est » après est-ce que c'est lié je ne sais pas? Mais la diversité culturelle pour moi c'est plutôt d'avoir des repères et

des habitudes différentes donc c'est ça qui est intéressant quand on a des enfants d'autres pays ou d'autres cultures... qui puissent apporter aux autres enfants.

Donc si je résume, j'ai l'impression que vous pensez que c'est apport supplémentaire pour la classe mais que ça demande aussi du travail supplémentaire

Oui, c'est un apport supplémentaire pour la classe et un travail supplémentaire pour l'enseignant. Mais c'est intéressant hein... après quand on sait l'exploiter. C'est compliqué. Surtout quand c'est des enfants du voyage qui n'ont pas vraiment de pays qui changent toujours qui n'ont pas de repères. C'est difficile de trouver quoi mettre en valeur. Quelqu'un qui vient d'un autre pays, il réussira lui à dire « bah moi dans mon pays...ça se passe comme ça » et c'est ça qui est enrichissant.

Je voulais savoir, à part Katalina du début d'année, est-ce que tu as eu d'autres expériences de diversité culturelle dans ta classe ?

J'ai eu d'autres enfants du voyage mais eux ils avaient un camps fixe donc rien à voir parce qu'ils parlaient français. Après les devoirs c'était compliqué, la présence aussi c'était compliqué parce qu'en fait ils sont moins stables, leurs parents étaient moins derrière parce qu'ils avaient 10 enfants. Mais si non en même temps je ne suis que T2.

Et donc quand Katalina a été mise dans ta classe j'ai compris que tu n'étais pas au courant ?

Oui c'est ça, en fait c'est en classe, une élève m'a dit mais maitresse elle ne comprend pas elle parle pas français. J'ai dit « ah bon !!! » Donc je n'ai rien préparé, je ne savais pas. J'aurais aimé avoir été mise au courant parce que bon ça demande du temps, peut être que j'aurais pu faire une programmation. Alors j'ai regardé les sites du CASNAV mais bon les sites sont bien beaux mais à part des imagiers il n'y a pas d'activité. L'élève ne va pas s'amuser à regarder des imagiers à longueur de temps.

Je voulais revenir sur le climat de classe. Tout à l'heure tu m'as dit que lorsque tu avais katalina dans ta classe, il y avait souvent des disputes. Tu penses que ça a eu un impact sur ton climat de classe ?

Oui c'est certain. Alors je ne sais pas à qui la faute mais euh...elle n'avait pas beaucoup d'amis euh... et après des fois elle avait des amis mais qui lui apprenaient des choses qui ne fallait pas. Du coup elle les répétaient en classe. Comme c'était des insultes elle distrayait des autres et ça partait...et du coup oui clairement j'ai eu beaucoup de plaintes « Elle a fait ci, elle a fait ça , elle chante alors qu'on travaille.. »

D'accord. Je voudrais maintenant abordé la formation des enseignants au regard de la prise en compte de la diversité culturelle. Qu'est ce que tu penses de la formation que tu as eue par rapport au terrain ?

Aucune. En sortant de l'Inspe je n'ai jamais eu un cours sur les allophones par exemple. J'ai pas eu de formation là dessus. Rien du tout. Je ne sais pas quoi faire avec eux. Alors si je sais qu'il

faut qu'ils repassent par de la lecture de syllabe mais ça tu peux pas faire tu as le reste de la classe. A un moment donné euh....Moi je pense que pour ces élèves il faudrait les mettre ensemble dans une école pour faire français-maths et qu'après ils puissent venir dans les classes ordinaires pour d'autres enseignements EPS , musique ... pour qu'ils voient ce qu'est la scolarisation en France mais le français et les maths je ne vois pas comment. C'est pas compatible, c'est pas normal. Et puis nous on peut pas leur fournir un vrai enseignement . Ils devraient avoir... je sais pas moi.... Une demi-journée par jour par exemple tous les matins où ils sont entre eux pour apprendre le français-maths, la lecture mais une enseignante ne peut pas faire ça. Ca il va falloir qu'un prof spécialisé vienne m'expliquer comment il faut faire parce que moi... euh... j'ai jamais eu une formation pour ça, jamais.

D'accord. Et tu connaissais quelques outils, par exemple tout à l'heure tu m'as parlé de Lecthème, tu connaissais avant que Blandine t'en parle ?

Non je ne connaissais pas du tout.

Et qu'est ce qui t'a le plus aidé en cours à l'Inspe ?

Ce qui était le plus intéressant c'était d'échanger ensemble, les ateliers etc. Quand t'avais un problème, tu pouvais en parler et ils t'apportaient une solution. En maths on a eu des bons cours quand même. Mais dans la globalité j'ai l'impression qu'on est un peu lâchés. En plus comme on travaille le mercredi matin bah on loupe toutes les animations pédagogiques qui sont des formations importantes...

Ok super, je pense avoir fait le tour, tu as des choses à ajouter ?

Non... non c'est parfait!

Encore merci pour ta participation !

Annexe 4 : tableau d'analyse transversale

| | camille | Solene | Christelle | Hélène | Magali | Karine |
|---------------------|---|--|--------------------------------------|---|---|--------------------------|
| Age | 35 ANS | 22 ans | 57 ans | 38 ANS | 50 ans | 62 ans |
| Situation familiale | En couple, deux enfants | En couple, sans enfant | Divorcée, 2 enfants | En couple, deux enfants | Célibataire, sans enfant | Célibataire, sans enfant |
| Diplome | 2 master : sciences de l'éducation et commerce international =1 an ESPE | Licence sociologie et en 2e année de master MEEF | DE d'infirmier puis master MEEF IUFM | Cursus classique : licence lettre et master MEEF | une maitrise de langue américaine et 1 année à l'IUFM | Bac B 1 an d'IUFM |
| Expérience | 3 ans 2 mois élève allophone | PES allophone turc | 28 ans | 15 ans 1ère année très compliquée : « 'ai failli démissionner tellement c'était dur ! » | 23 ans Allophones dans sa carrière + américain | 40 ans |

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|--|
| <p>Relation école-famille</p> | <p><i>oui par l'ENT, ce que j'aime pas du tout d'ailleurs. (silence..)</i></p> <p><i>la relation école-famille n'est pas forcément un levier dans la prise en compte d'un élève allophone</i></p> <p><i>non présence des parents à la sortie, papiers non remplis.</i></p> <p><i>ils sont moins stables, leurs parents étaient moins derrière parce qu'ils avaient 10 enfants</i></p> <p><i>son cartable restait là</i></p> | <p>ne se sent pas « légitime face aux parents ».</p> <p><i>quand j'écris un mot je mets 15 min pour me dire : est-ce que c'est bien dit ? Il n'y a pas de fautes? »</i></p> <p><i>J'aurais demandé un rdv avec la famille pour connaître davantage l'enfant, ses réussites en Turquie. . J'aurais vraiment aimé co construire une progression avec l'enseignant e de l'UPE2A ainsi que la famille</i></p> | <p><i>Certains parents hésitent à s'impliquer mais en les rassurant, on arrive parfois à les impliquer dans la classe.</i></p> <p><i>Certains parents ne veulent pas et ce n'est jamais une obligation</i></p> <p><i>Mais j'essaie toujours de ne pas juger</i></p> | <p><i>l'impression que quand il y a les parents dans l'école, il y a moins de violence....</i></p> <p><i>Oui je ne sais pas... Comme si tout était rassembler pour un cadre propice pour le développement de l'enfant</i></p> <p><i>1x par semaine</i></p> <p><i>pour certains parents ayant du mal avec l'écrit, elle préfère les appeler directement pour ne pas les mettre en difficultés.</i></p> <p><i>ateliers jeux ...</i></p> | <p>communication importante sur l'ENT avec les parents : l'importance de cette relation pour l'enquête.</p> | <p>difficulté de s'entretenir avec des parents qui ne parlent pas un seul mot de français sans émettre de critique</p> |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|---|--|
| Stratégies école-famille | | <p>ENT (devoirs, mails)</p> <p>il va au centre avant et après l'école ce qui ne laisse pas beaucoup de moment pour se rencontrer.</p> <p>essaie de parler avec les gestes ou alors utilise un traducteur sur le téléphone, qu'elle montre à la famille : « <i>on fait avec les moyens du bord hein.... (rires)</i> »</p> | <p>les parents sont parfois conviés aux projets notamment pour les sorties ou des projets jeux.</p> | <p>a i m e organiser des journées durant lesquelles les parents sont conviés</p> | <p>maman espagnole venait faire des comptines et des chants en espagnol</p> <p>la maman est aussi venue faire des activités en anglais dans la classe.</p> <p>avec les familles roms c'est plus complexe dans le sens où la scolarisation est organisée avec des associations qui organisent l'inscription, assure le lien avec l'école</p> | <p>Parler en anglais (non roms)</p> <p>la scolarisation d'un enfant rom se fait par l'intermédiaire d'un assistant social, ainsi, il n'y a pas de relation directe avec la famille puisque tout se fait par un intermédiaire</p> <p>des échanges brefs, des mails sur l'avancée de la situation</p> <p>Il n'y a aucune interaction avec les parents.</p> |
|--------------------------|--|--|---|--|---|--|

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|---|---|--|
| <p>Regard sur la formation</p> | <p>Aucune. En sortant de l'Inspe je n'ai jamais eu un cours sur les allophones par exemple. J'ai pas eu de formation là dessus. Rien du tout. Je ne sais pas quoi faire avec eux. »</p> <p>Peu de connaissances sur les acteurs : UPE2A CASNAV LECHTHEM</p> | <p>on sent son agacement quant à la formation : <i>à part apprendre qu'il y a le CASNAV et UPE2A, je ne connais absolument aucune prise en charge pour aider un élève allophone, je ne sais pas comment avoir un dossier ou une évaluation pour connaître ses besoins</i></p> <p>on lui a appris à valoriser la culture de l'élève, favoriser la relation école famille mais quand est-il des apprentissages ? « <i>La formation manque de terrain, on nous explique les idéaux mais rien de concret hein...</i></p> | <p><i>souvent trop théorique et souvent trop éloignée du terrain. Les stages sont les moments qui nous apprennent le plus le métier ça c'est sur formations continues sont généralement plus intéressantes et plus ciblées</i></p> | <p>parcours de formation plutôt obsolète par rapport aux injonctions sociétales aujourd'hui</p> <p>les visites ainsi que les discussions avec d'autres PE sur le terrain sont bénéfiques à condition d'être sur le terrain.</p> <p>la formation d'il y a 15 ans correspond plus totalement aux demandes et aux attentes d'aujourd'hui</p> | <p>Elle regrette le fait de ne pas être davantage accompagnée. <i>J'ai fait que la 2e année de master durant laquelle j'ai eu quelques stages mais ce n'est pas en si peu de temps que tu as le temps de réfléchir à tout ça.</i></p> <p><i>Après en formation continue... jamais plus on nous a proposé ce genre de formation... aujourd'hui c'est maths/ français et basta. Donc rien sur la diversité culturelle</i></p> <p><i>Depuis que je suis ici, on rencontre plutôt.. les problématiques autour de l'accueil des enfants roms par exemple où là c'est plus compliqué fin compliqué.... C'est juste qu'on n'a pas franchement les moyens, le suivi et la formation qu'il</i></p> | <p><i>Nul. C'était nul. Nul de chez nul ! » On arrive à l'IUFM on avait un prof qui nous faisait des leçons sur la disciplinec'était la première chose qu'on a apprise nous sur le terrain</i></p> <p>ce qui a été davantage enrichissant pour elle, ce sont les stages</p> |
|--------------------------------|---|--|--|---|---|--|

| | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|---|--|--|
| Vocabulaire utilisé | beaucoup de « euhhh... » montre une certaine retenue | Importance des valeurs de la république + ouverture à la culture | intériorisé le besoin de différenciation dans son travail et ne s'en plaint pas, son discours montre qu'elle a de l'expérience dans le métier. | Ton serein employé | curiosité, d'adaptation, elle utilise des expressions telles que « <i>c'était chouette ça</i> » en parlant d'adaptations mises en place pour un élève nouvellement arrivé. + ton très serein | |
| Définition de la diversité culturelle | « <i>Oui, c'est un apport supplémentaire pour la classe et un travail supplémentaire pour l'enseignant. Mais c'est intéressant hein...</i> » | <i>que tous les élèves ne sont pas identiques, ont une histoire, des racines différentes les uns des autres et c'est ce qui fait la richesse d'une classe.</i> | | <i>la richesse des différences des élèves</i> | <i>Allophone et les autres : pas la même définition</i> | <i>Euh... bah... ils viennent de niveaux... de niveau social différent.. par exemple quand on est arabe à la maison on parle arabe, on a plus de difficulté en français c'est un peu normal. Après aussi .. euh oui... il y a aussi les milieux où les enfants n'ont pas beaucoup de livres... »</i> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| <p>Avis sur la Prise en charge de la diversité</p> | <p>En temps que T2 je prends plutôt ça comme un poids qu'une richesse oui. Non mais c'est vrai quoi...</p> <p><i>C'est pas normal que ces élèves soient dans nos classes. C'est pas normal</i></p> <p><i>"Ce qui est compliqué c'est le temps que ça demande. »</i></p> <p>UPE2A ok mais demande du temps supplémentaire</p> <p><i>c'était des conflits permanents</i></p> | <p><i>Je l'ai su et je n'avais même pas une semaine pour préparer son arrivée ce qui est très court ... j'avais en plus à préparer le travail du groupe classe. J'ai manqué de temps mais je me suis renseignée sur internet, sur des sites de circo du CASNAV etc... j'ai appris seule à accueillir un élève allophone</i></p> <p><i>un peu dépassée de cette arrivée et culpabilise presque de ne pas lui avoir proposé d'autres choses</i></p> | <p><i>on se débrouille tout le temps</i></p> | <p>Prise en charge très compliquée pour les élèves allophones</p> <p><i>pendant de longues semaines on a du mal à se comprendre, les geste de suffisent pas....</i></p> <p><i>Les aides sont pauvres »</i></p> | <p>elle dit avoir géré cela grâce à la curiosité</p> <p>n'a pas peur de la prise en charge de la diversité puisqu'elle a même accueilli un américain à chaque fois pendant 15 jours en juin :</p> <p>on voit bien que Magali fait son maximum en classe pour y ancrer une coloration culturelle dû à son parcours notamment mais aussi à son ouverture d'esprit, sa curiosité.</p> <p>Difficile quand les roms partent du jour au lendemain : investissement pr rien.</p> <p>Pas bcp UPE2A</p> | <p><i>Les élèves qui se sont fait abuser par le père, des élèves qui se font battre, j'ai dû le signaler</i></p> <p><i>Le problème avec les petits roms c'est que bon il y en a qui restent mais la plupart à l'automne ils prennent leurs enfants pour faire les vendanges, et au printemps ramasser les blés tout ça. Ils ont une vie qui n'est pas stable. Par exemple ils peuvent être 1 mois absent et puis revenir</i></p> |
|--|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|---|
| <p>Ce qui est mis en place pour la diversité</p> | <p>reconnaissance des mots, les opérations (additions et soustractions) soustraction c'était déjà compliqué... Et après sur le PC j'avais un logiciel Lecthème où elle écoutait des sons, des mots.</p> | <p>Pr les élèves ayant des difficultés sur le geste graphique : texte à trous</p> <p><i>Mais le gros point où je fais de la différenciation, c'est avec mon allophone, enfin... quand j'y parviens UP E2A</i></p> <p><i>imprimé un sous-main avec les éléments essentiels; ai proposé des imagiers avec les mots en français et les mots en turc. mot mêlé avec les prénoms de la classe</i></p> <p><i>on applaudit notre allophone quand il nous récite l'alphabet, euh.... Quand il dit des mots en français par exemple, quand il réussit un exo de maths....</i></p> | <p>différenciel les apprentissages que ce soit pour les exercices ou pour les évaluations, quand je lui parle de la différenciation : ça permet à l'élève de progression à son rythme et d'entrer dans la réussite au fur et à mesure</p> <p><i>A T S E M d i a l o g u e a v e c l e s familles car la même langue</i></p> <p>demande aussi parfois à d'autres parents de traduire quand c'est possible ou elle prend le temps de montrer les choses quand c'est possible.</p> | <p>gros travail de vocabulaire avec ces élèves</p> <p>-> différentes organisation de travail pr éviter l'ennui</p> <p>Joyeux anniversaire dans la langue natale : « même si ce n'est qu'une chanson.... C'est notre coutume, mes collègues aussi font ça il me semble »</p> | <p>elle met en place de la différenciation notamment en français et en mathématiques puisqu'elle utilise une méthode qui propose des parcours de niveau. + tutorat</p> <p>UPE2A pour son élève. Prend des temps décrochés pour faire différents exercices : le nom des lettres, entourer les lettres, souligner les lettres</p> <p>S'est intéressée aux fêtes musulmanes car vecteur pour intégrer tout le monde</p> <p>Dialogue avec une association (+assistant) qui sert de relai entre école et famille</p> | <p><i>comme la petite rom que j'avais en début d'année là je faisais vraiment de la différenciation. J'avais préparé des jeux... bien à tomber j'avais tout préparé tout plastifié et elle est partie</i></p> <p><i>L'adaptation est donc donnée par l'enseignant e de l'UPE2A qui est mise en place par l'enseignant e</i></p> |
|--|---|--|---|--|---|---|

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|--|--|
| <p>Profil de l'enseignante</p> | <p>« bienveillant e mais exigeante. »</p> <p>essaie au maximum de se rapprocher des « idéaux pédagogiques » d'aujourd'hui.</p> <p>n'a pas confiance en elle, ne sent pas légitime de part son peu d'expérience.</p> <p>Projet culturel : en musique</p> <p>vision assez « Folklorisante »</p> | <p>se dévalorise, ne se sent pas légitime</p> <p><i>je dédramatise systématiquement l'erreur, on la reprend pour montrer qu'elle est bénéfique pour apprendre.</i></p> <p>projet annuel de correspondance :</p> <p><i>j'aurais aimé faire un projet de correspondance avec des écoliers d'un autre pays mais je ne savais absolument pas le temps de chercher et donc j'ai choisi la facilité</i></p> | <p><i>je pense être bienveillante ... enfin j'espère ! Mais je suis l'autorité dans ma classe. Je joue parfois avec ma voix pour asseoir cette autorité</i></p> <p>a i m e travailler sous forme de projet</p> | <p>différentes organisations (groupes, indiv...) : pour éviter l'ennui</p> <p>MAT. = pratique pédagogique proches des attentes institutionnel les et des acquis de la recherche.</p> <p>projets interdisciplinaires autour de la littérature jeunesse</p> <p>En écoutant toutes ces questions, en fait, je crois que je gère mal la diversité culturelle ! : remise en question permanente</p> | <p>jeune fille au pair aux états-unis pendant 1 an et demi</p> <p>EMF : enseignante maître formatrice</p> <p><i>J'espère être à l'écoute, j'espère me remettre en question... après le fait d'EMF ça t'oblige à prendre du recul sur ta pratique</i></p> <p><i>un gros projet par année et donc toutes les compétences à acquérir tournent plus ou moins autour de ce projet : renouvellement constant</i></p> <p><i>passionnée par son travail, qu'elle y passe beaucoup de temps</i></p> | <p><i>je voulais bien être suppléante c'est à dire être remplaçant e sans être titulaire donc je suis arrivée sur le terrain sans rien connaître, sans rien du tout</i></p> <p>vision bien construite du système scolaire puisque son expérience lui a fait rencontrer beaucoup de situations. Elle n'aime pas travailler en groupe, elle dit ne pas avoir de groupes de niveaux</p> <p>Différenciation : plus ou moins d'exercices « tout le monde est à la même enseigne »</p> <p><i>a intériorisé que la différenciation est un processus complexe et donc ses hésitations peuvent laisser penser qu'elle doute de sa</i></p> |
|--------------------------------|---|---|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--------|---|--|--|---|---|--|
| Autres | Refuse de confondre vie privée et vie de famille grâce à sa première expérience pro | | | <p>« Même si j'enseigne depuis plusieurs années dans le même cycle, chaque année, il faut recommencer pour adapter son enseignement à sa nouvelle classe.</p> | <p>celui de la différence entre les enfants roms et les enfants des peuples non nomades</p> <p>Essaie de comprendre leur vie dans leur complexité : conditions de vie, suivi de scolarisation</p> | <p>Les problématiques à l'école ont évolué au fil des années dans le sens où, lors de son arrivée dans le métier les préoccupations n'étaient pas les mêmes ce qui fait que la différenciation ou encore la connaissance sur la diversité culturelle n'est pas pas totalement intégré dans le profil de l'enseignant. La formation et la construction de l'identité professionnel le se construit avec son temps et cet entretien permet bien de le montrer.</p> |
|--------|---|--|--|---|---|--|

Annexe 5 : analyse longitudinale des entretiens menés

Entretien n°1

Thème 1 : Profil de l'enseignant

L'enseignante interrogée est une enseignante de CM1 - CM2 que l'on appellera « Camille » Camille est enseignante depuis 3 ans (T2), elle a 35 ans. Elle a donc eu une première carrière dans le commerce international qui a duré une dizaine d'années.

En ce qui concerne le profil de l'enseignante, elle se définit comme bienveillante mais exigeante. A travers son discours, l'enseignante montre qu'elle essaie au maximum de se rapprocher des « idéaux pédagogiques » d'aujourd'hui. C'est notamment le cas quand je lui demande si elle utilise la pédagogie de projet : « *pas encore, c'est mon objectif* » comme si elle s'excusait de ne pas l'avoir déjà mis en place. Concernant le climat de classe, Camille met en place différentes responsabilités pour ses élèves de manière à développer leur autonomie par exemple, tout en comparant son efficacité à celle de ses collègues : « *Oui individuel c'est ça mais du coup ça prend plus de temps... Je viens de me rendre compte que les collègues eux.... Ça prenait moins de temps.* »

A travers le discours de l'enquêté on remarque qu'elle se dévalorise dans certaines de ses réponses, on voit qu'elle n'a pas confiance en elle, ne se sent pas légitime de part son peu d'expérience. Cela s'observe lorsque l'on aborde le thème de la prise en charge de la diversité culturelle en classe, que je développerai ci-après, Camille dit « *En temps que T2 je prends plutôt ça comme un poids qu'une richesse oui. Non mais c'est vrai quoi...* » La fin de sa phrase montre là encore qu'elle essaie de se rassurer, que sa vision est légitime.

En ce qu'il concerne sa représentation du métier, Camille refuse de confondre vie privée et vie professionnelle. Son expérience dans le privé lui a permis de démarrer avec un cadre bien défini le travail c'est au bureau et la vie de famille c'est au domicile et l'un ne doit pas rencontrer l'autre. C'est donc au regard de ses expériences professionnelles que Camille s'est construite en tant qu'enseignante. D'ailleurs quand je lui demande si elle travaille en dehors des heures de classe, sa réponse est la suivante : « *(rires...)* oui évidemment mais pas autant que certains. » Le discours de Camille est cohérent sur l'entretien dans sa globalité puisqu'on voit à travers ses réponses qu'elle sait, connaît les besoins du métier, mais elle a des représentations fortes, qui organise sa vie privée et professionnelle : « *quand t'as des enfants... des fois je lis des post sur internet euh... « j'ai dit à mon fils d'aller jouer tout seul parce que je dois préparer..... » oui certes il y a des moments tu as*

besoin de travailler mais euh... alors après moi je mets mon fils à la garderie le mercredi après et le lundi aussi comme ça je peux travailler un peu. Mais euh...à un moment il faut savoir faire la part des choses... après c'est chacun fait comme il veut... » L'analyse de son discours comportant beaucoup de « euhhh... » montre une certaine retenue dans l'annonce de son discours.

Camille est claire sur la prise en compte de la diversité dans nos classes : « *C'est pas normal que ces élèves soient dans nos classes. C'est pas normal.* » puisque « *Tu peux pas attendre les mêmes choses de ces enfants là que les autres.* » En effet, Camille explique clairement que le manque de temps pour prendre en charge ces élèves est un réel calvaire, elle s'essaie bien évidemment à la différenciation : « *Je fais de la différenciation en français et en maths c'est nécessaire, elle n'est pas du tout sur les mêmes notions que nous. Elle c'est plutôt de la reconnaissance des mots, les opérations (additions et soustractions) soustraction c'était déjà compliqué... Et après sur le PC j'avais un logiciel Lecthème où elle écoutait des sons, des mots.* »

Thème 2 : **Expériences autour de la diversité culturelle**

Camille a eu pendant quelques mois (de la rentrée 2021 à Novembre 2021) une élève allophone appartenant à la communauté du voyage. Tout d'abord, l'enseignante exprime son désaccord avec le fait de ne pas avoir été prévenue : « *en fait c'est en classe, une élève m'a dit mais maitresse elle ne comprend pas elle parle pas français. J'ai dit « ah bon !!! » Donc je n'ai rien préparé, je ne savais pas. J'aurais aimé avoir été mise au courant parce que bon ça demande du temps, peut être que j'aurais pu faire une programmation* » Dans ces conditions, l'enseignante a composé avec cette particularité de classe, elle n'a pu préparer une programmation qu'aux premières vacances par manque de temps. En effet, dans son discours, on remarque que l'enquêté a intériorisé la pédagogie, la posture enseignante dans laquelle elle se sent le mieux, mais seulement, Camille ne parvient pas à mettre en place tous ces « idéaux » qu'elle a intériorisé par manque de temps. Quand nous parlons de la prise en compte de la diversité dans sa classe : "*Ce qui est compliqué c'est le temps que ça demande.* »

Alors, nous revenons au fil de l'entretien sur les différents acteurs mis à disposition des enseignants. Tout d'abord, quand je lui demande si elle a connaissance d'acteurs dans son école, elle répond après hésitation : « *Oui, il y a Blandine de l'UPE2A, elle a fait un bilan des compétence de l'élève allophone et elle la prend une demi journée par semaine.* » Ce que reproche Camille à ce dispositif

c'est que certes il aide dans les apprentissages fondamentaux mais, il ajoute une charge de travail supplémentaire : « *Et puis elle est gentille Blandine hein.. mais bon moi elle est venue elle m'a dit « tiens y'a ça , ça et ça, faut tout plastifier. Euh..... (rires) je lui ai dit que j'allais mettre dans des pochettes plastiques en attendant parce que j'ai pas le temps en faite. J'ai toute ma classe à gérer, j'ai pas le temps de passer 3h dans la semaine pour cet enfant. C'est pas normal que ces élèves soient dans nos classes. C'est pas normal. »*

Dans son discours on peut avoir l'impression qu'elle sait qu'un élève allophone peut être une richesse mais quand l'enseignant a de l'expérience et sait s'organiser : « *Oui, c'est un apport supplémentaire pour la classe et un travail supplémentaire pour l'enseignant. Mais c'est intéressant hein... »*. Ici l'enquêtée exprime réellement son ressenti d'impuissance face à la prise en charge de ces élèves.

Mise à part la prise en charge de son élève allophone, nous avons abordé le thème de la culture en classe. Camille réalise un projet en musique sur l'Amérique du Sud car « *notre intervenante en musique vient du Venezuela donc je me suis dit que c'était sympa de le faire dans sa langue d'origine et pour changer un petit peu. Elle connaît un pays de l'Amérique du sud elle nous raconte parfois quelques petites anecdotes mais euh.... Au final pas plus que ça parce que quand on est en musique on a le temps de faire que de la musique.... Euh.... Pas discuter du pays des conditions... »* Ici encore, l'enquêté met en avant le manque de temps pour pouvoir tirer à profit les uns et des autres. Seulement, en analysant en profondeur son discours, je me suis rendue compte que l'enseignante avait une vision assez « Folklorisante » (J.Kerzil, 2002,p.130) dans le sens où Camille pense que tirer partie des différences de culture revient simplement à parler du pays des uns et des autres : « *C'est compliqué. Surtout quand c'est des enfants du voyage qui n'ont pas vraiment de pays qui changent toujours qui n'ont pas de repères. C'est difficile de trouver quoi mettre en valeur. Quelqu'un qui vient d'un autre pays, il réussira lui à dire « bah moi dans mon pays....ça se passe comme ça » et c'est ça qui est enrichissant. »*

En ce qui concerne le climat de classe, Camille explique que les élèves se disputaient souvent avec l'élève allophone puisqu'ils ne se comprenaient pas : « *c'était des conflits permanents. »*

Formation

Camille a été pendant 10 ans dans le commerce international avant de passer le CRPE qu'elle a obtenu de la première fois. Après l'obtention du CRPE, elle a donc eu un an de stage (PES) durant laquelle elle a eu une formation dans un INSPE. Quand je lui demande sa formation concernant la prise en compte de la diversité : « *Aucune. En sortant de l'Inspe je n'ai jamais eu un cours sur les allophones par exemple. J'ai pas eu de formation là dessus. Rien du tout. Je ne sais pas quoi faire avec eux.* »

Quand je lui demande d'identifier les acteurs de l'école permettant la prise en charge des élèves issus des cultures minoritaires, elle a eu du mal à me dire l'unité UPE2A. C'est le même schéma lorsque je lui parle des outils, elle n'avait pas connaissance du logiciel Lechtème, ni des sites du CASNAV.

Ce manque d'apport théorique peut être expliqué par la seule année de formation de Camille. En effet, elle n'a eu besoin que d'une seule année de master MEEF parce qu'elle avait déjà validé un master dans un autre domaine (l'économie)

Relation école famille

Lorsque je demande à Camille si elle a des liens avec les familles de ses élèves sa réponse est la suivante : « *alors oui, oui par l'ENT, ce que j'aime pas du tout d'ailleurs. (silence..)*

Parce que là ça nous impose d'être tout le temps connecté. Là j'ai été malade, j'ai du me connecter à 19h sur mon PC pour voir si tout le monde a vu le message. Fin à un moment c'est bon quoi... »

On remarque dans ce discours et notamment grâce à sa dernière expression, qu'elle ne veut pas que son travail empiète sur sa vie privée et sa vie de famille.

Pour Camille, la relation école-famille n'est pas forcément un levier dans la prise en compte d'un élève allophone, pour Camille, ce qui permettrait de vraiment prendre en compte ces élèves c'est d'avoir du temps tout simplement pour faire son travail : de préparation spécialisée, d'accompagnement spécialisé.

Camille évoque la non présence des parents à la sortie (par exemple) . De plus, les papiers ne sont jamais remplis , pas même les fiches de renseignements ou d'urgence. Cependant, elle ne blâme pas les parents de ces enfants pour autant : « *ils sont moins stables, leurs parents étaient moins derrière parce qu'ils avaient 10 enfants.* », parce qu'ils ont beaucoup d'enfants à s'occuper selon elle.

Elle explique la difficile relation école-famille avec les enfants issus de la communauté du voyage : « *De toute façon son cartable restait là. Elle laissait son cartable là. La directrice m'a dit qu'elles laissaient leur cartable ici par peur de se le faire voler au camps.* »

Il n'y a donc aucun lien possible entre l'école et la maison puisque le cartable ne franchit même pas les murs de l'école.

Entretien n° 2 :

Thème 1: Profil de l'enseignant

Hélène est enseignante depuis une 15 aine d'années, elle a fait majoritairement du cycle 2. Hélène est aujourd'hui enseignante en REP + à Roubaix après avoir eu une classe relais à Roubaix également : *« C'est une classe pour les élèves qui n'aiment plus venir au collège. Cette classe est généralement située en dehors du collège. J'ai failli démissionner tellement c'était dur ! Les élèves avaient tous des particularités différentes »*

Aujourd'hui, Hélène a eu une classe en charge avec plusieurs élèves issus de cultures minoritaires : allophones ou non. Dans sa pratique enseignante, Hélène mets en place différents dispositifs permettant la prise en charge de la diversité en classe. Dans un premier temps, Hélène fait un gros travail de vocabulaire avec ces élèves : *« Cette année un travail tout particulier au niveau de l'oral, à la fois dans la maîtrise du langage orale, ses règles et les bonnes postures (travail de la « forme ») mais aussi dans des discussions plus philosophiques (travail du « fond ») »*

Hélène parvient dans sa classe à utiliser différentes organisations : *« Toutes les modalités sont mises en place en une journée ; travail individuel sur cahier, travail à deux pour s'entraîner, travail de groupe pour réfléchir sur un sujet et travail collectif pour le dynamisme général. Je trouve que c'est important de les faire travailler sous différentes modalités pour éviter l'ennui. »*

Hélène m'explique également qu'elle est MAT ce qui veut dire maître d'accueil temporaire. Elle a donc parfois dans sa classe des stagiaires. Son statut MAT justifie donc sa pratique pédagogique proches des attentes institutionnelles et des acquis de la recherche.

Hélène met en place des projets interdisciplinaires autour de la littérature jeunesse : *« Cette année Biscotte, une petite souris imaginaire voyage et nous envoie des cartes postales. C'est un travail en QLM l'espace, en maths , en production écrite et en arts visuel »* mais elle n'inclut pas les parents dans ses projets pour le moment à cause du protocole sanitaire. En temps normal, Hélène aime organiser des journées durant lesquelles les parents sont conviés. *« J'ai l'impression que quand il y a les parents dans l'école, il y a moins de violence.... Oui je ne sais pas... Comme si tout était rassembler pour un cadre propice pour le développement de l'enfant »*

Malgré les années d'expérience, Hélène continue de travailler en dehors des heures d'enseignement pour toujours se renouveler en termes de supports, de méthodes... et surtout prendre en compte les particularités de sa classe : *« Même si j'enseigne depuis plusieurs années dans le même cycle,*

chaque année, il faut recommencer pour adapter son enseignement à sa nouvelle classe. » Son école étant en rep + avec des élèves difficiles, Hélène s'efforce de toujours répondre à leurs besoins.

Thème 3 : Expériences autour de la diversité culturelles

Hélène définit la diversité culturelle comme « *la richesse des différences des élèves* » Mais elle explique que pour les élèves allophones c'est particulièrement difficile à prendre en charge parce que la barrière de la langue ne permet pas de valoriser l'élève « *pendant de longues semaines on a du mal à se comprendre, les gestes de suffisent pas.... et.... C'est seulement au bout de quelques semaines où l'enfant comprend grâce à certains mots qu'il a l'habitude d'entendre* » En effet, elle explique ne pas vraiment préparer l'arrivée d'un élève allophone parce que " *Les aides sont pauvres* »

Pour prendre en compte la diversité culturelle dans sa classe, Hélène a surtout recourt à de la différenciation, du tutorat à certains moments : les élèves peuvent s'entraider dans classe puisqu'elle utilise des tétra'aides pour que les élèves expriment leurs besoin « *j'ai besoin d'aide / tout va bien...*"

Pour valoriser un élève issu d'une culture minoritaire, l'enseignante propose toujours à celui-ci, lors des anniversaires, d'apprendre à la classe la chanson du « *joyeux anniversaire* ». Hélène explique que l'élève est content d'apprendre quelque chose aux autres « *même si ce n'est qu'une chanson.... C'est notre coutume, mes collègues aussi font ça il me semble* »

Au cours de mes questions, l'enquêté m'arrête et me dit : « *En écoutant toutes ces questions, en fait, je crois que je gère mal la diversité culturelle !* » Cette réflexion montre qu'en réalité la prise en compte de la diversité culturelle n'est pas au centre du métier et donc, cela entraîne une prise en charge parfois bancal puisque les attentes ne sont pas connues des enseignants, ici Hélène exprime qu'elle ne sait pas réellement comment il faut faire, ce qui est nécessaire pour la prise en charge de cette diversité.

Thème 4 : retour sur la formation ?

En ce qui concerne, le retour sur la formation enseignante, malgré les questions posées, l'enseignante allait peu sur ce terrain et disait souvent " *c'était il y a longtemps pour moi...* » et donc ce discours m'a laissé penser qu'elle a l'impression d'avoir eu un parcours de formation plutôt obsolète par rapport aux injonctions sociétales aujourd'hui : les outils, les démarches

administratives, les acteurs ne sont plus les mêmes et c'est ce qui explique le fait qu'elle ne veuille pas trop en parler. Elle exprime par contre que les visites ainsi que les discussions avec d'autres PE sur le terrain sont bénéfiques à condition d'être sur le terrain. Hélène exprime avec regrets les conseils/ obligations de supérieurs n'ayant pas connaissances des réalités du terrain.

En réalité, la formation est enrichissante dans l'entrée du métier. Seulement, les réformes sont tellement importantes et régulières que la formation d'il y a 15 ans correspond plus totalement aux demandes et aux attentes d'aujourd'hui. C'est pourquoi, selon elle, il faudrait mettre des dispositifs en place de manière à répondre aux besoins des enseignants : « *par exemple demain j'ai un allophone, allez-y expliquez moi quelle est la démarche à suivre?* » Derrière ça, Hélène pense sans doute au temps que ça prend de faire les recherches sur telle ou telle langue rapidement, proposer rapidement des activités...

Thème 5 : relations école-famille ?

Hélène alimente la relation école-famille généralement 1 fois par semaine. Le cahier de liaison et les mails sont ses outils privilégiés « *j'envoie souvent un petit mail quand on fait une sortie, quand on fait une chanson en anglais par exemple.* » L'enseignante m'explique que pour certains parents ayant du mal avec l'écrit, elle préfère les appeler directement pour ne pas les mettre en difficultés. S'il s'agit de parents ne parlant pas le français, elle utilise des signes ou encore des collègues parlant anglais ou une autre langue compréhensible par la famille.

Hélène relève le fait qu'il y a une différence entre les parents ne pouvant pas s'exprimer en français et donc qui ont du mal à s'entretenir avec les enseignants et les parents qui ne s'investissent pas. Les conséquences de cet non-investissement a des effets sur le matériel par exemple, par les faibles réponses aux mails...

Hélène est une enseignante qui essaie au maximum d'inclure les parents dans les enseignements : « *accompagnement en sport, au théâtre, à un spectacle.... Une fois j'avais fait un atelier sur le brossage de dents et j'avais convié des parents... peut être 4 il me semble, on a aussi déjà fait des ateliers cuisine... des choses assez cool que tout le monde aime faire.* »

Entretien n°3

Profil de l'enseignant

Christelle est une enseignante qui a 25 ans d'expérience dans l'éducation nationale et plus particulièrement en maternelle après avoir exercé 8 ans en tant qu'infirmière. Elle a eu tous les niveaux de la maternelle.

L'enseignante se définit comme : « *je pense être bienveillante...enfin j'espère! Mais je suis l'autorité dans ma classe. Je joue parfois avec ma voix pour asseoir cette autorité. J'essaie de rester à l'écoute tout de même...* » Elle essaie de mettre en place une autorité positive, ce qui passe par la construction du règlement avec les élèves par exemple , de la différenciation quand c'est nécessaire ou encore des rituels permettant de retrouver le calme dans la classe.

Christelle est une enseignante qui aime travailler sous forme de projet « *je travaille souvent à partir d'album ou de sorties vécues pour faire oraliser les élèves* » elle explique que les parents sont parfois conviés aux projet notamment pour les sorties ou des projets jeux.

Christelle différencie les apprentissages que ce soit pour les exercices ou pour les évaluations, quand je lui parle de la différenciation, elle me dit : « *C'est important dans la préparation de classe, ça permet à l'élève de progression à son rythme et d'être d'entrer dans la réussite au fur et à mesure* ». Christelle a complètement intériorisé le besoin de différenciation dans son travail et ne s'en plaint pas, son discours montre qu'elle a de l'expérience dans le métier.

Expériences vécues autour de la diversité culturelle

Christelle a eu peu d'élèves issus de cultures minoritaires dans ses classes mais elle explique qu'elle a « *peu d'appréhension avec la diversité en maternelle, je tiens simplement compte des fêtes religieuses.* » Ce qu'elle a plutôt rencontré dans sa carrière se sont des parents qui ne parlaient pas ou peu le français. Pour se comprendre, elle utilise les mimes ou bien une ATSEM qui sait parler la langue de la famille « *on se débrouille tout le temps* »

Elle n'a jamais eu d'élève allophone mais explique qu' « *on est jamais au courant en avance de toutes façons donc ce serait difficile de préparer en amont si on sait pas* »

Retour sur la formation

En ce qu'il concerne la formation, Christelle pense qu'elle est « *souvent trop théorique et souvent trop éloignée du terrain. Les stages sont les moments qui nous apprennent le plus le métier ça c'est sur, il faudrait des cours qui nous apportent des pistes concrètes pour nous aider à construire des notions avec nos élèves. Expliciter les notions et les différentes manières de les aborder.* » on sent dans son discours un certain désintérêt pour la formation initiale, une critique concernant les apports dits trop théoriques, manquant de concret. L'enseignante explique que les formations continues sont généralement plus intéressantes et plus ciblées mais : « *Avant on pouvait choisir et faire des demandes de formations. Les formations REP+ nous permettaient de travailler en équipe et d'élaborer des projets mais hélas elles sont supprimées cette année.* »

Quand on écoute le discours de Christelle on comprend que ce qui lui a permis de se construire en temps qu'enseignante c'est surtout les stages et les formations continues qui l'ont aidée : « *Les stages sont les moments qui nous apprennent le plus le métier.* »

Relation école - famille

L'enquêtrice a laissé une place importante à ce thème dans le sens où elle développait davantage les questions qui portaient sur les parents et leur relation à l'école. J'ai ressenti dans son discours une vraie prise en compte des parents et une bienveillance à leur égard. L'enseignante essaie d'impliquer les parents au maximum dans les apprentissages par exemple sur des activités de cuisine, l'organisation de jeux de sociétés ou sportifs. Dans ces situations, les parents ont un rôle de meneur de jeux ou d'arbitre. Ils sont là avec l'enseignante pour organiser la classe.

La fréquence à laquelle l'enseignante rencontre les parents en dehors des apprentissages est de au moins une fois dans l'année pour un entretien individuel avec les familles mais aussi à la réunion de rentrée.

Quand j'aborde avec Christelle les différences d'implication des parents, elle m'explique que certes il y en a mais que les causes sont parfois dues à de la timidité et pas forcément un non-investissement : « *Certains parents hésitent à s'impliquer mais en les rassurant, on arrive parfois à les impliquer dans la classe. Certains parents ne veulent pas et ce n'est jamais une obligation* » et face à ces différences d'implication elle répond : « *On est parfois démuni face à certaines réactions de parents. Mais j'essaie toujours de ne pas juger.* » On voit bien là une réelle concordance dans le discours de l'enquêtée au fil de l'entretien puisqu'elle réitère sa pensée à plusieurs reprises sous différentes formes.

Quand les parents ne parlent pas bien le français, l'enseignante demande aussi parfois à d'autres parents de traduire quand c'est possible ou elle prend le temps de montrer les choses quand c'est possible.

Entretien n°4 :

Profil de l'enseignant

L'enquêtée est une enseignante qu'on nommera Solène de 22 ans qui est stagiaire (PES) dans une petite école de L***, d'un milieu assez supérieur. L'enseignante est à mi-temps sur la classe qui comporte 20 élèves. Le niveau social des parents est supérieur. L'enseignante comporte dans sa classe un élève allophone turc. Si on analyse son discours, on voit à plusieurs reprises que l'enseignante se dévalorise, ne se sent pas légitime. En effet dans son discours, on peut entendre « *C'est ma première année donc je ne sais pas si je fais bien mais.....* » L'enseignante aime beaucoup le niveau qu'elle a obtenu : « *Les élèves ont déjà intériorisé le statut de l'élève mais sont dans une phase de développement qui les rends attachants. Ce qui est travaillé avec les élèves est intéressant ,on peut commencer à conduire des projets, avoir de réelles discussions philo/EMC* » Concernant sa gestion de classe et posture enseignante, Solène met un point d'honneur pour que les élèves soient bien en classe. On ressent dans son discours beaucoup de bienveillance : « *je dédramatise systématiquement l'erreur, on la reprend pour montrer qu'elle est bénéfique pour apprendre.* » L'enseignante a mis en place cette année un projet annuel de correspondance avec une autre classe de ce2 à Roubaix. Quand je lui demande pourquoi cette classe elle me répond : « *tout simplement parce que c'est mon ancienne MAT qui me l'a proposé. Dans l'idéal (rires)... j'aurais aimé faire un projet de correspondance avec des écoliers d'un autre pays mais je ne savais absolument pas le temps de chercher et donc j'ai choisi la facilité (rires) quand j'aurais le temps, j'essaierais de me renseigner....ouais ça pourrait être cool* »

Solène travaille également autour d'un autre projet en musique et en EMC autour des valeurs de la république « *on apprend, on crée des textes autour de la citoyenneté.... Fin personnellement je trouve que c'est super important de véhiculer ces valeurs dans nos classes, au delà d'une simple leçon, c'est pour moi important de les rappeler.* »

En ce qu'il concerne la différenciation, « *j'en fais bien évidemment surtout pr les élèves qui ont des difficultés sur le geste graphique. Mon but n'étant pas le geste graphique à certains moments, je leur fait des textes à trous tout en continuant à les faire écrire mais à d'autres moment dont l'objectif est le geste graphique. Mais le gros point où je fais de la différenciation, c'est avec mon allophone, enfin... quand j'y parviens* »

Expériences autour de la diversité culturelle

En effet, Solène a un élève allophone turc en classe ce qui est donc une expérience autour de la diversité culturelle. Selon elle, la diversité culturelle est définie par le fait : « *que tous les élèves ne sont pas identiques, ont une histoire, des racines différentes les uns des autres et c'est ce qui fait la richesse d'une classe.* » Solène prend la diversité comme une richesse pour reprendre ses mots ce qui est en concordance avec ses propos puisqu'elle met un point d'honneur à intégrer les valeurs de la république dans sa classe.

En ce qui concerne la différenciation des apprentissages, cet élève est arrivé dans sa classe, il ne parlait pas un seul mot de français. Quand j'ai demandé à Solène comment avait-elle préparé son arrivée, elle m'explique : « *J'ai tout d'abord imprimé un sous-main avec les éléments essentiels (jour de la semaine, mois, chiffres, les lettres en capital et en script, les verbes d'actions : copier..)* Ensuite je lui ai proposé des imagiers avec les mots en français et les mots en turc. J'ai ensuite proposé des exercices comme par exemple un mot mêlé avec les prénoms de la classe » Ces idées sont le fruit d'un week-end de recherche sur la manière dont prendre en compte les élèves allophones « *Oui... j'ai passé mon week end à lire des docs, à chercher des activités sur le site du CASNAV. Mais on nous dit il faut faire ci et ça mais il n'y a aucun exercice, ou programmation pour apprendre le français de zéro dans une classe de ce2!* » L'enseignante, n'ayant pas les outils pour prendre en compte cet élève, a fait des recherches, s'est documentée pour pouvoir accueillir l'enfant comme il se doit dans sa classe malgré que « *Je l'ai su et je n'avais même pas une semaine pour préparer son arrivée ce qui est très court ... j'avais en plus à préparer le travail du groupe classe. J'ai manqué de temps mais je me suis renseignée sur internet, sur des sites de circo du CASNAV etc... j'ai appris seule à accueillir un élève allophone* »

Je sens dans le discours de l'enseignante qu'elle a été un peu dépassée de cette arrivée et culpabilise presque de ne pas lui avoir proposé d'autres choses, en effet à plusieurs reprises elle dit « *mais voilà... je ne sais pas quoi faire de plus* »

Cette enquêtée, montre à travers son entretien le manque de temps pour se pencher sur ces sujets. Il a été difficile pour elle d'y passer plus de temps. Peut-être que le statut de stagiaire fait que l'enseignant a d'autres contraintes ou bien peut-être que le peu d'expérience dans le métier font qu'il est difficile d'être outillé face à toutes les situations et issus à savoir la prise en charge d'un élève allophone.

Mise à part la préparation, je me suis intéressée à la gestion de classe avec un élève allophone.

Solène m'explique que dans sa classe, on s'entraide et on est bienveillant les uns envers les autres :

« on applaudit notre allophone quand il nous récite l'alphabet, euh.... Quand il dit des mots en français par exemple, quand il réussit un exo de maths.... » Là encore, on remarque que l'enseignante met un point d'honneur à ce climat de classe bienveillant. Le point négatif dans cette prise en charge pour Solène, c'est « *Le manque de temps et de formation* »

Retour sur la formation

Quand on aborde la formation, le ton de l'enquêtée change un peu dans le sens où on sent son agacement quant à la formation notamment en ce qui concerne la prise en compte des élèves allophones : « *à part apprendre qu'il y a le CASNAV et UPE2A, je ne connais absolument aucune prise en charge pour aider un élève allophone, je ne sais pas comment avoir un dossier ou une évaluation pour connaître ses besoins* »

Solène, montre une bonne volonté dans son travail mais trouve qu'on le lui en demande de trop pour son « *peu d'expérience* » : expression qui revient souvent, notamment dans la prise en charge de son élève. Ce qui est difficile pour elle c'est que l'élève qu'elle a dans sa classe aurait besoin de faire de la GS voir du CP pour vraiment entrer dans les apprentissages. Or, Solène ne sait comment faire pour préparer deux progressions différentes « *par où commencer ? Je ne sais même pas son niveau dans sa langue* »

Elle revient sur le fait qu'on lui a appris à valoriser la culture de l'élève, favoriser la relation école famille mais quand est-il des apprentissages ? « *La formation manque de terrain, on nous explique les idéaux mais rien de concret hein...* »

C'est plutôt les stages et les discussions informelles qui lui ont été bénéfiques puisque l'enseignante explique que certes elle sait ce qui est idéal pour les élèves, mais dans les écoles, selon les enfants elle sait qu'il y a des contraintes avec lesquelles les enseignants doivent composer et donc, sa question est : « *qu'est-ce qu'on fait concrètement avec ces enfants ?* »

Bien que l'entretien ait été focalisé sur son élève allophone, nous avons abordé d'autres types de diversités : « *Certains élèves sont inertes n'avancent pas ne participent pas aux activités mais il est difficile pr les enseignants de gérer le groupe classe et ensuite s'entretenir avec l'élève en question .* »

Relation école-famille

À travers le discours de l'enquêté j'ai bien compris qu'elle avait connaissance de l'importance de cette relation mais Solène ne se sent pas « *légitime face aux parents* ». Son âge la fait penser qu'elle n'est pas légitime et donc ses comportements découle de cette représentation. En effet, Solène a peur de mal faire « *quand j'écris un mot je mets 15 min pour me dire : est-ce que c'est bien dit ? Il n'y a pas de fautes?* » Donc les échanges sont peu nombreux. D'ailleurs, elle évoque quand même l'importance de découvrir l'enfant grâce à sa famille car quand je lui demande si elle a des regrets concernant la prise en charge de son élève allophone, elle me dit « *J'aurais demandé un rdv avec la famille pour connaitre davantage l'enfant, ses réussites en Turquie. . J'aurais vraiment aimé co construire une progression avec l'enseignante de l'UPE2A ainsi que la famille* »

En règle générale, l'enseignante utilise l'ENT pour communiquer avec les parents. La famille de l'élève allophone dans sa classe n'ont pas accès à l'ENT, de plus, les échanges sont peu fréquents car il va au centre avant et après l'école ce qui ne laisse pas beaucoup de moment pour se rencontrer. Lorsque Solène voit la famille de l'élève, elle essaie de parler avec les gestes ou alors utilise un traducteur sur le téléphone, qu'elle montre à la famille : « *on fait avec les moyens du bord hein.... (rires)*

Entretien n° 5

I/ Profil de l'enseignant

L'enquêtée est une enseignante qu'on nommera Magali de 50 ans , célibataire et sans enfant qui est dans le métier depuis 23 ans. Avant cela, elle est allée habiter comme jeune fille au pair aux états-unis pendant 1 an et demi. Magali n'a bénéficié que d'une seule année de formation pour devenir enseignante puisque : « *J'ai passé le CRPE en candidat libre, donc je n'ai fait qu'une seule année de master, le master 2 à l'inspe qui s'appelait IUFM à l'époque.* »

Magali a obtenu le statut d'enseignante maître formatrice qu'elle a obtenu grâce à son expérience aux états-unis : elle est donc en classe et donne également des cours aux futurs enseignants. Sa parole expérimentée me permet donc d'apprendre de nouveaux éléments sur la question. Magali se définit comme : « *J'espère être à l'écoute, j'espère me remettre en question... après le fait d'EMF ça t'oblige à prendre du recul sur ta pratique, de se poser des questions. Si non, j'essaie d'avoir un gros projet par année et donc toutes les compétences à acquérir tournent plus ou moins autour de ce projet donc ça te pousse à te renouveler tout le temps.* » Dans son discours, on comprend que Magali est passionnée par son travail, qu'elle y passe beaucoup de temps, toujours pour l'intérêt des enfants. Elle dit préférer les grandes classe mais : « *en tant qu'EMF je vais dans toutes les classes et quand je suis en maternelle, je m'éclate en maternelle aussi donc bon.. Je pense que je m'adapterais à n'importe quelle classe, j'y trouverai toujours mon compte.* »

L'enseignante utilise un fonctionnement de classe passé sur le constructivisme, elle dit ne pas aimer le « frontal », c'est pourquoi le mobilier de sa classe est adapté afin de pouvoir changer d'organisation spatiale rapidement, elle met en place de la différenciation notamment en français et en mathématiques puisqu'elle utilise une méthode qui propose des parcours de niveau. Elle met également en place du tutorat dans sa classe.

II/ Expériences autour de la diversité culturelle

Comme pour chaque enquêté je demande à l'enseignante de me donner sa définition de la diversité culturelle qui pour elle est : « *Pour moi ce qui va faire beaucoup c'est le côté allophone ou pas allophone quoi. La diversité culturelle on en rencontre partout que l'on soit originaire du nord de la France ou du sud de la France nous n'avons pas la même*

diversité culturelle alors ça ne pose pas trop de problème puisqu'on a tout de même une culture commune mais par contre oui un élève qui arrive de l'étranger qui découvre à la fois la France, à la fois notre région, à la fois la langue, à la fois le système scolaire français.. là on est vraiment dans de la diversité culturelle. »

Avant d'arriver dans son école actuelle, Magali a été enseignante pendant 5 ans dans l'Avesnois à Hautmont. Durant cette période, elle a plutôt rencontré des enfants issus de familles nord-africaines, elle dit avoir géré cela grâce à la curiosité : *« Alors d'abord par de la curiosité je pense... tout d'abord parce qu'il y avait plein de choses que je ne connaissais pas. Ne serait-ce que dans toute la culture musulmane il y a pleins de choses que je ne connaissais pas... les fêtes traditionnelles etc que j'ai appris là-bas. Puis je trouve aussi que c'est un vecteur pour intégrer tout le monde quoi. Donc je me suis renseignée. »*

Je remarque dans le discours de Magali que le vocabulaire employé en ce qui concerne la diversité culturelle est positif : elle parle de curiosité, d'adaptation, elle utilise des expressions telles que *« c'était chouette ça »* en parlant d'adaptations mises en place pour un élève nouvellement arrivé.

Magali n'a pas peur de la prise en charge de la diversité puisqu'elle a même accueilli un américain à chaque fois pendant 15 jours en juin : *« parce qu'aux états-unis ils étaient déjà en vacances et c'est un gamin dont les grand parents vivaient à L *** et donc il venait chez ses grands-parents. La mère venait, elle préparait une activité pour les gaminset là c'était vraiment un échange hyper intéressant. »* à travers son discours on voit bien que Magali fait son maximum en classe pour y ancrer une coloration culturelle dû à son parcours notamment mais aussi à son ouverture d'esprit, sa curiosité.

Magali fait tout de même une différence importante qui n'a pas été effectuée chez les autres enquêtés : celui de la différence entre les enfants roms et les enfants des peuples non nomades. En effet, selon elle, les élèves roms ont une intégration beaucoup plus complexe puisqu'il n'y a pas de réel suivi de scolarisation : *« Dans leur culture, c'est un peuple nomade. Et puis les conditions qu'on leur fournis ici... même si ils voulaient s'intégrer c'est compliqué quoi. Quand ils sont dans les camps derrière là, c'est quand même compliqué de venir régulièrement, de trouver un intérêt à l'école parce que (soupire) chez toi tu peux pas travailler, chez toi t'as pas l'eau courante et que tu peux pas être propre et que du coup quand t'arrives à l'école les autres ils ont plutôt pas envie d'être avec toi... »* Magali sait bien de quoi elle parle puisqu'elle s'est rendue sur un camps rom : *« J'étais allée voir là où ils habitaient avec la nana de l'association parce qu'elle elle était top et suivait bien les gamins.. et je me suis dis mais je veux comprendre*

quoi... ». Lorsqu'il s'agit d'une scolarisation d'un enfant dont les parents ont vocation à rester dans le pays, Magali trouve plus de facilités dans la prise en charge : « *Les seules fois où ça a fonctionné c'est quand les enfants étaient dans le village d'insertion ici à L**** »

L'analyse de son discours permet de mettre en lumière une différence remarquable entre les enfants roms et les autres enfants nouvellement arrivés en France. Cela s'observe notamment dans la relation avec la famille.

III/ Relation école-famille

L'analyse de cet entretien permet de montrer l'importance de cette relation pour l'enquêté. En effet Magali a évoqué plusieurs situations comme sa communication importante sur l'ENT avec les parents. Elle a un album de classe virtuel dans lequel elle vient y mettre les photos des élèves en activité pour créer ce lien avec la famille. Lorsqu'il s'agissait de familles nouvellement arrivées, elle a tenu à faire venir les parents en classe : une maman espagnole venait faire des comptines et des chants en espagnol. C'est le cas également pour l'enfant venant des états-unis, la maman est aussi venue faire des activités en anglais dans la classe. Ainsi, on voit bien que Magali a intégré la dimension culturelle dans ses enseignements et sait tirer parti de la richesse culturelle des familles issues de la diversité culturelle. Seulement, elle explique qu'avec les familles roms c'est plus complexe dans le sens où la scolarisation est organisée avec des associations qui organisent l'inscription, assure le lien avec l'école. Or la mise en place de ce dispositif est lent et parfois, les enfants roms ne restent pas : « *Avec les populations roms ça passe d'abord par l'association d'insertion ou l'association qui s'en occupe qui gère et qui vient notamment au moment des inscriptions. C'est l'association qui prend en charge l'enfant en fait. Mais après faut avoir quelqu'un qui soit là et qui fasse le suivi, c'est pas évident... Quand tu as des gamins qui ne sont pas là depuis 3/4 jours et que tu appelles pour savoir tu appelles qui ?* » Le même scénario s'est répété avec deux autres petites filles roms : « *Moi j'ai eu une expérience il y a quelques années avec 2 gamines, ça se passait vraiment très bien et en fait elles sont reparties en milieu d'année, du jour au lendemain... Donc ça a été très compliqué puis on se dit au final c'est beaucoup d'investissement (soupire...) pour pas grand chose.* »

IV/ Formation

Magali, qui a eu son concours en candidat libre, n'a eu qu'une seule année de formation à l'IUFM composé de cours et de stages. Bien qu'elle ait une attitude positive face à l'accueil de ces élèves, lorsqu'elle s'exprime sur la formation elle regrette le fait de ne pas être davantage accompagnée : « *Franchement, pour la formation initiale moi je ne m'en souviens plus d'autant plus que je n'ai pas fait de première année de master. Donc j'ai fait que la 2e année de master durant laquelle j'ai eu quelques stages mais ce n'est pas en si peu de temps que tu as le temps de réfléchir à tout ça. Au début en plus de ça, il y a tellement de choses à voir que tu ne vois pas forcément ça. Après en formation continue... jamais plus on nous a proposé ce genre de formation...aujourd'hui c'est maths/français et basta. Donc rien sur la diversité culturelle.* » En effet, Magali a exprimé tout au long de son entretien prendre de son temps pour faire des recherches, que ce soit avec les élèves pour préparer l'arrivée d'un élève allophone ou bien sur son temps personnel pour proposer un enseignement adéquat. C'est un temps qu'elle juge nécessaire dans le sens où la formation n'a pas permis d'aborder ce point et que sans recherche nous sommes novice sur le sujet. Elle dit très clairement « *Depuis que je suis ici, on rencontre plutôt.. les problématiques autour de l'accueil des enfants roms par exemple où là c'est plus compliqué fin compliqué.... C'est juste qu'on n'a pas franchement les moyens, le suivi et la formation qu'il faudrait.* »

Pour Magali il est évidemment qu'une bonne prise en charge des élèves issus des cultures minoritaires demande un travail de formation, de mise à disposition de moyens pour répondre aux problématiques de la famille : « *on n'a pas non plus les moyens de les accueillir, dans l'équipe pédagogique pouvant donner un coup de main sur les élèves allophones il n'y en a quand même pas beaucoup hein et puis les enfants dans mon souvenir au bout de 2 années scolaires ils n'en ont plus le droit. (l'upe2a)*»

Entretien n°6

I/ Profil de l'enseignant

Karine est une enseignante et directrice de 62 ans qui prend sa retraite à la fin de l'année scolaire. L'enseignante a un bac B et est allée une année dans l'École Normale après avoir obtenu le concours, elle confie : « de mon temps il ne fallait pas 5 ans d'études pour devenir instit' .. ouais, j'ai passé le concours, je ne l'ai pas eu tout de suite et j'avais rempli une feuille qui disait comme quoi je voulais bien être suppléante c'est à dire être remplaçante sans être titulaire donc je suis arrivée sur le terrain sans rien connaître, sans rien du tout. Mais j'avais une maman institutrice donc ça m'a aidée quand même »

Karine a connu bon nombre de grands changements dans le métier comme l'arrivée de la photocopieuse, l'arrivée du numérique : « *J'ai fait des stages dans le cadre de ma profession, quand l'informatique est apparu on a eu des stages, il est apparu d'un seul coup et on a dû se débrouiller »*

Karine a une vision bien construite du système scolaire puisque son expérience lui a fait rencontrer beaucoup de situations. Elle n'aime pas travailler en groupe, elle dit ne pas avoir de groupes de niveaux. Quand je l'interroge sur la différenciation elle dit « *Alors moi... moi je ne fais pas de groupe, tous les enfants apprennent la même chose mais quand il y a un enfant en difficulté et bien je vais vers lui, je lui réexplique, je les prends un par un quand j'ai du temps. Moi la différenciation, j'en fais pas... fin si j'en fais parce que je donne des textes... mais tout le monde est à la même enseigne. Par exemple en dictée, il y a certaines dictées, elles sont écrites mais il manque des mots, il y a des mots à mettre dans les trous ben les enfants en difficultés ça les avantage et les autres aussi.. donc si je fais de la différenciation mais.... »* On voit dans son discours que l'enseignante a intériorisé que la différenciation est un processus complexe et donc ses hésitations peuvent laisser penser qu'elle doute de sa propre pratique malgré son expérience. Le fait d'avoir eu qu'une seule année de formation peut aussi être à l'origine du fait qu'elle ne soit pas totalement au clair avec cette notion et qu'elle essaie de « se débrouiller » expression qu'elle utilise lorsqu'on discute de l'arrivée du numérique.

II/ expériences autour de la diversité culturelle

Lorsque je demande à l'enquêté ce qu'est la diversité culturelle pour elle, elle dit : « *Euh... bah... ils viennent de niveaux... de niveau social différent.. par exemple quand on est*

arabe à la maison on parle arabe, on a plus de difficulté en français c'est un peu normal. Après aussi .. euh oui... il y a aussi les milieux où les enfants n'ont pas beaucoup de livres... » à l'inverse des autres enseignantes, Karine me parle de la diversité culturelle comme les différents accès à la culture. D'ailleurs, quand je lui demande si elle a déjà été confronté à de la diversité culturelle elle dit : *« Alors oui... Les élèves qui se sont fait abuser par le père, des élèves qui se font battre, j'ai dû le signaler »* On voit bien ici dans son discours que Karine se perd entre la culture, le soin apporté aux enfants... Cependant, quand je lui parle de cas concrets par exemple un élève allophone, elle rebondit en me donnant les adaptations possibles pour ce type d'élève nouvellement arrivé en France : *« Donc les allophones on fait appelle à Blandine, à l'UPE2A... Bon après quand on a ces enfants là, comme la petite rom que j'avais en début d'année là je faisais vraiment de la différenciation. J'avais préparé des jeux... bien à tomber j'avais tout préparé tout plastifié et elle est partie. (rires) Mais bon les jeux ils sont là, ils sont dans la classe, la maîtresse suivante pourra s'en servir. »* L'adaptation est donc donnée par l'enseignante de l'UPE2A qui est mise en place par l'enseignante.

Karine souligne le fait que la scolarisation des élèves issus du voyage est complexe dans le sens où il n'y a pas de suivi de scolarisation, les élèves peuvent arriver et repartir sans rien dire, ou être absent longuement ce qui rend complexe le suivi dans les apprentissages qui sont déjà faibles : *« Le problème avec les petits roms c'est que bon il y en a qui restent mais la plupart à l'automne ils prennent leurs enfants pour faire les vendanges, et au printemps ramasser les blés tout ça. Ils ont une vie qui n'est pas stable. Par exemple ils peuvent être 1 mois absent et puis revenir »*

Pour Karine, l'adaptation à ces jeunes enfants nécessite des discussions informelles pour bénéficier d'informations, de ressources *« faut beaucoup parler avec les gens, faut pas rester dans son coin quand on est instit', si tu ne parles pas avec les personnes qui sont autour de toi... voilà quoi. »*

III/ La formation

En effet, ce sont les discussions qui l'ont davantage aidée dans son métier plutôt que la formation qu'elle qualifie de *« Nul. C'était nul. Nul de chez nul ! »*

Karine relève le fait que les cours proposés à l'IUFM étaient totalement désaxés de la réalité du terrain : *« on nous avait mis à Roubaix dans les coins les plus malfamés, il y a de*

ça 40 ans. On arrive à l'IUFM on avait un prof qui nous faisait des leçons sur la discipline...c'était la première chose qu'on a apprise nous sur le terrain »

Ce qui a été davantage enrichissant pour elle, ce sont les stages. Elle dit avoir beaucoup appris en observant : *« Pendant cette année on a été en stage, je suis allée chez un monsieur en CM2 et c'est d'ailleurs là où j'ai appris plein de trucs ! Les stages étaient enrichissants , plus que la formation! Ah oui ! »*

Dans le discours de Karine on comprend bien qu'il faut savoir se débrouiller, aller chercher les informations, les réseaux d'aide soit même et surtout apprendre soit même. Son entretien montre bien en quoi les problématiques à l'école ont évolué au fil des années dans le sens où, lors de son arrivée dans le métier les préoccupations n'étaient pas les mêmes ce qui fait que la différenciation ou encore la connaissance sur la diversité culturelle n'est pas pas totalement intégré dans le profil de l'enseignant. La formation et la construction de l'identité professionnelle se construit avec son temps et cet entretien permet bien de le montrer.

IV/ La relation école-famille

Dans cet entretien, Karine exprime la difficulté de s'entretenir avec des parents qui ne parlent pas un seul mot de français sans émettre de critique : *« Elle est venue au mois de juin pour inscrire son enfant elle ne parlait qu'anglais. Alors mon anglais n'est pas terrible mais j'ai réussi à me faire comprendre. Donc j'ai parlé anglais avec elle, voilà. Et elle en septembre elle est revenue elle parlait français comme toi et moi. Alors que moi j'étais toujours à mon anglais de... hein voilà »*

L'enseignante différencie les élèves issus de la populations des voyageurs et les autres puisqu'elle explique que la scolarisation d'un enfant rom se fait par l'intermédiaire d'un assistant social, ainsi, il n'y a pas de relation directe avec la famille puisque tout se fait par un intermédiaire. Karine explique que ce sont des échanges brefs, des mails sur l'avancée de la situation : *« Normalement pour les petits roms il y a toujours un assistant social qui s'occupe d'eux, du groupe. Et là d'un seul coup elle n'est pas revenue en classe et il a envoyé un mail comme quoi c'était tout elles avaient déménagé elles étaient parties à Loos. »*

Elle explique que ce sont des élèves qui se débrouillent seuls et donc les parents ne les déposent pas à l'école il viennent à pieds du camps jusqu'à l'école. Il n'y a aucune

interaction avec les parents. Karine n'évoque pas le cas d'élèves allophones non rom puisqu'elle n'en a pas rencontré dans sa classe au cours de sa carrière.