



HAL
open science

Mal-être de l'enseignant face à la scolarisation des élèves allophones

Léonie Dubosque

► **To cite this version:**

Léonie Dubosque. Mal-être de l'enseignant face à la scolarisation des élèves allophones. Education. 2022. dumas-04214999

HAL Id: dumas-04214999

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04214999>

Submitted on 22 Sep 2023

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 MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Mal-être de l'enseignant face à la scolarisation des élèves
allophones

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Léonie Dubosque

le 23/05/2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Dora François, directrice de mémoire

Myriam Dupouy, membre de la commission

“Ce que nous disent plus de cinquante ans de dessin et de peinture, c’est qu’un pays n’est jamais une seule chose à la fois : il est souvenirs tendres de l’enfance tout autant que guerre civile, il est peuple comme il est tribus, campagnes et villes, vagues d’immigration et d’émigration, il est son passé, son présent, son futur, il est ce qui est advenu et la somme de ses possibilités.”

- Zeniter, A. (2017). *L’Art de perdre. Flammarion. p.23* -

Remerciements

*M*adame Dora François qui a permis à ce mémoire de voir le jour. Merci à elle d'avoir cru en ce projet et de l'avoir soutenu durant ces semaines. Elle a porté un regard bienveillant et encourageant, c'est pour cela que je lui adresse mes remerciements les plus sincères.

*E*ntretiens, ce mot va, ici, de pair avec : enseignantes. En effet, merci à L et A d'avoir accordé de leur temps, en partageant leur expérience afin d'enrichir ce mémoire. Toutes deux ont accepté de répondre à des questions parfois socialement discutées pouvant même être qualifiées de "polémiques" ou "sensibles". Elles ont été d'une bienveillance et d'une ouverture d'une extrême gentillesse. C'est pourquoi je les remercie.

*R*cherche : en situation de chercheuse, j'ai passé de longues heures à étudier des textes de lois, articles et doctrines concernant les élèves allophones. Merci aux organisateurs de ce séminaire de "Langues et cultures étrangères".

*C*onstance : constant soutien de notre directrice de mémoire tout au long de sa rédaction. Merci à elle !

*I*nspe, l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation est le lieu où sont formés les jeunes enseignants.

Merci à tous les formateurs pour les cours passionnants qu'ils nous ont dispensés et pour les questionnements qu'ils ont suscités, éveillant en nos jeunes esprits d'étudiants, l'envie de toujours en apprendre davantage...

Citation.....	p.2
Remerciements.....	p.3
Sommaire.....	p.4
Introduction.....	p.7
I. Elèves allophones : un public mal analysé des politiques.....	p.8
1. <u>Inclusion des élèves allophones en France aujourd’hui</u>	p.8
1.1 Manifestation récente des enseignants pour le manque de moyen de l’école inclusive (EI).....	p.8
1.2 Point historique et légal concernant l’EI pour les élèves en situation de handicap : de l’intégration à l’inclusion.....	p.9
1.3 L’école inclusive aujourd’hui : les élèves en situation de handicap.....	p.11
1.4 L’inclusion des élèves allophones à l’école : un “méli-mélo” difficilement compréhensible.....	p.12
2. <u>Changements éducatifs et immigration : réticence française</u>...p.16	
2.1 Politique d’accueil des immigrés en France.....	p.16
2.2 Une culture universelle française qui doit s’appliquer à toute personne sur le territoire national ?.....	p.17
2.3 Peu d’ouverture aux autres cultures à l’école de la république.....	p.19
3. <u>Le terme allophone : un mot chargé de sens</u>.....p.19	
3.1 Utilisation du terme allophone : justification d’une mise à l’écart ?.....	p.19
3.2 Quels sont les moyens mis en œuvre pour aider les enfants allophones dans le premier degré ?.....	p.20
3.3 Les implicites du terme allophone.....	p.21

PROBLÉMATIQUE : Dans quelle mesure l’insuffisance juridique et politique, concernant l’inclusion et la prise en compte des élèves allophones, entraîne-t-elle

des difficultés scolaires pour les élèves et un mal-être grandissant chez les enseignants ?.....p.21-22

II. Un mal-être des enseignants face au public allophone.....p.22

1. Un épuisement concernant l'enseignement auprès des élèves allophones.....p.22

1.1 Les élèves allophones : richesse pour une classe.....p.22

1.2 Les élèves allophones : difficulté pour l'enseignant.....p.22

1.2.1 L'accueil des élèves allophones implique un réel surcroît de travail et de temps : quelles aides pédagogiques et financières pour l'enseignant ?.....p.22

1.2.2 Une hiérarchie peu investie pour aider les enseignants à inclure les élèves allophones dans une classe.....p.24

2. Des difficultés d'enseignements en changement ?.....p.25

2.1 Des formations initiales ou continues, pour le public allophone, qui ne répondent aux demandes des enseignants.....p.25

2.2 Comment adapter ses séquences aux élèves allophones s'ils ne font pas partie de l'EI ?.....p.26

2.3 Moyens juridiques et financiers insuffisants : des enseignants perdus.....p.27

III. Etude qualitative et solution face au mal-être enseignant.....p.29

1. Analyse des entretiens.....p.29

1.1 L'entretien : une étude qualitative adaptée à ce mémoire.....p.29

1.2 La préparation de l'entretien : analyse a priori.....p.30

1.3 Analyse a posteriori : Difficultés rencontrées et axes d'amélioration.....p.33

2. Optimisation des outils / dispositifs en placep.34

2.1 ... dans la relation école - famille.....p.34

2.2 ... en classe et à l'école pour inclure l'élève allophone avec son identité propre..p.37

3. Nouveautés / réformes envisageables pour aider les professeurs à enseigner auprès du public allophone.....p.41

3.1 Enseigner le français en tant que FLS.....p.41

3.2 Des moyens supplémentaires pour l'EI ?.....	p.43
3.3 Réformer la formation initiale et continue : intégration d'un parcours de formation sur l'EI ?.....	p.46
Conclusion.....	p.50
Lexique / Définitions.....	p.51
Bibliographie.....	p.57
Annexes.....	p.58
<i>Retranscription entretiens.....</i>	<i>p.58-79</i>
<i>Simulation salaire professeur des écoles sur le site du gouvernement le mardi 29 mars 2022.....</i>	<i>p.80</i>
4ème de couverture.....	p.81

Introduction

“Beaucoup d’enfants éprouvent à un moment ou à un autre de leur scolarité des difficultés d’apprentissage. Alors qu’il était d’usage de considérer celles-ci comme la conséquence de limites ou de déficiences personnelles de l’élève, on en vient aujourd’hui à admettre, de façon plus positive, qu’elles peuvent résulter de l’interaction d’un ensemble complexe de facteurs : nature du programme, organisation de l’école, volonté et capacité, de la part de l’enseignant, de prendre en compte la diversité de ses élèves sur les plans de la compréhension, du vécu et des modes d’apprentissage.” - Lena Saleh, UNESCO, Paris. “Les Besoins éducatifs spéciaux en classe: guide pour la formation des enseignants”. 1996.¹

Ce constat de Lena Saleh sur les difficultés d’apprentissage des élèves français datent de 1996, mais les questionnements sur le pourquoi de ces difficultés et le comment y remédier sont toujours d’actualité. Ces difficultés d’apprentissage concernent les élèves à besoins éducatifs particuliers, comme les élèves porteurs de handicap, mais aussi les élèves allophones de plus en plus nombreux dans les classes en raison des importants flux migratoires de ces dernières années.

Les difficultés d’apprentissages de ces élèves allophones s’expliquent en premier lieu par le fait que le français n’est pas leur langue maternelle, ce qui constitue un obstacle majeur. Et contrairement aux croyances persistantes de certains personnels éducatifs, elles ne sont pas liées au mauvais niveau scolaire de ces enfants lors de leur arrivée en classe. Du fait de cette difficulté liée à la langue, il semblerait logique que ces élèves allophones soient considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers, puisqu’ils exigent de la part de leurs enseignants une pédagogie différenciée. En effet, pour que les élèves puissent suivre et progresser dans leur scolarité, il est indispensable de travailler la compréhension de la langue, l’expression et la communication par le biais d’une pédagogie positive, sans jamais rabaisser la langue maternelle de l’enfant. La théorie prenant “le deuil de la langue d’origine” pour faciliter l’apprentissage du français ne ferait que créer un conflit de loyauté chez l’élève et risquerait d’accentuer ses difficultés scolaires.

Les enseignants doivent donc prendre le temps et trouver les moyens d’adapter leurs pratiques pédagogiques à ces élèves allophones pour les amener à acquérir les compétences fixées par les évaluations. Mais les moyens accordés aux enseignants pour l’accueil de ces enfants sont-ils à la hauteur des objectifs posés par les institutions ?

Les formations, les ressources humaines pédagogiques et pratiques répondent-elles aux besoins des enseignants ? N’est-il pas temps de reconnaître le mal-être de ces enseignants, dans ce contexte de déséquilibre entre les exigences d’une loi et les moyens insuffisants pour l’appliquer ?

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097838>

I. **Élèves allophones : un public mal analysé des politiques**

1. Inclusion des élèves allophones en France aujourd'hui

Dans cette partie, nous allons commencer par faire un point historique et légal sur la scolarité des enfants à besoins éducatifs particuliers pour lesquels un aménagement des enseignements est nécessaire. Légalement, tout à commencer par les élèves en situation de handicap.

Dans un premier temps, étaient concernés les enfants en situation de handicap que l'école était en devoir d'accueillir, sachant qu'alors c'était aux enfants de s'adapter au système éducatif. Aujourd'hui, la législation a évolué et l'EI impose l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, d'abord les enfants en situation de handicap puis, depuis quelques années, les enfants allophones de plus en plus nombreux.

Mais si l'on peut se féliciter de cette politique d'inclusion des enfants à besoins spécifiques, il faut reconnaître que la réalité de leur accueil au sein des classes se révèle extrêmement compliquée pour les enseignants qui n'ont ni la formation, ni les moyens d'adapter leur pédagogie à un public aussi hétérogène.

Ces difficultés réelles ont donc suscité des manifestations de mécontentements de la part des enseignants, mais aussi des parents comme a pu le constater un journaliste de chez Ouest France.

1.1 Manifestation récente des enseignants pour le manque de moyen de l'école inclusive (EI)

Dans un article de Ouest France² publié le mardi 7 décembre 2021 à 9h41 intitulé « Saint-Herblain. Une cinquantaine de parents et d'enseignants devant l'école Stéphane-Hessel » on nous explique que le mouvement de grève des enseignants dure depuis quelques mois concernant l'école inclusive. Les enseignants réclament plus de moyens, des places pour les élèves en situation de handicap en institut spécialisé. De plus, ils revendiquent plus de postes pour les enseignants ainsi que pour les AESH. Lors de cette journée, douze autres écoles ont suivi le mouvement à Saint-Herblain et à Indre. Dans ces établissements, 80% de grévistes ont suivi selon Ouest France. Si nous élargissons notre champ de vision quant à la question du mal-être enseignant, il apparaît nettement que les enseignants sont dépassés par cette gestion de l'hétérogénéité dans leur classe. Cependant, si nous prenons les chiffres de France Info, en 2012-2013 il y avait 400 enseignants en poste qui démissionnent de l'éducation nationale alors qu'en 2018 ils

² <https://www.franceculture.fr/emissions/la-question-du-jour/pourquoi-les-demissions-d-enseignants-ont-elles-triple-en-10-ans>

étaient 1 417. Nous n'avons pas la prétention d'expliquer ces chiffres mais nous allons essayer de comprendre, sous l'angle de l'enseignement auprès du public allophone. Pourquoi les enseignants se retrouvent-ils en souffrance dans l'enseignement auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment les élèves allophones ?

1.2 Point historique et légal concernant l'EI pour les élèves en situation de handicap : de l'intégration à l'inclusion

Dans cette partie, nous reprenons l'histoire là où l'embryon des idées sur la diversité des élèves a commencé, c'est-à-dire avec Nicolas Condorcet. En effet, les premières idées qui constituent aujourd'hui la politique d'inclusion et de gestion de l'hétérogénéité sont apparues au XVIII^{ème} siècle.

Pour commencer, nous ne pouvons pas parler d'élève allophone, en France, sans faire un rappel historique et politique sur l'école républicaine française et la place qu'elle a laissée aux élèves qui ne sont pas dits ordinaires. C'est dans les années suivant la révolution que Nicolas Condorcet propose la création d'une école laïque, gratuite et obligatoire dans l'esprit des principes de liberté et d'égalité. Cependant, il faudra attendre les années 1880 pour que ce projet voit le jour, sous l'impulsion de Jules Ferry, qui préconise de surcroît, le caractère obligatoire de la scolarisation afin que tous les enfants aient accès à la culture républicaine en tant que citoyen français.

Cette loi Ferry, amorce de réels progrès, mais fait émerger une problématique : que faire des élèves qui ne sont pas capables de suivre ? Vaste question, à laquelle il faudra attendre 1909 pour y répondre en créant les classes de perfectionnement, "ancêtre des ULIS et des SEGPA aujourd'hui". C'est le début de l'éducation spécialisée qui révélera bientôt les limites d'un système ségrégatif, mettant en évidence que les meilleurs élèves sont aussi ceux des classes sociales aisées.

"Ces statistiques permettent de distinguer quatre niveaux d'utilisation de l'enseignement supérieur : les catégories les plus défavorisées n'ont guère aujourd'hui que des chances symboliques d'envoyer leurs enfants en faculté (moins de cinq chances sur cent) ; certaines catégories moyennes (employés, artisans, commerçants) dont la part s'est accrue dans les dernières années, ont entre dix et quinze chances sur cent ; on observe ensuite un doublement des chances avec les cadres moyens (près de trente chances sur cent) et un autre doublement avec les cadres supérieurs et les professions libérales, dont les chances approchent de soixante sur cent. Même si elles ne sont pas estimées consciemment par les intéressés, des variations aussi fortes dans les chances scolaires objectives s'expriment de mille manières dans le champ des perceptions quotidiennes et déterminent, selon les milieux

sociaux, une image des études supérieures comme avenir « impossible », « possible » ou « normal » qui devient à son tour un déterminant des vocations scolaires.” - Extrait de P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *Les héritiers : Us étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.

Ces inégalités sociales se traduisent dès la petite école. L'école était le reflet de la société et de son fonctionnement, c'est le principe de la reproduction sociale. Cela signifie que lorsque l'on naît dans une classe sociale, on a de fortes chances d'y rester. Bourdieu et Passeron ont ainsi démontré qu'un enfant d'ouvrier avait de fortes chances de le rester, tout comme un enfant de cadre le serait aussi par la suite. Le système scolaire français fait perdurer ce schéma de reproduction sociale. C'est seulement dans les années 1975³ que les politiques prennent vraiment conscience que ce sont les enfants qui seront les adultes de demain et que le système scolaire est la base de la société future. Et ce constat amène les politiques à se poser la question de l'intégration à l'école des enfants en situation de handicap. En effet, c'est une loi majeure qui intègre dans le système scolaire français les enfants en situation de handicap. C'est ainsi qu'arrive le terme intégration à l'école. Nous passons d'une logique ségrégative à une logique intégrative. Pour la première fois, une place est donnée aux jeunes en situation de handicap en France.*

Il faudra attendre le 10 juillet 1989⁴, avec la loi d'orientation sur l'éducation de Jospin sont créés les CLIS et UPI, des classes spécialisées, afin d'intégrer tous les enfants dans le système éducatif.

L'article 1 de cette loi dispose :

“L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.”

À cette époque déjà, les enseignants doivent appliquer l'aide ordinaire en classe. Cela signifie qu'ils font classe à tous les élèves dits ordinaires, mais aussi à tous les autres. Pour gérer cette hétérogénéité l'enseignant applique la pédagogie de la différenciation qui suppose qu'il va adapter ainsi son enseignement aux différents élèves de la classe selon les besoins de chacun. Par exemple, si un élève a une mobilité réduite, il adaptera son cours afin que l'enfant puisse réaliser toutes les

³ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>

⁴ <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

*Ces informations sont issues du cours de Mr Serge Pittiglio, psychologue, formateur à l'Inspé de Nantes lors de l'année 2021-2022.

activités prévues pour la classe entière. Cette pédagogie de la différenciation implique que l'enfant porteur de handicap n'est pas mis à l'écart mais intégré dans une classe "ordinaire" avec les autres élèves.

A contrario, un enfant en grande difficulté, porteur d'un handicap lourd ne pourra pas être accueilli dans une classe ordinaire : il bénéficiera du dispositif d'adaptation en dehors de l'école, dans une structure spécifique (ITEP, IME).

Puis, le 11 février 2005 est promulguée la loi pour "l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" qui priorise la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Ainsi, peuvent-ils être accueillis dans la même école et la même classe que tout élève en étant traités de façon similaire. En effet, l'intégration demandait à l'élève en situation de handicap de s'adapter au système scolaire a contrario, l'inclusion oblige l'école à s'adapter aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Aujourd'hui, nous incluons l'élève "différent" à l'école en aménageant des parcours individualisés et des accompagnements singularisés. Nous passons donc d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion.

Dans le cadre de cette démarche inclusive, il y a une prise en compte de la diversité des besoins de l'ensemble des élèves.* Pour compléter cette loi de 2005, une loi du 8 juillet 2013⁵ dispose dans son article 2 b, que l'État :

“reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.”

Cet objectif d'inclusion est atteint dans les textes, mais dans la réalité il se heurte à de nombreuses difficultés : les structures ne sont pas toujours adaptées aux handicaps, les enseignants ne sont pas des éducateurs spécialisés et les moyens financiers pour créer de l'aide auprès des enfants sont inexistantes. Il faudrait que les moyens fournis à l'inclusion suivent les ambitions afin que personne ne souffre de l'école inclusive.

1.3 L'école inclusive aujourd'hui : les élèves en situation de handicap

Qu'en est-il de l'école inclusive d'aujourd'hui ?

Le principe fondamental est que tous les élèves doivent être accueillis à l'école, qu'ils aient des besoins spécifiques liés à un handicap ou à l'allophonie ou qu'ils

⁵<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618#:~:text=%C2%AB%20II%20reconna%C3%AEt%20que%20tous%20les,sein%20des%20%C3%A9tablissements%20d'enseignement.>

*Ces informations sont issues du cours de Mr Serge Pittiglio, psychologue, formateur à l'Inspé de Nantes lors de l'année 2021-2022

soient “ordinaires”. Ce système éducatif inclusif implique une mobilisation de l’ensemble de l’équipe enseignante afin de chercher des solutions et de fédérer les énergies et les moyens pour réaliser cet accueil au mieux et au quotidien dans les classes. Or, force est de constater que les enseignants manquent cruellement de soutien de leur hiérarchie et de moyens pour appliquer les directives du ministère. En effet, comment gérer une classe lorsqu’un ou plusieurs élèves présentent des besoins spécifiques (handicap et allophonie) et ne disposent pas de l’aide d’une AESH ? Comment l’enseignant peut-il dispenser ses apprentissages à ses trente élèves dont les niveaux de connaissances sont hétérogènes ? Combien d’heures doivent-ils consacrer à la préparation de leurs cours, sachant qu’à chaque élève à particularité correspond une pédagogie différenciée ? À quelle formation peuvent-ils prétendre pour trouver les réponses aux nouveaux questionnements pour répondre à l’accueil de ces enfants à besoins spécifiques ?

Si le mythe des enseignants fonctionnaires, toujours en vacances ou en grèves persiste encore chez quelques-uns, les médias traduisent plutôt le mal-être des enseignants face à un système aux idées vertueuses mais fortes éloignées de la réalité...

Nous concluons cette présentation de l’école inclusive par une citation d’une enseignante sur la chaîne youtube Now This News :

“ teaching is like a bad marriage, you never get your needs met, but you stay in it for the kids ”⁶.

Cette citation peut être traduite par : *“l’enseignement est comme un mauvais mariage, nos besoins ne sont jamais satisfaits mais on reste pour les enfants”*.

1.4 L’inclusion des élèves allophones à l’école : un “méli-mélo” difficilement compréhensible

Aujourd’hui, l’évolution de la société et l’importance grandissante des flux migratoires imposent au système scolaire l’inclusion des enfants allophones dans les classes, en tant qu’élèves à besoins éducatifs particuliers.

L’accueil des élèves allophones est, à ce jour, une réalité de l’EI, mais elle existe depuis fort longtemps même si les termes inclusion et allophones n’existaient pas !

Commençons par faire un point historique. Si nous remontons avant les années 1940, les autorités publiques mettaient plutôt en place des actions qui visaient à préparer et organiser le retour dans les pays d’origines des personnes issues de l’immigration. Effectivement, la création des ELCO (Enseignements en langue et civilisation / culture d’origine) a permis aux jeunes de pratiquer leur langue d’origine pour ne pas les oublier. Le but était de maintenir la “culture d’origine” pour

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=8GNlnLhL2zA>

un éventuel retour dans leur pays. Cette logique quelque peu ségrégative était appliquée dans le système éducatif français dans le contexte politique de l'époque et jusqu'en 2013, date à laquelle les ELCO sont supprimés.

Ensuite, un premier effort d'intégration s'effectue pour les élèves allophones à partir de l'année 1946 lorsque l'école devient laïque, publique et obligatoire. Tous les enfants se retrouvent scolarisés même si, en fonction de leur genre ou de leur origine sociale, ils ne fréquentent pas les mêmes écoles. C'est durant cette période, des Trente Glorieuses que de nombreux immigrants arrivent en France, en manque de main d'œuvre. Les enfants peuvent être scolarisés mais devant la difficulté de ne pas parler le français, seule une minorité suivait vraiment les cours et ce jusqu'en 1970 où le ministère propose quelques solutions pour aider à la scolarité des enfants issus de l'immigration qui sont appelés non-francophones. Parmi ces aides, on peut citer la création des CLIN, classes qui accueillent les primo-arrivants pour une année. La volonté était d'intégrer, pas d'inclure ces enfants dans le cursus éducatif ordinaire. Mais, en réalité, on a constaté que les enfants n'y allaient que marginalement et que les enseignants ne cherchaient pas forcément à les inclure dans la société française.

Jusqu'aux années 2000, de nombreuses avancées ont été faites pour l'accueil des enfants en situation de handicap, mais il n'était pas encore question des élèves allophones.

Cependant, le monde scolaire est impacté par le phénomène de la mondialisation et à laquelle il doit s'adapter. En effet, un impératif d'accessibilité des systèmes éducatifs dans tous les pays européens s'installe progressivement. Il y a de réelles prises de consciences sur l'accessibilité du système éducatif pour tous. Ainsi, avec la loi du 11 février 2005 un réel tournant s'opère pour l'école inclusive.

Pour le public allophone, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012⁷ relative à l'organisation de la scolarisation des EANA entre en vigueur. Elle pose un principe important :

“La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.”

Cette circulaire est importante en ce qui concerne les textes politiques pour les élèves allophones. L'UPE2A est créé et remplace les CLIN et les CLA. C'est un dispositif d'accompagnement des élèves allophones qui sont inclus dans les classes ordinaires. Il est aussi proposé une prise en charge des élèves arrivants sur le territoire français sans maîtrise suffisante de la langue française. Aussi, cette circulaire renomme les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux

⁷ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

arrivants et des enfants du voyage dont la mission consistait à « l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage à et par l'école ». Donc, en 2012, ces centres sont renommés en CASNAV. Le CASNAV se trouve dans toutes les académies, il centralise l'arrivée des élèves et organise leur scolarisation dans les meilleurs délais. Seulement, chaque académie a son propre fonctionnement quant à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. Cela dépend des circulaires locales. Il n'y a pas de réelle unification nationale pour l'accueil des élèves allophones.

De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013⁸ pose le principe d'une école accessible et mixte susceptible d'accueillir en son sein des publics scolaires qui en étaient jusqu'ici exclus. Cette loi fait référence aux enfants en situation de handicap et non aux élèves allophones. Nous pouvons donc nous demander si l'accessibilité de l'école est aussi pensée pour les enfants allophones ? Pour cela, nous allons analyser le dispositif du système éducatif français pour les élèves allophones. C'est un méli-mélo complexe où il est compliqué de se repérer et de comprendre les droits de ces élèves. Si ces dispositifs sont flous pour des personnes censé le maîtriser nous pouvons nous demander s'ils sont réellement accessibles et compréhensibles pour les familles nouvellement arrivées et ne parlant pas ou peu français.

Dans le système éducatif actuel, un élève allophone peut voir sa scolarisation décalée jusqu'à deux ans pour son intérêt personnel. Cependant, la circulaire de 2012 préconise de laisser l'élève dans sa classe d'âge. Comme l'école est obligatoire de trois ans à seize ans révolu pour tous, ces élèves allophones sont forcément scolarisés. Donc, selon les textes officiels, les élèves allophones doivent être considérés comme tout autre élève et être inclus auprès des jeunes de son âge à l'école. En effet, dans le code de l'éducation, les articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 disposent que tout enfant doit avoir accès à l'instruction. De plus, à l'article L. 321-4⁹ de ce même code il est écrit que :

“Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.”

Hormis ces informations, ces textes informent seulement qu'un travail collaboratif, au sein de l'équipe pédagogique, est possible afin de proposer aux élèves allophones

8

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

9

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038902165/#:~:text=Version%20en%20vigueur%20depuis%20le%204%20mars%202022&text=Dans%20les%20C3%A9coles%2C%20des%20am%20nagements.ou%20C3%A9crit%2C%20telle%20la%20dyslexie.

un accueil adapté. Nous noterons qu'il y a tout de même un accueil des élèves « non-francophones » qui est obligatoire et particulier dans ces textes.

En ce qui concerne le premier degré plus spécifiquement, l'enfant est forcément inscrit dans son école de secteur. Effectivement, le site [education.gouv](http://education.gouv.fr)¹⁰ précise que :

“L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.”

Si jamais l'élève rencontre des difficultés par rapport au français, une solution de proximité est normalement proposée pour qu'il reçoive des cours de FLS en UPE2A. Le souci de cette unité est qu'elle n'est pas mobile et que les enfants doivent souvent se déplacer pour en bénéficier. Par conséquent, de nombreux élèves n'y vont pas.

Ensuite, il est important de noter que l'école doit accepter toutes les familles afin de leur donner des informations claires et précises sur son fonctionnement. Cette obligation légale s'impose normalement à tous les enseignants, avec des variantes en fonction du CASNAV de chaque académie. Tout d'abord, si l'école se retrouve en face d'une famille qui ne parle pas français, les enseignants ont des documents explicatifs traduits dans certaines langues donnés par le CASNAV. Les documents expliquant aux familles les démarches administratives sont édités en plusieurs langues. Lorsque l'enfant primo-arrivant est inscrit, une personne, choisie par l'inspecteur de l'éducation nationale, et validée par le CASNAV, mène ces évaluations pour connaître ses acquis au niveau du français écrit et oral, de la pratique d'autres langues étrangères, et de ses compétences dans d'autres matières en langue d'origine. Cette évaluation a pour but de proposer une solution adaptée à son niveau et à ses compétences scolaires. Mais un article de C. Mendonça Dias, révèle qu'un quart des professeurs qu'elle a interrogés déclarent ne pas avoir eu de retour de cette évaluation. Nous pouvons donc interroger la réelle efficacité d'un tel processus qui rallonge les délais de scolarisation des élèves. Cette non-affectation scolaire est, encore une fois, au dépend des élèves allophones.

Pour conclure, en principe, dans tous les cas, après une évaluation officielle, les élèves allophones sont inscrits en classe ordinaire dans le premier degré.

¹⁰<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm#:~:text=La%20scolarisation%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20allophones,R%C3%A9publique%20et%20de%20son%20%C3%89cole.>

L'UPE2A est ensuite une solution pour apporter des cours de FLS en plus aux élèves allophones, quand ils peuvent pratiquement y accéder ! Ce développement permet de prouver que les élèves allophones sont réellement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'accueil des élèves allophones dans le système éducatif français dépend aussi de la vision de l'immigration dans notre pays. Quel impact a cette vision de l'immigration sur la scolarité des élèves allophones en France ?

2. Changements éducatifs et immigration : réticence Française

2.1 Politique d'accueil des immigrés en France

Dans son article paru en 2017, V. Castellotti souligne que la question des élèves allophones dépend des fondements philosophiques, idéologiques des politiques d'intégration. Il nous faut donc examiner l'évolution de ces politiques en France, depuis les années 2000.

Ainsi on note qu'en 2007 le ministère de l'immigration devient « *Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire* », mettant en avant que l'immigration implique l'intégration mais l'adoption de l'identité française. Le but est bien de former les immigrés à devenir des citoyens français qui adhèrent aux valeurs et aux principes de la République.

De plus, le terme « migrant » ou « immigré » est utilisé, selon Castellotti, de façon péjorative en France. Effectivement, dans les discours ordinaires, la désignation d'un individu par ces termes ferait référence à des pays qui sont moins développés que la France. Aussi, les enfants de migrants et d'immigrés sont directement associés à un public qui aurait des difficultés à s'intégrer à l'école, que ce soit au niveau institutionnel et social. Ce que fait ressortir Castellotti dans son article c'est bien que les britanniques qui viennent habiter dans le Périgord ne sont pas qualifiés de migrants ou d'immigrés alors que des populations qui viennent d'Afrique, par exemple, le seront. Nous pouvons prendre, actuellement l'exemple des réfugiés Ukrainiens pour illustrer cette idée. En effet, lorsque ce mémoire a commencé à être rédigé, l'invasion de la Russie sur l'Ukraine, qui a entraîné de forts mouvements de population, n'avait pas commencé. Cependant, d'autres conflits, comme en Afghanistan ou en Syrie, par exemple, existaient déjà et des immigrés de ces pays arrivaient en France tous les ans. Prenons un article de Ouest France, paru le 16/03/2022 à 06h16, écrit par Marion Dubois et qui s'intitule « *Guerre en Ukraine : un accueil des réfugiés à deux vitesses en France ?* »¹¹. Pour résumer, il

¹¹<https://www.ouest-france.fr/monde/migrants/querre-en-ukraine-un-accueil-des-refugies-a-double-vitesse-en-france-d435dd16-a48d-11ec-8b09-96bbb686c6e7>

nous est expliqué que le budget, ainsi que les moyens accordés aux réfugiés Ukrainiens qui arrivent en France ne seraient pas semblables à ceux donnés à d'autres populations. De plus, l'accueil et les mouvements de solidarités mis en place par les citoyens français ne sont pas non plus comparables. Nous pouvons donc nous demander si cette vision différente des immigrés en fonction de leur pays d'origine impacte la scolarité des élèves ? Est-ce que l'accueil scolaire fait à des élèves d'origines différentes va se faire à double vitesse ? Dans un article du Monde, en date du 12 mars 2022, écrit par Julia Pascual « *Accueil des réfugiés : le désespoir des non-Ukrainiens face à la différence de traitement* »¹², il est écrit que les :

“réfugiés venus d’ailleurs et les associations dénoncent le « deux poids, deux mesures » du gouvernement en matière d’accueil.”

Cet article dénonce les conditions de vie déplorables et inhumaines des réfugiés dont le gouvernement semble se désintéresser. Ainsi, comme le disent Armagnague et Tersigni dans leur article :

“le traitement des publics migrants reste fortement inégalitaire”.

Cette différence de traitement à l'égard des étrangers aurait-elle un impact sur les enfants allophones accueillis dans notre système scolaire ?

2.2 Une culture universelle française qui doit s'appliquer à toute personne sur le territoire national ?

Si la question de la diffusion de la langue française a conduit l'éducation nationale à créer le CREDIF en 1959, il faut reconnaître que dans les années 60 l'apprentissage du français aux enfants de migrants - alors appelés non-francophones - était confié aux associations par le biais de cours d'alphabétisation. Puis, les filières universitaires commencent à s'intéresser à l'apprentissage du français comme une langue étrangère avec la création des FLE. Comme nous l'avons appris ci-dessus, la scolarisation des enfants de migrants revêt bien un « *un enjeu social et politique* ». Selon la circulaire de 2012¹³ :

“La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.”

¹²https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/03/12/accueil-des-refugies-le-desespoir-des-non-ukrainiens-face-a-la-difference-de-traitement_6117215_3224.html

¹³ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Ainsi en France, les élèves allophones sont obligatoirement inscrits en classe ordinaire dans le premier degré. Des cours de FLS en UPE2A peuvent être proposés dans le premier degré. Les entretiens menés par Castellotti auprès des enseignants révèlent qu'ils se sentent peu formés pour ce travail et que leur objectif prioritaire est de « *gommer les différences* » entre les élèves, considérant que les difficultés sont liées aux « *problèmes interculturels* » entre le pays d'origine de l'élève et la culture française. Le souci est bien que la vision de la culture française comme universelle et devant s'appliquer à tous les habitants est appliquée ici dans les écoles à ces élèves. En effet, en France, pour Castellotti :

"la plupart des enseignants rencontrés semblent s'être davantage résignés à une sorte de «déterminisme des origines»".

Pour valider cette hypothèse, elle s'appuie sur l'Observatoire des inégalités qui a publié, en juin 2007, que 69,5% des professeurs des écoles trouvent que l'environnement d'origine des enfants est la cause de leurs difficultés.

Seulement une minorité pense que c'est l'organisation du système scolaire aujourd'hui qui poserait des difficultés à ces élèves. Il est donc important d'identifier les difficultés rencontrées par ces élèves afin de créer un enseignement adapté.

La première difficulté relevée par Castellotti est l'intégration de ce public en classe ordinaire, sachant que, d'une part, ils ne maîtrisent pas la langue, mais que d'autre part, l'immersion dans un groupe francophone est une solution efficace.

La seconde difficulté concerne la relation école - famille pour diverses raisons, la principale étant que les parents parlent peu ou pas le français ce qui limite les échanges avec l'enseignant. De plus, même si les parents maîtrisent le français, ils peuvent ressentir un "rejet" de leur propre langue et de leur culture d'origine puisque le français est la langue de scolarisation. Ce qui est une évidence pour l'enseignant peut être vécu comme une négation de leur identité par les familles d'élèves allophones. Castellotti parle d'*une prédominance de conceptions marquées par une idéologie monolingue, en France*".

En effet, une gestion intégrée de la pluralité des élèves et de leur famille est encore marginalement appliquée en France par les enseignants. Nous pouvons donc nous demander si cette ouverture difficile aux autres cultures vient d'une "tradition" enseignante ou si nous la retrouvons aussi du côté institutionnel ?

Il est cependant intéressant de noter qu'un dispositif a été mis en place pour offrir aux parents d'élèves allophones la possibilité de bénéficier de cours de français au sein de l'école.

2.3 Peu d'ouverture aux autres cultures à l'école de la république

Selon la fiche repère de l'académie de Besançon, l'idée est assez partagée par les professeurs des écoles que l'élève allophone doit « *faire le deuil de sa langue maternelle* », abandonner sa langue d'origine. Cette injonction plonge l'élève dans un conflit de loyauté entre sa langue maternelle et sa langue de scolarisation, le français. Cette pratique écrasante du français à l'école ne met-elle pas en difficulté, voire même en souffrance, les élèves allophones ? Ce vécu scolaire d'opposition entre deux langues, deux identités, peut engendrer des difficultés scolaires ? Ceci étant la responsabilité n'incombe pas aux enseignants qui n'ont ni le temps, ni les outils pédagogiques pour accompagner leurs élèves dans l'apprentissage du français qui devrait commencer par l'oral et la compréhension. Se pose alors la question du contenu des enseignements dispensés aux enfants allophones, qui ne partagent ni la langue, ni la culture française, et donc de la formation des enseignants au FLS ?

3. Le terme allophone : un mot chargé de sens

3.1 Utilisation du terme allophone : justification d'une mise à l'écart ?

Selon Armagnague, M. Tersigni, S, pour l'Education nationale, le terme allophone désigne un enfant qui parle une langue « autre » que le français. Jusqu'aux années 60 cet enfant était désigné comme "non-francophone" ce qui induirait une mise à l'écart entre lui et les enfants parlant FLM. Mais ce changement de terminologie, n'a pas modifié le regard sur ces élèves : cette catégorisation d'un élève allophone implique une mise à l'écart par rapport aux élèves parlant FLM puisqu'en France le niveau scolaire est évalué par rapport à la maîtrise de la langue française exclusivement ! Cependant, on doit souligner que l'utilisation de l'anglais et de l'espagnol bénéficie d'un traitement de faveur, comme le précisent dans leur article Armagnague, M. & Tersigni, S :

il "est souvent impossible pour un enfant originaire d'un pays dont le niveau de développement socio-économique est significativement inférieur à celui de la France d'utiliser librement sa langue pour dialoguer en classe, tandis que celle-ci est tolérée voire valorisée lorsqu'il s'agit de l'anglais ou de l'espagnol par exemple."

Faut-il en conclure que la vision de l'immigration est différente selon le pays d'origine des "non-francophones" ?

Il est intéressant de noter que si les enfants sont désignés comme allophones, leurs parents ne le sont pas, alors qu'ils partagent la même spécificité à savoir parler une langue maternelle autre que le français. Ils sont "parents d'élèves allophones" !

La dimension linguistique n'est donc pas le seul critère pour cette appellation : c'est un terme mis en place et employé par les institutions, mais ne faudrait-il pas aussi tenir compte de la diversité des individus, de leur parcours de vie liés aux différentes raisons qui les ont conduit sur les voies de l'immigration ?

Le seul point commun qui relie ces élèves allophones est leur pratique du français comme langue de scolarisation, mais est-ce suffisant pour appliquer le même enseignement à tous ?

3.2 Quels sont les moyens mis en œuvre pour aider les enfants allophones dans le premier degré ?

Un dispositif UPE2A a été mis en place dans certaines académies, pour les collégiens et lycéens allophones, mais malheureusement il n'est pas proposé aux enfants du premier degré à partir de six ans qui, eux, peuvent exceptionnellement bénéficier de l'aide d'un formateur du CASNAV si celui-ci est disponible et si l'enseignant en a fait la demande préalable.

Il n'est pas question de supprimer les dispositifs existants dans le but d'aider ces élèves mais de les repenser. En effet, l'objectif est de stigmatiser le moins possible ces élèves, cela peut passer par leur rôle en classe, l'explication faite aux autres élèves, la non-utilisation du terme allophone devant les autres élèves par exemple. Ensuite, à la fin de la définition du terme allophone dans la partie lexicale il est écrit :

Allophone : « étymologie grecque donne un accès immédiat au sens de ce mot (...). Initialement utilisé en phonétique où il désigne une variante possible et admise d'un phonème, le terme bénéficie aussi d'une acceptation plus large, employée pour catégoriser un public qui parle une langue « autre ». Au Québec par exemple, il désigne les élèves immigrés qui doivent suivre un enseignement spécifique avant d'intégrer les structures d'enseignement régulières. Se substituant aux imprécisions du terme « étranger », il souligne la différence linguistique, aux dépens de l'appartenance linguistique et culturelle. Aussi, dans la relation enseignant-apprenant, ***l'enseignant gagnera-t-il toujours à se demander qui est l'allophone de qui.*** »¹⁴

La dernière question mérite d'être soulevée, car pour cet élève allophone, l'enseignant ne parle pas la même langue maternelle que lui, il est étranger et n'a pas la même langue première. Effectivement, l'un est étranger à l'autre mais cela est vrai dans les deux sens. Il est donc primordial de nous demander si nous ne sommes pas tous l'allophone de quelqu'un. Dans ce cas, notre comportement sera

¹⁴ « Dictionnaire de didactique du français - Langue étrangère et seconde » sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Association de didactique du français langue étrangère - cf lexicque p.51

nécessairement impacté et nous ne nous comporterons pas de la même façon envers ces élèves. Ainsi, *“qui est l’allophone de qui ?”*

3.3 Les implicites du terme allophone

Une forte majorité d’enseignants pense que l’élève, immergé dans un bain de langue française, notamment dès la maternelle, sera capable de rattraper le niveau des autres élèves très rapidement. C’est sans doute la raison pour laquelle il n’existe pas, ou si peu, de dispositifs mis en place au cycle 1 pour les enfants allophones.

Mais ce postulat mérite d’être remis en cause, car il faut reconnaître comme le souligne Petersen, qu’une année de “bain linguistique”, dans une classe monolingue, ne permet pas à l’élève allophone de maîtriser le français comme langue de scolarisation. En effet, un élève parlant le FLM depuis sa naissance a déjà acquis un certain nombre d’expériences langagières et une certaine qualité d’étayage en français qui correspondent au fonctionnement du système éducatif français. La grammaire française a été intériorisée en partie, ainsi qu’une intuition linguistique. En revanche, l’élève allophone possède ces réflexes linguistiques dans sa langue maternelle, mais pas en français. Ainsi, dès la maternelle, il se heurte à des inégalités linguistiques, qui ne feront que croître, car les évaluations scolaires se basent sur le français et non sur la langue maternelle. Le système scolaire étant établi sur la base de la pratique unique de la langue française, on peut regretter que le terme “allophone”, créé par l’institution, implique, voire justifie une certaine ségrégation vis-à-vis des élèves étrangers.

Dans une classe, les élèves parlant FLM, ayant déjà acquis les compétences langagières nécessaires, les enseignants sont enclins à exiger rapidement la même chose des élèves allophones, estimant qu’ils ont déjà assimilés la langue française par imprégnation. En fait, ils n’enseignent pas le français comme langue de scolarisation et là est le cœur du problème : il faudrait que les enseignants soient formés à instruire et enseigner la langue française dès la maternelle, afin que les élèves acquièrent les compétences linguistiques indispensables à la maîtrise du français. Nous ne pouvons pas demander à des élèves allophones de parler, de comprendre et d’écrire la langue française sans leur en avoir appris toutes les caractéristiques. Peut-être serait-il plus constructif de s’appuyer sur la langue maternelle des élèves allophones pour leur faire acquérir les structures langagières du français, plutôt que de rejeter systématiquement leur langue d’origine ? En fait, il semblerait logique que les Inspé prennent en compte la formation des professeurs des écoles à enseigner le FLS. D’une part, pour un meilleur accueil des élèves allophones, mais surtout pour solutionner le mal-être enseignant face à cette nouvelle réalité.

En effet, dans quelle mesure l'insuffisance juridique et politique, concernant l'inclusion et la prise en compte des élèves allophones, entraîne-t-elle des difficultés scolaires pour les élèves et un mal-être grandissant chez les enseignants ? À travers deux entretiens avec des professeurs des écoles nous tenterons de répondre à cette problématique, puis nous envisagerons l'éventualité de quelques solutions.

II. Un mal-être des enseignants face au public allophone

Dans cette seconde partie, nous allons développer l'hypothèse suivante : les enseignants rencontrent des difficultés lorsqu'ils enseignent aux élèves allophones et cela entraîne un mal-être. Les textes officiels, les articles écrits par des professionnels du monde scolaire et les entretiens menés auprès de deux professeurs des écoles nous aideront à développer cette hypothèse.

1. Un sentiment d'épuisement concernant l'enseignement auprès des élèves allophones

Les entretiens menés auprès de deux enseignantes A et L, révèlent que les élèves allophones sont présents, à ce jour, dans toutes les classes, mais qu'il est très difficile d'avoir un avis catégorique sur la question de leur accueil. Si leurs avis diffèrent sur certains points, les deux enseignantes s'entendent sur la définition de l'élève allophone : c'est un élève dont la langue maternelle n'est pas le français.

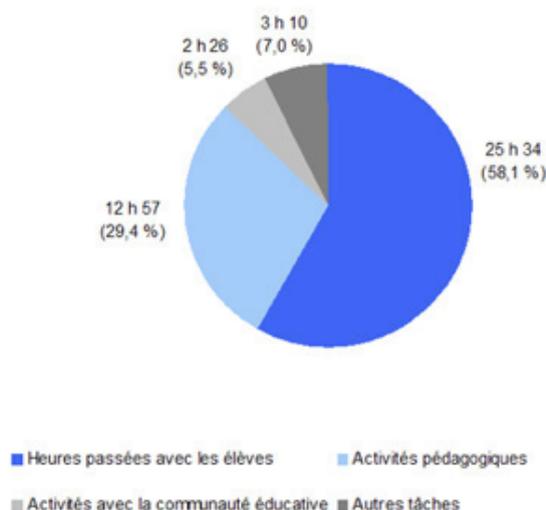
1.1 Les élèves allophones : richesse pour une classe

Si les élèves allophones posent des difficultés dans une classe, A les considère comme source de richesse, car ils apportent aux autres élèves une ouverture sur le monde leur permettant de s'ouvrir à d'autres perspectives. En proposant à ses élèves de présenter à toute la classe leur propre culture, au sein du projet : Le tour du monde des origines, A nous explique qu'elle met en avant les compétences acquises par l'élève dans une autre culture. L'enseignante propose même aux familles de venir présenter un conte, un objet, des photos ou même des plats révélant une identité culturelle différente. La différence devient alors un moyen d'intégration. Ce changement de regard, privilégiant la richesse de la découverte de l'autre, peut-elle gommer un ressenti négatif et permettre de modifier les méthodes d'enseignement ?

1.2 Les élèves allophones : difficulté pour une classe

1.2.1 L'accueil des élèves allophones implique un réel surcroît de travail et de temps : quelles aides pédagogiques et financières pour l'enseignant ?

Même si l'enseignant s'efforce de considérer l'accueil des élèves allophones comme une richesse, la réalité quotidienne d'une journée de classe est implacable : préparer les cours pour 25 élèves de niveaux très hétérogènes, sans compter la pédagogie différenciée pour les enfants à besoins éducatifs particuliers - dont les élèves allophones - relève de l'impossible ! Si on reprend l'article de Ouest France publié le mardi 7 décembre 2021, les enseignants disent n'avoir pas assez de temps et de moyens pour l'école inclusive. Regardons ensemble le diagramme ci-dessous¹⁵ :



Ces données sont issues du site du gouvernement et ne comprennent pas tout le travail de préparation de cours, de correction des activités réalisées en classe. En début de carrière, il faut ajouter aux 26 heures de présence devant élèves au moins 13 heures de préparation de cours et correction, sans compter les conseils de classes, les APC et les rendez-vous avec les parents, soit plus de 50 heures semaines. Sachant que selon l'Insee, un jeune professeur des écoles perçoit un salaire de 1 465,56 euros par mois (avec un Bac +5), il apparaît qu'ils travaillent pour 7,92 euros de l'heure, alors que le montant du smic est de 8,37 euros au premier mars 2022 ! Ce constat établit que, d'une part, les enseignants ne sont pas rémunérés pour le nombre travaillées et que d'autre part, on leur impose d'inclure dans leur classe des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans augmenter leur temps de travail, ni leur salaire.

Ce manque de reconnaissance ne se limite pas au salaire, mais aux ressources pédagogiques que l'enseignant est en droit d'espérer lorsque le dispositif d'EI exige de lui des compétences qui ne sont pas innées, mais résultent de cours spécifiques et de formations adaptées.

¹⁵<https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-du-premier-degre-public-declarent-travailler-44-heures-par-semaine-en-moyenne-6479#:~:text=Note%20de%20lecture%20%3A%20les%20professeurs,de%20service%20face%20aux%20C3%A9l%C3%A8ves.>

L : Moi déjà cette année-là j'avais 29 CE1 avec beaucoup d'élèves en difficultés déjà de base. Et honnêtement, le petit que j'avais était très mignon mais en fait je pense que je n'ai pas du tout mis en place les choses qui l'auraient fait progresser quoi.

J'aurais pu vraiment plus me concentrer sur lui mais par manque de temps, par manque d'envie aussi j'avoue... Franchement quand tu es enseignant il faut voir le temps que t'y passes sur ton temps en dehors de l'école. Et non moi j'ai pas... Je l'ai accompagné au mieux mais j'aurais pu faire beaucoup plus de différenciation quoi.

1.2.2 Une hiérarchie peu investie pour aider les enseignants à inclure les élèves allophones dans une classe ?

Dans son entretien A, évoque les visites d'inspecteurs et de formateurs de l'Inspé, pendant son année de stage, dont elle espérait une aide concrète, mais qui ne lui ont donné aucune solution pour l'élève allophone de sa classe. Pourquoi aucun de ces professionnels ne lui ont parlé du CASNAV ou des livrets d'accueil d'Eduscol ?

L : Et tu as pu mettre en place, quand tu étais avec les CM2, tu avais des dispositifs qui t'ont été donnés ? Comme des moyens et des ressources pour ce public là.

A : Et bah franchement pas du tout ! J'avais aussi d'autres difficultés dans cette classe là. C'était vraiment une classe très très dure. J'avais un enfant qui relevait d'ITEP, deux enfants qui étaient lecteurs débutants en CM2 euh... en fait il y avait tellement de difficultés sur lesquelles se préoccuper que moi-même maintenant je le sais que lorsqu'on a un élève allophone on peut contacter le CASNAV. Alors que, à l'époque, personne ne me l'a dit... je ... je ne savais pas... et j'ai... je me suis débrouillée comme je pouvais me débrouiller et je pense pas que j'ai fait des miracles... Ça c'est sûr !

L : Et donc, à cette époque, personne t'a dit sur le coup : bah tu peux appeler le CASNAV pour t'aider. Tu n'as pas eu ça sur le moment ?

A : Non ! Alors qu'en plus c'était mon année de PES... J'étais visité par des PEMF, c'est CPC enfin il y avait des personnes qui venaient dans ma classe et qui auraient dû me donner des billes...

Quelques années plus tard, cette jeune enseignante a acquis de l'expérience et dans le poste qu'elle occupe actuellement, elle est en mesure d'être aidée par des organismes compétents comme le CASNAV puisqu'elle en a entendu parler sur le terrain. Ceci étant, elle a contacté cet organisme qui lui a "donné plein de conseils et plein de billes", tout en précisant qu'ils ne peuvent pas intervenir en maternelle... Selon A, il y a un manque de moyen accordé au CASNAV qui ne peut plus intervenir avant la classe de CP. Elle dit "je ne fais pas le même taff qu'un enseignant

spécialisé quoi. Ce n'est pas la même chose !" Nous pouvons donc constater ici une souffrance par rapport au silence reçu des institutions censées les aider.

2. Des difficultés d'enseignement en changement ?

2.1 Des formations initiales ou continues, pour le public allophone, qui ne répondent aux demandes des enseignants

Ces entretiens révèlent la difficulté liée à l'absence de formation des enseignants pour les élèves allophones. Les deux jeunes professeures des écoles avouent avoir eu très peu d'informations sur les élèves allophones au cours de leur formation au Master MEEF mention premier degré à l'Inspé. Le terme avait été évoqué mais sans développer ce que l'accueil de ces élèves implique dans une classe.

LD : Et du coup pour entrer plus spécifiquement dans mon mémoire. Pour toi le terme allophone tu en as entendu parler avant d'être PE ou pendant ?

L : Alors non, pas du tout avant que je sois enseignante. Et en fait j'en ai entendu parler le jour où j'ai eu dans ma classe un élève effectivement allophone quoi. Et du coup, j'ai suivi une formation par rapport à ça.

LD : Du coup ça veut dire que toi en master MEEF on t'a jamais demandé...

L : Ah si ! Si si ! On en a parlé en formation, on a parlé des élèves allophones. J'avais déjà entendu le mot. Je savais ce que c'était quoi.

Le premier semestre de Master 1 MEEF accorde à l'EI sept heures de cours, sans évoquer concrètement l'accueil des élèves allophones, même dans un cours sur l'altérité et les langues étrangères. L'Inspé de Nantes dispense, aux étudiants de M1 MEEF mention 1er degré, deux heures de Travaux Pratiques (TP) sur « *Inclusion, allophonie et ouverture à la culture de l'autre* », et deux heures de Cours Magistral et deux heures de TP sur le thème « *Lien école-famille nouvellement arrivées* ». Certes il faut se féliciter de cette amélioration apportée depuis la formation initiale des deux enseignantes témoins, mais il semble qu'elle ne répond pas vraiment aux questionnements sur leurs pratiques et dans leur relation avec les familles d'élèves allophones.

De plus, lorsqu'a été abordée la question de la formation lors des entretiens, nous avons parlé des animations pédagogiques. Effectivement, les enseignants doivent réaliser dix-huit heures de formations par an et trente-six heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC). Ce sont des formations et animations pédagogiques, proposées aux professeurs des écoles qui doivent s'inscrire en ligne, sachant que le nombre de places est limité. Cependant, L a pu bénéficier d'une animation pédagogique sur les élèves allophones.

LD : Donc, en termes de formation, on t'en a proposé beaucoup sur les élèves allophones ?

L : Je ne sais pas, je sais pas... Pour les animations pédagogiques il y a toujours une, un... truc sur les élèves allophones. Mais euh..... euh..... je ne sais pas trop.

LD : Ça ne t'as pas marqué plus que ça.

L : Non, non.

En revanche A n'a pas eu cette chance :

L : Ah ! C'est ça, animations pédagogiques. Et du coup, on t'a déjà proposé de faire des animations pédagogiques autour de ce public ?

A : Oui il y en a tous les ans. Enfin moi dans ma circonscription il y en a tous les ans de proposées, mais ce sont des formations avec un très petit nombre de personnes et je crois qu'il y a 20 places à chaque fois. Et comme je suis dans une énorme circonscription je n'arrive jamais à avoir une place pour cette formation là. Mais oui elle est proposée même si je n'ai jamais pu y participer.

L : Ah oui il y en a une de proposée, mais qui reste assez limitée en nombre de... d'enseignants...

A : Et qui est très demandée parce qu'aujourd'hui on a tous quasiment des élèves allophones dans nos classes. Et je pense qu' elle est extrêmement demandée. Et à chaque fois je ne dois pas me connecter à la bonne minute pour avoir cette formation dont les places partent très vite quoi.

Ces deux cas soulignent le silence des institutions face à la demande de formation des enseignants, comme si elles fermaient les yeux sur les publics différents qui fréquentent les classes et notamment en milieu urbain et périurbain. Ainsi, ces enseignants, non-formés, doivent gérer un groupe hétérogène, avec de surcroît des élèves allophones de plus en plus nombreux dans le contexte actuel. Face au manque cruel de formation et de soutien de leur hiérarchie, les enseignants "improvisent" selon leur propre pratique, qui peuvent parfois s'éloigner de la logique d'inclusion scolaire pour les élèves allophones.

2.2 Comment adapter ses séquences pour les élèves allophones s'ils ne font pas partie de l'EI ?

Nos deux enseignantes témoins, A et L, ne s'accordent pas sur le fait que l'élève allophone relève de l'EI. Ainsi, selon L, ce public n'est pas concerné par l'EI.

LD : Oui je vois. Et on parle beaucoup de l'école inclusive aujourd'hui avec l'inclusion des enfants en situation de handicap pour toi, les enfants allophones en font partie ?

(blanc)

L : C'est difficile comme question... C'est difficile car comme tu dis l'inclusion on pense surtout au handicap mais pas forcément aux élèves allophones ouais.... Je... Quand tu me poses la question comme ça j'irai plutôt vers le handicap et pas forcément vers les enfants allophones quand on parle d'inclusion.

Si un enseignant partage cet avis, il risque de ne pas adapter sa pratique pédagogique d'inclusion aux élèves allophones comme il le ferait avec un enfant porteur de handicap, en aménageant l'espace, en adaptant ses supports de cours et en tenant un certain discours aux autres élèves. Cependant, si les élèves allophones sont considérés comme des élèves ordinaires alors nous les accueillons dans notre classe comme tel. Dans ce cas, l'enseignant applique une logique d'intégration et non d'inclusion de l'élève allophone. Cela pose problème car, comme nous l'avons abordé dans le I, l'apprentissage du FLS ou en langue de scolarisation nécessite un enseignement spécifique, sur lequel il faut se pencher. En effet, comme la scolarisation repose essentiellement sur la pratique du français sur le territoire alors il faut que les enseignants adaptent leurs supports dans une logique d'inclusion et de réussite des élèves allophones.

Au contraire, pour A, les élèves allophones dépendent de l'EI et elle met en place des activités, du matériel et un discours adaptés à ce public.

2.3 Moyens juridiques et financiers insuffisants : des enseignants perdus

Si l'on constate un vide juridique au niveau de l'accueil des enfants allophones. On constate aussi, le manque de moyens financiers qui prive les enseignants d'aides indispensables à la pratique de leur pédagogie d'inclusion quotidienne.

Ainsi, par exemple, A nous précise que la présence d'un traducteur ne lui est accordée que pour des réunions officielles, alors qu'elle serait d'un grand secours lors des entretiens avec les familles.

A : Alors quand on fait des équipes éducatives ou des ESS, des équipes de suivi de scolarisation. Je ne sais pas si ça te dit quelque chose ?

L : Non

A : Non. Bah du coup les équipes éducatives c'est lorsqu'il y a un souci autour d'un enfant ça peut être un souci de santé, de comportement, dans le travail etc. Les ESS c'est la même chose mais pour les enfants qui ont un dossier MDPH, donc les enfants en situation de handicap. Et du coup, ces réunions là le but, c'est de trouver des solutions pour l'enfant, de trouver des adaptations pour l'enfant. Et en gros, dans ces réunions là il y a les parents, les enseignants, le directeur ou la directrice de l'école et toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant. Par exemple, si l'enfant est suivi par un orthophoniste et bah on invite l'orthophoniste à cette réunion. Si on veut que l'enfant aille en SEGPA ou qu'il aille dans une autre unité et bah on invite les gens qui sont en rapport avec ça. Et lors de ces réunions là on a le droit de faire appel à un traducteur et c'est l'éducation nationale qui nous les fournit. Donc, sur les réunions formelles, très formelles on arrive à avoir des traducteurs mais sinon sur les autres moments non. Ça va être soit des parents, soit d'autres parents dès fois, ça peut être le grand frère, ça peut être un tonton même de cette famille là que l'on ne connaît pas du tout qui vient. Soit on leur demande de trouver quelqu'un, soit nous on essaie de trouver quelqu'un.

En résumé, l'EI exige d'accueillir les enfants allophones dans les classes ordinaires, mais n'accorde pas aux enseignants les moyens élémentaires pour créer un lien avec les familles de ces enfants. Comment expliquer aux parents les règles, les attentes, le fonctionnement de l'école, si ceux-ci ne parlent pas le français ? Si les équipes éducatives pouvaient bénéficier de traducteurs - rattachés à plusieurs écoles évidemment - une communication serait possible et la passation d'informations serait effective, tant pour les questions de programmes, de comportements, que pour l'organisation de sorties scolaires.

Pourquoi cette ambiguïté au sujet de la reconnaissance des élèves allophones au sein de l'EI ? La loi 11 février 2005 ne mentionne que les enfants porteurs de handicap dans l'EI. Certes, c'est une avancée considérable et admirable, mais quid des enfants allophones qui sont aussi des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Une circulaire de 2019 insiste sur l' « engagement de la communauté éducative » sans donner à l'école les moyens de répondre à ses exigences d'inclusion.

L'accueil des enfants en situation de handicap implique la création d'aides, de postes d'AESH pour répondre aux besoins particuliers de ces enfants. Alors on est en droit d'espérer que les décideurs du système scolaire se penchent sur la question de l'accueil des élèves allophones dans les classes et sur les aides urgentes et indispensables à apporter aux enseignants qui ne peuvent pas atteindre leurs

objectifs d'inclusion dans le contexte actuel. C'est le triste bilan que nous pouvons tirer aujourd'hui sur l'école inclusive et ses manques de moyens.

L : C'est ça et puis il y a le fait que, par exemple dans les quartiers sensibles, il y a peut être une aide de la communauté. Malheureusement, je pense qu'il y a un manque cruel des parents et des enseignants qui n'ont pas les moyens et les outils pour faire face à ces vagues d'arrivants. Aussi les AESH... L'État tire sur les tarifs et les enseignants se retrouvent sans aide.

III. Etude qualitative et solution face au mal-être enseignant

1. Analyse des entretiens menées

1.1 L'entretien : une étude qualitative adaptée à ce mémoire

Le choix du thème de ce mémoire concernant le mal-être enseignant face à l'accueil des élèves allophones dans le contexte de l'EI, m'a conduite à avoir recours à l'entretien, pour privilégier une étude qualitative susceptible d'affirmer ou d'infirmer mes hypothèses.

Tout d'abord, l'objectif de ce mémoire est bien de recueillir des informations, des données afin de mettre en exergue les insuffisances et les failles que rencontrent les enseignants lorsqu'ils enseignent auprès des élèves allophones. C'est pourquoi le format des entretiens a permis de recueillir des représentations de deux enseignantes A et L dans leur pratique et leur vision des enfants allophones. Ainsi, dans sa définition du terme allophone, A semble identifier facilement quels élèves sont allophones et lesquels ne le sont pas.

L : Oui ça dépend du parcours aussi... Maintenant pour parler plus spécifiquement des élèves allophones, est-ce que toi déjà tu as entendu ce terme et est-ce que tu l'utilises au quotidien dans ton métier ?

A : Oui ! Oui oui complètement ! Ça va faire 6 ans que j'enseigne et tu vois, j'ai toujours eu au moins un élève allophone dans ma classe. Donc pour moi, c'est un enfant dont la langue maternelle n'est pas le français. J'ai eu diverses nationalités. Enfin, de diverses nationalités, ça veut dire que je n'ai pas toujours les mêmes. Et les premières années c'était plutôt des langues du côté arabe. Et là cette année j'ai une petite russe dans ma classe. Qui est arrivée en septembre. mais j'en ai toujours eu au moins un dans ma classe.

Ensuite, il est aussi important de collecter différentes pratiques pédagogiques et didactiques pour enseigner auprès des publics allophones. Effectivement, dans les différents ouvrages et articles lus pour écrire ce mémoire, différents projets sont

proposés afin d'amener les langues des élèves allophones dans les classes, leurs origines et cultures aussi. C'est pourquoi, les entretiens ont permis de découvrir de nouveaux projets ou alors, de se rendre compte que c'est parfois très compliqué de créer et mener un projet là-dessus. Enfin, ces deux entretiens ont permis de cerner un peu mieux le ressenti de ces enseignantes par rapport à l'inclusion des élèves allophones dans leur classe. En l'occurrence, cela a mis en avant le fait qu'il y a bien une détresse et une souffrance vis-à-vis de ce public. Le deuxième entretien mené auprès de L traduit davantage son ressenti face à ses élèves allophones.

LD : Et toi tu te sens comment dans ta pratique enseignante lorsque tu avais cet élève allophone, avec aussi tous les autres élèves, tu te sentais dépassée dès fois ou ça allait tu étais plutôt à l'aise ?

L : Moi déjà cette année-là j'avais 29 CE1 avec beaucoup d'élèves en difficultés déjà de base. Et honnêtement, le petit que j'avais était très mignon mais enfaite je pense que je n'ai pas du tout mis en place les choses qui l'auraient fait progresser quoi.

J'aurais pu vraiment plus me concentrer sur lui mais par manque de temps, par manque d'envie aussi j'avoue... Franchement quand tu es enseignant il faut voir le temps que t'y passes sur ton temps en dehors de l'école. Et non moi j'ai pas... Je l'ai accompagné au mieux mais j'aurais pu faire beaucoup plus de différenciation quoi.

Ces entretiens ne reflètent pas le ressenti de tous les enseignants, aussi faut-il les mettre en parallèle avec d'autres données sur les différentes pratiques pédagogiques et didactiques mises en place auprès du public allophone, telles que les projets sur l'ouverture aux différentes cultures. En fait, peu d'études ont été réalisées sur le sujet et il serait donc intéressant de mener une étude quantitative pour établir un constat plus scientifique. Cela permettrait de connaître réellement le ressenti des enseignants, et de savoir s'ils mettent effectivement en place une pédagogie de la différenciation pour leurs élèves allophones.

1.2 La préparation de l'entretien : analyse a priori

Dans un premier temps, il était déroutant de devoir préparer un entretien. Il fallait créer des questions à partir des nombreuses lectures théoriques recueillies dans la phase du choix du thème du mémoire : c'est la phase préparatoire à l'entretien, qui consiste à établir un talon sociologique en fonction de l'individu interrogé.

1. Talon sociologique : établir un profil

Nom :

Prénom :

Parcours de la personne :

Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles que PE ? Si oui, lesquelles ?

En quelle année avez-vous eu votre concours ou par quel biais êtes-vous devenu PE ?

Pourquoi avoir choisi le métier d'enseignant(e) ?

Dans quelles écoles avez-vous travaillé ?(REP +, Campagne, ville, spécialisé, etc)

Quel est votre rapport à la langue française ?

Et aux langues étrangères ?

Parlez-vous plusieurs langues ? Si oui, lesquelles ?

Pour mettre l'enseignante en confiance, il est important de l'inviter à parler de son vécu pour entrer progressivement dans le sujet précis de l'enquête, à savoir son expérience professionnelle auprès des élèves allophones.

Ce questionnaire est établi sous la forme de "l'entonnoir" : en fonction des lectures théoriques lues en parallèle, on affine le questionnaire du plus large au plus précis, les questions étant classées par catégories. Voici comment il se présente :

2. Points juridiques et définitions

☛ Terme Allophone

Avez-vous déjà entendu le terme allophone ?

Utilisez-vous le mot allophone et si oui, pour quelle désignation ?

Comment définiriez-vous ce terme ?

Que représente pour vous un élève allophone ?

Avez-vous déjà entendu d'autres personnes utiliser le terme allophone, si oui qui ?

3. Ecole inclusive (EI) - Enfants allophones

- **EI**

Quelle est votre définition de l'EI ?

Comment voyez-vous l'EI aujourd'hui en France ?

Est-ce que, selon vous, les élèves allophones font partie de l'EI ?

Comment vous sentez-vous dans votre pratique enseignante lorsque vous travaillez dans votre classe ? Et par rapport au public allophone ?

- **Dispositifs**

Avez-vous connaissance de ressources afin de vous aider lors de la préparation / réalisation de vos cours auprès de publics allophones ? (Eduscol)

Pouvez-vous contacter ou mobiliser des aides pour des élèves et des familles ne parlant pas français en langue première ? Si oui, lesquelles ? Si non, présenter celles que j'ai.

- *Classes ordinaire*
- *Centralité linguistique - Monolinguisme français*

Quelles activités linguistiques et culturelles mettez-vous ou non en place dans la classe ?

Avez-vous déjà invité des parents qui parlent une autre langue que le français dans votre classe afin de mener une activité ? (Creuser en fonction de la réponse)

4. Vision de la langue maternelle de ces élèves et rapport aux familles

Quelles sont les langues parlées en LV1 par les élèves qui fréquentent où ont fréquenté votre classe ?

Reprendre les langues données et demander quel est son point de vue sur ce(s) langue(s) ?

Est-ce que les élèves qui parlent une autre langue que le français en langue première la parlent-ils entre-eux lors de temps informels et/ou formels ?

Quel est votre avis sur la pratique d'une langue autre que le français à la maison pour l'apprentissage du FLS ?

Comment vous sentez-vous lorsque vous devez rencontrer les familles de ces enfants allophones ? Pourquoi ? (Rebondir en fonction de la réponse afin de comprendre la vision et comment se sent l'enseignant sur son relationnel avec la famille).

5. Formation enseignante

→ *Lien avec la hiérarchie et les institutions*

Avez-vous réalisé des formations spécifiques aux élèves ne parlant pas français en langue première ? Formation initiale ? Formation continue ?

Si oui, pourquoi ? Qu'avez-vous retenu ? Qu'avez-vous pensé de cette formation ? Avez-vous appliqué certaines choses apprises ?

Si non, pourquoi ? (rebondir sur ce qui est répondu pour essayer de comprendre quelle est la raison et s'il y a une nécessité, un besoin en ce sens)

Voici comment nous avons préparé et anticipé au mieux les entretiens.

Dans un second temps, après la création de cette grille d'entretien, vient la phase de "visualisation" : il s'agit d'imaginer les différentes réponses possibles et de se préparer à rebondir le plus "spontanément" possible. Il est primordial de se sentir à l'aise avec le questionnaire et le sujet interrogé.

Enfin, dans un troisième temps, il s'agit de contacter des professeurs des écoles susceptibles d'accepter les entretiens. Si l'idéal était de réaliser ces entretiens en direct, il a fallu s'adapter aux circonstances et trouver un moyen plus rationnel de mener l'enquête. En effet, la première enseignante, habitant Le Mans, nous avons dû convenir d'un entretien téléphonique pendant les vacances de février. Quant à la seconde, c'était aussi la solution la plus simple de communiquer.

1.3 Analyse a posteriori : Difficultés rencontrées et axes d'amélioration

Les entretiens se sont bien passés. Ils ont été fluides, nous avons pu poser les questions que nous avons préparées, même si leur ordre n'a pas toujours été respecté, sachant que nous devons rebondir à l'instant T. Ainsi, la question des rapports enseignants - familles a été abordée plus tôt que dans la trame de base parce que la conversation s'y prêtait et sans poser de difficultés majeures. Ensuite, le contenu que nous retirons pour alimenter ce mémoire va plutôt dans le sens des lectures qui ont été faites.

Si le contenu des entretiens est très intéressant et apporte des éclairages à cette étude. Il faut avouer que l'entretien téléphonique a certaines limites dans la

mesure où il nous prive de toute la communication non verbale qui complète et nuance les propos. De plus, les communications téléphoniques ont parfois été parasitées par des éléments impondérables comme l'intervention inopinée et persistante des enfants de l'une des enseignantes.

En plus, il aurait été intéressant de réaliser des entretiens avec les personnes du CASNAV pour connaître leur point de vue concernant les élèves allophones dont ils s'occupent, mais le temps nous a fait défaut.

L'analyse de ces entretiens menés dans le cadre de cette étude qualitative, nous amène à étudier quelques pistes de solutions possibles pour optimiser, modifier voire créer les outils pour les élèves allophones.

2. Optimisation des outils / dispositifs en place ...

2.1 ... dans la relation école - famille

Dans un premier temps, la plupart des auteurs s'entendent sur le fait qu'il faut soigner l'accueil des familles d'élèves allophones aujourd'hui. Tout d'abord, le Conseil de l'Europe, dans son annexe de 2016, a insisté sur le fait d'accueillir l'élève allophone comme il, avec son rapport aux langues afin d'envoyer le message aux familles que l'école est ouverte. Il est ainsi important que les équipes éducatives montrent qu'elles sont disponibles et à l'écoute auprès de ces familles.

“Cet accueil est, en même temps, un message, avec d'autres plus explicites, directement adressé aux parents quant à l'ouverture de l'école et à la disponibilité de ses acteurs au dialogue. Conditions premières pour l'établissement d'un climat serein de coopération à divers niveaux (élèves-enseignants, élèves- élèves, école-famille), destiné à faciliter l'apprentissage.”p.2

Ceci est une note du Conseil de l'Europe mais il n'empêche que dans le référentiel métier en France, la Compétence C12, fait référence à la relation école famille. Les enseignants doivent, depuis la loi du 8 juillet 2013¹⁶, travailler dans un réel objectif de coéducation avec les familles. Ceci doit aussi s'appliquer aux familles issues de l'immigration ou ne parlant pas ou peu français. Cependant, dans la réalité c'est parfois plus compliqué d'accueillir, de prendre le temps avec ces familles.

L : Nous on le voit bien, à un moment donné c'est aussi par rapport à l'éducation de l'enfant. Nous, en France, c'est le parent souvent et puis ensuite ce sont les

¹⁶

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

différents acteurs qui interviennent autour. Alors qu'en Afrique par exemple, c'est beaucoup... enfin c'est la communauté. Donc, dès fois ils ne vivent pas avec leur propre mère ou leur propre père. Ils vivent avec la cousine ou ceci, ou cela. Donc, déjà rien que ça euh... Il y a aussi donc quand culturellement les personnes du pays n'ont pas l'habitude de ça quoi.

Nous observons bien qu'il y a une difficulté à créer du lien avec certaines familles, d'accepter des cultures différentes. Malgré un effort des enseignants, certains systèmes éloignés du nôtre, les laissent parfois démunis.

Pour cela, regardons le compte rendu sur l'intervention de Madame PAUL, qui nous donne quelques pistes afin d'accueillir ces familles au sein du système éducatif français. Tout d'abord, il peut être intéressant de comprendre les raisons qui ont poussé les familles à arriver en France. Par exemple, si ce sont des raisons professionnelles, familiales, des demandeurs d'asile ou alors des réfugiés de guerre. En fonction du parcours, du vécu de ces familles, certaines difficultés, certains traumatismes qu'ils soient physiques, psychologiques, attentionnels ou des troubles de la mémoire pourront s'expliquer chez l'élève. Il ne s'agit pas d'entrer dans une sphère privée, ni de jouer les thérapeutes, ce qui n'est pas du ressort de l'enseignant mais de comprendre, d'établir un panorama du vécu familial. Cela permettrait à l'enseignant d'adapter sa posture, d'orienter la famille vers certaines aides, de mettre en place des leviers didactiques pour l'élève allophone en fonction de son vécu personnel. Ensuite, Petersen insiste sur la prise en compte par les professeurs des écoles du niveau socio-économique de la famille. Le premier accueil est primordial, car il va influencer fortement la relation entre la famille et l'école. Accueillir les enfants à l'école n'est pas synonyme de se comporter en sauveur : il ne faut pas déresponsabiliser les familles, mais au contraire, il faut agir conjointement avec eux dans un objectif de coéducation de leurs enfants. L'enseignant doit être très vigilant sur son comportement et sa position vis-à-vis des familles, le langage non-verbal peut avoir un impact négatif sur ces familles. Il faut adopter une attitude de partenaire ouvert et compréhensif, dans l'intérêt de l'enfant. L'enseignante A l'a très bien compris, comme l'illustre son témoignage.

L : Oui je vois, et en général tu as plutôt eu un bon relationnel avec les familles des élèves allophones hormis pour cette année qui est un cas particulier ?

A : Ouais ! Vraiment oui. Et puis même à l'échelle de l'école, on en discute beaucoup avec les collègues, on a vraiment ce ressenti là. On a même, la même chose... enfin c'est pas la même chose mais beaucoup de gens du voyage. Et bah c'est pareil, c'est des familles qui vont avoir une très grande reconnaissance envers l'école parce que ce sont parfois des familles qui n'ont pas pu apprendre eux-mêmes comment écrire le français. Et ils veulent que leurs enfants apprennent à le faire. Enfin je trouve que ça se rejoint vraiment avec les élèves allophones ce besoin de

dire que l'on veut que nos enfants soient intégrés parce que nous on galère à l'être et on ne veut pas la même chose pour nos enfants.

Pour optimiser l'accueil de ces familles, l'enseignante A évoque l'un de ses projets : elle invite des familles à venir en classe montrer partager aux autres élèves des éléments de leur culture d'origine comme des contes, des chansons, recettes... Ces projets demandent du temps et de l'investissement de la part des enseignants mais ont un impact très positif sur l'inclusion de l'enfant allophone dans la classe.

Enfin, l'objectif premier est de prendre le temps et de tout mettre en oeuvre pour accueillir l'enfant allophone et sa famille, et comme le précise la fiche repère de l'Académie de Besançon :

“Une attention particulière doit être accordée à l'accueil des parents d'un élève allophone nouvellement arrivé. Souvent non francophones, ils découvrent un nouveau système scolaire, voire un système scolaire pour la première fois.

Il semble indispensable de prendre le temps de l'accueil. Le premier contact avec l'institution scolaire conditionne la constitution d'un capital de confiance pour les parents et d'estime de soi pour l'élève. Il est donc important de prendre le temps de les accueillir pour se présenter, présenter l'enseignant de la classe, les locaux, les ATSEM, les codes de l'école c'est-à-dire ce que les enseignants attendent des enfants et des parents...”p.2

Pour réaliser cet accueil dans les meilleures conditions, les enseignants peuvent s'appuyer sur des fiches d'accueil en plusieurs langues que l'on peut trouver sur internet comme avec "École maternelle 54"¹⁷ où nous trouvons des ressources pour accueillir des familles d'élèves allophones. De plus, Eduscol a mis en ligne plusieurs livrets d'accueil bilingues. Ces différents outils permettent une explicitation aux familles du fonctionnement du système éducatif français, de ses attendus, de ses objectifs et de ses codes. Plus, l'enseignant prendra du temps pour cela, plus la famille se sentira écoutée et aidée. Une dernière aide est citée dans la fiche repère c'est de faire appel à un interprète. Cela pose question car selon A, les interprètes peuvent être légalement et officiellement mobilisés lors des ESS.

A : Non. Bah du coup les équipes éducatives c'est lorsqu'il y a un souci autour d'un enfant ça peut être un souci de santé, de comportement, dans le travail etc. Les ESS c'est la même chose mais pour les enfants qui ont un dossier MDPH, donc les enfants en situation de handicap. Et du coup, ces réunions là le but, c'est de trouver des solutions pour l'enfant, de trouver des adaptations pour l'enfant. Et en gros, dans ces réunions là il y a les parents, les enseignants, le directeur ou la directrice de l'école et toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant. Par exemple, si

¹⁷ [FICHE 1 : Accueillir un élève allophone et sa famille](#)

l'enfant est suivi par un orthophoniste et bah on invite l'orthophoniste à cette réunion. Si on veut que l'enfant aille en SEGPA ou qu'il aille dans une autre unité et bah on invite les gens qui sont en rapport avec ça. Et lors de ces réunions là on a le droit de faire appel à un traducteur et c'est l'éducation nationale qui nous les fournit. Donc, sur les réunions formelles, très formelles on arrive à avoir des traducteurs mais sinon sur les autres moments non. Ça va être soit des parents, soit d'autres parents dès fois, ça peut être le grand frère, ça peut être un tonton même de cette famille là que l'on ne connaît pas du tout qui vient. Soit on leur demande de trouver quelqu'un, soit nous on essaie de trouver quelqu'un.

C'est donc lors de situations très formelles que l'appel à des traducteurs et interprètes peut se faire. Sinon, il faut mobiliser son réseau, demander aux familles de l'école, aux collègues si quelqu'un parle telle ou telle langue. Ne serait-il pas plus simple de favoriser l'accueil des familles d'élèves allophones en donnant des interprètes à l'école ?

2.2 ... en classe et à l'école pour inclure l'élève allophone avec son identité propre

Une fois la famille accueillie par le personnel éducatif au sein de l'école, il est important de faire de même avec l'élève allophone. En effet, le Conseil de l'Europe dans sa note de 2016 préconise un accueil de l'élève dans son "*identité première*". Cela signifie que le personnel éducatif qui l'encadre doit tenir compte de la langue maternelle parlée par cet enfant. Cet accueil est une condition nécessaire pour instaurer un climat serein, de coopération en classe mais aussi dans toute la scolarité de ces élèves. Petersen, dans son écrit sur "L'inclusion des élèves allophones", va dans le même sens. Effectivement, pour accueillir la diversité des profils, il faut que les personnels éducatifs tiennent compte de la nationalité des élèves, de leur(s) langue(s) de scolarisation antérieure, des langues qu'ils connaissent ainsi que de leur langue maternelle. De même, les enseignants doivent aussi s'intéresser à la scolarisation antérieure des élèves allophones. Sans cela, ils n'auront pas de connaissances sur les compétences scolaires acquises, si elles sont équivalentes ou non à notre système éducatif. Les professeurs auraient, dans ce cas, plus de mal à mettre en place de la différenciation comme, par exemple, en aménageant les évaluations en français. De plus, le Conseil de l'Europe affirme que les enseignants doivent prendre en compte la diversité des publics allophones existants, ils font aussi partie de l'hétérogénéité de la classe.

➤ que des activités de sensibilisation à la diversité et à la pluralité linguistiques et culturelles soient mises en œuvre à propos de toutes les langues et cultures présentes dans la classe (voir annexe V pour des suggestions didactiques à ce propos) ;

- *que des activités didactiques spécifiques soient pensées pour que les élèves allophones puissent utiliser leur langue première et leurs connaissances et expériences préalables pour aborder les tâches scolaires et les accomplir avec succès dans la langue de scolarisation ;*
- *afin de garantir l'équité du processus d'évaluation, que ce dernier soit adapté – dans ses exigences quant aux niveaux de compétence – à la situation effective de chaque élève allophone.”p. 176*

En effet, il faut mettre en place des actions didactiques et que l'école adopte des objectifs en vue de l'enseignement auprès des publics allophones. Cette annexe du Conseil de l'Europe précise aussi qu'il est plus épanouissant pour les élèves de les laisser utiliser leur langue maternelle en classe. Ceci permet de faciliter l'apprentissage du français en langue de scolarisation car ils mettent en place des processus d'intercompréhension entre les langues. Aussi, cet usage des langues premières des élèves allophones en classe permet de développer la culture, la sensibilité langagière des autres élèves. L'école a donc intérêt de prendre en compte la diversité des répertoires des élèves allophones. Ceci sera un atout sur lequel s'appuyer en vue des autres apprentissages langagiers et culturels.

“l'établissement scolaire dans son ensemble adopte des représentations adéquates quant aux répertoires bi-/plurilingues ainsi qu'une politique linguistique d'ouverture (par exemple, permettre aux élèves d'utiliser entre eux leur langue première à l'école dans les situations informelles ou les travaux de groupe)” p. 175.

“l'école encourage les élèves – à l'occasion de l'usage de leurs langues premières dans la communication entre eux – à explorer le potentiel d'intercompréhension existant entre langues apparentées (par exemple, entre polonais, tchèque et ukrainien, ou entre roumain, français et italien) : cela aurait le double avantage d'ajouter une autre dimension encore au processus cognitif et d'augmenter la sensibilité langagière”p. 175.

Nous pouvons mettre en parallèle à ces préconisations le projet “*Comparons nos langues*”. Tout d'abord, ce qu'il faut retenir c'est que les écoles ne tirent pas assez profit des EANA dans les classes en France. Ce qui est important de comprendre c'est que dans le langage il y a des universaux. Par exemple, dans le reportage l'enseignant se penche sur la façon de dire le pluriel, dans toutes les langues parlées dans sa classe il faut ajouter certaines choses à certains mots pour passer du singulier au pluriel. Cette démarche intéressante permet de comparer dans les classes, selon la langue des enfants, les points communs et les différences selon les langues à tous les niveaux linguistiques et communicatifs. L'objectif est bien que l'enfant comprenne qu'il peut s'appuyer sur les scripts maternels pour aller vers le français. Cette démarche est interculturelle et elle permet de s'éloigner de l'image où chacun serait une langue, une culture. Cela permet aussi aux élèves de

s'impliquer dans leurs apprentissages et d'être en réelle co-construction pour apprendre le français. L'enseignant peut aussi, avec cette méthode et de part les interactions avec les élèves, chercher à mieux comprendre leurs erreurs en s'intéressant à leur langue maternelle. De plus, l'enseignant se retrouve lui aussi dans une situation interculturelle, il n'a pas les acquis, les connaissances qu'ont les enfants sur les langues autres que le français et cela permet de se mettre au même niveau. Effectivement, dans cette situation chacun est expert, les enfants dans leur langue maternelle et l'enseignant des connaissances à organiser sur le français. Cette démarche permet une réelle forme de valorisation de l'élève. C'est-à-dire qu'on le reconnaît comme ayant une culture et une autre langue sans dévalorisation afin de l'aider à entrer dans la langue française. qu'on Le Conseil de l'Europe va dans le sens de ce projet en préconisant :

“que des activités de sensibilisation à la diversité et à la pluralité linguistiques et culturelles soient mises en œuvre à propos de toutes les langues et cultures présentes dans la classe (voir annexe V pour des suggestions didactiques à ce propos) ;

que des activités didactiques spécifiques soient pensées pour que les élèves allophones puissent utiliser leur langue première et leurs connaissances et expériences préalables pour aborder les tâches scolaires et les accomplir avec succès dans la langue de scolarisation ;

afin de garantir l'équité du processus d'évaluation, que ce dernier soit adapté – dans ses exigences quant aux niveaux de compétence – à la situation effective de chaque élève allophone.”p.176.

Donc, plusieurs projets, méthodes ou actions didactiques peuvent être mis en place en faveur des élèves allophones. Seulement, les enseignants n'étant pas formés à ces questions, il faut regarder si certaines aides pourraient les orienter.

En plus de ces projets, méthodes et actions didactiques proposées aux enseignants pour pallier le manque de formation initiale, on peut aussi citer le CASNAV, qui en principe, constitue une aide importante pour les écoles qui accueillent des publics allophones. Par exemple, le site du CASNAV de Besançon propose des documents en libre accès pour aider les enseignants. Tandis que celui de Strasbourg¹⁸, nous retrouvons une présentation du système éducatif français traduite en quinze langues différentes, qui constitue une source de renseignements aussi bien pour la famille que pour les enseignants. Encore faut-il que les enseignants soient au courant !

¹⁸<https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/e-systeme-scolaire-francais/>

L : Et tu as pu mettre en place, quand tu étais avec les CM2, tu avais des dispositifs qui t'ont été donnés ? Comme des moyens et des ressources pour ce public là.

A : Et bah franchement pas du tout ! J'avais aussi d'autres difficultés dans cette classe là. C'était vraiment une classe très très dure. J'avais un enfant qui relevait d'ITEP, deux enfants qui étaient lecteurs débutants en CM2 euh... en fait il y avait tellement de difficultés sur lesquelles se préoccuper que moi-même maintenant je sais que lorsqu'on a un élève allophone on peut contacter le CASNAV. Alors que, à l'époque, personne ne me l'a dit... je ... je ne savais pas... et j'ai... je me suis débrouillée comme je pouvais me débrouiller et je pense pas que j'ai fait des miracles... Ça c'est sûr !

L : Et donc, à cette époque, personne t'a dit sur le coup : bah tu peux appeler le CASNAV pour t'aider. Tu n'as pas eu ça sur le moment ?

A : Non ! Alors qu'en plus c'était mon année de PES.... J'étais visité par des PEMF, c'est CPC enfin il y avait des personnes qui venaient dans ma classe et qui auraient dû me donner des billes...

Dans ce témoignage, nous percevons la détresse, le manque de moyens donnés aux jeunes enseignants pour ne pas se trouver démunis face à des élèves allophones. Le CASNAV est censé accompagner les enseignants mais, la plupart du temps, soit ils ne peuvent pas intervenir, soit les professeurs n'en ont pas entendu parler. A, après avoir eu du mal lors de son année de PES a connu le CASNAV et cette année elle a décidé de les contacter pour demander de l'aide.

L : Justement par rapport au CASNAV tu as eu à le contacter ?

A : Cette année-là je les ai contactés pour ma petite russe qui est en PS. Et euh... En fait quand je les ai eu au téléphone eux aussi, il n'y a pas d'autres mots, ils sont dans la galère hein ! Ils manquent de moyens malheureusement... En vrai, ils manquent vraiment énormément de moyens. Là, ils m'ont dit que, par exemple, ils ne pouvaient faire aucune prise en charge en maternelle. Ça ne commence qu'à partir du CP et donc enfaite tout ce dont j'ai eu droit. Alors même que j'ai une élève allophone à temps plein dans ma classe c'est d'un entretien d'une demie heure avec une personne du CASNAV, qui a été super et qui m'a donné pleins de conseils et pleins de billes. Mais voilà tout ce dont la gamine aura le droit cette année, c'est trente minutes de sa maîtresse avec le CASNAV. Elle ne sera pas prise en charge en atelier ou quoi que ce soit alors qu'avant, c'est quelque chose qui se faisait. Les CASNAV ont de moins en moins de moyens et c'est affolant et dommage ! Okay on essaie de nous donner des billes et de faire des petites choses mais je ne fais pas le même taff qu'un enseignant spécialisé quoi. Ce n'est pas la même chose !

Malgré les documents édités en différentes langues et malgré l'aide ponctuelle de traducteurs on ne peut que constater le manque d'accompagnement, de formation et de moyens au niveau des institutions et déplorer le mal-être d'une jeune enseignante sans ressources face à son élève allophone.

3. Nouveautés / réformes envisageables pour aider les professeurs à enseigner auprès du public allophone

3.1 Enseigner le français en tant que FLS

Les élèves allophones sont aujourd'hui scolarisés dans les classes ordinaires et doivent suivre les séquences comme les autres élèves. Lorsqu'ils sont primo-arrivants, le souci est bien qu'ils ne parlent pas français. Donc, comment peuvent-ils comprendre les leçons alors qu'ils n'en parlent pas la langue d'enseignement ?

Si A, notre professeur témoin, considère que l'immersion dans une classe d'élèves français suffit à l'apprentissage de la langue :

A : Car à cet âge là, les enfants sont des éponges langagières vraiment impressionnantes. Et je trouve que les enjeux que l'on a sur le langage en PS bah dès fois en fin d'année les allophones parlent mieux que mes non allophones. Enfin ça peut arriver car à cet âge là ça se travaille vraiment plus facilement.

En revanche, plusieurs spécialistes s'accordent à dire qu'un "bain de langue" ne suffit pas à conduire les élèves allophones à maîtriser le niveau de français leur permettant d'arriver au niveau scolaire de leurs camarades de classe. Ce qui conduit qu'il faudrait leur enseigner le FLS dès le plus jeune âge. Dans le compte-rendu "L'inclusion des élèves allophones", la formatrice du CASNAV affirme que les élèves allophones doivent apprendre le FLS et pas que l'on considère qu'ils vont l'apprendre comme ceux qui ont le français en langue maternelle. Cet apprentissage du français devrait se faire dès la maternelle.

Cependant, dans le compte-rendu de la formatrice du CASNAV, nous comprenons qu'il faut appliquer un enseignement de la langue différent pour les élèves allophones.

“ Lorsque l'élève natif francophone arrive à l'école maternelle, l'institution scolaire va se baser sur ces premières compétences langagières acquises naturellement au sein de la famille pour ensuite développer les différents répertoires langagiers : le langage en situation - d'ici et maintenant (contextualisé) pour évoluer vers le langage d'évocation (décontextualisé, mis à distance) nécessaire pour entrer dans la langue écrite. Pour les élèves allophones, l'école ne peut pas se baser sur ces premières

compétences langagières acquises naturellement au sein de la famille. Par ailleurs même une immersion dans une classe de PS monolingue pendant une année scolaire n'est pas suffisante pour que ces enfants acquièrent le français comme langue seconde, mais surtout le français comme langue de scolarisation (FLSco).”p.2

Ainsi, selon cette formatrice du CASNAV, le système scolaire français demande trop rapidement aux élèves allophones d'acquérir les compétences scolaires des élèves qui eux parlent FLM. Surtout qu'il n'est pas possible pour eux de parler, de comprendre, d'écrire le français comme des natifs car ils n'en ont pas, le plus souvent, les codes. Si on les laisse apprendre seulement par imprégnation, alors ils n'acquièrent pas les implicites, sources de difficultés langagières pour les élèves allophones. En effet, lorsque nous parlons notre langue maternelle, nous employons certaines tournures de phrases, sans pouvoir les expliquer, par automatisme. Les élèves primo-arrivants possèdent ces mêmes réflexes dans leur langue maternelle : ce sont les intuitions langagières sur lesquelles les enseignants devraient s'appuyer dès la petite section. Et il est indispensable qu'ils travaillent sur les intuitions langagières en français avec les élèves allophones. L'immersion ne suffit pas, il faut insister sur l'instruction et instaurer le FLsco dès la maternelle.

“En résumé, si la langue maternelle s'acquiert naturellement au sein de la famille et se développe ensuite à l'école, la langue seconde doit s'apprendre. On n'est pas sur une modalité d'imprégnation mais sur un mode d'instruction, car elle doit être structurée.” p.2-3 du compte-rendu sur "L'inclusion des élèves allophones”

L'enseignement du FLsco devrait donner priorité à l'oral et favoriser les interactions en langue. Pour cela, l'enseignant peut utiliser des moyens non-verbaux comme par exemple, des gestes, des images, des affiches etc. Aussi, il serait préférable d'accorder des moments quotidiens aux élèves allophones pour travailler le lexique français, la dimension sonore du langage, favoriser des situations réelles de communications. Vous pouvez retrouver ces préconisations dans la fiche repère de l'académie de Besançon. Dans le compte-rendu écrit par Petersen, cela est résumé de façon plus scientifique. En effet, il nous est expliqué quels niveaux cognitifs doivent être travaillés par les enseignants lorsqu'ils enseignent le FLsco aux enfants allophones.

“ On va donc accélérer le processus d'acquisition du français en proposant des activités langagières très structurées (exercices de systématisation) pour mettre en place des automatismes. Ces dernières vont nous permettre de :

- consolider tout ce qui est compétences de bas niveau cognitif (forme et organisation de la langue)*

- *permettre à l'enfant de mobiliser tout ce qui est de haut niveau cognitif (réception et production orale ou écrite, gestion des échanges en situation de communication).*"p.3

À ce jour, les enseignants doivent se plier aux injonctions officielles, c'est-à-dire aux programmes, et au socle commun de compétences et de connaissances. Ils ont le devoir d'amener tous leurs élèves à acquérir les compétences de fin d'année et de fin de cycle. Mais les enfants qui ne parlent pas ou peu le français ne pourront pas atteindre ces objectifs par le seul pouvoir de l'immersion dans un bain dans la langue de Molière ! C'est pourquoi enseigner le FLsco aux élèves allophones semble être la solution au problème, à condition de ne pas créer de conflit de loyauté entre la langue d'origine et le français.

Selon les fiches repères de l'Académie de Besançon, il est important de valoriser les différentes cultures d'origines des élèves, les rassurer sur le statut de leur langue maternelle en leur expliquant qu'il n'y a pas de langues au-dessus de l'autre (et le faire ressentir car ce n'est pas tout de le dire). Concrètement, cela peut s'appliquer en utilisant différents supports de cours comme des albums plurilingues ou alors des supports audio et visuels en différentes langues. Tous ces moyens amèneront une dimension citoyenne à tous les élèves de la classe, favorisera l'inclusion des élèves allophones à la classe et permettra à ces enfants de travailler leur FLsco sans dévalorisation de leur langue maternelle.

Nous évoquons ici l'enseignement du FLS, dans les réformes à mettre en place, car il n'est quasiment pas appliqué dans les classes.

L : Moi déjà cette année-là j'avais 29 CE1 avec beaucoup d'élèves en difficultés déjà de base. Et honnêtement, le petit que j'avais était très mignon mais enfaite je pense que je n'ai pas du tout mis en place les choses qui l'auraient fait progresser quoi.

J'aurais pu vraiment plus me concentrer sur lui mais par manque de temps, par manque d'envie aussi j'avoue... Franchement quand tu es enseignant il faut voir le temps que t'y passes sur ton temps en dehors de l'école. Et non moi j'ai pas... Je l'ai accompagné au mieux mais j'aurais pu faire beaucoup plus de différenciation quoi.

Cependant, il ne faut pas jeter la pierre aux enseignants, car vu la somme de travail qui leur incombe, entre les préparations de cours (différenciation comprise), la gestion de la classe souvent hétérogène, les réunions pédagogiques, les rendez-vous familles, ils travaillent en moyenne 50 heures semaines ! Ils n'ont donc ni le temps, ni les moyens de remplir à bien cette mission d'inclusion. Alors s'il faut enseigner le FLsco aux élèves allophones, il faut impérativement engager des réformes du système éducatif.

3.2 Des moyens supplémentaires pour l'EI ?

Les entretiens avec les deux enseignantes mettent en évidence le problème crucial du manque de moyens pour réaliser les objectifs d'inclusion des élèves allophones. Ainsi, L et A évoquent la difficulté d'être aidées par le CASNAV.

Entretien avec L :

*L : C'est ça et puis il y a le fait que, par exemple dans les quartiers sensibles, il y a peut être une aide de la communauté. **Malheureusement, je pense qu'il y a un manque cruel de parents et d'enseignants qui manquent de moyens et d'outils pour faire face à ces vagues d'arrivants. Aussi les AESH... L'État tire sur les tarifs et les enseignants se retrouvent sans aide.***

Entretiens avec A :

L : Justement par rapport au CASNAV tu y as eu à faire ?

*A : Cette année-là je les ai contactés pour ma petite russe qui est en PS. Et euh... En fait quand je les ai eu au téléphone eux aussi, il n'y a pas d'autres mots, ils sont dans la galère hein ! **Ils manquent de moyens malheureusement... En vrai, ils manquent vraiment énormément de moyens.** Là, ils m'ont dit que, par exemple, ils ne pouvaient faire aucune prise en charge en maternelle. Ça ne commence qu'à partir du CP et donc enfaite tout ce dont j'ai eu droit. Alors même que j'ai une élève allophone à temps plein dans ma classe c'est d'un entretien d'une demie heure avec une personne du CASNAV, qui a été super et qui m'a donné pleins de conseils et pleins de billes. Mais voilà tout ce dont la gamine aura le droit cette année, c'est trente minutes de sa maîtresse avec le CASNAV. Elle ne sera pas prise en charge en atelier ou quoi que ce soit alors qu'avant, c'est quelque chose qui se faisait. **Les CASNAV ont de moins en moins de moyens et c'est affolant et dommage !** Okay on essaie de nous donner des billes et de faire des petites choses mais je ne fais pas le même taff qu'un enseignant spécialisé quoi. Ce n'est pas la même chose !*

L : Okay je vois, et... Bah oui finalement c'est assez limité pour les traducteurs c'est vraiment dans le cadre de ces réunions là ?

*A : Ouais, ouais... **Mais pareil parce qu'il y a de moins en moins de moyens là dessus et donc de moins en moins de traducteurs disponibles.***

Ces constats d'échecs ou d'impossibilité d'être aidé par des organismes officiels, comme le CASNAV, nous amène à consulter le PLF par le prisme du journal l'Etudiant.¹⁹

¹⁹[Budget 2022 : dans l'éducation et l'enseignement supérieur, les efforts financiers laissent les acteurs insatisfaits - Educpros](#)

“Premier poste du budget de l’État, l’Éducation nationale bénéficie d’une augmentation de son enveloppe de 1,6 milliard d’euros par rapport à l’année précédente (+3%), soit un total de 55,2 milliards d’euros.”

Ce budget est pour tout l’enseignement public français. Ce qui est compris en plus pour le premier degré ici concernerait la revalorisation des emplois des professeurs des écoles avec une augmentation de salaire pour le début et le milieu de leur carrière. De plus, ce qui est mis en avant par les institutions dans ce PLF est surtout la hausse de moyen pour l’EI. Effectivement, le gouvernement actuel prône en fer de lance de sa politique pour le premier un réussite de l’EI en France, notamment depuis 2019.

“Le développement de l’École inclusive constitue un marqueur fort et une réussite de ce quinquennat, que la loi du 26 juillet 2019 Pour une École de la confiance a profondément renforcé.

Au total, en 2022, le ministère mobilisera plus de 3,5 Mds€ en faveur de l’École inclusive soit 211 M€ de plus qu’en 2021.

*Entre 2017 et 2022, ce budget aura ainsi progressé de 1,4 Md€ au bénéfice de l’inclusion des **élèves en situation de handicap**, avec la création de près de 27 000 emplois et une masse salariale qui aura bien plus que doublé”²⁰*

Comme nous l’avons étudié dans la partie I, nous avons inclus les élèves allophones dans l’EI car, comme ceux en situation de handicap, ils sont des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, dans les textes, dans les instructions officielles, les moyens alloués aux EI par l’Education nationale ne semblent pas comprendre les élèves allophones. Certes un budget a été donné à l’EI mais dans les discours enseignants, sur le terrain, il semble que cet argent supplémentaire ne soit pas ressenti. Comment se fait-il qu’il y ait un tel décalage entre les discours officiels et ceux des enseignants ?

Dans un premier temps, ce décalage peut être dû au fait que les élèves allophones ne sont pas mentionnés dans les textes officiels. Est-ce à dire qu’ils sont considérés comme des élèves ordinaires ? Et de ce fait, inéligible à un traitement particulier et aux aides de l’EI ? Les questions des enseignants, démunis face à leurs élèves ne parlant pas français, restent sans réponse. Quelle place, le système français, laisse-t-il à ces élèves ?

Dans un second temps, certains formateurs et inspecteurs prétendent que ces moyens existent et en font état dans des articles de doctrine, ou sur des sites de documentation dont on ne peut avoir connaissance seulement dans la mesure où l’on a travaillé sur le sujet. En fait, l’étudiant à l’Inspé en M1 MEEF mention premier

²⁰ <https://www.education.gouv.fr/projet-de-loi-de-finances-2022-325313>

degré, n'a pas connaissance de ces documents, sauf s'il s'intéresse précisément à la question des élèves allophones. Ensuite, un enseignant en post, qui doit préparer ses cours au quotidien en tenant compte des différents niveaux de sa vingtaine d'élèves, qui doit mettre en place des projets, travailler en équipe, valider ses heures de formations et assister aux réunions pédagogiques, pallier l'absence de son AESH auprès de son élève en situation de handicap, a-t-il vraiment le temps d'adapter sa pédagogie à un élève allophone ? Comment ne pas comprendre le désarroi de ces enseignants, en formation ou confirmés, devant l'ampleur de cette mission de l'EI, dans le contexte de la classe au quotidien ?

LD : Oui, il y a quelques organismes en place. Après les délais de réponse sont comment ?

L : Ah bah moi je peux te dire que l'année dernière pour mon élève allophone j'avais fais appel à l'UP2E et pfff... Il ne s'était jamais rien passé durant l'année... alors même que j'avais fait la demande plusieurs fois. Mais ils sont débordés. Il y a beaucoup de primo arrivants quoi.

LD : Peut-être un manque de moyen...

L : Oui il y a ça mais il y a aussi le temps. Car déjà quand tu es enseignant tu consacres énormément de temps à tes élèves entre guillemets normaux, à ta classe. Et ça prend beaucoup de temps pour les élèves allophones donc en fait ça dépend des enseignants. Si tu veux t'engager, tu peux t'engager, tu peux faire des choses et mettre des choses en place. Mais si tu n'as pas le temps...

En définitive, quelles solutions concrètes les institutions pourraient-elles proposer ?

Premièrement, si les élèves allophones étaient officiellement reconnus par l'EI, ils pourraient bénéficier des aides accordées aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Deuxièmement, si des moyens plus conséquents étaient alloués au CASNAV, plus de formateurs pourraient intervenir dans les écoles, pour conseiller les enseignants et mettre en place des ateliers et des aides spécifiques.

Troisièmement, si l'EI ne souhaite pas allouer plus de moyens au CASNAV, elle pourrait envisager la formation des AESH pour accompagner les élèves allophones dans leurs apprentissages du FLsco et ainsi aider efficacement les enseignants dans leur mission.

Quatrièmement, une réduction des effectifs des classes permettrait aux enseignants de consacrer plus de temps à chaque élève.

Cinquièmement, même si des moyens financiers étaient réellement alloués à l'EI, c'est d'abord une formation initiale solide qu'il faut établir.

3.3 Réformer la formation initiale et continue : intégration d'un parcours de formation sur l'EI ?

L'article "Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ?" souligne que si les enseignants comprenaient plus finement ce qu'est l'EI, ils y seraient plus favorables et demanderaient donc à être mieux formés, pour se sentir plus efficaces dans cette pédagogie. Ce cercle vertueux peut s'appliquer pour tous les publics accueillis à l'école publique française. La demande commence à se faire entendre du côté enseignant mais l'offre ne suit pas encore du côté des institutions. Des légers changements arrivent en formation initiale, mais ils sont encore insuffisants : six heures en master 1 pour aborder l'enseignement auprès des enfants allophones : "peut mieux faire !"

L : Alors non, pas du tout avant que je sois enseignante. Et en fait j'en ai entendu parler le jour où j'ai eu dans ma classe un élève effectivement allophone quoi. Et du coup, j'ai suivi une formation par rapport à ça.

LD : Du coup ça veut dire que toi en master MEEF on t'a jamais demandé...

L : Ah si ! Si si ! On en a parlé en formation, on a parlé des élèves allophones. J'avais déjà entendu le mot. Je savais ce que c'était quoi.

Si le terme "allophone" a été cité en cours, aucune explication concrète sur les spécificités d'enseignement, sur le matériel, sur les méthodes à utiliser comme la transmission du FLS et non du FLM, et sur la possibilité de contacter des organismes n'ont été proposés. N'ont pas non plus été soulignés l'importance de la relation à établir avec les parents, la nécessité de créer une relation de confiance avec les familles pour une meilleure inclusion dans la vie de l'école.

L : Oui oui... Et puis ces enfants seront sans doute au minimum bilingues donc ce sera une force pour eux quoi... Et toi donc en formation à l'INSPE tu n'as pas eu de formation par rapport aux élèves allophones ? C'est bien ça ?

A : J'ai dû avoir un seul cours sur les différents types d'élèves que l'on peut avoir sur les (je ne comprends pas), les allophones etc. etc. Enfin voilà juste un panel de tous les élèves que l'on peut rencontrer. Mais on a pas eu un cours exprès sur les élèves allophones.

Ce témoignage confirme l'insuffisance de la formation initiale par rapport aux élèves allophones et révèle le sentiment d'inconfort et de précarité du jeune enseignant face à ce public.

De plus, les propositions de formation continue pour les élèves allophones restent quasi inexistantes. Lorsque le jeune enseignant se trouve confronté, dans la

réalité de sa classe, aux difficultés d'apprentissages de ses élèves allophones, il ressent un besoin criant d'être formé. Ainsi une seule de nos enseignantes témoins, L a pu bénéficier d'une formation, peut-être parce qu'il y avait moins de demandes du fait du nombre restreint d'élèves allophones dans sa circonscription ?

L : J'avais deux ou trois documents de ma formation intéressants mais je ne sais plus où ils sont. Parce que lorsque tu es enseignante tu as les formations pédagogiques tu sais ?

LD : Oui

L : Donc, moi ayant un élève allophone, j'avais choisi une des formation sur les élèves allophones. Donc c'est pour ça aussi que j'ai pu avoir des ressources etc. Mais si j'avais pas choisi cette formation là, il aurait vraiment fallu que je me débrouille par moi-même, je n'aurais pas eu des choses clefs en main.

LD : Donc, en termes de formation, on t'en a proposé beaucoup sur les élèves allophones ?

L : Je ne sais pas, je sais pas... Pour les animations pédagogiques il y a toujours une, un... truc sur les élèves allophones. Mais euh..... euh..... je ne sais pas trop.

Cela va dans le sens de ce que nous avons entendu sur les lieux de stages ou en discussion avec des professionnels de l'éducation. Il y a peu d'animations pédagogiques proposées et elles semblent difficiles d'accès. Cela est confirmée par l'entretien de A.

L : Ah ! C'est ça, animations pédagogiques. Et du coup, on t'a déjà proposé de faire des animations pédagogiques autour de ce public ?

A : Oui il y en a tous les ans. Enfin moi dans ma circonscription il y en a tous les ans de proposées mais ce sont des formations avec un très petit nombre de personnes et je crois qu'il y a 20 places à chaque fois. Et comme je suis dans une énorme circonscription je n'arrive jamais à avoir une place pour cette formation là. Mais oui elle est proposée même si je n'ai jamais pu y participer.

L : Ah oui il y en a une de proposée mais qui reste assez limitée en nombre de... d'enseignants...

A : Et qui est très demandée parce qu'aujourd'hui on a tous quasiment des élèves allophones dans nos classes. Et je pense qu'elle est extrêmement demandée. Et à

chaque fois je ne dois pas me connecter à la bonne minute pour avoir cette formation dont les places partent très vite quoi.

En résumé, le nombre d'offres d'animations pédagogiques sur le sujet de l'inclusion des enfants allophones est nettement inférieur à la demande croissante des enseignants et pose un réel problème dans leur pratique pédagogique. Des concertations entre enseignants en poste, formateurs de l'Inspé et personnel du CASNAV au sujet de l'accueil des enfants allophones dans les classes "ordinaires" se révèlent indispensables à la prise de conscience du vécu des enseignants et des élèves à ce jour. Ces concertations mettraient en évidence le mal-être des enseignants et permettraient de chercher des solutions pour instaurer un enseignement plus qualitatif pour tous.

Conclusion

Depuis trente ans, le système scolaire français a beaucoup évolué au niveau de l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers. Après la pédagogie de l'intégration, puis celle de la différenciation, nous sommes aujourd'hui à l'heure de l'EI qui, comme son nom l'indique, se targue d'inclure tous les enfants en âge d'être scolarisés.

Projet ambitieux et vertueux, mais qui hésite encore à reconnaître officiellement certains élèves à besoins éducatifs particuliers et n'offre donc pas les moyens humains et financiers d'appliquer cette pédagogie inclusive.

Ainsi, depuis quelques années, les écoles doivent accueillir des enfants venus d'autres pays, en raison de problèmes climatiques, économiques ou politiques. Les enseignants doivent donc adopter leur pratique à ces nouveaux élèves ne parlant pas français, ces élèves "allophones" dont la langue française n'est pas celle de la scolarisation. Mais entre les textes et la réalité de la classe au quotidien, les enseignants sont confrontés à des nouvelles difficultés : la barrière de la langue avec l'élève et sa famille, l'absence d'informations sur les méthodes spécifiques à mettre en place, et surtout l'absence de formations, initiales et continues, et de soutien de la hiérarchie.

Les recherches pour réaliser ce mémoire mettent en évidence le mal-être général et grandissant des enseignants qui accueillent des élèves allophones. Ils se sentent démunis et livrés à eux-mêmes, face à une mission à laquelle ils ne sont pas préparés.

Il semble qu'un travail collaboratif, avec tous les acteurs responsables de ces élèves permettrait de trouver des solutions pour créer un enseignement qualitatif et satisfaisant pour tous. L'enseignement du FLS et l'aménagement de certains supports pédagogiques adaptés à ce public en sont des exemples.

En conclusion, dans ce contexte de mal-être, voir de souffrance des enseignants, confrontés à l'accueil des élèves allophones de plus en plus nombreux, il est urgent et impératif d'organiser des concertations entre les institutions politiques - fortes éloignées de la réalité d'une classe en 2022 - les formateurs du CASNAV - trop souvent absents - les formateurs de l'Inspé - qui font de leur mieux - et les enseignants désespérés de l'absence de formations, de conseils et de moyens financiers et humains pour accomplir cette mission d'accueil de ces élèves allophones.

Lexique / Définition

Toutes les définitions sont tirées : « Dictionnaire de didactique du français - Langue étrangère et seconde » sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Association de didactique du français langue étrangère. Toutes les définitions qui n'ont pas leurs sources de citées viennent de cet ouvrage.

AESH : Accompagnants d'élèves en situation de handicap, ils accompagnent les élèves en situation de handicap individuellement ou en collectif dans les écoles en France.

Allophone : « étymologie grecque donne un accès immédiat au sens de ce mot (...). Initialement utilisé en phonétique où il désigne une variante possible et admise d'un phonème, le terme bénéficie aussi d'une acceptation plus large, employée pour catégoriser un public qui parle une langue « autre ». Au Québec par exemple, il désigne les élèves immigrés qui doivent suivre un enseignement spécifique avant d'intégrer les structures d'enseignement régulières. Se substituant aux imprécisions du terme « étranger », il souligne la différence linguistique, aux dépens de l'appartenance linguistique et culturelle. Aussi, dans la relation enseignant-apprenant, l'enseignant gagnera-t-il toujours à se demander qui est l'allophone de qui. »

Alphabétisation : « L'alphabétisation est le processus pédagogique ou historique par lequel un individu ou un ensemble d'individus, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture, en langue première ou en langue étrangère. Ce processus concerne les enfants, le plus souvent dans le cadre scolaire, ou les adultes qui n'ont jamais été scolarisés, ou l'ont été superficiellement. »

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Selon Eduscol, ils « apportent leurs conseils et leur expertise pédagogique aux différents acteurs concernés par la scolarisation de ces élèves. Missions d'appui académique, ils organisent et animent des actions de formation concernant ces publics. Ils accompagnent également les équipes éducatives dans les écoles et les établissements scolaires. ».

CLA : Classes d'accueil, supprimées en 2014, remplacées par les UPE2A.

CLIN : Classes d'initiation, supprimées en 2014, remplacées par les UPE2A.

CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire, concernait les élèves de fin de cycle 1 et début de cycle 2. C'était fait pour orienter les élèves en situation de handicap, ces

jeunes élèves étaient scolarisés dans ces classes, soit à temps complet, soit partiel en allant aussi en classe ordinaire. Elle entrait dès les dispositifs de l'enseignement spécialisé en France. Aujourd'hui leur homologue est l'ULIS depuis 2015.

CRI : Cours de rattrapage intégré.

DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Elle « oriente et coordonne les politiques publiques visant à garantir l'emploi de la langue française, à promouvoir son usage et à en assurer son enrichissement. Elle veille à inscrire les langues de France dans les politiques culturelles. Elle contribue à promouvoir le plurilinguisme, à conforter la place de la langue française dans les pays francophones et à renforcer la diversité linguistique en Europe et dans le monde. ».

Entretien : « En sociolinguistique, l'entretien (ou interview) - au cours duquel le chercheur sollicite la parole chez son interlocuteur pour recueillir des pratiques linguistiques - n'est pas à classer dans les méthodes d'observation indirecte. En effet, étant donné que les données de la situation d'observation sont connues du sujet, même si celui-ci n'en connaît pas le but exacte, l'entretien est bien une méthode d'observation interactive, ce qui le distingue des autres moyens d'investigation à la disposition sociolinguistique (questionnaire, observation participante et observation directe).

En didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs. »

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés.

EFIV : Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

EILE : Enseignement international de langues étrangères.

ELCO : Enseignement de langue et culture d'origine. Ces enseignements ont été créés en 1977 et des cours sont proposés de langues et cultures de neuf pays aux élèves originaires de ces pays. Ces cours ne sont pas obligatoires et proposés à partir du CE1 dans certaines écoles publiques.

Français : « Le sens de l'adjectif « français » (qui concerne la France et les Français) a, par le passé, été longtemps confondu avec ce qu'il est aujourd'hui convenu de désigner par le qualificatif plus précis, mais au sens beaucoup plus général, de « francophone » ».

FLE : Français langue étrangère.

FLM : Français langue maternelle.

FLS : Français langue seconde. Cela « désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques » (...) « mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ). Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. » (...) « En contexte scolaire, les démarches pédagogiques qui organisent ces apprentissages ne sont pas pleinement stabilisées. Les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français, sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue, dans le milieu familial ou dans l'environnement social proche. La fragilité des acquis, associée à des besoins langagiers élaborés, où l'écrit occupe une place importante, appelle des solutions pédagogiques originales qui procèdent par emprunt aux méthodologies en usage en FLE et en FLM, selon les dosages variés en fonction des publics concernés. En contexte moyennement ou faiblement francophone, la classe sera le lieu principal d'élaboration et de mise en pratique d'une compétence en français, ce qui se traduit par une interpénétration constante des activités centrées sur la maîtrise de la langue (exercices de systématisation, activités de réflexion sur la langue) et de celles portant sur la maîtrise des discours, dans un certain nombre de champs de compétence (savoir lire, savoir écrire, savoir s'exprimer à l'oral), d'où une plus forte densité des apprentissages. ».

FLSCO : Français langue de scolarisation.

Identité : « Notion transversale aux sciences humaines, l'identité a été étudiée en psychologie, particulièrement en psychologie sociale, mais aussi en sociologie et en ethnologie. C'est donc à ces trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation qui la dynamique identitaire. » (...) « Les sciences humaines s'interrogent donc sur la façon dont la langue et le discours, compris dans leurs dimensions sociales, historique, politiques, etc. participent à la construction des identités collectives et sur la façon dont se négocient les langues, les frontières, et à travers elles les appartenances. Ainsi, l'identité est conçue comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires » qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés ». (...) « Dans une société donnée, l'enseignement et l'apprentissage des langues a souvent lieu dans le contexte des rapports majorité/minorité. Des locuteurs d'une langue minoritaire apprennent la langue de la majorité ou vice versa, et le contexte entourant l'apprentissage ou l'usage de la langue étrangère ou seconde s'avère, dans ces situations, intimement lié à la dynamique identitaire des groupes. ».

Langue cible : « On appelle langue cible le Code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. Le langue cible peut également désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). ».

Langue de départ : « Cette expression peut être considérée comme synonyme de langue source, de la même manière qu'on peut assimiler langue d'arrivée à langue cible. » (...) « en didactique, la langue première d'un apprenant en situation d'apprentissage d'une langue cible ou langue d'arrivée. ».

Langue de référence : « En didactique, langue de référence désigne la langue à laquelle l'apprenant se réfère de manière plus ou moins consciente au fur et à mesure de son parcours d'appropriation linguistique. ».

Langue de scolarisation : « Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. » (...) « Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant. ».

Langue dominante : « Un champ est toujours divisé en dominants et dominés et ce clivage traverse évidemment le domaine culturel. » (...) « Les langues aussi sont soumises à ce rapport de force. En ce moment, sur le plan international, l'anglais est la langue dominante à laquelle presque tout le monde se plie. En France même, l'histoire a, depuis Colbert et à travers la Révolution française, imposé le français comme langue officielle et légitime, au détriment des langues régionales qui, ces temps-ci, sont cependant en train d'émerger de nouveau. ».

Langue étrangère : « Toute langue non maternelle est une langue étrangère. ».

Langue maternelle : « Employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant, la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sien de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. » « Dans sa dimension sociopolitique, la langue maternelle assimilée à la langue nationale ou à l'une des langues nationales doit

aussi être pensée en fonction de la réalité effective d'espaces plurilingues où elle peut être langue régionale ou langue d'une communauté d'immigré. » (...) « L'insistance désormais mise sur les fonctions de socialisation, de communication, d'acculturation, de scolarisation d'une langue donnée, la perception de statuts mixtes ou intermédiaires entre les deux pôles maternel et étranger se traduisant par des dénominations comme langue seconde, sont des indices terminologiques et conceptuels de cette attention à une complexité masquée par la naturalité des dénominations reçues. ».

Politique linguistique : « La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.). Indépendamment des processus décisionnels mis en œuvre, toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques et socio-culturelles) et sur une approche prospective de leur évolution. La politique linguistique n'est pas à distinguer fondamentalement de la politique proprement dite, sur laquelle pourrait s'appuyer une véritable politologie linguistique. Elle est toujours du ressort des États à travers leurs institutions, officielles ou non. Le choix de la langue est généralement lié de façon très étroite aux questions ayant trait à l'unité nationale, en particulier dans les pays d'Afrique noire francophone anciennement sous tutelle française (mais aussi belge, anglaise ou allemande). » (...) « Les problèmes linguistiques qui ressortissent à la politique linguistique dans ses aspects les plus globaux concernant donc essentiellement non les formes linguistiques elles-mêmes, mais les fonctions dévolues aux langues en présence dans un même espace national, le plus souvent en proie à des conflits de type diglossique, voire ethnique. ».

Primo-arrivant : Le terme désigne, dans le milieu scolaire, les élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou de second degré. Il existe de nombreuses autres dénominations pour ce public qui arrive à l'école et qu'il faut scolariser d'urgence : allophones, adolescents migrants, jeunes migrants, mal francophones, non francophones, nouveaux arrivants, nouveaux rejoignants, nouveaux venus, néo-arrivants, primo-demandeurs. Les primo-arrivants sont des apprenants en âge de scolarisation qui, en entrant la première fois sur le territoire français, entrent aussi dans un nouvel univers linguistique étranger pour eux. Ils ne partagent pas de savoir linguistique ni sociolinguistique avec les membres de la société d'accueil. Ce public est assez hétérogène par l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation et le mode de vie. » (...) « Pour s'insérer dans le cursus scolaire les nouveaux arrivants sont intégrés, pas toujours de manière rationnelle, dans une structure temporaire spécifique qui leur permet d'apprendre la langue de façon rapide et intensive. En France, ce sont, dans le cycle élémentaire, les classes d'initiations (CLIN) destinées depuis 1970 à des élèves de 7 à 12 ans et, au collège

et au lycée, les classes d'accueil, dénommées classes d'adaptation (CLAD) en 1973 puis CLA en 1986. Il existe également une structure de soutien pour des primo-arrivants en difficulté linguistique et des élèves d'origine étrangère en difficulté scolaire, les cours de rattrapage intégré (CRI). L'appropriation de la nouvelle langue se faisant dans un contexte homoglotte francophone, les apprenants, plongés dans un monde de paroles, sont en situation d'immersion linguistique qui doit favoriser et accélérer le processus d'apprentissage. ».

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté, de la classe de 6e à la 3e au collège.

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire, remplace les CLIS depuis 2015. Dans ces classes sont scolarisés les élèves en situation de handicap. Ces classes se trouvent au sein des établissements ordinaires afin de favoriser l'inclusion des élèves.

UPE2A : Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants. Créé par la circulaire de 2012, ils permettent à des élèves d'être scolarisés en classe ordinaire tout en ayant des cours de FLS en fonction de leurs situations et besoins.

UPI : Unités Pédagogiques d'Intégration.

Bibliographie

Académie de Besançon (2017). Fiche repère : Scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé (EANA) à l'école maternelle. groupe maternelle DSDEN 39. p.1 à 5.

Armagnague, M. & Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France. HAL [actrices-ouvertes.fr](https://hal.archives-ouvertes.fr). *Émulations - Revue de sciences sociales n° 29*, « *Enfances à l'école* ». p.73 à 89.

Auger, N. (2011). Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe. *Edition des archives contemporaines*.

Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1964). Les héritiers, les étudiants et la culture. *Les éditions de minuits*.

Castellotti, V. (2007). Des enfants tels qu'ils devraient être ou tels qu'ils sont ? L'accueil scolaire des enfants allophones, en France et au Canada. *Education et Sociétés Plurilingues ACADEMIA*, p.54 à 68.

Conseil de l'Europe. (2016). ANNEXE VI. Éléments pour la prise en compte du répertoire linguistique et culturel des élèves allophones. *CAIRN.INFO* « Hors collection », pages 175 à 178.

Jury, M. (2021). Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ? *The Conversation*.

Mendonça Dias, C. (2017). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. HAL [actrices-ouvertes.fr](https://hal.archives-ouvertes.fr). (version avant parution), p.1 à 12.

Petersen, C. (2016). Compte-rendu de l'intervention de Mme PAUL (formatrice CASNAV). « L'inclusion des élèves allophones ». *Séminaire des directeurs en REP, CPD 67 pour l'Education prioritaire*. p.1 à 4.

Reportage vidéo : Auger, N. (2005). Projet « Comparons nos langues ». Université de Montpellier. https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo

Annexes

Entretien L. 8/02/2022

Cet entretien est téléphonique, je l'ai enregistré avec l'enregistreur vocal après avoir demandé l'accord de la personne interrogée. Comme la première lettre de mon prénom est la même que celle de l'enseignante, je vais écrire LD lorsque je parle et L lorsque c'est l'intervenante.

LD : D'abord j'avais quelques questions par rapport à ton parcours en tant que professeur des écoles (PE).

L : Oui.

LD : Du coup, où est-ce que là tu travailles ? Où est-ce que tu as travaillé ? Quel niveau, quel cycle et tout ça.

L : Alors du coup moi je suis remplaçant.

LD : Okay !

L : Mon post c'est ZIL. Donc, ça veut dire zone d'intervention localisée.

LD : Okay.

L : Et donc je suis T5, c'est ma cinquième année d'enseignement depuis que j'ai eu le concours. Et donc euh, j'ai fait vraiment beaucoup d'écoles du coup. Je pourrais pas te le dire... J'ai fait énormément d'écoles. Ça peut être des remplacements longs comme des remplacements d'une journée tu vois ?

LD : Oui. En ce moment tu es en poste où du coup ?

L : À Luceau donc je fais un congé maternité en ce moment.

LD : Donc là c'est un remplacement long ?

L : Ouais ouais. Et justement mon année où j'ai fait le remplacement le plus long c'était à Arnage l'année dernière où j'ai fait toute l'année. J'avais un petit élève allophone toute l'année.

LD : Okay. Et toi ça fais longtemps que tu voulais être PE ou c'est arrivé sur le tard ?

L : Bah alors... Ma maman est maîtresse des écoles donc déjà je voyais un peu le métier. Et puis j'ai fait 7 ans d'animation, j'ai passé mon BAFA et j'ai fait beaucoup de centres de loisirs, les mercredis loisirs etc. Et donc je me suis aperçue que ça me plaisait vachement de travailler avec les enfants. Donc les deux combinés je me suis dit bon, bah ça peut être pour moi.

LD : Tu as repris tes études ou alors tu as passé le concours avec des cours à distance ?

L : Alors moi j'ai fait une licence, une licence quoi. Après j'ai fait un master MEEF et puis après moi j'ai pas eu mon concours ni la première année, ni la deuxième année de master.

LD : Okay

L : Donc j'ai repassé la troisième année. J'avais bouclé mon master mais j'avais toujours pas mon concours. Donc, je me suis inscrite au CNED durant toute l'année. J'ai travaillé et je faisais les cours au CNED, à distance. À mon avis, j'ai eu le concours bien plus grâce aux cours du CNED qu'à ma formation en master. Bref, j'ai eu mon concours la troisième année.

LD : Okay. Par rapport à ton rapport aux langues. Ton rapport à la langue française tu avais des difficultés ou ça allait, en français ?

L : Non... Non... Je n'ai pas eu de soucis particuliers... J'étais plutôt bien.

LD : Et les langues étrangères pareil, tu étais à l'aise avec plusieurs langues ? Est-ce que tu parles une autre langue ?

L : Ouais. En gros c'est mon cursus scolaire tu vois. C'est anglais après j'ai fait allemand au collège. Juste dans le cursus scolaire j'étais bonne mais sans plus quoi. Je ne sais pas. Enfin voilà.

LD : Et tu te sens à l'aise pour enseigner les langues étrangères ?

L : L'anglais ouais. En gros, en primaire, à part quand tu veux faire de l'éveil aux langues quand ils sont à l'aise avec d'autres langues, à part l'anglais parce que l'anglais c'est obligatoire, les autres langues ça ne l'est pas. L'anglais ouais, je me sens à l'aise, c'est sympa, tu peux faire des petits jeux. C'est une matière qui est sympa à enseigner pour les primaires quoi.

LD : Ah oui tu aimes bien...

L : Ouais ouais j'aime bien, je trouve ça sympa même si je ne suis pas si à l'aise que ça mais bon c'est bien quoi.

LD : Et tu te sens à l'aise pour l'enseigner c'est ça ?

L : Ouais

LD : Et du coup pour entrer plus spécifiquement dans mon mémoire. Pour toi le terme allophone tu en as entendu parler avant d'être PE ou pendant ?

L : Alors non, pas du tout avant que je sois enseignante. Et en fait j'en ai entendu parler le jour où j'ai eu dans ma classe un élève effectivement allophone quoi. Et du coup, j'ai suivi une formation par rapport à ça.

LD : Du coup ça veut dire que toi en master MEEF on t'a jamais demandé...

L : Ah si ! Si si ! On en a parlé en formation, on a parlé des élèves allophones. J'avais déjà entendu le mot. Je savais ce que c'était quoi.

LD : Et toi, tu définirais comment là aujourd'hui après avoir été auprès de ce public ce que c'est que l'allophonie ?

L : Bah euh... Je dirai que c'est beaucoup d'adaptation, que ce soit au niveau de l'enfant mais à tous les niveaux. Que ce soit au niveau des apprentissages, au niveau de la socialisation, à tous les niveaux quoi mais aussi avec la famille ! C'est discuter avec la famille c'est pas... C'est pas simple non plus quoi.

LD : Ouais ouais ouais

L : Parce que déjà tu as la barrière de la langue. Parce que déjà souvent ce sont des primos arrivants tu vois ? Et donc du coup ils sont complètement déboussolés. Par contre, ce qui est bien c'est qu'il y a un suivi avec une assistante. Systématiquement tu vois, tu as un relai... Enfin tu as un numéro de téléphone où tu as une espèce d'assistante sociale je ne sais pas comment on dit ça. Et tu peux passer par l'assistante sociale, un travailleur social... et tu peux passer par ce biais là. Enfin tu DOIS passer par ce biais là pour dialoguer avec la famille. Même au niveau administratif car sinon c'est trop compliqué quoi.

LD : Ah oui là du coup toi pour l'enfant allophone que tu as eu, la famille était suivit par un travailleur social c'est ça ?

L : Oui. Ouais ils sont hébergés. Ils arrivaient d'un pays en guerre du coup. Donc c'est presque des réfugiés politiques je pense ou un truc comme ça. Ils sont suivis

pas des organismes et dans les écoles on est en contact avec ces organismes là quoi.

LD : Ah oui et donc pour toi ça représente vraiment de l'adaptation. Et est-ce que tu faisais les même cours qu'avec les autres ou tu faisais comment ?

L : Non... Non... Enfaite c'est un truc hyper compliqué à faire car dans tes préparations ça demande presque de faire des préparations exclusives pour l'enfant tu vois ? Tu ne peux pas du tout faire la même chose que les autres. Par contre, il euh... Le langage il l'acquiert vachement vite par contre. Enfin la langue française quand ils sont petits comme ça, quand ils sont baignés dedans... peut-être pas à la maison... Mais comme à l'école il entend parler français tout le monde, ça s'est développé vachement rapidement à l'oral. Mais par contre, tout ce qui est travail écrit et tout non, tu ne peux pas du tout faire la même chose que les autres.

LD : Oui

L : Même au niveau de l'écriture tu vois... Par exemple, si on met un texte il va falloir déjà mettre de l'écriture beaucoup plus grosse que pour les autres enfants. Il va falloir faire des interlignes plus grands. Et il va falloir par exemple lui donner un modèle de mot et dans le texte lui faire repérer le mot. Si par exemple le mot « loup » revient plusieurs fois dans le texte il va falloir lui demander de repérer le mot loup dans le texte alors que les autres vont repérer les verbes, les accords etc... C'était en CE1 moi !

LD : Ouais donc tu devais faire une préparation spécifique pour cet élève et t'adapter aussi. Et il parlait quelle langue à la maison ?

L : Alors lui c'était un pays d'Afrique. C'était un pays d'Afrique.

LD : Et avec les parents tu arrivais à communiquer, ça se passait comment ?

L : Non. Déjà il y avait que la maman qui avait déjà trois... enfin plusieurs enfants dont un petit bébé. Je l'ai vu à la rentrée, elle a accompagné son fils à la rentrée et puis je ne l'ai presque pas vu. Et puis quand j'avais des questions et puis encore c'était rare. Je passais par les travailleurs sociaux quoi.

LD : Ah oui donc tu n'avais pas de contact direct avec la famille ?

L : Pas trop non.

LD : Les collègues ils utilisent, en général pas forcément sur cette année-là, le terme allophone ?

L : Oui oui, c'est un truc répandu.

LD : Et le discours que tu entends est- il plutôt positif ou négatif par rapport au public allophone ?

L : Ça dépend des écoles. Car tu as des écoles qui sont vachement confrontées à ce public là. Par exemple, dans les quartiers de centre ville là, c'est presque très très courant. Et après dans les petites écoles rurales ce n'est pas courant du tout. Ça dépend de la structure.

LD : Oui je vois. Et on parle beaucoup de l'école inclusive aujourd'hui avec l'inclusion des enfants en situation de handicap pour toi, les enfants allophones en font partie ?

(blanc)

L : C'est difficile comme question... C'est difficile car comme tu dis l'inclusion on pense surtout au handicap mais pas forcément aux élèves allophones ouais.... Je... Quand tu me poses la question comme ça j'irai plutôt vers le handicap et pas forcément vers les enfants allophones quand on parle d'inclusion.

LD : Juridiquement je ne sais pas si tu as cherché des ressources quand tu as travaillé auprès de ce public mais c'est compliqué de trouver des textes où on parle clairement des élèves allophones.

L : Euh... Je pense que sur les sites Eduscol et tout il doit y avoir des textes par rapport à ça. Et après tu as l'organisme qui gère tout ça c'est l'UP2E et donc là il y a des ressources aussi. Normalement dès que tu as un élève allophone tu dois faire appel à l'UP2E pour qu'ils fassent des tests, qu'ils voient le niveau de l'enfant.

LD : Oui, il y a quelques organismes en place. Après les délais de réponse sont comment ?

L : Ah bah moi je peux te dire que l'année dernière pour mon élève allophone j'avais fais appel à l'UP2E et pfff... Il ne s'était jamais rien passé durant l'année... alors même que j'avais fait la demande plusieurs fois. Mais ils sont débordés. Il y a beaucoup de primo arrivants quoi.

LD : Peut-être un manque de moyen...

L : Oui il y a ça mais il y a aussi le temps. Car déjà quand tu es enseignant tu consacres énormément de temps à tes élèves entre guillemets normaux, à ta classe. Et ça prend beaucoup de temps pour les élèves allophones donc en fait ça dépend des enseignants. Si tu veux t'engager, tu peux t'engager, tu peux faire des choses et mettre des choses en place. Mais si tu n'as pas le temps... C'est une question de

choix je pense. Je pense que si tu veux vraiment mettre des choses en place tu peux te tourner vers des ressources et tout. Il y a quand même des ressources.

LD : Et toi tu te sens comment dans ta pratique enseignante lorsque tu avais cet élève allophone, avec aussi tous les autres élèves, tu te sentais dépassée dès fois ou ça allait tu étais plutôt à l'aise ?

L : Moi déjà cette année-là j'avais 29 CE1 avec beaucoup d'élèves en difficultés déjà de base. Et honnêtement, le petit que j'avais était très mignon mais en fait je pense que je n'ai pas du tout mis en place les choses qui l'auraient fait progresser quoi. J'aurais pu vraiment plus me concentrer sur lui mais par manque de temps, par manque d'envie aussi j'avoue... Franchement quand tu es enseignant il faut voir le temps que t'y passes sur ton temps en dehors de l'école. Et non moi j'ai pas... Je l'ai accompagné au mieux mais j'aurais pu faire beaucoup plus de différenciation quoi.

LD : Oui c'est compliqué. Et du coup toi tu m'as dit que tu avais des ressources ?

L : J'avais deux ou trois documents de ma formation intéressants mais je ne sais plus où ils sont. Parce que lorsque tu es enseignante tu as les formations pédagogiques tu sais ?

LD : Oui

L : Donc, moi ayant un élève allophone, j'avais choisi une des formations sur les élèves allophones. Donc c'est pour ça aussi que j'ai pu avoir des ressources etc. Mais si j'avais pas choisi cette formation là, il aurait vraiment fallu que je me débrouille par moi-même, je n'aurais pas eu des choses clés en main.

LD : Oui on ne vous donne pas de clés directes alors même que c'est un public qui est de plus en plus présent dans les classes. On ne vous donne pas de ressources où piocher rapidement.

L : Je pense qu'il y a... Tu sais comme je te l'ai dit sur Eduscol. Donc, il faut que ce soit toi qui fasse la démarche d'aller chercher les documents, d'aller voir les choses adressées aux enseignants là dessus.

LD : Donc, en termes de formation, on t'en a proposé beaucoup sur les élèves allophones ?

L : Je ne sais pas, je sais pas... Pour les animations pédagogiques il y a toujours une, un... truc sur les élèves allophones. Mais euh..... euh..... je ne sais pas trop.

LD : Ça ne t'as pas marqué plus que ça.

L : Non, non.

LD : Et tu as eu des élèves qui parlaient une autre langue que le français à la maison ?

L : Ouais bah ça c'est très courant. Notamment dans les écoles de quartiers sans stigmatiser j'ai eu des enfants russes, j'ai eu beaucoup de langues ouais !

LD : Et par rapport à eux aussi, tu agis différemment ou tu fais les mêmes cours que pour les autres élèves ?

L : Alors déjà ce qui est intéressant et qui se fait beaucoup dans les écoles de quartiers, c'est Lola qui me disait ça. Par exemple, ils proposent surtout dans les petites classes des lectures. Par exemple, la maman qui parle arabe va venir dans l'école et lire un livre en arabe ou raconter une histoire en arabe tu vois ? Ils valorisent vachement les langues qui sont parlées par les enfants de la classe, les familles etc. Ça ça se fait beaucoup.

LD : Et ça c'est sur l'impulsion des PE se genre de projet ?

L : Oui oui.

LD : Donc toi tu as vraiment vu dans certaines écoles où tu as travaillé les familles incluses dans l'école ?

L : Oui oui.

LD : Et tu as déjà travaillé à partir de la langue parlée par les élèves à la maison dans la classe ?

L : Att parce que là j'ai une copine qui vient d'arriver et qui me dit que les centres sociaux dans les quartiers interviennent aussi dans les écoles à ce sujet là aussi ? Tu vois que les écoles peuvent travailler en lien avec les centres sociaux.

LD : Okay.

L : Je crois même que les familles peuvent bénéficier de cours de français à l'école. Après l'investissement par rapport aux élèves allophones dépend des écoles. Il y a des écoles qui vont s'investir et ça va être leur défis. Et tu as des écoles où ils s'en foutent.

LD : Et toi la majorité des écoles où tu as travaillé ils essayaient justement d'inclure les familles étrangères à l'école ou pas forcément ?

L : Ça dépend, ça dépend des écoles (rire). En fait, ça dépend du public, les écoles de quartiers oui. Les écoles rurales non pas du tout.

LD : Et toi tu as remarqué des enfants qui parlent la même langue, qui n'est pas le français, la parler entre eux sur les temps informels ou à l'école ?

L : Ah je ne sais pas ! Bah... pfff... Tu veux dire deux élèves qui parlent la même langue entre eux ?

LD : Oui par exemple, tu as deux élèves russes, est-ce que tu as déjà constaté qu'ils parlent cette langue entre eux ?

L : Ça je ne sais pas car en vrai nous, hormis sur certains temps de récré, sur les temps du midi on ne les voit pas. On ne voit pas les réactions qu'ils ont entre eux.

LD : Tu penses que ça les aide de parler leur langue maternelle, qui n'est pas le français, ou alors que c'est plutôt un frein ?

L : Moi je pense qu'il faut les deux. Je pense qu'il faut qu'ils soient à l'aise dans les deux.

LD : Je vois et tu penses que c'est une difficulté pour eux de parler une autre langue que le français chez eux, dans leur cercle familial ou pas forcément ?

L : Bah apparemment non... Au contraire, développer une deuxième ou troisième langue c'est... Après ce qui va les mettre plus en difficulté c'est plus l'écrit que l'oral. Mais, ils sont... je pense que ça les aide beaucoup par rapport à l'apprentissage et ça en fait des enfants bilingues; trilingues.

LD : Oui c'est vrai.

L : Après que les parents nous disent qu' à force de parler français alors à la maison les enfants font des mixtes des langues et les parents ne comprennent plus leurs enfants. Du coup, les parents qui n'ont pas assimilés aussi bien et la barrière de la langue pose problème à ce moment-là.

LD : Et aussi les parents ont-ils des problèmes à comprendre le système scolaire français et ses attentes ?

L : Ah bah oui ! Du système français en général, que ce soit les papiers ou l'école.

LD : Et as-tu été confronté au rapport des familles qui ne parlent pas français avec l'école, l'institution scolaire ?

L : Nous on le voit bien, à un moment donné c'est aussi par rapport à l'éducation de l'enfant. Nous, en France, c'est le parent souvent et puis ensuite ce sont les différents acteurs qui interviennent autour. Alors qu'en Afrique par exemple, c'est beaucoup... enfin c'est la communauté. Donc, dès fois ils ne vivent pas avec leur propre mère ou leur propre père. Ils vivent avec la cousine ou ceci, ou cela. Donc, déjà rien que ça euh... Il y a aussi donc quand culturellement les personnes du pays n'ont pas l'habitude de ça quoi.

LD : C'est sûr que le système français est spécifique à la France et il y a beaucoup d'implicites demandés aux familles comme par exemple pour les devoirs.

L : C'est ça et puis il y a le fait que, par exemple dans les quartiers sensibles, il y a peut être une aide de la communauté. Malheureusement, je pense qu'il y a un manque cruel de parents et d'enseignants qui manquent de moyens et d'outils pour faire face à ces vagues d'arrivants. Aussi les AESH... L'État tire sur les tarifs et les enseignants se retrouvent sans aide.

Après, nous avons fini par conclure et terminer l'appel.

Entretien A. 14/02/2022

Cet entretien est téléphonique, je l'ai enregistré avec l'enregistreur vocal après avoir demandé l'accord de la personne interrogée. Pour savoir qui parle, le A sera pour l'enseignante interrogée et le L pour moi.

L : Est-ce que tu souhaites que je t'explique un peu plus la thématique de mon mémoire ?

A : Oui je veux bien.

L : Du coup, je suis en séminaire de langues et cultures étrangères. Donc, je travaille sur les élèves allophones plus précisément.

A : D'accord.

L : Ma problématique pour le moment c'est : comment le manque juridique et politique concernant l'inclusion et la prise en compte des élèves allophones entraîne un mal-être enseignant et des inégalités scolaires ?

A Okay.

L : Déjà pour commencer, quel est ton parcours en temps qu'enseignante ?

A : Alors du coup, je m'appelle A. Je suis enseignante depuis 6 ans maintenant, j'ai passé le concours en 2017... Oui c'est ça, en master 1, que j'ai obtenu à Laval et j'ai eu un post à Nantes. Du coup, j'ai fait une première année, mon année de stage de PES c'était avec des CM2.

L : Okay

A : Dans une école vers Orvault. Et ensuite je suis arrivée dans l'école où je suis actuellement. J'ai commencé à travailler dans cette école en poste fractionné. Donc j'avais 3 classes sur l'école à différents jours. Je complétais mes collègues qui ne travaillaient pas à temps plein. Et en fait un de mes trois postes c'était la décharge de direction et ce qu'il s'est passé c'est qu'au bout de deux semaines ils ont décidé que la décharge de direction devait être complète et donc on me l'a proposé. Donc, je me suis retrouvée très rapidement avec ma classe. Et l'année d'après il y avait une ouverture de classe et des collègues qui s'en allaient donc... puisque jusque là j'étais à titre provisoire au début, j'ai pu obtenir cette école à titre définitif. Là ça fait quatre ans que je suis dedans, là je suis à St-Herblain.

L : Tu es à St-Herblain bourg c'est ça ?

A : Oui c'est ça, au quartier de X. (pour garder l'anonymat)

L : Et oui du coup tu as eu ton concours en master 1 ?

A : Oui c'est ça, c'était avant la réforme de l'inspe tout ça. C'était encore l'Espe. Et oui c'était en master 1 que l'on pouvait le passer et je l'ai eu dès le M1.

L : Okay. Et pourquoi as-tu choisi le métier d'enseignante ?

A : J'ai mis très longtemps avant de trouver ma voie. Je ne fais pas partie de ceux qui ont toujours voulu être maîtresse on va dire. Euh... Ça m'avait traversé l'esprit au collège on va dire mais je ne pensais pas être une assez bonne élève pour pouvoir faire un master. Et du coup, j'ai commencé mon parcours j'ai fait une L1 anglais-allemand en LEA. Ça ne m'a pas plu du tout alors je ne savais toujours pas ce que je voulais faire plus tard, j'ai donc abandonné très rapidement. Dans la foulée j'avais mon BAFA depuis mes 16 ans donc j'ai fini mon année en faisant des classes découvertes avec des écoles justement. Après j'ai fait un BTS communication option événementiel donc (rire) je ne savais toujours pas ce que je voulais faire. Mais cette fois-ci, même si je savais que ça ne me plaisait pas ce que je faisais et que je n'en ferai pas mon métier je l'ai validé quand même en me disant : bon je verrais bien ce que je ferais après. Euh.... Ensuite, je me suis tournée vers les ressources humaines. Donc, j'ai fait une L3 RH en alternance. (rire) Bon je ne savais toujours pas ce que je voulais faire de ma vie. Là quand même ça a été le choc à l'état pur. J'ai failli faire un ulcère à l'estomac tellement c'était dur le métier du recrutement, tellement c'était un métier discriminant. Voilà... Ce n'était pas du tout mes valeurs donc je n'ai pas réussi à tenir du tout. Et, pour finir l'année encore une fois je me suis retrouvée avec mon BAFA. J'ai été dans un centre social et socio-culturel.

L : Okay

A : Et j'ai été aussi surveillante dans un collège et en fait ça a été l'expérience la plus enrichissante de ma vie. Car en fait dans ce centre social je travaillais avec des enfants à partir de trois ans et jusqu'aux adultes. Je faisais des ateliers de maternelle avec des enfants qui avaient des troubles de la motricité, en primaire je faisais de l'aide aux devoirs ou des après-midi jeux de sociétés. Avec les collégiens je faisais de l'aide aux devoirs. Et avec les adultes je donnais des cours de français avec des personnes allophones ou nouvellement arrivées en France et des cours de code de la route aussi avec ces personnes là pour qu'elles obtiennent le permis en France.

L : Okay

A : Et en fait j'ai fait un an et demie comme ça en étant surveillante dans un collège qui est dans la même ville que mon centre social. Et en fait au bout d'un an et demi je me suis dit : Mais finalement les enfants je ne veux plus les récupérer après la

classe en fait. Je veux être dans la classe, je veux agir dans la classe. Les ateliers de motricité en maternelle et tout ça c'était vraiment des choses qui me plaisaient énormément. Et de là, je me suis dit allez, il faut y aller ! Je me suis inscrite en licence 3 Sciences de l'éducation car je n'avais pas validé ma L3 RH. Et c'est là que c'est parti après. J'ai validé ma licence en continuant mes deux taff. Et ensuite le master 1 et j'ai obtenu mon concours. Donc, j'ai su vraiment tardivement, je devais avoir 24 ans lorsque j'ai enfin su que je voulais devenir enseignante.

L : Au final nous avec les nouvelles réformes on aura le même âge lorsqu'on pourra se présenter au concours (rire) !

A : Oui c'est vrai ! (rire)

L : Au final, ton parcours est vraiment ancré dans les langues. Car tu as fait ta L1 anglais-allemand puis après tu as donné des cours de français.

A : Ouais c'est un truc qui m'a toujours plu. Et pourtant c'est pas ma matière sur laquelle je suis la plus forte.

L : Ah oui ?

A : Moi je viens d'un milieu assez modeste, je suis... Je suis issue de l'immigration russe. Je suis dyslexique par exemple. Ça a toujours joué dans ma vie j'ai l'impression. Après par exemple, au concours, pour être très honnête, j'ai eu 18/40 en français parce que vraiment moi-même je fais beaucoup de fautes etc. Donc, c'est une matière que j'aime enseigner car je trouve que ce sont les matières où on est les moins bons, où on trouve les meilleures astuces pour enseigner ou accrocher les élèves qui n'aiment pas ça ou ce genre de truc. Je trouve que lorsque l'on est trop à l'aise sur une matière au final... Je dis pas que l'on enseigne mal ! Mais je dis que, peut-être, on est moins dans la recherche de « Ah où est-ce que les élèves vont avoir du mal ? » et comment je peux le transformer quoi. Et oui les langues c'est quelque chose qui me plaît bien !

L : Oui c'est ça tu n'es pas forcément à la base... enfin quand tu étais plus jeune ce n'est pas forcément une matière où tu étais très à l'aise c'est ça ?

A : Oui, exactement. Et ça m'a motivé à trouver des solutions pour les élèves, pour les aider à ne pas finir comme moi (rire).

L : (rire)

A : Je ne suis pas sûr d'y arriver mais en tout cas j'aime bien le faire.

L : Et tu parles quelles langues du coup ? Enfin, tu te débrouilles dans quelle langue ?

A : Français / Anglais et quelques mots de Russe avec ma famille mais c'est tout.

L : Okay. Et tu ne parlais pas du tout allemand ?

A : Bah allemand j'en ai fait au collège et au lycée mais ce n'est pas du tout une langue qui m'a accroché. Et puis derrière je n'ai jamais été dans des pays qui parlent allemand. J'ai jamais enseigné l'allemand, ça ne s'est jamais présenté. Enfin, je pense que j'ai tout perdu. Je pense qu'aujourd'hui à part me présenter et faire la présentation scolaire je ne saurais pas du tout enseigner l'allemand.

L : Et... Chez toi, vous parliez français ?

A : Oui oui. Ma maman trouvait que c'était super important de parler français et puis l'histoire est un peu compliquée. Ça aurait pu être une richesse de nous apprendre le russe mais en fait ma famille c'est des... des... comment dire... (blanc) Des réfugiés politiques en fait. Ils ont fui la Russie parce que mes parents, enfin mes arrière-grands-parents se sont fait fusiller sur place là-bas et leur ont dit de fuir car ça ne va pas du tout. En gros, c'était l'époque de la guerre froide et... bon... ma famille était plus du côté de la résistance.

L : Ah oui...

A : Et ils sont un peu arrivés en France en mode on va prendre les richesses de la France et on va oublier notre passé. Donc, ça a été plutôt l'inverse, ils nous ont jamais enseigné la langue car, je pense, qu'ils avaient un espèce de blocage psychologique qui fait qu'ils n'avaient pas du tout envie.

L : J'imagine que ce sont des parcours de vie où ils essaient de faire de leur mieux. Et ton rapport à la langue française... est... C'est pas... Enfin, il est comment ton rapport à la langue française ?

A : Je fais beaucoup d'erreurs. À l'écrit je fais beaucoup d'erreurs et à l'oral moins. Mais c'est vrai que ouais à l'écrit j'ai toujours eu du mal avec la grammaire, avec ce genre de choses. Et j'ai bien foiré cette matière au concours ! 18/40 je pensais que ça ne passerait jamais ! (rire)

L : (rire)

A : Heureusement j'ai cartonné en maths et les oraux c'est là que je suis à l'aise. J'aime parler, j'aime discuter, je suis plutôt à l'aise. Donc, après j'ai eu des supers,

supers notes et j'ai finis classé 102 ème sur euh... bah il y avait 450 postes et on était 3 500 à se présenter quoi.

L : Ah oui !

A : Donc heureusement le français m'a pas (rire) fait obstacle ! Mais ça aurait pu, j'ai passé tout juste les écrits et après je me suis super bien débrouillé.

L : Oui ça dépend du parcours aussi... Maintenant pour parler plus spécifiquement des élèves allophones, est-ce que toi déjà tu as entendu ce terme et est-ce que tu l'utilises au quotidien dans ton métier ?

A : Oui ! Oui oui complètement ! Ça va faire 6 ans que j'enseigne et tu vois, j'ai toujours eu au moins un élève allophone dans ma classe. Donc pour moi, c'est un enfant dont la langue maternelle n'est pas le français. J'ai eu diverses nationalités. Enfin, de diverses nationalités, ça veut dire que je n'ai pas toujours les mêmes. Et les premières années c'était plutôt des langues du côté arabe. Et là cette année j'ai une petite russe dans ma classe. Qui est arrivée en septembre. mais j'en ai toujours eu au moins un dans ma classe.

L : Okay !

A : Syrien aussi... On accueille pas mal de réfugiés politiques aussi. Donc, ce sont des enfants allophones avec des histoires de vie assez compliquées.

L : Ouais. Et pour revenir sur ta définition de l'allophonie, toi tu le définirais comme un élève qui ne parle pas français c'est ça ?

A : Bah dont la langue maternelle n'est pas le français en tout cas.

L : Oui, ça marche. Et pour toi qu'est-ce que ça représente d'avoir un élève allophone ?

A : Bah... Ça implique... Il y a une dualité qui est super importante. C'est-à-dire qu'à la fois c'est une richesse de dingue je trouve d'avoir des élèves qui ont une autre culture, qui ont d'autres vécu etc etc. d'autres langues et qui peuvent apporter aux enfants de supers chouettes choses. Et à l'inverse ça reste une difficulté. Faut être honnête on est pas vraiment formé à l'Espe pour enseigner auprès d'enfants allophones. Enfin c'est un vrai défi à relever. Je trouve que depuis que je suis en petite et moyenne section (PS et MS) c'est plus simple que quand j'étais en CM2 mes premières années.

L : Ah oui ?

A : Car à cet âge là, les enfants sont des éponges langagières vraiment impressionnantes. Et je trouve que les enjeux que l'on a sur le langage en PS bah dès fois en fin d'année les allophones parlent mieux que mes non allophones. Enfin ça peut arriver car à cet âge là ça se travaille vraiment plus facilement.

L : Okay

A : Donc c'est un peu plus facile depuis que je suis en PS-MS. MAIS ça reste encore très complexe et que l'on est pas du tout formé à ça. Donc, voilà, pour moi : les élèves allophones dans une classe c'est à la fois une richesse et à la fois une difficulté. Evidemment comme tous les enfants qui ont une différence en tout cas. C'est toujours positif mais ça reste une difficulté avec du travail supplémentaire, des questions à se poser etc etc.

L : Et du coup, lorsque tu as eu des CM2, là par contre, tu as trouvé ça plus difficile ? Enfin par rapport à la maternelle comme tu l'as dis.

A : Je trouve ça plus difficile car les enfants qui côtoient l'enfant allophone ont déjà un niveau de langue largement plus élevé et ça y'est ils parlent déjà couramment la langue, ils s'expriment correctement. Enfin, euh... Je trouve que l'on part de bien plus loin lorsqu'un enfant arrive en CM2 et qu'il ne sait ni lire, ni écrire le français bah... Il y a des enjeux qui sont différents par rapport à la PS où il y aura juste le langage oral par exemple et pas trop de langage écrit. Alors que là, il y en a déjà deux ! Oui je trouve ça cent fois plus compliqué.

L : Et tu as pu mettre en place, quand tu étais avec les CM2, tu avais des dispositifs qui t'ont été donnés ? Comme des moyens et des ressources pour ce public là.

A : Et bah franchement pas du tout ! J'avais aussi d'autres difficultés dans cette classe là. C'était vraiment une classe très très dure. J'avais un enfant qui relevait d'ITEP, deux enfants qui étaient lecteurs débutants en CM2 euh... en fait il y avait tellement de difficultés sur lesquelles se préoccuper que moi-même maintenant je sais que lorsqu'on a un élève allophone on peut contacter le CASNAV. Alors que, à l'époque, personne ne me l'a dit... je ... je ne savais pas... et j'ai... je me suis débrouillée comme je pouvais me débrouiller et je pense pas que j'ai fait des miracles... Ça c'est sûr !

L : Et donc, à cette époque, personne t'a dit sur le coup : bah tu peux appeler le CASNAV pour t'aider. Tu n'as pas eu ça sur le moment ?

A : Non ! Alors qu'en plus c'était mon année de PES.... J'étais visité par des PEMF, c'est CPC enfin il y avait des personnes qui venaient dans ma classe et qui auraient dû me donner des billes...

L : Justement par rapport au CASNAV tu y as eu à faire ?

A : Cette année-là je les ai contactés pour ma petite russe qui est en PS. Et euh... En fait quand je les ai eu au téléphone eux aussi, il n'y a pas d'autres mots, ils sont dans la galère hein ! Ils manquent de moyens malheureusement... En vrai, ils manquent vraiment énormément de moyens. Là, ils m'ont dit que, par exemple, ils ne pouvaient faire aucune prise en charge en maternelle. Ça ne commence qu' à partir du CP et donc enfaite tout ce dont j'ai eu droit. Alors même que j'ai une élève allophone à temps plein dans ma classe c'est d'un entretien d'une demie heure avec une personne du CASNAV, qui a été super et qui m'a donné pleins de conseils et pleins de billes. Mais voilà tout ce dont la gamine aura le droit cette année, c'est trente minutes de sa maîtresse avec le CASNAV. Elle ne sera pas prise en charge en atelier ou quoi que ce soit alors qu'avant, c'est quelque chose qui se faisait. Les CASNAV ont de moins en moins de moyens et c'est affolant et dommage ! Okay on essaie de nous donner des billes et de faire des petites choses mais je ne fais pas le même taff qu'un enseignant spécialisé quoi. Ce n'est pas la même chose !

L : Bien sûr, on pourrait parler des AESH et des élèves en situation de handicap je crois que c'est le même constat (rire)...

A : C'est clair ! (rire)

L : Et justement durant ton entretien, ou lors de d'autres moments, est-ce qu'ils t'ont donné des ressources sur Eduscol ou sur d'autres sites ? Ou est-ce qu'il y a des choses que tu utilises pour mettre en place des activités ou pas du tout et tu utilises les mêmes ressources que pour les autres élèves ?

A : Alors je sais que sur Eduscol il y a les livrets d'accueil de la maternelle qui ont été traduits dans plusieurs langues. Ça je m'en sert, c'est pas mal. Et il y a aussi le site du LALA que j'ai découvert pareil, il n'y a pas si longtemps que ça, et où il y a des fiches pour tous les niveaux en différentes langues étrangères. Donc ça m'a aidé aussi pour adapter les supports pour ces enfants là. Après, cette année la problématique c'est que c'est une enfant qui ne vient pas à l'école. Le taux d'absentéisme est absolument effarant ! Je l'ai eu moins de la moitié du temps en classe depuis septembre. Donc vraiment on est sur un record, on en est à la 21ème semaine d'école et je l'ai vu que 8 semaines... Enfin, c'est vraiment affolant quoi. Donc, cette enfant là j'ai essayé de mettre des choses en place mais à force, je me suis essouffée en faite très honnêtement. Car quand tu passes des heures à préparer du matériel pour une élève et qu'elle est là moins de la moitié du temps, bah on s'essouffle. Et puis c'était aussi une année compliquée avec le covid et tout ça donc... Cette année, j'avais envie de bien faire pour cette enfant et j'essaye de trouver les outils qu'il faut. Mais je m'essouffle et me fatigue car le souci c'est qu'elle

ne vient pas à l'école tout simplement. Je ne peux pas me battre face à un silence ! C'est compliqué quoi.

L : Et ton rapport justement, là par exemple cette année, avec cette famille tu as pu avoir des discussions, communiquer avec eux ?

A : Bah justement cette année c'est une famille plutôt compliquée. On a pas de frères et soeurs dans l'école, c'est une enfant unique. On sait qu'elle est venue en France à la base pour se faire opérer des yeux et je ne sais plus quoi... Enfin elle a d'autres soucis de santé. Donc, on se questionne sur le fait que ce sont peut-être des personnes qui sont venues en France seulement pour l'opération et qui vont repartir après. Donc là vraiment, c'est un cas hyper hyper particulier. Le lien ne s'est pas créé. Encore une fois, elle vient très peu à l'école. Enfin et puis ce sont des gens... enfin c'est pas qu'ils ne fassent pas d'efforts, ils ne sont pas méchants ou quoi que ce soit mais on voit que... bon... elle vient à l'école pour venir à l'école quoi. Il n'y a pas... enfin je n'ai jamais réussi à les avoir en entretien, j'ai vraiment... Pour une fois ça ne marche pas mais c'est la première fois en six ans que j'ai un rapport comme ça avec les parents d'allophones. Parce que, à l'inverse, d'habitude, c'est plutôt tout l'inverse en fait. C'est souvent des familles qui, certes n'ont pas les codes de l'école française, mais elles ont envie d'avoir les codes. Ce sont des familles qui sont hyper reconnaissantes de tout ce que l'on peut faire pour leurs enfants. Vraiment c'est des merci à foison comme jamais. Enfin... Et puis moi j'ai souvent eu des réfugiés et du coup, chez les réfugiés ce que l'on voit beaucoup c'est vraiment cette espèce de reconnaissance de, on a fuit la guerre et aujourd'hui on est bien et tout ce que l'on veut c'est que nos enfants soient bien installés. Nous en tant que parents on s'est fait déraciner de notre pays et on arrive pas à trouver du boulot ou quoi que ce soit et on ne veut pas ça pour nos enfants. Souvent, il y a une valeur portée sur l'école même si c'est hyper compliqué de communiquer avec eux et de... de faire ça. Mais on voit qu'ils font des efforts de fou furieux enfaite, la plupart. Ça fait vraiment chaud au cœur, on a déjà des parents qui nous ont ramené à manger pour toute l'équipe alors qu'on est dix-sept enseignants. Enfin c'est des gens qui ont juste le cœur sur la main et qui souvent trouvent que l'école a une grande valeur et que c'est très important.

L : Oui je vois, et en général tu as plutôt eu un bon relationnel avec les familles des élèves allophones hormis pour cette année qui est un cas particulier ?

A : Ouais ! Vraiment oui. Et puis même à l'échelle de l'école, on en discute beaucoup avec les collègues, on a vraiment ce ressenti là. On a même, la même chose... enfin c'est pas la même chose mais beaucoup de gens du voyage. Et bah c'est pareil, c'est des familles qui vont avoir une très grande reconnaissance envers l'école parce que ce sont parfois des familles qui n'ont pas pu apprendre eux-mêmes comment écrire le français. Et ils veulent que leurs enfants apprennent à le faire. Enfin je trouve que ça se rejoint vraiment avec les élèves allophones ce besoin de dire que

l'on veut que nos enfants soient intégrés parce que nous on galère à l'être et on ne veut pas la même chose pour nos enfants.

L : Ah oui. Et du coup, toi tu as eu de l'appréhension à aller vers ces familles là ? D'essayer de créer un relationnel ?

A : Ah bah c'est sûr que, au début, quand on a pas les clés de communication c'est hyper déroutant et stressant de se dire mais comment on va réussir à communiquer, comment je vais faire, comment machin. Mais en fait quand on est bien entouré par une équipe dans une école et que l'on apprend vite à connaître l'équipe. On se rend compte que bah en faite telle famille et telle famille parlent la même langue et il y en a une des deux qui parle français donc qui peut nous faire une traduction. On se rend compte que même entre nous certains parlent les mêmes langues et on peut appeler un collègue pour essayer de traduire.

L : Ouais

A : En fait on se rend vite compte que l'on a les clés autour de nous, c'est juste qu'il faut bouger un peu des clés mais on les a en tout cas. Il faut juste essayer de les chercher.

L : Et tu as déjà fait appel à des traducteurs ou autres ou à chaque fois tu as réussi à trouver dans l'équipe éducative ou chez les parents ?

A : Alors quand on fait des équipes éducatives ou des ESS, des équipes de suivi de scolarisation. Je ne sais pas si ça te dit quelque chose ?

L : Non

A : Non. Bah du coup les équipes éducatives c'est lorsqu'il y a un souci autour d'un enfant ça peut être un souci de santé, de comportement, dans le travail etc. Les ESS c'est la même chose mais pour les enfants qui ont un dossier MDPH, donc les enfants en situation de handicap. Et du coup, ces réunions là le but, c'est de trouver des solutions pour l'enfant, de trouver des adaptations pour l'enfant. Et en gros, dans ces réunions là il y a les parents, les enseignants, le directeur ou la directrice de l'école et toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant. Par exemple, si l'enfant est suivi par un orthophoniste et bah on invite l'orthophoniste à cette réunion. Si on veut que l'enfant aille en SEGPA ou qu'il aille dans une autre unité et bah on invite les gens qui sont en rapport avec ça. Et lors de ces réunions là on a le droit de faire appel à un traducteur et c'est l'éducation nationale qui nous les fournit. Donc, sur les réunions formelles, très formelles on arrive à avoir des traducteurs mais sinon sur les autres moments non. Ça va être soit des parents, soit d'autres parents dès fois, ça peut être le grand frère, ça peut être un tonton même de cette famille là

que l'on ne connaît pas du tout qui vient. Soit on leur demande de trouver quelqu'un, soit nous on essaie de trouver quelqu'un.

L : Okay je vois, et... Bah oui finalement c'est assez limité pour les traducteurs c'est vraiment dans le cadre de ces réunions là ?

A : Ouais, ouais... Mais pareil parce qu'il y a de moins en moins de moyens là dessus et donc de moins en moins de traducteurs disponibles.

L : C'est sûr ! Et toi tu as déjà invité les parents dans la classe à venir faire des activités linguistiques ?

A : ah bah quasiment tous les ans je fais un projet tour du monde des origines. Depuis que j'ai mes PS-MS là. Et en fait je mets des mots dans les cahiers pour recenser les origines des parents... mmm... s'ils acceptent de me les communiquer. Et après l'objectif, enfin bon là ça fait un an que je n'ai pas pu le faire à cause du covid car les parents ont plus trop le droit d'entrer dans l'école donc c'est compliqué... Mais avant ça en gros, sur ces trucs là, je proposais aux parents soit de nous présenter quelque chose de leur pays, soit ils peuvent ramener un jeu, soit ramener une chanson. Enfin nous ramener quelque chose de leur pays. Et si eux ne veulent pas intervenir, me déposer les objets, me les prêter pour que je les présente aux enfants. Et ça justement ça a permis à ce genre de famille de oser rentrer dans l'école et d'oser s'exprimer même si leur français n'est pas extraordinaire. Mais c'est hyper chouette comme projet. Là effectivement, depuis que l'on ne peut plus faire entrer les parents dans l'école, c'est assez compliqué.

L : Et du coup ils parlaient français aux élèves quand il venait ou alors ils parlaient plutôt leur langue maternelle ?

A : Bah ils essayaient de parler français, de parler des petits mots en français et de présenter des petits mots dans leur langue. Enfin, c'était un peu des deux. Mais c'est vrai que pour les familles allophones c'était un peu compliqué. Je les aidais dès fois ou il y a même une fois où j'ai demandé à l'un de leurs enfants qui est... de leur fratrie qui était plus grand, dans une autre classe, de venir et il a aidé sa maman à traduire. Enfin, on trouve aussi des solutions autour de nous quoi ! (rire)

L : Oui, il y en a toujours... On en revient aux clés qui sont autour de nous (rire).

A : C'est ça !

L : Et toi du coup tu as déjà eu plusieurs enfants qui ne parlaient pas le français en langue maternelle dans la même classe ?

A : Ah oui. Oui oui oui ! L'année où j'ai eu une des petites syriennes euhmmm... J'avais aussi une.... une ukrainienne. J'en avais deux. Et les deux étaient allophones. Il y avait une PS et une MS mais les deux c'étaient leur première année de scolarisation.

L : Et elles ne parlaient pas la même langue ?

A : Non, l'une parlait ukrainien et l'autre arabe dans mes souvenirs.

L : Ah oui... Et je voulais savoir si sur les temps formels ou informels des élèves qui parlent une même langue maternelle tu les laisserai, potentiellement comme tu n'as pas eu la situation, parler leur langue maternelle entre eux ? Ou alors tu leur dirais plutôt d'essayer de parler français ?

A : Bah... J'avoue que j'ai un peu du mal à me positionner sur ce genre de questions parce que on en revient un peu à la même chose. C'est-à-dire qu'une langue étrangère c'est à la fois une richesse et à la fois une difficulté. Et en classe c'est vrai qu'on essaie d'établir le fait que... que on est en classe et on essaie de parler le français pour pouvoir s'habituer, pour pouvoir être dans le bain de langage etc. Enfin je sais qu'en entretien avec les parents je leur explique bien que c'est une super richesse de parler une autre langue à la maison mais qu'à l'école on essaie vraiment de parler français. Mais... d'un côté je me dis que si deux enfants sont dans la même classe peuvent échanger des choses et se retrouver grâce à leur langue maternelle... enfin je me dis que ça apporte forcément quelque chose. Après il ne faut pas qu'ils se bloquent dedans et que du coup qu'ils ne se fassent pas d'autres copains et d'autres copines par le français. Car à ce moment-là, c'est pareil, on revient sur une difficulté plus qu'autre chose. Il ne faut pas qu'ils s'enferment je me dis dans ça. Mais tant qu'ils ne s'enferment pas dans leur amitié qu'à deux et dans leurs échanges qu'à deux je ne vois pas en quoi ce serait un problème. Effectivement, on a toujours le souci de : on ne sait pas jusqu'où ça va aller quoi...

L : Mmmm... Et euh... Sur... toi... Enfin, pour toi le français en langue seconde, pour ces familles tu leur a déjà dit de parler le français à la maison ?

A : Non, non jamais. À chaque fois je leur dis que l'important c'est de parler français à l'école. Si à la maison, eux, ils commencent à se sentir à l'aise pour essayer de parler un peu des deux et bah qu'ils le tentent. Mais tant qu'ils ne sont pas à l'aise, pour moi, à la maison on parle la langue que l'on parle à la maison enfaite... Il ne faut pas... De toute façon, il ne faut pas forcer les gens et ça ne va pas les aider.

L : Oui oui... Et puis ces enfants seront sans doute au minimum bilingues donc ce sera une force pour eux quoi... Et toi donc en formation à l'INSPE tu n'as pas eu de formation par rapport aux élèves allophones ? C'est bien ça ?

A : J'ai dû avoir un seul cours sur les différents types d'élèves que l'on peut avoir sur les (je ne comprends pas), les allophones etc. etc. Enfin voilà juste un panel de tous les élèves que l'on peut rencontrer. Mais on a pas eu un cours exprès sur les élèves allophones.

L : Tu n'as donc pas eu de cours où on t'a donné des ressources, où on t'a parlé du CASNAV.

A : Non non je ne pense pas.

L : Et après est-ce que l'on t'a proposé des formations là dessus dans celles que vous avez à faire tous les ans... Je me rappelle plus du nom...

A : Ah oui... C'est les... les 36h de...

L : Oui !

A : Non les 18h de... bah je sais plus... (blanc) Ah si ! Animations pédagogiques !

L : Ah ! C'est ça, animations pédagogiques. Et du coup, on t'a déjà proposé de faire des animations pédagogiques autour de ce public ?

A : Oui il y en a tous les ans. Enfin moi dans ma circonscription il y en a tous les ans de proposé mais ce sont des formations avec un très petit nombre de personnes et je crois qu'il y a 20 places à chaque fois. Et comme je suis dans une énorme circonscription je n'arrive jamais à avoir une place pour cette formation là. Mais oui elle est proposée même si je n'ai jamais pu y participer.

L : Ah oui il y en a une de proposé mais qui reste assez limitée en nombre de... d'enseignants...

A : Et qui est très demandée parce qu'aujourd'hui on a tous quasiment des élèves allophones dans nos classes. Et je pense qu'elle est extrêmement demandée. Et à chaque fois je ne dois pas me connecter à la bonne minute pour avoir cette formation dont les places partent très vite quoi.

L : Et pour toi il y a quand même une demande, du côté enseignant aujourd'hui, de tes collègues, des gens que tu as rencontré pour être formés et avoir des ressources pour enseigner auprès de ce public ?

A : C'est ça ! En gros, il y a trop de demandes et pas assez d'offres.

L : Okay oui vous êtes demandeurs ! Donc tu as cette animation pédagogique ou sinon tu dois aller chercher des ressources sur ton temps personnel.

A : Bah oui exactement.

L : Bon bah merci beaucoup. Je crois que je n'ai plus de questions... Je ne sais pas si toi tu en as ?

A : Bah non c'est bon pour moi aussi ! Merci.

On a conclu et raccroché ensuite.

Simulation salaire professeur des écoles sur le site du gouvernement le mardi 29 mars 2022.

The screenshot shows a web browser window with the URL education.gouv.fr/la-remuneration-des-enseignants-7565. The page is titled "SIMULATEUR DE RÉMUNÉRATION" and is divided into three main sections:

- LA RÉMUNÉRATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES**
- LA RÉMUNÉRATION DES PROFESSEURS CERTIFIÉS (CAPES, CAPEPS, CAPET OU CAPLP)**
- LA RÉMUNÉRATION DES PROFESSEURS AGRÉGÉS**

Below these are links for "INFOGRAPHIES REPRÉSENTANT L'ÉVOLUTION DE LA RÉMUNÉRATION NETTE DE CAS TYPES D'ENSEIGNANTS ENTRE 2017 ET 2021" and "LES PRINCIPAUX TERMES POUR".

The main content area is titled "Étape 1 : Votre situation professionnelle" and contains the following form fields:

- Votre corps ***: PROFESSEUR DES ECOLES
- Votre grade ***: PROFESSEUR DES ECOLES-CLASSE NORMALE
- Votre échelon ***: 01
- Quantité de temps de travail ***: 100.00

Buttons include "Mettre à jour votre estimation" and "Passer à l'étape 2".

Textes de référence

Décret n° 2017-965 du 10 mai 2017 instituant une indemnité pour mission particulière allouée à certains personnels enseignants du premier degré

Texte n° 13 du 2017 sur le statut de la fonction publique de l'éducation nationale

Tableau de la simulation :

Votre estimation	
Simulation effectuée à partir de vos données et de valeurs par défaut pour les champs non-remplis.	
Salaires brut	1877,53€
Salaires net	1465,54€

4ème de couverture

Mots clés : Allophones - Enseignants - Mal-être - Élèves à besoins éducatifs particuliers - École inclusive

Keywords : Allophone - Teacher - Unhappiness - SEN pupils (special education needs) - Inclusive school

Résumé en Français

Ce mémoire aborde la question du mal-être enseignant face aux élèves allophones présents dans leur classe. En effet, ces enfants qui sont des élèves à besoins éducatifs particuliers n'apparaissent pas dans les textes officiels concernant l'école inclusive alors même qu'ils auraient besoin d'un enseignement spécifique afin d'apprendre le français langue seconde (FLS). De plus, les textes officiels concernant les élèves allophones semblent loin de la réalité de terrain et insuffisants pour les enseignants qui peuvent rencontrer des difficultés d'enseignement avec ce public. Nous présentons ici les difficultés rencontrées par les enseignants, tentons de comprendre d'où elles viennent (juridiquement, socialement ou historiquement) au travers d'entretiens menés dans le cadre de ce mémoire. Enfin, nous tentons d'envisager des solutions qu'il serait possible d'envisager afin que les enseignants se sentent à l'aise dans leur pratique auprès des élèves allophones et que ces élèves vivent positivement leur scolarité.

English summary

This essay addresses the issue of teacher unhappiness in relation to allophone students in their class. Indeed, these children who are students with special educational needs do not appear in the official texts concerning inclusive school even though they would need a specific education in order to learn French as a second language (FSL). In addition, the official texts concerning allophone students seem far from the reality and insufficient for teachers who may encounter difficulties in teaching with this audience. Here, we present the difficulties encountered by teachers, trying to understand where they come from (legally, socially or historically) through interviews conducted as part of this brief. Finally, we are trying to consider solutions that could be considered so that teachers feel comfortable in their practice with allophone students and that these students live their schooling in a better way.