



HAL
open science

Les conditions de scolarisation des élèves allophones : une inclusion soumise à de nombreuses limites

Sarah Delorme

► **To cite this version:**

Sarah Delorme. Les conditions de scolarisation des élèves allophones : une inclusion soumise à de nombreuses limites. Education. 2023. dumas-04413037

HAL Id: dumas-04413037

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04413037>

Submitted on 23 Jan 2024

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 « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la formation »

Mention Premier degré

Les conditions de scolarisation des élèves allophones :
une inclusion soumise à de nombreuses limites

Mémoire présenté en vue du grade Master

Soutenu par Sarah DELORME

le mardi 4 juillet 2023

En présence de la commission de soutenance composée de

Gildas LOIRAND, directeur de mémoire

Serge Pittiglio, membre de la commission

Sommaire

Sommaire	2
Remerciements	3
Introduction	5
I) Conditions de scolarisation	9
II) Conditions réelles d'accueil	15
III) Limites à l'intégration des élèves allophones	21
Etudes de cas : recueil de matériaux & analyse des résultats	24
Analyse du recueil de matériaux :	27
Conclusion :	45
Bibliographie :	47
ANNEXES : Grille d'observation :	49
LISTE DES ABREVIATIONS	53

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire.

J'adresse mes remerciements à mon directeur de mémoire, LOIRAND Gildas, qui m'a aidée à réaliser ce travail de recherche. Ses orientations et ses conseils m'ont permis de mieux saisir l'objectif.

Je tiens également à remercier mes maîtres de stage pour m'avoir accueillie au sein de leur classe et de m'avoir accordé leur temps pour m'apporter leurs conseils et partager leur expérience professionnelle.

Je remercie également toute l'équipe enseignante des écoles où nous sommes allées pour leur accueil, leurs témoignages et leur confiance envers nous.

Je suis reconnaissante pour les moments passés auprès des élèves allophones que j'ai rencontrés, qui ont motivé mon sujet d'étude et m'ont donné envie d'orienter ma future pratique enseignante aux mieux pour eux.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont conseillées et relues lors de la rédaction de ce mémoire.

Introduction

En 2012, la commune de Gis Orangis a pris la décision de scolariser les élèves allophones issus de la Roumanie dans des locaux précaires séparés des autres élèves allophones scolarisés quant à eux au sein d'un dispositif spécifique prévu à cet effet. Les nombreuses implications de différents groupes d'informations et militants ainsi qu'un important retentissement médiatique, font de cette affaire un problème social d'importance majeure. Néanmoins, ce n'est là que l'expression d'un phénomène social plus large.

Chaque année, de plus en plus d'élèves allophones sont scolarisés dans les établissements français. Selon la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), on compte 64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en France en 2020-2021, avec une prédominance dans le premier degré.

Selon, l'article L111-1 du Code de l'éducation « *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 et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il 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...* »

Ainsi, l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique également aux enfants nouvellement arrivés en France.

La scolarisation de ces élèves et les moyens mis à disposition ont évolué au fil des années. Le changement de terminologie en témoigne. En effet, comme le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) l'indique, il était tout d'abord question de « primo-arrivants », puis d' « Elèves Nouvellement Arrivés » (ENA) ou Elèves Nouvellement Arrivés en France ». Aujourd'hui ce public est désormais désigné par « Elèves Allophones Nouvellement Arrivés » (EANA).

Cette appellation désigne : des mineurs accompagnant leurs parents étrangers expatriés en France pour des raisons de mutation professionnelle ou de poursuite d'études, des mineurs admis au titre du regroupement ou rapprochement familial, des mineurs accompa-

gnant leurs parents en demande d'asile politique, des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption, des mineurs isolés étrangers (MIE), nouvellement appelés des mineurs non accompagnés (MNA).

L'allophonie, selon l'institution scolaire française, (Men, 2012), désigne donc les enfants migrants à scolariser.

Les besoins particuliers de ces élèves en terme d'interventions didactiques et pédagogiques mais également d'un point de vue linguistique ont questionné la recherche scientifique.

Jusqu'ici les travaux antérieurs ont traité cet objet selon un prisme linguistique et didactique ou encore ont porté sur l'effet de scolarisation sur cette population spécifique. En effet, Armand, Françoise et Diane Dagenais au travers d'une étude de cas dans « *Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire* », démontre que l'implantation de l'approche « Éveil aux langues » est susceptible de développer les connaissances sur la diversité dans les classes de langue française durant le primaire.

De plus, Bouteyre Evelyne dans « *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants* » en 2004 a travaillé sur les capacités d'adaptation et de résilience chez les enfants issus de l'immigration.

D'autres recherches déplorent le manque de moyens dans le processus de scolarisation de ces élèves. C'est notamment le cas de Catherine Mendonça Dias (« *Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants* », en 2016) met en lumière les difficultés rencontrées dans ce processus de scolarisation tout d'abord d'un point de vue administratif, des besoins spécifiques de ces élèves et des enseignants les accompagnant.

Des travaux en psychologie interculturelle se sont également intéressés aux différentes stratégies identitaires, non conscientisées, mises en place chez les individus issus de l'immigration. En 2000, Berry, identifie deux dimensions qui influencent le positionnement de l'individu entre les cultures. La première serait la volonté d'entrer en contact et de parti-

ciper à la société d'accueil ainsi que d'adopter ses valeurs. La deuxième, quant à elle est liée au maintien de la culture d'origine, de l'identité culturelle et de ses coutumes au sein de la société d'accueil.

Par ailleurs, un grand nombre de ces travaux portent sur le Canada. Les travaux français restent aujourd'hui limités.

Ainsi, les recherches déjà existantes s'orientent selon un point de vue majoritairement adulto-centrique, comme bien souvent en sociologie de la migration. Si les jeunes « issus de la migration » ont suscité l'intérêt des chercheurs, leur objet d'intérêt se limite à l'effet de la migration sur la descendance. L'instabilité présumée des primo-arrivants en fait une population d'étude complexe.

Les études portant sur les enfants migrants à proprement parlé, bien que présentent en sciences du langage ou encore en didactique des langues, restent encore trop silencieuses en sciences sociales.

A cette fin, dans le but de répondre aux questions soulevées par l'étude, nous nous intéressons à deux études de cas d'élèves allophones.

La première est une élève (Maya) de 10 ans, originaire de Guinée, scolarisée en France, au sein d'une école élémentaire à Nantes depuis 2022.

Si le cas de cette jeune élève a retenu particulièrement notre attention, c'est parce qu'elle illustre parfaitement le caractère restrictif de l'appellation EANA établie par l'éducation nationale. En effet, bien que le français ne soit pas la langue maternelle de Maya, celle-ci ne peut bénéficier des dispositifs d'aide aux élèves allophones du fait de sa scolarisation antérieure.

La seconde est une élève (Lina) âgée de 2 ans, originaire d'un pays du Magreb scolarisée pour la première année qui met en lumière un profil d'élève allophone différent.

Ce travail d'investigation repose sur de l'observation, en appui d'une grille d'observation, en classe mais aussi lors de moment de socialisation comme dans la cour de récréation et des séances menées en individuel avec l'élève en question. Ainsi, différents indicateurs seront retenus pour déterminer les causes probables favorisant ou à contrario entravant l'inclusion des élèves EANA.

De même, divers entretiens ont été menés afin de saisir les acteurs de son accompagnement aussi bien sur le plan scolaire, auprès des professionnels enseignants (professeurs des écoles, enseignants spécialisés, RASED), que sur le plan périscolaire, en échangeant avec les associations venant en aide aux familles d'enfants allophones.

L'intérêt de notre recherche réside donc dans une analyse sociologique des difficultés auxquelles la scolarisation des élèves allophones se heurtent. En effet, la spécificité de cette étude se situe d'une part, dans le fait qu'elle encre son objet de recherche en France, d'autre part, qu'elle s'intéresse aux conditions de scolarisation en adoptant un point de vue sociologique de l'allophonie à l'école souvent oublié par les études déjà réalisées.

L'étude s'intéressera aux conditions d'accueil des élèves allophones scolarisés en France dans le premier degré. En effet, elle fera état des différents dispositifs mis en place pour la scolarisation des élèves allophones.

Par un travail d'observation, elle cherchera également à déterminer les conditions favorables à l'intégration de ces élèves à besoins particuliers.

Ainsi, les limites institutionnelles seront abordées aussi bien en terme de démarches administratives que d'intégration au sein d'une classe. Mais elle soulèvera également des questionnements concernant la pratique pédagogique des enseignants.

1) Conditions de scolarisation

Afin de saisir l'éventuelle inclusion scolaire des élèves allophones au sein du système scolaire et ses limites, il convient de constater dans quelles conditions sont scolarisés ces élèves.

Ainsi, après avoir défini l'appellation « allophone » et constaté les limites de cette terminologie et les conséquences liées à l'évolution terminologique au sein du système scolaire, il est nécessaire de s'intéresser aux dispositifs d'accueils élaborés par l'éducation nationale.

1) Définition du terme « allophone »

Avant toutes choses, il convient de définir le terme « Allophone ». Issu du grec, le préfixe « allo » (άλλο) fait référence à ce qui est « autre ». Quant au suffixe « phone », il indique que l'altérité désignée concerne la ou les langues (φωνή).

Ainsi, dans sa définition littérale, le terme « allophone » qualifierait une personne qui parle une ou d'autres langues.

D'un point de vue institutionnel, il paraît difficile de trouver une définition unique. Bien que la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 porte sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, elle ne définit pas explicitement le terme « allophone ». Les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) font partie de la catégorie appelée « Elèves à besoins particuliers » qui regroupe les élèves en situation de handicap de nationalité française ou étrangère.

L'académie de Rennes définit le terme allophone par « tout élève parlant une autre langue que le français ». Cette définition inclurait un nombre important d'élèves français dans lequel les élèves monolingues seraient minoritaires. Or, ce sont ceux-ci qui sont visés par le statut d' « élèves à besoins éducatifs particuliers ».

L'académie de Versailles propose la définition suivante « *apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil* ». Il

s'agit donc d'immigrés récents qui parlent dans leur cercle privé une langue différente de celle du pays d'accueil.

Le CASNAV de Bordeaux Aquitaine adopte une nouvelle définition du terme « allophone », à savoir « élève dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où il se trouve ». Ainsi, « allophone » se dit d'un individu qui parle une autre ou des autres langues, mais une question légitime se pose : autre par rapport à laquelle ?

En contexte scolaire français, la réponse peut sembler évidente. En réalité, cela traduit une priorisation de la maîtrise de la langue par l'école.

Ces différentes définitions témoignent de limites auxquelles se heurtent la conception de la catégorie allophone au sein de l'Education Nationale. Face à une telle ambiguïté de désignation, l'inclusion de ce public est mise en difficulté.

Comment permettre l'inclusion des élèves allophones quand leur définition n'est pas explicite ?

2) Conséquence de cette évolution terminologique

La dénomination des publics scolaires minoritaires en France s'est construite selon des critères différents en fonction des nouveaux apports des circulaires. Par conséquent, dans les textes de l'Education Nationale, l'ambiguïté pour désigner ce public spécifique reste présente.

L'accent était auparavant mis sur le rapport au territoire avec « nouveaux arrivants » en 2002 ou encore « nouvellement arrivés en France en 2012. Puis, avec « élèves de nationalité étrangère » en 2002, c'est le statut civil qui est visé.

Ainsi, chaque appellation s'inscrit dans un contexte temporel social, historique et politique. Il existerait alors une relation d'interdépendance entre les désignations utilisées et les représentations qui catégorisent les publics allophones.

Selon Ricoeur, en 1990, en accentuant l'altérité d'autrui, ce dernier serait réduit à un statut d'étranger sans possibilité d'appartenance commune.

Si le terme « élève non-francophone », qui faisait référence à un manque, en l'occurrence le fait de ne pas parler français, a été remplacé en 2012 par « allophone », ce changement terminologique n'est pas sans conséquence.

Pour Razafi, Traisnel en 2017, il s'agit là de l'expression d'une meilleure inclusion sociale par rapport aux expressions antérieures. Il est également question d'un élargissement de la catégorisation. Auparavant, la qualification de « non-francophone » indiquait une privation linguistique non pérenne. Désormais avec le terme d' « allophone », une plus grande liberté d'interprétations est possible questionnant alors d'éventuelles confusions.

En outre, l'appellation « EANA », officiellement reconnue depuis octobre 2012, réinvestit différents marqueurs identitaires déjà relevés par les anciennes désignations utilisées. Le terme « élèves » fait référence au statut socioprofessionnel, « allophone » relève d'un profil linguistique et enfin « nouvellement arrivés » témoigne d'un rapport au territoire.

C'est pourquoi, implicitement, cette appellation démontre que l'appartenance sociale des publics allophones serait soumise à des conditions de performances socioprofessionnelles, linguistiques en français et une présence durable sur le territoire français.

Ainsi, de pairs avec l'évolution de la terminologie pour désigner les élèves allophones, les EANA bénéficient de différentes aides élaborées et modifiées au fil des années par le système scolaire.

3) Dispositifs d'accueil

Pour faciliter l'inclusion des primo-arrivants plusieurs dispositifs d'aide à la scolarisation ont vu le jour. Ils s'appuient sur la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 qui régit l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Celle-ci définit les missions des Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) ainsi que l'organisation des Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants (UP2A).

Une fois arrivés sur le territoire français, un parcours type de scolarisation, dans les textes de l'éducation nationale, est prévu pour ses enfants allophones.

Avant toute chose, un enseignant du CASNAV procède à une évaluation diagnostique des habilités et compétences scolaires de l'élève en question. Les élèves qui bénéficient de l'appellation EANA sont scolarisés de droit au sein des Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants (UP2A).

A) Le CASNAV

Le CASNAV est une organisation, au sein de l'éducation nationale française, de ressource et d'expertise pédagogique auprès du recteur et des directeurs académiques pour les dossiers des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. On compte un dispositif CASNAV par académie.

C'est en 1975 que le tout premier dispositif de formation pour la scolarisation des primo-arrivants voit le jour. Il s'agissait des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM). Leur mission première était d'assurer la formation des enseignants chargés d'accueillir les élèves migrants

Les missions des CEFISEM sont officialisées par la suite avec la circulaire du 9 octobre 1990. Elle définit alors la constitution des équipes, le pilotage académique, la responsabilité des actions, l'implantation, les moyens d'actions, le suivi, le bilan et l'évaluation des activités réalisées.

Cette circulaire sera remplacée par celle du n° 2002-102 du 25 avril 2002 qui renomme les CEFISEM en Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage. Ce changement de sigle s'accompagne d'une centralisation de l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage grâce à l'accueil de l'école.

La dernière circulaire, à savoir celle n° 2012-143 du 2 octobre 2012, est encore en vigueur. Elle instaure définitivement l'appellation « Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (CASNAV).

Les missions du CASNAV sont déclinées en trois domaines. Il revêt plusieurs rôles.

Tout d'abord, c'est un centre de ressources et de formations à l'attention des équipes enseignantes. Il constitue un soutien pédagogique aux enseignants et participe à leur formation initiale et continue afin de faciliter l'accueil des élèves allophones.

Ce service assure également des missions à l'échelle régionale en créant des réseaux d'échange entre les enseignants des dispositifs spécifiques et des classes ordinaires. Il élabore des outils pédagogiques pour l'apprentissage du Français en Langue Secondaire (FLS).

En outre, le CASNAV constitue un pôle d'expertise en réunissant un nombre important d'informations et de directives promouvant les politiques académiques en faveur de l'inclusion des élèves allophones.

Enfin, ce dispositif est également une instance de coopération et de médiation entre les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. Il informe, coopère et forme avec l'ensemble des acteurs enseignants en relation avec ce public. Il s'apparente à une interface entre l'Education Nationale, ses acteurs, et les parents.

Les CASNAV ont également pour missions de favoriser les échanges entre les enseignants des classes ordinaires et des dispositifs spécifiques afin de faciliter l'unification des actions menées.

B) L'UP2A

Les élèves qui bénéficient de l'appellation EANA, sont scolarisés de droit au sein des Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants (UP2A). L'UP2A est un dispositif d'inclusion de soutien linguistique. Sa mission principale est orientée sur l'ap-

prentissage du français comme langue de scolarisation en regroupant des élèves ne maîtrisant pas la langue française en effectif réduit.

Dans une perspective d'inclusion, il s'agit d'un dispositif qui vient suppléer l'enseignement ordinaire. L'emploi du temps des EANA est aménagé de façon à ce qu'ils assistent aux enseignements de leur classe ordinaire tout en bénéficiant de quelques heures d'enseignement par jour avec un enseignant FLE.

L'accès à ce dispositif est uniquement transitoire, les élèves concernés y restent 1 an, voire 2 lorsqu'il s'agit d'élèves en cycle 3. Ils intègrent ensuite à temps plein leur classe d'âge l'année suivante.

C'est en 2012 que ce dispositif voit le jour suite à un rapport de 2009 faisant état d'une diversité de pratiques existantes concernant l'accueil scolaire des primo-arrivants, comme notamment les classes d'accueil, les classes d'initiation ou encore les ENAF ... L'objectif était d'unifier les dispositifs existants sous un seul et même sigle.

Néanmoins, un grand nombre d'élèves primo-arrivants ne parviennent pas à bénéficier de ces dispositifs. Les conditions d'accueil des élèves à besoin particulier est plus complexe d'autant plus que leur définition n'est pas clairement établie. Ainsi, chaque année, un certain nombre d'élèves se retrouvent délaissées par le système scolaire.

II) Conditions réelles d'accueil

La réalité des conditions d'accueil des élèves allophones se révèle toute autre. Comment expliquer que de nombreux élèves ne maîtrisant toujours pas le français se retrouvent au sein de classes ordinaires malgré leurs difficultés linguistiques avérées ? La perception et les représentations qu'engendrent le concept d'allophonie donnent des réponses à cette situation problématique.

1) L'Allophonie, définie comme un manquement : l'altérité

En l'état actuel, le terme allophone trouverait sa définition dans l'altérité. Si ce public est considéré comme des « autres », c'est parce qu'il parle une autre langue mais également parce qu'il ne parle pas, ici le français. Ainsi, les « EANA » seraient caractérisés par une forme d'inadaptation scolaire et linguistique en relation avec les attentes de l'école en France.

Blanchet, en 2016, traduit cette exclusion de la pluralité linguistique par une sorte de glottophobie et considère qu'il existe une « sacralisation du monolinguisme de la langue française » au sein des écoles.

Percevoir systématiquement, dans un contexte scolaire, une personne parlant une autre langue que le français comme « allophone », réduit le statut d'élève ordinaire à l'unique maîtrise du français.

D'après la classification scolaire, dès lors qu'une personne parle une autre langue que le français dans un contexte scolaire, elle est considérée comme « allophone ». Effectivement, pour bénéficier du statut d'élève ordinaire, seule la langue française doit être parlée. Cette idée se révèle bien trop restrictive.

En reprenant les propos du philosophe Derrida en 1997 : « sans parler la même langue nationale, quelqu'un peut m'être moins « étranger » s'il partage avec moi une certaine culture, par exemple un mode de vie lié à une certaine richesse... que tel concitoyen ou compatriote appartenant à ce qu'on appelait hier (...) une autre classe « sociale » », l'omnipotence de l'altérité linguistique dans la perception de l'allophonie entrave une éven-

tuelle reconnaissance mutuelle entre deux individus qui partageraient une forme de culture.

Ainsi, cette classification administrative construite sous le prisme d'une altérité linguistique tend vers une homogénéisation du groupe social que représente la population d'élèves allophones. Les éléments d'identification que fournit le système scolaire, ne permettent pas de reconnaître la pluralité des profils de cette population.

2) Homogénéisation de la catégorie allophone

De ce fait, différents auteurs s'inquiètent d'une entrave supplémentaire, ou du moins d'un retard, à l'inclusion de ces élèves au sein du système éducatif et politique. Nussbaum, en 2013, déclarait « L'école ne peut plus faire l'impasse des formes diverses de socialisation au langage de sa population et doit faire face à l'hétérogénéité, à la variation des pratiques linguistiques de ses élèves. »

Effectivement, Gori en 2017 et Fleury en 2016 soulignent une méconnaissance de la pluralité du sujet allophone. Si certains allophones, en s'appuyant sur la définition littérale, sont des élèves possédant uniquement un titre de séjour, d'autres appartiennent à la communauté des « ROMS » ou bien à celle des Gens du voyage, certains encore on été scolarisés dans leurs pays d'origine ... Leurs profils diffèrent aussi bien en terme de pays d'origine, que de tranches d'âge ou encore de trajectoire scolaire.

En effet, selon la revue « Migration » différents types d'allophones pourraient être identifiés. Leur légitimité dépendrait de différents facteurs tels que l'existence d'un référentiel commun ou non et de la proximité historique du pays d'origine avec le pays d'accueil. Ces différentes figures d'allophonie se bâtissent à partir d'une proximité normative ou à l'inverse d'une distance supposée. Elles conditionnent les anticipations scolaires sous-tendues par un principe méritocratique et néo-colonial. Ainsi, l'enseignant n'adoptera pas la même position en fonction du type d'allophone qu'il a en face de lui. En effet, ces représentations façonnent les pratiques enseignantes et pédagogiques.

Les « vrais » allophones font référence à des élèves avec une importante distance linguistique, sans référentiel commun et proximité historique. L'enseignant adoptera alors la posture « d'espoir pédagogique ».

Puis, les « étranges étrangers » regroupent les élèves avec une altérité marquée et une certaine affinité référentielle. L'enseignant sera alors qualifié d' « éducateur » et percevra son élève comme un « enfant à sauver ».

Les « faux proches » désignent les élèves allophones dont la scolarisation antérieure est complexe. L'enseignant aura donc tendance à se positionner comme « décodeur/transmetteur » afin de permettre à l'élève la réutilisation des capitaux de savoirs utilisables en France.

Enfin, les « néo-colonisés » s'apparentent aux enfants issus d'un pays anciennement colonisé. Selon les auteurs, une relation de dominance s'installe entre l'enseignant et son élève. On parlera d'enseignant « émancipateur ».

Selon Sayad en 2014, le traitement des élèves allophones par l'école, qui manque réellement d'individualisation, ne serait que révélateur du traitement des élèves en général. Il dénonce une négation à reconnaître la singularité de chaque enfant et l'hétérogénéité des publics qu'elle accueille.

Ainsi, il ne s'agirait là que d'un fait révélateur d'une difficulté à reconnaître la spécificité de chaque élève.

En prenant la formulation de l'article L111-1 du Code de l'éducation française, qui annonce « veille(r) à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction », Sayad, comme Bourdieu, reproche à l'école cette « absence de distinction » qui en traitant tous les publics de la même façon, bien qu'ils soient inégaux, renforce ces inégalités initiales.

Ainsi, ces influences de comportements et réactions de la part des enseignants, engendrent une perception différentielle des difficultés scolaires qui accompagnent l'allophonie. Les conditions d'accueil réelles ne permettraient pas la réussite scolaire des populations allophones.

3) Réalité des conditions d'accueil

A) Réalité des dispositifs d'aide

Comme d'autres dispositifs d'inclusion, l'UP2A se heurte à certaines limites tant sur le plan organisationnel que pédagogique. En effet, l'emploi du temps se doit d'être relativement adaptable pour permettre aux EANA de passer de leur salle de classe ordinaire à celle de l'UP2A. Du fait de leur scolarisation en UP2A, les EANA sont soumis à divers impératifs tels que des évaluations diagnostiques de nouveaux arrivants, ou encore, des réunions d'harmonisation entre les enseignants d'UPE2A...

Les moments d'apprentissage manqués lors du soutien linguistique révèlent bien cette inclusion limitée. De même, les situations de travail passées en classe ordinaire sans étayage linguistique spécifique ne permettent pas toujours à l'élève d'investir les apprentissages et de revêtir une posture d'élève. « L'intégration partielle dans la classe ordinaire est trop souvent une intégration de principe qui fait de l'élève un témoin passif » selon le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, 2009.

Par ailleurs, des situations contradictoires émergent des différents dispositifs d'aides. Les élèves regroupés sous le signe de EANA ne constituent pas l'intégralité de la population d'élèves allophones. Les études de cas développées plus tard dans le travail d'enquête en témoignent. En effet, est considéré comme allophone un nombre de situations plus larges que celles que comprend les EANA. Ce paradoxe n'est autre que l'expression du lien complexe qu'entretiennent élève et immigration.

Ainsi, il n'est pas rare de ne pas trouver en UP2A uniquement des élèves nouvellement arrivés. En réalité, certains sont nés en France. De même qu'un nombre important de primo-arrivants se retrouve délaissé par le système scolaire sans aide appropriée à leur condition. Il est donc très régulier de constater des élèves ne maîtrisant pas le français au sein de classes ordinaires. Des pratiques enseignantes se dégagent de ses situations complexes.

L'équipe enseignante recourt couramment au décloisonnement. L'élève allophone rejoint des niveaux inférieurs lors de certaines disciplines auxquelles ses capacités linguistiques ne lui permettent pas d'accéder. Se pose la question du ressenti de l'élève, de se voir intégrer une classe d'âge bien inférieure à la sienne.

Certains enseignants tentent de procéder par différenciation pédagogique en proposant des activités de cycles inférieurs à celui de l'âge de l'élève. A l'inverse, on constate parfois une tendance à ne pas différencier le travail face aux difficultés que l'enseignant rencontre avec ce public.

Une saturation des dispositifs UP2A, en corrélation avec l'augmentation de la population migrante au fil des dernières années, est constatée.

On constate une inégalité de répartition des élèves allophones sur le territoire français d'un point de vue inter-académique. C'est notamment le cas avec l'académie de Lille, traditionnellement un terrain d'immigration, où une forte concentration de EANA est recensée. Selon le rapport des Députés Mme Anne Christine Lang et Mr Bertrand Sorre, auprès de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, qui relate la situation de l'académie de Lille, en avril 2017, on peut lire que 2500 élèves allophones sont accueillis sur l'académie de Lille, dont 1047 dans le premier degré. Sur ces 1047 élèves, 698 relèvent d'une UPE2A. Ce nombre a fortement augmenté de presque 20 % par an entre 2009–2010 et 2015–2016, engendrant ainsi un doublement des effectifs.

Cette augmentation n'est pas sans conséquence. Une saturation importante des dispositifs ne permet plus d'accueillir de nouveaux élèves.

De plus, l'éloignement géographique rend difficile la scolarisation de ce public élèves. On compte donc 349 élèves isolés scolarisés hors dispositif. Il s'agit d'élèves scolarisés en zone rurale ou ne pouvant se déplacer dans un dispositif situé dans un autre établissement.

Si le rectorat a dégagé des enveloppes d'heures supplémentaires d'enseignement (HSE), afin de rémunérer des enseignants accueillant volontairement ces élèves en classe ordinaire, la mesure se révèle bien insuffisante au regard des besoins de ces élèves.

B) Catalysation des difficultés scolaires

Par ailleurs, différents auteurs considèrent que l'installation de cette appellation « allophone » tend à normaliser l'échec scolaire. Ebersold et Armagnague en 2017 dénoncent l'effet de cette catégorisation qui catalyse les difficultés scolaires des élèves allophones en attribuant des noms pour « *gérer les populations scolairement importunes* ». Ce terme illustre une volonté normative de l'école qui valorise l'adaptation et la négation de la singularité de ces élèves.

Par conséquent, l'inadaptation scolaire et linguistique serait inhérente aux allophones. Blanchet, en 2016 décrit une glottophobie au sein de l'institution scolaire. Cette dernière prônerait une sacralisation du monolinguisme de langue française. Ce terme laisse sous-entendre qu'il n'y aurait pas de place pour la pluralité ou l'hétérogénéité linguistique au sein du système scolaire.

Nussbaum, en 2013 considère que « *L'école ne peut plus faire l'impasse des formes diverses de socialisation au langage de sa population et doit faire face à l'hétérogénéité, à la variation des pratiques linguistiques de ses élèves* ».

Canguilhem déclarait en 1966 : « *Définir l'anormalité par l'inadaptation sociale, c'est accepter plus ou moins l'idée que l'individu doit souscrire au fait de telle ou telle société* ».

Ainsi, cette inadaptation relève de difficultés propres à la condition d'allophonie. La perception, au travers d'un prisme uniquement linguistique et didactique, de la scolarisation des élèves allophones ne peut fournir des conditions favorisant leur inclusion.

III) Limites à l'intégration des élèves allophones

L'intégration des élèves primo-arrivants se relève limitée du fait d'une sous estimation des difficultés inhérentes à l'allophonie. En effet, l'allophonie ne peut être perçue comme une simple difficulté d'ordre linguistique.

Elle est à assimiler à tout un contexte de migration qui vient raisonner avec des politiques sociétales actuelles.

1) Le statut d'immigré

Enfin, les questionnements gravitant autour des allophones sous-estiment le statut d'immigré qui accompagne cette situation. En effet, l'allophonie ne peut être réduite à une barrière linguistique. Derrière cette catégorisation d'allophones, se cachent des élèves issus de l'immigration au vécu souvent difficile. « *L'immigration met en défi toutes les institutions de la société, à commencer par l'institution de reproduction, qui est essentiellement l'école.* » (Sayad, 1990)

Les difficultés auxquelles se heurte l'inclusion scolaire des migrants seraient donc un révélateur des implicites scolaires. L'institution scolaire imputerait la responsabilité aux allophones de ces difficultés. Cette dichotomie de nomination, avec d'un côté, les « migrants » qui se rapportent à l'aspect politique et d'un autre côté les « allophones » qui s'apparenteraient aux « migrants linguistiques » du système français, témoignerait de ce fait. Derrida en 1997 expliquait que « *parler la même langue [...] n'est pas seulement une opération linguistique* ».

Par ailleurs, en s'accordant avec les missions du système scolaire, qui met au premier plan la maîtrise de la langue, une fois scolarisée, cette difficulté linguistique ne devrait qu'être temporaire.

2) Allophone : un statut passager

Il convient de soulever une certaine pérennité du terme « allophone ». En effet, il ne s'agirait là que d'un statut temporaire, qui tend à devenir celui de francophone. La question du statut de ces « allophones » une fois la langue du pays d'accueil apprise reste en suspend.

Par ailleurs, le statut d'allophone qui accompagne la scolarisation en UP2A ne perdure pas une fois le dispositif quitté. Une nouvelle question se pose alors « *devient-on un ancien allophone ?* ».

D'après, Véronique Miguel-Addisu selon l'institution scolaire, quitter ce dispositif revient à ne plus avoir de « besoins éducatifs particuliers ». Les élèves passeraient donc d'un statut d'EANA à celui d'élèves ordinaires. En outre, d'un point de vue didactique, Addisu en 2016, constate une non prise en considération de leur plurilinguisme mais aussi de leur apprentissage encore en cours du français. Il s'agirait finalement de plurilingues en devenir.

En prenant le prisme utopiste de l'Education Nationale, les primo-arrivants passeraient donc d'un groupe d'appartenance d'élèves à besoins particuliers à élèves ordinaires une fois la langue française acquise.

3) Groupe d'appartenance

Erving Goffman, à travers sa conception sociologique du stigmaté, dépasse les frontières médicales et considère qu'il se définit dans le regard d'autrui.

Il distingue trois types de stigmates tels que les monstruosité du corps, les tares de caractère et les stigmates tribaux faisant référence à ce qui se transmet de générations en générations notamment la religion, la couleur de peau, la situation sociale ou encore les langues ...

Il met également en évidence deux types de situations. L'individu est dit « discrédité » quand il s'agit de différences connues et visibles. Mais lorsque ces différences sont ignorées d'autrui, il est alors « discréditable ».

Dans un contexte d'allophonie, l'élève arrive au sein de l'école emprunt de son identité culturelle. Selon le modèle de Goffman, il s'agirait là d'un stigmaté tribal.

Il peut également utiliser des stratégies pour accroître la tolérance des autres ou se regrouper avec d'autres personnes stigmatisées ou s'isoler afin d'éviter les « contacts mixtes », c'est-à-dire entre « normaux » et stigmatisés.

Selon l'auteur, l'individu risque d'intérioriser ses stigmates et constater sa différence ce qui peut l'amener à se stigmatiser lui-même. Par ailleurs, l'individu n'a pas connaissance de la catégorie à laquelle il est rattaché, ce qui le pousse en permanence en « représentation ». De surcroît, ses réussites sont surévaluées et ses échecs interprétés comme l'expression même de sa différence stigmatisée.

Ainsi, l'inclusion dépasse la simple enceinte de l'école. L'élève allophone arrive au sein de l'école avec son parcours de vie et sa propre socialisation soumis à sa culture d'origine mais aussi avec d'autres traits plus perceptibles que ce soit sa langue ou encore sa nationalité.

Pour conclure, l'institution scolaire que représente l'Education Nationale construit, au travers de la dénomination des « EANA » (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) une catégorie sociale et sociologique à part entière qui illustre la complexité du traitement scolaire réservé à ce public et influence les représentations qui en découlent.

L'allophonie agit en effet comme un marqueur social à l'école engendrant ainsi la création de son propre groupement social. Cependant, elle se révèle être une catégorie bien plus hétérogène dans les faits.

Etudes de cas : recueil de matériaux & analyse des résultats

Afin de répondre aux questionnements soulevés par ce travail de recherche, différentes études de cas reprenant à la fois le parcours de vie mais également l'état actuel de l'accueil des élèves allophones scolarisés en France, seront illustrées.

Leur analyse repose sur une grille d'observation dont les variables ont préalablement été établies afin de rendre compte des conditions d'accueil de ces élèves et d'en conclure à une éventuelle inclusion.

Cette grille porte à la fois sur l'élève en question tant dans ses aspects comportementaux que relationnels, mais aussi sur les actions de l'enseignant sur un plan individuel et collectif. Une attention particulière sera portée aux dispositifs d'aide sur le plan scolaire avec les actions de l'Education Nationale et périscolaire avec l'implication du réseau associatif. Les relations entre parents d'élèves seront également étudiées.

Les critères d'observations sélectionnés sont le résultat de situations observées qui ont pu poser question et pour lesquelles il a été décidé qu'elles peuvent témoigner d'une éventuelle inclusion scolaire.

La méthodologie utilisée repose sur de l'observation active durant deux périodes de trois semaines. La posture de l'observateur est en retrait, c'est à dire qu'il limite sa participation aux interactions et actions pédagogiques de la classe. A l'aide de la grille d'observation, les différents critères sont confirmés en fonction des variables observées.

Une analyse descriptive, faisant émerger des interprétations ou de nouvelles hypothèses à partir de ces données, sera ensuite effectuée dans le but de confirmer, développer ou d'infirmer les travaux de la littérature scientifique antérieurs.

La première étude de cas sur lequel ce travail de recherche empirique s'intéresse à une élève, Maya, âgée de 10 ans scolarisée au sein d'une école élémentaire à Nantes en cours moyen deuxième année (CM2). Maya a vécu la première partie de sa vie en Guinée, pays dont elle est originaire, avant d'être scolarisée en France à son arrivée. En effet,

Maya est arrivée durant l'été 2022 et a débuté sa scolarité en France en septembre 2022. Auparavant, elle a suivi un début de scolarité dans son pays d'origine. Au sein de la sphère familiale, Maya, pratique un dialecte guinéen.

Maya a d'abord vécu les premières années de sa vie auprès de sa famille nucléaire, avant que celle-ci ne parte s'installer en France. Elle est ainsi restée en Guinée avec ses oncles et tantes. Une fois installée en France, sa famille a eu sa petite soeur. Maya les a rejoints quelques années plus tard.

Bien que ne maîtrisant pas le français, Maya suit une scolarisation dite ordinaire. En effet, son parcours antérieur ne lui permet pas de bénéficier du statut d'EANA. Ainsi, la jeune élève nouvellement arrivée en France, est scolarisée dans sa classe dite « d'âge », c'est à dire correspondant à son âge et non à son niveau scolaire. Par conséquent, elle ne dispose d'aucune aide spécifique à son allophonie. Son enseignante, non formée au public à besoins particuliers, l'accueille dans sa classe de 26 élèves dont 4 appartenant au dispositif ULIS.

Régulièrement, un enseignant spécialisé appartenant au RASED intervient auprès de cette élève et d'élèves présentant d'autres difficultés en effectif restreint.

Sur le plan périscolaire, la famille de Maya a rapidement été orientée vers le réseau associatif. En effet, des bénévoles du « Secours catholique » proposent des séances d'aide aux devoirs, de soutien scolaire ou éducatif à domicile. Ces bénévoles sont majoritairement constitués de retraités ou d'étudiants.

La famille de Maya est à l'écoute des conseils de l'enseignante et ne s'oppose pas à un éventuel redoublement. La présence des bénévoles, qui ont l'habitude de côtoyer les parents à leur domicile, permet de jouer un rôle de médiateur lors des échanges école/famille. L'enseignante a peu d'informations sur le mode de vie de Maya, son parcours de vie antérieur ou encore la langue utilisée.

Une seconde étude de cas vient étayer les questions soulevées par notre recherche. Il s'agit de Lina, une élève de Toute Petite Section âgée de 2 ans. Elle est née et a vécu dans un pays du Magreb avant de suivre sa famille qui s'est installée en France. Sa langue maternelle est l'arabe. Elle a une sœur plus âgée et une autre plus jeune. Sa sœur aînée adopte régulièrement un rôle d'interprète lors des échanges entre les parents et l'enseignante.

Elle a rejoint sa classe actuelle en cours d'année suite à un déménagement. Elle a commencé sa scolarisation en septembre 2022 au sein d'une école classée Réseau d'Education Prioritaire +.

Lina n'est pas verbale. Son enseignante n'est pas inquiétée du fait de son jeune âge. Elle adopte une attitude de retrait, ne comprend pas les consignes et n'entre pas en communication avec ses pairs. Lors des moments de récréation, elle reste à proximité des enseignants.

Elle a besoin de beaucoup d'étayage. Son enseignante, habituée au public des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efv), n'a pas reçu de formation spécifique. Elle l'accueille au sein de sa classe de 26 élèves âgés de 2 à 3 ans. Ses attentes en terme d'apprentissage sont moins exigeantes que pour les autres élèves. Elle valorise essentiellement les effets de la socialisation sur la première année de scolarisation.

L'enseignante a de nouveau peu de connaissances sur le parcours antérieur de Lina. Elle ne sait pas de quel pays exactement son élève est issue.

Analyse du recueil de matériaux :

Analyse individuelle :

Le recueil de matériaux empiriques a permis d'établir à la fois une analyse individuelle de chaque élève allophone faisant l'objet d'une étude de cas, mais également, comparativement, une analyse des disparités et des similitudes entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Pour ces deux études de cas distinctes, l'observation s'est déroulée sur trois semaines. Tout d'abord une première semaine isolée, puis quelques mois plus tard, deux semaines consécutives, ce qui a permis d'affiner les résultats obtenus à la grille d'observation.

Etude de cas n°1 : Maya

Scolaire :

Elève :

Scolaire	Prise de parole (Spontanée, avec étayage..)	Interactions avec les adultes	Interactions avec les pairs	Demande d'aide
Comportements				
	Pour répondre durant le cours	Regard	Regard	Verbale : production de quelques mots
	Pour répondre durant le cours avec étayage d'un adulte	Interaction verbale	Interaction verbale	Verbale : formulation de phrases compréhensives
	Pour répondre après sollicitation individuelle de l'adulte	Recherche de proximité physique	Partage de jeux	Non verbale : pointage du doigt

	Inclusion spontanée dans des groupes affinitaires	Jeux lors des moments de récréation	Interactions verbales
Pairs			
	Inclusion sur la volonté de l'élève	Jeux en dyadique	Echange de quelques mots
		Jeux en groupe restreint (4-5 élèves)	Echange avec formulation de phrases
		Jeux en groupe élargi (plus de 5 élèves)	Echange avec fluidité verbale

Enseignant :

	Différenciation pédagogique (tâches différentes, explication individuelle des consignes)	Interrogations de l'élève	Suivi de l'élève (entretien hors temps scolaire avec les personnes intervenant auprès de l'enfant)	Recherches personnelles de l'enseignante pour adapter son contenu pédagogique et faciliter l'adaptation de l'élève allophone
Actions individuelles	Explicitations supplémentaires avant la mise au travail	Interrogation de l'élève en groupe classe	Échange informel sur le temps péri-scolaire	X
	Activités de travail différentes	Interrogation de l'élève en groupe restreint	Entretien programmé sur le temps péri-scolaire	
	Aide de l'adulte dans la réalisation de la tâche	Interrogation de l'élève individuellement		

	Inclusion dans des groupes (homogènes, hétérogènes)	Interrogations des autres enfants sur le parcours de l'élève
Actions groupe classe		
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe	Interrogation sur le pays d'origine
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe après demande de l'élève allophone	Interrogation sur la culture d'origine
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe après intervention de l'enseignant	Interrogation sur l'éventuelle scolarisation antérieure

Dispositifs d'aide :

	Intervention du RASED	Intervention d'un enseignant spécialisé	Intervention d'un enseignant FLE	Prise en charge par le dispositif UP2A	Formation de l'enseignante de l'élève allophone
Intervention de l'éducation nationale	X	X			
	Intervention auprès de l'élève	Intervention individuelle	Intervention spécifique aux difficultés linguistiques	1 an	Formation suite à l'accueil d'un élève allophone
	Intervention auprès de l'enseignant	Intervention en groupe restreint		2 ans	Formation antérieure
	Intervention auprès de la famille de l'élève				

Extra-scolaire :

	Intervention d'un bénévole	Réaction du milieu scolaire en soutien à l'enfant	Intervention de professionnels de soin ou social (psychologues, orthophonistes, assistantes sociales ...)
Réseau d'aide associatif			
	Intervention ponctuelle	Aide dans les démarches administratives	Psychologue
	Intervention régulière	Mise en relation avec des personnes susceptibles d'apporter une aide	Orthophoniste
	Intervention quotidienne	Investissement personnel (financier, émotionnel..)	Psychomotricienne
			Assistante sociale
			Educateur

	Parent d'élève jouant le rôle d'interprète	Inclusion des parents de l'élève allophone lors des réunions scolaires
Autres parents d'élèves		
	Interprète lors des temps d'accueil (matin/soir)	Proposition d'assister aux réunions
	Interprète lors des réunions parents/enseignants	Demande d'avis lors de la réunion

Légende : les critères à l'intérieur du tableau en gras sont considérés comme validés lors de l'observation

L'observation de Maya a permis de mettre en lumière certaines formes d'inclusion et les limites auxquelles ces dernières se heurtaient.

D'un point de vue comportemental, Maya intervient très peu spontanément. Elle entre en interaction avec les adultes qui lui sont familiers lors de situations individuelles mais n'est pas dans la communication en groupe classe. En effet, durant le temps d'observation qui lui a été accordé, aucune prise de parole spontanée ou bien avec étayage n'a pu être constaté.

Cette élève ne cherche pas non plus à entrer en interaction avec ses pairs. Elle ne sollicite jamais l'aide de ses camarades ou de l'équipe enseignante en cas de difficultés. A contrario, elle reste en position de passivité.

Nous pouvons en déduire que les conditions de scolarisation et le climat scolaire de la classe, ne permettent pas à Maya d'entrer dans une posture d'élève. Elle ne donne sûrement pas assez de sens aux moments d'apprentissage et de socialisation qu'apporte l'école.

Concernant maintenant sa relation aux pairs, lors de création de groupes affinitaires à la demande de l'enseignante, elle n'est pas incluse au sein d'un groupe. Les autres camarades n'interviennent pas auprès d'elle sans la sollicitation d'un adulte. Cependant, ils ne s'y opposent pas lorsque la demande leur en est faite.

Lors des temps de récréation, Maya a tendance à s'isoler dans un coin de la cours peu fréquenté. Elle joue mais individuellement et ne cherche pas la compagnie de ses camarades qui réciproquement ne s'en soucient pas.

Certains regards en direction des autres élèves de la cours, notamment les plus jeunes, sont adressés, mais aucune interaction verbale n'est entreprise.

Ces éléments démontrent une difficulté à inclure son groupe de pairs. La barrière de la langue mais également la distance culturelle avec les autres élèves semblent limiter les interactions de quelconque nature avec le groupe classe. Maya n'a pas encore assimilé les codes sociaux et les pratiques de la culture de son pays d'accueil.

En outre, l'enseignant de Maya met également en place des conditions afin de favoriser son intégration et sa réussite scolaire. Cependant, il existe une disparité entre les actions individuelles et celles menées en groupe classe. L'enseignante de Maya n'a pas reçu de formation spécifique pour adapter son enseignement à un public allophone. Elle use de différenciation pédagogique afin de permettre à Maya de travailler au mieux étant donné que le travail que suit la classe dépasse sa compréhension langagière et ses capacités de raisonnement. Il s'agit de tâches autonomes avec, comme support, des manuels scolaires à destination des élèves de CP. Maya les réalise à sa place, sans solliciter l'aide de son enseignante, ce qui peut la mettre en difficulté et stopper son avancée. Elle n'a pas saisi la posture de référente que l'enseignante incarne pour la classe.

Son enseignante l'interroge uniquement lors de séance d'anglais, séances auxquelles Maya assiste et semble particulièrement intéressée. La barrière de la langue étant commune, Maya se sent sûrement plus légitime de prendre la parole.

L'implication de son enseignante ne se limite pas au temps scolaire. Effectivement, elle réalise plusieurs fois dans l'année des entretiens, sur demande, avec des intervenants extérieurs. Plus précisément, elle rencontre les bénévoles s'occupant de Maya sur le temps périscolaire afin de leur faire part de sa progression et leur indiquer des directives à suivre. Le bénévole fait également part de son ressenti sur le niveau scolaire de Maya et l'investissement de sa famille dans sa scolarité.

Face aux difficultés scolaires de Maya et au manque de ressources pour l'aider, la professeure des écoles a tendance à dépasser sa posture enseignante et se trouve en

difficultés face aux questionnements éducatifs que soulève la situation familiale de Maya. Les entretiens réguliers avec les bénévoles intervenant permettent de constater l'évolution de leur situation aussi bien sur le plan administratif, scolaire que social.

D'un aspect intra-groupe, la présence d'une élève allophone soulève des questionnements chez les autres élèves de la classe, notamment sur son parcours antérieur et son pays d'origine.

Les camarades de Maya ne semblent pas la percevoir comme une élève faisant partie à part entière de la classe. Ils sont conscients des difficultés de Maya mais ne comprennent pas toujours son comportement. La situation manque de sens pour eux et ne les motive pas à entrer en interaction.

Le système éducatif prévoit également certains dispositifs afin de faciliter la scolarisation des EANA. Le RASED intervient auprès de Maya après que son enseignante en ait fait la demande. Ainsi, un enseignant spécialisé prend en charge Maya parmi un groupe homogène d'élèves à effectif réduit. Cependant, il n'y a pas d'enseignant FLE mis à disposition. Par ailleurs, comme évoqué précédemment, Maya n'a pas pu bénéficier du dispositif UP2A du fait qu'elle ne correspondait pas aux critères pour être considérée comme EANA. De plus, l'enseignante de Maya n'a pas reçu de formation spécifique pour lui permettre d'enseigner à ce public à besoin particulier.

Lors des moments en groupe à effectif réduit, Maya semble beaucoup plus désinhibée. Elle ose prendre la parole malgré ses difficultés de maîtrise de la langue française. Elle n'est pas gênée de répéter ses propos et partage avec l'enseignant spécialisé des moments de son week-end avec sa famille.

Enfin, sur le plan extra-scolaire, les actions du réseau associatif sont également présentes. Un bénévole intervient auprès de Maya et de sa famille régulièrement pour assurer un soutien scolaire et une aide éducative. Cependant, cette élève ne reçoit aucune intervention de professionnels de soins ou travailleurs sociaux.. De même, on ne retrouve pas d'intervention ou d'aide des autres parents d'élèves.

Après avoir étudié les données recueillies, peu de comportements émis par l'élève Maya peuvent témoigner d'une réelle inclusion scolaire. Si l'action du système éducatif reste bien insuffisante pour palier ses difficultés, un réel engagement est mené chez les enseignants afin de faciliter l'adaptation de l'élève. Le réseau associatif, particulièrement présent, tente de suppléer à ces manquements.

Etude de cas n°2 : Lina

Scolaire :

Elève :

Scolaire	Prise de parole (Spontanée, avec étayage..)	Interactions avec les adultes	Interactions avec les pairs	Demande d'aide
Comportements				
	Pour répondre durant le cours	Regard	Regard	Verbale : production de quelques mots
	Pour répondre durant le cours avec étayage d'un adulte	Interaction verbale	Interaction verbale	Verbale : formulation de phrases compréhensives
	Pour répondre après sollicitation individuelle de l'adulte	Recherche de proximité physique	Partage de jeux	Non verbale : pointage du doigt

	Inclusion spontanée dans des groupes affinitaires	Jeux lors des moments de récréation	Interactions verbales
Pairs			
	Inclusion sur la volonté de l'élève	Jeux en dyadique	Echange de quelques mots
		Jeux en groupe restreint (4-5 élèves)	Echange avec formulation de phrases
		Jeux en groupe élargi (plus de 5 élèves)	Echange avec fluidité verbale

Enseignant :

	Différenciation pédagogique (tâches différentes, explication individuelle des consignes)	Interrogations de l'élève	Suivi de l'élève (entretien hors temps scolaire avec les personnes intervenant auprès de l'enfant)	Recherches personnelles de l'enseignante pour adapter son contenu pédagogique et faciliter l'adaptation de l'élève allophone
Actions individuelles				
	Explications supplémentaires avant la mise au travail	Interrogation de l'élève en groupe classe	Échange informel sur le temps périscolaire	
	Activités de travail différentes	Interrogation de l'élève en groupe restreint	Entretien programmé sur le temps périscolaire	
	Aide de l'adulte dans la réalisation de la tâche	Interrogation de l'élève individuellement		

	Inclusion dans des groupes (homogènes, hétérogènes)	Interrogations des autres enfants sur le parcours de l'élève
Actions groupe classe		
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe	Interrogation sur le pays d'origine
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe après demande de l'élève allophone	Interrogation sur la culture d'origine
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe après intervention de l'enseignant	Interrogation sur l'éventuelle scolarisation antérieure

Dispositifs d'aide :

Extra-scolaire :

	Intervention du RASED	Intervention d'un enseignant spécialisé	Intervention d'un enseignant FLE	Prise en charge par le dispositif UP2A	Formation de l'enseignante de l'élève allophone
Intervention de l'éducation nationale					
	Intervention auprès de l'élève	Intervention individuelle	Intervention spécifique aux difficultés linguistiques	1 an	Formation suite à l'accueil d'un élève allophone
	Intervention auprès de l'enseignant	Intervention en groupe restreint		2 ans	Formation antérieure
	Intervention auprès de la famille de l'élève				

	Intervention d'un bénévole	Réaction du milieu scolaire en soutien à l'enfant	Intervention de professionnels de soin ou social (psychologues, orthophonistes, assistantes sociales ...)
Réseau d'aide associatif	Intervention ponctuelle	Aide dans les démarches administratives	Psychologue
	Intervention régulière	Mise en relation avec des personnes susceptibles d'apporter une aide	Orthophoniste
	Intervention quotidienne	Investissement personnel (financier, émotionnel..)	Psychomotricienne
			Assistante sociale
			Educateur

	Parent d'élève jouant le rôle d'interprète	Inclusion des parents de l'élève allophone lors des réunions scolaires
Autres parents d'élèves	Interprète lors des temps d'accueil (matin/soir)	Proposition d'assister aux réunions
	Interprète lors des réunions parents/enseignants	Demande d'avis lors de la réunion

Légende : les critères à l'intérieur du tableau en gras sont considérés comme validés lors de l'observation

Entretien avec l'enseignante de Lina :

« - Tu as souvent des élèves allophones dans ta classe ?

- Oui, ici on a beaucoup d'enfants issus des gens du voyage, il y a beaucoup de camps à proximité. Mais oui aussi beaucoup d'allophones, de plus en plus. En plus, en petite section c'est leur première année.

- Tu as reçu une formation spécifique ?

- Non, rien. J'ai l'habitude avec les enfants des voyageurs. Il y a quand même des difficultés similaires avec les allophones mais c'est vrai qu'on devrait nous former.

Après si on a des questions, à l'école primaire il y a une enseignante FLE (UP2A).

- Tu mets en place des choses en particulier pour Lina ?

- Non pas vraiment comme elle est en Toute Petite Section. C'est vrai que les attentes ne sont pas les mêmes que pour les Petites Sections. Là c'est plutôt un enjeu de socialisation déjà. Rien que le fait qu'elle entend du langage, du français c'est déjà ça de pris.

- En plus Lina ne parle pas, c'est pas inquiétant vu son âge ?

- Non non, avec son déménagement, à 2 ans et le fait qu'à la maison ça ne parle pas français non c'est normal. Justement grâce à la TPS ça lui donne déjà un an. On verra l'année prochaine mais au moins ça limitera le retard.

En REP + c'est pour ça, tu as des TPS où il y a 15 élèves comme Lina. Là c'est beaucoup de langage oral.

- Tu sais de quel pays vient la famille de Lina ?
- Ça doit être un pays du Magreb.
- Les parents parlent quelle langue ?
- L'arabe. Ils ne parlent pas français. Enfin je vois la maman le matin et le midi mais elle ne doit pas comprendre le français.
- Au niveau de son comportement, Lina a l'air très inhibée. On dirait qu'elle subit la journée quand même.
- Elle n'aime pas l'école. Elle ne comprend pas tout ce qu'il se passe c'est sûr. Il faut être derrière pour lui dire où aller ou quoi faire. C'est une attention en plus.
- Nous mêmes on s'est dit qu'on devrait peut être plus se mettre en retrait par rapport à Lina, car elle va être perdue quand on aura fini notre stage.
- Oui mais vous verrez quand vous aurez votre classe vous ne pourrez pas tout voir. »

Une observation active de Lina au sein de sa classe de maternelle a mis en évidence une inclusion relativement limitée au sein du groupe classe et des actions spécifiques de l'équipe enseignante en réaction à celle-ci.

Premièrement, si Lina ne démontre aucune prise de parole elle porte cependant des regards à l'adulte référent de la classe notamment lors de l'émission des consignes. De même elle sait se tourner vers les adultes avec lesquels elle est familière et pointe du doigt afin de se faire comprendre.

Elle semble avoir saisi la posture référente de l'adulte au sein de la classe.

Par ailleurs, lors des moments d'agitation en classe, elle a tendance à rechercher une proximité physique avec son enseignante qui lui apparaît sûrement comme une figure d'attachement, un repère. Elle évite ainsi le groupe que constituent ses camarades et privilégie une posture de retrait auprès de son enseignante ou de l'ATSEM.

Sur le plan relationnel, ses interactions avec les pairs apparaissent comme inexistantes. Les élèves de la classe ne semblent pas se préoccuper de Lina lors des moments de récréation tout comme elle ne semble pas chercher leurs contacts. Elle n'entreprend pas de jeux même en dyadique. Si elle ose parfois s'emparer de certains jouets mis à disposition des enfants, c'est toujours à quelques mètres de son enseignante. Elle apparaît comme soucieuse de ne pas la perdre de vue.

Lina ne semble pas trouver réellement sa place au sein du groupe classe.

L'enseignante de Lina s'empare de diverses formes de différenciation pédagogique afin de l'accompagner au mieux durant son temps de classe. Elle lui apporte individuellement des explications supplémentaires avant la mise au travail. Les apprentissages que réalisent Lina sont également différents des autres élèves de sa classe, les exigences sont moindres. Elle l'oriente vers l'atelier dans lequel elle se trouve pendant que les autres enfants s'y rendent seuls. De plus, la professeure passe régulièrement voir l'avancée de Lina dans l'activité et n'hésite pas à lui répéter les consignes ou à la corriger.

Par ailleurs, Lina n'est jamais interrogée lors des temps en groupe classe ou encore en groupe restreint. Son enseignante la questionne uniquement de façon individuelle.

De surcroît, l'enseignante s'investit également dans le suivi de Lina en étant disponible sur le temps périscolaire pour échanger avec la famille. Cependant, son inclusion semble modeste si nous nous intéressons aux actions du groupe classe. Lina n'est jamais intégrée dans des groupes d'élèves qu'ils soient homogènes ou hétérogènes. Les autres élèves de la classe ne questionnent pas non plus son parcours antérieur si ce n'est pour comprendre son retard scolaire. Ils ne semblent pas percevoir leur camarade comme issue d'une culture différente à la leur, sûrement du fait de leur jeune âge.

En outre, Lina ne bénéficie d'aucun dispositif spécifique mis en place par l'éducation nationale pour faciliter son intégration scolaire. Elle était scolarisée auparavant dans une école appartenant à un Réseau d'Éducation Prioritaire + (REP +) qui lui assurait une scolarisation dès ses 2 ans. Mais ayant déménagé, elle est désormais scolarisée dans une école sans dispositif particulier. Sa première année de scolarisation ne lui permet pas de bénéficier d'une prise en charge en unité UP2A.

De plus, l'enseignante de Lina n'a pas reçu de formation spécifique afin de l'accueillir au mieux dans sa classe. cependant sa connaissance du public des enfants issus de la communauté des gens du voyage, très présents dans l'école, lui permet de s'adapter à son élève allophone qui présente des similitudes dans les difficultés d'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer.

Sur le plan extra-scolaire, la famille de Lina n'a pas été mise en relation avec un réseau associatif d'aide. Lina n'est pas non plus suivie par des professionnels de soins ou des travailleurs sociaux.

Les autres parents d'élèves sont, par contre, plus présents notamment pour jouer le rôle d'interprètes lors des temps d'accueil du matin ou du soir. Les parents parlant arabe traduisent les informations véhiculées par l'enseignante aux parents de Lina.

Ainsi, l'observation de la situation de Lina n'a pas permis de relever de comportements témoignant d'une inclusion scolaire.

Néanmoins, l'enseignante de Lina semble particulièrement investie au sein de la classe pour lui permettre de s'adapter à sa nouvelle école. Les liens famille/école apparaissent plus importants en maternelle qu'en élémentaire. A nouveau, les actions en lien avec le

groupe classe se révèlent réduites.

Par ailleurs, aucun dispositif d'aide n'est pensé pour accompagner ces jeunes enfants nouvellement arrivés durant leur première année de scolarisation.

En conclusion, les deux études de cas révèlent ici très peu de comportements spontanés chez les élèves allophones, aussi bien en classe élémentaire qu'en classe maternelle. Les interactions avec les adultes apparaissent déficitaires.

Un investissement important de l'équipe enseignante, notamment dans la différenciation pédagogique, est cependant à souligner. Néanmoins, ce constat n'est véridique que sur le plan individuel. En effet, la progression de l'élève allophone au sein du groupe classe reste délaissée. Peut-on ainsi parler de réelle inclusion ?

Les dispositifs d'aide à la scolarisation s'avèrent très insuffisants face aux difficultés rencontrées par les élèves allophones. C'est particulièrement le cas pour l'élève scolarisée en maternelle.

Cependant, son jeune âge lui permet une assimilation plus conséquente et une meilleure adaptation au système éducatif français.

L'investissement des parents des autres élèves de la classe se retrouve davantage en maternelle. Cela peut s'expliquer par une implication plus forte des parents dans la relation scolaire durant les premiers années.

Au vu des témoignages recueillis, nous pouvons souligner l'importance des échanges entre les différents membres de l'équipe éducative. Face au manque de formation déploré par les enseignants concernés, une certaine cohésion et coopération se crée entre les intervenants autour de l'élève allophone. L'enseignant spécialisé apparaît notamment comme une personne ressource, un référent pour orienter les bonnes pratiques des enseignants.

Les bénévoles, quant à eux, adoptent une posture de médiateur en facilitant le dialogue et les échanges avec la famille.

Le discours des enseignants témoigne d'une réelle intention de comprendre l'environnement familial. Certains évoquent même une forme de culpabilité de ne pas « en faire assez ». S'il est aisé pour les enseignants de s'investir dans des actions individuelles pour leurs élèves allophones, les actions concernant l'inclusion au sein du groupe classe semblent quant à elles les mettre davantage en difficultés. Ce constat traduit une volonté de venir en aide à l'élève de façon isolée mais sans le percevoir comme évoluant au sein d'un groupe de pairs. L'élève allophone est donc perçu comme autre avant d'être un élève de la classe.

En outre, on constate un manque d'accès aux informations relatives au parcours de l'enfant évident, ce qui peut engendrer des difficultés de compréhension .

Ces élèves à besoins particuliers apparaissent plus à l'aise en présence d'un adulte référent et en groupe restreint. L'effectif important des classes peut rendre l'inclusion d'autant plus compliquée aussi bien en terme d'interactions avec les pairs que d'actions pédagogiques pour l'enseignant.

Ces descriptions analytiques mettent en évidence le caractère très singulier et spécifique de chaque trajectoire de vie des élèves allophones. Leurs parcours antérieurs et leurs besoins présents pour bénéficier au mieux des apports du système scolaire français se révèlent trop disparates pour être limités à une seule et même simple catégorie administrative comme le propose le traitement de l'éducation nationale. Ce traitement non différencié tend à homogénéiser fictivement la catégorie des allophones, en désaccord avec la réalité observée.

En effet, les deux témoignages présentés dans cette étude manifestent une réelle nécessité à adapter et différencier le traitement des élèves nouvellement arrivés.

Si pour certains, la dimension linguistique entrave majoritairement leur inclusion, pour d'autres les différences de cultures et de systèmes de valeurs mettront à mal le processus d'acculturation.

En outre, les profils très divers des allophones doivent être appréhendés de manière individuelle. Un élève nouvellement arrivé en France ayant été scolarisé dans leur pays d'origine n'aura pas les mêmes besoins éducatifs et scolaires qu'un élève sans aucune expérience scolaire pour s'adapter à son nouveau système scolaire. De même, l'âge d'arrivée dans le nouveau pays d'accueil influence largement l'inclusion scolaire. Si la barrière de la langue peut être prédominante en élémentaire, durant les premières années de scolarisation, son influence peut être moindre. L'acquisition d'une langue autre que celle maternelle est facilitée par un apprentissage précoce.

Ainsi, si les très jeunes élèves migrants profiteront davantage d'un « bain de langage » en s'imprégnant des codes sociaux inhérents à leur pays d'accueil par les actions éducatives de leurs enseignants, les plus âgés entreront par l'écrit dans cette nouvelle langue avec plus de difficultés.

Par ailleurs, la perception morcelée de l'enfant allophone, ne permet pas de rendre pleinement compte de la problématique à part entière que constitue l'arrivée en France d'un enfant migrant. Il ne s'agit pas simplement d'une difficulté linguistique passagère dont la résolution sera effective une fois la maîtrise du français acquise. Il apparaît donc nécessaire d'adopter une vision holistique. Toutes les dimensions qui constituent l'individu sont à prendre en considération, allant de l'environnement social souvent précaire dans lequel il évolue à la dissonance ressentie que provoque un conflit de loyauté entre les valeurs transmises par le système éducatif et celles par la famille nucléaire.

Cependant, cette investigation se heurte à certaines limites. En effet, le manque d'informations sur le parcours antérieur des élèves ayant fait l'objet de ces études de cas, rend difficile la compréhension de leur situation globale.

Par ailleurs, le non accès aux données administratives des dossiers de ces élèves ne permet pas de saisir la classification utilisée par le système scolaire.

Ainsi, seule une analyse relativement sommaire n'a pu ressortir de ce travail d'enquête.

De même, explorer les situations très singulières d'un nombre beaucoup plus important d'élèves allophones aurait permis de dégager davantage de pistes de prises en charge ou à l'inverse de dysfonctionnements.

Enfin, la posture d'observateur extérieur aux situations prise pour objet d'étude, fut difficile à maintenir aux vues des nombreuses sollicitations des élèves et des enseignants. Il s'agit d'un point de vue empreint du statut d'étudiant en Master Meef, de projection dans le métier de professeur(e) des écoles et par conséquent d'intérêts de connaissances personnels.

Conclusion :

Au terme de ce travail, on espère avoir convaincu que le terme « allophone », qui s'apparente au sigle EANA au sein de l'éducation nationale, s'avère être une catégorie administrative trop restrictive entravant l'inclusion de ces élèves.

Les difficultés de traitement scolaire liées au nombre d'élèves allophones de plus en plus conséquent chaque année, sont à mettre en lien avec des politiques sociétales relatives à l'immigration.

En effet, cette classification qui prend son unique fondement sur un manquement, ici la non maîtrise du français ne permet pas de rendre compte de la pluralité des profils des élèves allophones. Or, il est primordial de concevoir l'élève allophone dans son intégralité afin de saisir toutes les spécificités inhérentes à son inclusion scolaire. Elle traduit une volonté d'homogénéiser le public allophone au sein de l'école, délaissant ainsi les élèves dont les situations ne correspondent pas aux critères retenus par le système scolaire.

Ainsi, l'allophonie ne peut être perçue uniquement comme une simple difficulté linguistique et passagère. Elle relève de questionnements identitaires complexes et s'enracine dans un contexte de migration avec toutes les problématiques sociétales que celui-ci soulève.

Ces questionnements apparaissent d'autant plus importants que les enfants « *intériorisent les définitions que les adultes donnent d'eux et se font un devoir de se montrer à la hauteur de ces dernières* » (Meirieu, 2006).

Si le système scolaire français met divers dispositifs d'aides en place au fil des années afin de faciliter la scolarisation de ce public, leur individualisation n'est pas suffisante. Un traitement scolaire différencié et adapté à l'importante hétérogénéité de profils d'élèves allophones se révèle nécessaire.

La construction fictive de cette catégorie administrative ne s'avère pas cohérente avec la réalité du public auquel les enseignants sont confrontés quotidiennement. Par conséquent les actions pédagogiques proposées ne peuvent permettre un accompagnement suffisant

de ces élèves malgré la volonté de l'Education Nationale de permettre l'accès à une scolarité à tous les enfants.

En outre, les difficultés de traitement de la scolarité des élèves allophones ne seraient que l'expression d'une problématique plus globale concernant le traitement de tous les élèves ne correspondant pas aux attentes édictées du système français.

L'inclusion se révèle comme un concept illusoire sous-tendant l'idée d'une exclusion de base pour tous profils d'individus qui dérogeraient à la norme sociale imposée.

Ces élèves à besoins éducatifs particuliers rappellent l'importance de la formation continue de l'enseignant afin de permettre la réussite de tous les élèves. L'enseignant doit prendre en compte la diversité de ces élèves et connaître les difficultés susceptibles d'être rencontrées afin de permettre le plus rapidement possible à l'élève d'acquérir des compétences et de s'épanouir dans son milieu scolaire.

Le travail en réseau avec la collaboration de professionnels intra et extra scolaires est primordial.

Dans une perspective professionnelle, afin d'accueillir au mieux les élèves allophones dans leurs nouvelles classes, il convient d'intégrer plusieurs éléments à sa pratique enseignante et d'adapter une posture de praticien réflexif.

Une attitude extrêmement bienveillante est requise pour sécuriser au mieux l'enfant. Concernant l'organisation spatiale de la classe, il est impératif de l'intégrer au sein du groupe et non de l'isoler à une table. Il est également préférable de le placer proche de l'enseignant afin de pouvoir lui venir en aide rapidement. De même, si l'élève ne se sent pas prêt à parler en français, il ne doit pas être forcé.

En différenciation pédagogique, mettre à disposition des fiches d'aides, un dictionnaire ou encore un répertoire de mots importants, serait utile à l'élève.

Afin de préserver ses capacités et son bien être enseignant, la situation doit être dédramatisée. De nombreux enseignants font part de la culpabilité qu'ils ressentent envers leurs élèves allophones qu'ils ne parviennent pas à aider au mieux.

Face aux difficultés importantes de l'élève, prioriser les objectifs peut permettre à l'enseignant de se repérer dans la progression envisagée. Ainsi, le travail des consignes, du vocabulaire de l'école ainsi que l'aspect éducatif avec les codes sociaux sont primordiaux.

Bibliographie :

Armagnague, M., Rigoni, I. & Tersigni, S. (2019). À l'école en situation migratoire. *Migrations Société*, 176, 17-31. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0017>

Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants. *Migrations Société*, 176, 33-47. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0033>

Armand, F. & Dagenais D. (2008) *L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique, Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire*, https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-scientifiques/dagenais-armand-et-al-2007-veil-aux-langues.pdf

Belliot, A. (s. d.). Portail pédagogique : élèves allophones, enfants du voyage - le CASNAV de l'académie de Nantes. Copyright © Portail pédagogique. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/>

Berry, J. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri* (p. 81-94). Paris : L'Harmattan.

Bouteyre, Réussite et résilience scolaire chez les enfants de migrants, 2004, DUNOD, ISBN: 2100074547

Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2, 47-62. <https://doi.org/10.3917/clcd.002.0047>

64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en 2020-2021 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/64-564-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2020-2021-neuf-sur-dix-beneficient-d-un-soutien-342856>

Code de l'éducation. (2023, août). Légifrance. Consulté le 11 mai 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15, 63-87. <https://doi.org/10.3917/cisl.1901.0063>

Mémoire « L'inclusion des élèves allophones » état des lieux des différents dispositifs <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02937873/document>

Sitographie :

<https://blogcabdx.ac-bordeaux.fr/casnav/>

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/contact/contact-et-presentation-1423591.kjsp?RH=1160415471265>

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

http://www.gisti.org/IMG/pdf/circ_normene1234234c.pdf

<https://www.gisti.org/spip.php?article6730>

http://www.gisti.org/IMG/pdf/iv_c._ris_orangis_legalite.pdf

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767#:~:text=L%27é-cole%20garantit%20à%20tous,origine%20sociale%2C%20culturelle%20ou%20géographique.

ANNEXES :

Grille d'observation :

Scolaire :

Elève :

Scolaire	Prise de parole (Spontanée, avec étayage..)	Interactions avec les adultes	Interactions avec les pairs	Demande d'aide
Comportements				
	Pour répondre durant le cours	Regard	Regard	Verbale : production de quelques mots
	Pour répondre durant le cours avec étayage d'un adulte	Interaction verbale	Interaction verbale	Verbale : formulation de phrases compréhensives
	Pour répondre après sollicitation individuelle de l'adulte	Recherche de proximité physique	Partage de jeux	Non verbale : pointage du doigt

	Inclusions spontanée dans des groupes affinités	Jeux lors des moments de récréation	Interactions verbales
Pairs			
	Inclusion sur la volonté de l'élève	Jeux en dyadique	Echange de quelques mots
		Jeux en groupe restreint (4-5 élèves)	Echange avec formulation de phrases
		Jeux en groupe élargie (plus de 5 élèves)	Echange avec fluidité verbale

Enseignant :

	Différenciation pédagogique (tâches différentes, explication individuelle des consignes)	Interrogations de l'élève	Suivi de l'élève (entretien hors temps scolaire avec les personnes intervenant auprès de l'enfant)	Recherches personnelles de l'enseignante pour adapter son contenu pédagogique et faciliter l'adaptation de l'élève allophone
Actions individuelles				
	Explicites supplémentaires avant la mise au travail	Interrogation de l'élève en groupe classe	Échange informel sur le temps péri-scolaire	
	Activités de travail différentes	Interrogation de l'élève en groupe restreint	Entretien programmé sur le temps péri-scolaire	
	Aide de l'adulte dans la réalisation de la tâche	Interrogation de l'élève individuellement		

	Inclusion dans des groupes (homogènes, hétérogènes)	Interrogations des autres enfants sur le parcours de l'élève
Actions groupe classe		
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe	Interrogation sur le pays d'origine
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe après demande de l'élève allophone	Interrogation sur la culture d'origine
	Inclusion de l'élève allophone dans un groupe par les autres élèves de la classe après intervention de l'enseignant	Interrogation sur l'éventuelle scolarisation antérieure

Dispositifs d'aide :

	Intervention du RASED	Intervention d'un enseignant spécialisé	Intervention d'un enseignant FLE	Prise en charge par le dispositif UP2A	Formation de l'enseignante de l'élève allophone
Intervention de l'éducation nationale					
	Intervention auprès de l'élève	Intervention individuelle	Intervention spécifique aux difficultés linguistiques	1 an	Formation suite à l'accueil d'un élèves allophone
	Intervention auprès de l'enseignant	Intervention en groupe restreint		2 ans	Formation antérieure
	Intervention auprès de la famille de l'élève				

Extra scolaire :

	Intervention d'un bénévole	Réaction du milieu scolaire en soutien à l'enfant	Intervention de professionnels de soin ou social (psychologues, orthophonistes, assistantes sociales ...)
Réseau d'aide associatif	Intervention ponctuelle	Aide dans les démarches administratives	Psychologue
	Intervention régulière	Mise en relation avec des personnes susceptibles d'apporter une aide	Orthophoniste
	Intervention quotidienne	Investissement personnel (financier, émotionnel..)	Psychomotricienne
			Assistante sociale
			Éducateur

	Parent d'élève jouant le rôle d'interprète	Inclusion du parents de l'élève allophone lors des réunions scolaires
Autres parents d'élèves	Interprète lors des temps d'accueil (matin/soir)	Proposition d'assister aux réunions
	Interprète lors des réunions parents/enseignants	Demande d'avis lors de la réunion

Légende : les critères à l'intérieur du tableau en gras sont considérés comme validés lors de l'observation

LISTE DES ABREVIATIONS

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

ENA : Elèves Nouvellement Arrivés

EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

ENAF : Elèves Nouvellement Arrivés en France

FLS : Français Langue Seconde

FLSCO : Français Langue Scolaire

HSE : Heures Supplémentaires d'Enseignement

MIE : Mineurs Isolés Etrangers

MNA : Mineurs Non Accompagnés

NSA : Non Scolarisés Antérieurement

PSA : Peu Scolarisés Antérieurement

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

SA : Scolarisé Antérieurement

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Résumé :

Face au nombre grandissant d'élèves primo-arrivés chaque année, le système scolaire propose différents dispositifs. Ces derniers se révèlent bien insuffisants pour répondre aux spécificités de ces élèves à besoins particuliers.

Une enquête sociologique qui prend appui sur des études de cas et des témoignages de professionnels a permis de souligner ce constat.

En outre, la catégorie « allophone » apparaît être une classification fictive bien trop restrictive pour tenir la diversité des parcours de ces élèves nouvellement arrivés. Ce fait ne serait autre que révélateur du lien complexe qu'entretiennent école et immigration.

Ainsi, une méconnaissance de la pluralité des profils de ces élèves et une sous-estimation des difficultés engendrées par le statut d'immigrés qui les accompagne, entravent la bonne inclusion scolaire de ces élèves.

Mots clés : Allophone, Inclusion, Scolarisation, Immigration, Elève à besoins particuliers

Abstract :

In view of the growing number of newcomers students each year, the school system offers different schemes. The latter prove to be insufficient to meet the specific needs of these pupils. A sociological survey based on case studies and professional testimonies has highlighted this observation.

In addition, the “allophone” category appears to be a fictitious classification far too restrictive to hold the diversity of the paths of these newly arrived students. This fact would only be indicative of the complex relationship between school and immigration.

Thus, a lack of awareness of the plurality of the profiles of these students and an underestimation of the difficulties caused by the immigrant status that accompanies them, hinders the good school inclusion of these students.

Keywords: Allophone, Inclusion, Schooling, Immigration, Special needs student