



**HAL**  
open science

# Étude des pratiques enseignantes face aux élèves allophones

Daphné Naud, Louise Orveau

► **To cite this version:**

Daphné Naud, Louise Orveau. Étude des pratiques enseignantes face aux élèves allophones. Education. 2023. <dumas-04429495>

**HAL Id: dumas-04429495**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04429495v1>**

Submitted on 31 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.



HAL Authorization



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

**Mention premier degré**  
**Mémoire**

Étude des pratiques enseignantes face aux élèves allophones

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

soutenu par

Daphné Naud et Louise Orveau

Le 19 juin 2023

En présence de la commission de soutenance composé de

Ludivine Balland, directeur de mémoire

Dora François, membre de la commission

## Remerciements

Nous tenions à remercier toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Dans un premier temps, nous voulons remercier Madame Ludivine BALLAND, directrice de notre mémoire, Maître de conférences en sociologie au sein de l'Université de Nantes, pour tous les échanges que nous avons eu au cours de cette année. Ce travail serait de toute autre nature sans les précieux conseils et remarques de Madame BALLAND.

Nous voudrions également remercier les différents professionnels de l'enseignement qui ont accepté de nous ouvrir leurs classes ainsi que de nous avoir accordé des entretiens. Sans cela notre travail n'aurait pu voir le jour.

Enfin, nous remercions tout particulièrement nos familles respectives et nos amies pour les encouragements, le soutien au quotidien et les relectures tout au long de cette année de travail.

# Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>6</b>
<b>Cadre théorique</b>	<b>8</b>
<b>I. L'École inclusive</b>	<b>8</b>
<b>II. L'apprentissage d'une langue nouvelle</b>	<b>12</b>
• <i>Les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère</i>	12
• <i>Apprendre le français comme langue de scolarisation</i>	14
• <i>Les différentes composantes du langage</i>	16
• <i>Les trois conditions de l'acquisition d'une langue étrangère</i>	17
• <i>L'immersion des élèves allophones dans les classes : entre attentes institutionnelles et réalité de terrain</i>	18
<b>III. La pratique enseignante</b>	<b>19</b>
• <i>L'importance de mettre en place une pédagogie différenciée et ses difficultés</i>	21
• <i>Utiliser les gestes et la prosodie pour comprendre et se faire comprendre</i>	23
• <i>L'intercompréhension : une facilité pour les langues voisines</i>	25
• <i>L'entrée par le langage oral à l'école maternelle</i>	25
• <i>L'entrée par l'écrit à l'école élémentaire</i>	26
<b>Méthodologie</b>	<b>28</b>
<b>I. Choix des outils</b>	<b>28</b>
• <i>L'entretien</i>	28
• <i>L'observation directe</i>	31
• <i>Matériel de recherche</i>	32
<b>II. Entrée sur le terrain</b>	<b>32</b>
<b>III. Terrains d'enquêtes</b>	<b>35</b>
<b>Analyse pratique</b>	<b>38</b>
<b>I. L'école inclusive non sans conséquences sur la pratique professionnelle : hétérogénéité et manque de formation</b>	<b>38</b>
<b>II. Un impact sur la pratique différente selon le cycle : un écart entre la maternelle et l'élémentaire</b>	<b>47</b>
• <i>Accueillir un élève allophone en maternelle</i>	47
• <i>Accueillir un élève allophone en élémentaire</i>	51
<b>III. Un élève unique, objectifs scolaires uniques</b>	<b>56</b>
• <i>Un parcours de vie à prendre en compte</i>	56

•	<i>Adapter les objectifs aux capacités de l'élève</i>	57
•	<i>Un bagage culturel vecteur de l'intégration et de l'implication</i>	60
<b>IV.</b>	<b>Un engagement envers les élèves allophones en lien avec un parcours biographique</b>	<b>61</b>
•	<i>Entre richesses et challenge vivifiant : le cas d'Angélique et Fabienne</i>	61
•	<i>Une présence redoutée : le cas de Claudine</i>	64
<b>V.</b>	<b>Modifier les pratiques enseignantes</b>	<b>66</b>
	<b>Conclusion</b>	<b>68</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>70</b>
	<b>Annexes</b>	<b>74</b>
•	<i>Guide d'entretien</i>	74
•	<i>Observation à l'aide du modèle de SPEAKING par Dell Hymes</i>	78
•	<i>Retranscription K</i>	79
•	<i>Retranscription Angélique</i>	84
•	<i>Retranscription Fabienne</i>	99
•	<i>Retranscription Claudine</i>	109
<b>4<sup>ème</sup></b>	<b>de couverture</b>	<b>121</b>

## Introduction

*“J’étais une plante, assis au fond de la classe on me donnait des coloriages, on ne s’occupait pas de moi, je ne pouvais rien apprendre ”*

(K, septembre 2023).

C’est lors d’un échange informel avec une connaissance de nationalité arménienne arrivée en France à l’âge de 11 ans scolarisée en classe de CM2, que nous nous sommes sensibilisés au parcours des élèves allophones dans notre système éducatif français.

En effet, de nombreux élèves allophones arrivent en France chaque année. Selon le ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse, en 2020-2021, 64 654 élèves allophones sont arrivés en France dont 28 748 dans des écoles élémentaires. Cela représente 6,8% des effectifs en classe. La France faisant partie des pays à flux migratoires importants, la présence d’élèves allophones dans nos classes est de plus en plus récurrente. Pour certains élèves non francophones, il s’agit de leur première chance d’être scolarisé et d’avoir accès à l’instruction et la socialisation. Pour d’autres, c’est la découverte de notre système éducatif.

En France, depuis le 28 juillet 2019, l’école est obligatoire pour tous les enfants à partir de trois ans. Par conséquent, les élèves allophones et leurs pairs francophones sont intégrés en classes ordinaires par tranches d’âges. Caractérisés par le départ soudain de leur pays natal, les élèves allophones intègrent régulièrement nos classes françaises en cours d’année scolaire. Comme nous avons pu le constater lors du début du conflit opposant l’Ukraine à la Russie en février 2022 mais également pour fuir d’autres pays en guerre ou encore pour des raisons personnelles ou professionnelles.

En tant que futures professeures des écoles, nous avons été sensibles aux difficultés que rencontrent les enseignants face aux élèves allophones. Pour cause, la barrière de la langue est, selon nous, un obstacle à la mise en place des apprentissages scolaires pour ces enfants. Dans ce travail, nous allons donc nous

demander dans quelle mesure l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés oblige les professeurs des écoles à modifier leurs pratiques en fonction du profil de l'élève accueilli ? Nous nous intéresserons également à l'influence de l'âge et du contexte d'arrivée des élèves sur la pratique enseignante.

Pour répondre à cette problématique nous faisons la première hypothèse, qu'il est plus facile d'accueillir un élève allophone en cycle 1 qu'en cycle 2 ou 3. Nous émettons une deuxième hypothèse qui stipule que l'enseignant doit prendre en compte la dimension psycho-affective afin de sécuriser l'enfant avant de le faire rentrer dans les apprentissages. Enfin, notre troisième et dernière hypothèse est que les enseignants ne sont pas assez formés à l'accueil d'un élève allophone et que leur présence augmente le temps de préparation de façon considérable.

Pour répondre à notre problématique, une première partie est consacrée à la construction de l'objet, que nous aborderons dans une perspective sociologique. En d'autres termes, il s'agit ici de construire de manière sociologique la question de l'allophonie, de l'inclusion scolaire, et de leurs effets sur les pratiques enseignantes. Bien que recourant à une perspective sociologique, ce travail repose également sur la lecture de travaux en sciences et didactique du langage qui permettent de saisir les enjeux didactiques liés avec la présence d'un élève allophone en classe. Nous continuons ce travail dans une seconde partie consacrée à la construction méthodologique de l'enquête mise en place dans l'élaboration de nos recherches. Enfin, une analyse sociologique de nos différentes investigations permet de rendre compte de la pratique des enseignants sur le terrain.

## Cadre théorique

### I. L'École inclusive

Les élèves allophones arrivés en France sont scolarisés en classe ordinaire correspondant à leur âge, non pas à leur niveau scolaire. En effet, depuis la loi de 2013 sur l'école inclusive chaque enfant doit être scolarisé, et ce peu importe ses spécificités. L'école inclusive « suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. » (UNESCO, 2006).

V.Lanier (2016), dans son article sur l'inclusion des élèves allophones, nous a permis d'éclaircir le terme « allophone » puisque c'est un terme complexe que l'on retrouve sous différents intitulés. Cet article relate la façon dont « l'institution scolaire accueille les enfants migrants arrivant en France et comment elle se positionne face à l'altérité linguistique et culturelle » (p.64). Ici l'auteur s'interroge sur « la manière dont la scolarisation des élèves allophones interpelle le principe d'égalité sur les apports de la circulaire de 2012 » (p.63) et quelles en sont les conséquences dans les écoles et les classes qui accueillent des élèves allophones ?

En 2012, cette notion d'inclusion permet d'associer à ces enfants arrivant en France le terme d'allophone. Avant cela, il y avait plusieurs sous-catégories faisant référence à : (V.Lanier, 2016, p.65)

- Leur migration : « enfants de migrants » ou « primo-arrivants » en 1986, « nouvellement arrivés » en 2002 et 2012,
- Leur nationalité : « élèves de nationalité étrangère » en 2002,
- Leurs compétences linguistiques « non francophones » en 1986, « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » en 2002 et 2012 ; « allophones » en 2012.

Aujourd'hui, le terme allophone trouve un consensus dans la définition « toute personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la

communauté où il se trouve » (Le Robert). Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, un élève allophone nouvellement arrivé (EANA), est un élève âgé de six à dix-huit ans, venant de l'étranger et arrivé depuis moins de deux ans sur le territoire. Certaines nuances sont apportées par la Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) selon laquelle « est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS), mis en évidence par un test de positionnement. Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité, mais il est allophone « nouvellement arrivé » tant que le besoin éducatif existe ».

Toutes ces dénominations montrent la difficulté du système éducatif français à catégoriser les élèves parlant une ou plusieurs autres langues que le français et à les intégrer puisque « derrière ce concept d'intégration se cache celui d'assimilation : on demandait aux enfants arrivants d'apprendre rapidement le français et de devenir des élèves comme les autres, se dépouillant de leur spécificité culturelle et linguistique » (V.Lanier, 2016). Néanmoins, malgré l'apparition du terme « allophone », les écoles n'utilisent pas ce terme et ces élèves sont souvent désignés comme « élèves de l'UPE2A ».

Dans le but d'aider les professeurs des écoles à accueillir les élèves allophones dans leur classe, l'Éducation Nationale a créé un dispositif d'accueil, la CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs). De cette façon, la CASNAV est le principal interlocuteur de l'enseignant au sujet de la scolarisation des élèves allophones et répond à leurs questionnements « par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources ». (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse). Les intervenants de la CASNAV travaillent en étroite collaboration avec les professeurs des écoles. Le dispositif vise à accompagner l'enfant allophone pour lui permettre d'atteindre le même rythme d'apprentissages que ses pairs.

Lorsque qu'un enfant arrive en France sans parler la langue, la priorité de l'école et des intervenants de la CASNAV est de lui faire apprendre la langue

française, sans laquelle les apprentissages scolaires ne seraient pas possibles. En 2012, la notion d'inclusion scolaire remplace le terme d'intégration pour ces élèves allophones fraîchement arrivés en France, ils doivent rapidement s'adapter à l'école et ses normes en ne maîtrisant aucun code de celle-ci. « Jusque dans les années 1970, les enfants arrivant en France étaient scolarisés dans des classes « ordinaires » sans soutien particulier » (V.Lanier, 2016, p.64) or maintenant, plusieurs structures d'accueil se sont développées pour accueillir ce type de public au sein des écoles françaises comme les Classes d'initiation (CLIN) et les Classes d'Accueil (CLA) ou encore, depuis octobre 2012, les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

Grace à la CASNAV, chaque élève qui arrive en France passe une évaluation de ses compétences en français mais aussi dans les autres savoirs disciplinaires comme les mathématiques ou l'anglais ainsi que ses compétences écrites. En ce qui concerne les mathématiques, il s'agit d'évaluer ses compétences dans sa langue maternelle mais aussi ses capacités à remobiliser ses connaissances antérieures dans une langue nouvelle, à savoir le français. Les résultats de cette évaluation vont permettre à l'élève allophone d'intégrer une classe UPE2A, animée par un enseignant spécialisé, en parallèle de sa scolarisation en classe ordinaire. La durée de prise en charge en UPE2A varie selon les besoins, le niveau scolaire et la scolarisation antérieure ou non de l'élève dans son pays d'origine.

Claudine Nicolas (2016) évoque le fait que, depuis que l'école est de plus en plus inclusive, « ça suppose de concevoir l'enseignement, non plus comme une transmission universelle de savoirs, mais comme une adaptation constante à des besoins éducatifs particuliers » (C.Nicolas, 2016, p.87). Il est donc important, pour les enseignants de premier degré de travailler main dans la main avec les équipes d'UPE2A afin « de se rapprocher des démarches plurielles qui ouvrent une autre perspective en décroissant les disciplines et les pratiques » (p.87). On entend par démarche plurielle, des activités d'enseignement et d'apprentissage qui mettent en lien plusieurs variétés linguistiques et culturelles afin d'aider les élèves à établir des liens dans différentes langues qu'ils ne maîtrisent pas. Selon l'auteure, la plupart des enseignants se sentent en difficulté face à ces élèves puisqu'ils continuent de « considérer le bi/plurilinguisme comme défavorable » (p.87) entraînant un

« désavantage sur le plan du développement cognitif à cause des liens étroits entre bilinguisme et capacité à transférer des compétences et des connaissances » (p.87). Ici, une formation est proposée et menée par la CASNAV ayant deux objectifs majeurs. Le premier étant de former les enseignants à ce type de démarche afin de « prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles en proposant des situations qui s'appuient sur les connaissances et savoirs dans d'autres langues que la langue de l'école » (C.Nicolas, 2026,p.83) et l'autre objectif de cette formation est « d'apprendre aux enseignants comment mettre les compétences plurilingues de leurs élèves au service de l'enseignement/apprentissage du français » (p.88). Dans cette pratique, on met l'enseignant en situation dans une langue inconnue afin de lui faire vivre pleinement ce qu'un enfant allophone peut ressentir dans un cours où il ne maîtrise ni la langue ni les codes. Cela permet donc à l'enseignant de mobiliser ses connaissances et de réfléchir pleinement aux stratégies et aux ressources qu'il met en place pour essayer de comprendre et d'assimiler cette langue afin d'aider au mieux ses élèves dans cette situation en adaptant une consigne par exemple ou en utilisant différents outils/supports.

Cependant, d'après V.Lanier (2016), les enseignants n'ont pas toutes les informations nécessaires pour inclure au mieux ces élèves dans leurs classes puisqu'ils ne connaissent pas leur dossier scolaire au préalable, et que selon eux, ils ne sont pas assez formés et que la plupart « ne se sentent pas armés pour faire face à la présence de ces enfants dans leurs classes » (p.71). Cela leur demande beaucoup de travail supplémentaire pour les accueillir et représente « un poids » pour les professeurs des écoles afin d'adapter leurs contenus. Pour ces derniers interrogés, « seule l'enseignante d'UPE2A paraît être capable d'accueillir correctement ces enfants et de les faire progresser dans leurs apprentissages » (p.71). Il est donc important d'accompagner ces enseignants, de leur proposer des « formations initiales et continues des enseignants et des personnels de direction » afin d'accueillir au mieux les élèves allophones. (p.74).

L'accueil des élèves allophones en classe ordinaire constitue un enjeu d'adaptation de la part des enseignants de l'école primaire. Le Parlement Européen « estime que la formation des enseignants devrait être interdisciplinaire et les préparer à la diversité et à des approches de l'éducation multiculturelle et multilingue »

(M.Chomentowski, 2014, p.57). La CASNAV met à disposition des enseignants, quelques heures de formation, pour se former au sujet des élèves allophones. Malheureusement, selon une étude menée en mars 2023 par l'OCDE<sup>1</sup>, portant sur l'accueil des élèves ukrainiens dans les écoles primaires françaises, seulement huit pour cent des enseignants se sentent prêts pour enseigner auprès d'un public étranger. La Cour des comptes déplore un manque de formation chez les enseignants de l'école primaire mais également chez les enseignants UPE2A. De plus, selon F.Charles et al., (2021) les injonctions ministérielles d'innovation obligent les enseignants à fournir un investissement supplémentaire, pour la plupart sur leur temps personnel et « de glaner les nouveaux savoirs idoines – notamment médico-psychologiques, auxquels ils ne sont par ailleurs pas formés . Mais ce genre d'accommodement s'avère la plupart du temps un palliatif qui empiète sur le temps privé et un « bricolage » insatisfaisant » (F.Charles & al, 2021, p104)

## II. L'apprentissage d'une langue nouvelle

- *Les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère*

Lors de notre formation de Master nous avons eu des enseignements portant sur l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte scolaire. L'accent a été mis sur l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une méthode d'apprentissage appelée cercle de la littératie. La littératie étant l'aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne. (Le Robert) Il était donc essentiel pour nous d'approfondir cette notion et d'en faire le lien avec l'apprentissage du français en langue seconde.

D'un point de vue théorique et pédagogique, les apprentissages scolaires pour les élèves allophones ne peuvent se faire sans la maîtrise ou l'apprentissage d'une langue seconde. En contexte scolaire pour les élèves allophones, cet apprentissage doit obligatoirement commencer à l'oral. C.Germain et J.Netten (2012) publiaient un ouvrage sur la littératie, pédagogie spécifique à l'apprentissage d'une langue seconde. La littératie étant l'habileté à utiliser le langage et les images pour communiquer, le cercle de la littératie de ces deux chercheurs pour l'apprentissage d'une langue seconde implique de commencer l'apprentissage par une phase à l'oral

---

<sup>1</sup> OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques)

dans le but de construire la grammaire interne propre à cette langue seconde et souvent différente de sa langue maternelle, ensuite faire entrer les élèves dans un premier contact avec l'écrit en faisant lire et créer ainsi un rapport entre le son et son graphisme et parfois les premiers savoirs grammaticaux, puis entrer dans l'écriture pour développer la grammaire externe. Enfin, pour terminer cette pédagogie de la littératie il est important de faire revenir les élèves sur une phase à l'oral pour mobiliser dans un autre contexte le savoir acquis.

Dans cette pratique pédagogique et pour s'assurer de son efficacité, il est nécessaire de privilégier la première phase d'oral et d'y passer beaucoup de temps. C'est lors de cette phase que l'enseignant va apporter un nombre limité de structures langagières modélisées et que l'élève va les intégrer. Afin de lier la compréhension à la production de ces structures modélisées, l'enseignant va dans un premier temps prononcer plusieurs fois l'item, se faire comprendre avec des gestes ou des images sans introduire de nouvelles structures langagières qui viendraient perturber la compréhension de son public. Après s'être assuré de la bonne compréhension, l'enseignant doit faire prononcer et utiliser la structure langagière et corriger immédiatement les prononciations ou réponses erronées afin de faire intégrer immédiatement la grammaire interne propre à ce savoir. Cette phase joue également un rôle crucial de contextualisation du savoir pour permettre à l'élève à la fois de comprendre mais également de réutiliser dans une autre situation.

La seconde phase, de contact avec l'écrit, doit servir de lien entre les sons prononcés et entendus par l'élève et leur représentation graphique essentielle à la poursuite de ses apprentissages en milieu scolaire mais aussi d'intégration dans ce nouveau pays qu'est la France. Pour l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire c'est dans un premier temps l'enseignant qui va lire le texte pour présenter « le rapport correct entre les sons et leur graphie » (Germain & Netten, 2012, p.17). En effet, lors de l'apprentissage d'une langue seconde il n'est pas possible de faire entrer directement l'élève dans l'écrit et lui demander de comprendre le texte ou d'émettre des hypothèses à son sujet. Il convient donc d'introduire ce texte et de faire des liens avec des savoirs déjà acquis lors d'expériences précédentes puis de lier écoute et suivi visuel. « En début d'apprentissage d'une L2, lire consiste avant tout à reconnaître à l'écrit ce que l'on peut déjà dire » (Germain & Netten, 2012, p.17).

C'est seulement lorsque les élèves peuvent comprendre et prononcer correctement ce qu'ils lisent que l'enseignant pourra aborder les différentes notions grammaticales impliquées dans la structure langagière étudiée.

Concernant le passage à l'écrit, il ne peut intervenir avant l'acquisition de la grammaire interne ni sans une préparation orale avec l'enseignant pour articuler les différentes structures langagières à l'oral avant de les poser à l'écrit. En effet, en seconde langue, un élève ne peut écrire que ce qu'il sait dire. Cette validation orale de la part de l'enseignant permet aussi de corriger à nouveau les défauts de prononciation ou bien une erreur de structuration. Cela permet donc d'une certaine manière, d'éviter l'apparition d'erreurs à l'écrit.

De plus, lorsque cela est possible, il est important de faire interagir les apprenants entre eux. Par exemple lors de temps de répétition à l'oral pour « les aider à bâtir leur grammaire interne en langue seconde » (Germain & Netten, 2012, p.17) ou en faisant lire leurs écrits à leurs camarades pour leur permettre d'intégrer les structures langagières utilisées. Cette méthode pédagogique envisage donc l'apprentissage de structures concrètes et pertinentes pour les élèves par le biais d'une première appropriation à l'oral et par sa remobilisation orale dans un contexte similaire en introduisant l'écrit (lecture et écriture) entre les deux.

- *Apprendre le français comme langue de scolarisation*

Selon l'âge de l'élève allophone nouvellement arrivé, il est probable que celui-ci ait été scolarisé précédemment dans son pays d'origine. En parallèle, le système scolaire français actuel émet deux volontés quant à ces élèves allophones. La première, apprendre la langue française à ces élèves pour une meilleure inclusion dans la classe et dans le pays de façon plus générale. La seconde volonté est de rendre ces élèves allophones, efficaces dans notre système scolaire. Ces attentes institutionnelles impliquent donc une hybridation des conceptions didactiques pour allier à la fois savoirs disciplinaires et savoirs linguistiques. Ce paradigme oblige donc l'équipe pédagogique accueillant des élèves allophones à respecter deux cahiers des charges. Le premier en lien avec les contenus spécifiques des disciplines scolaires et le second visant à respecter le développement cognitif, intellectuel et affectif des

élèves tout en gardant en tête la mission qui leur est donnée. C'est à dire faire comprendre et maîtriser des savoirs solides aux élèves allophones à la fois en français mais aussi dans leur langue maternelle. Les contraintes des enseignants vont donc au-delà du simple fait de faire maîtriser le français oral et écrit à leurs élèves.

Chomentowski et Gohard-Radenkovic (2014) mettent l'accent sur les « curricula variés » des élèves allophones et donc de la nécessité pour l'enseignant de s'informer sur le niveau de son ou ses élèves allophones dans les différents domaines scolaires, comme par exemple les mathématiques, étudiées à l'international et dont les concepts sont universels. Leur ouvrage fait donc émerger la nécessité d'une pédagogie différenciée mais également trois niveaux différents dans lesquels placer les élèves allophones selon leur scolarisation antérieure et leurs savoirs en mathématiques.

Le premier niveau concerne les élèves allophones déjà scolarisés avant leur arrivée sur le territoire français. Ceux-ci ayant déjà les savoirs dans leur langue maternelle vont simplement être concernés par un travail de traduction des savoirs maîtrisés (nommer les nombres, les formes...) en français.

Le deuxième niveau concerne les élèves ayant déjà eu un contact avec la culture mathématique ou la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle. Ici l'enjeu sera, dans un premier temps, de revenir sur les concepts mathématiques qu'ils maîtrisent afin de statuer sur un niveau, puis de basculer sur un travail de traduction comme pour le premier niveau.

Les élèves peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France seront donc affectés au troisième niveau. Pour les savoirs mathématiques en l'occurrence, l'introduction des différents savoirs devra se faire en trois phases. Dans un premier temps la priorité sera de faire découvrir les concepts de bases en mathématiques à savoir le nombre cardinal et le nombre ordinal ainsi que les propriétés numériques (dizaine, centaine). Cette phase peut être de durée variable selon les élèves et leur tradition orale. Dans un second temps, une fois les premiers savoirs maîtrisés par l'élève, il pourra entrer dans les techniques opératoires et le calcul mental. Enfin, une fois les connaissances de base sur la numération et la maîtrise des techniques opératoires stabilisées, le travail devra s'articuler autour de l'automatisation des processus mentaux et la résolution de situations problèmes. Ce sont là les prérequis pour intégrer le groupe de niveau deux et entrer dans la traduction et le transfert des

connaissances entre la langue française et la langue maternelle. Il s'agit donc, pour ces élèves allophones, de réaliser, de façon intensive, le programme des apprentissages mathématiques de l'ensemble de l'école primaire.

Pour que le français puisse devenir la langue des apprentissages scolaires, deux modalités d'apprentissages sont proposées par E.Leleu-Galland. Il s'agit pour les enseignants de pratiquer en corrélation l'imprégnation étayée et l'enseignement. La première modalité, d'imprégnation étayée, permet à l'enfant d'intégrer des modèles et des structures de phrases en contexte de communication. L'élève est donc intégré à « un environnement langagier riche et suffisamment diversifié » (E.Leleu-Galland, 2014, p84). La seconde modalité, d'enseignement, permet à l'élève allophone d'acquérir du vocabulaire par le biais de la mémorisation mais également des régularités ou spécificités. Notamment « dans les schémas intonatifs, dans la phonologie du français, dans l'organisation des phrases et des récits. » (E.Leleu-Galland, 2014, p84).

- *Les différentes composantes du langage*

D'après J.Frisa (2014), la plupart des élèves allophones arrivent en début ou en cours d'année sans maîtriser les bases linguistiques de la langue française et le fait de les accueillir en classe, permet à l'enseignant de se rendre compte de tous les mécanismes linguistiques qui sont mis en œuvre tout au long de leur scolarité. Selon le CERCL qui est le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », « la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme plusieurs compétences ». On y retrouve une composante linguistique, une composante sociolinguistique ainsi qu'une composante pragmatique.

On entend par composante linguistique la connaissance de la langue à proprement parler en prenant en compte le lexique, les règles phonologiques, la grammaire ainsi que les règles syntaxique (Frisa, 2014).

Quant à la composante sociolinguistique, elle correspond « aux connaissances qui permettent de respecter les règles socioculturelles qui régissent des interactions sociales » (Frisa, 2014, p.27) comme par exemple un élève allophone qui imiterait ses camarades afin de reproduire la même chose.

Enfin la composante pragmatique « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » (Frisa, 2014, p.27) qui renvoie à la maîtrise du discours.

- *Les trois conditions de l'acquisition d'une langue étrangère*

Il n'est pas évident d'apprendre une langue étrangère puisque les processus d'apprentissages de la langue sont complexes. Ainsi, on suppose qu'il y a donc différents facteurs qui jouent un rôle afin d'acquérir cette langue étrangère. D'après J.M Frisa (2014), il existe 3 conditions d'acquisitions.

Tout d'abord, nous retrouvons « l'impulsion d'apprendre » qui n'est pas toujours consciente pour ces élèves. Quand l'enseignant accueille un élève allophone dans sa classe, il est important de créer un besoin. En effet, ce n'est pas parce qu'on a envie d'apprendre une langue qu'on progressera plus vite dans celle-ci mais c'est surtout par nécessité que ces élèves apprendront le français étant donné que cela « découle surtout du besoin » (p.33).

Deuxièmement, il y a également « la capacité linguistique » qui est importante car l'élève « doit disposer d'une capacité à traiter l'information, à comprendre et à s'exprimer » (p.33). Lorsqu'un élève est scolarisé, il se retrouve toute la journée en interaction permanente que ce soit avec ses camarades ou l'enseignant. Il est donc indispensable pour cet élève d'exprimer ses besoins. Au début il communiquera par des gestes puis par des mots pour essayer de se faire comprendre. Le rôle de l'enseignant sera donc d'essayer de faire parler l'élève sur ces besoins, sur ce qui l'intéresse, pour qu'il acquière du vocabulaire et qu'il puisse s'exprimer en français. Dès le plus jeune âge, l'enfant dispose de « capacités biologiques pour entendre et prononcer de nouveaux mots » (p.33) donc il est important de les solliciter dès le départ pour qu'il enregistre des sons différents afin de les prononcer plus facilement.

Enfin, il y a « l'accès à la langue » puisqu'il est difficile d'apprendre une langue si nous ne l'entendons pas et si nous ne la pratiquons pas. Il est donc essentiel que ces élèves soient scolarisés de façon régulière à l'école afin qu'ils soient en contact avec notre langue et qu'ils apprennent le français en pratiquant la langue sur les temps scolaires.

L'école joue donc un rôle crucial pour que les élèves allophones développent tous les facteurs d'acquisition de la langue française et ainsi développer leurs propres capacités linguistiques.

- *L'immersion des élèves allophones dans les classes : entre attentes institutionnelles et réalité de terrain*

Nocus et al. (2021) font état des différentes problématiques rencontrées par les élèves allophones en étant scolarisés en France.

En effet, la plupart de ces élèves arrivent en début ou cours d'année scolaire sans maîtriser les bases linguistiques de la langue française. Les trois grandes difficultés auxquelles sont confrontés ces nouveaux linguistes francophones sont, dans un premier temps, un temps d'apprentissage trop court, ensuite une submersion dans les classes ordinaires mais également une forte maltraitance émotionnelle.

C'est pourquoi, selon Germain et Séguin (1998) pour assurer une bonne maîtrise de la langue à l'oral tout en maîtrisant ses règles de l'écrit il faudrait un temps d'acquisition allant de 5 à 10 ans. Ce temps peut être un peu réduit dans un contexte d'immersion et pour les très jeunes enfants. Quand bien même, ces enfants ne sont que très peu rarement scolarisés aussi longtemps et en décalage permanent avec leurs camarades.

Dans un second temps, le système français scolarise les enfants allophones dans des classes ordinaires pour favoriser leur immersion dans la langue nouvelle. Cependant ce qui était escompté est plutôt submersif pour ces élèves que réellement immersif. Comme nous l'expliquent les auteures de ce texte « En classe, les élèves allophones sont bien dans un bain linguistique, mais au début de leur parcours acquisitionnel, ils ne sont pas en mesure d'être en interaction tant l'écart entre leur niveau en français et celui de leurs pairs dont c'est la langue première est important. ». (Nocus & al, 2021, p.113) Le constat est donc qu'en « classe ordinaire les élèves allophones sont le plus souvent, isolés, mutiques, réduits à la passivité et au silence » (p114) ce qui est à l'opposé des attentes des institutions.

Enfin, et en lien avec les effets de la submersion, il s'est avéré que les élèves allophones étaient des élèves en souffrance du fait de leur vulnérabilité, de leur précarité, de leur vécu et de leur arrivée dans un pays qui n'a pas forcément été un choix. Par ailleurs, cette nouvelle langue est souvent rattachée à tous les changements de vie qu'ils ont subis, les difficultés d'intégration dans ce nouveau pays

tant du côté social qu'administratif. La découverte de cette nouvelle langue, de la culture qui y est rattachée et de son pays est pour la plupart des élèves allophones, synonyme d'immenses pertes (repères, relations, confiance et confort).

De plus, l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère peut être anxiogène surtout quand la compréhension est difficile. Les adolescents semblent encore plus souffrir de cette situation que les plus jeunes. Catherine Guiguen (2015) nous a montré, à travers son article, que le stress ou l'anxiété trop récurrent chez un enfant peut causer une diminution des capacités de mémorisation et des troubles de l'apprentissage. C'est pour cela qu'il est important de sécuriser émotionnellement les élèves allophones pour les mettre dans de bonnes conditions d'apprentissage. L'enseignant qui accueille un élève allophone dans sa classe se voit rajouter une nouvelle contrainte : s'assurer du bien être psychique de l'élève avant de le faire rentrer dans les apprentissages.

### III. La pratique enseignante

Depuis la loi de 2005, « le handicap n'est plus caractérisé au premier titre par une « déficience » physiologique ou psychologique, mais par la limitation de l'activité et de la participation sociale ». (F.Charles & al. 2021). Un élève allophone est donc un élève a besoin éducatif particulier puisque Lavoie et ses collaborateurs en 2013, précisent qu'une « situation de handicap résulterait de l'inadéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel il doit assumer des tâches et un rôle social de l'élève » (Lavoie & al, 2013, cité par F.Charles & al, 2021 p.95).

De ce fait, la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire constitue une difficulté très importante dans la pratique des enseignants qui se traduit par une augmentation de la charge de travail. Les enseignants, seuls face à cette difficulté sont donc amenés à mettre en place de la différenciation pédagogique voire de l'individualisation pour chacun de ces élèves. En effet, « l'accessibilité pédagogique » défini par Ebersold (2017) cité par F.Charles & al. (2021) démontre que cela rajoute de nombreuses difficultés au quotidien dans la pratique des enseignants : « ça exige d'eux une efficacité et une créativité permanente » (p.103) lorsque qui doivent mener à bien les projets que l'institution leur demande de mettre en place.

Parallèlement, en plus de cette difficulté s'ajoute un manque de reconnaissance crucial du système éducatif face à leurs compétences et « selon les directives ministérielles, l'enseignant est également tenu de trouver par lui-même « *une réponse adaptée* » aux cas les plus problématiques ». (F.Charles & al, 2021,p.103). C'est pourquoi, dès qu'un élève est en difficulté, les enseignants peuvent avoir tendance à sortir l'élève de la question des apprentissages, avoir d'autres objectifs pour ces élèves et se concentrer davantage sur leur ressenti, leurs émotions avec une dimension plus psychologique ou médicale.

Ainsi, l'école inclusive contribue à la transformation de la pratique des enseignants en altérant leurs conditions de travail et en modifiant le mandat du métier.

S. Morel (2014) ajoute que « c'est à l'école primaire que la médicalisation de l'échec scolaire est la plus développée ». (p.77) dans la mesure où « les enseignants participent, dans leur grande majorité, à la diffusion des interprétations et des traitements médico-psychologiques de la difficulté scolaire ». (p.77).

On entend par échec scolaire « la difficulté pour quelqu'un de s'approprier les savoirs scolaires » (S.Nadjib, 2009) cité par (S. Morel, 2014, p.77) néanmoins, il faut veiller à ne pas confondre « échec » et « difficultés scolaires ». En effet, un élève allophone nouvellement arrivé, lors de sa première année de scolarisation est davantage en difficultés scolaires puisqu'il a besoin de plus de temps pour pouvoir comprendre la langue et assimiler des connaissances. Toutefois, selon son vécu et son contexte d'arrivée, un élève peut être allophone et être pourvu de troubles pouvant nuire à sa scolarité. Face à cela, les enseignants effectuent de nombreux signalements au RASED<sup>2</sup> afin d'être aidés dans leur pratique.

Enfin, les enseignants s'intéressent aux « problématiques familiales » (S.Morel, 2014) dans les « équipes éducatives où sont discutés les « cas » des enfants en difficulté scolaire » (p.95) afin de prendre en compte les « problèmes familiaux » des élèves et les mettre en lien avec leurs difficultés scolaires.

Nous observons donc une transformation de la pratique des enseignants afin de répondre aux injonctions de l'institution. Toutefois, les professeurs des écoles ne

---

<sup>2</sup> Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

sont pas des professionnels de santé et ont besoin d'être accompagnés dans leur pratique professionnelle pour répondre au mieux aux besoins de l'élève.

- *L'importance de mettre en place une pédagogie différenciée et ses difficultés*

Nous avons pu voir dans différentes disciplines reprenant la notion de différenciation que c'est un terme complexe et souvent confondu avec l'individualisation. Pour nous, il est évident que la modification des pratiques enseignante passe par l'utilisation de différentes techniques de différenciation pédagogique puisque la loi de 1989 précise que « l'enseignant doit parvenir à la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques sociales et scolaires, par la mise en œuvre de la différenciation pédagogique » (Balland, Garcia, 2022).

Tout d'abord la différenciation « est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif » (Feyfant, 2016). Avoir un élève allophone dans sa classe, nécessite de remettre sa pratique en question au quotidien puisqu'il faut régulièrement adapter sa posture et sa pratique professionnelle en adaptant son contenu d'apprentissage et ses modalités de travail et d'évaluation. Il est essentiel d'utiliser un étayage pédagogique pour suivre la progression de l'élève tout au long de l'année. D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche « si l'inclusion d'un élève allophone en classe ordinaire nécessite des adaptations pédagogiques, il est important que le travail proposé s'articule à celui de la classe et qu'il ne s'en écarte pas trop ». L'enseignant devra donc adapter son contenu aux compétences de l'élève allophone et utiliser une pédagogie différenciée pour ce dernier.

On entend par pédagogie différenciée, une pédagogie qui est davantage axée sur les besoins et les capacités de l'élève afin de permettre à chaque élève d'apprendre dans de bonnes conditions et à son rythme. L'enseignant doit alors mettre en place de nombreuses techniques pédagogiques pour faciliter l'apprentissage de ces élèves en tenant compte de leur hétérogénéité. La mise en place de ce dispositif

nécessite que les professeurs des écoles soient au courant de toutes les spécificités de leurs élèves ainsi que les techniques pour appréhender leurs éventuelles difficultés d'apprentissage tout en veillant à ne pas altérer la qualité et la quantité de leur temps de présence face aux groupe classe.

Cette pédagogie « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement » (Przemsmychi, 1991). En utilisant ce type de pédagogie, on prend en compte les différences linguistiques de l'élève mais également les différences cognitives ou encore socio-culturelles. Différencier la pédagogie implique donc à l'enseignant de penser sa différenciation afin qu'elle soit intégrée du mieux possible aux apprentissages visés.

Pour ce faire, la pédagogie différenciée repose sur quatre dispositifs. Tout d'abord l'enseignant peut appliquer la différenciation au niveau des contenus d'apprentissage autrement dit, lors d'une séance, le travail qui est proposé à l'élève peut être adapté en fonction de ses caractéristiques. Cependant, il est important de garder à l'esprit « qu'il ne s'agit pas de réduire les exigences en matière de savoirs et compétences disciplinaires attendus » (Feyfant, 2016).

Ensuite il peut différencier par l'utilisation de différents processus d'apprentissage. On entend par processus d'apprentissage « les différents moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés » (Feyfant, 2016). Ici, l'enseignant peut faire varier ses modalités d'apprentissage en passant par exemple par un travail de groupe de niveau homogène ou hétérogène, individuel, ou encore par du tutorat. L'élève allophone peut régulièrement être aidé en classe par un pair ayant pour mission d'être tuteur. Cela permet à l'élève allophone d'avoir toujours un élève à qui se référer dans la classe en cas de besoin, quand l'enseignant n'est pas disponible. Pour différencier par les modalités d'apprentissage, l'enseignant peut également utiliser différents outils, supports.

Postérieurement, il peut différencier par la production d'élèves c'est à dire que l'enseignant peut laisser le choix du support à l'élève pour réaliser son travail. Cependant, « il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'approprier les autres stratégies » (De Vecchi, 2010).

Pour finir, l'enseignant différencie par la structuration du travail en classe. Ici c'est plus l'environnement de travail qui est visé et cela passe par l'aménagement de la classe en espaces bien définis comme un coin bibliothèque, un coin détente, des îlots pour travailler en groupe et un autre coin pour les travaux individuels. « La différenciation des structures propose que chaque élève se trouve aussi souvent que possible regroupé dans des situations fécondes pour lui » (Leclerc & al , 2004, cités par Kirouac, 2010). On peut également laisser à disposition de l'élève différentes aides comme les affichages dans la classe ou encore l'utilisation du dictionnaire dès que l'élève en a besoin. Enfin, il est important de souligner que la différenciation agit autant sur les différents contenus proposés par l'enseignant que sur la manière de rendre compte d'un travail et des processus mis en action pour y parvenir.

La mise en place de ce courant pédagogique impose à l'enseignant un travail de préparation en amont, une hypervigilance aux difficultés rencontrées par ses élèves ainsi qu'une omniscience de la gestion et de la façon de surmonter ces obstacles cognitifs.

- *Utiliser les gestes et la prosodie pour comprendre et se faire comprendre*

D.Bucheton & al (2015) différencient deux types de gestes dans la pratique enseignante : les gestes professionnels et les gestes didactiques de l'enseignant. On entend par geste professionnel « un signe verbal et non verbal, qui est fait pour être compris » (p.66) et qui « manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre » (p.66). Quant aux gestes didactiques, « ils ont pour cible les savoirs » (p.66). En outre d'être un outil de communication, le geste peut également jouer un rôle important dans « la relation affective » entre l'enseignant et l'élève allophone (M.Tellier, 2010). Selon cette auteure, c'est une composante à prendre en compte pour les enseignants puisque la relation établie entre ce dernier et les élèves doit être « affectueuse et sécurisante » pour qu'il y ai une meilleure transmission des savoirs dès le plus jeune âge.

Lors de nos différents cours en didactique des langues à l'université, nous avons pu nous mettre un instant à la place d'élèves allophones. Au cours de chaque

séance, nous découvrons une nouvelle langue (italien, allemand, arménien, portugais...). L'objectif principal était de créer une séance de langue à vivre et à faire vivre à des élèves de primaire. Dès la première séance nous avons été mis en immersion avec une enseignante qui entre dans la salle et qui nous parle uniquement en italien. Cette enseignante est passée uniquement par l'oral pour nous apprendre à dire « bonjour », à faire des structures de phrases entières pour se présenter, dire comment nous allons ainsi que, où nous vivions. À aucun moment elle n'est passée par la traduction en français. Pour se faire comprendre elle a utilisé beaucoup de gestes, pris le temps de bien articuler et de parler lentement. Au départ nous étions uniquement dans l'écoute afin d'essayer de comprendre, de déduire ce qu'elle nous racontait avec l'aide de ses gestes pour ensuite pouvoir réutiliser les structures de phrases à notre tour. Vivre cette expérience nous a permis de nous rendre compte que plus l'élève est âgé plus il aura besoin de sécurité psycho-affective afin d'oser s'exprimer puisque cela peut être une situation anxieuse pour certains avec la peur de mal dire ou de mal prononcer. Accueillir un élève allophone dans sa classe nécessite avant tout d'être pédagogue et ce, avant même de chercher à faire apprendre. L'enseignant doit être bienveillant afin d'accompagner l'élève, le corriger et l'encourager dans l'apprentissage de la langue française.

Un élève allophone qui a déjà été scolarisé est en cours d'apprentissage. Pour aider à la compréhension orale, l'enseignant va jouer sur les différentes expressions et gestes qu'il effectue, inconsciemment ou non. Pour cela, l'enseignant doit prendre le temps et faire attention aux gestes, à l'intonation qu'il emploie pour s'adresser à ces élèves. Nous avons parfois tendance à parler vite, il est donc nécessaire ralentir le débit de parole afin de parler lentement, bien articuler et de faire des pauses si besoin lors de la passation de consignes par exemple, pour laisser un temps « d'évocation mentale ». Il est essentiel d'avoir un discours clair et fluide, bien organisé et de faire des phrases simples. Il est également indispensable d'allier les gestes à la parole, de mimer ce que l'on raconte pour que ce soit plus parlant pour l'élève et qu'il comprenne l'essentiel. De plus, répéter et reformuler permettent d'automatiser. Il va falloir du temps à l'élève pour atteindre la spontanéité et l'acquisition orale. Pour cela l'enseignant peut également jouer sur les sollicitations de l'élève. De ce fait, une fois qu'il a capté l'attention de l'élève, il peut lui demander de bien écouter afin de se familiariser avec la phonétique et le contexte pour essayer de comprendre en mettant

en relation la phrase entendue et le sens, qu'il peut deviner avec l'intonation, la gestuelle ou encore l'utilisation de supports iconographiques. Enfin l'enseignant doit lui demander de redire, répéter avec lui afin de mémoriser et que l'élève puisse ensuite le réutiliser dans un autre contexte.

- *L'intercompréhension : une facilité pour les langues voisines*

Dans la délégation générale de la langue française et aux langues de France, cette approche plurielle, mêlant gestes et parole est plus détaillée. On nous explique que le rôle de l'enseignant est d'aider au mieux l'élève à faire la différence entre la langue qu'il parle à la maison et celle qu'il apprend à l'école en France afin de « développer son aptitude » et à « faire des connexions entre ses différents savoirs ». L'intercompréhension entre les langues parentes privilégie la compétence de compréhension. Autrement dit, chaque élève s'exprime dans sa langue puisque dans une classe il y a différentes origines et chacun essaye de comprendre celle de l'autre. Cette pratique permet de développer « une totale aisance d'expression et manifeste le respect de la langue de l'autre » (C.Nicolas, 2016,p.7).

Bruno Germain (2014) nous indique également que le phénomène d'intercompréhension « se déploie commodément dans des univers linguistiques de langue voisines » (p.35) aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette facilité de compréhension entre différentes langues voisines peut se justifier grâce aux « lignes de contact entre les langues et leurs fonds communs » (B.Germain, 2014, p35). Ainsi, il sera plus facile pour un élève allophone de comprendre la langue française si sa langue maternelle est également une langue romane.

- *L'entrée par le langage oral à l'école maternelle*

L'être humain a la capacité d'apprendre et de parler plusieurs langues couramment. Pour rappel, cette aptitude qu'a notre cerveau à mémoriser plusieurs dialectes ne peut s'exécuter sans l'intervention de trois facteurs d'acquisition, que sont, la volonté d'apprendre, la présence du langage dans une première langue et l'accès à une nouvelle langue. L'apprentissage par le jeu, mis en place en classe de maternelle, permet de regrouper ces trois facteurs d'apprentissage pour les élèves allophones mais également francophones.

La langue française étant une langue alphabétique, sa production à l'écrit ne peut se mettre en place avant la maîtrise à l'oral. « Il existe une relation très forte en français entre l'oral et l'écrit, tant ce qui concerne les structures que l'organisation du langage et l'ordonnement de la pensée » (B.Germain, 2014, p.15). C'est pour cette raison que l'école maternelle française axe ses objectifs d'apprentissages sur le langage oral et que l'apparition de l'écrit ne se fait qu'en fin de grande-section de maternelle mais principalement au CP. Pour les élèves allophones qui arrivent en maternelle, l'objectif est donc de leur apprendre la langue française à l'oral, de développer leur vocabulaire et de leur apprendre les structures de phrases complexes pour qu'ils puissent entrer dans l'écrit au CP comme leurs camarades francophones.

En ce qui concerne l'enseignement du langage oral à l'école maternelle, E.Leleu-Galland (2014), préconise de mettre en place trois stratégies pour favoriser la mémorisation et la sécurisation émotionnelle de l'élève allophone.

Dans un premier temps, l'utilisation d'un langage adapté (rythme et formulations) de façon à se faire comprendre de l'élève.

Dans un second temps, pour le développement du langage en situation, il est conseillé de remobiliser des actions vécues et concrètes pour l'enfant.

Enfin, pour les élèves allophones, il est important d'intégrer des objectifs langagiers dans toutes les activités scolaires.

- *L'entrée par l'écrit à l'école élémentaire*

Selon J.M Frisa (2014) « accueillir un élève allophone dans sa classe est une occasion de prendre conscience de tous les mécanismes linguistiques mis en œuvre à l'école » (p.25) et il définit les 3 missions des enseignants.

La première est d'accueillir ces élèves en les intégrant du mieux possible à la classe.

La seconde est de leur enseigner le français qui est leur langue de scolarisation et pour finir c'est de « donner la possibilité de progresser dans toutes les disciplines, et cela sans qu'il ait une maîtrise suffisante de la langue des matières » (p.25). Lorsqu'un élève allophone arrive en France, en classe de l'école élémentaire ses capacités linguistiques sont déjà développées dans sa langue maternelle.

De ce fait, le rôle de l'enseignant n'est pas de lui apprendre à parler mais de lui apprendre « le » français. De plus, il s'agit de : « transférer des connaissances et des compétences acquises dans une langue à une autre langue dont le fonctionnement, le lexique et les structures sont différentes. » (M.Chomentowski, 2014, p.59)

Plus les compétences spécifiques de la langue maternelle seront maîtrisées (comme l'humour, l'implicite, le sarcasme et les sous-entendus...) plus ces compétences pourront se développer en langue seconde. Cependant, M.Chomentowski (2014) nuance ce propos en notifiant que les enfants qui parlent avec leurs familles une autre langue que celle de l'école ont des résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves qui parlent français à la maison.

## Méthodologie

Afin de compléter notre travail de recherche nous avons décidé de nous informer des conditions réelles d'accueil des élèves allophones à l'école primaire. Pour mettre en œuvre notre questionnement dans une enquête de terrain nous avons mené conjointement des observations directes en classes ainsi que des entretiens individuels avec des enseignantes de l'école primaire, ayant un ou plusieurs élèves allophones dans leur classe durant l'année scolaire en cours.

Dans cette partie méthodologie, nous allons présenter les outils que nous avons utilisés mais également ce que nous avons mis en place tout au long de l'année pour récolter nos données. Pour finir nous procéderons à une description détaillée des différentes enseignantes que nous avons rencontrées.

### I. Choix des outils

- *L'entretien*

L'entretien est une méthode de collecte de données très répandue dans le domaine de la sociologie, notamment en sociologie du travail et de l'éducation. Notre mémoire portant sur la sociologie du métier enseignant, l'usage de cette méthode était donc fortement recommandé.

Le fondement de l'entretien en sociologie se trouvant dans la production d'un discours social, la réalisation de nos trois entretiens nous a donc été utile non seulement comme moyen de collecte de données mais également comme moyen d'échange sur la réalité du vécu. En effet, les enquêtes menées sur les représentations et les pratiques « visent la connaissance d'un système pratique, nécessitent la production de discours modaux et référentiels obtenus à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs, et d'autre part sur les descriptions des pratiques » (Blanchet & Gotman, 2015, p30.).

De plus, la conduite d'un entretien est propice à l'étude de l'individu ou d'un petit groupe d'individus. C'est pour ces deux raisons que nous avons préféré l'entretien à l'envoi d'un questionnaire. Nous souhaitons grandement récolter la sincérité et la spontanéité à propos des succès et difficultés rencontrés face à un élève allophone.

La conduite d'un entretien permet également de ne pas imposer de classement entre les différents éléments recherchés, ou d'influencer le discours des enseignantes en fonction de l'ordre d'apparition de nos questions « l'entretien, s'impose, chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. » (Blanchet & Gotman, 2015, p37.).

Nous avons décidé de mener nos trois entretiens pour en faire un usage exploratoire. C'est-à-dire, dans un but de « compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquelles le chercheur ne peut pas penser spontanément. » (Blanchet & Gotman, 2015, p39.).

En effet, nous avons construit notre grille d'entretien (cf. annexe 1) en fonction de nos lectures et de nos hypothèses mais de façon à ce que l'enseignante enquêtée puisse apporter sa vision de la situation à tout moment, « l'idée n'est plus de neutraliser ni de taire, les représentations réciproques des interlocuteurs mais de les utiliser dans la conduite de l'entretien et d'en faire le cœur de l'analyse. » (Blanchet & Gotman, 2015, p15.).

Nous avons fait le choix de faire des entretiens semi-directifs, « les questions ne sont pas vouées à être posées dans le même ordre d'un enquêté à l'autre même si tous les thèmes doivent être abordés » (R.Sauvayre, 2013, p40). Ainsi, avec une même grille d'entretien, nous avons récolté trois entretiens différents à bien des égards, témoignages de l'hétérogénéité des situations vécues. De surcroît, la souplesse de ce type d'entretien nous permet de nous adapter au dialogue de l'enquêté et non l'inverse. (R.Sauvayre, 2013).

Nous avons réalisé chacun des entretiens à la suite de nos observations en classe. En effet, ils nous semblaient plus pertinent de procéder de cette façon puisque nous avons pu observer les élèves en amont ainsi que l'enseignante (ses gestes, son intonation, son temps passé avec l'élève allophone...). Cela nous a permis de mettre en relation les dires de l'enseignante pendant l'entretien et ce que nous avons pu observer pendant son temps de classe lors de sa pratique.

Concernant l'entretien menée avec l'enseignante de maternelle, il a duré 45 minutes et ça s'est déroulé dans une ambiance très détendue. Nous avons commencé

notre entretien avec un recueil des informations personnelles visant à comprendre la trajectoire biographique et professionnelle de l'enquêtée. Jean Peneff (1994) évoque la « méthode biographique » qui vise à « faire évoquer, décrire, réfléchir des périodes de vies des interrogés. » (p.27). Cependant, les questions sur son parcours personnel semblaient la mettre mal à l'aise, elle a donc éludé certaines de nos relances. La suite de notre entretien a été très constructif et nous a permis de récolter des informations précieuses concernant nos hypothèses.

Quant aux entretiens avec les enseignantes d'élémentaires, elles semblaient plus gênées en début d'entretien.

En ce qui concerne Claudine<sup>3</sup>, lors de notre prise de contact par message, nous l'avons contacté avant les vacances scolaires et elle était réticente à notre venue « je tâtonne avec cette situation qui s'impose à moi » (Claudine, mai 2023). Nous l'avons relancé et elle a ainsi accepté notre venue. Nous avons eu de nombreuses discussions informelles lors de notre temps d'observation, qui nous ont donné accès à ses ressentis personnels concernant les élèves allophones de sa classe. Lors de l'entretien, dès lors que nous nous sommes installées Claudine a commencé à nous raconter son vécu face aux élèves allophones.

Finalement, c'est Claudine qui a mené cet entretien, nous avons dû nous adapter à son discours, revenir sur certains de ces propos pour approfondir les points laissés en suspens. « D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur » (Blanchet & Gotman, 2015, p7.).

Pour l'entretien avec Fabienne, nous l'avons sentie en confiance pour échanger avec nous au sujet de sa pratique. C'est par ailleurs, de sa propre initiative qu'a eu lieu cet entretien. En effet, nous n'avons pas sollicité cette enseignante, c'est elle qui en entendant parler de notre sujet de recherche qui s'est proposé de nous accueillir dans sa classe sur une journée entière.

Nous nous sommes efforcées d'instaurer un climat de confiance et de confidentialité avec nos différentes enquêtées. Étant donné que « plus il a confiance en vous et en votre vigueur d'enquêteur, plus il sera amené à vous confier des détails qu'il jugera importants, sensibles, ou intimes » (R.Sauvayre, 2013, p.93)

---

<sup>3</sup> L'ensemble des prénoms et des noms de lieux ont été modifiés pour des raisons d'anonymat.

Pour analyser les données récoltées de nos trois entretiens nous avons procédé à la retranscription complète des dialogues puis nous avons mis en exergue et regroupé les différents points que nous avons évoqués dans nos hypothèses ou dans notre cadre théorique. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'enregistrer les différentes conversations à l'aide d'un dictaphone pour pouvoir utiliser les propos des enquêtés sans aucunes variations pouvant modifier leur propos. Pour préserver la spontanéité des échanges et éviter de quelconques retenues nous avons fait le choix de ne pas informer les personnes que nous avons rencontrées de cet enregistrement.

- *L'observation directe*

Dans l'optique de venir compléter les apports des entretiens à notre travail de recherche nous avons décidé de mettre en place trois séances d'observations sur nos lieux de stage et deux séances avant les entretiens. Lors de ces observations nous avons pu prendre de nombreuses notes sur les gestes et les outils mis en place dans les classes de maternelle, lors de temps d'ateliers d'apprentissages. Ainsi nous avons pu observer simultanément le comportement des élèves allophones dans leur classe ainsi que l'attitude de l'enseignante au quotidien dans la gestion de sa classe et des élèves allophones.

C'est également lors de ces observations que nous avons pu avoir des échanges informels avec les enseignantes au sujet de la gestion d'un élève allophone dans une classe.

Afin de pouvoir exploiter les données de ces observations nous avons utilisé deux méthodes différentes. Le soir même de nos deux premières observations en classe de maternelle, nous avons effectué une rédaction complète de ce que nous avons observé grâce à nos souvenirs et nos prises de notes. Pour notre dernière observation nous nous sommes appuyées sur la méthode d'analyse de Dell Hymes (1967).

J.M.Frisa (2014) analyse une situation de communication scolaire à l'aide du modèle SPEAKING défini par Dell Hymes. Modèle qui liste tous les éléments que l'on utilise lors d'une communication. Pour nos observations, nous souhaitons nous intéresser principalement aux actes de langages, à la tonalité, ainsi que les

instruments de communication que mettent en place les enseignants envers les élèves allophones. Nous entendons par acte de langage, appelé « acts » la façon dont l'enseignant s'adresse aux élèves en situation de classe puisque les enseignants formulent constamment ce qu'ils sont en train de faire, ce qu'ils vont faire ou encore la passation de consigne. Concernant la tonalité, appelée « keys » cela renvoie à la façon dont l'enseignant s'exprime envers les élèves, le ton qu'il utilise. Enfin il nous semblait primordial de nous intéresser aux instruments de communication, appelés « instrumentalités » afin d'observer si les enseignants s'expriment davantage à l'oral ou bien à l'écrit en fonction des niveaux, s'ils utilisent différents supports comme des dessins, des pictogrammes pour se faire comprendre plus facilement et transmettre des informations.

- *Matériel de recherche*

Afin de récolter nos données de terrain nous avons eu recours à différents outils que nous allons détailler ci-dessous :

- Le téléphone portable : pour les SMS échangés avec les enquêtées en amont de l'entretien et pour les enregistrements de ces derniers.
- La grille d'entretien : elle nous a servi de trame pour mener les différents entretiens mais également de « pense-bête » afin d'aborder les différents thèmes prédéfinis avant.
- Le journal de terrain : « Ce journal a pour fonction d'enregistrer « à chaud » la découverte » (J.C Combessie, 200, p.20). Nous avons pu y inscrire ce que nous avons vu et entendu ainsi que nos premières impressions.

Nous avons fait le choix de ne pas utiliser de grille d'observation par peur que les différents indicateurs la composant nous empêchent de recueillir l'intégralité des éléments en nous focalisant essentiellement sur ce que l'on recherche et non sur ce qui se passe réellement.

## II. Entrée sur le terrain

Après avoir défini notre objet d'étude, dès le départ nous savions qu'il serait difficile de trouver du terrain afin de réaliser nos observations. Néanmoins, lors de nos stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) pendant six semaines,

nous pensions avoir des élèves allophones dans nos classes pour pouvoir réaliser nos observations. Malheureusement, que ce soit en maternelle ou en école élémentaire, dans quatre écoles distinctes et dans différentes communes que ce soit à Rezé, Saint-Herblain, Mouzeil ou encore Pontchâteau, nous n'avons eu aucun élèves allophones dans nos classes.

Daphné, lors de son premier stage en maternelle a pu observer une élève allophone en Grande Section lors du décroisement. Après différents échanges avec l'enseignant qui était d'accord pour nous recevoir toutes les deux pour observer cette élève, nous avons appris qu'elle n'était plus présente à l'école depuis les vacances de Noël et qu'à ce jour, il n'a plus aucune nouvelle d'elle. De plus, ce sont des élèves qui, pour la plupart, ne sont pas assidus à l'école et sont souvent absents ou signalés « malades ». Le manque de confiance en l'institution scolaire peut expliquer certaines réticences des enfants, mais également de leurs parents au sujet de l'école.

Louise, lors de son stage en élémentaire, a pris contact avec une enseignante de maternelle pour pouvoir observer deux élèves allophones. Ce jour-là, il y avait qu'un élève qui était présent. L'absence de ces élèves pour nos observations est une contrainte pratique que nous n'avions pas envisagée.

Concernant notre prise de contact avec les enseignants, nous en avons contactés plusieurs par mail ou par téléphone en modifiant l'intitulé de notre objet d'étude. Nous nous présentions comme deux étudiantes réalisant leur mémoire sur les élèves allophones et que, pour réaliser notre mémoire, nous avons besoin d'observer en classe le comportement de ces élèves, leur intégration. Nous avons fait le choix de ne pas parler de la pratique enseignante envers les élèves allophones pour ne pas biaiser nos observations et avoir face à nous des enseignants qui modifieraient leur pratique juste le temps de notre venue. En outre, beaucoup d'enseignants ne nous ont jamais répondu malgré de nombreuses relances ou bien, une fois le rendez-vous fixé, ont annulé et ne nous ont jamais donné d'autre date pour reconduire notre venue.

Pour des raisons de confidentialité, les noms d'écoles ainsi que les prénoms des enseignantes a qui nous nous sommes adressées seront anonymisés.

Date	Enseignant	Motifs
28/02	GS à l'école R*****	L'élève a quitté l'école
7/03	CP à l'école G*****	Annulé le RDV : motif de grève et n'a jamais reconduit une autre date « bon courage pour la suite »
10/03	CM2 à l'école G*****	Indisponibilité + absence de réponse
15/03	CE2 à M*****	Beaucoup d'élèves allophones dans cette école. Cet enseignant a fait passer le mot à ses collègues mais personne ne nous a contacté
20/03	CM1 à la R*****	N'est pas à l'aise avec notre venue + absence de réponse
26/03	Enseignant CASNAV	D'accord pour nous accueillir mais problème de conventions
6/04	MAT d'une collègue de l'INSPE	Aucune réponse à notre message
8/04	MAT d'une collègue de l'INSPE	Refus, elle n'a pas le temps de nous accueillir
2/05	Responsable CASNAV	Ne répond pas suite à nos conventions remplies, trop tard pour reconduire la date

Tableau récapitulatif de nos difficultés suite à nos prises de contact avec différents enseignants

Ces nombreuses difficultés d'accès au terrain nous ont fait perdre un temps considérable dans l'avancée de nos observations. Notre mémoire portant sur la pratique des enseignants, nous avons contacté un enseignant de la CASNAV de

Saint-Herblain afin de comparer sa pratique avec celle des enseignants de classe ordinaire. Nous avons d'abord contacté cet enseignant par mail puis nous avons eu un RDV téléphonique avec ce dernier. Lors de cet échange téléphonique, nous avons convenu de différentes dates afin d'aller observer ces élèves sur plusieurs écoles de Saint-Herblain ainsi qu'un entretien. Toutefois, le responsable de la CASNAV imposait l'élaboration de conventions entre l'INSPE, la CASNAV et nous-même. Sans celle-ci, notre venue n'était pas possible. Nous avons fait la demande de conventions à l'université néanmoins, le délai a été très long, nous avons dû les relancer à plusieurs reprises. Une fois les conventions obtenues, nous les avons envoyés à la CASNAV. Ce dernier a mis beaucoup de temps à nous répondre car il n'était pas disponible.

Suite à tous ces obstacles, malgré l'aide de notre directrice de mémoire qui est intervenue à plusieurs reprises pour que l'on puisse aller observer avec ou sans conventions, les délais ont été dépassés. Nous avons donc dû renoncer à ces observations avec un enseignant formé à l'accueil de ces élèves. Malgré notre déception, nous avons continué à solliciter des enseignants pour effectuer des entretiens et par chance, lors d'une observation à l'école F\*\*\*\*\*, l'enseignante nous a proposé de participer à un atelier mené par la CASNAV, et ceci sans convention.

Notre entrée sur le terrain a été relativement chronophage avec de nombreux obstacles. Que ce soit pour l'accessibilité au terrain, ou les problèmes administratifs, ainsi que les absences de réponses ou encore l'absentéisme des élèves qui ont limités notre échantillon. Néanmoins, les enseignantes qui ont accepté de nous accueillir ont été bienveillantes et investies pour notre travail de recherche ce qui nous a aidé et motivé.

### III. Terrains d'enquêtes

- Groupe scolaire R\*\*\*\*\* à Rezé

Notre premier terrain d'enquête est le groupe scolaire « R\*\*\*\*\* » situé à Rezé, une commune située au Sud-Ouest de la périphérie Nantaise qui compte environ 44824 habitants. Le groupe scolaire comprend l'école maternelle ainsi que l'école élémentaire et accueille un public majoritairement mixte ainsi que des enfants du

voyage. En effet, la commune de Rezé a mis à disposition des aires d'accueil pour les gens du voyage afin de favoriser l'inclusion sociale. Cette école accueille 397 élèves dont 149 en classes de maternelles et 248 élèves en classes d'élémentaires. La moyenne générale d'élèves par classe est de 25 élèves en début d'année néanmoins beaucoup d'élèves arrive en cours voir fin d'année. Cela fait quelques années que cette école demande à figurer en REP (Réseau d'éducation Prioritaire) mais cela dépend du collège de rattachement. Tant que le collège ne sera pas en REP, l'école R\*\*\*\*\* ne pourra pas obtenir ce statut. Pour notre observation, nous nous baserons sur l'école maternelle et notamment la classe de Grande Section étant donné que Daphné a été affectée à cette école pendant son premier stage en TPS-PS. C'est lors des décloisonnements les après-midis, pendant que les TPS-PS étaient à la sieste que les enseignants de PS accueillent dans leurs classes des GS pour travailler sur différentes notions avec eux.

- Groupe scolaire S\*\*\*\*\* à Saint-Herblain

Notre second terrain d'enquête est le groupe scolaire « S\*\*\*\*\* » situé à Saint-Herblain, une commune à l'ouest de la périphérie Nantaise, qui compte environ 51 612 habitants. Cette école est située au sein des nouveaux quartiers de la Pelousière entre le quartier Bellevue et le Bourg de Saint-Herblain. Le groupe scolaire accueille un public défavorisé et majoritairement d'origine étrangère. On y compte 344 élèves dont 143 élèves en maternelle et 201 élèves en élémentaire. Au vu du profil d'élèves nous pourrions penser que cette école fait partie d'une REP néanmoins, étant rattachée à 60% à un collège non REP elle n'en fait pas partie. De plus, cette école dispose d'une Unité d'Enseignement en Maternelle Autisme (UEMA) accueillant des élèves autistes mais également des élèves avec des Troubles Envahissants du Développement (TED) accompagnés de nombreux professionnels de santé. Pour notre observation, nous nous baserons sur l'école maternelle et notamment les classes de PS-MS. Louise a été affectée dans cette école lors de notre second stage en élémentaire en classe de CM1-CM2. N'ayant pas d'élèves allophones dans sa classe, plusieurs enseignantes de maternelle se sont portées volontaires pour l'accueillir dans leurs classes pour réaliser deux observations.

- Groupe scolaire F\*\*\*\*\* à Nantes

Notre troisième terrain d'enquête se trouve au sein du groupe scolaire « F\*\*\*\*\* », situé proche du centre-ville de Nantes, entre les Dervallières et le quartier Zola qui compte environ 35 247 habitants. C'est une école qui accueille un public favorisé avec un grand nombre d'élèves, 304 pour 12 classes composées uniquement d'élèves en élémentaire. Nous avons été accueillies en CP dans une classe de 30 élèves par la MAT (Maitre d'apprentissage temporaire) de nos camarades de classes de M1.

- Groupe scolaire J\*\*\*\*\* à Beaurepaire

Enfin, notre dernier terrain d'enquête se trouve au sein d'une école privée « J\*\*\*\*\* » située en Vendée dans la commune de Beaurepaire qui compte environ 5 080 habitants. Le groupe scolaire comprend une école maternelle et une école élémentaire. Cette école rurale avec un très bon niveau scolaire accueille un public d'élèves favorisés. Louise y a été scolarisée pendant toutes ces années de primaire. On y compte cinq classes d'élémentaires avec 174 élèves. Nous avons été accueillis en CM2 dans une classe de 27 élèves par l'ancienne professeure de Louise.

## Analyse pratique

### I. L'école inclusive non sans conséquences sur la pratique professionnelle : hétérogénéité et manque de formation

- *Élèves allophones et à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire*

L'école inclusive n'est pas sans conséquences sur le travail des enseignants puisque cela implique de « s'adapter aux spécificités de l'élèves et de mettre en place tous les dispositifs nécessaires à leur scolarisation, à leur réussite et cela constitue une des sources majeurs des difficultés professionnelles » (F. Charles & al, 2021, p.95). En effet, les différentes enseignantes que nous avons interrogées, aussi bien en maternelle qu'en élémentaire, affirment qu'accueillir des d'élèves allophones ainsi que des élèves à besoin éducatifs particuliers dans leurs classes, constitue une difficulté dans leur pratique professionnelle. Prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de chaque élève remet en cause leur pratique pour l'ensemble des autres élèves. Angélique, enseignante en maternelle à S\*\*\*\*\* à Saint-Herblain a commencé l'année avec une classe de vingt-sept élèves comprenant deux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), dont un élève allophone arrivé l'année dernière et neuf élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).

Claudine, enseignante en élémentaire à l'école F\*\*\*\*\* à Nantes à vingt-trois élèves dans sa classe dont un élève érythréen arrivé l'année dernière en GS dans une autre école, une élève russe nouvellement arrivée en cours d'année scolaire et un élève également allophone, anglophone, qui devrait arriver en cette fin d'année et quatre élèves à besoins éducatifs particuliers. La gestion des élèves allophones et des élèves à besoins éducatifs particuliers constitue une réelle difficulté pour l'enseignante qui doit segmenter son temps et dont l'entretien montre qu'elle peine à délaissé le groupe classe au profit du groupe des EANA et EBEP. Ces élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont pas considérés comme des élèves individualisés mais comme un groupe institutionnel à part entière. C'est le cas de Claudine, qui lors de notre entretien, nous fait part de ses écueils survenus plus tôt dans sa carrière.

*« y a des moments où forcément ils passent à la trappe ces enfants, ça me fait un peu de mal pour elle mais ça ne peut pas être au détriment du reste du groupe aussi, eux ils ont le droit d'avancer. Ils ont le droit d'avoir une scolarité ordinaire. C'est ça en fait la difficulté ».* (Claudine, mai 2023)

C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, Claudine s'investit moins auprès de ses élèves allophones. Sa priorité au quotidien est de faire avancer le groupe classe, les élèves allophones passent donc au second plan et elle redoute leur présence dans sa classe.

*« Prochaine arrivée, c'est moi, malheureusement c'est un allophone... »*  
(Claudine mai, 2023)

Au cours de sa carrière, cette enseignante a vraiment pris du recul face à ces élèves qui lui posent des difficultés en fonction de ses différentes expériences. Elle a enseigné 14 ans en REP à l'école de la Bernardière à Saint-Herblain avec des élèves en grande difficulté scolaire et c'est cette expérience en particulier qui lui a fait prendre conscience de la difficulté d'avoir des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe puisqu'elle en oubliait les autres. En effet, lorsque qu'Claudine travaille avec Macha cela ne peut se faire en groupe mais seulement de façon individuelle.

*« il y a une année où j'en ai aussi oublié les bons élèves et des parents sont venus me voir, ils m'ont dit « on est un peu inquiets, notre fils il n'a plus envie de venir à l'école » en fait il se démobilitait parce qu'il n'était plus assez nourri, je mettais tellement d'énergie à essayer de tirer les gamins en difficultés que j'en oubliais les autres... Je crois que ça, ça m'a tellement marqué que je me dis ben ouais y a les enfants en difficultés mais il y a aussi tous ceux qui avancent normalement ».* (Claudine, mai 2023)

*« Pour essayer de travailler le langage mais ça veut dire, travailler qu'avec elle. On se met sur la petite table mais il faut que le reste de la classe soit autonome. »* (Claudine, mai 2023)

Pour finir, Fabienne qui est enseignante en élémentaire également, à l'école J\*\*\*\*\* de Beaurepaire a vingt-cinq élèves dans sa classe dont une élève allophone

ukrainienne et deux élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est également une difficulté dans sa pratique à laquelle elle reste vigilante.

*« Il y a aussi ce souci là quand tu accueilles un élève allophone c'est que tu peux te laisser avaler et en oublier le groupe classe. » (Fabienne, mai 2023)*

Nous remarquons que la question du temps est centrale dans les propos de ces enseignantes. C'est une donnée incompressible, qu'il leur faut pourtant segmenter pour répondre à l'hétérogénéité socio-scolaire de leurs élèves.

Nous avons regroupé l'ensemble de nos terrains d'entretiens et d'observations dans le tableau ci-après, afin d'illustrer les profils et le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes.

Enseignant	Niveau	EBEP	Dont allophones	Total classe	% EBEP / Classe	Catégorisation socio-scolaire de l'école
Angélique	PS/MS	11 élèves	Emran : Saoudien Ismaël : Turque	27	40,7 %	École publique urbaine, mixte, défavorisée
Claudine	CP	6 élèves	Macha : Russe Lakhdar : Érythréen	23	26,1 %	École publique urbaine, de centre-ville, favorisée
Fabienne	CM2	3 élèves	Svetlana : Ukrainienne	25	12 %	École privée rurale, favorisée
Ophélie	PS/MS	2 élèves	Aslan : tchéchène	23	8,7 %	École publique mixte, urbaine, défavorisée
Jérôme	GS	3 élèves	Maria : roumaine	23	13 %	École publique mixte, urbaine, défavorisée

*Tableau récapitulatif de nos effectifs, représentant la part d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes.*

*« J'ai du mal à compter dans l'école puisqu'on a beaucoup d'enfants qui arrivent allophones chez nous mais qui aujourd'hui ne sont plus considérés allophones puisqu'ils sont en CM1 et qu'ils sont chez nous depuis 6 ans ».* (Angélique, mai 2023)

Ainsi comme le démontre F. Charles & al. (2021) « focaliser son attention sur les cas problématiques sans contrevenir à l'avancement collectif du programme nécessiterait de bénéficier d'une baisse d'effectifs » (p.102) or comme on peut le constater, les enseignantes que nous avons interrogées ont déjà beaucoup d'élèves dans leurs classes et chaque année le nombre d'élèves allophones augmente dans les écoles et ces enseignantes se sentent démunies et seule face à ces situations.

*« Chaque année on en a un peu moins d'une dizaine (élèves allophones), entre 5 et 10 qui arrivent chaque année »* (Angélique, mai 2023)

Enfin, F. Charles & al, (2021) abordent également le fait que « Le déni par l'institution d'une déficience des moyens alloués débouche logiquement sur un déni de compétences de ses agents, en réalité confrontés à des obstacles » (p.103). Sur le terrain, ce sont à ces obstacles institutionnels et budgétaires que sont confrontées les enseignantes interrogées puisqu'elles ont tellement d'élèves avec diverses difficultés que comme elles doivent prendre en compte tous les élèves dans leur globalité elles sont obligées de faire des choix et des concessions pour avancer. L'hétérogénéité des classes et les faibles moyens qui leurs sont alloués ont un impact défavorable sur la pratique des professionnels de l'enseignement en France.

- *Une solitude ressentie face à une absence de partenaires institutionnels*

Dans les différentes écoles où nous avons été accueillies, que ce soit dans le public ou dans le privé, différents partenaires sont officiellement missionnés pour prendre en charge les élèves allophones comme le RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés) ou la CASNAV. En réalité, ces partenaires sont difficilement mobilisables du fait de la complexité que renvoie le terme « allophone »,

comme le démontrait l'article de V.Lanier en 2016 puisque selon la CASNAV, un élève est allophone uniquement sa première année de scolarisation. Or nous voyons bien qu'un élève allophone qui arrive en cours d'année en cycle 2 ou 3, demeure allophone tout au long de sa scolarité, ce qui est moins le cas en maternelle.

Cette dimension institutionnelle pèse sur la pratique des enseignants puisque la CASNAV n'intervient pas en maternelle faute de temps et de moyens.

*« J'avais également fait des demandes au CASNAV et comme à chaque fois ils nous répondent qu'ils n'interviennent pas en maternelle vu qu'ils non plus de moyens, comme à peu près toute l'éducation nationale malheureusement ». (Angélique, mai 2023)*

Pourtant il y a beaucoup d'élèves allophones qui arrivent en maternelle et comme l'évoquent F. Charles & al, (2021), « L'écart perçu entre les discours et les moyens alloués (financiers, humains, techniques) est une cause très fréquente d'indignation » p.103, ce que l'on ressent chez Angélique et Fabienne.

*« C'est un petit peu dommage puisque la CASNAV aujourd'hui, leur directive c'est de ne pas intervenir en école maternelle mais que lors de la première année de scolarisation des enfants donc enfaite ça élimine à peu près 80% des enfants allophones globalement (rires) donc c'est un peu n'importe quoi ». (Angélique, mai 2023)*

Concernant l'élémentaire, nous avons pu participer à un atelier mené par un intervenant de la CASNAV à l'école F\*\*\*\*\* :

*Franck est un enseignant UPE2A qui intervient sur l'école deux fois par semaines avec les deux élèves allophones de Claudine ; Macha et Lakhdar, de niveau CP ainsi que trois autres élèves allophones, dont une fratrie : T. qui est en CM2, S. son frère qui est en CE1 et M. en CM1 qui parle très bien français mais qui a encore beaucoup de difficultés en production écrite. Ces élèves participent chaque semaine à deux ateliers de quarante-cinq minutes. Lors de ces ateliers, l'intervenant travaille essentiellement l'oral avec ces élèves. Ici, avec une image sur la table, les élèves devaient dire ce qu'ils voyaient afin de s'exprimer à l'oral pour enrichir leur vocabulaire. Macha ne parlant pas du tout français, était très effacée lors de cet atelier et ne participait pas.*

*.La seule fois où elle a participé c'est quand l'intervenant lui a donné la parole pour répéter certains mots. Le reste du groupe était très volontaire, les élèves s'exprimaient plutôt bien en français, avec beaucoup de vocabulaire, l'intervenant les reprenait essentiellement sur les formulations de phrases. Par exemple sur le féminin/masculin, les articles devant un nom puisqu'il y a des confusions entre le / la / les et il définissait les mots que les élèves ne connaissaient pas. L'intervenant répétait également plusieurs fois pour que les élèves puissent assimiler le mot. Il*

Néanmoins, à l'école privée de Beaurepaire, aucun atelier n'est mis en place par la CASNAV.

*« Ils (les intervenants de la CASNAV) ne se déplacent pas. Nous on a vraiment été seuls, école J\*\*\*\*\* on n'a rien eu, franchement ». (Fabienne, mai 2023)*

Ces élèves ukrainiens ont juste été pris en charge, au début de leur scolarisation en France, par une enseignante du RASED pour avoir un espace de parole à leur mesure, comme le ferait un intervenant de la CASNAV s'il venait dans cette école. F. Charles & al, (2021), démontrent que « les professeurs des écoles doivent pallier eux-mêmes les moyens déficients officiellement prévus » (p.102) puisque c'est Fabienne et toute son équipe qui ont proposé à Svetlana et Viktor des ateliers ponctuels pour les aider à progresser tout au long de l'année scolaire.

*« Moi j'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un de spécialisé qui vienne, moi dans un monde parfait il faudrait qu'on ait un référent allophones ». (Fabienne, mai 2023)*

Le manque de moyens des structures prévues pour venir en aide aux élèves allophones impacte directement la pratique de leurs enseignants. En effet, ils se voient obligés de mettre en place des ateliers d'apprentissage de la langue, sur leur temps personnel et sans formation préalable.

- *Un investissement individuel pour pallier le manque de formation*

Faire rentrer un élève allophone dans les apprentissages relève d'une véritable préparation et d'une organisation humaine et matérielle. En effet, face à cette problématique qui s'impose aux enseignants, et leur absence de formation, les enseignantes avec qui nous avons échangé nous ont semblé gênées de nous montrer ce qui avait été mis en place avec ces élèves allophones et n'ont pas manqué de nous dire qu'elles souhaiteraient faire plus. La plupart du temps, elles utilisent le peu de matériel qu'elles trouvent comme des abécédaires, des imagiers ou des jeux de maternelle. Ce matériel reste limité car il provient de leur investissement personnel ou des autres classes de l'école. Certaines enseignantes utilisent également des dispositifs spéciaux, déjà mis en place dans l'école grâce à la présence de classe spécialisées. C'est le cas d'Angélique qui utilise des pictogrammes pour communiquer avec ses élèves de Petite et Moyenne Section, pour comprendre leurs besoins ou leur donner une consigne simple.

*« On a également les pictogrammes PECS mais nous on est un peu formées puisque l'on a l'UEMA (Unité d'Enseignement en Maternelle Autisme) donc je pense que ça joue beaucoup. Eux ils fonctionnent beaucoup avec PECS, ils ont des classeurs autour du cou et les petites images donc c'est facile de leur demander des conseils. Je sais aussi que les petites images PECS aident puisque Ismaël par exemple, l'année dernière en PS chez Céline, il en avait besoin de ces images là parce que lui, vraiment le langage n'arrivait pas du tout. Les petites images peuvent vraiment aider en début d'année pour les besoins par exemple les toilettes, un verre d'eau... Bon après quand ils se tiennent l'entrejambe on comprend vite que le pipi arrive mais ça leur permet de s'exprimer d'une autre manière donc les images peuvent aider en plus des gestes »  
(Angélique, mai 2023.)*

*« On travaille avec du matériel de grande section mais moi, je n'ai pas de matériel de grande section non plus, la grande section elle n'est pas à côté. Elle serait à côté je pourrais aller emprunter du matériel mais là je ne peux pas. Donc j'ai essayé de me dépatouiller avec des petites choses comme ça. [...]. Il y a les trucs Montessori avec le relief pour essayer de repasser les lettres. Moi j'avais des imagiers mais ça date ça ... je m'en sert quand même. »* (Claudine, mai 2023.)

Lorsque cela est possible, les enseignantes font appel à une aide extérieures à la classe. C'est le cas de Claudine qui s'appuie sur Marion, en mission de service civique au sein de l'école, avec qui Macha travaille en langage oral pour développer son vocabulaire. Fabienne, nous explique également que ce qui a été mis en place pour son élève et le jeune élève allophone de la classe de CM1 résulte d'une vraie coordination d'équipe pédagogique avec l'intervention de l'enseignante de CP qui, ayant peu d'élèves dans sa classe cette année, a accepté de prendre en charge ces deux élèves pour travailler sur la phonologie, l'écriture et la lecture. Fabienne nous avouera même plus tard, lors de notre entrevue, qu'une enseignante de GS de l'école, à la retraite depuis plusieurs années, leur fournit une aide précieuse en accueillant chez elle les mercredis matin, les 4 élèves allophones de l'école pour travailler avec eux le vocabulaire et les formulations de phrases en français.

*« Oui, tu vois Géraldine, nous c'était très compliqué avec Gwenaëlle puisqu'on fait de l'histoire géo, science à un niveau assez élevé et on avait besoin qu'ils sortent de nos classes à ce moment là parce que ça nous prenait beaucoup trop d'énergie de tout traduire et Géraldine les a pris. C'est là qu'elle a travaillé les sons puisque Géraldine en CP c'est déjà coton, elle a été super. On a du soutien et une super équipe vraiment ».*  
(Fabienne, mai 2023)

Ces deux témoignages nous montrent donc que pour pallier le manque de moyens et de conseils, les enseignantes se tournent vers le peu qu'elles arrivent à trouver. Cette activité chronophage vient se rajouter à la préparation de classe et la

présence quotidienne devant les élèves. Nous remarquons donc un déplacement de l'institution vers les acteurs chargés de mettre en œuvre leur politique sur le terrain.

L'intégration des élèves allophones représente un enjeu pédagogique considérable pour un enseignant. Sa pratique doit évidemment changer pour s'adapter au mieux et cette adaptation nécessite « une formation spéciale pour les enseignants qui soit explicitement consacrée à la situation spécifique des enfants de migrants, la nécessité de les intégrer de façon réussie dans les systèmes éducatifs ordinaires et la nécessité de favoriser l'amélioration de leurs niveaux scolaires. » (M.Chomentowski, 2014, p.57). Or, lorsque nous interrogeons les enseignantes sur leur formation auprès des élèves allophones, le verdict est sans appel ; c'est un manque. Pour la plus chanceuse d'entre elles, Claudine, une formation de 3 heures lui a été dispensée il y a plus de 10 ans. Angélique, quant à elle, demande la formation à l'académie tous les ans mais reste sur liste d'attente. Fabienne a également eu des échos d'une formation proposées par un organisme indépendant de l'éducation nationale, lors de l'arrivée d'un grand nombre de personnes ukrainiennes dans la région, mais n'a pas pu y participer car elle était trop loin de son domicile et pendant les vacances scolaires. Ce désir de formation n'est donc pas assouvi par l'éducation nationale et doit être mené sur le temps personnel par l'enseignante.

*« Mais bon cette formation c'était y a peut-être 10 ans. J'ai eu 3h parce que c'est moi qui les avais demandés et c'est tout ». (Claudine, mai 2023)*

*« Les élèves allophones je demande la formation tous les ans mais je ne l'ai toujours pas eu puisqu'il y a un nombre de place limité. Tout du moins ils la proposent sur notre circo mais j'aimerais bien la faire un jour quand même ça serait pas mal. » (Angélique, mai 2023)*

*« Cette année ils ont proposé 2 jours pendant les vacances où l'on pouvait avoir une petite formation sur les élèves Ukrainiens. Ça aurait été bien mais ça nous a été donné trop tard, c'était vraiment lourd et je n'ai pas été puisque c'était pendant les vacances ou des mercredis complets et fallait se déplacer super loin. Moi je m'étais inscrite mais je ne l'ai pas fait puisque c'était trop tard ça faisait déjà un moment que les élèves étaient dans l'école » (Fabienne, mai 2023)*

## II. Un impact sur la pratique différente selon le cycle : un écart entre la maternelle et l'élémentaire

Nous avons comme hypothèse qu'il est plus facile d'accueillir un élève allophone en maternelle qu'en élémentaire puisque pour nous, un élève allophone impacte la pratique des enseignants de la même façon qu'un élève francophone lorsque ce dernier présente un faible développement langagier. La maternelle s'articule autour de l'acquisition du langage oral tandis que l'élémentaire se focalise sur la transmission des savoirs scolaires et fonctionne presque qu'avec l'écrit pour la passation de consignes ou la restitution de connaissances.

- *Accueillir un élève allophone en maternelle*

Selon le rapport paru en 2012 sur la refondation de l'école, « l'école maternelle doit être clairement identifiée et centrée sur les apprentissages premiers, et notamment le langage oral, grâce à une rénovation de ses objectifs d'enseignements et des approches pédagogiques adaptées ». De ce fait, les élèves de l'école maternelle se voient baignés dans un bain de langage, adapté à leur âge, de répétitions et de reformulations. Lors de l'entretien avec Angélique, elle nous apprend que dans sa classe, étant donné leur jeune âge et leur niveau de développement langagier, il y a parfois peu de différences de langage entre ses élèves francophones et ses élèves allophones. En classe de maternelle, l'apprentissage d'une langue nouvelle, pour un élève allophone, n'implique pas de travail ou d'investissement supplémentaire de la part de l'enseignante. Les enfants sont, à peu de choses près, au même niveau langagier en arrivant en maternelle et évoluent donc au même rythme. Comme le spécifiaient C. Germain et J. Netten (2012), c'est également grâce à cette abondance de langage oral que l'élève allophone va pouvoir intégrer une grande quantité de vocabulaire mais également les structures de phrases et leur grammaire interne. Cette acquisition de modèles de phrases complexes apparaît aussi pour les élèves francophones en classe de maternelle, ce qui rend l'apprentissage de la langue française complexe aussi bien pour les élèves allophones que francophones.

*« En petite section ils sont tellement petits, le langage est tellement, chez certain, pas très présent qu'en fait en PS on travaille presque pareil avec les allophones que les enfants non allophones. » (Angélique, mai 2023)*

Lorsque l'on s'intéresse aux élèves selon les différents stades de développement proposés par Piaget nous nous rendons compte qu'en effet, peu importe la langue maternelle de l'enfant, ce dernier rentre à l'école maternelle juste après le stade dit « d'explosion lexicale » et est donc en pleine expansion de son vocabulaire. Son cerveau est encore pleinement disposé à mémoriser de nouveaux mots. Les élèves allophones intègrent donc les nouveaux mots en langue française en même temps que dans sa langue maternelle. De cette manière, lorsque l'enseignante de maternelle consacre dix minutes par jours de vocabulaire à ses élèves allophones le constat de leur évolution est rapide.

*« Je fais un thème par semaine et à la fin j'essaye de revoir tous les thèmes puisque je crois qu'à cet âge-là un enfant peut retenir 7 nouveaux mots dans une journée un truc dans le genre donc j'essaye de faire ça à la semaine. Sur les couleurs, il y a entre 10 et 20 couleurs donc sur la semaine j'essaye de faire toutes les couleurs ». (Angélique, mai 2023)*

Ici, l'école maternelle apparaît donc comme un lieu où l'apprentissage du langage oral doit être garanti pour chaque élève quelle que soit sa culture d'origine. Ainsi, cela montre bien que l'âge auquel arrive un élève allophone a une incidence sur son parcours scolaire. De ce point de vue, on remarque que plus l'apprentissage débute tôt, moins l'élève aura d'écart langagier pour la suite de sa scolarité. Dès son entrée à l'école, l'enseignante va travailler sur le lexique puisqu'un élève de 3 ans est capable de mémoriser 7 mots par jours. Travailler le vocabulaire à l'aide de bandes d'images en travaillant un thème par semaine, afin de faire répéter au maximum, va permettre une assimilation plus rapide de la langue. Enfin, l'enseignante sera amenée à travailler davantage la conscience phonologique avec un élève allophone en fonction de son pays d'origine.

En effet, pour un élève allophone russe ou arménien, ne possédant donc pas le même alphabet, la prononciation sera plus difficile que pour un élève allophone partageant les mêmes sonorités que la langue française dans sa langue maternelle. Il lui faudra davantage de temps afin qu'il se familiarise avec la phonétique de la langue française. Cela demande à l'enfant une adaptation particulière pour percevoir la phonologie, l'accentuation afin qu'il puisse développer des capacités articulatoires propres à la langue française.

Si nous en restions là, il serait aisé de croire que l'accueil d'un élève allophone n'impacte en rien la pratique des enseignants de maternelle. Or, lorsque nous nous entretenons avec les enseignantes en question, des difficultés, autres que purement pédagogiques, ressortent. En effet, une grande partie du travail enseignant face à une population d'un si jeune âge s'articule autour du développement psycho-moteur et de la sécurité émotionnelle (et parfois physique) des élèves. Stanislas Morel (2014), dans son ouvrage sur la médicalisation de l'échec scolaire affirme cela, « le phénomène s'observe très clairement chez les enseignants de maternelle qui ont une propension particulière à évoquer leur travail en insistant autant sur les savoir-faire humains et relationnels (les « savoirs-être »), référés explicitement à la psychologie, que sur la transmission, des connaissances scolaires » (p.95). La capacité de comprendre les enfants, d'être à l'écoute de leur état psychoaffectif, tout en gardant une certaine distance, définit un ethos professionnel présenté comment différent de celui des enseignants de l'école élémentaire principalement construit autour de la transmission des savoirs scolaires » (S.Morel, 2014, p.95). Angélique nous confiera que la gestion des traumatismes de certains élèves allophones arrivés en France dans un contexte difficile est parfois compliquée et inattendue.

*« Ce sont des gamins pour lesquelles on a eu des difficultés que je ne pensais jamais rencontrer dans ma vie. Moi j'ai une PS qui était venu en bateau de la Méditerranée et enfaite la gamine ne supportait pas l'eau donc elle était traumatisée par l'eau. Elle était obligée de boire de l'eau avec du sirop dedans ou dans un verre de couleur puisqu'elle était incapable de boire de l'eau transparente puisque ça lui rappelait la mer. Elle ne pouvait pas aller aux toilettes, elle avait un pot dans un coin de la classe parce qu'il ne fallait pas qu'il y ai de l'eau non plus dans le fond des toilettes ! » (Angélique, mai 2023)*

L'apprentissage de la gestion des émotions et des comportements sociaux est un travail de tous les jours en classe de maternelle. C'est quand la barrière de la langue vient s'ajouter à la colère ou la frustration pour un jeune élève allophone qu'il est possible d'assister à des scènes dépassant l'entendement. En effet, comme nous l'indique Chomentowski (2014), « les programmes d'immersion brutale font vivre à l'enfant très jeune une rupture linguistique radicale, six heures par jours - en plus de

la rupture familiale - et génèrent ainsi des situations à hauts risques. » C'est le cas d'une observation menée en classe de petite section, chez Ophélie.

*Après une heure d'observation environ, Aslan s'empare d'une mallette de docteur et pousse violemment une de ses camarades sous les yeux de son enseignante, qui intervient directement. Vexé de se faire réprimander par Ophélie, Aslan se dégage des bras de son enseignante et la mord violemment au niveau de l'épaule.*

*Suite à cette situation, l'enseignante cherche à faire comprendre à son élève que ce qu'il vient de faire est douloureux et qu'elle est donc en colère contre lui. Voyant sur le moment qu'il ne semble pas comprendre et qu'il demande du réconfort par un câlin en pleurant l'enseignante va alors recourir à trois méthodes différentes pour parvenir à lui faire comprendre son mécontentement. « Pour lui faire comprendre sa colère elle lui montre son visage froncé et lui dit « colère, je suis en colère ! », elle saisit ensuite rapidement une affiche de la classe, rouge, sur laquelle se trouvent des photos de visages en colère et le monstre de la colère du livre « la couleur des émotions » il semble alors comprendre qu'il a fait quelque chose de mal, il se calme et s'assoit sur un banc ». (Louise, mars 2023)*

Toujours selon Ophélie, ce genre de situations se produit régulièrement avec les élèves allophones. Lors d'une discussion informelle en récréation elle reviendra sur la situation de la morsure et m'avouera :

*« Ça fait longtemps que ce n'était pas arrivé, avant c'était tous les jours, plusieurs fois par jours, on était sur une bonne semaine mais aujourd'hui je ne sais pas pourquoi ça va pas ». (Ophélie, mars 2023)*

Les enseignants sont parfois désarmés face aux réactions de mal-être des élèves allophones. Il leur est parfois compliqué d'identifier la cause de leur crise et de communiquer avec eux pour les rassurer. C'est ce que nous confirment Angélique et Fabienne lors de nos échanges.

*« Finalement ce sont les besoins qu'on a plus de mal à comprendre chez ces enfants-là. » (Angélique, mai 2023)*

*« Alors ça été compliqué puisqu'elles (collègues de maternelle) avaient Dominik qui hurlait tout le temps donc elles étaient toujours avec google Traduction pour essayer de le rassurer. Tu vois il y a aussi ça, ça a été plus facile certainement dans les apprentissages mais au niveau de la relation je ne sais pas. Communiquer avec un enfant en maternelle, celui qui est timide, qui ne veut pas quitter papa maman c'est difficile alors tu imagines le petit Ukrainien ? Ça n'a vraiment pas dû être facile. » (Fabienne (à propos de ses collègues de maternelle), mai 2023)*

Grâce à ces échanges avec deux enseignantes de maternelle nous remarquons la présence des deux modalités d'apprentissage de la langue en maternelle de E.Leleu-Galland (2014), à savoir, l'imprégnation étayée et l'enseignement. Les élèves allophones sont donc baignés dans un bain de langage riche pour acquérir les structures de phrases complexes, et participent à des ateliers d'apprentissages purs de vocabulaire et de phonologie comme leurs congénères francophones. En classe de maternelle, le réel impact des élèves allophones sur la pratique enseignante se trouve dans la gestion des émotions et des comportements sociaux. Dès l'arrivée de l'élève il est important de travailler avec lui la composante linguistique comme évoquait le CERCL<sup>4</sup> cependant, concernant les élèves allophones il est primordial de travailler le lexique, le vocabulaire ainsi que les règles phonologiques dès le début contrairement à la grammaire et aux règles syntaxiques qui seront travaillées beaucoup plus tard au fil de leur scolarité.

- *Accueillir un élève allophone en élémentaire*

En élémentaire nous faisons face à des élèves qui parlent couramment leur langue maternelle. D'après J.M Frisa (2014) « parler sa langue maternelle ne constitue aucun frein à l'apprentissage d'autres langues et notamment de sa langue

---

<sup>4</sup> « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues »

de scolarisation. Bien au contraire, on sait aujourd'hui que plus la langue maternelle sera maîtrisée, plus la langue seconde se développera ». (p.20). Néanmoins, la langue française étant alphabétique, la maîtrise du langage oral est primordiale pour entrer dans les apprentissages, écrits, de l'école élémentaire. Lorsque l'élève arrive en France directement en élémentaire, le langage oral n'est présent que dans sa langue maternelle. L'enseignante doit alors axer sa pratique essentiellement sur l'acquisition du langage oral en français avant de pouvoir réaliser les apprentissages de l'élémentaire, à savoir, la lecture et l'écriture. En fonction des différentes origines des élèves que l'on a pu observer (Saoudien, Turque, Russe, Arménien, Érythréen) et des différents cours que nous avons eu en didactiques des langues étrangères cette année (anglais, espagnol, portugais, italien) nous remarquons que « plus la langue d'origine de l'élève s'approche du français, plus les transferts de l'une à l'autre pourront s'établir » (J.M Frisa, p.38). Cette facilité de transfert d'une langue à une autre renvoie au phénomène d'intercompréhension de B.Germain, 2014.

De ce fait, pour Claudine qui accueille une élève russe il est très difficile et épuisant de l'accueillir dans sa classe de CP car à cet âge-là les élèves doivent acquérir la lecture et « le travail sur les sons représente une clé pour l'entrée dans l'écrit et l'orthographe mais il ne présente guère de pertinence pour le lexique, qui nécessite avant tout un travail sur le sens » (J.M Frisa, p.36). Avec Macha, Claudine doit tout reprendre depuis le début puisque étant arrivée en cours d'année et ne parlant pas un mot de français, elle doit réapprendre tout notre alphabet et manifeste donc un besoin lexical important. Tandis que Lakhdar, jeune garçon érythréen scolarisé quelques mois en grande section l'année précédente, comprend le français et n'est plus considéré par son enseignante comme un élève allophone mais comme un élève en difficulté. Nous constatons donc qu'Claudine fait face à des difficultés de différenciations de contenus d'apprentissages entre ses élèves allophones et ses élèves francophones, mais également entre ses deux élèves allophones, qui ne se trouvent pas au même stade d'apprentissage de la langue française.

*« Lakhdar je vais dire, aujourd'hui, je sais que c'est un enfant qui fait partie des allophones mais ce sont pas du tout les mêmes difficultés. Pour moi c'est un élève qui est en difficulté dans ma classe, dans l'apprentissage de lecture mais je ne le considère pas comme allophone dans ma classe puisqu'on arrive à communiquer » (Claudine, mai 2023)*

On remarque que l'apprentissage du français est difficile dans la pratique en élémentaire puisque cela demande à l'enseignante de consacrer beaucoup de temps à cet élève en particulier. Dans sa pratique, les principales difficultés de Claudine sont la communication puisqu'elle doit constamment utiliser son téléphone afin de converser avec Macha pour la passation de consignes elle utilise donc « Google Traduction ». Elle ne peut pas consacrer tout son temps à cette élève pour travailler le lexique ce qui est donc très frustrant et si elle arrive à lui consacrer un quart d'heure dans la journée elle en est contente. Il est également difficile d'entrainer l'élève dans la tâche puisqu'en fonction de ce qu'elle propose, Macha ne veut pas forcément le faire. Enfin il faut également trouver différents supports pour travailler le langage qu'elle emprunte à ses collègues de grande section (imagiers, relief).

*« Ce que je trouve épuisant là c'est de tout le temps... à plusieurs reprises j'ai perdu mon portable, parce que moi je n'ai pas du tout l'habitude, je ne suis pas de la génération à avoir tout le temps mon portable mais [...] depuis que Macha est là je l'ai tout le temps parce que quand elle me demande ou moi quand j'ai une consigne à lui donner ça passe par le téléphone. (Claudine, mai 2023)*

*« Quand j'arrive à lui consacrer à elle seule, un quart d'heure par jour je suis contente, mais je me dis « pauvre gamine quoi » (Claudine, mai 2023)*

*« Parce que parfois, je lui propose un travail et elle me fait : « pousse le travail avec ses deux mains ». Par la gestuelle, parce qu'elle n'a pas envie, elle n'a pas envie de faire donc elle pousse le crayon, elle pousse la feuille » (Claudine, mai 2023)*

Pourtant, J.M Frisa (2014) évoque le fait que « très vite, l'élève peut communiquer, comprendre et se faire comprendre sans utiliser la langue standard correcte » (p.35) À l'enseignant d'être vigilant et de faire la différence entre le « dire » et le « bien dire », entre le message compréhensible, et le message normé et juste dans le contexte d'échange avec l'adulte » (p.35). À l'instar de Svetlana, ukrainienne dans la classe de Fabienne, ayant très vite acquis du lexique, elle s'est, comme beaucoup de ses pairs allophones, contenté de ce mode de communication.

En effet, « beaucoup d'enfants stagnent, une fois « *un langage de survie* » acquis » (p.34). Svetlana a rapidement compris ce qui lui était dit ou demandé mais ne répondait qu'avec des mots. Elle parvenait à se faire comprendre mais ses phrases n'étaient pas correctes, cela a donc été une difficulté pour Fabienne de lui faire acquérir la grammaire et la syntaxe pour construire une phrase.

*« Elle parlait, elle se contentait de « moi, là-bas » « moi chercher ça » elle s'en fichait complètement et là je me suis battue là-dessus pour qu'elle construise vraiment des phrases pour qu'elle parle français puisque si elle reste, une fois qu'elle parlera français elle pourra apprendre rapidement »*  
(Fabienne, mai 2023)

Maintenant si l'on s'intéresse aux autres disciplines comme l'histoire-géographie par exemple, nous remarquons que ça demande un travail supplémentaire aux enseignants de traduire tous les documents en amont. Si on reprend le cas de Svetlana, au départ elle allait dans une autre classe lorsque Fabienne enseignait cette matière au reste de la classe puisqu'elle ne pouvait pas avancer au même rythme avec ces autres élèves si Svetlana était là. En effet, Svetlana ne se considérant pas comme élève française mais comme réfugiée ukrainienne ne s'intéressait pas à l'étude de documents historiques ou du territoire français. De plus, la lecture de ces documents étant relativement compliquée, cela constituait un obstacle supplémentaire pour l'élève et l'enseignante.

*« Nous c'était très compliqué avec Gwenaëlle puisqu'on fait de l'histoire de la géo, et des sciences à un niveau assez élevé et on avait besoin qu'ils sortent de nos classes à ce moment là parce que ça nous prenait beaucoup trop d'énergie de tout traduire et Géraldine les a pris dans sa classe. »* (Fabienne, mai 2023)

*« Svetlana se place vraiment comme réfugiée. Elle a vraiment à cœur de toujours restée Ukrainienne, ce qui est normal et de toujours montrer qu'elle n'est pas Française, qu'elle ne connaît pas, qu'elle ne sait pas et qu'elle ne veut pas faire »* (Fabienne, mai 2023)

Enfin, une des disciplines qui semblent le plus facile à enseigner pour ces enseignantes sont les mathématiques étant dotées d'un langage symbolique et quasiment universel. Cependant, les techniques opératoires ne sont pas les mêmes. Pour ces deux enseignantes, il est plus facile d'entrainer les élèves dans la tâche puisqu'il suffit juste de traduire les documents ou de faire un premier exemple pour que l'élève procède par imitation. Les élèves peuvent alors travailler en autonomie. Chomentowski et Gohard-Radenkovic (2014) évoquait trois niveaux différents dans lesquels placer les élèves allophones selon leur scolarisation antérieure et leurs savoirs mathématiques détaillés précédemment. Ici on observe qu'on se place dans le niveau deux ou l'enjeu est de revenir sur les concepts mathématiques qu'ils maîtrisent afin de basculer par la suite sur un travail de traduction.

*« Moi je l'ai fait au début, les problèmes j'ai tout traduit avec google traduction pour qu'elle puisse faire un petit peu de problème mais ce sont les seules choses que j'ai traduites » (Fabienne, mai 2023)*

L'absence de traduction peut entraîner, chez une partie des enseignantes, un abaissement drastique des objectifs scolaires pour les élèves allophones. Ce n'est pas le cas de Fabienne, qui a fait le choix de ne pas traduire les énoncés pour son élève. En effet, lorsque ses élèves étaient en activités de mathématiques, plutôt que son élève allophone fasse le même exercice dans sa langue maternelle, Fabienne passait du temps avec elle sur la compréhension et la production écrite en français. Grâce à ces temps de travail individuel, Svetlana a rapidement pu réaliser des exercices de mathématique en langue française.

*« Tu vois en mathématiques c'est plus simple, hop je fais un exemple, allez, à toi, vas-y » et là elle comprend. » (Claudine, mai 2023)*

*« Les maths c'est quand même plutôt pas mal et puis tu vois on avait fait un coloriage magique pour repérer les premiers nombres. Le repérage dans l'espace elle se débrouille super bien. Les formes géométriques aussi » (Claudine, mai 2023)*

Par le biais de ces échanges au sujet de l'accueil d'un ou plusieurs élèves allophones en maternelle ou en élémentaire, nous pouvons valider notre hypothèse stipulant qu'il est plus facile d'accueillir un élève allophone en classe de maternelle qu'en élémentaire. De plus, lorsque l'on accueille un élève non francophone en élémentaire, le caractère universel des mathématiques rend leur apprentissage plus aisé pour les élèves et leur enseignante. Cependant le reste des apprentissages est fortement ralenti par les besoins de traduction.

### III. Un élève unique, objectifs scolaires uniques

- *Un parcours de vie à prendre en compte*

Accueillir un élève allophone dans sa classe nécessite de prendre en compte une multitude de critères « en particulier son âge, son sexe, sa place dans la fratrie, sa langue d'origine » (J.M Frisa, 2014, p.43) mais également le contexte de son arrivée en France qui fait que chaque élève est unique. Concernant les sept élèves que nous avons observés, nous ne connaissons pas les causes et les circonstances de leur venue en France à l'exception de Svetlana qui a quitté l'Ukraine pour fuir le conflit opposant l'Ukraine à la Russie. En nous entretenant avec les différentes enseignantes nous nous rendons compte que ce qui impacte leur pratique est le manque d'informations, de connaissances au sujet de l'élève qu'elles vont accueillir. Chomentowski et Gohard-Radenkovic (2014) évoquait la nécessité pour l'enseignant de s'informer sur le niveau de son élève cependant pour la plupart des enseignantes, elles sont prévenues au dernier moment de leur venue et ne possèdent aucune information concernant leur contexte d'arrivée ainsi que leur parcours scolaire dans leur pays natal. Cela confirme les dires de V.Lanier (2016) qui évoquait le fait que les enseignants n'ont pas toutes les informations nécessaires pour inclure au mieux ces élèves puisqu'ils ne connaissent pas leur dossier scolaire au préalable.

*« On n'était pas prêtes, on nous avait rien dit, moi j'en avais pas mais mes collègues n'avaient rien donc des enfants qui ne parlaient pas du tout français, qui avaient vécu un traumatisme et qui vivaient toujours un traumatisme » (Fabienne, mai 2023)*

De ce fait, on observe qu'il y a un manque de communication entre les différents partenaires comme l'école et la CASNAV. Claudine, en accueillant Lakhdar dans sa classe s'est rendu compte qu'il parlait un petit peu français et c'est en échangeant avec l'enseignant UPE2A qu'elle a pu avoir quelques informations à son sujet et a appris qu'il avait déjà été scolarisé en grande section en Maine-et-Loire tandis que lors de son inscription, aucune information n'avait été donné à ce sujet.

*« Nous quand les gamins ils arrivent on ne connaît pas forcément leur parcours hein mais par contre je me suis vite rendu compte qu'il répétait quand même des mots de français et tout je me suis dit holala il n'arrive pas et en fait. Franck, que vous avez vu, qui lui bosse au CASNAV à plus d'infos et donc il a su qu'il avait été scolarisé à \*\*\*\* l'année dernière voilà donc il a fait presque une année je crois d'école l'année dernière mais aux vacances de Noël il a déménagé de \*\*\*\* et en fait depuis la Toussaint il n'était plus à l'école. Donc il a fait la première période et à la Toussaint plus d'école jusqu'à la troisième semaine de Janvier donc là il y a eu un gros laps de temps sans école sur son année de CP tu vois » (Claudine, mai 2023)*

- *Adapter les objectifs aux capacités de l'élève*

Nocus & al (2021) évoquaient le fait que les élèves allophones étaient en souffrance de par leur vécu mais également en fonction de leur arrivée dans le pays qui n'est pas forcément un choix des familles. En effet, ce flux d'immigration est en partie dû aux différents conflits mondiaux qu'ils soient militaires, économiques, politiques comme nous le montre le conflit opposant l'Ukraine à la Russie depuis février 2022 ou encore les différentes guerres sur le continent Africains et des pays de l'Est de l'Europe par exemple.

Cependant ce ne sont pas là les seules explications à la présence de ces élèves dans notre système scolaire, de nombreuses familles arrivent aussi sur le territoire Français depuis l'émergence de la mondialisation et les recrutements à l'international de nombreuses grandes entreprises françaises.

De ce fait, en fonction du contexte d'arrivée les objectifs d'apprentissage concernant ces élèves ne seront pas les mêmes puisqu'un élève qui arrive à l'école parce qu'il fuit la guerre n'est pas prêt à rentrer dans les apprentissages. Malgré le

peu d'informations à leurs égards, les enseignantes s'intéressent donc à l'environnement familial de ces élèves afin d'explorer toutes les solutions possibles pour les accueillir et pour répondre au mieux à leurs besoins.

Accueillir un élève allophone dans sa classe consiste donc à revoir les objectifs d'apprentissages. Dans un premier temps l'objectif est d'assurer une sécurité physique et affective comme pour les autres élèves ensuite d'acquérir les bases linguistiques de la langue française. Pour garantir l'égalité des chances de tous les élèves, la priorité des enseignants est de faire maîtriser la langue française et davantage l'oral que l'on retrouve dans le socle commun « les langages pour penser et communiquer » (B.O 2020 et Domaine 1 du socle commun).

*« L'objectif c'était déjà de pouvoir s'exprimer, de pouvoir exprimer ses besoins, c'était d'être capable de faire une phrase courte correcte » « Je n'avais pas d'objectif scolaire, vraiment aucun, quasiment aucun. Juste qu'elle parle français et qu'elle puisse trouver sa place dans une classe mais je n'étais pas dans l'apprentissage. J'étais juste dans l'apprentissage du français » (Fabienne, mai 2023)*

Le contexte d'arrivée conditionne les objectifs d'apprentissages définis par l'enseignante. Le but premier est de sécuriser l'affect de l'enfant, que l'école soit un lieu de socialisation pour l'élève tout en veillant à ce qu'il ait envie de revenir le lendemain et que ses parents soient aussi en confiance. Ensuite, la volonté de l'enseignante est de lui apprendre la langue pour qu'il puisse s'intégrer dans le pays peu importe les raisons et le temps qu'il passera dans ce pays. Enfin, lorsque le langage est maîtrisé par l'enfant, il peut alors entrer progressivement dans les apprentissages scolaires, au même rythme que ses camarades de classe.

« Il y a des cas comme la petite de Syrie ou on a d'autres objectifs complets, on oublie le cadre scolaire. Il y a des enfants qui arrivent à l'école et qui ne sont pas prêts suivant leurs histoires d'ailleurs, ce n'est pas que les élèves allophones. Un élève qui débarque et qui a vu sa maman se faire taper dessus pendant 3 ans, c'est des enfants qui psychologiquement ne sont pas disponibles pour accueillir des compétences scolaires. Notre objectif à nous est de faire en sorte que ces enfants deviennent des élèves et deviennent aptes à écouter un discours scolaire mais parfois ça n'arrive pas de l'année et tant pis. S'ils sont bien, c'est un bon début donc l'objectif reste d'être en bien-être et en sécurité affective, physique avec les autres, de se sentir épanouie et ensuite vient les compétences scolaires. Tu n'as pas le même niveau d'exigence selon les histoires des enfants, et les pays d'où ils viennent etc. Pas forcément, puisque je trouve en fait que selon le pays d'origine ça change beaucoup en fait, il y a un aspect vachement psychologique chez les élèves allophones. Par exemple cette année, si on compte Ismaël et Emran par exemple et j'avais Malik avant mais qui a déménagé qui était Russe, eux ce ne sont pas des enfants qui ont déménagé dans la souffrance en France, je ne sais pas comment expliquer mais en fait ils ne viennent pas d'un pays en guerre, ils viennent puisqu'ils ont de la famille dans le coin. Il y a toujours une raison. Malik c'était pour se faire soigner, enfin sa sœur avait plein de soucis de santé donc lui ils sont venus en France pour des opérations etc mais du coup ils ne sont pas venus dans la souffrance cette famille là mais du coup -cherche ses mots- je ne sais pas comment expliquer ça mais avant on accueillait pas mal de famille syrienne et les premières années ou j'étais à S\*\*\*\*\*, là pour le coup c'était hyper dur pour les familles parce qu'elles n'étaient pas là par choix, et en même temps elle était contente d'être là parce que la guerre concrètement c'est quand même plus chouette d'être ici et ce sont des gamins pour lesquelles on a eu des difficultés que je ne pensais jamais rencontrer dans ma vie » (Angélique, mai 2023)

- *Un bagage culturel vecteur de l'intégration et de l'implication*

Selon le bagage culturel avec lequel l'enfant arrive en France, s'il a été scolarisé avant ou non, nous pouvons déterminer son intérêt pour les apprentissages de certaines notions. J.M Frisa (2014) évoque qu'il y a 3 conditions d'acquisition pour acquérir une langue étrangère : l'impulsion d'apprendre, la capacité linguistique et l'accès à la langue.

Concernant l'impulsion d'apprendre pour un élève allophone « la motivation à apprendre la langue du pays d'accueil découle surtout du « besoin ». L'élève a besoin de connaître cette langue pour communiquer, c'est-à-dire pour se sentir en sécurité, pour jouer, pour apprendre » (p.33) comme l'expliquait Fabienne où son objectif principal était que Svetlana apprenne le français le plus rapidement possible pour qu'elle puisse s'intégrer dans la classe. « Entrer dans la langue est une nécessité qui s'impose, un outil de survie. Il est probable qu'on apprend d'autant mieux qu'on en ressent la nécessité, explicitement conceptualisée ou très implicitement et intuitivement ressentie » (C. Klein, 2014, p.11-12). De plus, concernant la capacité linguistique on remarque qu'il ne suffit pas d'être motivé pour apprendre une langue mais que « l'apprenant doit disposer d'une capacité à traiter l'information, à comprendre et à s'exprimer » (p.33). En effet, si on reprend le cas de Svetlana en CM2 et Viktor en CM1 tous deux arrivés ensemble pour les mêmes raisons, fuir la guerre en Ukraine nous remarquons que Viktor n'a pas le même profil d'élève que Svetlana. Il travaille beaucoup plus, a une meilleure volonté de s'investir et progresse plus vite mais cela dépend également de la cellule familiale qui rejoint le troisième point qui est l'accès à la langue. Cela « signifie d'avoir la possibilité de communiquer cette langue, donc de l'entendre et de la parler » (p.33). En effet, la maman de Viktor commence à bien parler français et fait l'effort de parler français à la maison tandis que la maman de Svetlana ne parle pas français et parle uniquement Ukrainien à la maison. Ces élèves étant plurilingues vont pouvoir utiliser « à bon escient une des deux langues selon la situation et le lieu » (p.21).

*« Oh bah lui, il (Viktor) bosse beaucoup, la maman c'est une bosseuse elle parle français alors que la maman de Svetlana elle travaille pour gagner sa vie, au même endroit mais ne parle pas français. Il y a aussi des aptitudes, un caractère, de la volonté, une cellule familiale. Il cravache alors que Svetlana non » (Fabienne, mai 2023)*

#### IV. Un engagement envers les élèves allophones en lien avec un parcours biographique

Comme dans tous métiers, le milieu de l'enseignement comporte plusieurs difficultés, le public que les enseignants ont face à eux, riche en diversité et en problématiques force ces enseignants à modifier leur pratique pour que chaque élève trouve sa place le plus sereinement à l'école. À la suite de nos entretiens il apparaît que le vécu personnel des enseignantes est un facteur déterminant dans leur façon d'accueillir un élève allophone dans leur classe.

En effet, lorsque la possibilité d'accueillir un jour un élève allophone a été envisagée par l'enseignante, sa perception de la situation est bien plus sereine et son investissement en classe est plus flagrant que lorsque la présence de cet élève s'impose à elle et est vécue douloureusement par cette dernière.

Le milieu dans lequel elles ont grandi, les études qu'elles ont faites et les métiers intermédiaires effectués, ou auxquels elles se destinaient, avant d'entrer dans l'éducation nationale sont des facteurs venant alléger ou renforcer les difficultés de gestions des apprentissages des élèves allophones.

- *Entre richesses et challenge vivifiant : le cas d'Angélique et Fabienne*

Angélique, originaire de Paris, a grandi en banlieue, dans un milieu précaire et a toujours été scolarisée en REP ou REP +. Dès son plus jeune âge elle a donc toujours côtoyé un « public très divers », qu'elle retrouve dans cet établissement. Elle possède différents bagages scolaires puisqu'elle a mis du temps à trouver sa voie. Elle a toujours aimé travailler avec les enfants, dans le social mais elle n'a jamais été encouragée à être professeure des écoles, sa famille l'en a toujours dissuadé et elle nous avoue l'avoir très mal vécu d'un point de vue psychologique puisqu'elle se sait avoir les capacités et que par ailleurs, c'est le métier qu'elle a toujours voulu faire. Tout au long de l'entretien nous remarquons qu'elle accorde une place importante aux élèves allophones. Être disponible et aider les autres font vraiment partie de ses valeurs, du fait qu'elle ait côtoyé dès son enfance, un public allophone. Notamment, lors de son travail dans un centre socio culturel où elle aidait des adultes ne parlant pas français pour leur proposer des cours de français afin d'obtenir le permis de conduire.

Elle n'a pas eu de difficultés particulières à nous faire part de ses expériences avec les élèves allophones, et des problèmes qu'elle a été amenée à rencontrer et solutionner. Mais contrairement à ses collègues d'élémentaire, elle ne considère pas la présence des élèves allophones dans sa classe comme une difficulté à surmonter. Pour elle, la présence de ces élèves est une richesse, humaine et culturelle, pour elle comme pour les autres élèves de sa classe.

*« Ça m'a ouvert un peu les yeux sur la richesse du langage en maternelle » (Angélique, mai 2023)*

*« Ce sont des moments hyper fort de vivre collective, c'est une telle puissance de tolérance aussi pour les autres enfants, d'ouverture du monde, de se rendre compte que purée, on a de la chance d'être en France donc oui vraiment ok c'est hyper dur psychologiquement mais derrière c'est une vraie richesse. » (Angélique, mai 2023)*

Quant à Fabienne, elle nous informe dès le début de notre entretien qu'elle n'était pas destinée à être professeure des écoles mais professeure d'anglais. A cause d'une erreur d'administrative elle n'a pas eu le droit de passer son CAPES d'anglais à la fin de ses études pourtant brillantes. Elle se lance en tant que professeure des écoles sur les conseils de ses amis, Fabienne se décide à passer ce concours de nombreuses fois. Elle travaille en tant que surveillante d'internat durant ses études à l'IUFM de Nantes et devient titulaire à trente et un ans après un véritable parcours du combattant personnel et professionnel.

Lors de notre entretien, quand nous demandons à Fabienne si l'élève allophone était un profil d'élève qu'elle avait envisagé avoir dans sa classe elle nous répond qu'au-delà d'une simple anticipation c'était son projet. Si les directives institutionnelles n'avaient pas imposé que les élèves ukrainiens soient intégrés aux classes correspondant à leurs âges elle aurait aimé s'impliquer à temps plein auprès de ces élèves allophones pour leur apprendre la langue française. Elle n'a malheureusement pas eu le droit de laisser sa classe au profit des élèves allophones mais elle a donc décidé, avec son équipe, de réaliser un atelier de rédaction de de production d'écrit avec les deux élèves de cycle 3, au moins une fois par semaine pour leur permettre de progresser en français, à la fois à l'oral, mais aussi à l'écrit.

*« Oui, moi c'était mon projet. Comme je n'avais pas fait prof d'anglais, mon projet c'était ça, soit d'enseigner l'anglais tu vois soit d'enseigner, moi tu vois quand il y a eu l'arrivée des Ukrainiens je me suis tout de suite proposée, moi je veux bien, je n'ai pas beaucoup d'élèves, on forme un groupe et c'est moi qui fais l'enseignement de la langue mais on avait obligation qu'il soit dans leur classe d'âge mais oui oui pour moi c'était un vrai projet ». (Fabienne, mai 2023)*

De plus, Fabienne ayant vécu en Angleterre, elle connaît la sensation qu'ont ressenti les élèves allophones, noyés dans une langue inconnue. En Angleterre elle a aussi été confronté à des enfants dont les parents avaient appris quelques mots de français pour les rendre bilingues, mais dans un français très moyen, ce qui lui a beaucoup déplu. Lorsque les élèves allophones sont arrivés à l'école et qu'elle a su qu'ils allaient rester pour une longue durée elle a eu à cœur d'aller au-delà du simple fait de parvenir à communiquer avec des phrases simples. Fabienne avait pour objectif de leur apprendre le français, avec des phrases complexes, bien construites.

*« Surtout quand j'entendais Svetlana parler je me disais non ce n'est pas possible quoi. Tous les midis je la voyais me dire « moi oublier clés » je me disais mais non ce n'est pas possible, faut qu'on passe par le « je », elle peut pas rester comme ça et puis elle avait la sensation de parler français et c'est ce qui me dérangeais, elle pensait parler français. Après moi j'en ai trop vu, j'ai vécu en Angleterre et les enfants comme ça, ce n'étaient pas des réfugiés mais les parents avaient ce gros délire, que leurs enfants parlent plusieurs langues, ils parlaient Anglais à la maison et français mais le problème c'est que ce n'était pas du français langue naturelle donc ils parlaient français mais c'était du charabia, alors que l'enfant pensait qu'il parlait couramment... donc je me dit que c'est trop dommage. Il faut vraiment apprendre la langue. Apprendre LE français » (Fabienne, mai 2023)*

Enfin, lorsque nous demandons à Fabienne si elle souhaite nous évoquer quelque chose au sujet des allophones qui lui tient à cœur, nous apprenons que la présence des allophones dans sa classe est un challenge au quotidien qui la rend

heureuse. Fabienne est une enseignante qui a peur de s'ennuyer en classe et qui est régulièrement à la recherche du changement. L'accueil des élèves allophones dans cette école est donc une façon pour elle de s'enrichir et lui donne une nouvelle raison de venir en classe le matin. C'est également un moyen pour elle de se remettre en question pour ajuster au mieux sa pratique face à ses élèves, qu'ils soient allophones mais également francophones.

*« Moi, ça me rend heureuse. Tu aperçois bien que parfois j'en ai ras le bol d'être ici (rire) et moi ça a vraiment été une chance, je me suis dit ah chouette, quelque chose qui change, quelque chose de nouveau, d'enrichissant, un challenge. Tu viens le matin, c'est excitant, c'est aussi une façon d'aider et moi j'adore ça. Je l'ai dit au collègue, moi ça me rend heureuse, je les prendrais tous les ans puisque ça met du PEP'S et ça te fait réfléchir sur ta pratique, tu es obligée de voir les choses différemment avec une enfant qui ne parle pas la langue donc ça te fait réfléchir sur ta pratique puisqu'elle ne comprend pas le français et il y a pas mal de petit français qui ne comprennent pas non plus quoi. » (Fabienne, mai 2023)*

Nous pourrions nous demander si cette facilité de gestion des élèves allophones pourrait également s'expliquer par une faible proportion d'élève à besoins éducatifs particuliers dans les classes, cela permettant à l'enseignante d'être plus disponible et donc moins surchargée. Or, Angélique ayant 9 élèves à besoins éducatifs particuliers, nous pouvons d'ores et déjà réfuter cette idée et insister sur la seule influence des éléments biographiques de l'enseignante.

- *Une présence redoutée : le cas de Claudine*

Claudine, enseigne depuis trente et un ans, dont quatorze années en tant que titulaire en classe REP en banlieue nantaise. Après son baccalauréat, elle réalise des études à l'université pour devenir professeure d'anglais mais ne part pas à l'étranger durant sa dernière année d'étude par peur de partir loin et longtemps. Elle nous avoue que ne pas avoir effectué cette année à l'étranger aura été un manque pour la suite de ses études car elle aurait amélioré son anglais pour devenir bilingue et pouvoir enseigner l'anglais en collège et lycée. Ayant toujours travaillé en centre d'accueil

auprès d'un public relativement jeune c'est naturellement qu'elle se tourne vers le métier de professeure des écoles. Elle réalise sa licence d'anglais avec certaines difficultés et rentre à l'IUFM avec son bac+2 lors de la dernière session de recrutement à ce niveau d'études avant l'imposition de la licence en trois ans aux futurs candidats. Malgré le fait d'avoir suivi des études de langue, pour elle avoir un élève allophone dans une classe ordinaire de maternelle représente une contrainte, dans un monde parfait elle souhaiterait qu'il n'y ait pas d'élèves allophones en classe ordinaire ou bien être polyglotte pour pouvoir communiquer avec eux. Ses difficultés en licence d'anglais sont peut-être la cause de ses difficultés avec les élèves étrangers aujourd'hui. La présence de ces élèves dans sa classe est, pour Claudine, une véritable contrainte, source de surcharge de travail et de fatigue.

*« Ouais, alors c'est vrai que cette année moi je suis un peu... un peu vernie on va dire, avec les allophones surtout qu'ils sont venus tous en même temps. »* (Claudine, mai 2023)

*« Bon moi pas de bol entre guillemets, les allophones c'était un sur deux, Ariane la dernière fois elle a accueilli une petite qui est arrivée, qui parle français. Prochaine arrivée, c'est moi, malheureusement c'est un allophone quoi. Coup sur coup j'ai eu Lakhdar, Macha et je ne sais pas comment il s'appelle euh si Mohamed je crois qui arrive là. »* (Claudine, mai 2023)

*« Je trouve ça épuisant »* (Claudine, mai 2023)

Suite à ces trois entretiens, il nous apparaît que l'implication de l'enseignante envers les élèves allophones est influencée par le vécu de cette dernière face aux langues et à la culture étrangère. La transmission et l'apprentissage d'une langue étrangère diffère de la transmission des savoirs en langue française des classes ordinaires. Apprendre le français, en tant que langue seconde n'est donc pas quelque chose de plaisant et de facile pour les enseignantes. Le rapport aux langues étrangères et la capacité à les enseigner conditionnent donc, selon nos données, l'implication des enseignantes auprès des élèves allophones.

## V. Modifier les pratiques enseignantes

Lors d'une observation en classe, nous avons pu utiliser le modèle SPEAKING défini par Dell Hymes (1967) pour analyser la pratique d'un enseignant de grande section avec une élève allophone qui venait d'arriver le jour même dans sa classe. Avec ce modèle, nous avons pu nous focaliser sur une situation de classe en petit groupe qui va être rituel pour cette élève puisque pendant toute une période les enseignants de grande section décroissent pour apprendre les règles des jeux de société présent dans la classe pour que les élèves puissent les utiliser en autonomie tout au long de l'année (cf. annexe 2)

Selon Tellier (2010), « lors d'une interaction avec un locuteur étranger, nous avons souvent tendance à adapter notre discours au niveau de compétence (réel ou supposé) de notre interlocuteur » (p.1) et ici l'enseignant a adapté son discours, a davantage articulé et a ralenti son débit de parole. Finalement, « Accueillir un élève allophone arrivant sera bénéfique à l'ensemble de la classe » (J.M Frisa, 2014, p.112) puisque l'enseignant prend le temps de reformuler une information, une consigne, de revenir sur des bases et adopte une gestuelle qui « agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées » (Tellier, 2008, p.1). Ça se traduit donc par une activité d'étayage et de consolidation utile à tous les autres élèves de la classe.

*« Déjà dans l'articulation, dans le choix du vocabulaire, je parle moins vite, je vais la fixer, tu vois dans ses yeux s'il faut reformuler un mot. Je suis revenue sur des bases que je ne faisais pas avant ? Tu vois je dis je revois ça pour Svetlana mais ça ne va pas vous faire de mal. Je ne sais pas si on travaille la reconnaissance de la classe grammaticale par exemple, on va se redire ce qu'est un nom, on le fait pour elle, ça ne leur fait pas de mal, ça prend 2 sec mais je ne le faisais pas avant. Je me sers d'elle pour aider les autres. C'est donnant donnant moi je me dis, elle aide beaucoup les autres aussi en revenant à la base, il y en a à qui ça fait beaucoup de bien » (Fabienne, mai 2023)*

Lors de nos observations en classe nous avons pu observer qu'au-delà du choix de vocabulaire et du rythme de parole, l'enseignante utilise aussi beaucoup les

gestes et la répétition pour se faire comprendre des élèves allophones. C'est le cas pour Angélique qui pour un même atelier à répéter quatre fois la même phrase à son élève allophone en mimant l'action principale de la consigne : « à côté ». Voyant qu'il ne parvenait pas à comprendre totalement ce qu'elle lui demandait, Angélique est venue près de son élève pour lui montrer comment réaliser l'activité pour le premier exemple. C'est en répétant et en montrant que l'enseignante s'est fait comprendre de son élève allophone.

Outre le fait de mimer et de répéter pour se faire comprendre, il est courant de voir dans les classes, l'enseignante prendre appui sur les autres élèves. En effet, les élèves francophones qui ont compris la consigne peuvent servir de modèle pour l'élève allophone qui peut reproduire par imitation ce que font ses pairs. C'est notamment le cas en EPS pour les élèves d'élémentaire ou en motricité pour les élèves de maternelle. Cependant, il est important de nuancer car certaines consignes sont parfois trop complexes pour que l'élève allophone les comprenne en totalité.

Grace à nos différents entretiens et observations menés lors de l'élaboration de ce travail universitaire, nous avons pu mettre en exergue différentes problématiques rencontrées par les enseignantes face aux élèves allophones. Au-delà des écueils de communication nous pouvons affirmer que les aspects affectifs, matériels et inter-individuel jouent un rôle crucial dans la prise en charge des apprentissages scolaires pour les élèves allophones. De plus, ces entretiens font émerger le fait que l'aspect biographique des enseignantes peut avoir un impact facilitant ou au contraire un impact appréhensif de la prise en charge d'un élève allophone.

## Conclusion

Nous souhaitons étudier comment l'inclusion d'un élève allophone nouvellement arrivé obligerait les professeurs des écoles à modifier leurs pratiques pour s'adapter au mieux au profil de l'élève accueilli. Les travaux de lectures universitaires, d'observation et d'entretien que nous avons mis en place au cours de cette année de recherche nous ont permis d'éclaircir les points saillants de cet enjeu sociétal.

Dans un premier temps nous envisageons de prouver qu'il serait plus aisé d'accueillir un élève allophone en classe de maternelle qu'en classe d'élémentaire. Nous nous sommes pour cela, entretenue avec des enseignantes de ces différents niveaux scolaires. À la suite de ces échanges il paraît évident que l'école élémentaire est plus hostile pour un élève allophone de par sa pédagogie centrée sur l'écrit. De plus, l'apprentissage de la langue orale constitue l'axe principal du programme scolaire de l'école maternelle, en accord avec les différents stades de développement (moteur, cognitif, affectif et langagier) d'un enfant de moins de 6 ans. Il est donc plus évident pour un élève allophone de rentrer dans la langue française à ce stade de la scolarisation. Le profil développemental de l'élève allophone oblige donc l'enseignant à modifier sa pratique.

Dans un second temps, nous avons supposé que l'aspect psycho-affectif de l'élève allophone devait être pris en compte par l'enseignant avant de pouvoir entrer dans les apprentissages. Certains élèves allophones arrivant en France après avoir vécu plusieurs traumatismes imposent à l'enseignant d'appréhender la présence de cet élève en classe d'une toute autre manière qu'à l'accoutumée. Cette idée est bel et bien confirmée par les échanges que nous avons eu avec les différents professionnels de l'enseignement. Certaines enseignantes se sont vu résoudre, pour des élèves allophones, des situations inattendues et parfois troublantes. De plus, les objectifs scolaires se voient parfois modifiés ou adaptés pour les élèves allophones et leur venue à l'école doit être la plus sereine et sécurisante possible. Ce sont tous ces paramètres psychologiques à prendre en compte qui obligent les professeurs des écoles à modifier leurs pratiques avec les élèves allophones.

Enfin, nous nous sommes demandé si les enseignants étaient assez formés et préparés à l'accueil d'un élève allophone. En effet, en tant que futures enseignantes nous déplorons l'absence de formation jusqu'alors. Ce qui ressort de nos différents entretiens avec les enseignantes rencontrées est que certains dispositifs ont été mis

en place par l'éducation nationale mais que le manque de moyens les rend difficilement mobilisables par conséquent, les enseignants sont obligés de se former par leurs propres moyens sur leur temps personnel ou encore, de passer beaucoup de temps à traduire les différents documents scolaires et administratifs. Les manques institutionnels obligent donc les professeurs des écoles à modifier leur pratique professionnelle.

Les trois hypothèses que nous avons formulées en début de recherche se trouvent donc toutes confirmées et nous donnent des pistes pour perfectionner notre pratique de futures professeures des écoles. Cependant, une quatrième donnée nous est apparue au cours de l'analyse des différents entretiens et il nous paraissait pertinent d'en faire part dans ce mémoire de recherche. En effet, le profil biographique de l'enseignante est pour nous un des facteurs conditionnant l'implication de cette dernière avec un élève allophone. Le bon rapport aux langues et aux cultures étrangères permet à la professeure des écoles de mieux appréhender la présence d'un élève allophone dans sa classe et de considérer leur présence comme une richesse. Au contraire, lorsque ce rapport est redouté, il peut s'expliquer par un moindre attrait envers la pratique des langues étrangères. Le vécu personnel incite donc l'enseignante à plus ou moins modifier ses pratiques pour un élève allophone.

Nous n'avons pas eu le temps ni les moyens d'étudier la question de la présence en classe des élèves allophones en totalité. Il serait intéressant d'étudier l'impact des élèves allophones sur la psychologie des enseignants notamment en abordant la question du sentiment d'échec ou d'anxiété ou encore en étudiant le rapport aux institutions des professeurs des écoles accueillant un ou plusieurs élèves allophones dans leur classe.

## Bibliographie

- Arborio, A., & Fournier, P. (2015a). *L'observation directe* (4<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Balland, L., & Garcia, S. (2022). Intensification du travail et manifestation pathologiques chez les professeurs des écoles.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015a). *L'entretien* (3<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Catheline, N., Dieumegard, S., Gervais, Y., & Roux, M. (2019a). *Enseignants et élèves en souffrance : Guide pratique pour des partenariats entre école et pédopsychiatrie*. ESF Sciences Humaines.
- Chomentowski, M., & Gohard-Radenkovic, A. (2014). Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XIX(2), 57-70.  
<https://doi.org/10.3917/rfla.192.0057>
- Combessie, J. (2007a). *La méthode en sociologie*. Editions La Découverte.
- David, C., Mendonça Dias, C., (2021) . *Classes multi-niveaux, pédagogie différenciée et inclusion: des classes de langue étrangère aux classes ordinaires*. Les Cahiers Pédagogiques. <https://hal.science/hal-02340940>
- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à l'URL <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>
- Frisa, J. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*.
- Germain, C., Netten, J., (2012) *Une pédagogie de la littérature spécifique à la L2*. *Réflexions*, vol 31, n°1 (p17-18).

Gravouil, H. E. A., & David, J. (2016a). *Produire des récits oraux avec des élèves allophones*. Le Français aujourd'hui. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0077>

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C., et Nocus, I. (2021). *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire*. Recherches en éducation, 45 | 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9513>

Guidetti, M. (2010a). *Introduction - Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre*. Enfance, 2010(03), 227. <https://doi.org/10.4074/s0013754510003022>

Katz, S., Legendre, F., Connan, P., & Charles, F. (2021a). *Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles*. Agora débats/jeunesses, N°87(1), 95. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0095>

Klein, C. (2014a). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*. Canopé - CRDP de Paris.

LANIER, V., (2016). *L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?*, Les cahiers de la LCD, 2016/2 (N° 2), p. 63-78. DOI : 10.3917/clcd.002.0063.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*. Le français aujourd'hui, 188, 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Morel, S., (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*.

NICOLAS Claudine, (2016) *Une formation aux approches plurielles des enseignants français*. Synergies pays germanophones, (N°9), p.81-91. DOI <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/nicolas.pdf>

Plaza, M. (2014a). Le développement du langage oral. *Contraste*.  
<https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>

Sauvayre, R. (2021a). Initiation à l'entretien en sciences sociales : méthodes, applications pratiques et QCM.

Savournin, F. (2016a). De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? *Empan*, n° 101(1), 42-46.  
<https://doi.org/10.3917/empa.101.0042>

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. French National Centre for Scientific Research. <https://hal.science/hal-00541985>

Yelnik, C. (2016a). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, N° 16(2), 41-54. <https://doi.org/10.3917/cliop.016.0041>

Sitographie :

BO socle commun repéré à l'URL :

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

CARAP repéré à l'URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/nicolas.pdf> /  
<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> /

CASNAV repéré à l'URL : <https://casnav.ac-creteil.fr>

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm#:~:text=Les%20unités%20pédagogiques%20pour%20élèves,de%20présence%20en%20classe%20ordinaire.>

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

Données école F\*\*\*\*\* repéré à l'URL : <https://college-lycee.com/ecole-elementaire-publique-fraternite/Nantes-0440641H>

Données école R\*\*\*\*\* repéré à l'URL : [https://college-lycee.com/ecole-primaire-publique-R\\*\\*\\*\\*\\*/Reze-0441566N](https://college-lycee.com/ecole-primaire-publique-R*****/Reze-0441566N)

Données école S\*\*\*\*\* repéré à l'URL : <https://college-lycee.com/ecole-primaire-publique-stephane-hessel/Saint-Herblain-0442772Z>

Données école J\*\*\*\*\* repéré à l'URL : <https://beaurepaire-stjoseph.fr/equipe-educative/>

Enquête repéré à l'URL : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones>

Geste professionnel repéré à l'URL : [https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/les\\_gestes\\_professionnels.pdf](https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/les_gestes_professionnels.pdf)

Inclusion :

[https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_inclusions\\_FR.pdf](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_inclusions_FR.pdf)

L'échec scolaire repéré à l'URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097782/document>

Techniques pour la classe, prise en charge des élèves ne maîtrisant pas la langue française. Repéré à l'URL :

[https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/8\\_differenciationeanaclassesordinaire.pdf](https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/8_differenciationeanaclassesordinaire.pdf)

# Annexes

- *Annexe 1 : Guide d'entretien*

## Personnel

- Est-ce que vous pouvez vous présenter ?  
Quel âge avez-vous ?
- Avez-vous des PE<sup>5</sup> dans votre entourage ?
- Quel était votre rapport à l'école en tant qu'élève et étudiante ?

## Parcours

- Quel est votre niveau d'étude et de diplômes ?
- Depuis quand enseignez-vous ?
- Êtes-vous titulaire ?
- En quels niveaux as-tu déjà enseigné ?

*Si études de langue : avez-vous fait des études de la langue française ou d'enseignement du français ?*

## École

- Cette école est-elle catégorisée ? Rep, AED ?
- Quel est le profil des élèves de l'école ?  
Quel milieu socio-professionnel ?  
Combien d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école ?
- Combien y a-t-il de classes dans l'école ?
- Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?

## Cœur du métier

- Pourquoi avez-vous eu envie d'enseigner et à quel âge ?
- Est-ce que ce qui fait votre cœur de métier a évolué depuis le début de votre carrière ?

## Élèves allophones

- Est-ce que c'est la première fois que vous avez un élève allophone dans votre classe ?
- Est-ce que c'est compliqué ?

---

<sup>5</sup> PE : Professeur des Ecoles

- Comment s'appelle cet/ces élèves allophones ?  
D'où vient/viennent-ils ?  
Connaissez-vous les raisons de sa venue en France ?  
Était-il scolarisé avant ?
- Vous semble-t-il bien intégré ?  
Est-ce qu'il va vers les autres, jouent ensemble ?  
Est-ce que les autres élèves viennent vers eux ?
- Quand avez-vous été prévenu que vous alliez accueillir un élève allophone dans votre classe ?
- Avez-vous appréhendé cette venue ?  
Pourquoi ?
- Est-ce que c'est un profil d'élève que vous avez envisagé avoir dans votre classe ?
- Combien y a-t-il d'élèves allophones dans l'école ? Est-ce que ce nombre augmente ?
- Pouvez-vous nous décrire votre élève allophone ?  
Est-il bien intégré dans la classe ? Dans l'école ?

### **Communication parents**

- Comment faites-vous pour communiquer avec les parents ?
- Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de devoir conseiller les parents pour les adresser à un professionnel ou une institution ? Psychologue, CASNAV, orthophoniste ou autre ?
- Est-ce que ça arrive souvent que les élèves allophones soient pris en charge par ces professionnels ?

### **Élèves à besoins éducatifs particuliers**

- Avez-vous également des élèves à
- Besoins éducatifs particuliers dans votre classe ?
- Si oui, utilisez-vous les mêmes méthodes/activités pour les élèves allophones ?

### **Formation**

- Êtes-vous formée à l'accueil des élèves allophones ?
- Si oui, combien de temps ?
- Par quel organisme ?
- Est-ce que cette formation vous est utile pour cet élève ?
- Avez-vous cherché à vous former seule ?
- Avez-vous des contacts avec les structures qui s'occupent des élèves allophones ?
- Est-ce qu'elles vous aident au quotidien ?
- Est-ce que vous vous appuyez sur des sites, des ressources pour vous aider sur cette question ?

- Est-ce plutôt pour en savoir plus sur les élèves allophones ? Ou sur les dispositifs ? Ou pour construire une séance ?

### **Aide, collègues**

- Est-ce qu'il vous arrive de rencontrer des difficultés avec ces élèves ?  
Quel type de difficultés ?  
Échangez-vous avec vos collègues ? Avec votre entourage ?
- D'autres de vos collègues ont-ils un élève allophone dans sa classe ?  
Partagez-vous des conseils ou des activités ?

### **Pratiques**

- Qu'est ce ça change à la pratique du métier de PE ?
- Au quotidien, qu'est-ce que la présence d'un élève allophone change à votre pratique ?
- En quoi cela suppose-t-il un travail différent ?
- Comment communiquez-vous avec eux ?
- Est-ce que vous parvenez à prendre du temps individuel avec ces élèves ?
- Qu'est-ce que ça change ?
- Qu'avez-vous mis en place pour cet élève allophone dans votre classe ?
- Utilisez-vous différentes ressources pour cet élève ? (Numériques, pictogrammes)

### **Temps de préparation**

- Est-ce que cela impose un travail supplémentaire ?  
Comment t'organises-tu ?  
Combien de temps à peu près ?

### **Différenciation**

- Faites-vous de la variation de contenu entre les élèves allophones et les autres élèves ?
- Entre deux élèves allophones ?

### **Renoncement**

- Est-ce que vous vous fixez des objectifs différents pour les élèves allophones par rapport aux autres et au programme ?  
Quels sont tes objectifs pour cet élève ?
- Est-ce qu'il y a des choses que vous ne pouvez pas faire avec les élèves allophones ? Ou que vous devez laisser de côté ?  
Pouvez-vous nous expliquer pourquoi ?

### **Difficultés rencontrées**

- Quelles difficultés rencontrez-vous au quotidien avec ses élèves ?
- Est-ce que vous vous remettez beaucoup en question ?
- Est-ce que ces élèves peuvent être une source d'angoisse pour vous ?
- Est-ce que vous appréhendez l'échec de ces élèves ?

### **Manques**

- Si on était dans un monde parfait, pouvez-vous nous dire ce qui vous manquerait pour mieux faire avec ces élèves ?

### **Autre**

- Est-ce qu'il y a quelque chose dont on n'a pas parlé qui vous tient à cœur de nous raconter ?

- Annexe 2 : Observation de Maria, lors d'un rituel de décloisonnement en GS dans la classe de Jérôme selon le modèle de SPEAKING par Dell Hymes

Situation : Apprendre les règles d'un jeu de société en atelier. Rituel lors du décloisonnement pour les GS								
	S	P	E	A	K	I	N	G
	Lieu et moment	Participants	Objectifs	Actes de langage	Tonalité	Instruments	Normes	Discours
	Dans la classe En début d'après midi	L'enseignant et 6 élèves	Objectif de l'enseignant : apprendre les règles de plusieurs jeux de société afin que les élèves puissent jouer en autonomie	L'enseignant procède par l'explication des règles  Questions/ réponses des élèves  Beaucoup de répétition, articule	Début d'après-midi. Moment calme en petit groupe. Débit lent	La communication est unique ment orale.  L'enseignant fait des gestes, mimes	Situation de classe connue des élèves, situation répétitive	Échange de type questions /réponses
Intérêts ou Inconvénients de cette situation pour un élève allophone	Lieu connu de l'élève, c'est dans sa classe donc c'est sécurisant pour elle	Intégré dans le groupe classe, elle est assise sur le banc avec les autres élèves		Écoute et répète beaucoup de mots que prononce l'enseignant		Exercice d'écoute et d'observation	A elle de jouer son rôle d'élève	Les rituels, par leurs répétitions sont des moments d'apprentissages de la langue
Conclusion	Beaucoup de points positifs. Cette petite fille adopte une posture d'élève, écoute attentivement et répète beaucoup. Elle est également intégrée aux autres élèves et participe aux jeux de société. Elle ne comprend pas la consigne mais elle imite ses camarades.							

- *Annexe 3 : Retranscription K*

Indicateur de position :

**Du côté de l'élève :**

Age de l'élève : 23 ans, il nous raconte son arrivée en France a l'âge de 10 ans

Fille / Garçon : Garçon

Frère et sœur ? Scolarisé ou non dans la même école : 1 grand frère et ils n'ont pas été scolarisés dans la même école

Si l'élève a été scolarisé avant d'arriver ici ? : Oui en Arménie

Va-t-il régulièrement à l'école ? Oui, tous les jours

Niveau de français en arrivant ? Ne parle aucun mot

Son répertoire langagier à son arrivée : Arménien, Russe couramment

Directement intégré en classe ordinaire à son arrivée ou non ? Oui en cm2

Envie d'apprendre le français : +++

Son intégration ? "moyen, je n'arrivais pas à parler français donc la communication était compliqué avec les autres et eux même ne venaient pas vers moi"

**Du côté des parents**

Dans quel contexte sont-ils arrivés en France ? Réfugié politique

Depuis quand vivent-ils en France ? 16 mai 2011

Où habitent-ils à leur arrivée en France ? Dans la rue puis dans un hôtel première classe à Saint-Sébastien (famille de différentes nationalités, religions) puis logement au Sillon de Bretagne

Profession des parents : son père était boucher et sa mère cuisinière

Indicateur contextuel :

**L'école**

L'école dans lequel il se trouve : La Profondine

L'inscription sociale de l'école : École public avec public mixte

Est-ce qu'il est inscrit à d'autres services publics ? Aucun

Moyens de l'école ? Infrastructures : Ne sait pas

Situation géographique : Ne sait pas

### La classe

Nombre d'élèves : une trentaine

Nombres de classe : Ne sait pas

#### Indicateur de pratique :

Difficultés perçues pour l'élève : ne parle pas le français, ne le comprend pas et à aucun moyen pour communiquer

Va-t-il en classe d'accueil ? « Il a été à l'école en CM2 1 mois et demi mais beaucoup trop de difficultés à apprendre le français donc l'école a voulu qu'il aille en classe d'accueil dans une autre école en tant qu'élève en difficulté de français. C'est l'assistante sociale, à l'aide d'une traductrice qui l'a inscrit en classe allophone au breil "collège Rosa Parks" »

Combien d'heure par semaine ? Toute la semaine il avait que des cours de français  
Avec qui ? 1 professeur "Mr Berger". Pendant 6 mois il était avec son frère + plusieurs élèves de différentes nationalités, de différents âges (jusqu'à 18 ans max.). Il a voulu continuer encore 6 mois = total 12 mois

#### **Intéactions :**

Forme de tutorat ? : Aucune, aucun élève ne s'intéressait à lui

Interaction entre élève - PE en **classe ordinaire** : Peu

En **classe allophone** : Beaucoup « Super sympa, il voulait nous apprendre la langue »  
« bienveillant, toujours le sourire » « prenait le temps de nous expliquer les choses » « on apprenait tous la même chose, on avait des cours collectifs, groupé ». « il nous expliquait les mots importants, basique que l'on utilise à l'école comme exercice, devoir, regarder, voir, écouter » → tous les mots utiles pour un élève, dans une discussion »

### Intéractions :

En **classe ordinaire** : *“on me donnait des coloriages, on ne s’occupait pas de moi, je ne pouvais rien apprendre” “assis au fond de la classe” “ je suis une plante” “ la PE faisait son cours avec les autres élèves”*

En classe ordinaire : aucune interaction avec les autres, dans la cour j’essayais de parler avec eux mais c’était compliqué” “je jouais au foot avec eux”

En **classe allophone** : “on était en groupe, de différentes nationalités et on devait ensemble parler en français pour répondre à la consigne”

Communication avec les parents

Passe par l’élève + traductrice

### Pratique enseignantes

	Classe Allophone	Classe Ordinaire
Emploi du temps	Dans sa classe, ils avaient tous le temps le même emploi du temps « on restait toute la journée dans la même classe »	Aucun emploi du temps pour lui, il ne faisait rien
Quels outils utilisés ? Numérique ? Papier ? Support ?	Utilisation du numérique pour projeter les images au tableau. En salle informatique : avec un casque, écouter les phrases et réécrire ce qu’on avait entendu	Coloriage, crayon de couleur

	Papier : image, phrase à compléter	
Temps passé avec les autres élèves et lui ?	Tout le monde avait son temps avec le professeur	Toujours avec les autres
Variation du contenu d'apprentissage	Différentes feuilles avec différent niveaux de difficultés	Coloriages
Est-ce qu'il passe plus par l'oral que par l'écrit ?	Les deux. « Une fois que tu sais comment l'écrire, ça veut dire que tu connais la signification du mot ». « quand tu as appris le mot, tu l'a mal écrit mais tu comprends, tu sais qu'une fraise est une fraise »	
Ressenti face aux PE	Investi, cadre sécurisant, il encourageait souvent « il y avait des trucs à apprendre et on devait passer à l'oral devant tout le monde, si tu avais des trous dans ta poésie, tu as oublié des moments, il donnait des petits mots, tu es capable de le faire, on	« je ne voulais pas aller à cette école, parce que je m'imaginai pas comme ça l'école ici » « chez moi, on a toujours la même classe de la maternelle à la primaire » sauf qu'ici ça change tout le temps ».

	<p>le sait tous que tu es capable, redis moi tout, »  Aide pour donner un mot  « tu le sais, tu as appris »  « Quand je parlais un peu plus français, il faisait beaucoup de blagues drôles”. Il ne se moquait jamais de nos difficultés  « il a parlé pendant longtemps, tout seul, il s’arrête pas » les élèves sont silencieux, personne ne parle</p> <p>Fait des gestes, verbalise</p>	<p>« Elle n’était pas investie, je ne sais pas ce qu’elle me racontait pas donc je ne sais pas »</p>
--	--	--

### Témoignage, son vécu

« J’étais content d’aller à l’école, ça fait plaisir de voir les gens de sa classe. Je me réveillais à 5h30 le matin pour prendre 2 bus et 2 tram : du Breil au Sillon. Je connaissais par cœur les arrêts en français, et les lignes de bus. Des fois le bus ne s’arrêtait pas à l’arrêt, et je ne savais pas dire arrêter vous, l’arrêt donc je descendais 2-3 arrêts après quand quelqu’un d’autre descendait, et je marchais pour revenir à mon arrêt. A la place de la sixième j’ai fait la classe d’accueil et ensuite j’ai fait une sixième. J’étais avec ma classe ordinaire mais tous les vendredis j’allais en classe d’accueil. Je rencontrais des difficultés mais les professeurs m’aidaient, en maths je redemandais à bien m’expliquer la consigne. Je me battais parce que je ne connaissais pas les insultes mais je comprenais que ce n’était pas des mots gentils qu’il me disait, j’ai été en prépa-pro au lycée parce que je voulais faire menuiserie sauf que dans le lycée qu’on m’a dit d’aller il n’y avait pas de menuiserie. Je me suis retrouvé en carrosserie. C’est au bout de 3 ans qu’il a commencé à bien parler le français “je comprenais, je lisais, j’écrivais”

- *Annexe 4 : Retranscription Angélique*

**L : « Peux-tu te présenter brièvement »**

A : « Anaëlle, j'ai eu mon concours en 2017 et je suis enseignante depuis 6 ans. Ça fait 5 ans que je suis dans cette école-là, à Saint-Herblain et sur le même niveau Petit-Moyen. Avant ça, en termes de parcours, j'ai pas mal divagué, j'ai mis beaucoup de temps à trouver ce que j'avais envie de faire de ma carrière. En bagage scolaire avant j'ai un BTS communication, événementiel, une L1 LEA anglais/allemand, une L3 ressources humaines et une L3 science de l'éducation. Pendant mes études, j'ai eu mon BAFA très tôt, dès 16 ans et j'ai tout le temps bosser avec des enfants, les vacances scolaires etc. Et plutôt avec des publics de région parisienne puisque j'ai grandi en banlieue parisienne avec des publics très divers. J'ai donc côtoyé des élèves allophones en ce sens-là dès très jeune »

**L : « Et du-coup quand est-ce que tu as eu l'envie de devenir professeur des écoles, qu'est-ce qui te plaisait le plus dans ce métier ? »**

A : « Bh enfaite j'ai eu envie d'être professeure des écoles il y a très très longtemps, ado on va dire, enfin même pré-ado mais on m'en avait dissuadé puisque le système d'orientation en France est vraiment nul puisque ayant grandi en banlieue parisienne avec une famille assez pauvre, personne me disait de faire un bac +5, tout le monde m'en a dissuadé, tout le monde m'a dit non non tu n'y arriveras pas donc j'ai complètement mis cette idée la de côté et c'est pour ça que j'ai cherché d'autres orientations, que j'ai fait d'autres études mais enfaite je revenais toujours à m'occuper d'enfants, je me retrouvais dans des centres sociaux, surveillante d'un collège donc dans tous les cas je me retrouvais avec des enfants et finalement je me suis retrouvé rapidement avec une licence 3 où je me suis dit mais enfaite pourquoi je n'aurais pas un master, j'en suis complètement capable et depuis que je suis enseignante, ce qui me plaît vraiment c'est la polyvalence qu'on a, tout ce qu'on peut faire dans le quotidien. Je me sens vraiment à ma place en maternelle, par contre j'ai beaucoup plus de mal à trouver ma place en tant qu'enseignante en cycle 3 mais ça c'est très personnel, je pense que chaque enseignant à un peu ce ressenti-là, soit dans un sens soit dans l'autre mais je ne sais pas, je me sens fondamentaux enfaite du parcours scolaire de l'élève et c'est ça qui me plaît vraiment dans ce niveau-là, c'est que mes futurs élèves soient ouvriers, maçons, plombiers ou coiffeur ou ingénieur, dans tous les cas, ce que je leur auraient appris dans ma classe ça les aidera. Je crois que c'est ça que j'aime vraiment beaucoup en maternelle. Dans l'éducation on galère mais on aime ce qu'on fait

**L : « Est-ce que dans ton entourage tu avais des professeurs des écoles » ?**

A : « -Réflexion- Alors j'ai une tante qui est enseignante et a fini directrice d'une école maternelle et ma mère était en petite enfance, elle travaille en crèche »

**L : « Est-ce que ta tante t'a poussé dans »**

A : - Ne laisse pas finir la phrase de Louise « Pas du tout, on en discutait, si j'avais pu faire un stage de troisième par exemple dans son école je l'aurais fait mais non franchement on en discutait mais j'ai été bridé par ce système d'orientation qui m'a vraiment mis dans la tête, non tu ne feras pas un bac+5 donc en fait j'ai vraiment mis de côté le fait que je ne serais jamais enseignante et après j'ai vraiment cherché autre chose. C'est bizarre mais quand j'ai recommencé à y penser c'est que je recôtoyais des enfants et il y a une année où je me suis retrouvée à Lyon, j'étais animatrice dans un centre social et socio-culturel et je crois que c'est le meilleur taf que j'ai eu de ma vie jusqu'ici en fait, je faisais des enfants à partir de 3 ans jusqu'aux adultes et donc les 3 ans je faisais de l'accueil de loisirs le mercredi après-midi, les élémentaires je faisais des ateliers de motricité pour des gamins qui avaient des problèmes de motricité, j'avais des collégiens en aide aux devoirs et les adultes, j'avais des adultes qui parlaient pas français pour la plupart donc je faisais des cours de français et j'ai fait des cours de code pour les aider à passer le permis et en fait en étant dans ce centre social là, c'est là où j'ai eu un déclic en me disant mais en fait j'en peux plus de récupérer les enfants à la sortie de la classe, ce n'est pas ce que je veux moi, moi je veux être dans la classe finalement. C'est tout ce que j'ai toujours voulu et c'est juste que je l'avais mis complètement de côté à cause d'un aspect psychologique parce qu'on m'a martelé le cerveau avec les non tu ne feras pas 5 ans d'études »

**L : « D'accord, quand toi tu étais élève ou étudiante, ton rapport avec l'école était comment ? »**

A : « J'ai grandi dans des milieux un peu compliqués, toujours en Rep et Rep + donc vraiment dans des cités un peu chaudes on va dire du coup, moi j'ai toujours été plutôt une bonne élève globalement, un peu chiant, comportement un peu borderline mais très bonne scolairement. J'ai toujours aimé l'école parce que j'ai toujours été très sociable aussi, j'ai toujours eu pas mal de copine etc. donc je suis plutôt dynamique, à toujours vouloir aller vers les autres etc. Et donc j'ai pas mal vécu l'école mais il y a eu plusieurs événements un peu compliqués, j'étais vraiment dans des écoles très très chaudes donc y'a eu des moments où j'ai eu la boule au ventre d'aller à l'école en tant qu'enfant, j'ai eu peur d'aller à l'école à plusieurs reprises mais si non à part ces moments j'ai toujours adoré l'école, j'ai toujours aimé apprendre même au collège, même au lycée. C'est vrai que je m'y sentais bien, c'était mon moment social avec les autres. Je me suis toujours sentie bien à l'école globalement »

**L : « Pour l'aspect personnel nous avons fini les questions mais si tu as d'autres choses qui te tiennent à cœur n'hésite pas »**

A : « Non je pense que j'ai fait le tour »

**L : « D'accord, du coup au sujet de l'école dont tu enseignes depuis 5 ans, est-ce que c'est une école qui est catégorisé REP ?**

A : « Non, pour être rep il faut être rattaché à un collège REP, c'est la loi c'est un peu mal fichu et du coup S\*\*\*\*\* est rattaché à 40% si je ne dis pas bêtise du collège Ernest Renan à Bellevue qui est REP + mais on est rattaché à 60% au collège Anne de Bretagne donc c'est le 60% qui gagne donc nous ne sommes pas REP mais on s'est toujours dit à l'école qu'on avait quand même le public à la limite de la REP, on est un peu entre deux mais on devrait être entre l'école AED et la REP par rapport à notre public mais officiellement nous avons aucun label »

**L : « Nous notre mémoire c'est vraiment les élèves allophones à proprement parlé, est-ce que dans cette école il y a beaucoup d'élèves allophones, pourrais-tu nous dire un nombre ?**

A : « Et bh, le souci du terme allophone c'est que je sais que le CASNAV qui gère à chaque fois les élèves allophones nous disent bien qu'on les comptent allophones seulement leur première année de scolarisation après leur arrivée en France donc j'ai du mal à compter dans l'école puisqu'on a beaucoup d'enfants qui arrivent allophones chez nous mais qui aujourd'hui ne sont plus considérés allophones puisqu'ils sont en CM1 et qu'ils sont chez nous depuis 6 ans et ils sont arrivés allophones dans notre école.

**L : « Alors plutôt les élèves allophones qui sont arrivés cette année dans votre école »**

A : « J'en ai deux dans ma classe en PS - je ne compte pas mon MS puisqu'il est arrivé en PS l'année dernière »

**L : « Mais est-ce que selon toi il a encore des soucis avec la langue française ? »**

A : « Oui, complètement mais Ismaël on se pose la question sur autre chose, il est suivi pour d'autre chose en plus du fait qu'il soit allophone, il fait de l'orthophoniste, il voit un psychométricien donc pour ce cas-là c'est un peu délicat mais Les enseignants doivent pallier eux même face à ça = peu de formation, beaucoup d'investissement personnel en PS. Ophélie en a 2, Laura aussi et il y a aussi les familles roms qui arrivent en cours d'année mais plutôt vers la GS-CP puisqu'ils ont peur de venir en PS-MS donc je pense qu'en tout sur l'école on en a entre 5 et 10 je pense

**L : « Super, du coup est-ce que c'est la première fois que tu as un élève allophone dans ta classe ? »**

A : « Non du tout, j'en ai quasiment tous les ans dans cette école. Quand j'étais à Orvault, beaucoup moins mais ce n'était pas le même public quoi »

**L : « Selon toi, qu'est-ce que ça change dans ta pratique du métier d'avoir un élève allophone dans ta classe »**

A : « Et bh je crois -cherche ses mots- enfaite ça m'a ouvert un peu les yeux sur la richesse du langage en maternelle, sur le fait qu'on peut avoir certains élèves allophones en début d'année mais enfaite en petite section ils sont tellement petits, le langage est tellement chez certain pas très présent qu'enfaite en PS on travaille presque pareil avec les allophones que les enfants non allophones. Je pense que je n'ai pas la même vision qu'un enseignant qui est en cycle 3 et qui arrive avec un CM1 qui arrive d'un autre pays et qui ne parle pas français. Nous je trouve qu'en maternelle c'est vraiment une richesse parce que souvent ce sont des familles qui nous apportent pleins de choses sur leurs cultures, qui ont une envie à 1000 % de s'intégrer dans la classe, dans le pays, dans l'école et qui du coup sont adorables. C'est une richesse pour les autres enfants mais encore une fois, je pense vraiment qu'en maternelle c'est beaucoup plus simple d'accueillir un enfant allophone que plus loin puisque nous, on n'écrit pas encore donc c'est vraiment quasiment que sur le langage oral surtout en PS. J'ai des PS en début d'année à part savoir dire 3 couleurs et chien, chat, pomme, globalement on part un peu du même niveau. Après suivant les enfants, s'ils ont été scolarisés ou non, enfin s'ils n'ont pas fait de crèche ou d'assistante maternelle ou quoi que ce soit on part parfois du même niveau que les élèves allophones. Je n'ai pas l'impression de faire une énorme différence entre mes élèves allophones et mes élèves non allophones. On est déjà dans une école de la verbalisation, on répète 10 000 fois les choses, je ne sais pas, j'ai moins cette sensation que ça me freine dans quoi que ce soit en tout cas.

**L : « Est-ce que dans ce sens-là, par rapport au langage, est-ce que tu as l'impression de faire un peu plus de mime, faire des gestes ou utiliser des outils pour communiquer avec ses élèves ? Ou c'est identique avec les élèves francophones ? »**

A : « Oui effectivement, autant le langage oral, tu ralentis le débit mais ça tu le fais déjà avec n'importe quel élève, tu accentues sur les mots etc mais par contre, je me rends compte que je mime pas mal. Quand je dis assis par exemple, je connais quelques mots du langage des signes donc je l'utilise un peu ou alors je signe mais ce qui peut être compréhensible par n'importe qui, ça fonctionne bien. On a également les pictogrammes PECS mais nous on est un peu formé puisque l'on a l'UEMA (école avec les enfants autistes) donc je pense que ça joue beaucoup. Eux ils fonctionnent beaucoup avec PECS, ils ont des classeurs autour du cou et les petites images donc c'est facile de leur demander des conseils. Je sais aussi que les petites images PECS aident puisque Ismaël par exemple, l'année dernière en PS chez Céline, il en avait besoin de ces images là parce que lui, vraiment le langage n'arrivait pas du tout. Les

petites images peuvent vraiment aider en début d'année pour les besoins par exemple les toilettes, un verre d'eau... finalement ce sont les besoins qu'on a plus de mal à comprendre chez ces enfants-là. Bon après quand ils se tiennent l'entrejambe on comprend vite que le pipi arrive mais ça leur permet de s'exprimer d'une autre manière donc les images peuvent aider en plus des gestes »

**L : « Est-ce que les élèves allophones que tu as cette année dans ta classe ont le même profil que ceux que tu as eu les autres années ? Est ce qu'il y a des caractéristiques de l'élève allophone que tu aurais identifié selon toi ? »**

A : Pas forcément, puisque je trouve en fait que selon le pays d'origine ça change beaucoup en fait, il y a un aspect vraiment psychologique chez les élèves allophones. Par exemple cette année, si on compte Ismaël et Emran par exemple et j'avais Mohamad avant mais qui a déménagé qui était Russe, eux ce ne sont pas des enfants qui ont déménagé dans la souffrance en France, je ne sais pas comment expliquer mais en fait ils ne viennent pas d'un pays en guerre, ils viennent puisqu'ils ont de la famille dans le coin. Il y a toujours une raison. Mohamad c'était pour se faire soigner, enfin sa sœur avait plein de soucis de santé donc lui ils sont venus en France pour des opérations etc mais du coup ils ne sont pas venus dans la souffrance cette famille là mais du coup -cherche ses mots- je ne sais pas comment expliquer ça mais avant on accueillait pas mal de famille syrienne et les premières années où j'étais à S\*\*\*\*\*, là pour le coup c'était hyper dur pour les familles parce qu'elles n'étaient pas là par choix, et en même temps elle était contente d'être là parce que la guerre concrètement c'est quand même plus chouette d'être ici et ce sont des gamins pour lesquelles on a eu des difficultés que je ne pensais jamais rencontrer dans ma vie. Moi j'ai une PS qui était venue en bateau de la Méditerranée et en fait la gamine ne supportait pas l'eau donc elle était traumatisée par l'eau. Elle était obligée de boire de l'eau avec du sirop dedans ou dans un verre de couleur puisqu'elle était incapable de boire de l'eau transparente puisque ça lui rappelait la mer. Elle ne pouvait pas aller aux toilettes, elle avait un pot dans un coin de la classe parce qu'il ne fallait pas qu'il y ait de l'eau non plus dans le fond des toilettes ! »

**L : « Je vais rebondir sur ce que tu viens de raconter par rapport à cette petite fille qui avait un traumatisme. Est-ce que tu avais un lien avec certains partenaires de l'école ? Psychologue ou autre pour aider cette élève-là ? »**

A : « On a fait des demandes RASED mais ils nous disent que nous ne sommes pas prioritaires puisqu'ils sont en PS et que concrètement ils ne passent pas le bac avant la fin de l'année. Concrètement pour la demande RASED je n'avais pas eu de réponse donc la psy non plus et après je crois que le grand frère (c'est une famille de 4 frères et sœurs) qui est le plus touché puisque c'est hardcore ce que je vais raconter mais c'est lui qui s'est pris une bombe dans leur jardin, il lui manquait une jambe, un bras enfin bref il avait des éclats d'obus sur la tête, c'est vraiment une famille qui est arrivée avec d'énormes traumatisme et je crois que lui est arrivée chez nous en CE2 et je

crois qu'il a été suivi par la psychologue scolaire. Pour lui, ne plus d'être psychologique, c'était physique. Il avait passé 2 ans en Jordanie pour se faire opérer, c'était un truc vraiment très très impressionnant. Mais la petite Farah que j'avais dans la classe non. J'avais également fait des demandes au CASNAV et comme à chaque fois ils nous répondent qu'ils n'interviennent pas en maternelle vu qu'ils non plus de moyen comme à peu près toute l'éducation nationale malheureusement (rire). C'est un petit peu dommage puisque la CASNAV aujourd'hui, leur directive c'est de ne pas intervenir en école maternelle mais que lors de la première année de scolarisation des enfants donc enfaite ça élimine à peu près 80% des enfants allophones globalement (rires) donc c'est un peu n'importe quoi. »

**L : « Comment toi tu vis ces évènements qui doivent être bouleversant ? »**

A : « Avec ces enfants-là, le seul objectif c'est qu'ils passent une chouette journée enfaite. Tu as quand même moins d'objectifs même si comme d'habitude dans une classe de PS-MS tu as des objectifs à la fin de l'année mais enfaite déjà c'est une victoire pour nous de la voir arriver avec le sourire à l'école, qu'elle soit contente d'être là, qu'elle crée des liens avec d'autres enfants. La première fois ou elle a bu dans un verre qui n'était pas transparent je peux te dire qu'on a fait la fête (rire de joie), enfaite tu commences avoir d'autre objectif quoi. Ce sont plus vraiment les mêmes objectifs qu'avec d'autres enfants, c'est à dire que tu as besoin de faire les petites victoires et ce sont ces petites victoires la qui enfaite font que tu es trop contente de les avoir dans ta classe ces enfants-là et te dire purée je leur ai rendu le sourire, purée aujourd'hui elle a fait ça, et puis tu vois les parents qui sont sereins de déposer leurs enfants à l'école et qui se disent qu'ici ils n'ont pas peur de se reprendre une bombe sur la tête. Donc enfaite oui c'est dur puisque les parents arrivent avec un vécu, tu vois arriver la famille avec ses 4 enfants dont 1 en situation de handicap et les autres tu sens bien qu'ils sont complètement traumatisés donc oui clairement au début il faut mettre ses émotions un petit peu de côté (rire) et se dire ok je vais me blinder et je suis prête mais enfaite après au quotidien, dans la classe c'est un bonheur parce que ce sont des enfants a qui tu tends un brin d'herbe en récréation et ils sont trop contents. C'est des gamins qui n'avaient tellement rien, que tous leur paraient merveilleux donc moi je trouve que c'est un bonheur de travailler avec ces enfants-là mais bien sûr que quand ils te racontent certains détails c'est hyper dur. Le grand avait fait un exposé en CM2 dans la classe de Clément avant de partir au collège. Il avait enfin osé (présent dans l'école depuis le CE2) proposer à son maitre de faire un exposé de sa propre initiative sur ce qui lui avait été arrivé en Syrie. Il a vraiment expliqué pourquoi il avait des traces aux visages etc. Ce sont des moments hyper fort de vive collective, alors oui clairement je pense que Clément avait envie de chialer pendant sa présentation mais derrière c'est une telle puissance de tolérance aussi pour les autres enfants, d'ouverture du monde, de se rendre compte que purée, on a de la chance d'être en France donc oui vraiment ok c'est hyper dur psychologiquement mais derrière c'est une vraie richesse. »

**L : « Dans un cas général, est-ce que toi tu es prévenue à l'avance que tu vas avoir un élève allophone dans ta classe ? »**

A : « Euh bh prévenu (réfléchi), enfaite ça dépend, s'ils s'inscrivent pour un futur PS, enfaite souvent les parents le disent à l'inscription, enfin ça se voit puisque les parents sont dans le même cas et du coup Lionel le directeur nous le transmet sur les petites fiches de renseignements des PS comme il peut écrire grand-frère scolarisé en GS, suivi orthophoniste bh il peut écrire enfant allophone. Après on a aussi les arrivées en cours d'année où là, si l'enfant a été scolarisé ailleurs avant, on est prévenu, s'il arrive d'une autre école on le sait mais par contre les arrivées comme ça en cours d'année c'est souvent ce qui arrive dans les situations compliquées (fuite, guerre, tsunami) puisqu'on a eu des enfants d'Haiti aussi donc là souvent on le découvre quand ils arrivent clairement. Lionel à l'inscription est sensé comprendre le truc mais des fois entre une famille qui ne parlent pas hyper bien français et une famille allophone la ligne est un peu mince donc non on peut quand même avoir la surprise en direct live »

**L : « D'accord, donc comment tu te prépares à leur venue ? »**

A : « Pour les PS-MS franchement je ne prépare pas grand-chose à part j'essaye de voir ce que je peux traduire dans les documents de rentrée, maintenant c'est assez facile quand même avec google Trad, ce genre de truc donc comme je prépare les documents de rentrée j'essaye de voir si je peux le traduire dans une autre langue. J'ai la chance d'utiliser aussi Classroom depuis 3 ans et c'est la vie pour les élèves allophones vraiment. C'est génial, même pour les parents avec lesquels juste l'écrit français est compliqué, qu'ils ne soient pas forcément allophones parce qu'enfaite sur Classroom quand tu écris un message en français, les parents peuvent choisir la langue qu'ils veulent donc par exemple j'écris un message en français et ils le reçoivent en turcs et c'est génial. Donc j'essaye de trouver des traductions pour les documents de rentrée et après en termes d'apprentissage scolaire moi je préfère toujours découvrir les enfants et vu que j'ai accueilli plusieurs élèves soient allophones, soit autiste les petites images PECS je les ai déjà dans ma classe, j'ai tout un classeur déjà prêt donc je n'ai pas besoin de les re préparer mais effectivement la première fois je l'ai fait mais c'était plus à la base pour un élève autiste. Donc le reste je préfère découvrir l'élève, de voir ou il en est, parce que des fois les élèves allophones, en PS-MS en tout cas peuvent se débrouiller vachement bien sur les maths par exemple, les sciences mais finalement c'est que en français que ça peut pêcher entre guillemets parce que nous on ne lit pas encore, alors qu'un CM1, quand il arrive allophone, dans tous les cas il faut qu'il arrive à lire le texte pour faire des sciences, il faut qu'il arrive à analyser le graphique pour l'histoire enfin je pense que du coup il y a quand même moins de préparation en maternelle sur l'arrivée des élèves allophones. »

**L : « Tu as une ATSEM à l'année avec toi ? »**

A : « Oui à temps plein »

**L : « Comment elle se préparer à accueillir également ces élèves allophones ? »**

A : « Je n'ai pas l'impression qu'elle fasse une préparation particulière en faite très honnêtement, je ne vois pas de truc qu'elle, elle fait. Après moi je lui explique la situation, on aime bien avoir des infos sur le pays d'où vient l'enfant quand même donc quand on est au courant on regarde un peu sur internet, on essaye de se renseigner un peu mais ça on le fait ensemble à deux. Si non je n'ai pas l'impression qu'elle change son attitude là-dessus ou ses préparations »

**L : « Et même pour communiquer avec eux, est-ce qu'elle aussi utilise les pictos que tu utilises ?**

A : « Oui souvent pour les pictos ont fait des porte-clés, c'est beaucoup plus pratique d'avoir un crochet accroché dans la classe comme ça le gamin ne l'a pas autour du cou puisque c'est quand même très stigmatisant de l'avoir autour du cou (rire). Il va le chercher au coin de la classe et ce sont des petites cartes plastifiées, toutes reliées sur un même anneau et hop. On mettait un crochet dans l'atelier et un crochet dans la classe comme ça, selon de la personne avec qui travaillait l'enfant il savait qu'il pouvait aller chercher ses petits pictos à cet endroit-là. S'il avait besoin de communiquer et qu'il n'y arrivait pas. Donc oui elle les utilise aussi ça fonctionne bien. Je pense qu'elle fait autant de geste que moi, elle ne connaît pas trop le langage des signes par contre donc j'essaye de lui apprendre le truc puisqu'elle est intéressée. Elle a une nièce qui le parle, qui est animatrice dans l'école d'ailleurs. Elle est intéressée mais le retiens un peu moins donc plus les petites images et de parler très lentement et de faire des gestes. »

**L : « Pour en revenir aux parents, est-ce qu'il t'est déjà arrivée de les conseiller pour s'adresser à des professionnels de santé ? Comment fais-tu avec la barrière de la langue ? »**

A : « Alors ça s'est arrivée l'année dernière et cette année avec le fameux Ismaël que tu n'as pas rencontré (réfléchit) alors par exemple pour les démarches orthophonistes, c'est ma collègue Céline (la MAT de Louise) qui s'en était chargé et je crois qu'elle est passé par l'oral et qu'elle a réussie quand même à se débrouiller et en donnant une carte de visite d'une orthophoniste qu'elle connaît à Saint-Herblain. Il y avait également une interprète à son équipe éducative, je crois mais à vérifier. C'est pendant la réunion éducative qu'ils ont démarré le suivi d'orthophoniste et après ça, nous pour cette année on a saisi le DAR (dispositif appui ressource) qui dépend de l'ADAPEI pour avoir un avis psychomotricité, orthophoniste et là c'est elles qui m'ont vachement aidé, ce sont que des femmes d'ailleurs. Je leur expliquais la situation et pour pouvoir faire une saisie de DAR il faut une autorisation parentale, et les documents de l'éducation nationale ce n'est pas terrible à obtenir et du coup c'est le

DAR directement avec Sandrine TARTRON qui l'a traduit en turc et comme ça on a remis les deux documents à la famille, celui en français et celui en turc. Après la famille avait quelques questions sur le document donc on a échangé sur Classroom. Ils ont essayé de me le demander à l'oral devant la classe mais on voyait qu'on tournait en rond, on avait aucune connexion maternelle au rez-de-chaussée en maternelle donc elle ne pouvait pas se mettre sur google traduction en direct du coup je lui ai dit d'envoyer un message sur Classroom et on a fini la conversation comme ça à propos de ces autorisations parentales là. » La traduction des filles du DAR étaient hyper pratiques. Mais en gros pour toutes les démarches soit on a un interprète et c'est génial mais souvent c'est que pour les équipes éducatives, les ESS soit on traduit les documents nous-mêmes soit encore une fois si on connaît la bonne langue d'origine et qu'on connaît les familles dans l'école, on peut demander à d'autres familles si on sait que les familles se connaissent et qu'elles sont à l'aise et que ce n'est pas une démarche trop délicate alors on peut faire ça aussi, demander à d'autre famille de venir. Tu vois le petit Mohamad que j'avais et qui a déménagé en février, lui c'était Russe donc il y avait Mohammed Ali chez Sabine qui parle très bien russe et il était venu à un moment où je n'y arrivais plus du tout à traduire quelques petites choses pour l'enfant et pour les parents. Donc à un moment donné on s'appuie sur tout ce que l'on a autour de nous quoi. «

« Et là, je ne sais pas si ça vous intéresse ou non mais on vient de recevoir un courrier il y a un mois qui nous dit que les moyens qu'on avait pour avoir des interprètes aux ESS (équipe de suivi de scolarisation) et aux EE (équipe éducative), ce moyen là a été supprimé, parce que comme d'habitude ils enlèvent des moyens dans l'éducation nationale. Donc là à partir de maintenant on est censé ne plus avoir d'interprète gratuitement pendant les EE et les ESS. Donc maintenant je ne sais pas comment on va faire pour ces enfants-là mais jusqu'ici on en avait et c'était super Donc je pense qu'on va devoir demander aux familles concernées si elles-mêmes ne connaissent pas de personne pour nous aider à traduire (oncle, tante en qui elles ont confiance). Une fois que les enfants grandissent ils sont capables de traduire à leurs parents

**L : « Et du coup dans ta classe as-tu d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers autre que l'allophonie? »**

A : « (réfléchit) Alors cette année j'ai un enfant qui a un trouble de l'oralité avec une hypersensibilité sensorielle, auditive etc la totale et petit trouble du langage aussi chez cet enfant. J'en ai 2 avec trouble du langage suivi chez l'orthophoniste, 1 enfant avec trouble du langage et articulation (SAED)(Reprend sa liste d'élève puisqu'il y en a beaucoup), 1 enfant qui a un trouble de l'équilibre donc il est suivi par une psychométricienne. En gros à la naissance il y a peut-être eu quelque chose, ou alors que ce soit un bébé secoué donc ce n'est pas acté, on ne sait pas mais il y a des problèmes d'équilibre de l'oreille interne. 1 enfant précoce en MS qui a le niveau d'un CP, il sait lire et à toutes les compétences d'un CP. Pour l'instant il ne saute pas de classe puisqu'il n'est pas prêt, il est hypersensible 2 élèves qui sont suivis

psychologiquement puisqu'il y a des parents en prison. Louis en inclusion qui dépend de l'UEMA mais qui ne fait pas parti de mes effectifs »

**L : « Avec ces élèves tu utilises les mêmes méthodes que les élèves allophones ? »**

A : « Bh enfaite c'est plus sur des ateliers de langage que je vais faire par niveau puisque cette année c'est plus des troubles du langage que j'ai dans ma classe en majorité. Les pictos que j'utilisent avec les allophones ne sont pas forcément adaptés pour les troubles que j'ai cette année. Donc non je ne pense pas que ce soit les mêmes outils par rapport aux troubles que j'ai pour les autres élèves ». Sur les élèves autistes oui, par rapport aux pictos et aux gestes mais pour les autres non ça ne correspond pas trop »

**L : « Est-ce que le temps de préparation des pictos t'impose un temps supplémentaire ? »**

A : « À la base oui clairement mais quand ça nous permet de les réutiliser pendant plusieurs années ça c'est pratique. Concernant la traduction ce n'est quand même pas souvent des familles qui viennent du même pays et donc qui parle la même langue donc quand c'est une famille qui ne s'est pas inscrit à Classroom, qui ne lit pas du tout le français avec un alphabet complètement différent, je me retrouve à traduire tous les documents que je mets dans le cahier de liaison ». Par exemple les familles russes, tu n'as pas trop le choix si tu veux qu'ils comprennent quelque chose donc oui à ce niveau c'est une charge supplémentaire mais sur les outils au quotidien, scolaire je pense qu'une fois qu'elles sont prêtes, j'utilise globalement les mêmes puisque je n'ai pas de document scolaire à traduire pour les enfants. Mais ça s'est lié encore une fois à mon niveau de classe »

**L : « Est-ce que tu saurais estimer le temps que tu passes à faire ces traductions ? »**

A : « (réfléchit). Sur un mois ça doit me prendre une bonne heure en tout sur le côté administratif et sur le côté prep les premières années, bon nous on a des ATSEM en plus donc ce n'est pas évident puisque lorsque j'imprime un truc elle me le découpe et le plastifie (rire) mais sur les premières années, pour créer les petits outils, les images je ne sais pas trop, je n'arrive pas à le quantifier puisqu'on le fait qu'une fois. »

**L : « As-tu eu des formations pour les élèves allophones ou BEP ? »**

A : « Alors je crois que j'ai eu une formation EBEP (élève à besoin éducatif particulier) de 6h pas il y a 2 ans, 2019-2020 mais finalement avec le covid j'ai eu que 3h et en plus j'étais avec des enseignants qui étaient juste au bout du rouleau et enfaite cette formation s'est transformée en état des lieux des tous les EBEP qu'on avait dans nos

classes tellement c'était un carnage donc je n'ai pas eu l'impression d'être formée. Donc oui officiellement j'ai eu une formation mais officieusement on a vraiment tous vidés nos sacs en mode galère, comment on fait pour gérer autant d'hétérogénéité mais on n'a pas eu la réponse de comment on le gère ? On a pu juste dire au secours (rires). Les élèves allophones je demande la formation tous les ans mais je ne l'ai toujours pas eu puisqu'il y a un nombre de place limité. Tout du moins il l'a proposé sur notre circo mais j'aimerais bien la faire un jour quand même ça serait pas mal. »

**L : « Rencontres-tu des difficultés particulières et est-ce que tu oses en parler autour de toi ? »**

A : « En PS, je trouve que c'est plus sur les compétences scolaires qu'il y a des difficultés mais c'est assez faisable, je ne ressens pas vraiment de grosse grosse difficulté mais c'est plus sur le côté psychologique de ces élèves-là, qu'on fait des demandes à la RASED, à la psychologue scolaire. On demande également aux collègues en permanence puisqu'ils ont vécu peut-être le cas avec d'autres élèves, s'ils ont des frères et sœurs. Ce sont des familles avec qui on va vachement bosser en équipe finalement pour voir comment on peut fonctionner pour les aider mais c'est vrai que dans mon niveau je ressens moins cette difficulté et donc je ressens moins le besoin d'avoir d'aide sur les compétences scolaires vraiment basiques parce qu'on n'a pas besoin de savoir lire, de savoir écrire. Même quand ils ont un alphabet différent, moi ça ne va pas forcément me choquer puisque je vais commencer à apprendre avec eux les lettres donc il y a moins de différences. »

**L : « Au quotidien est-ce que c'est un stress à gérer? »**

A : « Enfaite comme ils arrivent avec un bagage compliqué, ça fait partie des situations dans laquelle il faut se blinder mais à S\*\*\*\*\*, on a tellement de familles avec des soucis et qui ne sont pas forcément allophones, des papas en prison, des mamans qui se font taper dessus, des élèves en situation de handicap j'en ai tous les ans donc enfaite je n'ai pas l'impression que ce soit plus dur qu'un autre EBEP. Au final accueillir une maman qui se fait taper dessus et qui a enfin réussi à mettre son ex en prison c'est aussi dur que d'accueillir une famille qui revient de la guerre. Hier on a appris le décès d'un papa d'élève pendant les vacances. On est sur des trucs ou dans tous les cas c'est difficile. Je n'arrive pas à hiérarchiser les allophones dans tout ce côté d'accueillir les difficultés des parents qui est également un des trucs le plus dur dans notre métier. La relation avec les familles et la relation d'affect on va dire et d'arriver à ne pas prendre les choses pour toi que ce soit positive ou négatif sur leur histoire, je trouve que c'est une partie qui est la plus dure dans notre métier clairement. La relation de confiance, avec les familles allophones pour les trois quarts on va dire je trouve qu'elle est hyper facile. Je ressens vraiment cette facilité puisque ce sont des familles qui arrivent et qui se disent qu'on est leur sauveur, qu'en France, les enfants on l'a chance d'aller à l'école donc dans la plupart du temps c'est vraiment des familles avec lequel le lien de confiance se fait hyper facilement et c'est hyper positif. Comparé à une

maman qui s'enfuit de sa région parce que son conjoint est violent, au final c'est plus dur de l'accueillir elle puisqu'elle a confiance en personne et ça se comprend par rapport à leur histoire donc c'est plus difficile de créer un lien avec d'autres familles que des familles allophones. Après il y a le cas particulier des familles roms, enfin je trouve de mon expérience de ces 5 dernières années dans cette école que le lien de confiance est archi difficile à construire avec ces familles chez les PS en tout cas puisqu'on n'arrive pas à les avoir avant la GS. On les appelle, leur propose de venir visiter l'école, de faire plus d'adaptation que les autres petit, venir 3 demi-matinée au lieu d'une mais là-dessus le lien de confiance avec ces familles là on a plus de mal à le créer. Je pense que c'est lié à leur communauté et leur façon de fonctionner. Il y a un énorme lien d'attachement dans ces familles là et ils n'arrivent pas à se séparer de leur bébé. »

**L : « Est-ce que dans les activités que tu proposes à tes élèves tu fais de la variation de contenu ? »**

A : « En PS très peu parce que les compétences j'estime que j'arrive à faire à peu près tout avec des gestes et des images en plus donc j'ai des trucs que j'ai déjà mais en MS quand même un peu plus parce qu'il va ya voir beaucoup plus d'autonomie, beaucoup plus de fiche et donc de travaille un peu plus écrit. Donc oui ça peut arriver mais souvent c'est en phonologie ou je fais le plus d'adaptation sur ces enfants la puisque, s'ils ne viennent pas d'un pays ou la prononciation est la même donc les pays plutôt arabes, de l'Est, Russe avec un autre alphabet donc là-dessus je vais différencier un peu plus puisque la dessus ils n'ont pas du tout la même prononciation que nous. Mais finalement je me rends compte que c'est plus de la différenciation orale. Je ne fais pas beaucoup de différenciation écrite puisque, encore une fois, les élèves n'ont pas besoin de lire les consignes dans ma classe ».

**L : « Quand j'étais venue en observation dans ta classe tu m'avais parler que de temps en temps en début d'année tu prenais chaque élève allophone pour faire un peu de vocabulaire sur les animaux, les couleurs, donc ça est-ce que tu le fais tous les ans ou c'est propre à ces élèves-là ?**

A : « Et bh ça j'essaye de le faire dès qu'un élève allophone arrive dans notre école la première année pour essayer de mettre cet enfant là au « même niveau » que mes PS et donc j'ai des bandes images, un peu comme PECS mais en plus diversifiée (animaux, couleurs, véhicules, le matériel scolaire) et donc en période 1 et 2 surtout j'essaye sur l'accueil du matin ou l'après-midi quand c'est un peu plus libre de les prendre 10 min et de faire vraiment du vocabulaire avec des cartes mots et on y va et on répète. Je fais un thème par semaine et à la fin j'essaye de revoir tous les thèmes puisque je crois qu'à cet âge-là un enfant peut retenir 7 nouveaux mots dans une journée un truc dans le genre donc j'essaye de faire ça à la semaine. Sur les couleurs, il y a entre 10 et 20 couleurs donc sur la semaine j'essaye de faire toutes les couleurs. Cet investissement-là, je vais être très très honnête je le fais uniquement avec les

familles qui viennent tous les jours à l'école. Il y a des années où je me suis investie pour des enfants qui étaient absents en permanence et à un moment donné stop, je ne peux pas faire évoluer des enfants s'ils ne viennent pas à l'école. Le petit Mohamad russe qui a déménagé venait 1 jour sur 6, dès qu'il était un tout petit peu malade il ne venait pas à l'école pendant 1 voir 2 semaines de suite donc lui j'ai abandonné les ateliers de langage puisque à un moment donné moi je ne vais pas m'investir pour des familles qui elles-mêmes ne s'investissent pas. Ce n'est pas mon but ni mon objectif. J'estime que c'est un respect mutuel. Je fais progresser les enfants si toi tu respectes les conditions d'apprentissages à l'école et donc les horaires de l'école. Donc vraiment ces ateliers là je les fais pour les élèves assidus puisqu'il ne faut pas que ce soit ponctuel, si on répète des mots tous les jours, au bout d'un moment ça rentre qu'une fois tous les 3 semaines ça ne risque pas de fonctionner. Donc je le fais vraiment en début d'année période 1 et 2 jusqu'à Noël et souvent après en termes de vocabulaire ils ont à peu près le même vocabulaire que les PS que j'ai donc ça permet de rattraper un petit peu sur les mots, vocabulaire mais pas sur les phrases, ni la syntaxe. Ça c'est le CASNAV qui m'avait conseillé là-dessus et qui m'avait donné quelques techniques. Les petites cartes pour pas que ce soit trop barbant, pour pas que ce soit que du vocabulaire, j'ai en tête pleins de petits jeux basiques comme un memory où on doit retrouver les deux objets et dire que c'est la voiture, les dominos, des devinettes, j'essaie de ne pas faire à chaque fois qu'est-ce que c'est que ça ? Il y a le jeu j'ai qui-a, tu demandes à un autre élève de jouer ça peut fonctionner aussi. »

**L : « Est-ce qu'il y a des choses que tu ne peux pas faire avec ces élèves allophones ou que tu dois laisser de côté puisqu'il faut faire autre chose ? »**

A : « Et bah, je pense encore une fois que c'est lié au niveau de classe mais je pense non je n'ai pas l'impression. À part les temps que je prends sur l'accueil ou sur l'après-midi, ce n'est pas un problème c'est le même temps que je vais prendre avec mes élèves en difficultés par exemple donc non je n'ai pas l'impression mais je pense que c'est vraiment lié au niveau de classe PS-MS »

**L : « Pallies-tu des difficultés émotionnelles et affectives plutôt que de les faire rentrer dans les apprentissages ? »**

A : « Oui c'est ça, il y a des cas comme la petite de Syrie où on a d'autre objectif complet, on oublie le cadre scolaire. Il y a des enfants qui arrivent à l'école et qui ne sont pas prêts suivant leurs histoires d'ailleurs, ce n'est pas que les élèves allophones. Un élève qui débarque et qui a vu sa maman se faire taper dessus pendant 3 ans, c'est des enfants qui psychologiquement ne sont pas disponibles pour accueillir des compétences scolaires. Notre objectif à nous est de faire en sorte que ces enfants deviennent des élèves et deviennent aptes à écouter un discours scolaire mais parfois ça n'arrive pas de l'année et tant pis. S'ils sont bien, c'est un bon début donc l'objectif reste d'être en bien-être et en sécurité affective, physique avec les autres, de se sentir

épanouie et ensuite vient les compétences scolaires. Tu n'as pas le même niveau d'exigence selon les histoires des enfants, et les histoires d'où ils viennent etc. »

**L : « Si on était dans un monde parfait, qu'est-ce qu'il te manquerait pour faire mieux avec ces élèves ? »**

A : « (rire) Et bien, la CASNAV, qu'il ait les moyens de faire quelque chose puisqu'officiellement ils sont censés prendre des petits groupes d'élèves chaque semaine donc ils sont censés faire les petits langages que je fais. C'est eux qui me les ont conseillés puisqu'ils ne peuvent pas venir alors faites-les vous-même. Si le CASNAV pouvait intervenir comme le RASED ça serait top, on pourrait faire des groupes de langages en maternelle. S'il pouvait les voir au moins une fois par semaine ça serait super et après j'estime aussi que l'éducation nationale sur EDUSCOL, je sais qu'il y en a eu depuis l'Ukraine mais c'est quand même triste de voir qu'il a fallu attendre qu'il y a eu une guerre en Europe pour mettre à dispositions des documents traduits et tout ce genre de choses. Moi j'estime que c'est le travail de l'éducation nationale, il devrait sur EDUSCOL avoir un onglet élève allophone avec tous les pays d'origine, des documents traduits de bases, des fiches de travaux traduites etc. Donc la « grâce » à la guerre en Ukraine ça s'est un peu développé mais il reste encore beaucoup de chose qu'en alphabet cyrillique. Par exemple, écrire en arabe, je ne sais pas si world peut le faire ? (Rire). Donc oui des moyens sur le CASNAV, des fiches, des documents à disposition traduit sur Éduscol et des moyens en classe. Si le CASNAV nous préparait ce qu'on pourrait leur proposer ça nous déchargerait vachement, si on était moins nombreux en classe on aurait plus de temps à s'occuper de tous ses EBEP donc oui dans un groupe parfait ça serait bien de combiner tout ça »

**L : « Est-ce que toi tu utilises des ressources comme Eduscol ou des blogs d'autres enseignants à proposer aux élèves allophones ou au EBEP ? »**

A : « Tout ce qui est PECS, les petites photos j'ai tout pris en ligne et par contre, tout le reste j'utilise mes propres documents. J'ai déjà mes documents fait pour le reste de la classe donc je les traduit directement et je ne me prends pas la tête. Mais si j'étais avec des niveaux plus élevés, je m'appuierais davantage sur ce que l'on peut trouver sur Internet pour essayer de diviser la charge de travail »

**L : « On arrive à la fin de nos questions, as-tu d'autres choses à nous faire part ? »**

A : « Je trouve qu'on a fait un joli tour d'horizon. Vos questions sont pertinentes. Je pense que c'est pas mal »

**L : « Ah si combien as-tu dans ta classe en tout ? »**

A : « J'ai démarré à 27 élèves et je suis à 23 aujourd'hui. J'ai eu énormément de déménagement et pas beaucoup d'entrée. »

A : « Le CASNAV, il ne se passe pas grand-chose mais il existe, il aimerait faire plein de choses mais ils n'ont pas les moyens pour autant. A la CASNAV de Saint-Herblain ils sont que deux pour toutes la circo »

**L : « Explication de l'entretien prévu avec lui mais problème de convention et qu'on doit le rencontrer »**

A : « Il est très gentil, mais malheureusement à cause des moyens qu'on ne lui donne pas il est obligé d'avoir un discours « voilà ce que je pourrais faire de super avec tes élèves » mais voilà ce que tu vas devoir faire ». Il s'était quand même déplacé à l'école, je ne sais plus qu'elle année ou j'étais vraiment en difficulté avec une élève allophone ou là je me sentais un peu plus bloquée, ça n'avancait pas malgré tous les petits outils qu'on m'avait donné et là il est venu à l'école, on a pu discuter 1 heure un midi. On avait parlé de tout ce qu'on pouvait faire, pas faire et c'était intéressant mais c'est dommage qu'il ne puisse pas les prendre en groupe de travail. Il a quand même pu me donner des petites billes et c'était intéressant »

**L : « C'est avec lui que tu es en lien quand tu as des questions à poser à la CASNAV ? »**

A : « Oui, j'envoie un mail à la casnav, casnav44 »

- *Annexe 5 : Retranscription Fabienne*

**L : « Est-ce que tu peux te présenter brièvement ? »**

F : « De quelle manière ? »

**L : « Perso, pro, ton parcours tout ça »**

F : « Olala alors (n'est pas très à l'aise). Moi j'ai toujours voulu être professeure d'anglais. J'ai fait mes études pour être professeure d'anglais et puis je n'ai pas eu le concours puisque je travaillais pour payer mes études. J'ai loupé l'information qui disait qu'il fallait renvoyer un papier pour l'inscription au concours, mes gentils collègues ne me l'ont pas dit. J'ai bien préparé, j'étais dans les premières mais je n'étais pas inscrite au concours. Après j'ai eu mes enfants et le CAPES d'anglais c'est costaud donc je n'ai jamais réussi. Ce sont mes amis qui m'ont dit tu ne voudrais pas être instit tout ça, instit ce n'est pas que c'est plus facile mais c'est niveau troisième au niveau des apprentissages, enfin à l'époque pour le concours ce n'était pas si dur. On m'a dit on te verrait bien, tente et puis j'ai tenté, beaucoup de fois. J'ai eu mon concours à 31 ans mais j'ai toujours travaillé depuis que j'ai 18 ans. Je ne suis pas instit de cœur, je suis instit de destiné »

Personne qui rentre rendre des clés

F : Pardon, donc voilà ce n'est pas un choix au départ, donc ça n'a pas été si simple pour moi au départ enfaite. Avec le temps je me suis adaptée, aujourd'hui ça me convient »

**D : « Tu as toujours eu des CM2 ? »**

F : « Non, j'ai adoré les maternelles, j'ai eu les tout petits ça s'était vraiment bien mais ce sont des classes qui sont super chères, je n'ai pas réussi à en obtenir d'autre donc j'ai baissé les bras. Après je suis arrivée par accident en CM2, moi je suis plutôt CE1-CE2 mais finalement la classe où j'ai le plus enseigné c'est le CM2 mais c'est sympa puisque tu as quand même une interaction très importante, tu peux faire de l'humour avec eux, je blague beaucoup, enfin moins quand vous êtes là mais je blague beaucoup, il y a beaucoup de liberté, tu peux te permettre plus de choses avec des CM que tu ne peux pas avec des CP donc j'aime mes élèves, j'aime mon métier mais ce n'est pas du tout ce que je voulais faire à la base (rire) »

**L : « D'accord, mais toujours dans l'enseignement quand même ? »**

F : « Oui, oui mais j'avais cette dimension de l'anglais puisque déjà c'est une langue que j'aime, il y a la dimension culturelle, c'était ma passion et ça l'est toujours

d'ailleurs. Que là c'est quand même beaucoup plus répétitif, moi je change tout, tout le temps puisque ça m'ennuie un petit peu quand même »

**D : « Depuis quand es-tu titulaire ? »**

F : « Tu vois, ça fait depuis 2001 » Enfaite j'ai fait ma formation, M\*\*\*\* était né. Elle avait 8 mois quand j'ai eu mon concours ». J'étais à Nantes, j'avais 2 gamins, enceinte de jumeau mais j'en ai qu'un donc pour vous dire que c'est un vrai parcours du combattant. Ça n'a vraiment pas été facile d'avoir le concours »

**L : « Tout à l'heure tu disais que tu travaillais avant d'avoir ton concours, tu faisais quoi ? »**

F : « J'étais pionne, j'ai toujours été dans l'éducation nationale »

**L : « Ça existait à l'époque d'être contractuelle ? »**

F : « Oui oui, mais le problème c'est que moi j'étais maitresse d'internat, j'avais un salaire, meilleur que le salaire que j'ai eu en démarrant ici et on m'a demandé de faire des remplacements d'anglais mais le problème à l'époque c'était que les contractuels étaient payés par 6 mois après le remplacement donc du coup avec mes enfants je ne pouvais pas me permettre, je me suis dit tant pis mais finalement ça été mon erreur, il aurait fallu le faire pour pouvoir après pouvoir passé mon concours en interne. Avec mon mari on a choisi la sécurité mais j'étais maitresse d'internat pendant à peu près 8 ans. Et puis suppléante aussi dans les écoles privées »

**L : « D'accord, au sujet des élèves allophones, est-ce que c'est la première fois que tu as des élèves allophones dans ta classe ? »**

F : « Je réfléchis, euh il me semble que oui. Alors on a eu des petits passages de petit australiens, j'ai dû avoir un petit anglais, j'ai eu aussi un petit garçon du voyage mais il n'était pas allophone mais qui ne lisait pas, parlait à peine et n'écrivais pas non plus. Allophone allophone c'est vraiment la première fois ou on a des enfants qui ne parlent pas notre langue et qui reste. Quand ils sont de passages, ce n'est pas aussi prenant quoi »

**D : « Australiens et anglais, avec ton niveau d'anglais c'était plus facile de communiquer ? »**

F : « Oui c'était plus facile à communiquer que là, moi c'est la première fois je n'ai jamais fait. Mes collègues utilisent beaucoup google Traduction mais moi je n'ai jamais fait »

**L : « Comment tu échanges avec alors ? »**

F : « Et bien, on échangeait comme on pouvait, avec des gestes. Moi j'ai vécu en Angleterre et on ne m'a jamais parlé français c'est à dire que les enfants qui vont à l'étranger pour apprendre une langue, on ne leur parle pas dans leur langue et si tu veux que ton cerveau bascule dans la langue dans le pays dans lequel tu vis, il faut surtout pas parler leur langue. Ce n'est pas possible. Déjà qu'elle vit avec une maman Ukrainienne donc elle parle Ukrainien tout le temps et si en plus nous on traduisait tout, au début ça a été compliqué, je voyais bien mais très vite elle s'y est mise »

**L : « Du coup c'est compliqué d'avoir une élève allophone dans sa classe au quotidien ? »**

F : « Ça peut être compliqué oui, ça dépend des enfants. L'année dernière ça a été compliqué pour les collègues puisqu'ils sont arrivés en cours d'année, on n'était pas prête, on nous avait rien dit, moi je n'en avais pas mais mes collègues n'avaient rien donc des enfants qui ne parlaient pas du tout français, qui avait vécu un traumatisme et qui vivait toujours un traumatisme. Le petit frère de Vicktor hurlait du matin jusqu'au soir en classe. Ça a été dur, très très dur, vraiment. Mais il y avait la dimension émotionnelle aussi. Le questionnement, qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on doit faire, qu'est-ce qu'on ne doit pas faire ? Comment on fait ? On ne connaît pas nous l'Ukrainien. Tu peux enseigner le français à un Anglais mais tu connais l'anglais, tu connais les difficultés des sons et comme là je ne connaissais pas l'Ukrainien, ça a été vraiment très compliqué. Moi aujourd'hui dans la classe s'est compliqué, moins maintenant mais Svetlana se place vraiment comme réfugiée. Elle a vraiment à cœur de toujours restée Ukrainienne, ce qui est normal et de toujours montrer qu'elle n'est pas Française, qu'elle ne connaît pas, qu'elle ne sait pas, qu'elle ne veut pas faire ou qu'elle ne fait pas. Moi je me bats contre ça, avec Svetlana. Ce n'est pas vraiment les apprentissages, c'est comment elle se place en tant qu'élève parce qu'elle va rester en France pendant un certain temps sa maman m'a dit donc j'ai bien posé le cadre parce que moi je suis bien (fait le bruit quand on sert une visse) donc j'ai bien demandé à la maman quand est-ce que repartez parce que c'est quand même un job et elle m'a dit qu'il n'était pas près de repartir, on est bien là au moins 2-3 ans. Il faut donc que Svetlana soit une élève et donc pas qu'une réfugiée. Elle a eu du mal et ça commence à venir mais autrement elle ne faisait que ce qu'elle voulait. Parfois ça partait au clash. Et encore des fois ça ne lui convient pas, elle a été très très costaud mais là maintenant ça va beaucoup mieux, elle n'est plus sévère »

**L : Tout à l'heure on lui a demandé si elle était bien en France, si elle était contente d'être ici. Elle nous a répondu que oui parce qu'en France les gens étaient plus gentils avec elle qu'en Ukraine et elle a rajouté qu'elle voudrait rester en France »**

F : « Tu vois dans sa tête ça a changé puisqu'au début elle voulait juste repartir, ce qui est normal mais la maman disait qu'elle avait des difficultés scolaires en Ukraine

et que la en France, elle se débrouille mieux, ça serait moins dure pour elle. C'est marrant puisque tout est en Français »

**D : « Elle nous a dit aussi que les examens qu'elle doit passer en Ukraine sont trop durs »**

F : « Oui j'allais le dire, il triche puisque sa maman l'aide et moi je lui avais dit si tu as besoin pour le français je le fait avec toi parce que je trouve ça dingue. Les gamins vivent ici, dans des situations compliquées, la maman à 2 jobs, c'est dur ce qu'ils vivent. Donc nous la difficulté c'est cette dimension là aussi, moi jusqu'où je peux être exigeante ? Qu'est-ce qu'on peut dire ? Qu'est-ce qu'on ne peut pas dire ? Tu es toujours sur le fil »

**L : « Est-ce que parfois tu as modifié les objectifs pour elle ? »**

F : « Oui beaucoup, beaucoup, beaucoup. Peut-être là moins depuis 1 mois mais avant non, l'objectif c'était déjà de pouvoir s'exprimer, de pouvoir exprimer ses besoins, c'était d'être capable de faire une phrase courte correcte. En mathématique, elle n'avait pas de techniques opératoires par exemple mais nous notre objectif au départ c'était qu'ils apprennent le français. Je n'avais pas d'objectif scolaire, vraiment aucun, quasiment aucun. Juste qu'elle parle français et qu'elle puisse trouver sa place dans une classe mais je n'étais pas dans l'apprentissage. J'étais juste dans l'apprentissage du français. Ce qui n'avais pas été fait l'année dernière. J'en avais parlé en équipe et j'avais dit, si ces enfants restent il faut qu'il y ai apprentissage du français. Tu ne peux pas te dépatouiller seul, ce n'est pas possible. Elle, elle parlait, elle se contentait de « moi, là-bas « moi chercher ça » elle s'en fichait complètement et là je me suis battue là-dessus pour qu'elle construise vraiment des phrases pour qu'elle parle français puisque si elle reste, une fois qu'elle parlera français elle pourra apprendre rapidement. Concernant les apprentissages de CM2, on n'y est pas du tout mais ce n'est pas l'objectif. L'objectif était la langue »

**L : « Est-ce qu'elle te semble bien intégrée dans la classe, avec les autres élèves ? »**

F : « Alors oui et non parce qu'elle a ce petit côté moi je moi je moi je ce qui est normal, elle est très dure, elle râle facilement, elle est pas du tout diplomate mais je pense que soit c'est son caractère soit c'est ce qu'elle a vécu donc parfois, tu observeras qu'ils n'ont pas envie de bosser avec elle puisque si elle n'a pas envie de faire, elle ne fait pas. Si tu la fais suer elle te le dit aussi et puis tout tourne toujours autour de l'Ukraine ce qui est normal donc il y aura toujours oui mais moi, oui mais moi et les autres ce sont des enfants, ils n'ont pas forcément cette capacité de se dire c'est normal et on ne peut pas leur répéter tous les jours donc elle est intégrée, elle a des amis mais ce n'est pas si facile que ça je pense ou elle. Cette situation particulière joue aussi. Elle est rude et puis elle a toujours des excuses quoi, et elle en a vraiment pour de vrai

(rire) donc c'est souvent pour moi mais je suis capable de lui dire que tu es normal mais pour les autres c'est lourd »

**L : « Est-ce que c'est un profil d'élève les élèves allophones que tu avais envisagé d'avoir dans ta classe ? »**

F : « Oui, moi c'était mon projet. Comme je n'avais pas fait prof d'anglais, mon projet c'était ça, soit d'enseigner l'anglais tu vois soit d'enseigner, moi tu vois quand il y a eu l'arrivée des Ukrainiens je me suis tout de suite proposée, moi je veux bien, je n'ai pas beaucoup d'élèves, on forme un groupe et c'est moi qui fais l'enseignement de la langue mais on avait obligation qu'il soit dans leur classe d'âge mais oui oui pour moi c'était un vrai projet »

**L : « Elle vient de qui cette obligation ? »**

F : « Elle vient de l'inspectrice ou de l'ADEC. C'était plus simple pourtant puisqu'elle en a 30 à côté plus des enfants à grosses difficultés plus Viktor donc on c'était dit de faire un groupe et puis moi je fais un atelier »

**L : « Mais ponctuel ou toute la journée ? »**

F : « Non pas toute la journée, j'avais proposé aussi mais ce n'était carrément pas possible. Donc j'ai fait ces petits ateliers ponctuels mais j'en avais que deux puisqu'il faut aussi réussir à s'entendre sur les emplois du temps mais moi oui c'était un projet c'est sur »

**L : « Je ne sais pas si dans l'école privée c'est la même chose que dans les écoles publics mais avez-vous accès à la CASNAV ? »**

F : « Oui, oui ils nous avaient envoyés mais ils ne se déplacent pas. Nous on a vraiment été seuls, complexe J\*\*\*\*\* on n'a rien eu, franchement. On a eu des ressources mais c'était des petites choses, franchement (nous montre le cahier de Svetlana), ça c'est ce que j'ai trouvé, ce que j'ai adapté mais c'était des petites choses vraiment le béaba quoi, comment on dit bonjour, comment on dit au revoir, franchement ça marche 15 jours quoi, après fallait aller regarder à droite à gauche et si tu veux on ne savait pas combien de temps ça allait durer, ça demandait beaucoup trop de temps c'est à dire que ça a été demandé à des enseignants qui déjà sont hyper débordés donc je pense vraiment que ça a été difficile mais nous on a vraiment pas été aidé, pas du tout même »

**L : « A partir du moment où vous avez su qu'ils allaient restés en France, c'est là que vous avez commencé à vous dire qu'il fallait faire plus pour eux ? »**

F : « Bah enfaite, les plus jeunes tu ne te poses pas la question puisqu'en maternelle il rentre dans la langue française par le jeu. En CP ils sont rentrés par la lecture donc il travaille les sons donc c'est super. C'est surtout pour Vicktor et c'est-moi si tu veux qui en ai parlé parce que mes collègues ne voyaient pas forcément le besoin puisqu'ils étaient plus jeunes et qu'il n'y avait pas ce besoin la par contre Svetlana est arrivé en CM1 l'année dernière à faire complètement du nom, pronom, sans parler la langue et tout et bien elle n'est pas rentrée dans la langue française par le bon bout tu vois contrairement aux plus jeunes donc c'est là que moi j'ai dit, si il reste il faut absolument qu'il travaille ce qu'ils n'ont pas travaillés et ça Géraldine (enseignante en CP) ne le comprenait pas quand je lui en parlait. Ça serait bien de travailler les sons et elle ne voyait pas l'utilité. Même nous en anglais, les sons sont différents. D'accord tu peux répéter parce que tu vis dans le pays mais pour écrire il faut bien avoir appris que o + u = ou quoi et ça ne se devine pas, ce n'est pas possible. C'est moi qui en ai parlé par rapport aux plus vieux quoi. Ils ont été pris par Julie, l'instit spécialisée (RASED) pour avoir un espace paroles à leur mesure quoi mais on a surtout réfléchi au besoin de ces enfants qui sont arrivés et qui ont nagés toute l'année. Surtout quand j'entendais Svetlana parlé je me disais non ce n'est pas possible quoi. Tous les midis je le voyais me dire « moi oublier clés » je me disais mais non ce n'est pas possible, faut qu'on passe par le « je », elle ne peut pas rester comme ça et puis elle avait la sensation de parler français et c'est ce qui me dérangeais, elle pensait parler français. Après moi j'en ai trop vu, j'ai vécu en Angleterre et les enfants comme ça, ce n'étaient pas des réfugiés mais les parents avaient ce gros délire que leurs enfants parlent plusieurs langues tu vois, ils parlaient Anglais à la maison, français mais le problème c'est que ce n'étais pas du français langue naturelle donc il parlait français mais c'était du charabia, alors que l'enfant pensait qu'il parlait couramment donc je me dis que c'est trop dommage. Il faut vraiment apprendre la langue. Apprendre le français »

**D : « Est-ce que tu as été formé du coup à l'accueil des élèves allophones ou tu t'es formée seule ? »**

F : « Je me suis formée seule, moi j'étais assistante française en Angleterre donc j'enseignais le français à des Anglais donc la oui j'ai été formée, ce que je te dis c'est aussi un retour d'expérience. Il y a des choses que j'ai apprises grâce à ça. J'avais déjà enseigné le français à l'étranger mais à des étrangers » donc ça revient un peu au même »

**L : « Tu dis que tu t'es formée toute seule, qu'est-ce que tu utilises comme ressources ? »**

F : « J'utilise des ressources sur Internet, j'ai cherché ce qui existait mais il n'y a pas grand-chose. On trouvait des instits qui avaient laissés des traces de choses faites mais au final tu vois je n'ai pas utilisé. Ce que j'ai utilisé moi c'est le ROLL qui est un regroupement d'observation de la langue un truc dans le genre. Ça c'est dans ma valise (site d'une instit), ce sont des petits textes avec le vocabulaire, ça c'est super

super et tout le reste c'est le ROLL, je suis allée chercher pleins de choses pour travailler la lecture tu vois, il y a tous les niveaux, ça commence au CP. Je suis allée chercher des choses pour travailler mais je n'ai pas trouvé grand-chose réellement quand tu tapais Ukrainien tu n'avais pas grand-chose puisque tout le monde était comme nous, ils sont tous arrivés en même temps. Sur Éduscol on a été voir, et tu verras, à moins que ça a évolué mais franchement ça ne nous aide pas beaucoup, il y a le vocabulaire, les consignes, des documents scolaires traduits mais bon pas des séances quoi. Moi je l'ai fait au début, les problèmes j'ai tout traduit avec google traduction pour qu'elle puisse faire un petit peu de problème mais ce sont les seules choses que j'ai traduites parce que le reste comme elle ne comprend pas la langue c'est difficile. Mais enfaite j'ai vraiment cherché et je n'ai pas trouvé, c'est ton expérience d'institut aussi qui te dit qu'on a de bons outils et fallait juste redémarrer au CP. Pour moi il fallait vraiment démarrer au départ et puis au fur et à mesure qu'elle a progressé je suis passé en CE. Aujourd'hui elle est quasiment tout en CM2, elle lit Claudine De Lyon quand même qui parle de la révolution industrielle. Elle lit, bon elle ne comprend pas tout mais elle a eu des meilleurs résultats que certains autres enfants. »

**L : « C'est ce qu'on a vu avec Vicktor, après peut-être que ce n'est pas le même profil d'élève mais il se débrouille mieux que les autres »**

F : « Oh bh lui, il bosse beaucoup, la maman c'est une bosseuse elle parle français alors que la maman de Svetlana elle travaille pour gagner sa vie, au même endroit mais ne parle pas français. Il y a aussi des aptitudes, un caractère, de la volonté, une cellule familiale. Il cravache alors que Svetlana non. Des fois je la gronde, c'est mon boulot mais c'est vraiment pour lui donner des chances plus tard, on ne sait jamais »

**L : « Tout à l'heure on a parlé du travail d'équipe, au-delà de la préparation de l'emploi du temps aménagé il y a du soutien moral entre collègues quand c'est difficile ? »**

F : « Oui, tu vois Géraldine, nous c'était très compliqué avec Gwenaëlle puisqu'on fait de l'histoire géo, science à un niveau assez élevé et on avait besoin qu'ils sortent de nos classes à ce moment là parce que ça nous prenait beaucoup trop d'énergie de tout traduire et Géraldine les a pris. C'est là qu'elle a travaillé les sons puisque Géraldine en CP c'est déjà coton, elle a été super. On a du soutien et une super équipe vraiment »

**L : « Est-ce qu'il y a des élèves allophones scolarisés en maternelle ? »**

F : « Alors tu as Dominik qui doit maintenant être en CP (petit frère de Vicktor) et il y a Emiliya qui est en CE2 (petite sœur de Svetlana) »

**L : « Il y a vraiment une différence selon toi à accueillir un élève en maternelle et un élève en élémentaire »**

F : « Pour moi oui mais je te parle sans connaissance de cause, il faudrait leur poser la question. Alors ça été compliqué puisqu'elle avait Dominik qui hurlait tout le temps donc elles étaient toujours avec google Traduction pour essayer de le rassurer. Tu vois il y a aussi ça, ça a été plus facile certainement dans les apprentissages mais au niveau de la relation je ne sais pas. Communiquer avec un enfant en maternelle, celui qui est timide, qui ne veut pas quitter papa maman c'est difficile alors tu imagines le petit Ukrainien ? Ça n'a vraiment pas dû être facile. Pour moi dans les apprentissages ça a dû être plus simples mais peut être que ce n'est pas le cas. Ils sont beaucoup dans la manipulation donc ça doit être très rassurants pour les enfants, ici il travaille en atelier Montessori donc beaucoup d'autonomie alors que nous le programme change et Svetlana je suis toujours en train de la porter avec moi pour pas la perdre, on y va on y va on y va. Je ne sais pas après ça se trouve je me plante complètement »

**D : « Au quotidien as-tu changé ta pratique pour t'adapter aux élèves allophones ? »**

F : « Oui, déjà dans l'articulation, dans le choix du vocabulaire, je parle moins vite, je vais la fixer, tu vois dans ses yeux s'il faut reformuler un mot. Je suis revenue sur des bases que je ne faisais pas avant ? Tu vois je dis je revois ça pour Svetlana mais ça ne va pas vous faire de mal. Je ne sais pas si on travaille la reconnaissance de la classe grammaticale par exemple, on. Va se redire ce qu'est un nom, on le fait pour elle, ça ne leur fait pas de mal, ça prend 2 sec mais je ne les faisais pas avant. Si un petit peu et je me sers d'elle pour aider les autres. C'est donnant donnant moi je me dis, elle aide beaucoup les autres aussi en revenant à la base, il y en a à qui ça fait beaucoup de bien »

**L : « Tu fais beaucoup de différenciation dans les apprentissages ? »**

F : « Moins maintenant mais au départ, tout tout tout était différencié »

**L : « Est-ce qu'il y a d'autre élèves à besoins éducatifs particuliers ? »**

F : « Oui, mais ils ne font pas la même chose. J'ai essayé, elle a travaillé avec un enfant qui n'est pas mal-voyant mais à un trouble visuel, ça fait plus d'un an qu'il ne veut plus écrire donc c'est un peu compliqué donc il y a des moment où j'ai essayé de les faire travailler ensemble parce que lui pouvait l'aider dans le langage et elle pouvait l'aider à l'écrit sauf que les deux tempérament ensemble c'est pas possible, elle l'aurait décalqué (rire) puisque tu t'imagines une petite fille qui traverse le monde pour venir se réfugier et qui fait face à un gamin puisqu'il n'a pas envie qu'il n'écrit pas? (Rires) ce n'était pas possible, elle l'envoyait bouler tout le temps. « Mais si tu sais, mais si tu peux » donc j'ai arrêté ça. J'ai essayé de la mettre un petit peu avec Édouard

mais elle dure, elle est tellement dure, qu'elle ne fait pas de bien aux enfants à difficultés. Finalement je la mets avec des enfants qui ont du caractère, sa voisine a du caractère elle ne va pas se laisser bouffer. J'ai essayé mais non ce n'est pas bon pour elle ni pour les autres »

**L : « Comment fais-tu pour te faire comprendre si tu n'utilises pas google Traduction? »**

F : « Je simplifie, je fais des gestes, parfois l'écrit au début mais plus maintenant. Je te dis qu'il y avait que les résolutions de problèmes que je traduisais pour qu'elle soit autonome autrement il fallait que je passe beaucoup de temps. En résolutions de problèmes il faut que je circule pour aider et il y a aussi ce souci qu'il faut que je continue à aider ma classe. Il y a aussi ce souci la quand tu accueilles un élève allophone c'est que tu peux te laisser avaler et en oublier le groupe classe. Tout le moment où je travaillais avec Viktor et Svetlana, c'était une demi-heure voir 2h, c'était long au départ et je n'avais pas de moment pour les autres. Quand ça s'est arrêté je l'ai senti que j'étais beaucoup plus disponible pour certains enfants que je n'avais peut-être pas assez suivis donc oui ça m'a pris du temps »

**D : « Et pour communiquer avec la maman ? »**

F : « Par contre google Traduction, pas le choix, les mails au début je les écrivais en français et je les traduisais directement, elle était contente et ça lui évitait de le faire mais maintenant je ne traduis plus, elle est habituée, elle le fait elle-même et quand on se parle, elle n'utilise quasiment plus google Traduction mais elle passe par Svetlana maintenant. Ce qui est bien et pas bien pour elle et puis pour Svetlana. Tu n'es jamais sûre à 100% que Svetlana dit bien ce que tu racontes, puisqu'elle est quand même un peu comme ça don c'est important que j'écrive des mots à la maman (rires). »

**D : « Les documents scolaires, en début d'année ont été traduits ? »**

F : « Non, la maman gérait bien avec les outils de traduction »

**L : « Vous passez par quoi comme messagerie pour communiquer ? »**

F : « Avec mon adresse pro ou educartable mais la maman a eu beaucoup de mal à s'inscrire, on l'a fait ensemble avec google traduction et ce qui est bien c'est que j'ai moyen de voir si la maman lit mes messages alors qu'avec gmail tu ne peux pas voir. Et je vois bien qu'elle n'y va pas puisque la maman est surmenée, faut qu'elle arrive à gagner sa vie suffisamment pour payer son loyer, apprendre à parler la langue. Elle est super chouette cette maman. Donc voilà j'utilise cette application mais Svetlana ne l'utilise pas, elle a pas envie de tout ça puisqu'elle serait obligée de voir ce qu'il y a à faire, elle ne note pas ses leçons dans son agenda, elle. Ne fait pas ses devoirs

c'est Svetlana avec son caractère. Je la garde les midis maintenant donc ça commence à venir mais sacré caractère (rire)

**L : « Si on était dans un monde parfait, est-ce que tu peux nous dire ce qui te manquerait pour ces élèves ? »**

F : « Moi j'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un de spécialisé qui vienne, moi dans un monde parfait il faudrait qu'on ait un référent allophone. J'ai eu le petit garçon du voyage et j'ai eu un référent avec qui je pouvais communiquer, on se téléphonait. Il ne m'a pas forcément aidé pour enseigner mais il m'a soutenu moralement. Il connaît le problème de ces enfants du voyage et j'avais moyen de savoir où je devais m'arrêter que là je ne sais jamais trop comment faire, ni au niveau humain avec elle donc si j'avais eu une référente Ukrainienne ça serait bien. Alexandra, la femme du maire a tout traduit, a accueilli les familles chez elle mais il aurait fallu 1,2,3 référents qu'on puisse appeler, qu'on puisse rencontrer, un intermédiaire qui simplifie le travail des enseignants et l'intégration des familles. Il aurait vraiment fallu quelqu'un dans l'humain, qui connaisse leurs parcours, il faut aussi savoir ce qu'ils ont vécu, Svetlana en parle beaucoup mais Vicktor non, on aimerait savoir comment était l'école la-bas? Cette année ils ont proposé 2 jours pendant les vacances ou on pouvait avoir une petite formation sur les élèves Ukrainiens. Ça aurait été bien mais ça nous a été donné trop tard, c'était vraiment lourd et je n'ai pas été puisque c'était pendant les vacances ou des mercredis complets et fallait se déplacer super loin. Moi je m'étais inscrite mais je ne l'ai pas fait puisque c'était trop tard ça faisait déjà un moment que les élèves étaient dans l'école » Maintenant ils vont dire qu'il y a de la place et qu'on n'y va pas mais pour moi c'était vraiment trop tard. Donc dans un monde parfait il aurait fallu une structure et non pas dire comme tous les élèves handicapés : l'intégration, l'école inclusive c'est super humainement parlant mais c'est que que chose... »

Coup de téléphone qui interrompt

**D : « Est-ce qu'il y a quelque chose dont on n'a pas parlé et que tu souhaites évoquer au sujet des élèves allophones ? »**

F :

« Moi, ça me rend heureuse. Tu aperçois bien que parfois j'en ai ras le bol d'être ici (rire) et moi ça a vraiment été une chance, je me suis dit ah chouette, quelque chose qui change, quelque chose de nouveau, d'enrichissant, un challenge. Tu viens le matin, c'est excitant, c'est aussi une façon d'aider et moi j'adore ça. Je l'ai dit au collègue, moi ça me rend heureuse, je les prendrais tous les ans puisque ça met du PEP'S et ça te fait réfléchir sur ta pratique, tu es obligée de voir les choses différemment avec une enfant qui ne parle pas la langue donc ça te fait réfléchir sur ta pratique puisqu'elle ne comprend pas le français et il y a pas mal de petit français qui ne comprennent pas non plus quoi. Moi il y a pleins de fois où je me suis dit ah oui quand même »

- *Retranscription Claudine*

I : « Ouais, alors c'est vrai que cette année moi je suis un peu... un peu vernie on va dire, avec les allophones surtout qu'ils sont venus tous en même temps. Enfin, Macha est arrivée tout début février et Lakhdar était arrivé trois semaines avant. Alors Lakhdar son parcours, nous quand les gamins ils arrivent on ne connaît pas forcément leur parcours hein mais par contre je me suis vite rendu compte qu'il répétait quand même des mots de Français et tout je me suis dit holala il n'arrive pas et en fait Frédéric, que vous avez vu, qui lui bosse au CASNAV à plus d'infos et donc il a su qu'il avait été scolarisé à Cholet l'année dernière voilà donc il a fait presque une année je crois d'école l'année dernière mais au vacances de Noël il a déménagé de Cholet et en fait depuis la Toussaint il n'était plus à l'école. Donc il a fait la première période et à la Toussaint plus d'école jusqu'à la troisième semaine de janvier donc là il y a eu un gros laps de temps sans école sur son année de CP tu vois. Donc évidemment il est arrivé là, changements, il est tout seul avec sa maman, changement de logement enfin ils ont été dans un logement d'urgence juste en face en fait au-dessus de l'Intermarché, ce sont des logements d'urgence enfin des squats entre guillemets... et puis après ils ont déménagé à sainte Luce, sa maman faisait l'aller-retour enfin tu vois souvent il arrivait en disant « je suis en retard, je suis en retard » (d'une toute petite voix). Je disais ce n'est pas grave ! Apparemment ils ont re-changé de logement, tout ça la fin janvier ! Maintenant ils sont plus centre-ville mais difficultés de parler avec la maman puisqu'elle ne parle pas un mot de Français et puis même l'anglais, j'essaie, je baragouine un peu l'anglais, j'essaie avec certaines familles et puis là rien quoi... alors j'ai quand même demandé à deux reprises, on nous donne les coordonnées d'une personne qui peut faire le lien et là il va falloir que je le refasse parce qu'on a décidé des maintiens ou pas pour l'année suivant et Lakhdar et Macha vont être maintenus. On a eu l'accord de l'inspection, en accord aussi avec Franck parce qu'ils ont besoin de ... et bien Macha elle n'a même pas appris à lire dans sa langue elle donc elle est arrivée directement de grande section. Je ne sais pas depuis quand elle est en France, je sais juste qu'ils sont là, que ce sont des réfugiés politiques en fait. Donc elle est arrivée début février, pas un mot de français, les parents non plus »

L : « **Ses parents parlent donc russe ?** »

I : « Elle doit parler tchéchène ce qui ne doit pas être exactement la même chose que le russe mais moi on m'a dit que sur Google trad fallait que je me mette sur le russe. Donc voilà pour l'historique de vie que j'ai et puis donc ma directrice m'a annoncé la semaine dernière qu'a priori il y aura un petit nouveau qui arriverai, un petit Mohamed qui arriverai, anglophone. D'ici la fin mai. Voilà, je ne prends pas de nouvelles parce que je ne suis pas pressée. Parce que ce qu'il se passe dans la classe c'est que tu vois Lakhdar, alors au moins il communique, voire je me sers de lui des fois pour communiquer des infos à sa maman, là je peux m'appuyer tu vois là-dessus. Mais par contre vu les difficultés autour, tu vois les devoirs ne sont jamais faits, il n'y a pas de

suivi et moi je n'ai pas eu cette exigence-là cette année. Il y a tellement de choses à gérer, j'imagine, à côté que voilà, les attentes et les exigences ne sont pas les mêmes que pour les autres mais du coup tu vois il n reste pas non plus aux devoirs parce que c'est un service aussi qui est payant ou il faut faire des démarches au niveau de la mairie mais moi l'obstacle de la langue il est important et du coup il fait obstacle pour leur apporter des aides. Et puis beh Lakhdar du coup pour rentrer dans la lecture, c'est à toi (Daphné) que je le disais tout à l'heure sur le trajet, c'est hyper compliqué. Bon il encode toutes les petites syllabes si je suis à côté de lui. Il a envie de faire donc il donne plein plein de choses tu vois puis après c'est « je te donne tout et puis fait le tri ». Bon il y a de l'enthousiasme, il est arrivé avec une posture d'élève ça c'était vraiment bien »

**L : « Parce qu'il l'a acquise à Cholet ou parce qu'il à été scolarisé avant? »**

I : « Aucune idée, là je ne sais pas, mais il a certainement eu une année de GS qui lui à permis d'avoir une posture d'élève en tout cas. Et la maman elle avait vraiment le soucis de « est-ce que c'est bien ? » à chaque fois elle me disait « Lakhdar good? Lakhdar good? » donc je pense qu'il y a aussi ce souci-là dans la famille. Que au moins il se comporte correctement »

**D : « Elle est investie la maman »**

I : « Voilà, mais néanmoins c'est trop juste pour passer en CE1 quoi parce que la lecture n'est pas du tout acquise après tous les concepts qui va falloir construire avec lui aussi. Et puis Lakhdar ça va être ça aussi. En fait, Macha, ce qu'il va falloir que je fasse avec elle... en fait, quand j'arrive à lui consacrer à elle seule, un quart d'heure par jour je suis contente, mais je me dis « pauvre gamine quoi », 6 heures décollent, si je suis avec elle un quart d'heure et encore, il faut que ça lui plaise. Parce que parfois, je lui propose un travail et elle me fait : « pousse le travail avec ses deux mains ». Par la gestuelle, parce qu'elle n'a pas envie, elle n'a pas envie de faire donc elle pousse le crayon, elle pousse la feuille. Et pour la première fois hier, j'ai pris le temps de l'amener à côté avec mon téléphone et je lui ai dit « tu dois faire le travail que je te demande, je sais que tu sais le faire. C'est moi la maîtresse, c'est moi qui décide ce n'est pas toi. » je lui ai redonné son travail et elle m'a refait ça : « pousse la feuille ». Là elle savait très bien donc je lui ai redis en me fâchant. Et puis elle ne faisait rien et puis au bout de 5 minutes j'ai vu qu'elle prenait le crayon et tu vois ! Parce que je pense qu'elle à un foutu caractère quand même. Mais là c'est pareil, tu vois moi je le fais avec mes tripes aussi quoi y'a un moment où ils sont là dans l'observation c'est d'une violence incroyable d'être toute la journée à ne pas comprendre ce qu'il se passe autour de toi. Mais sauf que là elle est là depuis début février elle commence à avoir ; elle connaît les copains et en plus tu vois ils sont sympas eux. Je l'ai mise aussi à côté de gamines qui peuvent être tutrices auprès d'elles »

**D : « Elles font bien leur rôle parce que je les ai vu lui donner la main »**

I : « Oui voilà! Donc avant c'était Constance qui était à côté d'elle maintenant c'est Éléonore. Donc voilà, que ce ne soit pas trop lourd non plus c'est toujours avec leur accord aussi mais j'essaie de trouver des tuteurs et puis moi des fois quand je suis en train d'expliquer un truc au coup et Macha elle vient me voir et là je dis « Éléonore sort lui sa chemise ». Donc voilà, il y a des fois elle est très autonome, elle va prendre un livre toute seule et puis il y a des fois elle n'a pas envie quoi »

**D : « Du coup-là elle ne parle aucun mot de français ? »**

I : « Non aucun mot de Français. Si, elle me dit « toilettes », « Claudine », elle a eu beaucoup de mal à retenir mon prénom, à chaque fois elle revenait « comment tu t'appelles ? Comment tu t'appelles ? ». Sinon, « bonjour », « merci », « d'accord ». Elle répète « bonjour, merci, au revoir, toilettes » tu vois, peut être 5 mots, pas 10. Voilà, c'est déjà ça. Mais vu où elle en est-elle, il faudrait que ce soit un travail systématique de langage. Alors Marion, que vous avez vu, qui est service civique de temps en temps vient quand même dans ma classe pour faire un peu de langage avec elle. On travaille avec du matériel de GS mais moi, je n'ai pas de matériel de GS non plus, la GS elle n'est pas à côté donc tu vois c'est dans la rue parallèle à celle que l'on a emprunté tout à l'heure. La GS serait à côté je pourrais aller emprunter du matériel mais là je ne peux pas. Donc j'ai essayé de me dépatouiller avec des petites choses comme ça. Je vais vous montrer, des imagiers. Pour essayer de travailler le langage mais ça veut dire, travailler qu'avec elle. On se met sur la petite table mais il faut que le reste de la classe soit autonome. Il y a les trucs Montessori avec le relief pour essayer de repasser les lettres. Moi j'avais des imagiers mais ça date ça tu vois je m'en occupe quand même... je m'en sert quand même. Les mots du matériel scolaire. Toutes ces petites choses-là aussi. Ça c'est Marion qui avait fait ça pour les couleurs, donc là faut lui permettre de nommer les choses et puis tout le temps avec des structures de phrase ? Mais comme à un apprentissage même en anglais. « Donne-moi, montre-moi, donne-moi, merci ». Insister sur les mots « la pomme, la chaise ». De façon très répétitive. Elle enregistre pas mal, elle connaît pas mal de mots en compréhension...

**L : « Mais pas en production ? »**

I : « En production non, en fait si tu ne lui demande pas de répéter elle ne le fait pas d'elle-même »

*Brouhaha*

I : « Mais bon moi j'ai peu de choses quoi. En numération c'est plus simple et elle s'y accroche plus. Tu vois le triomino, le tableau des nombres. Elle compte. Parfois je lui mets des petits jeux par exemple avec des étiquettes avec le nombre écrit et puis je donne la caisse de cubes et puis je lui donne un exemple. Je prends l'étiquette 5 par

exemple. Et puis je « 1, 2, 3, 4, 5 cubes » et après je lui ai mis 7, 9, 12 et puis elle doit compter et associer une quantité au nombre et ça elle se débrouille bien »

**D : « Elle compte jusqu'à combien à peu près ? »**

I : Au-delà de 15, 14/15 ça commence à être compliqué.

**L : « Avec les mots français ? Ou en russe ? »**

I : « En Français, et elle à sa bande numérique individuelle, je lui dis qu'elle peut se servir de ça (l'affichage). Mais ce matin par exemple je lui ai donné un petit exercice sur ardoise, j'avais écrit « 1, trois petits points, 3 trois petits points » et puis c'était à elle de compléter, ça ça va très bien jusqu'à 10, au-delà de 10 ça devient compliqué même avec sa bande numérique et tu vois dès qu'il y a une petite difficulté elle a pris l'ardoise et elle a tout effacé. Et là tu te demandes jusqu'où tu peux aller ? Bon ça euuu... les maths c'est quand même plutôt pas mal et puis tu vois on avait fait un coloriage magique pour repérer les premiers nombres. Le repérage dans l'espace elle se débrouille super bien. Les formes géométriques aussi, le repérage. Les dessins elle aime bien. Rapidement je lui ai demandé d'écrire son prénom donc tu vois maintenant sans modèle elle écrit son prénom. Ça c'est Tristan qui avait fait ça, il avait travaillé sur les repères, sur les plans et tout ça, elle s'était super bien débrouillée. Et puis du coup-là ce sont des activités où elle est avec tout le monde parce qu'il y a plein de fois où je la laisse toute seule sur des choses comme ça de discrimination où il faut qu'elle reconnaisse des quantités ou des formes et ça ça lui pose aucun problème. On a travaillé en sciences sur le glaçon, elle a observé, il fallait faire le dessin. Elle regarde les autres puis moi je lui dis juste « dessine le glaçon » et ça ça passe. Et ce matin par exemple on commence à travailler sur les lettres de l'alphabet, je la mets à travailler sur ordinateur aussi de temps en temps pour qu'elle associe le clavier de l'ordinateur qui est en capitale et le script. Des fois j'écris tout en capitale pour qu'elle recopie et qu'elle cherche mais c'est pareil, au début elle est contente et puis tout d'un coup elle efface tout, elle joue et elle rigole. Par exemple ce matin elle voulait plus, non c'est hier, c'est hier et c'est là qu'elle s'est braquée. Elle s'est rendu compte qu'il y avait deux « a », qu'elle s'était peut-être trompée et c'est là qu'elle m'a repoussé le travail et que j'ai dit « non, tu dois continuer le travail ». Comme elle travaille à faire des associations, elle doit nommer les lettres et puis l'association entre le script, le cursive et les capitales »

**L : « Parce que du coup c'est un alphabet qu'elle réapprend complètement ? »**

I : « Oui complètement. Alors là elle commence, elle sait dire « a b c d e f » jusqu'à « f » tu vois c'est pas mal, elle arrive à reconnaître. J'ai dit à Marion d'y aller petit à petit, d'en faire 2/3, d'en rajouter 2/3. Faut que tout passe par le langage quoi et moi de lui accorder un temps important de langage je n'y arrive pas. Entre les moments où elle ne veut pas et les moments où moi je suis obligée de gérer les autres. Vous

n'avez pas vu R. et M. qui sont des gamins extrêmement perturbateurs, M. il est hyperactifs, il parle tout le temps tout le temps tout le temps, il est agité, il pousse les autres, alors il ne le fait pas volontairement mais il est dans des actes un peu violent et il commente aussi tout ce que font les autres donc c'est très fatigant. Et puis Rajiv il a d'autres problématiques mais tu vois ce matin il est resté près de la porte bleue avec son cartable et son manteau jusqu'à 10h15. Il ne me l'avait pas fait ça encore, il est au milieu de la cour et il n'avance pas, il ne veut pas venir à l'école. Voilà c'était compliqué ce matin et puis il faut que je tiens bon quoi donc en restant calme, je lui dis que la règle c'est ça et que si tu n'es pas élève je ne t'aide pas. Si tu viens et que tu n'es pas élève je ne peux pas t'aider donc je l'ai ignoré puis il a refait le coup après la récréation, il a commencé à se barrer. C'est Véronique, la directrice essayait tu sais comme quand on essaie de ramener le bétail qui l'a poussé. Il voulait se barrer et tout et là je suis allé lui dire que s'il ne rentrait pas en classe il ne venait pas au gymnase cet après-midi puisqu'il n'agissait pas comme un élève. Il a mis un quart d'heure / 20 minutes à rentrer en classe. Donc je n'ai rien dit du tout et puis à deux heures j'ai préparé ses affaires pour l'amener dans une autre classe mais je n'ai surtout rien dit. Comme M. aussi était dans une autre classe puisque son papa venait le chercher j'ai dit « vous venez avec moi tous les deux », ils m'ont suivi et quand il s'est retrouvé sur le seuil je lui ai dit « tu sais ce que je t'avais dit, vu le comportement que tu as eu ce matin je ne peux pas t'emmener au gymnase donc tu vas travailler chez madame D. » et là j'ai largué le paquet. Cadeau !! Il n'a rien fait jusqu'à la récré elle m'a dit et puis progressivement il a sorti ses affaires. Donc tu vois il y a aussi des... parce que Rajiv aussi il a des accès de violence, un jour il m'a foutu 8 chaises en l'air là dans la classe. Donc faut aussi gérer ça tu vois, on est à la fraternité, quartier Zola donc on est quand même dans un quartier favorisé on a des catégories socio-professionnelles « high-level » et puis on a aussi des enfants en grandes difficultés, en fait, l'écart se creuse de plus en plus et de plus en plus à côté on a les HPI, les troubles du comportement et les asperger et les allophones et moi vous savez j'ai une petite classe, il ne sont plus que 21, j'en avais 23 mais sur 21 j'ai quand même 2 cas lourds en comportements, j'ai Macha qui est allophone, Lakhdar qui est en difficultés scolaires, Rose qui est en énormes difficultés scolaires, rose ne sait toujours pas 1+1 combien ça fait. Donc tu vois avec qui je suis obligée de travailler vraiment à part quoi et ouais c'est dur quoi »

**L : « Ce n'est même plus de la différenciation. C'est de l'individualisation ».**

I : « Ouais complètement. Et y a des moments où forcément ils passent à la trappe ces enfants parce que c'est ce que je disais moi je ne veux pas non plus, ça me fait un peu de mal pour elle (Macha) mais ça ne peut pas être au détriment du reste du groupe aussi, eux ils ont le droit d'avancer. Ils ont le droit d'avoir une scolarité ordinaire. C'est ça en fait la difficulté. Moi j'ai travaillé, à l'époque c'était en ZEP justement à la Bernardière, j'y suis resté 14 ans. Ça m'a aussi servi de leçon ça, j'étais avec une super équipe et tout mais tu es tout le temps dans la difficulté scolaire et il y a une année où j'en ai aussi oublié les bons élèves et des parents sont venus me voir, ils m'ont dit « on est un peu inquiets, notre fils il n'a plus envie de venir à l'école » en

fait il se démobilisait parce qu'il n'était plus assez nourri, je mettais tellement d'énergie à essayer de tirer les gamins en difficulté que j'en oubliais les autres quoi. Je crois que ça ça m'a tellement marqué que je me dis « ben ouais y a les enfants en difficulté mais il y a aussi tous ceux qui avancent normalement ». Donc ouais il ne faut pas oublier ça quoi »

**D : « Dons là ce n'est pas la première fois que vous avez des élèves allophones dans votre classe ? »**

I : « Non, j'ai eu une année si, alors paradoxalement c'est la première fois c'était sur cette école, j'ai eu une petite japonaise qui ne parlait pas un mot non plus, qui devait comprendre mais là aussi culturellement c'est très différent aussi. Très réservée, très observatrice et donc qui faisait tout par mimétisme et là par contre je communiquais en Anglais avec la famille donc voilà, très suivie à la maison tout ça. Est-ce que j'en ai eu d'autre ? Non je ne pense pas et puis tu vois cette année j'en ai eu deux d'un coup »

**D : « Et c'était pour quelle raison ? »**

I : « Là pareil je ne sais pas. Il me semble que c'était un choix là. J'étais en train de penser à une autre famille où là le papa parlait français, les gamins parlaient français, c'est la maman qui parlait chinois donc là c'était bilingue et les gamins n'étaient pas considérés comme allophones. Après, sans parler d'allophones, tu vois N., elle parle Turc et N. elle n'est pas considérée du tout comme allophones mais c'est un véritable problème c'est que elle fait tout de façon très mécanique et elle ne comprend pas du tout, alors elle a appris à lire, il y a des sons qui ne sont pas encore maîtrisés mais en ce moment je leur donne des petites devinettes à lire en silence et ils doivent répondre à la devinette puis recopier donc c'est un travail de lecture, de compréhension et de copie elle n'y arrive pas. Alors elle recopie, ça elle y arrive très bien mais elle n'arrive pas à répondre aux devinettes. Ce matin c'était « dans les contes je suis un animal toujours méchant. Qui suis-je ? » un truc comme ça. Elle était incapable, animal, méchant et conte ça fait référence à plein de choses et il n'y a rien »

**L : « Parce qu'elle mélange les deux langues ? »**

I : « Je pense que le Turc est trop présent, malgré les avertissements. J'ai eu le papa, qui me dis « non non, on parle, elle parle que français à la maison. » elle est tout le temps avec sa maman qui ne parle pas français donc beh voilà je sais que non, elle ne parle pas français à la maison et sur la communauté turque c'est souvent le cas. C'est une communauté qui a beaucoup de mal à s'intégrer au niveau de la langue souvent. Moi j'ai remarqué ça à la Bernardière. Les turques c'est compliqué »

**D : « J'étais animatrice pendant 2 ans à l'école de la S\*\*\*\*\*, c'est juste en face et on avait une majorité turque et c'était pareil, limite c'était les enfants qui**

**traduisaient à leurs parents parce qu'ils ne faisaient pas l'effort alors que je savais très bien que la maman comprenait le français mais elle ne faisait pas l'effort de me répondre en français, elle répondait en turque et c'était les enfants qui me traduisaient »**

I : « Ouais, ouais ouais, donc N. ça la freine dans ses apprentissages aussi parce que si tu veux, quand c'est mécanique, tout ce qui est numération tout ça, ça va. Mais là on est sur le sens de, on pose les additions avec les unités, les dizaines et tout pffffff elle est larguée. Quand je lui dis « vas-y on va écrire 62, alors 62 c'est combien d'unités, combien de dizaines ? » Elle ne sait pas de quoi je lui parle en fait donc ça commence à être difficile et puis au niveau du langage il lui manque énormément de vocabulaire. Rose c'est pareil, déficit de vocabulaire incroyable. C'est des gamins.... Rose elle est livrée à elle-même à la maison, c'est le grand frère qui s'occupe des plus jeunes et puis .... Tout part du langage, en fait, c'est pour ça que c'est hyper important, quand le langage est construit tu as déjà... »

**L : « Oui, on ne peut pas écrire ce que l'on ne sait pas dire... »**

I : « Non bien sur non. Donc oui voilà, j'ai eu des situations comme ça, que ce soit avec des Turcs, pas trop Maghreb, généralement ça parlait assez bien français et japonaise voilà. »

**D : « Du coup vu que tu ne sais pas comment ils vont arriver dans ta classe est-ce que tu appréhende leur venue ? »**

I : « Je n'ai pas le temps. Parce que généralement on nous dit... tu vois la dernière fois... en plus les arrivées de CP on en a eu pas mal en cours d'année. Ce qui est nouveau ça aussi, mais ça s'est lié au foyer qui est en face du coup comme c'est un foyer où il y a pas mal de migrants qui arrivent.... Ah si on a eu des petits ukrainiens l'année dernière mais ça a duré peu de temps. Mais du coup, ils arrivent, V. elle nous envoie un mail, avec A. on est les deux CP cette année, J. avait un CP-CE1 l'année dernière, au fur et à mesure des arrivées il y en a un qui en prend un, le deuxième c'est le deuxième, si y en a un troisième .... Tu vois on fait ça. Bon moi pas de bol entre guillemets, les allophones c'était un sur deux, Ariane la dernière fois elle a accueillis une petite qui est arrivée, qui parle français. Prochaine arrivée, c'est moi, malheureusement c'est un allophone quoi. Coup sur coup j'ai eu Lakhdar, Macha et je ne sais pas comment il s'appelle euh si Mohamed je crois qui arrive la »

**D : « D'accord, et est-ce que tu es formée ? »**

I : « Non ! (Rires). Alors moi j'ai fait un... on a 108h de formations par ans. Il fut un temps où l'on pouvait choisir, on choisit de moins en moins. Il y a des périodes où on te dit c'est EMC, EMC, EMC. Il y a des périodes où on te dit Maths/français, Maths/français, Maths/français, tu choisis plus ce que tu veux mais j'ai eu une

formation de 3 heures justement sur les allophones. Et à l'époque je m'étais fait la réflexion « finalement ça ressemblait beaucoup à l'apprentissage du CP, de GS-CP » de travailler sur le langage et sur l'apprentissage de la lecture il y a plein de choses qui se rapprochent de ce que l'on peut faire en CP. Les sons, travailler avec un support d'image. Mais bon cette formation c'était y a peut-être 10 ans. J'ai eu 3h parce que c'est moi qui les avais demandés et c'est tout »

**L : « Est-ce que tu arrives à mettre en place les choses dont tu te souviens avec tes élèves allophones ? »**

I : « Non, là j'ai demandé surtout de l'aide à Franck, il m'a dit qu'il faut que j'axe sur le langage. J'ai dit « comment je fais ? » et il m'a dit ou je sais c'est compliqué. Il me disait « si tu arrives à lui consacrer 10 minutes/ une quart d'heure c'est bien ».

**L : « blabla sur la CASNAV en maternelle »**

I : « Il m'a envoyé quelques fichiers qu'elle pourra faire par mimétisme mais autrement on travaille avec les imagiers. Avec les jeux aussi, des fois je la mets en binôme avec un élève de la classe, qu'elle ne soit pas tout le temps retirée du reste de la classe à jouer au « puissance 4 ». Et puis les gamins, spontanément, ils lui parlent. Dans la cour elle joue avec les autres mais au départ même les jeux sportifs elle refusait et dès qu'elle perdait hop elle partait à l'autre bout de la cour, à pleurer. Donc j'allais vers elle lui demander « qu'est-ce qui s'est passé ? » et tu lâches le groupe... ; c'est compliqué. Lakhdar je vais dire, aujourd'hui, je sais que c'est un enfant qui fait partie des allophones mais c'est pas du tout les mêmes difficultés. Pour moi c'est un élève qui est en difficulté dans ma classe, dans l'apprentissage de lecture mais je ne le considère pas comme allophone dans ma classe puisqu'on arrive à communiquer »

**D : « Est-ce que ça demande une charge de travail supplémentaire d'avoir un élève allophone dans sa classe ? »**

I : « Ah bah ouais ! Moi je trouve ça.... Ce que je trouve épuisant là c'est de tout le temps... à plusieurs reprises j'ai perdu mon portable, parce que moi je n'ai pas du tout l'habitude, je ne suis pas de la génération à avoir tout le temps mon portable mais... je l'utilise des fois parce que ma pendule ne fonctionne pas et puis on est obligé aujourd'hui, on est assaillis de messages mais souvent le matin je ne pense même pas à le sortir de mon cartable ou je le pose sur mon bureau et puis c'est tout. Et depuis que Macha est là je l'ai tout le temps parce que quand elle me demande ou moi quand j'ai une consigne à lui donner ça passe par le téléphone. Et je vois bien que quand la traduction n'est pas satisfaisante et que je lui demande de répéter une fois sur deux elle refuse et elle s'en va. Donc ça aussi c'est compliqué. J'ai demandé une entre-vue avec la famille, avec une traduction russe, encore une fois pas humaine, avec le téléphone entre les deux. Je parle au papa, à traduit, il me répond, ça traduit... pour lui expliquer ce que je donnais à faire à Macha dans la classe, comment

elle se comportait à la cantine, parce qu'elle mange un peu mieux mais au départ elle refusait de manger. C'est important aussi qu'ils sachent comment elle était, moi j'ai besoin de retour, qu'est-ce qu'elle raconte sur l'école, est-ce qu'elle a envie de venir à l'école, est-ce qu'elle est triste, j'avais besoin d'avoir tout ça comme retour. Il me disait qu'eux étaient très contents qu'elle soit à l'école, qu'elle avait envie de venir tous les matins et je lui disais que je pense que pour elle ça doit être très long parce qu'il y a plein de fois où on ne se comprend pas malgré le téléphone. Les parents prennent tous les deux des cours de français et je vois bien, ils viennent la conduire et la chercher à l'école et à chaque fois ils insistent sur « au revoir, bonjour » »

**D : « Du coup, là concrètement c'est quoi les objectifs pour Macha ? »**

I : « Les objectifs c'était déjà qu'elle ait envie de revenir le lendemain, qu'elle ne soit pas en souffrance, qu'elle ait une posture d'élève, elle se déplace beaucoup, plus que la plupart des enfants mais elle n'est pas impertinente elle n'est pas agitée. Ça lui est arrivé des fois de se lever et de danser mais je lui ai dit « non Macha, assieds-toi » et elle va s'asseoir. Mais déjà qu'elle intègre ces choses-là. Tu vois hier, le cran supplémentaire, qu'elle se contraigne aussi par rapport à des tâches qu'on lui demande de faire et puis l'objectifs là c'est vraiment d'essayer, de faire en sorte qu'elle puisse acquérir du vocabulaire et qu'elle commence à formuler des petites phrases mais ça on n'y est pas... et visiblement, Franck me disait que c'était compliqué »

**L : « Et ce serait l'objectifs pour l'année prochaine du coup de lui faire faire de phrases ? »**

I : « Bah j'espère que même avec les vacances là, que les parents continuent le travail de français, elle peut être très différente à la rentrée. Alors est-ce qu'elle sera là l'année prochaine ou pas on n'en sait rien, on ne sait pas si elle va être sur cette école ou pas. Je pense qu'au niveau du langage, quand elle sera décidée ça peut aller très vite. Et puis qu'elle commence à apprendre à lire. »

**L : « Donc il y a quand même des objectifs du programme. »**

I : « Bien sûr ! Moi si je commence un peu à la familiariser avec les lettres de l'alphabet c'est ce qu'on fait en GS aussi. Normalement on attend que les élèves qui arrivent de GS maîtrisent leur alphabet. »

**D : « Dans ta pratique tu utilises des gestes, des mimes pour communiquer ? »**

I : « J'utilise des gestes effectivement, j'utilise le téléphone et puis je répète beaucoup aussi et je lui montre. Tu vois en mathématiques c'est plus simple, hop je fais un exemple, « allez, à toi, vas-y » et là elle comprend »

**D : « Parce que là tu ne traduis pas la consigne ? »**

I : « Non, mais c'est par imitation ».

**L : « Les mathématiques il y a un côté universel donc ça doit l'aider ».**

I : « Oui c'est ça, c'est ça c'est universel. Ah si là où elle est plutôt performante aussi c'est en graphisme. Je lui ai fait des petites fiches plastifiées pour voir, ce sont des choses de GS ça »

**D : « Ça doit mettre du temps à préparer ces fiches ? »**

I : « Ouais, alors après mois je suis allé chercher ça sur internet et puis j'ai plastifié mais c'est vrai que je n'ai pas d'ATSEM. C'est forcément plus de temps et puis c'est nerveusement qu'on peut aussi, y a des moments pffff, j'en parle aussi à mes collègues, je leur dis que « j'en ai marre, que c'est nul parce que je n'ai pas pu consacrer de temps à Macha aujourd'hui mais ça doit être horrible pour elle ». Tu vois je ne le vis pas bien ça. Mais d'un autre côté je me raisonne aussi, c'est comme ça quoi, je ne suis pas toute puissante je ne peux pas faire autrement ou alors je donne priorité à Macha au détriment du groupe. Et c'est ce que je vous disais, ce n'est pas ma priorité en fait. C'est un peu dur de dire ça. Mais comme je ne pourrai pas à la fois gérer les crises de R., le comportement de M., les difficultés scolaires de Rose et de Lakhdar et traduire tout à Macha bon bah voilà, plus le reste du groupe ça me fait 6 niveaux différents à gérer et bien non je ne peux pas. Il y a des choses qui passent à la trappe forcément. »

**D : « On n'est pas aidés... »**

I : « Ah oui ça c'est vrai...C'est un peu débrouille toi, avec le matériel que tu as dans la classe »

**L : « Du coup elle ne fait pas grand-chose en commun avec les autres élèves ? »**

I : « Non, alors par contre Manon avait fait tout un projet de chant donc ça elle a pu le faire avec nous. Tout ce qui est sciences et tout ça tu vois c'est plus facile, le sport. En fait là où c'est compliqué, où elle est vraiment en décalage c'est au niveau de l'écriture et mathématique même si elle fait des mathématiques. J'essaie de la mettre sur le même rythme d'emploi du temps, ce n'est pas tout le temps le cas. Quand les élèves sont sur leurs petites devinettes je la mets sur ses fiches de graphisme mais là encore, quand elle est décidée. Il y a des fois où elle va voir ailleurs, elle va voir les livres mais je me dis qu'au moins elle aime bien regarder les livres je me dis que c'est déjà ça »

**L : « Elle a un peu de volonté quoi »**

I : « Oui, oui, oui, dessiner elle aime bien, elle est venue spontanément me dessiner sa famille. Alors moi je lui écrivais les mots « papa, maman » alors hop elle recopiait ! On essayait de s'accrocher sur des choses qui ont du sens pour elle. Il y a un truc qu'on a fait la semaine dernière pour la première fois, tous les enfants sont en production d'écrit et moi je m'appuie après sur leur production d'écrit pour en faire un support de lecture. Et donc il fallait qu'ils me racontent ce qu'ils ont fait pendant les vacances. Donc elle je suis allé lui demander ce qu'elle avait fait pendant ses vacances et elle m'a dit « je suis allé à la mer » donc je lui ai expliqué que j'allais écrire ça à l'ordinateur et elle elle devait recopier et coup j'ai pris son texte, et après je projetera ça en classe pour qu'ils le lisent. Et on l'a lu, enfin pour je l'ai lu et je lui ai fait répéter. Elle ne comprenait pas forcément, je ne sais pas si elle comprenait ce qu'elle était en train de dire mais je lui ai demandé de faire le dessin de son histoire et là elle n'a jamais voulu dessiner. Alors que je demande ça aussi aux autres élèves d'illustrer leur texte. Donc entre l'aspect caractériel qu'elle peut avoir ou pas ou d'autres blocages que je n'arrive pas à identifier c'est compliqué. Mais dès que je peux trouver quelque chose pour la raccrocher à quelque chose de collectif pour l'inclure dans le groupe je le fais. »

**L : « Elle se met naturellement en retrait ou elle s'intègre dans le groupe ? »**

I : « C'est très variable, il y a des fois elle va spontanément vers les autres, elle aime bien et puis y a des fois .... Je l'ai positionnée dans la classe parce que c'est plus facile dans les déplacements mais elle est avec les autres, elle à un copain ou une copine à côté et qu'elle puisse faire sa petite vie. Elle me demande souvent d'aller aux toilettes, alors je pense que c'est aussi le fait de passer un petit peu le temps mais elle peut se déplacer facilement ne fond de classe sans trop donner d'idées aux autres. »

**D : « Est-ce qu'elle essaie de discuter avec les autres ? Elle leur parle en Russe ? »**

I : « Non »

**D : « Elle essaie de répéter ce que les autres disent ? »**

I : « Parfois, c'est de mots, elle reprend des mots je pense que la sonorité doit lui plaire. En Anglais des fois je lui demande de répéter donc là c'est pareil, parfois elle répète bien et parfois elle refuse »

**D : « Parce qu'en Anglais ils sont un peu tous au même niveau »**

I : « Ah oui complètement. Il y a quelque chose que j'ai complètement oublié mais qu'elle a très rapidement intégré, c'est au moment du regroupement le matin, je fais l'appel, je leur demande s'ils restent à l'accueil, s'ils rentrent à la maison, s'ils mangent à la cantine donc ça elle sait très bien le dire. Comme c'est répété c'est bon »

**L : « Mais elle a compris le sens ? »**

I : « Je pense parce que j'avais demandé aux parents et ils m'avaient dit qu'elle mangerait toujours à la cantine, je leur avais expliqué ça en début d'année. Je crois qu'il y a qu'une fois où elle a refusé de me dire quoi que ce soit, bon je l'ai inscrite à la cantine (rires). Au départ les autres enfants ils étaient trop contents qu'elle répète, à cet âge-là ils sont plutôt dans l'encouragement pas dans le mépris et tout ça. »

*La suite de la discussion n'est pas pertinente pour notre travail de recherche.*

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### Résumé :

Depuis la loi de 2013, le système éducatif français adopte l'inclusion de tous les élèves en classe ordinaire, peu importe leurs spécificités. Notre recherche porte sur la manière dont les enseignants à l'école primaire accueillent les élèves allophones dans leurs classes. La barrière de la langue étant un obstacle à la mise en place des apprentissages scolaires pour ces élèves, nous avons décidé d'étudier les pratiques enseignantes face aux difficultés des élèves allophones. L'objectif de ce travail est de définir dans quelle mesure l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés oblige les professeurs des écoles à modifier leurs pratiques en fonction du profil de l'élève accueilli. Nous nous intéresserons également à l'influence de l'âge et du contexte d'arrivée des élèves sur la pratique enseignante. Pour cela, nous avons travaillé à partir d'entretiens d'enseignants de différents cycles ainsi qu'à partir d'observations en classe. D'une part, le parcours de vie de l'élève nécessite d'adapter sa pratique en fonction de son âge et de sa raison d'arrivée en France. D'autre part, cela demande de réajuster constamment les objectifs scolaires ainsi que sa pratique face aux capacités des élèves. Toutefois, la difficulté des enseignants face à ces élèves résulte d'un manque de formation ainsi que l'absence d'accompagnement.

**Mots-clés** : Inclusion – Pratique – Contexte – Réajustement

### Abstract :

Since the 2013 law, the French education system has adopted the inclusion of all pupils in ordinary classes, whatever their specificities. Our research focuses on the reception of allophone pupils by primary schools teachers. As the language barrier is an obstacle to these pupils' learning at school, we decided to study teachers' practices in dealing with the difficulties encountered by allophone pupils. The aim of this work is to define the extent to which the inclusion of newly arrived allophone pupils forces teachers to modify their practices according to the profile of the pupil in question. We will also look at the influence of age and the context of arrival on teaching practices. To do this, we based ourselves on interviews with teachers from different cycles, as well as on classroom observations. On the one hand, the student's life course means that teaching practices need to be adapted according to their age and the reason for their arrival in France. On the other hand, this requires a constant readjustment of objectives and school practices according to the pupils' abilities. Teachers' difficulties with these pupils stem from a lack of training and support.

**Keywords** : Inclusion – Practice – Context – Readjustment