



HAL
open science

Apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves allophones des UPE2A

Audrey Boisson

► **To cite this version:**

Audrey Boisson. Apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves allophones des UPE2A. Education. 2021. hal-03444578

HAL Id: hal-03444578

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03444578>

Submitted on 23 Nov 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges,

Apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves
allophones des UPE2A

Présenté par

BOISSON Audrey

Sous la direction de :

Mme Audrey CLERC

Grade : Professeur agrégé affecté dans le supérieur à l'INSPE de Franche-Comté, et responsable du
M2 MEEF SVT

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, BOISSON Audrey déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

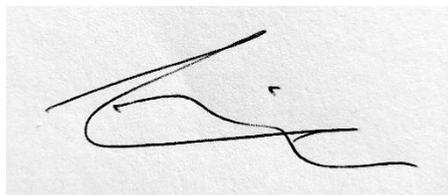
J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A Besançon, le 14/05/2021

BOISSON Audrey

Signature :

A handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature is stylized and appears to be 'A. Boisson'.

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier les personnes qui m'ont aidé à réaliser ce travail de recherche et qui m'ont permis de mener cette expérimentation avec les élèves de l'UPE2A du collège Lou Blazer.

Je remercie ma directrice de mémoire, Mme Audrey CLERC, pour sa disponibilité, sa bienveillance et les nombreux conseils et réponses qu'elle a pu m'apporter durant ce travail.

Je remercie ensuite les CASNAV des académies de Besançon, Normandie, Clermont-Ferrand et Nancy-Metz, pour leur aide dans la diffusion de mon questionnaire de recherche, ainsi que l'ensemble des enseignants d'UPE2A du second degré ayant participé à ce questionnaire.

Je remercie également le collège Lou Blazer de Montbéliard, et particulièrement le principal de l'établissement, M. Lionel LACOMBE de m'avoir autorisé à venir recueillir des données essentielles pour mon expérimentation malgré un contexte sanitaire contraignant.

Je remercie tout particulièrement Mme Lubica ABBASSI, responsable de l'UPE2A du collège Lou Blazer, de m'avoir accordé des temps d'échanges et de conseils qui m'ont beaucoup aidé dans la construction des profils des élèves allophones.

Aussi je remercie Mme Célia MOROSI KASTER pour l'aide qu'elle m'a apporté dans la réalisation de tests statistiques à partir des résultats de mon questionnaire de recherche.

Enfin, je remercie Mme Lucie CHARLES, professeure de Sciences de la Vie et de la Terre et ma tutrice de stage de Master MEEF 2^{ème} année, pour m'avoir permis de réaliser la phase d'observation de mon expérimentation dans ses classes de 3^{ème}.

Résumé : Cette recherche porte sur l'accompagnement des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et pris en charge par une UPE2A (Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants) du secondaire. Initiée au cours d'un master MEEF SVT et mis en place lors d'un stage de pratique accompagnée, l'étude porte sur les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants d'UPE2A afin de travailler des compétences langagières spécifiques avec leurs élèves. Elle vise à déterminer comment apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves allophones des UPE2A. Cette étude repose sur plusieurs hypothèses dont les enquêtes et le travail de terrain réalisés ont permis de tester. Un questionnaire en ligne a d'abord permis de recueillir les réponses de 107 enseignants d'UPE2A du second degré. Les résultats de ce questionnaire ont été testés statistiquement et leur analyse a permis de montrer que le panel d'enseignants interrogé met davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue à l'arrivée de l'élève, en travaillant spécifiquement la compréhension orale, l'expression orale et l'interaction avec les autres. L'étude repose également sur l'hypothèse de l'existence d'une continuité entre les compétences travaillées et évaluées en UPE2A, et celles qui le sont en classe ordinaire. Des données variées et de différentes natures ont été recueillies dans le cadre de l'expérimentation afin de tester cette hypothèse : les réponses d'enseignants d'UPE2A au questionnaire en ligne, des données obtenues suite à l'observation d'EANA en classe ordinaire, ainsi que les niveaux de maîtrise globaux de ces élèves pour les compétences langagières qui ont été évaluées par les enseignants des différentes disciplines. Le croisement de ces données et leur analyse a montré que les enseignants d'UPE2A ne disposent pas tous de critères d'évaluation spécifique pour évaluer les compétences langagières de leurs élèves, et que l'utilisation d'outils de suivi pour ces compétences n'est pas systématique et varie selon les établissements scolaires. Au vu des spécificités des élèves allophones, ceci invite à se questionner sur l'élaboration d'un outil commun aux différents établissements du secondaire, qui permettrait le suivi de l'acquisition des compétences langagières des EANA.

Mots clés : Elève allophone ; UPE2A ; inclusion ; compétences langagières ; hétérogénéités ; différenciation pédagogique.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
Première partie : CADRE THEORIQUE.....	8
I / Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?	8
1) Les origines de la différenciation pédagogique	8
2) Définitions	9
3) Le principe de la différenciation pédagogique	9
II / Pour différencier il faut tenir compte de la diversité des élèves	12
1) L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des élèves.....	12
a. Hétérogénéité des profils d'apprentissage	12
b. Le recours aux intelligences multiples.....	13
c. Hétérogénéité des prérequis	15
d. Hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.....	15
2) L'hétérogénéité du milieu familial et socio-culturel	15
a. L'hétérogénéité du milieu socio-culturel	15
b. L'hétérogénéité des cadres psycho-familiaux.....	16
III / Comment différencier ?.....	17
1) Les deux types de différenciation pédagogiques	18
a. La différenciation successive	18
b. La différenciation simultanée.....	19
2) L'importance de l'évaluation pour différencier efficacement.....	19
IV/ L'accueil et la scolarisation des EANA	20
1) Les élèves allophones : qui sont-ils ?	20
2) De l'intégration à l'inclusion scolaire	21
3) Les acteurs participant à l'inclusion scolaire des EANA	22
a. Des CEFISEM aux CASNAV	22
b. Un dispositif unique dans le cadre de l'inclusion scolaire : l'UPE2A.....	25
c. Les difficultés auxquelles sont confrontés les EANA	27

Seconde partie : DEMARCHE EXPERIMENTALE	29
I / Méthodologie de la recherche	31
1) Elaboration d'un questionnaire de recherche destiné aux enseignants d'UPE2A du Second degré.....	32
2) Identification des compétences langagières travaillées par les élèves issus de l'UPE2A dans les classes ordinaires.	33
a. Elaboration d'une grille d'observation de l'EANA en classe ordinaire	34
b. Recueil de données relatives à l'évaluation des compétences langagières des EANA par les enseignants des différentes disciplines	36
II / L'analyse des résultats obtenus et leur interprétation	37
1) L'accompagnement spécifique de l'EANA dans l'UPE2A.	37
a. Le profil des enseignants d'UPE2A du Second degré	38
b. Les besoins des EANA vus par les enseignants d'UPE2A du Second degré	41
c. <i>Les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants d'UPE2A du Second degré</i>	42
2) Quel suivi des compétences langagières de l'élève allophone dans les établissements scolaires disposant d'une UPE2A ?	46
III / Discussion	55
1) Discussion des résultats au regard des hypothèses testées	55
2) Limites et pistes d'amélioration	58
a. Les limites de l'étude	58
b. Les pistes d'évolution	60
CONCLUSION.....	62
Sigles et abréviations utilisées :	63
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	64
ANNEXES.....	66

INTRODUCTION

L'hétérogénéité des élèves est de nos jours au cœur du système éducatif. Il s'agit en effet d'une réalité à laquelle chaque enseignant est confronté dans ses classes au quotidien et qu'il doit apprendre à gérer.

Lors d'un stage d'observation dans un établissement scolaire durant ma première année de Master, j'ai eu l'occasion d'observer des classes qui étaient très hétérogènes et j'ai été surprise par les nombreuses disparités qui peuvent exister entre les élèves. Par exemple certains élèves semblent avoir davantage de facilités à comprendre et à réaliser certaines tâches, tandis que d'autres rencontrent plus ou moins de difficultés. Ces hétérogénéités sont très variées et c'est une réalité que l'enseignant ne peut ignorer. Face à ces constats, je me suis alors demandé comment l'enseignant pouvait gérer l'hétérogénéité des élèves dans une classe, en aidant les plus « faibles » à progresser tout en permettant aux autres d'avancer. Dans le Référentiel de compétences des enseignants (2013), il est en effet précisé que tous les professeurs et personnels de l'éducation doivent « prendre en compte la diversité des élèves ». Ce référentiel préconise de s'adapter aux élèves tout en ayant le souci des exigences nationales, de prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et d'observer et identifier les difficultés des élèves. Cela oblige donc l'enseignant à repérer les différences et à tenir compte de l'hétérogénéité de ses élèves dans son enseignement, en mettant en œuvre une différenciation pédagogique.

C'est en seconde année de master, lors d'un stage de pratique accompagnée dans un établissement REP+ que j'ai moi-même été confrontée à cette hétérogénéité. J'ai en effet eu l'occasion d'intervenir au sein de l'UPE2A du collège, qui accompagne les EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France) dans leur premier temps de scolarisation en France. L'UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés) regroupe des élèves qui sont arrivés depuis peu de temps en France et qui n'ont pas pour langue première le Français. Les élèves de l'UPE2A sont tous rattachés à une classe du collège et sont intégrés progressivement dans les cours classiques au fur et à mesure de leurs progrès. Durant les séances animées dans le cadre de cette unité, j'ai pu observer des disparités beaucoup plus nombreuses et visibles chez ces élèves allophones. Il s'agit en effet d'un public très hétérogène : les élèves ont pour la plupart une origine et une langue première différente, ainsi que des âges et un niveau de scolarisation différente (certains ont déjà été scolarisés dans le pays d'origine, d'autres non).

Les diverses composantes de cette hétérogénéité, notamment la langue primaire des élèves, représentent un véritable défi pour les enseignants d'UPE2A. Elles constituent en effet une contrainte mais aussi une véritable richesse, les EANA apportant avec eux une culture, des savoirs, des savoirs-faires et des savoirs-être. Ils apportent ainsi tout un panel de compétences sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour pallier les problèmes d'hétérogénéité.

Les élèves de l'UPE2A sont inclus en classe ordinaire et assistent progressivement aux cours des différentes disciplines. Cependant, malgré les mesures engagées pour les accueillir et les inclure, les EANA sont confrontés à de nombreux obstacles et difficultés, tant au sein de l'UPE2A que dans les classes ordinaires au sein desquelles ils sont rattachés. Mais quelles sont ces difficultés rencontrées par les élèves allophones à leur arrivée et lorsqu'ils se retrouvent inclus en classe ordinaire, et quelles en sont les raisons ? Quels sont les besoins spécifiques de ces élèves et comment l'enseignant en UPE2A peut-il répondre à ces besoins ?

Ainsi, au travers de ce mémoire je tenterai d'apporter une réponse au problème qui suit : Comment apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves allophones nouvellement arrivés et pris en charge par une UPE2A ? En d'autres termes, quelles stratégies pédagogiques l'enseignant de l'UPE2A met-il en place afin de travailler avec ses élèves des compétences langagières spécifiques, et comment évalue-t-il ces compétences ? Quelle continuité existe-t-il au niveau du suivi du travail et de l'évaluation de ces compétences langagières entre l'UPE2A et les différentes disciplines en classe ordinaire ? C'est à ce questionnement que j'espère pouvoir apporter des réponses grâce à mes recherches et à mon travail de terrain. L'objectif étant ici de mettre en évidence des compétences langagières spécifiques qui seraient à travailler avec l'élève dès son arrivée dans le dispositif, de manière à permettre la meilleure progression possible en classe ordinaire.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à un état des lieux - non exhaustif - des connaissances actuelles et des travaux réalisés jusqu'ici sur certains aspects de la différenciation pédagogique et des hétérogénéités des élèves. J'aborderai ensuite la question de la prise en charge des EANA, avec le rôle et les missions des dispositifs d'accueil et de scolarisation permettant à ces élèves de poursuivre leur parcours scolaire en France dans de bonnes conditions. Ce sera également l'occasion de nous intéresser plus spécifiquement à l'EANA, ainsi qu'au dispositif UPE2A.

Dans une seconde partie, j'indiquerai les hypothèses sur lesquelles s'appuie ma problématique et rendrai compte de mon travail sur le terrain, des enquêtes ainsi que des observations réalisées pour tester la validité de ces hypothèses.

Enfin, la dernière partie de mon mémoire de recherche sera dédiée à l'analyse des données recueillies et à leur interprétation. Je tenterai alors d'apporter des éléments de réponse à ma problématique initiale, à savoir comment apporter un accompagnement spécifique et adapté aux EANA d'une UPE2A.

Première partie : CADRE THEORIQUE

I / Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

1) Les origines de la différenciation pédagogique

Le concept de différenciation pédagogique a émergé en France en 1966 (Perrenoud, 2005). Sabine Kahn (2010), professeur en sciences de l'éducation à Bruxelles, explique que le terme de « différenciation pédagogique » est initialement apparu en 1970 dans la littérature pédagogique, on emploie également aujourd'hui le terme de « pédagogie différenciée ». Mais Philippe Perrenoud précise que ce n'est seulement dix à vingt ans après que la différenciation pédagogique est « devenue le mot d'ordre des systèmes éducatifs dans les pays économiquement développés ». Avant cela la pédagogie différenciée n'était pas au centre des préoccupations institutionnelles, bien qu'il existait déjà des enseignants qui adaptaient leur enseignement aux différents profils d'élèves. Bourdieu pense que la pédagogie traditionnelle, qui était en vigueur avant l'émergence de la différenciation pédagogique, ne profitait « qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Perrenoud, 2005). Selon lui elle ne s'interrogeait pas assez sur les moyens les plus efficaces pour transmettre à tous les élèves les savoirs et les savoir-faire exigés.

Sabine Kahn (2010) évoque une première forme de différenciation pédagogique qui a été menée en France en 1968. Il s'agit d'une expérimentation appelée « protocole de St-Quentin », qui a été menée par Louis Legrand dans 28 collèges. Cette expérimentation consiste à former des « groupes de niveau » par matière dont les professeurs devaient organiser les programmes et définir les pédagogies qui conviennent le mieux à chaque groupe d'élèves. Cependant cette expérience a révélé que la mise en place de ces groupes de niveau avait contribué à « agrandir

les écarts entre les élèves forts et les élèves faibles ». En effet, bien que les groupes de niveau aient pour avantage de régler le problème des rythmes de travail des élèves, cette forme de différenciation creuse encore davantage les hétérogénéités entre les élèves.

Dans les années 1980, Philippe Meirieu a remis en question cette idée de groupe de niveau. Il met en avant la pertinence de travailler par moments non pas en groupes de niveaux mais en « groupes de besoins » : l'enseignant est alors davantage axé sur le besoin précis des élèves, les groupes étant constitués ponctuellement par l'enseignant en fonction des difficultés momentanées rencontrées ou des nécessités d'approfondissement. Selon Meirieu (2013), la pédagogie différenciée « propose des outils pour gérer les apprentissages de chacun dans un cadre collectif ».

2) Définitions

Différencier consiste à « mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune, dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 2004).

Différencier, c'est mettre en œuvre des moyens d'apprentissage et d'enseignement suffisamment explicités et diversifiés afin de permettre à l'ensemble des élèves (chacun ayant ses propres spécificités) d'atteindre, par des voies différentes mais tout en restant dans une démarche collective, les objectifs communs de réussite éducative (Perzesmycki, 2008).

La pédagogie différenciée est un enseignement qui est adapté aux différents besoins d'apprentissages et aux différents profils des élèves. Elle s'inscrit dans « une perspective de discrimination positive, d'un refus de l'indifférence aux différences » (Perrenoud, 2005). Il ne s'agit donc pas d'ignorer ces hétérogénéités mais de trouver des stratégies pédagogiques qui permettent de les gérer au mieux afin d'emmener tous les élèves vers la réussite scolaire. La différenciation pédagogique se veut ainsi inclusive, c'est là l'un de ses objectifs principaux.

3) Le principe de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique s'intéresse surtout à la façon de dispenser l'enseignement aux élèves. Karen Hume (2008) souligne l'importance de connaître le profil de ses élèves avant

de mettre en place une pédagogie différenciée. Pour connaître les acquis et les difficultés de chacun(e) et mettre en œuvre une pédagogie différenciée adaptée, l'enseignant peut passer par l'observation de ses élèves : il peut observer leur comportement en classe lors de la prise de parole par exemple, leur posture, leur engagement respectif dans les différentes tâches, ... Mais ces données restent subjectives et difficiles à évaluer étant donné le nombre d'élèves au sein d'une même classe. Ainsi l'enseignant peut avoir recours à l'évaluation pour avoir une idée plus précise du niveau et des difficultés de ses élèves. Il peut utiliser différentes formes d'évaluations telle que l'évaluation diagnostique. L'objectif étant selon Karen Hume de connaître le profil des élèves par un « recueil de données d'observation » qui pourra alors conduire à la mise en œuvre de différentes stratégies pédagogiques qui seront bénéfiques pour les élèves et qui correspondront à leurs besoins.

Danielle Alexandre (2017) souligne l'importance de mobiliser les élèves, de les rendre acteurs de leurs propres apprentissages. L'enseignant doit organiser son cours de manière à mettre en mouvement les élèves avec et vers les apprentissages, c'est-à-dire de provoquer leur déplacement intellectuel vers la tâche. Une méthode active (l'expérimentation, la participation orale, ...) permettrait alors aux élèves de retenir davantage d'informations et d'avoir une meilleure compréhension par rapport à un apprentissage passif où l'élève se contenterait de recevoir l'information. En effet, la pédagogie de la transmission où le professeur présente et les élèves reçoivent l'information, est d'une faible efficacité. Les progrès en sciences cognitives ont d'ailleurs permis de faire un grand pas en avant sur la connaissance des bénéfices d'un engagement actif de l'élève.

Les neurosciences cognitives (sciences qui abordent le cerveau en tant qu'outil de traitement de l'information) ont identifié au moins quatre facteurs qui déterminent la vitesse et la facilité d'apprentissage. Ces quatre « piliers de l'apprentissage » sont :

- L'attention : c'est ce qui nous permet de filtrer les informations qui nous semblent les plus importantes, de les sélectionner et d'en moduler le traitement.
- L'engagement actif : c'est le fait de participer et de s'investir dans l'apprentissage, d'adopter un comportement actif et non passif.
- Le retour d'information (feedback) : c'est grâce au retour d'expérience que l'élève va pouvoir identifier son erreur, la comprendre et surtout apprendre de cette erreur. L'erreur n'est pas synonyme d'échec et ne doit pas lui être assimilée car en faisant ces

erreurs, l'élève renvoie à son cerveau des informations qui sont capitales pour améliorer la prédiction suivante.

- La consolidation : c'est le renforcement des acquis. Le traitement d'une tâche initiale est difficile au début, puis au bout d'un certain temps le cerveau parvient à une « automatisation ».

Stanislas Dehaene (2018) fait partie de ces neuroscientifiques qui ont mis en avant les bénéfices du questionnement. Selon lui l'engagement actif serait un moteur important de la mémorisation. Un individu passif n'apprend pas, l'apprentissage n'étant efficace que si « l'apprenant fait attention, réfléchit au sens, anticipe ». Par exemple, dans un cas où deux groupes d'étudiants apprennent les mêmes concepts de physique, mais que le premier fait des expériences tandis que l'autre reçoit des explications verbales, le premier groupe est obligé de s'interroger contrairement au second. Cette étude montre que l'apprentissage est meilleur dans le groupe d'étudiants qui a manipulé et donc bénéficié d'une interaction active avec les objets physiques. Ceci s'explique par le fait que les élèves qui s'interrogent sont actifs de la situation, ce qui permet la construction de réseaux neuronaux quantitativement plus importants en comparaison aux élèves qui reçoivent simplement l'information.

Steve Masson (2016), directeur du Laboratoire de recherche en Neuroéducation, affirme que « Le cerveau a une grande capacité à modifier ses connexions neuronales pour s'adapter et apprendre. Aux enseignants d'utiliser cette plasticité et de favoriser l'activation neuronale répétée ». Selon lui, le cerveau de l'élève n'est véritablement actif que lorsque les neurones s'activent et établissent des liens entre eux. « Même s'il met la main à la pâte et manipule du matériel, un élève peut apprendre très peu de la réalisation d'une activité d'apprentissage si son cerveau n'est pas activement engagé. À l'opposé, un élève peut apprendre d'un enseignement magistral ou d'une démonstration, même s'il ne fait rien d'autre qu'écouter, à condition que son cerveau soit engagé et qu'il active ses neurones. L'important, ce n'est donc pas qu'un élève soit actif physiquement, mais plutôt que les réseaux de neurones en lien avec l'apprentissage visé s'activent, parce que les neurones qui s'activent ensemble se connectent ensemble. ».

Par ailleurs, toute situation didactique proposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux (Perrenoud, 2005). La pédagogie différenciée ne consiste cependant pas non plus à dispenser quelque chose de différent pour chaque élève de la classe. Dans le cahier pédagogique « Différencier la pédagogie », Meirieu (1987) affirme que « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la

collectivité ». Il faut alors reconnaître que chaque élève est singulier, que tous n'apprennent pas de la même façon ni au même rythme. Face aux apprentissages, certains élèves peuvent éprouver des difficultés passagères, d'autres des difficultés installées durablement. Certains élèves ont au contraire davantage de facilités à comprendre et à acquérir les connaissances et les compétences. Cela induit donc la prise en compte de la diversité des élèves par l'enseignant.

II / Pour différencier il faut tenir compte de la diversité des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, l'un des objectifs principaux de la différenciation pédagogique est d'inclure tous les élèves. Le groupe classe forme une entité unique mais est constitué d'élèves très différents par leur comportement, leurs acquis, leur rythme de travail, leur profil pédagogique, leurs intérêts, ... Selon Meirieu (1987) tous les élèves n'apprennent pas de la même manière à cause de différents facteurs d'ordres cognitifs, sociologiques et relationnels.

Afin d'apporter une remédiation efficace il est donc primordial de prendre en compte cette diversité et d'adapter son enseignement afin d'emmener tous les élèves vers la réussite scolaire.

Dans une classe, l'hétérogénéité peut être le résultat de plusieurs facteurs. Demeure et Baye (2008) évoquent un grand nombre de sources potentielles d'hétérogénéités au sein d'un groupe d'élèves : l'âge, le genre, le QI, le niveau scolaire global, les acquis dans une matière, l'origine sociale, l'origine ethnique, ... Mais la diversité des processus d'apprentissage des élèves ainsi que les milieux familiaux et socio-culturels sont deux facteurs majeurs contribuant à favoriser l'hétérogénéité dans une classe.

1) L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des élèves

a. Hétérogénéité des profils d'apprentissage

En 1971, Burns évoque le caractère hétérogène des profils d'apprentissage, connu sous le terme des « postulats de Burns ». Les élèves sont dits hétérogènes car il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière.

Selon lui les profils d'apprentissage varient pour différentes raisons :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les postulats de Bruns illustrent bien le concept d'hétérogénéité face à l'apprentissage car ils englobent l'idée principale qui est que chaque individu est différent. Il est donc nécessaire que la pédagogie soit centrée sur l'élève afin de favoriser les apprentissages.

Ainsi, selon Burns les élèves possèdent des profils d'intérêt différents, ce qui amène à l'idée d'intelligences multiples. En effet, l'hétérogénéité des élèves dans une classe peut aussi s'expliquer par la variété des formes d'intelligence qui y sont présentes.

b. Le recours aux intelligences multiples

Une « conception monolithique de l'intelligence » qui est l'intelligence logico-mathématique, a perduré dans le système éducatif de nombreuses années mais a beaucoup évolué (Houdé, 2015). Bien qu'elle se nuance davantage ces dernières années, cette conception perdure toujours à l'heure actuelle.

Les recherches d'Howard Gardner, psychologue et chercheur américain, ont notamment permis de mettre au jour une conception plus ouverte de l'intelligence. La théorie de Garner repose sur le fait qu'il n'existe pas une intelligence unique mais un ensemble d'intelligences indépendantes les unes des autres (Hume, 2008). Nous pouvons d'abord citer l'intelligence intrapersonnelle qui se caractérise par l'aptitude d'analyser son comportement et ses propres pensées, et l'intelligence interpersonnelles qui permet à l'individu d'agir et d'interagir avec les autres. Ces deux formes d'intelligence fonctionnent ensemble car il faut d'abord être conscient de ses propres émotions pour bien œuvrer avec les autres. Les intelligences linguistique et logico-mathématique sont très fréquemment utilisées dans notre système d'éducation. La première utilise le langage pour exprimer ses idées et pour comprendre les individus, elle caractérise des

personnes qui aiment particulièrement lire, écrire, et qui ont un intérêt particulier pour les langues en général. La seconde caractérise une grande capacité de raisonnement, de résolution de problèmes et de calculs. Il existe également l'intelligence kinesthésique qui est la capacité d'utiliser son corps pour s'exprimer et communiquer, l'intelligence musicale et l'intelligence visuelle et spatiale caractérisant les personnes ayant des facilités pour se repérer dans l'espace. Enfin l'intelligence naturaliste concerne les personnes passionnées par la nature ou qui cherchent à mieux connaître leur environnement naturel et à l'explorer.

Gardner pense que ces différentes formes d'intelligence fonctionnent indépendamment les unes des autres, ce que conteste Karen Hume qui affirme que ces intelligences multiples interagissent entre elles. Tous les êtres humains seraient alors dotés des huit types d'intelligences, mais chacun d'entre nous les aurait développées différemment en fonction de son parcours de vie et de son environnement.

Karen Hume (2008) évoque trois profils types qui sont une « combinaison de formes d'intelligences en interaction » :

- Le profil irrégulier : « profil dans lequel les formes d'intelligences prédominent de façon variable selon le type d'information ».
- Le profil laser : « profil d'apprentissage qui se caractérise par une ou deux intelligences très fortes par rapport aux autres intelligences très faibles ».
- Le profil phare : « profil d'intelligence caractérisé par l'égalité entre les formes d'intelligences ».

Ainsi, les élèves d'une même classe sont tous très différents en ce qui concerne leurs processus d'apprentissage et leurs façons de s'exprimer et de communiquer. Certains s'expriment mieux à l'oral, d'autres mieux à l'écrit. Certains prennent souvent la parole tandis que d'autres participent assez peu, ce qui ne signifie pas forcément que ces élèves sont en plus grande difficulté par rapport aux autres. D'autres encore réussissent mieux à travailler seuls ou bien ressentent le besoin de travailler en groupe, ou de communiquer avec leurs camarades et avec l'enseignant (Grandguillot, 1993). Cette diversité des modes d'apprentissage montre bien que chaque élève est différent.

c. Hétérogénéité des prérequis

Il existe des différences de mémorisation entre les élèves, ceux qui ont intériorisé et mémorisé des connaissances antérieures sur le long terme auront un traitement de ces connaissances plus rapide et plus efficace (Przesmycki, 2008). D'après Halina Przesmycki, l'hétérogénéité des prérequis doit être « diagnostiquée » rapidement par une évaluation. En effet, la façon d'apprendre des élèves varie en fonction de ce qu'ils savent déjà, donc l'enseignant doit procéder à une évaluation diagnostique avant même de s'engager dans tout processus d'apprentissage. Cela permet de mieux connaître les prérequis des élèves en termes de connaissances et de compétences, et ainsi d'adapter son enseignement en fonction.

d. Hétérogénéité des rythmes d'apprentissage

L'hétérogénéité des élèves peut également se manifester au niveau des différences de rythmes d'apprentissage (Przesmycki, 2008). En effet les élèves ne travaillent pas tous au même rythme, certains comprennent très vite tandis que d'autres auront besoin de davantage de temps pour intégrer une notion ou bien exécuter une tâche.

Ainsi, les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins en temps dans leur processus d'apprentissage. Il est donc indispensable que l'enseignant prenne en compte ces différences de rythme pour apporter une remédiation efficace, de manière à ce que tous ses élèves puissent être évalués sur les mêmes notions et les mêmes compétences travaillées en classe.

2) L'hétérogénéité du milieu familial et socio-culturel

a. L'hétérogénéité du milieu socio-culturel

Pour Halina Przesmycki (2008), les principales causes de l'hétérogénéité des élèves seraient le milieu social et le milieu familial (socio-économique, socio-culturel et le cadre familial). Selon elle l'hétérogénéité scolaire renverrait à « l'hétérogénéité de l'appartenance économique », « l'origine socioculturelle », les « cadres psycho familiaux ». En effet, les élèves ont des valeurs, des croyances, des histoires familiales, ou encore des codes de langage qui sont très

différents. Le milieu socio-culturel conditionne les rapports au langage, à l'écrit, au savoir et à la culture.

Dans son article « Faire feu de tout bois » paru dans les Cahiers pédagogiques, Michel Staszewski (2013), professeur d'histoire en lycée en Belgique indique que dans son lycée « les élèves de culture arabo-musulmane prédominent ; d'autres sont d'origine européenne, africaine et asiatique ». Un grand nombre de ses élèves n'utilise pas ou peu le français en famille. Il affirme tenir compte « des histoires et des cultures familiales des élèves pour favoriser l'implication de l'ensemble des élèves dans les processus d'apprentissage, et à faire en sorte que chacun se sente reconnu dans sa singularité ». A l'occasion d'un cours sur l'impérialisme des puissances industrielles des XIXe et XXe siècles, le professeur Staszewski a demandé à ses élèves si leur famille était issue d'une ancienne métropole, d'une ancienne colonie ou bien des deux. Ils choisissent une des trois solutions en levant la main puis l'enseignant procède à un tour de parole à l'occasion duquel chacun a l'occasion de justifier sa réponse. Il précise dans son article que cette démarche a été faite avec tact et que son but n'était en aucun cas de forcer les élèves à révéler des éléments de leur histoire et de leur identité culturelle et familiale. Staszewski part du principe que l'apprentissage se construit à partir « de et contre ce qu'on sait déjà ou ce qu'on croit savoir ». Il ne s'agit donc pas d'ignorer les hétérogénéités sociales et culturelles, mais au contraire de se servir de ces éléments de diversité pour adapter son enseignement.

Ainsi, il existe plusieurs conceptions de l'hétérogénéité du milieu socio-culturel. Pour certaines personnes elle peut être perçue comme un obstacle éventuel à l'enseignement, tandis que pour d'autres elle constitue une véritable richesse sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer. Les échanges et le partage entre apprenants de milieu social et/ou de culture différentes sont des exemples de gestion positive de l'hétérogénéité.

b. L'hétérogénéité des cadres psycho-familiaux

Une autre cause de l'hétérogénéité dans les classes est la structure familiale. En effet celle-ci peut interférer dans la réussite scolaire des élèves et favoriser l'hétérogénéité de la classe.

Selon Halina Przesmycki (2008), une famille adoptant un cadre souple va laisser prendre des initiatives à l'enfant, avoir des responsabilités et une certaine autonomie mais dans des limites

définies. En revanche dans une famille adoptant un cadre rigide l'enfant est passif et se soumet aux règles fixées sans les discuter et sans autonomie. Donc selon le cadre éducatif auquel l'enfant est habitué, les comportements et les réactions en classes peuvent être très différents d'un élève à l'autre. Un enfant qui n'a pas de cadre ni de contraintes à la maison risquerait alors d'entrer plus facilement en conflit avec le système scolaire car il ne comprendra pas la sanction à la suite d'un mauvais comportement. Ainsi le cadre familial peut se répercuter directement sur la vie de l'enfant à l'école.

Le temps qui est consacré au suivi scolaire de l'enfant conditionne également les apprentissages. Dominique Merllié et Olivier Monso (2007) affirment que les résultats scolaires d'un élève peuvent varier selon que celui-ci soit enfant unique ou soit issu d'une famille nombreuse. Selon eux un enfant né dans une famille nombreuse aurait moins de chances de réussite. En effet dans les foyers de sept à huit membres les parents ne seront pas en mesure de consacrer autant d'attention aux devoirs de tous leurs enfants en comparaison à une famille avec un enfant unique. De plus ils ne pourraient pas consentir le même effort financier pour chacun de leurs enfants, notamment dans les milieux les plus défavorisés. Il n'est cependant pas rare d'observer pour les devoirs à la maison une prise en charge des aînés vis-à-vis de leurs cadets.

Ainsi, la différenciation pédagogique étant un enseignement adapté aux différents besoins d'apprentissages et aux différents profils des élèves, il est indispensable que l'enseignant prenne en compte ces hétérogénéités pour afin de mettre en place des stratégies pédagogiques qui lui permettront d'emmener tous ses élèves vers la réussite.

III / Comment différencier ?

Différents éléments d'enseignement peuvent être propices à la différenciation. Danielle Alexandre (2017) évoque un certain nombre de ces éléments de différenciation : au quotidien l'enseignant peut jouer sur la configuration de la classe, sur les situations d'apprentissage, les outils et les supports pédagogiques, les tâches des élèves, ... Mais différencier c'est aussi faire varier les formes de guidage, avec un lâcher-prise pour les élèves très à l'aise et un accompagnement plus rapproché et spécifique pour ceux qui ont davantage de difficultés.

1) Les deux types de différenciation pédagogiques

Deux types de différenciation pédagogique ont été mises en évidence par Meirieu (1996) : la différenciation successive qui fait appel aux profils pédagogiques et la différenciation simultanée. Dans son ouvrage « Les méthodes qui font réussir les élèves », Danielle Alexandre (2017) décrit précisément le principe de ces deux types de pédagogie différenciée.

a. La différenciation successive

La différenciation successive consiste à faire varier au sein d'une même heure de cours les contenus d'apprentissage, les supports (textes, schéma, graphique, illustration, enregistrement audio,...), les démarches, les types d'activités proposées ou encore les modalités de travail (individuel, en groupe ...) afin que chaque élève ait une chance de trouver une situation d'apprentissage qui lui convienne. Ce type de différenciation permet à tous les élèves de s'approprier le savoir à leur manière. Le document de Mars 2016 d'Eduscol sur la différenciation précise dans ce sens que « Pour ne pas marginaliser les élèves les plus fragiles et ne pas accroître les écarts, il convient de proposer majoritairement à tous les élèves des situations d'apprentissage visant les mêmes objectifs de formation, clairement identifiés par le professeur ».

Le travail de groupe est une modalité de travail couramment évoquée dans la littérature. La formation de groupes de niveaux par matière a d'ailleurs été une des premières formes de différenciation pédagogique qui a été expérimentée en France avec le « protocole de St-Quentin ». (1968).

Le document de 2016 d'Eduscol propose quatre modalités de travail de groupe :

- Le groupe détaché au sein du groupe classe : les élèves réalisent le même travail, sur le même support, avec les mêmes consignes. Il n'y a que la modalité du début de séance qui varie : les élèves en difficulté sont regroupés autour de l'enseignant qui peut alors vérifier la bonne compréhension de l'énoncé et des consignes, ou alors réactiver des prérequis.
- Les groupes hétérogènes : les élèves sont répartis en fonction des besoins d'apprentissage de chacun, ce qui permet « de différencier les rôles au sein du groupe afin que chacun puisse apporter sa part personnelle au travail collectif ». L'enseignant doit alors « gérer la

nature des interactions entre pairs » et être particulièrement attentif aux élèves en difficulté en les stimulant pour réaliser leur tâche et pour susciter les interactions dans le groupe.

- Les groupes de besoins : il s'agit de « groupes homogènes changeants », c'est-à-dire qui sont constitués ponctuellement par l'enseignant en fonction des nécessités d'approfondissement ou des difficultés rencontrées momentanément. Les élèves d'un même groupe ont la même tâche à réaliser mais ils ne travaillent pas forcément en coopération.
- L'aide des pairs : il s'agit d'une aide d'un élève vers un autre élève se basant sur le volontariat. Elle se situe généralement « en fin d'activité d'entraînement, lorsqu'un élève a terminé et qu'un autre se trouve en difficulté légère ».

Ainsi, de nombreux mode de regroupement des élèves au sein d'une même classe existent, et permettent d'optimiser l'apprentissage en plus de créer de l'interaction et de l'entraide.

b. La différenciation simultanée

La différenciation simultanée est une différenciation du processus d'apprentissage : l'enseignant propose aux élèves, en fonction de leurs intérêts ou de leurs besoins, des activités différentes pour un objectif identique. Il peut aussi moduler et adapter l'aide pour une même tâche. Il peut aussi donner les mêmes documents à étudier pour toute la classe mais différencier par les tâches et l'accompagnement (documents plus ou moins guidés, nombre plus ou moins important de documents à étudier, accompagnement plus ou moins grand du professeur, ...). Cette différenciation permet de faire face aux différences de rapidité des élèves, aux éventuels problèmes de compréhension ou encore de revenir sur une notion qui n'a pas été acquise par certains élèves sans que les autres ne s'ennuient.

2) L'importance de l'évaluation pour différencier efficacement

Meirieu (1996) souligne que « l'évaluation constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression ».

Nous pouvons distinguer trois types d'évaluation que Danielle Alexandre (2017) évoque dans son ouvrage « Les méthodes qui font réussir les élèves » :

- L'évaluation diagnostique qui sert à faire le point sur les acquis et à repérer les fragilités des élèves afin de mieux adapter les séquences d'apprentissage.
- L'évaluation formative qui s'effectue en cours d'apprentissage et qui sert à informer l'élève autant que l'enseignant sur le degré de maîtrise des compétences notionnelles et méthodologiques travaillées. Elle permet en effet à l'enseignant de positionner l'élève, de constater ses erreurs et ses difficultés mais également de vérifier l'efficacité des dispositifs qu'il a mis en place. Elle permet aussi à l'élève de prendre conscience de ses erreurs et de ses propres difficultés afin de pouvoir par la suite y remédier.
- L'évaluation sommative qui intervient en fin de séquence d'apprentissage et qui permet de vérifier la bonne maîtrise des compétences notionnelles et méthodologiques qui ont été travaillées plusieurs fois en classe.

Finalement, évaluer permet à l'enseignant de mieux connaître les acquis des élèves et les difficultés de chacun. L'évaluation est donc nécessaire à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée adaptée.

Ainsi, nous avons vu que l'hétérogénéité entre les élèves pouvait se manifester à plusieurs niveaux au sein d'une classe, et que l'enseignant se doit de prendre en compte cette diversité afin d'adapter au mieux son enseignement et faire progresser tous ses élèves. Par ailleurs, les enseignants peuvent être amenés à accueillir au sein de leurs classes des élèves nécessitant un accompagnement et un suivi particulier, ce qui est le cas des élèves allophones.

IV/ L'accueil et la scolarisation des EANA

1) Les élèves allophones : qui sont-ils ?

Les EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France) sont des enfants ou adolescents qui viennent s'installer en France accompagnés de leur famille ou d'une partie de leur famille, pour une durée de séjour plus ou moins longue. Ils n'ont pas pour langue première le français mais ils sont en âge d'être scolarisés.

D'un point de vue étymologique, « allo » signifie « autre » et « phone » signifie « voix » : un élève allophone serait alors un élève qui a une autre voie, donc une autre langue que le français. Nous ne parlons pas ici de langue maternelle qui est un terme assez abstrait, mais plutôt de langue première, qui est la langue (ou les langues) que l'individu a acquise(s) en premier dans le développement de son langage.

Les élèves allophones sont un public extrêmement hétérogène, par leur origine, leur âge, leur langue(s) première(s) et leur parcours scolaire. Cependant il existe un point commun à tous ces élèves : ils arrivent dans un pays dont ils ne parlent pas la langue. Lors des journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France en 2001, le ministre de l'éducation nationale Jack Lang a déclaré que « Cette langue du pays hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études, mais c'est aussi celle qui va leur permettre de s'orienter dans un nouvel espace qui ne peut être conquis sans elle » (Lang, 2001). Cependant l'arrivée en France n'est pas forcément voulue par tous ces élèves qui, pour la majorité d'entre eux, ont suivi leur famille qui ont été contraintes de quitter le pays d'origine pour des raisons très diverses. Pour ces enfants, la langue est alors le moyen de trouver sa place dans le pays d'accueil.

2) De l'intégration à l'inclusion scolaire

Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation. Cependant les termes d'intégration et d'inclusion sont bien souvent confondus.

En effet, en France, les structures d'accueil permettent une « intégration » dans le cursus scolaire ordinaire, c'est-à-dire que l'élève intégré doit d'abord montrer qu'il est apte à être scolarisé dans une école ordinaire avant de commencer à suivre les enseignements. Lorsque nous parlons d'intégration, l'effort d'adaptation repose donc sur l'élève allophone. A l'inverse lorsque nous utilisons le terme d'inclusion, nous considérons que c'est l'école qui doit s'adapter et prendre en compte la diversité des élèves. Dans une perspective d'inclusion, l'école prend donc en considération les hétérogénéités des élèves et leurs besoins spécifiques. Tandis que dans une perspective d'intégration, tous les élèves doivent être scolarisés dans les mêmes conditions donc la prise en compte des hétérogénéités est moindre. Les différences entre les élèves allophones et les élèves « natifs » scolarisés en classe ordinaire sont alors minimisées.

L'école française se veut inclusive, c'est-à-dire qu'elle est ouverte à tous les enfants sans distinction particulière et qu'elle considère les différences et les facteurs d'hétérogénéité comme sources de richesse et d'apprentissage. Le passage d'une intégration à une inclusion scolaire nécessite donc une transformation de l'école, des pratiques enseignantes et du système d'évaluation.

Promouvoir une école inclusive pour tous les enfants est donc un véritable enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative » (article L111-1 du Code de l'éducation, 2019).

3) Les acteurs participant à l'inclusion scolaire des EANA

a. Des CEFISEM aux CASNAV

Avant 1970, il demeurait en France un traitement uniforme pour tous les élèves. Cependant, le nombre de nouveaux arrivants n'a cessé de croître depuis, ce qui a nécessité la mise en place de dispositifs spécifiques pour les élèves non francophones.

En 1975, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont été créés afin de prendre en charge les enfants issus de l'immigration. Ils ont d'abord été créés pour le premier degré, puis ils se sont étendus aux collèges et aux lycées d'enseignement général et technologique, et aux lycées professionnels. Ces dispositifs ont par la suite évolué et se sont affinés, donnant naissance en 2002 aux CASNAV (centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) qui existent toujours actuellement.

Les missions des CASNAV sont mentionnées dans la circulaire n°2002-102 du 25 Avril 2002 : « L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires ».

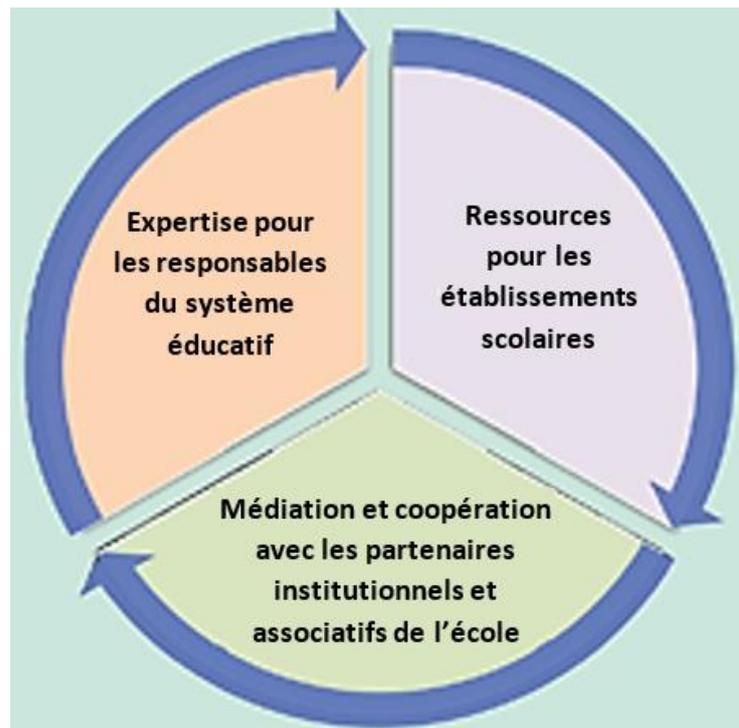


Figure 1 : Le cadre d'action du CASNAV

Ces centres ont donc pour mission de comprendre les difficultés des élèves allophones et leurs besoins éducatifs spécifiques, afin de leur proposer des réponses adaptées. Les CASNAV des différentes académies de France viennent également en aide aux enseignants en mettant à leur disposition différentes ressources sur leurs sites internet.

Ainsi, depuis 1970, les organismes d'accueil et de scolarisation des EANA se sont diversifié et étendus. Mais il reste difficile de scolariser ces élèves nouvellement arrivés dans les classes ordinaires des établissements. En effet, les EANA n'ont pas tous le même passé scolaire, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas tous avec le même niveau de scolarisation : certains ont déjà été scolarisés dans le pays d'origine tandis que d'autres « n'ont jamais ou pratiquement jamais été scolarisés avant leur arrivée en France, bien qu'ils aient l'âge d'être collégien ou lycéen » (Lang, 2001). Pour ces derniers, la formation est plus complexe à concevoir et les obstacles à surmonter beaucoup plus importants.

Selon le circulaire n°2002-100 du 25 Avril 2002 qui précise l'organisation de la scolarité des EANA, « Tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mettra en évidence :

- Ses savoirs-faire en langue française, pour déterminer s'il est débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit.

- Ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire.
- Ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appuis pédagogiques importants.

Il est indispensable en effet de connaître, pour ces élèves, leur degré de familiarisation avec l'écrit quel que soit le système d'écriture et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple ...). »

L'EANA est ainsi évalué dès son arrivée en France par un organisme d'accueil et de scolarisation. Le niveau de maîtrise en mathématiques et en langue écrite d'origine sont deux indicateurs importants sur le degré de scolarisation antérieur. L'étude et l'analyse précises des niveaux de compétence en Français sont également importants. En effet, les élèves nouvellement arrivés en France ne sont pas nécessairement complètement non francophones, ils peuvent avoir des maîtrises partielles à l'oral par exemple, voire même à l'écrit. Ils peuvent également avoir déjà un peu étudié le français à l'étranger.

Cette évaluation initiale linguistique et scolaire permet ainsi de déterminer un profil de l'élève allophone, et de comparer ce profil à un tableau de « profils-types » élaboré par certains CASNAV. Elle se traduit également par le remplissage d'une « fiche de liaison » faisant apparaître l'identité de l'élève, son âge et sa date d'arrivée en France. Ce dernier élément est essentiel car il justifie la mise en place d'un dispositif spécifique pour cet élève, c'est-à-dire qu'il justifie à un établissement donné l'attribution de moyens particuliers. Les résultats de cette évaluation initiale permettront alors de proposer à l'élève le parcours personnalisé d'aide et d'accompagnement le plus adapté à son profil. L'élève pourra ainsi être affecté dans un établissement scolaire, où il sera soit directement inclus en classe ordinaire, soit accueilli dans une UPE2A qui lui permettra de bénéficier d'un accompagnement spécifique et d'être progressivement intégré en classe ordinaire. Cependant, il est important de souligner que tous les établissements scolaires ne disposent pas de ces unités d'accompagnement spécifique, et certains EANA peuvent se retrouver en immersion totale dans une classe dès leur arrivée. Ces élèves dits « isolés » devront alors suivre le même cursus scolaire avec les mêmes enseignements que les autres élèves « natifs » de la classe.

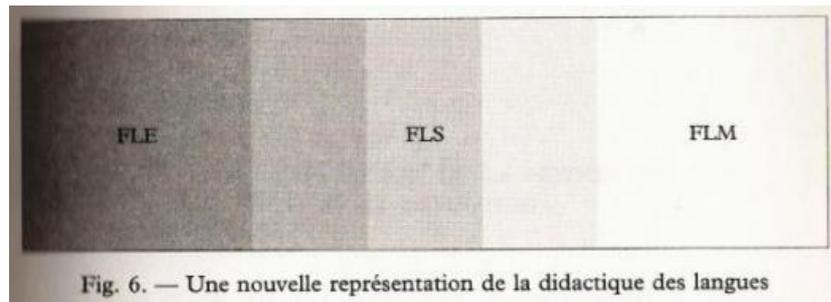
b. Un dispositif unique dans le cadre de l'inclusion scolaire : l'UPE2A

Dans leur premier temps de scolarisation en France, la plupart des EANA sont pris en charge par des structures spécifiques : les UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants). Il s'agit d'une unité ouverte et inclusive, disposant d'un cadre approprié à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Elle permet en effet à l'élève allophone de bénéficier d'un accompagnement individualisé selon ses besoins et de suivre un enseignement personnalisé du FLS (français langue seconde), pour être progressivement inclus en classe ordinaire. En effet, le français devient pour l'élève la langue qui lui permet de communiquer et de s'intégrer, mais aussi celle qui va conditionner sa réussite scolaire puisque cette langue seconde se trouve être la langue des apprentissages scolaires.

Il est important de distinguer le FLS du FLE (français langue étrangère). Le FLE est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des non-francophones, elle correspond généralement à la langue qui est enseignée dans un contexte scolaire étranger, comme une discipline. Le FLE dans un autre pays peut être mis en parallèle avec les enseignements de LVE (langue vivante étrangère) dans le cursus scolaire français. Michèle Verdelhan propose une définition du FLS : « Le français langue seconde est une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un statut particulier, lié à différentes causes : il est pratiqué par une partie de la population et il a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu. Le trait « statut politique » est aussi à prendre en compte : langue officielle ou pas, langue privilégiée. [...] Enfin, un trait fréquent quasi permanent, le lien peut-être le plus fort entre ces situations [de FLS], c'est que le français langue seconde est la langue d'enseignement. ». Le FLS est donc une langue seconde enseignée à des apprenants de langue étrangère (ou allophones) qui sont plongés dans la communauté linguistique française. Elle est apprise après la langue maternelle (langue apprise dans le milieu familial, dès la petite enfance et de façon naturelle) dans un but d'intégration, mais pour l'EANA elle est d'autant plus importante qu'elle est la langue de scolarisation et des apprentissages. Nous parlerons ainsi plus précisément de français langue de scolarisation (FLSco) dans le cas des EANA, car la langue française est apprise dans un second temps mais en milieu scolaire. A l'école, il va donc falloir que l'élève s'approprie cette langue et qu'elle devienne la sienne afin d'accéder aux savoirs, aux savoirs-faire et aux savoirs-être scolaires (Goi, 2005).

De nombreux auteurs se sont interrogés sur la place occupée par le FLS comparativement au FLM (français langue maternelle) et au FLE. Plutôt que d'opposer ces trois notions, Michèle Verdelhan préfère considérer qu'elles partagent des points communs et qu'elles forment un continuum du FLE au FLM, avec toutes les nuances possibles.

Elle propose ainsi « trois ensemble juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM, qu'on pourrait représenter de la façon suivante :



Admettre cette représentation, c'est se donner les moyens de poser autrement le problème de l'enseignement en FLS ; c'est admettre non seulement qu'il concerne lui aussi comme le FLE des situations diverses, mais qu'il comporte aussi des transversalités avec le FLM. » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 25). Ce continuum évoqué par Verdelhan va du « pur FLE » (le français au Japon par exemple) au « FLS presque FLE » lorsque l'environnement immédiat n'est pas francophone et que la langue officielle est lointaine, à du « FLS presque FLM » (enfants issus de l'immigration) au « FLM classique ». Dans les premiers temps de scolarisation de l'EANA, certaines méthodes de FLE peuvent alors servir à lui faire acquérir un français vernaculaire, loin de la forme scolaire. L'élève est ensuite en immersion progressive dans la langue, en FLSco d'abord avec l'UPE2A, pour recevoir petit à petit un enseignement en FLM dans les classes ordinaires.

Dans l'UPE2A, le niveau de maîtrise des compétences langagières des élèves allophones peut être évalué à l'aide de différents outils. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), publié en 2001, sert de référence commune à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères dans l'espace européen. Il propose des descripteurs de compétences langagières permettant de distinguer six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1 et C2 (**Figure 2**). Ces différents niveaux concernent l'apprentissage des langues étrangères, donc le niveau C caractérisant un utilisateur expérimenté ne correspond pas à la compétence langagière de l'élève natif.

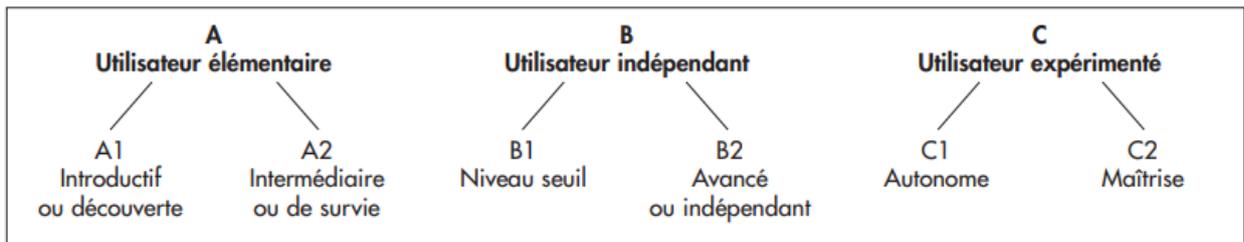


Figure 2 : Les niveaux communs de référence pour l'apprentissage des langues étrangères (CECRL, 2001)

Ainsi, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, le CECRL permet d'aider les enseignants à l'évaluation des compétences langagières des élèves apprenant une nouvelle langue.

Cependant, les UPE2A sont des dispositifs particuliers fonctionnant de manière ouverte dans les établissements, c'est-à-dire que l'élève intégré dans l'UPE2A est inscrit dans une classe ordinaire et quittera le dispositif d'accompagnement au fur et à mesure de ses progrès en Français. Leur organisation demande une grande souplesse qui peut parfois se heurter à des difficultés, aussi bien à l'échelle académique que dans les établissements scolaires. En effet, ces unités exigent de faire évoluer certains modes de fonctionnement par la mise en place de procédures nouvelles par rapport aux pratiques habituelles de l'institution scolaire. Pour y parvenir les CASNAV accompagnent les établissements scolaires disposant d'une UPE2A en proposant différents supports organisationnels et pédagogiques ainsi que différentes ressources et outils permettant d'accueillir, d'inclure et d'évaluer les élèves allophones. Ils proposent également aux enseignants de passer la certification complémentaire en français langue seconde (FLS) qui est délivrée par les rectorats.

c. Les difficultés auxquelles sont confrontés les EANA

A leur arrivée les EANA sont confrontés à de nombreuses difficultés et ils doivent surmonter de nombreux obstacles. En effet, le défi est double pour ces élèves lorsqu'ils sont intégrés dans un établissement scolaire car ils doivent dans un temps très court à la fois acquérir les bases du français pour pouvoir suivre les cours d'une classe ordinaire, et également s'adapter à une nouvelle culture scolaire avec des codes sociaux particuliers. La capacité d'adaptation demandée à ces élèves est donc conséquente, si bien qu'il sera automatiquement mis en difficulté.

Les élèves allophones sont d'abord confrontés à des difficultés linguistiques, car ils doivent évoluer et étudier dans une nouvelle langue : le français. Ils arrivent pour la plupart assez rapidement à maîtriser une langue de communication orale, cependant il leur faudra beaucoup plus de temps pour maîtriser tous les aspects de la langue scolaire, notamment l'écrit. Mendonça Dias (2013) estime qu'il faut entre 4 à 7 ans à un élève allophone nouvellement arrivé pour acquérir une langue seconde en contexte scolaire et avoir des compétences égales à celles des natifs.

La seconde difficulté pour ces élèves est qu'ils doivent acquérir les codes d'une culture éducative différente de leur culture originelle. En effet, l'école est un milieu organisé avec un cadre très codifié et un fonctionnement différent d'un pays à l'autre. Changer de pays, c'est donc changer de système éducatif et faire face à de nouveaux codes scolaires, avec une manière différente d'aborder le savoir scolaire, les savoirs-faires et les savoirs-être. Ainsi, selon Estival (2007), il peut se passer beaucoup de temps avant que l'élève ne trouve sa place dans les interactions entre l'enseignant et le groupe classe. En effet, au sein d'une classe les échanges sont peu organisés, il y a sans cesse des échanges entre l'enseignant et les élèves, les élèves posent des questions, l'enseignant peut être amené à reprendre un élève, ... Or l'expression écrite et orale ne pourront pas se faire si l'élève ne comprend pas ce qui est dit dans la classe et les interactions qui s'y déroulent. La compréhension est donc, pour Estival, une des premières compétences que l'élève allophone doit acquérir. Selon cette même auteure, l'élève allophone a également besoin de comprendre ce qu'on attend de lui afin de développer des compétences pour comprendre et apprendre, pour accéder au métier d'élève.

Ainsi, malgré les mesures engagées pour accueillir et inclure les EANA, le fait d'arriver dans un nouvel environnement culturel et linguistique fait que l'élève fait face à de nombreuses difficultés. Ces difficultés sont d'autant plus accentuées pour les élèves dits « isolés » qui ne disposent pas d'une structure d'accompagnement spécifique à leur arrivée dans l'établissement scolaire.

Seconde partie : DEMARCHE EXPERIMENTALE

La première partie de mon mémoire de recherche m'a permis de collecter un nombre important et varié d'informations relatives à la pédagogie différenciée et à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. J'ai ainsi pu me faire une première idée des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants face à la diversité des élèves, et particulièrement les enseignants d'UPE2A. Ceux-ci doivent en effet faire face à un public d'élèves allophones très hétérogène qui ont une origine, une langue première et un parcours scolaire très différent, ainsi qu'un niveau de maîtrise varié de la langue française. Face à cette hétérogénéité l'enseignant doit adopter des conduites pédagogiques particulières pour aider au mieux ces élèves et les faire progresser afin qu'ils puissent intégrer progressivement les cours classiques.

Durant mon stage de pratique accompagnée dans un collège REP+ disposant d'une UPE2A, j'ai moi-même dû affronter cette problématique de l'hétérogénéité des élèves allophones. J'ai en effet pu observer pendant plusieurs semaines des élèves de 3^{ème} du collège accompagnés par ce dispositif, et plus particulièrement les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignante d'UPE2A. J'ai ensuite eu l'occasion durant la seconde partie de mon stage d'animer certaines séances d'accompagnement avec huit EANA inclus dans des classes ordinaires de 3^{ème}. Cette expérience a été l'occasion d'observer et de recueillir les informations qui me semblaient nécessaires afin de mieux saisir la problématique de l'enseignement en UPE2A. Les disparités entre ces élèves allophones sont en effet nombreuses et bien visibles lors des séances au sein de l'unité pédagogique. J'ai également pu suivre certains de ces élèves de l'UPE2A en immersion dans une classe ordinaire de 3^{ème} durant les séances de SVT animées par ma tutrice de stage. J'ai ainsi pris conscience des difficultés que rencontrent ces élèves lorsqu'ils se retrouvent inclus au sein d'une classe ordinaire du collège.

À la suite de cette phase d'observation et de pratique, j'ai pu émettre différentes hypothèses sur lesquelles s'appuie ma problématique de recherche, à savoir comment apporter un accompagnement spécifique et adapté aux EANA au sein de l'UPE2A.

- Hypothèse 1 : A son arrivée dans l'établissement scolaire l'EANA est en immersion dans un nouvel environnement culturel et linguistique. Il doit alors acquérir les codes d'une culture éducative différente de sa culture originelle. Je pense donc que l'enseignant d'UPE2A met autant l'accent sur l'apprentissage de la langue que sur l'apprentissage des codes sociaux et scolaires à l'arrivée de l'EANA dans l'UPE2A.

- Hypothèse 2 : L'oral est constamment présent dans la vie de l'élève allophone, que ce soit à l'école et en dehors de l'école. Différentes compétences langagières sont mobilisées en classe mais la place de l'oral a une importance particulière car les échanges y sont nombreux, tant entre les élèves qu'entre les élèves et l'enseignant. Or l'expression écrite et orale ne pouvant se faire que si l'élève comprend ce qui est dit et écrit en classe, je pense donc que dans une prise en charge spécifique d'un EANA venant d'intégrer l'UPE2A, l'enseignant travaille en priorité avec l'élève les compétences langagières relevant de la compréhension (compréhension orale et compréhension écrite).
- Hypothèse 3 : Dans les classes ordinaires, la place de l'écrit est prépondérante dans la mesure où la majorité des dires de l'enseignant sont retranscrits à l'écrit, les consignes sont également écrites, ... De plus l'écrit nécessite un apprentissage long et peut être un réel obstacle pour un élève allophone. Je pense alors que dans l'optique de faciliter les apprentissages en classe ordinaire dans les différentes disciplines, l'enseignant d'UPE2A travaille spécifiquement la compréhension écrite avec l'EANA à son arrivée, mais plus secondairement par rapport à la compréhension orale qui est travaillée en priorité avec un élève nouvellement arrivé.
- Hypothèse 4 : Les EANA représentent un public particulier, très hétérogène et à besoins spécifiques. Je pense donc que les enseignants d'UPE2A disposent de critères d'évaluation spécifiques pour les compétences langagières travaillées lors des séances dans l'unité pédagogique.
- Hypothèse 5 : Les EANA étant inclus progressivement dans les différentes disciplines au fur et à mesure de leurs progrès, je pense qu'il existe une certaine continuité entre les compétences langagières travaillées et évaluées en UPE2A et par les enseignants des différentes disciplines en classe ordinaire. Les établissements comportant une UPE2A doivent alors probablement disposer d'un système de suivi de l'acquisition de ces compétences.

Dans cette seconde partie de mon travail de recherche, je présenterai les enquêtes et le travail de terrain que j'ai réalisé et qui m'ont permis de recueillir des données. Après avoir présenté et analysé les résultats obtenus, j'interpréterai et discuterai ces résultats afin d'évaluer le degré de validité de mes hypothèses et d'apporter des éléments de réponse à ma problématique initiale.

I / Méthodologie de la recherche

Une des difficultés majeures à laquelle l'EANA est confronté dès son arrivée est la difficulté linguistique. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'axer mon expérimentation sur les compétences langagières que l'élève allophone doit construire pour développer son parcours scolaire en France. En effet, l'apprentissage du français comme langue seconde par ces élèves s'appuie notamment sur les compétences langagières qui sont travaillées et mobilisées à l'école dans diverses situations d'apprentissage. Pour ce travail de recherche, j'ai alors fait le choix de me baser sur le référentiel de compétences langagières construites en Français Langue Seconde (FLS) proposé par le CASNAV de l'académie de Rennes (2018). Ce référentiel présente six compétences langagières que les EANA doivent construire. Voici le niveau de maîtrise attendu (« acquisition satisfaisante ») pour ces six compétences langagières :

- Ecouter et comprendre : « L'élève allophone peut comprendre une information factuelle sur des sujets simples en distinguant l'idée générale et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant ».
- Lire et comprendre : « L'élève allophone peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension ».
- Parler en continu : « L'élève allophone peut aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession de points. »
- Réagir et dialoguer : « L'élève allophone peut exprimer un avis, manifester un sentiment et donner quelques éléments simples de contexte sur un sujet abstrait ou culturel. »
- Ecrire : « L'élève allophone peut écrire un énoncé simple et bref sur des sujets familiers ou déjà connus. »
- Découvrir la culture française, développer des compétences interculturelles.

Ce référentiel de compétences fournit aux enseignants des repères de progressivité qui favorisent l'évaluation des acquis des élèves allophones. Il peut ainsi être utilisé par les enseignants des UPE2A mais également par les enseignants des différentes disciplines qui ont dans leur classe des élèves allophones isolés.

1) Elaboration d'un questionnaire de recherche destiné aux enseignants d'UPE2A du Second degré

Afin de tester mes hypothèses, j'ai d'abord souhaité questionner les enseignants d'UPE2A du second degré sur leurs pratiques pédagogiques et sur ce qui est mis en place dans leur établissement au niveau du suivi de l'acquisition des compétences langagières des EANA. J'ai pour cela élaboré un questionnaire grâce au logiciel Google Forms, un outil permettant de générer des questionnaires en ligne. Ce logiciel a pour avantage de recueillir automatiquement les réponses aux questions et de générer des graphiques, permettant ainsi d'obtenir des résultats précis et synthétiques.

Ce questionnaire de recherche a plusieurs objectifs :

- Connaître le profil des enseignants d'UPE2A du second degré, notamment s'ils disposent d'une formation spécifique pour encadrer les élèves allophones.
- Connaître les besoins spécifiques des EANA selon les enseignants d'UPE2A, autrement dit les aspects sur lesquels ces enseignants mettent le plus l'accent dans le cadre d'une prise en charge spécifique d'un élève allophone (l'apprentissage de la langue ; l'apprentissage des codes sociaux ; l'aspect interculturel ; les contenus disciplinaires ; la maîtrise des outils et du matériel de la classe).
- Identifier les stratégies pédagogiques mises le plus souvent en place par les enseignants d'UPE2A (l'utilisation de supports variés ; de l'outil numérique ; la reformulation orale et la répétition ; le ralentissement du débit de parole ; la reformulation écrite des consignes ; l'accès à des aides spécifiques ; la variation des modes de travail ; la médiation par d'autres élèves, ...)
- Savoir quelle place ces enseignants accordent à l'utilisation de la langue première des EANA pendant leurs séances, autrement dit comprendre pourquoi ils autorisent ou non l'élève à communiquer en classe dans sa langue première.
- Savoir quelles compétences langagières ces enseignants travaillent en priorité avec un élève allophone qui vient d'être pris en charge par l'UPE2A (la compréhension orale ; l'expression orale ; la compréhension écrite ; l'expression écrite ; l'interaction avec les autres élèves et/ou avec l'enseignant).
- Savoir si les enseignants d'UPE2A disposent de critères d'évaluation spécifiques pour ces compétences langagières.

- Avoir une idée de ce qui est mis en place dans les établissements scolaires au niveau du suivi de l'acquisition des compétences langagières des EANA sur le long terme.

Le questionnaire contient des questions fermées avec différentes propositions et un nombre limité de cases à cocher (*Annexe 1*). Il comporte également un certain nombre de questions ouvertes. Cependant, étant destiné à un public cible spécifique, je m'attends à obtenir beaucoup moins de réponse au questionnaire que s'il concernait l'ensemble des enseignants du second degré. Par ailleurs, bien que les réponses aux questions ouvertes puissent être des données difficiles à analyser, j'ai fait le choix d'en proposer un certain nombre afin d'obtenir des réponses davantage détaillées de la part des enseignants. Concernant la diffusion du questionnaire de recherche, j'ai d'abord contacté le CASNAV de mon académie (Besançon) afin d'obtenir leur aide pour éventuellement le transférer au réseau académique du secondaire. Cela n'a malheureusement pas été possible en raison des circonstances sanitaires, pour éviter de multiplier les sollicitations externes au moment de la préparation de l'entrée en confinement. Cependant, ce CASNAV m'a proposé une série de groupes spécialisés des réseaux sociaux auxquels appartiennent bon nombre d'enseignants d'UPE2A. J'ai ainsi pu diffuser mon questionnaire de recherche dans un réseau beaucoup plus conséquent qu'envisagé initialement. Afin d'obtenir davantage de données, j'ai ensuite contacté par mail les CASNAV des différentes académies. Trois CASNAV (Normandie, Clermont-Ferrand et Nancy-Metz) ont répondu à ma sollicitation et ont accepté de transférer le questionnaire aux enseignants d'UPE2A du secondaire de leur académie.

Ainsi, grâce à l'aide des CASNAV, 107 enseignants d'UPE2A du Second degré ont répondu au questionnaire de recherche. Afin de tester mes hypothèses, j'ai réalisé des tests statistiques à partir des réponses à différents items du questionnaire (*Annexe 2*). Deux tests de proportion et un test binomial ont ainsi été appliqués à ces questions, et permettront de discuter les résultats obtenus au regard des hypothèses testées.

2) Identification des compétences langagières travaillées par les élèves issus de l'UPE2A dans les classes ordinaires.

Le questionnaire de recherche élaboré dans un premier temps visait en partie à identifier les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants d'UPE2A pour travailler des compétences langagières spécifiques avec leurs élèves allophones. Je me suis ensuite interrogée sur la continuité existante entre les séances en UPE2A et les séances en classe ordinaire des

différentes disciplines, et plus spécifiquement sur le degré d'importance que prennent les compétences langagières mobilisées.

a. Elaboration d'une grille d'observation de l'EANA en classe ordinaire

A travers l'élaboration d'une grille d'observation de l'élève allophone en classe ordinaire, j'espère pouvoir mettre évidence les attitudes de l'élève face au travail demandé par l'enseignant, les difficultés qu'il rencontre ainsi que les compétences langagières travaillées durant la séance. Concernant l'attitude de l'élève, j'ai ciblé différents critères et élaboré des descripteurs que j'espère observables chez l'élève lors de cette séance (*Annexe 3*) :

- Le comportement de l'élève face aux activités proposées : le degré d'autonomie de l'élève (peu, assez ou très autonome) ainsi que sa motivation et sa persévérance (l'élève est motivé et persévère ; il abandonne rapidement en cours d'exécution ; il manque de persévérance dans la réalisation de la tâche demandée).
- La demande d'aide en cas de besoin : l'élève prend l'initiative ou pas de demander de l'aide (à un autre élève ou à l'enseignant) lorsqu'il rencontre une difficulté.
- La réponse aux consignes : l'élève répond aux consignes complètement ou partiellement en français ; il répond à la consigne mais dans sa langue première ; il ne répond pas du tout à la consigne.
- La réaction de l'élève lors de la sollicitation : l'élève répond ou ne répond pas à l'enseignant lorsqu'il le sollicite ; il fuit et évite l'interaction avec l'enseignant et/ou avec les autres élèves.

Initialement j'aurais souhaité observer l'attitude et les compétences langagières travaillées par ces élèves lors de séances en classe ordinaire dans différentes disciplines, à savoir en Français ou en Histoire-Géographie, dans une discipline scientifique (SVT, Mathématiques ou Physiques-Chimie), dans une discipline linguistique (Anglais, Allemand ou Espagnol) et dans une discipline artistique (Arts Plastiques ou Education Musicale). Ceci m'aurait permis de comparer les compétences langagières mobilisées en classe dans ces disciplines. Cependant, les EANA intègrent progressivement les différentes disciplines en fonction de leurs progrès, certains élèves ne suivent alors pas encore les cours de Français et l'Histoire-Géographie qu'ils intégrerons en dernier lorsque leur niveau linguistique sera davantage développé. J'ai donc fait

le choix de réaliser cette observation sur un plus petit échantillon d'élèves, mais qui sont tous inclus dans une discipline commune, à savoir les SVT. En effet, le panel d'élèves observés est inclus dans cette discipline à ce moment de leur parcours scolaire. Ainsi, lors d'une séance de SVT animée par une même enseignante, je compléterai les grilles d'observation de ces cinq élèves allophones issus de l'UPE2A, qui sont répartis dans deux classes ordinaires de 3^{ème}.

Cependant, je m'attends à ce que l'ensemble des éléments de ma grille ne puisse pas être observé sur une seule et même séance. De plus, durant cette séance les différentes compétences langagières ne seront probablement pas toutes travaillées, certaines le seront sûrement plus ou moins que d'autres, ... Je devrai donc tenir compte de ces différents éléments lors de l'analyse des résultats des grilles d'observation, d'autant plus qu'un échantillon de si faible effectif et aussi hétérogène ne permettra sans doute pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des EANA de « profil » similaire.

Le panel d'élèves est composé de cinq EANA inclus dans des classes ordinaires de 3^{ème} (**Figure 3**). Grâce à la responsable UPE2A du collège Lou Blazer (Mme Lubica ABBASSI), j'ai pu avoir accès à certaines informations concernant ces élèves, qui m'ont permises d'établir leur profil. Ces « profils-élèves » ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Elément du profil EANA	Pays d'origine	Langue 1 ^{ère}	Date d'arrivée en France	Niveau à l'arrivée	Niveau actuel
Elève 1	Maroc	Arabe	2018	A1	A2
Elève 2	Espagne	Espagnol	2018	A2	B2
Elève 3	Italie	Italien	2019	B1 (apprentissage partiel du français (FLE) en Italie)	B2
Elève 4	Italie	Italien	2018	A1	B1
Elève 5	Italie	Italien	Octobre 2020	A2	A2

Figure 3 : Tableau présentant les éléments du profil des 5 EANA observés lors d'une séance de SVT en classe ordinaire (3^{ème})

Finalement, bien que ces élèves aient tous le même âge, ils n'ont pas la même origine ni la même langue première et ont un niveau de scolarisation très différent. Leur niveau de langue du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) évalué à l'arrivée n'est également pas le même, de même que leur niveau actuel.

b. Recueil de données relatives à l'évaluation des compétences langagières des EANA par les enseignants des différentes disciplines

Bien que je ne puisse pas observer ces cinq EANA dans toutes les disciplines comme je l'aurais souhaité initialement, je pense qu'il peut tout de même être intéressant d'avoir une idée des compétences langagières évaluées par les enseignants de ces disciplines.

Etant bien consciente que l'observation de l'EANA sur une séance en classe entière ne peut pas être exhaustive, j'ai réalisé suite à cette phase d'observation un recueil de données complémentaires via la plateforme PRONOTE, un logiciel de gestion des notes et des appréciations des professeurs de l'établissement. Pour chacun des cinq EANA observés en classe ordinaire, j'ai alors recueilli les niveaux de maîtrise des compétences langagières qui ont été évaluées durant le premier trimestre de l'année en cours par les enseignants des disciplines dans lesquelles ces élèves sont inclus. Ces compétences langagières font partie du domaine 1 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui traite des langages pour penser et communiquer. Il vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères, des langues scientifiques et informatiques ainsi que des langages des arts et du corps. Le niveau de maîtrise global de ces compétences langagières du domaine 1 du socle a ainsi été calculé en faisant la moyenne des niveaux de maîtrise obtenus par l'élève à chaque fois que la compétence a été évaluée par l'enseignant durant le trimestre.

Ces niveaux de maîtrise globaux vont du niveau 1 (maîtrise insuffisante de la compétence) au niveau 4 (très bonne maîtrise de la compétence). Les niveaux 2 et 3 correspondent respectivement à une maîtrise fragile et une maîtrise satisfaisante de la compétence. Les critères permettant d'évaluer l'élève à un certain niveau de maîtrise sont propres à chaque enseignant. Pour la communication et la compréhension de la langue française (1-1), un niveau de maîtrise global évalué à 3 signifie que les compétences langagières du niveau B1 sont acquises par l'élève (ce qui est le cas pour les élèves 2, 3 et 4).

Cette démarche de recueil de données a deux objectifs principaux :

- Avoir une idée plus précise des compétences langagières qui sont travaillées avec l'EANA et évaluées par les enseignants des différentes disciplines.
- Mettre en évidence de manière individuelle les compétences langagières les moins maîtrisées par l'élève allophone. C'est alors sur ces compétences que l'enseignant d'UPE2A pourrait mettre l'accent et travailler spécifiquement avec l'élève.

Ainsi, différentes données ont pu être obtenues suite de ce travail de recherche. Grâce à l'aide des CASNAV, 107 enseignants d'UPE2A du Second Degré ont répondu à mon questionnaire de recherche. Les réponses aux questions fermées du questionnaire ont permis de générer différents graphiques qui seront analysés secondairement avec les réponses aux questions ouvertes. J'ai également pu remplir les grilles d'observations de l'EANA en classe ordinaire pour les cinq élèves dont les profils sont synthétisés dans la **figure 3**. Enfin, les niveaux de maîtrise globaux des compétences langagières évaluées par les enseignants des disciplines dans lesquelles ces élèves allophones sont inclus ont été calculés à partir de la plateforme PRONOTE de l'établissement.

Grâce à l'analyse de ces données et à leur interprétation, j'espère par la suite pouvoir évaluer le degré de validité de mes hypothèses, et apporter des éléments de réponse à ma problématique de recherche.

II / L'analyse des résultats obtenus et leur interprétation

1) L'accompagnement spécifique de l'EANA dans l'UPE2A.

107 enseignants d'UPE2A du secondaire ont participé au questionnaire en ligne et ont répondu à l'ensemble des questions fermées proposées. En effet, ces items étaient tous obligatoires, contrairement aux questions ouvertes dont la participation dépendait (pour la plupart) de la réponse à la question fermée qui précédait. Ce faible nombre de réponses peut s'expliquer par la singularité du public cible. En outre, le questionnaire n'est pas spécialement long (temps de réponse estimé entre 5 et 10 minutes), mais il comprend un nombre non négligeable de questions ouvertes qui pouvaient décourager les sujets.

a. Le profil des enseignants d'UPE2A du Second degré

Le profil des enseignants d'UPE2A interrogés est extrêmement différent. Nous pouvons d'abord observer une majorité d'enseignants exerçant en collège, avec 71 personnes affirmant enseigner en Cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), et 59 en Cycle 3 (6^{ème}) (**Figure 4**). Cependant une partie non négligeable sont des enseignants de lycée général (16 enseignants), technologique (4 enseignants) et professionnel (26 enseignants). Il est important de prendre en compte le fait que certains enseignants exercent à la fois en Cycle 3 et en Cycle 4, ou encore à la fois en collège et en lycée. C'est pour cette raison que j'ai fait le choix de ne pas présenter les résultats obtenus à la question « à quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? » en pourcentages. L'axe des abscisses du diagramme à bandes horizontal obtenu présente alors des effectifs (nombre d'enseignants d'UPE2A du second degré ayant coché la proposition) et non des pourcentages.

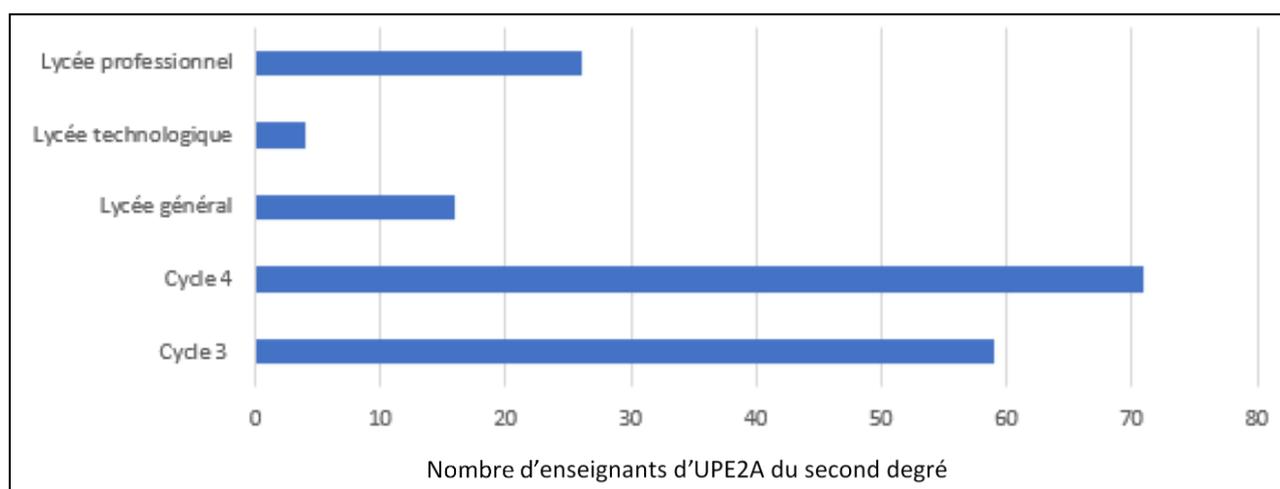


Figure 4 : Diagramme à bandes présentant le(s) niveaux dans le(s)quel(s) enseignent le panel d'enseignants d'UPE2A

De plus, les disciplines enseignées sont elles aussi très diverses (**Figure 5**), bien que les disciplines linguistiques soient très représentées. En effet, nous pouvons observer un effectif important d'enseignants de Français et de FLS (Français langue seconde) : sur 107 personnes interrogés, 71 enseignent le FLS (souvent en plus d'une autre discipline) ce qui représente 66,4% des enseignants d'UPE2A ayant participé au questionnaire de recherche.

De nombreuses disciplines relevant de l'enseignement général sont représentées, avec les SVT, les Mathématiques, le Français, l'Histoire-Géographie-Education Morale et Civique (HG-EMC), l'Anglais, l'Espagnol, l'Allemand et les Arts Plastiques. Il est important de souligner que les disciplines relevant de l'enseignement professionnel sont représentés ici par des enseignants de Français, d'Histoire-Géographie, d'Anglais ainsi que d'autres matières professionnelles. De plus, 37% des enseignants de FLS sont des enseignants de Lycée Professionnel.

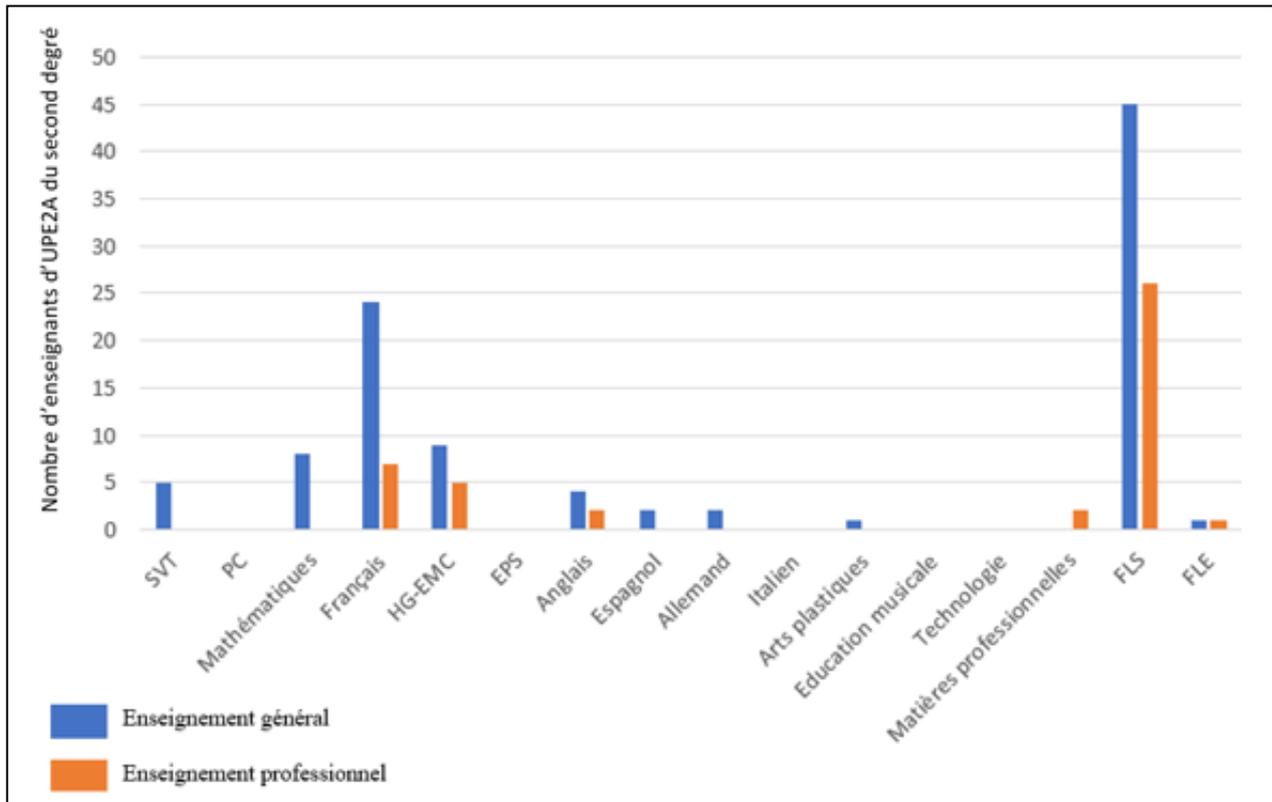


Figure 5 : Histogramme présentant la/les discipline(s) enseignée(s) par le panel d'enseignants d'UPE2A

Cependant, aucun enseignant de Physique-Chimie (PC), d'EPS, d'Italien, d'Education Musicale ni de Technologie n'a répondu au questionnaire, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas d'enseignants d'UPE2A dans ces disciplines. De plus, le faible nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des enseignants d'UPEA du secondaire, bien que la grande proportion d'enseignants de FLS reste tout de même non négligeable.

Une information qui semble importante à prendre en compte est que 67,3% du panel d'enseignants d'UPE2A du second degré a suivi une formation spécifique pour encadrer les élèves allophones dans ces unités pédagogiques (**Figure 6**). De plus, parmi ces enseignants, la grande majorité d'entre eux enseignent le Français Langue Seconde (FLS).

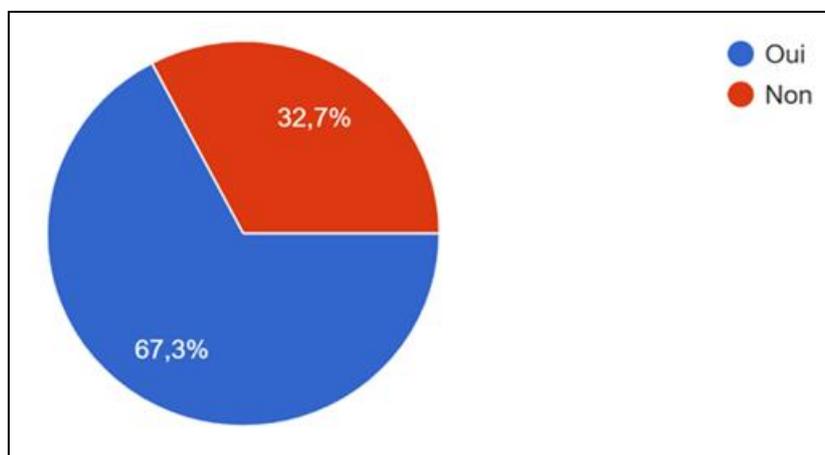


Figure 6 : Le suivi d'une formation spécifique par les enseignants d'UPE2A pour encadrer les EANA.

Le questionnaire proposait également aux enseignants d'indiquer la nature de cette/ces formation(s) suivies. La « Certification Complémentaire FLS » a ainsi été citée 19 fois parmi les enseignants ayant suivi une formation spécifique, mais d'autres formations ont également souvent été évoquées comme le Master FLE ou encore les formations proposées par les CASNAV. Cependant il est important de prendre en compte la part non négligeable d'enseignants d'UPE2A indiquant ne jamais avoir suivi de formations spécifiques pour encadrer des EANA (32,7%).

Ainsi, bien qu'il ne soit pas possible d'établir un « profil-type » de l'enseignant d'UPE2A de secondaire à partir des résultats de ce questionnaire, ceux-ci nous informent tout de même qu'une grande partie d'entre eux enseignent en Collège et qu'ils sont nombreux à enseigner le FLS, et ce bien souvent en plus d'une autre discipline. De nombreux enseignants d'UPE2A ont suivi une voir plusieurs formations spécifiques afin d'encadrer des EANA, cependant une partie non négligeable d'entre eux n'a suivi aucune de ces formations et prennent tout de même en charge des élèves allophones dans une UPE2A. L'ensemble de ces informations devront alors être prises en compte lors de l'interprétation des réponses aux différentes questions du questionnaire de recherche.

b. Les besoins des EANA vus par les enseignants d'UPE2A du Second degré

A son arrivée dans un établissement scolaire, l'élève allophone est en immersion dans un nouvel environnement culturel et linguistique. Il va alors devoir acquérir les codes d'une culture éducative qui peut être très différente de sa culture originelle. Il peut alors être pertinent de chercher à savoir comment les enseignants d'UPE2A perçoivent les besoins des nouveaux arrivants. La question suivante a donc été posée aux enseignants : « Dans une prise en charge spécifique des EANA, sur quoi mettez-vous le plus l'accent ? ». Les participants avaient plusieurs choix de réponse : l'apprentissage de la langue ; l'apprentissage des codes sociaux (le respect des règles de vie en classe, ...) ; l'aspect interculturel ; la maîtrise des outils et du matériel de la classe ; les contenus disciplinaires (compétences et connaissances). La répartition des réponses à cette question a été représentée dans le diagramme à bandes horizontales ci-dessous :

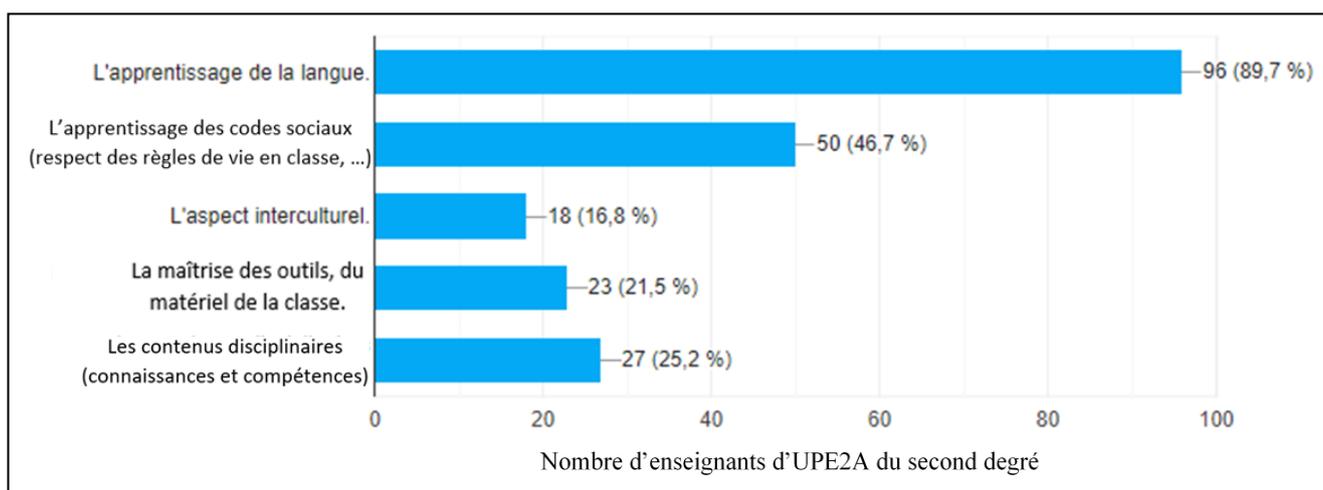


Figure 7 : Diagramme à bandes présentant les éléments sur lesquels les enseignants d'UPE2A mettent le plus l'accent à l'arrivée de l'élève allophone.

Il est important de souligner que la somme des valeurs indiquées à l'extrémité des bandes du diagramme ne correspond pas à l'effectif total du panel d'enseignants d'UPE2A (107). En effet, les participants pouvaient cocher jusqu'à deux propositions dans cette question à choix multiple.

Ainsi, sur les 107 enseignants interrogés, 96 (89,7%) indiquent mettre davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue (**Figure 7**). De nombreux enseignants (50 sur les 107 interrogés, soit 46,7%) indiquent mettre également l'accent sur l'apprentissage des codes sociaux

(respect des règles de vie de la classe, ...). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'à son arrivée, l'EANA est confronté d'une part à des difficultés linguistiques car il doit acquérir les bases d'une nouvelle langue, et d'autre part à une nouvelle culture scolaire avec des codes nouveaux. Ceci permet de comprendre la place accordée à l'apprentissage de la langue et à l'apprentissage des codes sociaux par les enseignants.

Par ailleurs, la maîtrise des outils et du matériel de classe, les contenus disciplinaires (connaissances et compétences) ainsi que l'aspect interculturel semblent être des aspects plus secondaires sur lesquels les enseignants mettent moins l'accent lors de la prise en charge de l'EANA. Mais là encore il est important de prendre en considération le fait que cet item n'est pas une question à réponse unique. De ce fait, un enseignant qui considère que dans une prise en charge spécifique des élèves allophones il met le plus l'accent sur l'apprentissage de la langue et sur l'apprentissage des codes sociaux, ne considère pas forcément que l'aspect interculturel par exemple ou encore les contenus disciplinaires ne sont pas importants.

Ainsi, bien que l'élève allophone arrive dans un nouvel environnement langagier et culturel, il semblerait que ce dernier aspect soit moins priorisé lors de la prise en charge d'un nouvel arrivant par rapport à l'apprentissage de la langue. Lors de l'arrivée de l'EANA dans l'unité pédagogique, l'apprentissage de la langue serait alors privilégiée par une majorité d'enseignants.

c. Les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants d'UPE2A du Second degré

Il peut être intéressant de mettre en parallèle les précédents résultats avec les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants d'UPE2A avec leurs élèves allophones (***Figure 8***).

Certaines semblent globalement moins souvent pratiquées par les enseignants par rapport à d'autres : il s'agit de la reformulation écrite des consignes, de l'utilisation de l'outil numérique, du ralentissement du débit de parole ainsi que l'accès à des aides spécifiques. 59,8% des enseignants interrogés indiquent cependant utiliser très souvent en classe la reformulation orale et la répétition. Un nombre non négligeable d'enseignants (54,2%) indiquent également utiliser régulièrement des supports variés pour différencier leur enseignement comme des textes, des schémas, des illustrations, des vidéos, ...

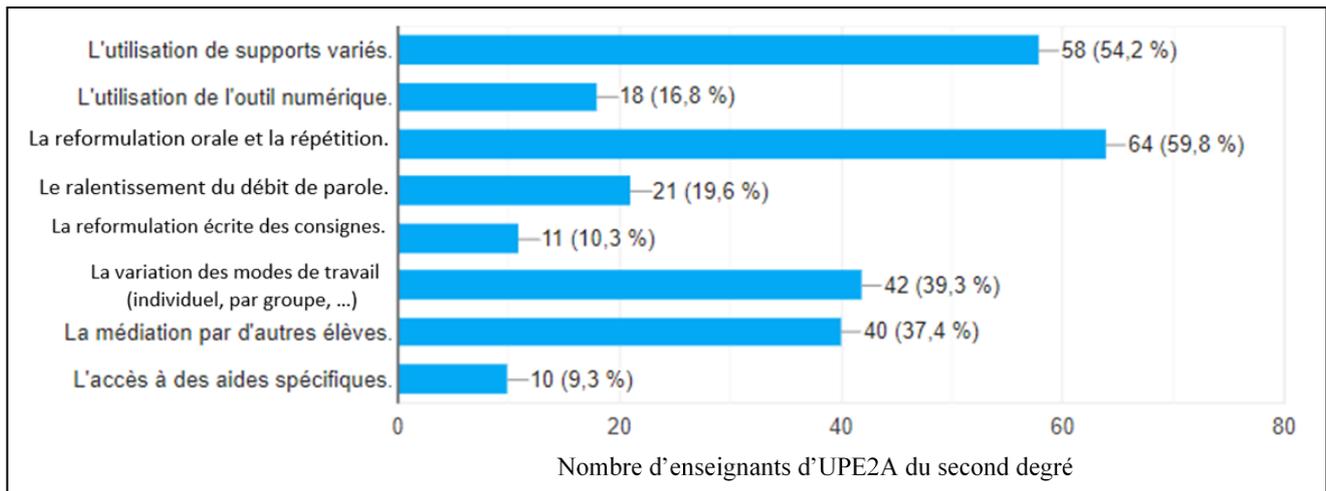


Figure 8 : Diagramme à bandes présentant les stratégies pédagogiques le plus souvent mises en place par les enseignants d'UPE2A avec les EANA

Il est surprenant de constater que l'outil numérique, qui a l'avantage de permettre l'accès à de tels supports très variés pouvant favoriser les apprentissages (par l'utilisation d'un logiciel de traduction par exemple) ne semble pas être mis en avant par les enseignants. Il serait donc intéressant dans la poursuite éventuelle de ce mémoire de recherche, de questionner les enseignants d'UPE2A sur les raisons de la faible place accordée à l'utilisation de cet outil. En effet, une proportion réduite d'enseignants utilisant régulièrement le numérique peut par exemple s'expliquer par un manque de moyens matériel (tablettes, ordinateurs, ...), mais il ne s'agit ici que d'une supposition.

La variation des modes de travail (individuel, en groupe, ...) ainsi que la médiation par d'autres élèves sont deux stratégies pédagogiques que bon nombre des enseignants interrogés semblent également utiliser en classe. Il s'agit de modalités de travail qui permettent de favoriser l'interaction et l'entraide entre les élèves tout en permettant d'optimiser les apprentissages, et notamment l'apprentissage de la langue et des codes sociaux.

Le questionnaire imposait cependant au maximum deux réponses à cet item concernant les pratiques pédagogiques enseignantes. Les enseignants interrogés ne pouvaient donc indiquer que les deux stratégies de différenciation qu'ils utilisent le plus souvent dans leur classe. Mais il est important de ne pas considérer que les pratiques pédagogiques les moins représentées ici soient celles qui ne sont jamais utilisées par ces enseignants, elles le sont simplement moins comparé à celles qu'ils mettent le plus souvent en place. Par exemple, seuls 11 enseignants sur les 107 interrogés utilisent la reformulation écrite des consignes de manière plus fréquente en classe par rapport aux autres stratégies pédagogiques proposées. Cependant, cela ne

signifie pas que les 96 autres enseignants ne reformulent jamais les consignes à l'écrit lors de leur séance avec les EANA, cela indique simplement que ce n'est pas la stratégie pédagogique qu'ils mettent le plus souvent en place avec leurs élèves.

Une question plus ouverte permettait également aux enseignants d'indiquer s'ils mettent en place en classe d'autres stratégies pédagogiques que celles proposées dans le questionnaire. La pédagogie de projet et la ludification ont ainsi été évoquées de nombreuses fois. Un enseignant explique par exemple participer chaque année avec sa classe à « au moins un projet culturel, le plus souvent avec une autre classe, permettant ainsi : l'ouverture sur des compétences qui sortent du domaine purement scolaire ; l'intégration à un groupe d'élèves natifs ; l'interaction avec des artistes ou créateurs ; la reconnaissance d'un travail de groupe qui fera l'objet d'une représentation ou d'une exposition durant lesquelles les parents sont invités ». Un autre enseignant indique aussi utiliser « les jeux et les chansons pour favoriser l'expression orale ». Ces stratégies vont également dans le sens de l'interaction et de l'échange entre les élèves dans l'optique de favoriser l'apprentissage de la langue et l'intégration.

Dans cet optique de faciliter l'apprentissage de la langue française, la question de l'utilisation de la langue première en classe par les EANA se pose alors. En effet, 85% des enseignants d'UPE2A interrogés autorisent leurs élèves à utiliser leur langue première en classe (*Figure 9*).

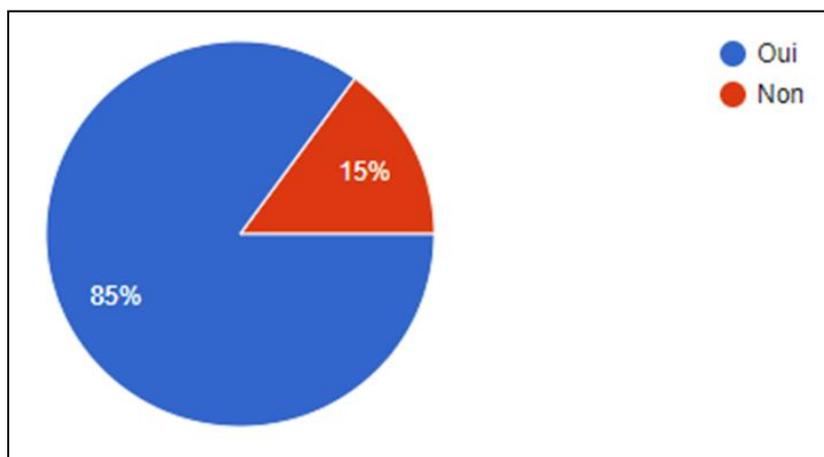


Figure 9 : L'autorisation de l'utilisation en classe de la langue première de l'EANA par les enseignants d'UPE2A.

Le questionnaire demandait à tous les participants autorisant ou non leurs élèves à utiliser leur langue première en classe de justifier ce choix. Parmi les enseignants autorisant les EANA à utiliser leur langue première en UPE2A, certains arguments ont été évoqués plusieurs fois.

D'abord, un grand nombre d'enseignants expliquent que l'apprentissage d'une autre langue s'appuie sur la langue première de l'élève. L'argument de la comparaison des langues a également souvent été cité, un enseignant indique par exemple que « son utilisation est autorisée lorsque nous travaillons un peu sur la comparaison des langues des élèves et ce afin de comprendre un point grammatical ou lexical. Nous comparons pour mieux comprendre ». L'aspect interculturel est aussi évoqué par beaucoup d'enseignants, expliquant autoriser les élèves allophones à utiliser leur langue première en classe afin de mettre en avant et valoriser la diversité des cultures et des langues. Un enseignant indique ainsi l'autoriser « souvent pour valoriser leur langue, et mettre un point d'honneur à leur faire comprendre qu'il ne s'agit nullement d'oublier leur(s) langue(s), leur culture mais plutôt de l'enrichir avec le français. Mais aussi par exemple si un élève ne comprend absolument pas les explications et qu'un autre élève de même langue comprend, je lui laisse lui expliquer. Cela valorise aussi énormément l'élève. Sinon, le français est bien entendu privilégié. »

La langue première des élèves semble donc être considérée davantage comme un outil pédagogique dont on peut se saisir ponctuellement plutôt qu'à interdire complètement en classe. Cependant, 15% des enseignants d'UPE2A interrogés n'autorisent pas leurs élèves à utiliser leur langue première en classe. Les arguments évoqués sont très diverses, un enseignant indique par exemple vouloir que « les élèves communiquent en français car l'un des buts premiers de l'UPE2A reste tout de même l'apprentissage de la langue. Il faut qu'ils essaient de ne pas se reposer sur leur langue première quand ils sont en difficulté. Cependant, ils sont autorisés à ne pas parler français dans les couloirs et la cours. » Un autre enseignant affirme que « passer par la traduction empêche d'entrer dans l'apprentissage d'une langue de la bonne façon. Il faut éviter au plus tôt l'influence de la langue maternelle car les langues ne sont pas superposables. De plus, nous avons peu de temps pour rendre nos élèves autonomes en français et il faut les inciter au plus vite à se faire comprendre, y compris en utilisant le non verbal et à faire l'effort de comprendre ».

Finalement, les avis concernant l'utilisation de la langue première des élèves allophones en classe restent mitigés, bien que la majorité des enseignants interrogés autorisent leurs élèves à l'utiliser mais de façon ponctuelle et dans un objectif pédagogique.

Ainsi, les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants d'UPE2A sont nombreuses et très variées mais nous pouvons remarquer qu'elles visent globalement à travailler avec les élèves l'apprentissage de la langue et des codes sociaux. L'aspect interculturel, bien qu'il soit moins mis en avant par les enseignants en comparaison avec

l'apprentissage de la langue et l'apprentissage des codes sociaux, se retrouve largement présent dans les conduites pédagogiques adoptées par les enseignants. Ces stratégies pédagogiques peuvent cependant varier d'une séance à une autre suivant le public d'élèves. Un enseignant indique par exemple avoir « des élèves de niveau très variés (alphabétisation à B1) », et que « les stratégies pédagogiques varient fortement en fonction de leur niveau mais aussi de leur scolarité antérieure : jamais scolarisé (certains élèves d'Afrique de l'ouest, d'Afghanistan), scolarisés normalement (pays européens, Turquie, Chine, ...), scolarité accidentée (Syrie, ...) ». Nous retrouvons ainsi ici certains éléments des « profils-élève » établis précédemment, qui influencent les pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant d'UPE2A.

2) Quel suivi des compétences langagières de l'élève allophone dans les établissements scolaires disposant d'une UPE2A ?

Aussi bien durant les séances en UPE2A qu'en classe ordinaire, l'EANA mobilise différentes compétences langagières : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite ainsi que l'interaction avec les autres élèves et/ou avec l'enseignant. Les enseignants d'UPE2A ont été interrogés sur les compétences langagières qu'ils travaillent en priorité avec un élève allophone nouvellement arrivé qui vient d'intégrer l'UPE2A (**Figure 10**). 76,6% des enseignants interrogés affirment que la compréhension orale fait partie de ces compétences langagières travaillées en priorité avec ces élèves.

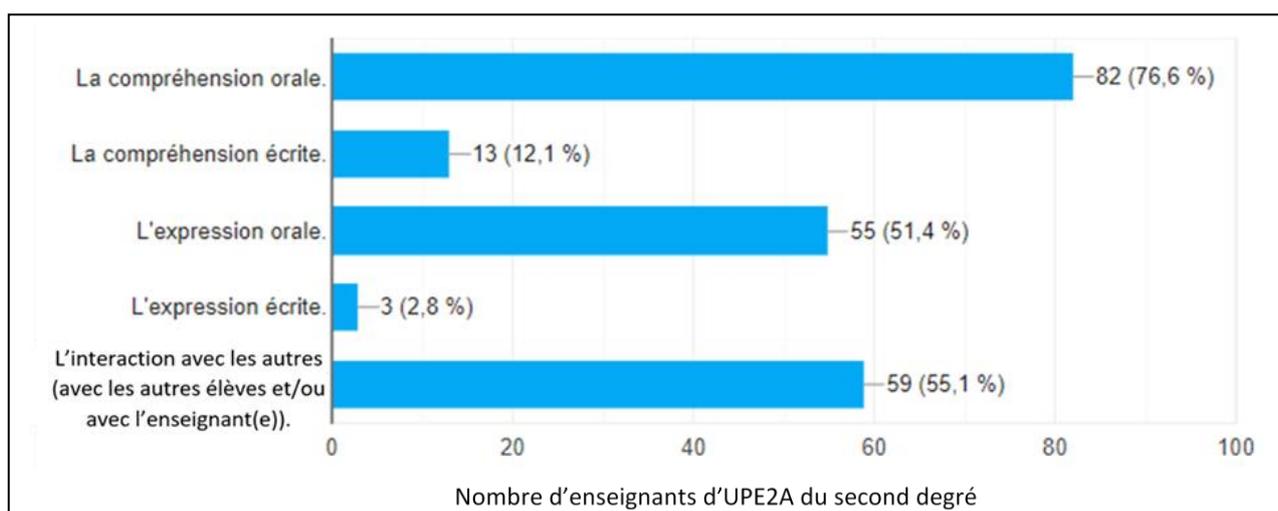


Figure 10 : Diagramme à bandes présentant les compétences langagières que les enseignants d'UPE2A travaillent en priorité avec un élève allophone nouvellement arrivé.

Cette mise en avant de la compréhension orale par une grande partie du panel d'enseignants d'UPE2A rejoint la pensée d'Estival (2007), qui considère que la compréhension est une des premières compétences que l'élève allophone doit acquérir. En effet, selon cette auteur, l'expression orale et l'expression écrite ne pourront se faire que si l'élève comprend ce qui est dit en classe et les interactions qui s'y déroulent.

L'interaction avec les autres ainsi que l'expression orale sont également deux compétences que bon nombre d'enseignants d'UPE2A travaillent spécifiquement avec l'élève à son arrivée. En effet, dans la mesure où les échanges au sein d'une classe sont peu organisés, il peut être difficile pour un EANA de trouver sa place dans les interactions entre l'enseignant et le groupe classe et entre les élèves. Ceci peut expliquer l'importance accordée à travailler spécifiquement avec ces élèves l'interaction avec les autres ainsi que l'expression orale, de manière à faciliter l'inclusion en classe ordinaire.

A contrario, les compétences langagières relevant de l'écrit sont beaucoup moins mises en avant par les enseignants. En effet, seuls quelques enseignants considèrent que la compréhension écrite et l'expression écrite sont des compétences à prioriser à l'arrivée de l'élève par rapport aux autres compétences. Cette place plus secondaire accordée à l'écrit par une grande partie des enseignants d'UPE2 peut être interprétée par une acquisition de l'oral qui précède celle de l'écrit. Ainsi, la compréhension et l'expression écrite seraient des compétences travaillées plus spécifiquement avec l'élève une fois que celui-ci aura acquis un niveau de maîtrise de la compréhension et de l'expression orale plus solide. Cependant, si l'on en croit les propos d'Estival, le travail des compétences relevant de la compréhension (orale et écrite) devraient précéder celles relevant de l'expression. Ceci permet d'expliquer le fait que seulement 2,8% des enseignants d'UPE2A interrogés priorisent le travail de l'expression écrite à l'arrivée de l'élève.

Ainsi, l'analyse des données obtenues grâce à la participation des enseignants m'a permis de mettre en évidence un travail des compétences langagières axé spécifiquement sur l'oral et sur les interactions avec les autres à l'arrivée de l'EANA dans l'UPE2A. La compréhension et l'expression écrite seraient quant à elles des compétences que la majorité de ces enseignants travailleraient plus spécifiquement avec l'élève une fois que celui-ci aura acquis une compréhension et une expression orale plus développée.

Au vu de la grande hétérogénéité des EANA et de la spécificité des besoins de chacun d'entre eux, j'ai supposé que les enseignants d'UPE2A devaient disposer de critères d'évaluation bien spécifiques pour évaluer les compétences langagières travaillées avec ces élèves lors des séances en UPE2A. Cependant, il s'avère que 57% des enseignants interrogés indiquent ne pas en disposer (*figure 11*). Ainsi, bien que 67,3 % des enseignants ayant participé à ce questionnaire en ligne disposent d'une formation spécifique pour encadrer les EANA dans une UPE2A, tous n'utilisent pas de critères d'évaluations particuliers pour évaluer les compétences langagières de leurs élèves.

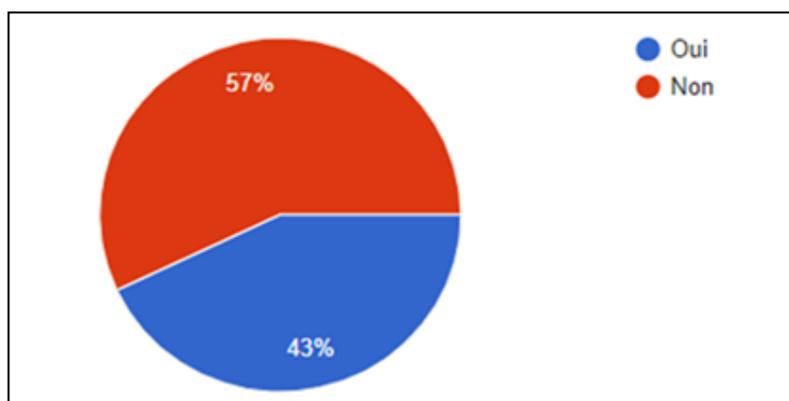


Figure 11 : L'utilisation de critères d'évaluation spécifiques pour les compétences langagières par les enseignants d'UPE2A.

Cependant, aucune corrélation ne peut être établie entre le fait de disposer ou non d'une quelconque formation pour encadrer des EANA et le fait d'utiliser ou pas des critères spécifiques d'évaluation des compétences langagières. En effet, un nombre non négligeable d'enseignants d'UPE2A ne disposant pas de formation pour accompagner des élèves allophones indiquent utiliser des critères d'évaluation spécifiques pour évaluer les compétences langagières travaillées avec leurs élèves.

Les enseignants d'UPE2A utilisant ces critères d'évaluation spécifiques ont été interrogés via le questionnaire en ligne sur la nature de ces critères. La grande majorité d'entre eux indiquent alors utiliser les critères définis par le CECRL pour évaluer leurs élèves, critères permettant initialement d'évaluer l'élève sur sa maîtrise des compétences langagières orales et écrites en situation de compréhension et de production. Certains enseignants indiquent également utiliser le référentiel de compétences des CASNAV, ou encore élaborent leurs propres grilles d'évaluation.

Au fur et à mesure de leurs progrès en langue, les EANA sont progressivement inclus dans les différentes disciplines au sein d'une classe ordinaire de l'établissement. Dans le cadre d'un accompagnement spécifique des élèves allophones, il devrait alors exister une certaine continuité entre les compétences travaillées en UPE2A et celles travaillées et évaluées par les enseignants des différentes disciplines. Dans ce sens, l'observation de cinq EANA issus de l'UPE2A (**figure 3**) lors d'une séance de SVT dans une classe de 3^{ème} m'a permis d'identifier les compétences langagières travaillées durant cette séance, mais également de mieux appréhender les difficultés auxquelles peuvent être confrontés ces élèves au quotidien.

Différentes compétences langagières ont d'abord été travaillées lors de cette séance : la compréhension écrite, l'expression écrite et l'interaction avec l'enseignante. L'approche pédagogique particulière adoptée par l'enseignante lors de cette séance, à savoir la classe inversée avec l'utilisation d'un plan de travail, m'a permis d'observer spécifiquement l'attitude des EANA face à un travail exigeant un grand degré d'autonomie. J'ai par la suite pu discuter avec l'enseignante des observations faites durant la séance afin de les interpréter. Le fonctionnement du plan de travail a dans un premier temps été rappelé oralement en début de séance par l'enseignante : les élèves travaillent chacun à leur rythme à partir de documents de nature différente, et ont pour consigne d'appeler l'enseignante lorsqu'ils rencontrent une double case sur leur plan de travail afin que celle-ci puisse valider leur production. Ils ont à leur disposition des aides qu'ils peuvent utiliser lorsqu'ils rencontrent une difficulté.

Dans l'**Annexe 3** sont présentés les résultats obtenus suite à l'observation de l'élève 1 pendant cette séance. Aucun blocage particulier n'a été observé chez cet élève au niveau de la compréhension orale des consignes, mais ceci est un élément difficilement observable. Cependant, cet élève qui semblait plutôt motivé au début de la séance, a assez rapidement abandonné face au travail demandé, et n'a pas utilisé les aides qui étaient pourtant à sa disposition en cas de blocage. De plus, il n'a pas pris l'initiative de demandé de l'aide à l'enseignante ou à un camarade lorsqu'il s'est retrouvé en difficulté. En effet, l'enseignante a dû venir l'orienter plusieurs fois afin qu'il puisse poursuivre son travail. Lorsque l'enseignante sollicitait l'élève afin de comprendre ce qui lui posait soucis dans la compréhension des consignes et/ou des documents, j'ai également pu remarquer que celui-ci avait des difficultés à se faire comprendre à l'oral. Lors de la discussion avec l'enseignante en fin de séance, celle-ci explique que l'élève 1 a régulièrement besoin d'une seconde explication orale des consignes afin de mieux comprendre le sens de ce qui a été expliqué à l'ensemble du groupe classe en début de séance et ce que l'on attend de lui. Cependant, étant

donné le nombre important d'élèves dans la classe et les nombreuses sollicitations, cela n'est pas toujours possible. Par ailleurs, la plus grande difficulté identifiée par l'enseignante chez cet élève reste la compréhension écrite, car celui-ci parvient sans problèmes à répondre aux consignes entièrement en français quand il en a compris le sens.

Les élèves 2 à 5 étant répartis dans 2 classes différentes de 3^{ème}, je n'ai pas pu observer leur attitude en classe sur un seul et même créneau. Cependant, s'agissant de la même séance de SVT avec la même enseignante et les mêmes consignes, les compétences langagières travaillées ont été les mêmes, à savoir la compréhension écrite, l'expression écrite et l'interaction avec l'enseignante.

Ces élèves ont des profils extrêmement différents (*figure 3*), ils n'ont pas tous la même langue première et ont surtout un niveau de maîtrise actuel de la langue française (niveau du CECRL) très hétérogène : les élèves 1 et 5 ont un niveau A2, l'élève 4 a un niveau B1 et les élèves 2 et 3 ont un niveau B2. Le travail d'observation réalisé m'a tout de même permis de mettre en évidence une difficulté récurrente chez ces élèves concernant les compétences langagières écrites. En effet, tous semblent avoir davantage de difficultés à comprendre une consigne écrite, tandis que la compréhension orale des consignes semble leur poser moins de difficultés. Par ailleurs, le niveau d'expression écrite est très variable d'un élève à un autre. Les élèves 1 et 5 ont par exemple tous deux un niveau A2, cependant l'élève 5 répond aux consignes partiellement en français contrairement à l'élève 1 qui répond entièrement en français. Ceci peut s'expliquer par l'arrivée plus récente en France de l'élève 5 (Octobre 2020) par rapport à l'élève 1 qui est dans l'établissement depuis maintenant un peu plus de 2 ans. Mais chacun de ces élèves ayant un parcours et une histoire différente, il est difficile d'interpréter ces résultats avec pour seul critère le niveau de langue. De même, il est important de souligner que deux élèves de même âge et arrivés au même moment en France n'ont pas forcément le même niveau de maîtrise de la langue Française à l'arrivée. C'est le cas par exemple des élèves 1 et 2 qui sont tous deux arrivés au collège en 2018 mais avec respectivement un niveau A1 et A2 en langue française, ils ont ensuite tous deux été inclus progressivement dans une classe de 5^{ème}. Deux élèves de même âge, arrivés au même moment en France et évalués à leur arrivée au même niveau de langue n'ont ensuite pas la même progression dans l'acquisition des compétences langagières. C'est le cas par exemple des élèves 1 et 4, qui ont un niveau de maîtrise actuel en langue française extrêmement différent (respectivement A2 et B1). Ces observations peuvent s'expliquer notamment par une langue première et un parcours scolaire différents, avec par exemple un arrêt momentané de la

scolarisation, ou encore un apprentissage partiel de la langue française dans le pays d'origine comme c'est le cas pour l'élève 3. La proximité linguistique entre les langues doit également être prise en compte dans l'interprétation de ces observations. Jean-Michel Robert (2004) envisage ainsi deux types de langues étrangères « génétiquement apparentées » :

- Une langue cible « apparentée avec forte intercompréhension linguistique et références culturelles communes », comme le picard pour les locuteurs francophones.
- Une langue cible « apparentée avec possibilité d'intercompréhension, mais manque de références socioculturelles », comme le catalan (d'Espagne) pour les Français.

Robert oppose également les « langues étrangères partiellement apparentées » (par rapport au français, les langues indo-européennes non romanes : germaniques, slaves, celtes, grecque, ...) aux « langues étrangères non apparentées (langues sémitiques, sino-tibétaines, ...) ». Il existe ainsi selon cet auteur des « langues voisines (collatérales en sociolinguistique) », des « langues proches (de la même famille de langue mais sans référents culturels communs), » des « langues relativement éloignées (lointaines) » et des « langues très lointaines (éloignées, distantes) ».

Ainsi, la langue première des élèves allophones observés en classe ordinaire est très différente et doit donc être prise en compte dans l'optique d'une interprétation objective des résultats. Les langues romanes, issues du latin comme l'Italien seraient en effet plus apparentées au français en comparaison à une langue sémitique comme l'Arabe, que Robert considère comme non apparentée. Dans ce sens, les EANA ayant pour langue première l'Italien (élèves 3, 4 et 5) auraient davantage de facilités dans l'apprentissage du français par rapport à des élèves dont la langue première est l'Arabe (élève 1). Ainsi, lors de l'analyse et de l'interprétation des données obtenues sur le terrain lors de la phase d'observation de ces élèves, il est nécessaire de prendre en compte la langue première de l'élève, mais également tous les autres éléments du « profil-élève ».

Le niveau de langue du CECRL de l'élève reste tout de même un indicateur intéressant, car il permet de mieux comprendre certaines attitudes des élèves allophones qui ont été observées en classe. En effet, il s'agit d'un indicateur du degré de maîtrise actuel des compétences langagières de l'élève obtenu suite à une évaluation dans les deux grands domaines de compétences langagières, c'est-à-dire l'oral et l'écrit en situation de compréhension et de production. Il peut donc éventuellement permettre aux enseignants des différentes disciplines

d'identifier les besoins spécifiques des EANA présents dans leur classe, et d'adopter des stratégies de différenciation pédagogique adaptées.

Cependant, le simple recueil des principales données concernant le « profil » d'un élève allophone (pays d'origine, langue première date d'arrivée en France, niveau de langue à l'arrivée et niveau de langue actuel) ainsi que son observation en classe ordinaire ne peuvent pas être exhaustifs. Afin d'avoir une idée plus précise des compétences langagières travaillées et évaluées par les enseignants des différentes disciplines, j'ai donc réalisé suite à cette phase d'observation un recueil de données via la plateforme PRONOTE de l'établissement. Pour chacun des cinq EANA observés en classe ordinaire, j'ai recueilli les niveaux de maîtrise des compétences du domaine 1 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui ont été évaluées au cours du premier trimestre de l'année en cours par les enseignants des disciplines dans lesquels ces élèves sont inclus (**Figure 12**). En effet, ce domaine du socle traite des langages pour penser et communiquer : il vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères, des langues scientifiques et informatiques ainsi que des langages des arts et du corps. A travers cette démarche, j'espère donc mettre en évidence les compétences langagières les plus maîtrisées et celles qui le sont le moins par chacun des élèves précédemment observés.

Domaine 1 EANA	1.1 Communiquer et comprendre en langue française	1.2 Communiquer et comprendre dans une langue étrangère (LV1)	1.3 Communiquer et comprendre en sciences et humanités	1.4 Communiquer et comprendre en Arts et EPS
Elève 1	2	3	2	3
Elève 2	3	3	3	4
Elève 3	3	3	3	4
Elève 4	2	3	2	3
Elève 5	3	4	2	4

Figure 12 : Niveau de maîtrise global des compétences langagières évaluées au Semestre 1 par les enseignants des disciplines dans lesquelles les 5 EANA observés sont inclus.

Nous pouvons d'abord observer certaines similitudes entre les élèves 2 et 3 qui sont tous deux de niveau B2. En effet, ils sont positionnés au niveau 3 (maîtrise satisfaisante) pour les

compétences de compréhension et de communication en langue française, en langue étrangère et en sciences, et au niveau 4 (très bonne maîtrise) en Arts et EPS. Cependant, les élèves 1, 4 et 5 présentent des niveaux de maîtrise plus contrastés, mais avec un niveau de maîtrise plus fragiles (niveau 2) pour les compétences langagières évaluées dans les disciplines scientifiques (Mathématiques, SVT, Physique-Chimie). Ce niveau plus fragile et les difficultés rencontrées dans les disciplines scientifiques peuvent s'expliquer par le vocabulaire spécifique utilisé, les démarches expérimentales, ... D'autre part il est intéressant de constater que ces cinq EANA, bien que présentant un profil très différent, ont tous des bons voir très bons niveaux de maîtrise pour les compétences langagières évaluées en langue étrangère, en Arts Plastiques et en Sport. Ainsi, bien que présentant des difficultés dans l'apprentissage de la langue française, ces élèves semblent parvenir à se distinguer dans les disciplines linguistiques et artistiques.

Etant donné la grande hétérogénéité des EANA et leurs besoins spécifiques, il doit probablement exister dans les établissements scolaires disposant d'une UPE2A des outils communs pour les enseignants des différentes disciplines permettant le suivi des compétences langagières de ces élèves. Cependant, il s'avère qu'une part non négligeable des enseignants d'UPE2A ayant répondu à cet item du questionnaire en ligne expliquent qu'il n'existe pas de réel outil de suivi dans leur établissement, bien qu'ils échangent régulièrement avec leurs collègues sur les difficultés et les progrès des EANA. Par ailleurs la grande majorité des enseignants ayant répondu ne pas disposer d'outil de suivi commun indiquent entretenir globalement de bons rapports avec leurs collègues dans leur établissement concernant le suivi des élèves allophones (*Figure 13*).

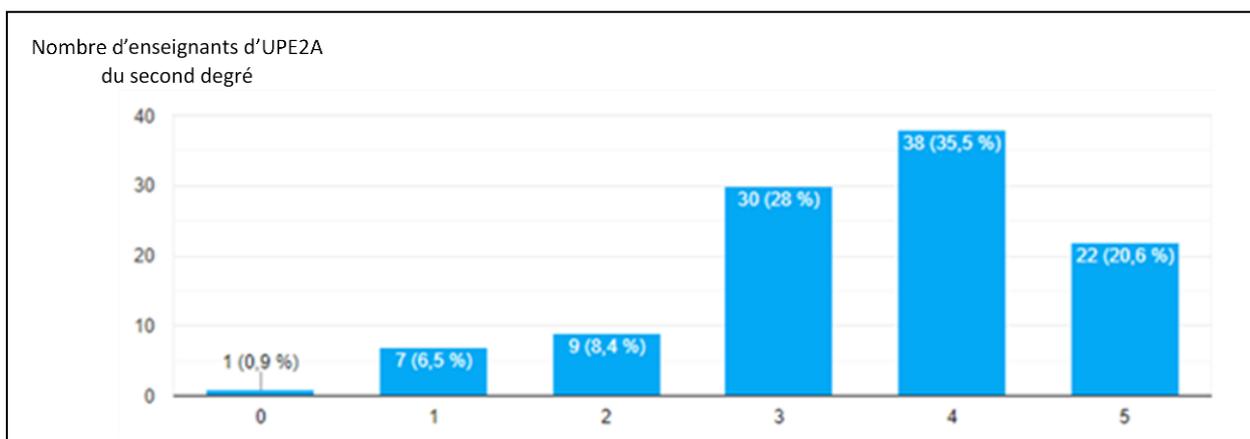


Figure 13 : Evaluation de la qualité des rapports entretenus par les enseignants d'UPE2A avec leurs collègues dans leur établissement concernant le suivi des élèves allophones.

Il n'y a donc pas de corrélation entre l'absence d'outil de suivi commun dans l'établissement et la mauvaise qualité des rapports entretenus entre les enseignants de l'UPE2A et ceux des autres disciplines. Sur une échelle de 0 (très mauvais rapports) à 5 (excellents rapports), ces rapports sont d'ailleurs évalués entre 3/5 à 5/5 par 84% des enseignants d'UPE2A interrogés. Cependant, aucun item dans le questionnaire ne demandait aux enseignants d'UPE2A de proposer des explications quant à cette qualité de rapport moyenne avec leurs collègues. Ceci pourrait donc être un élément d'amélioration à apporter au questionnaire dans la poursuite du mémoire de recherche, de manière à pouvoir discuter ces rapports.

Certains outils de suivi ont été évoqués plusieurs fois par de nombreux enseignants, notamment l'utilisation de « fiches de liaison ». Ces fiches de liaison permettent, selon un enseignant d'UPE2A, « de communiquer avec les autres enseignants qui accueillent mes élèves allophones en inclusion. Elles permettent de suivre l'évolution de leur maîtrise du français, selon les cinq compétences requises et elles servent de base pour adapter les évaluations en classe ordinaire ». En effet, ces fiches remplies par l'enseignant de l'UPE2A renseignent la date de naissance de l'élève, son niveau en mathématiques et en langue d'origine (évaluation de la compréhension écrite), sa date d'arrivée en France ainsi que la classe d'inclusion et les modalités de sa prise en charge. Elles peuvent donc être un outil intéressant pour assurer une continuité dans le travail des compétences langagières en UPE2A et en classe ordinaire. L'utilisation de « livrets de compétences » a aussi été évoqué par bon nombre d'enseignants. De nombreux autres outils élaborés par les enseignants d'UPE2A afin d'assurer un suivi des compétences langagières des élèves ont également été cités. Cependant, une grande partie du panel d'enseignants évoque le fait que ces outils sont peu consultés par les enseignants de certaines disciplines. L'un d'eux explique par exemple que dans son établissement, « quand l'EANA est en inclusion, les enseignants proposent des évaluations adaptées selon leur propre perception du niveau de l'élève. Aucune grille n'est véritablement utilisée pour suivre ces acquis même si l'outil figure dans le livret de l'élève. Les enseignants ne s'en saisissent pas faute de temps, de disponibilité et d'envie. »

Ainsi, le suivi de l'acquisition des compétences langagières des EANA est variable selon les établissements scolaires. Tous les enseignants d'UPE2A n'utilisent pas de critères d'évaluation spécifiques pour évaluer ces compétences chez leurs élèves, et parmi ceux qui les utilisent, l'outil utilisé varie également. De plus, concernant le suivi des compétences de l'élève, la communication entre les enseignants d'UPE2A et les enseignants accueillant les élèves en

inclusion peut être plus ou moins bonne. Dans certains établissements, il peut par exemple exister un suivi uniquement en UPE2A tandis que dans d'autres, de véritables outils de suivi communs permettent aux enseignants des différentes disciplines d'évaluer les compétences langagières des EANA.

III / Discussion

1) Discussion des résultats au regard des hypothèses testées

Divers résultats ont été obtenus grâce aux enquêtes et au travail de terrain réalisés dans le cadre de l'expérimentation. L'analyse et l'interprétation de ces résultats a permis d'évaluer le degré de validité des hypothèses initiales.

Hypothèses testées :

- Hypothèse 1 : L'enseignant d'UPE2A met l'accent aussi bien sur l'apprentissage de la langue que sur l'apprentissage des codes sociaux et scolaires à l'arrivée de l'EANA dans l'unité pédagogique.
- Hypothèse 2 : Dans une prise en charge spécifique d'un élève allophone venant d'intégrer l'UPE2A, l'enseignant travaille en priorité avec l'élève les compétences langagières relevant de la compréhension (compréhension orale et compréhension écrite).
- Hypothèse 3 : Dans l'optique de faciliter les apprentissages en classe ordinaire dans les différentes disciplines, l'enseignant d'UPE2A travaille spécifiquement la compréhension écrite avec l'EANA à son arrivée, mais cette compétence langagière est travaillée secondairement par rapport à la compréhension orale qui est travaillée en priorité avec un élève nouvellement arrivé.

Les réponses à certains items du questionnaire en ligne destiné aux enseignants d'UPE2A du second degré ont été testés statistiquement. L'analyse des résultats des tests de proportion (Annexes 2a et 2b) ont permis de rejeter les deux premières hypothèses.

En effet, à leur arrivée en France, les élèves allophones sont confrontés à des difficultés linguistiques, car ils doivent évoluer dans une nouvelle langue différente de leur langue

première. Ils doivent également acquérir les codes d'une culture éducative différente de leur culture originelle, avec de nouveaux codes scolaires et peuvent mettre du temps à trouver leur place dans les interactions entre l'enseignant et le groupe classe (Estival, 2007). Or les résultats des tests de proportion réalisés dans le cadre de l'expérimentation indiquent que le panel d'enseignants d'UPE2A met davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue que sur l'apprentissage des codes sociaux et scolaires à l'arrivée de l'élève (Annexe 2a), bien que ce dernier aspect soit mis en avant par de nombreux enseignants.

Les tests statistiques indiquent également que dans l'optique de faciliter l'apprentissage de la langue, l'enseignant d'UPE2A travaille spécifiquement avec l'EANA les compétences langagières relevant de l'oral, c'est-à-dire la compréhension et l'expression orale, ainsi que l'interaction avec les autres. La compréhension écrite n'est donc pas ici considérée comme une compétence à travailler de manière spécifique avec l'élève à son arrivée. L'importance accordée à la compréhension orale par le panel d'enseignants sondés va donc dans le sens de la pensée d'Estival, qui considère que l'élève allophone a besoin de comprendre ce qu'on attend de lui « pour accéder au métier d'élève ». Cependant, pour Estival, la compréhension (orale et écrite) est une des premières compétences que l'élève allophone doit acquérir, car l'expression orale et écrite ne pourront pas se faire si l'élève ne comprend pas ce qui est dit dans la classe et les interactions qui s'y déroulent. Or les résultats du test de proportion (Annexe 2b) ont permis de rejeter l'hypothèse 2, et donc de mettre en évidence un travail des compétences langagières axé spécifiquement sur la compréhension orale, l'expression orale et l'interaction avec les autres, et non pas sur la compréhension écrite.

La phase de recherche a également permis de mettre en évidence la mise en place de pratiques pédagogiques par les enseignants d'UPE2A qui privilégient l'interaction et l'entraide : le travail en groupe, la médiation par d'autres élèves, la pédagogie de projet, le recours à la ludification, ... Ces stratégies pédagogiques permettent de favoriser l'apprentissage de la langue et l'inclusion scolaire, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 1. L'aspect interculturel est également mis en avant par une grande partie du panel d'enseignants d'UPE2A, qui pour la majorité d'entre eux autorisent leurs élèves à utiliser leur langue première en classe, dans un objectif pédagogique. Cette démarche d'apprentissage du français par la comparaison des langues est défendue en France depuis quelques années par une enseignante chercheuse en sciences du langage à l'université de Montpellier 3, Nathalie Auger. La comparaison des langues s'inscrit dans le cadre d'une démarche interculturelle, elle repose sur l'identification des similitudes et des différences entre la langue première et la langue seconde de l'apprenant. « Apprendre une

autre langue, c'est toujours calquer le système à atteindre sur son système d'origine, quel que soit le niveau linguistique (son, syntaxe, lexique, ...), écrit Nathalie Auger (2005). Cela signifie que l'apprenant va s'appuyer sur ce qu'il connaît déjà pour découvrir ce qu'il ne connaît pas encore. De plus, l'acquisition d'une nouvelle langue entraîne des simplifications ou des interférences entre la langue première et la langue seconde de l'apprenant. A un certain moment, l'élève allophone va donc se retrouver dans une situation d'«inter-langue» : « Ces comportements sont tout à fait normaux et sont autant d'étapes avant d'atteindre le système de la langue cible. La langue maternelle forme comme un filtre par lequel passe les acquisitions du français. Par exemple, une voyelle qui n'existe pas dans la langue maternelle sera produite en français en se rapprochant généralement de la voyelle la plus proche », écrit Nathalie Auger dans le guide pédagogique accompagnant le cédérom *Comparons nos langues*. Ainsi, cette approche comparative des langues est un moyen de valoriser la/les langue(s) première(s) de l'élève. Elle constitue également un moyen de faciliter les apprentissages des nouveaux arrivants en s'appuyant sur les similitudes entre leur langue et la nôtre.

- Hypothèse 4 : Les enseignants d'UPE2A disposent de critères d'évaluation spécifiques pour les compétences langagières travaillées lors des séances dans l'unité pédagogique.
- Hypothèse 5 : Il existe une continuité entre les compétences travaillées et évaluées en UPE2A et par les enseignants des différentes disciplines en classe ordinaire. Dans ce sens, les établissements avec une UPE2A disposent d'un système de suivi de l'acquisition de ces compétences.

Un test binomial a été appliqué à l'item « Avez-vous des critères d'évaluation spécifiques des EANA pour les compétences langagières » du questionnaire en ligne (Annexe 2c). Pour cette question, l'Hypothèse nulle H0 suivante a été testée : « La proportion d'enseignants d'UPE2A utilisant des critères d'évaluation spécifique est supérieure à 50% ». Les résultats de ce test ont permis de ne pas rejeter H0 au seuil de 5%. La proportion d'enseignants d'UPE2A utilisant des critères d'évaluation spécifique pour les compétences langagières est donc supérieur à 50%. L'interprétation de ces résultats reste délicate, car une grande partie du panel d'enseignants n'utilise pas de critères spécifiques d'évaluation pour évaluer les compétences langagières de leurs élèves allophones.

Au regard des nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les EANA en classe ordinaire, il semble évident que ces élèves nécessitent un suivi spécifique sur le long terme, notamment au niveau de l'acquisition des compétences langagières. Le questionnaire en ligne a permis de mettre en évidence l'existence d'outils de suivi de l'acquisition de ces compétences dans certains établissements scolaires. En revanche si ces outils existent dans certains établissements scolaires, ils ne sont pas systématiquement utilisés par les enseignants des différentes disciplines. Il est important également de souligner que dans certains établissements scolaires évoqués par le panel d'enseignants d'UPE2A, il n'existe aucun réel suivi spécifique sur le long terme concernant l'acquisition des compétences langagières des EANA en classe ordinaire. Ainsi, l'étude a permis de mettre en évidence des disparités importante entre les établissements scolaires concernant le suivi de l'acquisition des compétences langagières pour les élèves allophones. L'existence d'une continuité entre les compétences travaillées et évaluées en UPE2A et par les enseignants des différentes disciplines en classe ordinaire n'est donc pas systématique.

2) Limites et pistes d'amélioration

a. *Les limites de l'étude*

Comme toute étude expérimentale, cette étude présente des limites et des biais tant sur la forme de l'expérimentation que sur l'analyse des données et leur interprétation.

Il existe d'abord des limites liées aux **supports de l'expérimentation** :

- Le questionnaire en ligne : Le grand nombre de questions ouvertes dans le questionnaire peut être décourageant pour les participants et peut induire des comportements d'évitement, d'autant plus que les réponses à ces questions ont volontairement été rendues obligatoires afin d'éviter les questions non traitées. De plus, le questionnaire restreint les propositions de réponse aux questions fermées et donc oblige les enseignants à faire des choix parmi leurs pratiques (trois questions imposent aux enseignants deux réponses au maximum). Certaines questions ont également pu être mal formulées ou ambiguës et donc mal interprétées par certains enseignants d'UPE2A qui m'en ont fait part à la fin du questionnaire.

- La grille d'observation : Les éléments de la grille ne sont pas tous observables sur une seule et même séance. De plus, les compétences langagières travaillées varient également en fonction des séances dans une même discipline avec le même enseignant.

Ensuite, nous pouvons évoquer certaines limites liées au **panel d'individus** :

- Les enseignants d'UPE2A du second degré : 107 enseignants ont répondu au questionnaire en ligne, ce panel d'enseignants m'a permis de réaliser des tests statistiques mais reste tout de même assez limité, et nécessiterait d'être élargi.
- Les élèves allophones observés en classe ordinaire : Etant constitué de cinq EANA de 3^{ème} au profil très hétérogène, le panel d'élèves étudié constitue le principal biais de mon expérimentation. Cet échantillon limité n'est donc en aucun cas représentatif de tous les EANA de 3^{ème}. C'est pour cela que l'étude de ces élèves a nécessité le recueil de données de différentes natures dont le croisement permet de limiter au maximum ce biais lié au panel d'individus.

Pour finir, il existe des limites liées à **l'analyse et à l'interprétation des données** :

- Les résultats du questionnaire en ligne : Au vu de la restriction du nombre de réponses à certaines questions fermées du questionnaire, l'analyse des réponses à ces items reste donc délicate et nécessite de prendre en compte d'autres paramètres afin de pouvoir les interpréter de la façon la plus objective possible. Les réponses aux questions ouvertes peuvent elles aussi être difficiles à analyser, dans le sens où elles ne peuvent pas être quantifiées et doivent être examinées les unes après les autres par l'auteur du questionnaire.
- Les résultats de la grille d'observation : L'interprétation des grilles d'observation de l'attitude de l'EANA en classe ordinaire est très subjective, dans le sens où elle dépend de l'observateur, et qu'elle nécessite de prendre en considération les différents éléments du profil des élèves, comme le niveau actuel en langue française (CECRL), la langue première, la date d'arrivée en France, ... De plus, ces observations ayant été réalisées sur un panel d'élèves de très faible effectif et extrêmement hétérogène, elles ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des EANA ayant le même niveau en langue.

- Les niveaux de maîtrise globaux des compétences langagières de l'élève en classe ordinaire : L'observation de l'EANA sur une séance en classe ordinaire ne pouvant être exhaustive, ceci a nécessité un recueil de données complémentaires via la plateforme Pronote de l'établissement. Mais là encore les niveaux de maîtrise des compétences langagières du domaine 1 du Socle recueillies sur la cette plateforme sont très subjectifs et délicates à interpréter. En effet, chaque enseignant évalue l'élève selon ses propres critères d'évaluation, il n'existe pas ici de grille d'outil commun d'évaluation pour les compétences langagières de l'EANA en classe ordinaire. De plus, une même compétence langagière n'est pas évaluée le même nombre de fois par les différents enseignants donc l'interprétation de la moyenne des niveaux de maîtrise de chaque compétence n'est pas très objective.

b. Les pistes d'évolution

Des pistes d'évolution permettant de s'affranchir des limites à l'expérimentation et à son interprétation peuvent être envisagées.

Les biais méthodologiques liés au mode de recueil des informations via le questionnaire en ligne sont ceux qui semblent être les plus évidents à atténuer :

- Je limiterais d'abord le nombre de questions ouvertes du questionnaire en ligne, afin de palier à une éventuelle lassitude et à un comportement d'évitement des enseignants sondés. Aussi, je limiterais toutes les questions fermées à un seul choix de réponse, de manière à pouvoir plus facilement interpréter les données par la suite. Je reformulerais également certains des items du questionnaire afin qu'ils soient sans ambiguïté.
- Ensuite, je questionnerais les enseignants sur les raisons de la faible place accordée à l'utilisation de l'outil numérique en UPE2A. En effet il a été surprenant de constater que l'outil numérique, qui a l'avantage de permettre l'accès à des supports variés pouvant favoriser les apprentissages, n'était mis en avant que par quelques enseignants. Il serait donc intéressant de les questionner sur les raisons de la faible place accordée à l'utilisation de cet outil (manque de moyens, ...). Je demanderais également aux enseignants, au travers d'une question ouverte, de justifier la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec leurs collègues dans leur établissement concernant le suivi des élèves allophones.

- Enfin, dans la poursuite éventuelle de ce travail de recherche, je tenterais d'élargir la diffusion du questionnaire de manière à ce que le panel sondé soit le plus représentatif possible des caractéristiques de la population-mère étudiée, à savoir les enseignants d'UPE2A du second degré. Ceci permettrait d'atténuer le biais de sélection et d'être plus objectif dans l'interprétation des données.

Le principal biais de mon expérimentation est le panel d'EANA étudié (cinq élèves allophones de 3^{ème} au profil très hétérogène), qui n'est pas représentatif des caractéristiques de tous les élèves allophones de 3^{ème}. Afin d'atténuer au maximum ce biais lié au panel d'individus, un recueil de données de différentes natures a été effectué mais ne permet pas d'être objectif dans l'interprétation des données obtenues. Afin de l'atténuer davantage, je travaillerais donc sur un nombre d'élèves plus importants, mais qui ont tous la même langue première. Ceci peut être compliqué à l'échelle d'un même établissement au vu du faible effectif d'EANA de l'UPE2A, l'expérimentation pourrait alors être élargie à d'autres établissements scolaires. Je croiserai également d'autres informations pour avoir une vision plus globale et des informations riches et variées, en menant des entretiens par exemple avec les élèves allophones observés en classe ordinaire. Ceci permettrait de limiter les biais liés à l'analyse et à l'interprétation de la grille d'observation de l'attitude de l'EANA en classe, qui seront toujours présents mais de manière moins marquée.

Ainsi, les différents biais de l'étude ne pourront pas être supprimés, mais il est important de prendre conscience de leur existence afin de réduire les impacts sur la qualité du recueil des informations dans le cadre de l'expérimentation.

CONCLUSION

Au travers de ce mémoire de recherche, je souhaitais comprendre comment apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves allophones nouvellement arrivés en France et pris en charge par une UPE2A. Après avoir fait des recherches sur l'accueil et la scolarisation de ces élèves, je me suis intéressée de plus près à ce public d'élève très hétérogènes et aux UPE2A qui les accompagnent. Les EANA ont en effet une origine, une langue première et un parcours scolaire très différent, ainsi qu'un niveau de maîtrise varié de la langue française.

Dans les UPE2A, les enseignants mettent en place différentes stratégies pédagogiques afin de favoriser l'acquisition des compétences langagières de leurs élèves ainsi que leur inclusion progressive en classe ordinaire. Les recherches menées sur le terrain et l'analyse des données recueillies ont permis de mettre en évidence un travail des compétences langagières davantage axé sur l'oral, notamment sur la compréhension orale et l'interaction avec les autres lorsque l'EANA arrive dans l'UPE2A. L'élève est par la suite progressivement inclus dans les différentes disciplines au sein d'une classe ordinaire. Dans certains établissements scolaires, il existe des outils de suivi de l'acquisition des compétences langagières de l'EANA. Ceci permet, s'ils sont utilisés, de garantir une continuité entre les compétences travaillées et évaluées en UPE2A et celles qui le sont par les enseignants des différentes disciplines en classe ordinaire. Cependant, tous les établissements ne disposent pas de ces outils, le suivi de l'acquisition des compétences langagières des EANA est donc très différent d'un établissement à un autre.

Dans la poursuite de ce travail de recherche sur l'inclusion des EANA, je souhaiterais m'intéresser plus particulièrement aux élèves allophones dits « isolés », c'est-à-dire qui ne sont pas accompagnés par une UPE2A et qui se retrouvent donc en immersion totale dans une classe ordinaire dès leur arrivée dans l'établissement. Les observations de l'attitude de ces élèves « isolés » et des difficultés qu'ils rencontrent en classe seraient alors d'autant plus intéressantes si elles pouvaient être comparées à celles qui ont été réalisées pour les élèves allophones issus de l'UPE2A. Ceci permettrait alors d'évaluer le degré d'efficacité de ce dispositif d'accompagnement sur l'acquisition des compétences langagières des EANA.

Sigles et abréviations utilisées :

- **CASNAV** : Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Allophones nouvellement arrivés.
- **CEFISEM** : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants.
- **CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
- **EANA** : Elève Allophone Nouvellement Arrivé.
- **FLE** : Français Langue Etrangère.
- **FLM** : Français Langue Maternelle.
- **FLS** : Français Langue Seconde.
- **FLSco** : Français Langue Seconde de scolarisation.
- **LVE** : Langue Vivante Etrangère.
- **REP+** : Réseau d'Education Prioritaire renforcée.
- **UPE2A** : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones arrivants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Articles et revues :

DEMEUSE, M. et BAYE, A. (2008). *Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe*. Education & formations, 78, 137-149.

ESTIVAL, E. (2007). *Autour de l'élève étranger*. Ecart d'identité, n°110.

HOUDE, O. (2015). *Plusieurs intelligences détectées dans le cerveau*. Publié dans le magazine « Cerveau et Psycho » n°68

MASSON, S. (2016). *Pour que s'activent les neurones*. Dossier « Neurosciences et pédagogie »

MEIRIEU, P. (1987). *Introduction*, Cahiers Pédagogiques n°31, avril 1987, Dossier « Différencier la pédagogie ».

MEIRIEU, P. (1996), *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? L'école : diversités et cohérence*, Les entretiens Nathan - Actes VI, sous la direction d'Alain Bentolila, Nathan, Paris, 1996, pages 109 à 151

MEIRIEU, P. (2013). *Primat de l'individu ou primat du sujet*. Cahier Pédagogiques n° 503, février 2013, 68^eannée, Dossier « Actualité de la pédagogie différenciée »

ROBERT, JM. (2004), *Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles*. Etudes de Linguistique Appliquée (ELA), n°136, p.499-511.

STASZEWSKI M. (2013). *Faire feu de tout bois*. Cahiers pédagogiques n°503, février 2013, 21-22

Ouvrages :

ALEXANDRE D. (2017). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. ESF éditeur

AUGER N. (2005), *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Cédérom avec livret pédagogique, CNDP-CRDP du Languedoc Roussillon.

BURNS R.W édités dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, JP ASTOLFI, 1995

- DEHAENE, S (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Chapitre « L'engagement actif », Edition Odile Jacob.
- GRANDGUILLOT, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris ; Hachette
- GOI, C (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Canopé éditions.
- HUME, K. (2008). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?* Ontario (Canada) : ERPI
- KAHN, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles (Belgique) : Groupe De Boeck.(1^{ère} ed).
- MENDONCA DIAS, C. (2013). *Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés*. 1^{ère} édition, p.227-245.
- MERLLIE D. et MONSO O. (2007). *La destinée sociale varie avec le nombre de frères et sœurs*, in collectif, France, portrait social, INSEE.
- PERRENOUD, P. (2005). *Différencier : un aide-mémoire en quinze points*. Vivre le primaire n° 2, mars-avril, 34.
- PERRENOUD, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF, Issy-les-Moulineaux, 3e éd.
- PRZESMYCKI, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris ; Hachette Education.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le Français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Sites Internet :

Eduscol.education.fr/ressources-2016 -Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

ac-besancon.fr – Pédagogie – Besoins éducatifs particuliers – Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

[CASNAV de l'Académie de Rennes](#) – Référentiel de compétences langagières construites en FLS (2018).

[Site du Conseil de l'Europe](#) – Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001)

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire en ligne à destination des enseignants d'UPE2A du Second degré

A quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? *

- Cycle 3
- Cycle 4
- Lycée général
- Lycée technologique
- Lycée professionnel
- Autre...

Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ? *

- SVT
- PC
- Mathématiques
- Français
- HG
- EPS
- Anglais
- Espagnol
- Allemand
- Italien
- Arts Plastiques
- Musique
- Technologie
- FLS
- Autre...

Avez-vous suivi une formation spécifique pour encadrer les élèves allophones dans une UPE2A ? *

Oui

Non

Si oui laquelle/lesquelles ?

Réponse longue

Sur une échelle de 0 à 5, comment évaluez-vous la qualité des rapports que vous entretenez avec vos collègues dans votre établissement concernant le suivi des élèves allophones ? *

Mauvais rapports 0 1 2 3 4 5 Très bons rapports

D'après vous, dans une prise en charge spécifique des EANA, sur quoi l'enseignant doit-il mettre le plus l'accent ? (2 réponses maximum) *

- L'apprentissage de la langue.
- L'apprentissage des codes sociaux (respect des règles de vie en classe, ...)
- L'aspect interculturel.
- La maîtrise des outils, du matériel de la classe.
- Les contenus disciplinaires (connaissance et compétences)

Quelles compétences langagières travaillez-vous en priorité avec un nouvel élève allophone qui vient tout juste d'arriver dans votre classe ? (2 réponses maximum) *

- La compréhension orale.
- La compréhension écrite.
- L'expression orale.
- L'expression écrite.
- L'interaction avec les autres (avec les autres élèves et/ou avec l'enseignant).

Avez-vous des critères spécifiques d'évaluation pour ces compétences langagières ? *

Oui

Non

Si oui, lesquels ?

Réponse longue

.....

Quel suivi de l'acquisition des compétences langagières des EANA est mis en place dans votre établissement (au sein de l'UPE2A et/ou lorsque l'élève est inclus en classe ordinaire dans les différentes disciplines) ? *

Réponse longue

.....

Autorisez-vous les élèves à utiliser leur langue première en classe ? *

Oui

Non

Expliquez pour quelle(s) raison(s) vous autorisez ou non l'élève à utiliser sa langue première en classe.

Réponse longue

.....

Quelles stratégies pédagogiques mettez-vous le plus souvent en place lors de vos séances en UPE2A pour les élèves allophones ? (2 réponses maximum) *

L'utilisation de supports variés.

L'utilisation de l'outil numérique.

La reformulation orale et la répétition.

Le ralentissement du débit de parole.

La reformulation écrite des consignes.

La variation des modes de travail (individuel, par groupe, ...).

La médiation par d'autres élèves.

L'accès à des aides spécifiques.

Si vous mettez en place d'autres stratégies pédagogiques avec vos élèves allophones, indiquez ici lesquelles.

Réponse longue

.....

ANNEXE 2 : Tests statistiques des résultats du questionnaire en ligne

- Annexe 2a : Test de proportion n°1

Item du questionnaire : D'après-vous, dans une prise en charge spécifique des EANA, sur quoi l'enseignant d'UPE2A doit-il mettre le plus l'accent ? (2 réponses maximum)

Hypothèse de départ : A l'arrivée de l'élève, l'enseignant met autant l'accent sur l'apprentissage de la langue que sur l'apprentissage des codes sociaux.

Résultats observés :

Enseignants d'UPE2A	Choix de réponses possibles					TOTAL
	L'apprentissage de la langue	L'apprentissage des codes sociaux	L'aspect interculturel	La maîtrise des outils, du matériel de la classe	Les contenus disciplinaires	
Effectif	96	50	18	23	27	214

Test de proportion : Ce type de test peut être appliqué à cette question car les effectifs de chaque groupe sont supérieurs à 5.

Pour cette question, je teste l'**Hypothèse nulle H0** : « La proportion d'enseignants du cas 1 est significativement égale à la proportion d'enseignants du cas 2 ».

```
mat<-matrix(c(96,50,12,57),2)

dimnames(mat) <- list(c("Langue","Code_soc"),c("oui","non"))
mat

##          oui non
## Langue   96  12
## Code_soc  50  57

prop.test(mat)

##
## 2-sample test for equality of proportions with continuity correction
##
## data:  mat
## X-squared = 41.924, df = 1, p-value = 9.489e-11
## alternative hypothesis: two.sided
## 95 percent confidence interval:
##  0.3007173 0.5424810
## sample estimates:
##   prop 1   prop 2
## 0.8888889 0.4672897
```

Conclusion : On a une p-valeur de $9,489.10^{-11} < 0.5$ donc les proportions sont significativement différentes. La proportion d'enseignants mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue est significativement différente de celle mettant l'accent sur les codes sociaux au seuil de 5%.

- **Annexe 2b : Test de proportion n°2**

Item du questionnaire : Quelles compétences langagières travaillez-vous en priorité avec un nouvel élève allophone qui vient tout juste d'arriver dans votre classe ? (2 réponses maximum)

Hypothèse de départ : A l'arrivée de l'EANA dans l'UPE2A, l'enseignant d'UPE2A travaille en priorité la compréhension orale et la compréhension écrite.

Résultats observés :

Enseignants d'UPE2A	Choix de réponses possibles					TOTAL
	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale	Expression écrite	Interaction avec les autres	
Effectif	82	13	55	3	59	212

Test de proportion : Ce type de test peut être appliqué à cette question car les effectifs de chaque groupe sont supérieurs à 5.

Pour cette question, je teste l'**Hypothèse nulle H0** : « La proportion d'enseignants du cas 1 est significativement égale à la proportion d'enseignants du cas 2 ».

```
mat<-matrix(c(96,50,12,57),2)

dimnames(mat) <- list(c("Langue", "Code_soc") ,c("oui", "non"))
mat

##          oui non
## Langue   96  12
## Code_soc  50  57

prop.test(mat)

##
## 2-sample test for equality of proportions with continuity correction
##
## data:  mat
## X-squared = 41.924, df = 1, p-value = 9.489e-11
## alternative hypothesis: two.sided
## 95 percent confidence interval:
##  0.3007173 0.5424810
## sample estimates:
##  prop 1    prop 2
## 0.8888889 0.4672897
```

Conclusion : On a une p-valeur de $1,192 \cdot 10^{-14} < 0.5$ donc les proportions sont significativement différentes. La proportion d'enseignants travaillant en priorité la compréhension écrite est significativement différente de celle travaillant en priorité la compréhension orale au seuil de 5%.

- **Annexe 2c : Test binomial**

Item du questionnaire : « Avez-vous des critères spécifiques d'évaluation des EANA pour les compétences langagières ? »

Résultats observés :

Enseignants d'UEP2A	Choix de réponses possibles		TOTAL
	OUI	NON	
Effectif	46	61	107
Pourcentages	43	57	100

Test binomial : Ce type de test peut être appliqué à cette question car $107 * 0.43 = 46.01 > 5$ et $107 * (1-0.57) = 60.99 > 5$.

Pour cette question, je teste l'Hypothèse nulle H0 : « La proportion d'enseignants d'UPE2A utilisant des critères d'évaluation spécifique est supérieure à 50% ».

```
binom.test(46, 107, 0.5, "less")
```

```
##
## Exact binomial test
##
## data: 46 and 107
## number of successes = 46, number of trials = 107, p-value = 0.08782
## alternative hypothesis: true probability of success is less than 0.5
## 95 percent confidence interval:
## 0.0000000 0.5140246
## sample estimates:
## probability of success
## 0.4299065
```

Conclusion : La p-valeur vaut $0,09 > 0,05$ donc on ne rejette pas H0 au seuil de 5%. La proportion d'enseignants utilisant des critères d'évaluation spécifique est supérieure à 0,5.

ANNEXE 3 : Grille d'observation de l'EANA en classe ordinaire

- Elève allophone observé (voir figure 3) : **Elève 1**
- Langue première : **Arabe**
- Niveau de maîtrise actuel en langue française (CECRL) : **A2**

COMPETENCES LANGAGIERES TRAVAILLEES DURANT LA SEANCE	
<ul style="list-style-type: none"> o Compréhension orale. o Compréhension écrite. o Expression orale. o Expression écrite. o Interaction avec l'enseignant. o Interaction avec les autres élèves. 	
ATTITUDE DE L'ELEVE DURANT LA SEANCE	
<u>Critère</u>	<u>Descripteurs</u>
Comportement face aux activités proposées	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peu autonome. <input type="checkbox"/> Assez autonome. <input type="checkbox"/> Très autonome. <input type="checkbox"/> Motivé et persévère. <input type="checkbox"/> Abandonne rapidement en cours d'exécution. <input type="checkbox"/> Manque de persévérance dans la réalisation de la tâche demandée.
Demande d'aide en cas de besoin	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Prend l'initiative de demander de l'aide en cas de difficulté. <input type="checkbox"/> Ne prend pas l'initiative de demander de l'aide en cas de difficulté.
Réponse aux consignes	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ne répond pas aux consignes. <input type="checkbox"/> Répond aux consignes mais dans sa langue première. <input type="checkbox"/> Répond partiellement en français. <input type="checkbox"/> Répond totalement en français.
Réaction de l'élève lors de la sollicitation par l'enseignant et/ou les autres élèves	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Répond lorsqu'il est sollicité par l'enseignant(e) <input type="checkbox"/> Ne répond pas lorsqu'il est sollicité par l'enseignant(e) <input type="checkbox"/> Fuie et évite l'interaction avec l'enseignant(e) et/ou les autres élèves. <input type="checkbox"/> S'exprime à l'oral assez clairement et sans grandes difficultés. <input type="checkbox"/> A des difficultés à s'exprimer à l'oral.