

# **L'inclusion scolaire des élèves allophones: du mythe à la réalité**

**Accompagner les pratiques pédagogiques dans la prise en compte et la valorisation du plurilinguisme**

CASNAV de Lyon 13/11/2019

Christine PEREGO

Enseignante UPE2A

Formatrice académique CASNAV de Lyon

Doctorante université Bordeaux Montaigne

# Introduction

Un meilleur accueil de la pluralité identitaire et langagière, notamment des langues et cultures d'héritage, constitue une voie propice à l'engagement des élèves dans les apprentissages et à la construction de connaissances dans une perspective de réussite scolaire.

La loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* »

Le code de l'éducation

la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école

Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*

*L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.*

Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n°37 du 11-10-2012.

# L'inclusion

Le mythe

Politique

Pédagogique

# **Les fondements**

Scientifique

# Fondement politique

- Convention relative aux droits de l'enfant (ONU 1989)
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990)
- Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (ONU, 1993)
- Déclaration de Salamanque sur les principes politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994).
- Convention sur le droit des personnes handicapées (ONU, 2006)



# Fondement pédagogique

- L'élève doit s'adapter à l'école et à ses normes



- L'école doit s'adapter à la diversité de son public

# Fondement scientifique

- Evaluation de l'efficacité des dispositifs scolaires
- Manset G et Semmel M.I, 1997, *Are inclusive programs for students with mild disabilities effective ? A comparative review of model programs*, The journal of spécial Education.
- Vienneau R, 2004, « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », in Rousseau N et Belanger S (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Quebec, Presse de l'université de Quebec

# Les défis de l'éducation inclusive

- Différenciation et collaboration
- *Différentes valeurs relatives à l'inclusion scolaire comme l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence doivent influencer les décisions et les actions des intervenants ( Ph. Tremblay)*
- Flexibilité
- Ouverture aux changements pédagogiques
- **Transformation de l'école et des pratiques enseignantes**

# L'inclusion des élèves allophones

- Elèves à Besoins Educatifs particuliers (EABEP)
- Des besoins transitoires et évolutifs
- Marqués par les expériences et réalités vécues

# Quels besoins ?

- Besoin de temps
- Besoin d'adaptation des contenus d'enseignement, des modalités d'évaluation...
- Besoin de suivi et d'encadrement supplémentaires (UPE2A/ Co-intervention ...)
- Besoin de compensation (outils numériques, dictionnaires, référentiels...)
- Besoin d'un apprentissage linguistique intensif et suivi dans le temps

# Nécessité de ...

- Prendre en compte et valoriser les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves.
- Faire de l'apprentissage linguistique une priorité dans toutes les disciplines.
- Proposer des adaptations, mettre en place une différenciation pédagogique tenant compte des compétences linguistiques en construction.

# L'inclusion

La réalité

# Les rapports et la recherche

## Rapport de l'inspection Générale de l'Education Nationale, 2009

*« La langue d'origine des ENAF peut être une ressource pour l'acquisition et l'enseignement de la langue française »*

*« L'intégration partielle dans la classe ordinaire est trop souvent une intégration de principe qui fait de l'élève un témoin passif »*

*« Les résultats des EANA s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe. La langue étant un élément décisif de l'individu, sa valorisation est un outil indispensable pour amortir le « choc de l'étrangeté » que peuvent ressentir les enfants migrants. A cet égard, l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'école. »*



# Les rapports et la recherche

## Le rapport du défenseur des droits, juin 2018

*« Nous avons pu déterminer que les difficultés d'intégration de la plupart des élèves allophones proviennent en grande partie de l'exclusion linguistique dont ils sont les victimes en classe ordinaire de collège. Cette exclusion linguistique trouve principalement son origine dans la position de l'école vis-à-vis du plurilinguisme de ces élèves en particulier »*

*« Le paradigme de l'inclusion ne rencontre pas le même succès selon les territoires. »*

*« On assiste à une inclusion à géométrie variable dans les classes ordinaires. »*

*« L'inclusion en classe ordinaire dépend de plusieurs facteurs, elle varie selon les établissements, l'implication des équipes enseignantes et repose souvent sur l'investissement du professeur UPE2A ou de son réseau de relation au sein de l'établissement. C'est souvent une négociation. L'inclusion est aussi très dépendante de la volonté plus globale du chef ou personnels hiérarchiques de l'établissement et le CASNAV n'a que peu d'impact sur cette dynamique. »*

*« Il y a souvent la conception selon laquelle l'élève arrivant en inclusion doit pouvoir s'adapter à la classe ordinaire. »*

## **Des recommandations**

- Reconnaître le plurilinguisme des élèves dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissance et de compétences.
- Laisser les élèves s'appuyer sur leur langue d'origine et, si l'enseignant a été formé pour le faire, mobiliser les langues vivantes dans une approche comparée de didactique intégrée des langues.
- Permettre aux élèves des UPE2A et de classes ordinaires, experts dans des langues non enseignées en milieu scolaire, de les faire découvrir à leurs pairs et aux adultes de l'établissement, dans le cadre d'un éveil aux langues continu en leur permettant de concevoir et proposer des contenus d'enseignement.

# Les rapports et la recherche

## Le rapport TALIS 2018 de l'OCDE (Volume 1) Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie

Graphique I.1.2 Enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue

|                                  | Chapitre 3 | Chapitre 4 | Chapitre 4 | Chapitre 5 | Chapitre 5 | Chapitre 3 |
|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>Alberta (Canada)</b>          | 45         | 63         | 38         | 41         | 10         | 67         |
| <b>Australie</b>                 | 27         | 59         | 27         | 23         | 7          | 70         |
| <b>Autriche</b>                  | 42         | 31         | 15         | 18         | 14         | 74         |
| <b>Belgique</b>                  | 35         | 31         | 16         | 13         | 9          | 81         |
| <i>Comm. flamande (Belgique)</i> | 39         | 34         | 17         | 18         | 8          | 77         |
| <b>Brésil</b>                    | 4          | 42         | 44         | 27         | 44         | 81         |
| <b>Bulgarie</b>                  | 40         | 27         | 26         | 31         | 21         | 82         |
| <b>CABA (Argentine)</b>          | 9          | 35         | 34         | 19         | 25         | 70         |
| <b>Chili</b>                     | 5          | 42         | 37         | 21         | 34         | 57         |
| <b>Colombie</b>                  | 5          | 47         | 30         | 29         | 45         | 90         |
| <b>Croatie</b>                   | 8          | 25         | 20         | 19         | 14         | 81         |
| <b>République tchèque</b>        | 3          | 16         | 10         | 14         | 6          | 65         |
| <b>Danemark</b>                  | 21         | 37         | 26         | 14         | 11         | 85         |
| <b>Angleterre (RU)</b>           | 27         | 68         | 43         | 19         | 5          | 72         |
| <b>Estonie</b>                   | 13         | 28         | 16         | 25         | 11         | 70         |
| <b>Finlande</b>                  | 15         | 29         | 14         | 20         | 7          | 69         |
| <b>France</b>                    | 16         | 12         | 8          | 6          | 17         | 66         |
| <b>Géorgie</b>                   | 9          | 30         | 33         | 35         | 12         | 71         |
| <b>Hongrie</b>                   | 2          | 19         | 28         | 15         | 13         | 84         |
| <b>Islande</b>                   | 24         | 27         | 13         | 23         | 19         | 62         |
| <b>Israël</b>                    | 17         | 34         | 33         | 21         | 17         | 63         |
| <b>Italie</b>                    | 17         | 26         | 19         | 28         | 14         | 80         |
| <b>Japon</b>                     | 2          | 27         | 11         | 13         | 15         | 17         |

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE  
 Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE  
 Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

Pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien préparés »  
ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu  
multiculturel ou plurilingue

**8%**

Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'enseignement  
en milieu multiculturel ou plurilingue » figurait au  
programme de leurs activités récentes de développement  
professionnel

**6%**

## Paroles de chercheur.e.s

*« Les particularités culturelles et linguistiques sont peu ou pas connues et elles suscitent des appréhensions, peur de la violence, de l'indiscipline. Elles ne sont envisagées que comme des obstacles à l'apprentissage et non comme un apport sur lequel enseignants et élèves pourraient s'appuyer » (D Zay)*

*« Les enseignants ne sont pas encore suffisamment formés pour penser leurs enseignements en relation avec la diversité sociale, linguistique et culturelle de leurs élèves et pour faire de cette diversité un vecteur d'apprentissage scolaire »*

Molinié, M (2010)

*« Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire est un phénomène ignoré ».*

MM Bertucci 2010

## **Paroles d'enseignant.e.s**

*« Quand ils prennent la parole en classe je leur demande de parler français ».*

*« Pour cela (s'appuyer sur la langue de l'élève pour le faire progresser en français) il faudrait avoir nous-mêmes des notions dans la langue en question. »*

*« Oui (j'autorise les élèves à avoir recours à leur langue) si je la comprends. »*

*« A condition de connaitre cette langue ».*

*« Mais si le prof ne connait pas cette langue ? »*

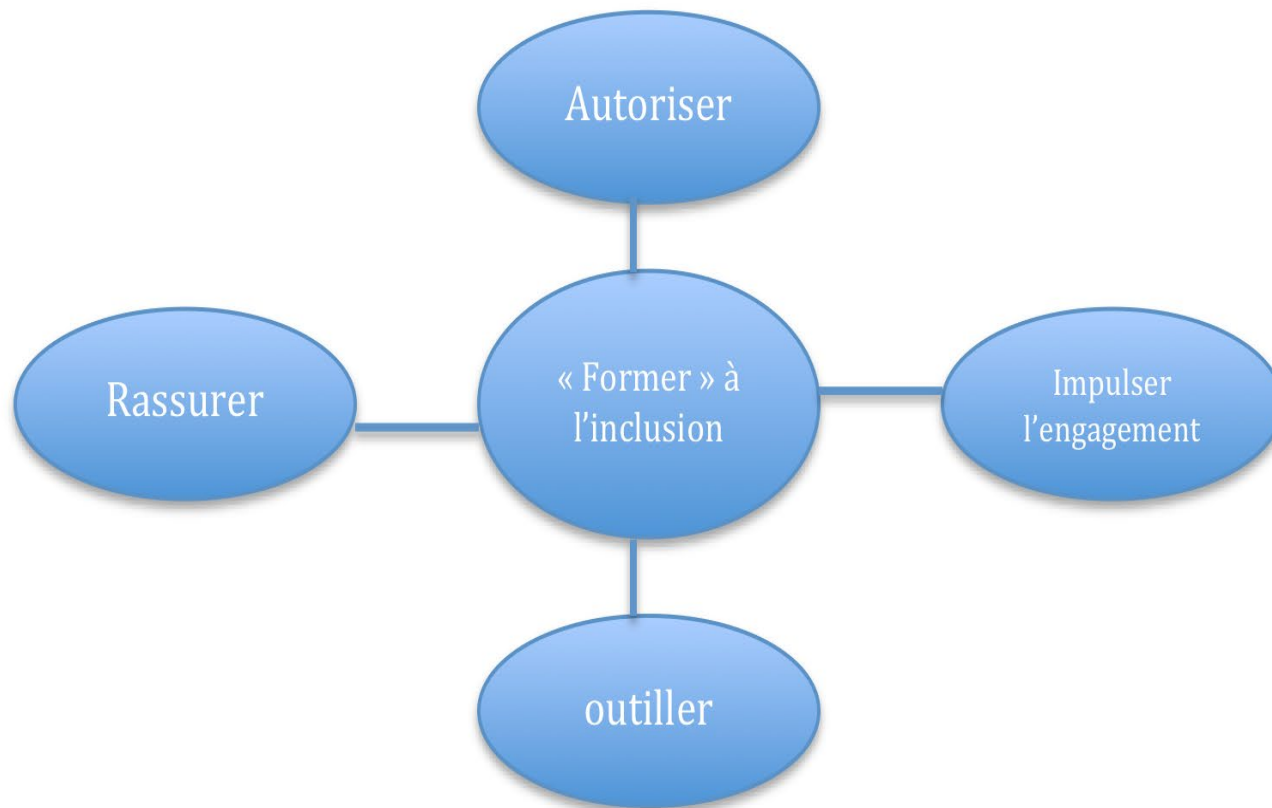
*« Mais on ne la connait très rarement. »*

- *Si moi je connais pas du tout cette langue / et si personne en classe ne connaît cette langue / c'est quand même très compliqué d'utiliser cette langue /*
- *On a une élève qui vient de la Somalie / ben / ... / elle parle un dialecte / personne le parle / comment on peut l'aider / comment on peut mettre sa langue en valeur / c'est dommage qu'on puisse pas le faire / mais concrètement on peut pas le faire /*
- *Si je connais pas du tout la langue / moi je connais pas l'arabe par exemple / est ce qu'en arabe / on a plein d'élèves qui maîtrisent l'arabe / est ce qu'en arabe c'est la même grammaire / est ce que c'est la même structure / je peux pas leur dire tiens c'est comme en arabe tu as un verbe et un sujet et un complément etc /*
- *Ce qui est difficile c'est que moi je connais pas la leur / comment je peux faire des liens entre / alors je vais les faire entre le français et l'anglais /*
- *Mais encore faut-il que le prof les connaisse lui (« les » reprend « les langues que l'élève allophone connaît »).*



Vers quelles pratiques  
pédagogiques ?

*« On remarque que les enseignants ont des attitudes favorables face à l'inclusion quand leur rôle est défini clairement et qu'ils reçoivent un soutien approprié. » (Ph Tremblay)*



# Autoriser

- *Oui mais en même temps / notre rôle / ils sont là chez nous / c'est pas de les faire progresser / ... / et moi mon rôle c'est quand même de lui apprendre le vocabulaire / qu'on va utiliser en géométrie.*
- *Est ce que c'est notre boulot ?*

## Diffuser les textes officiels

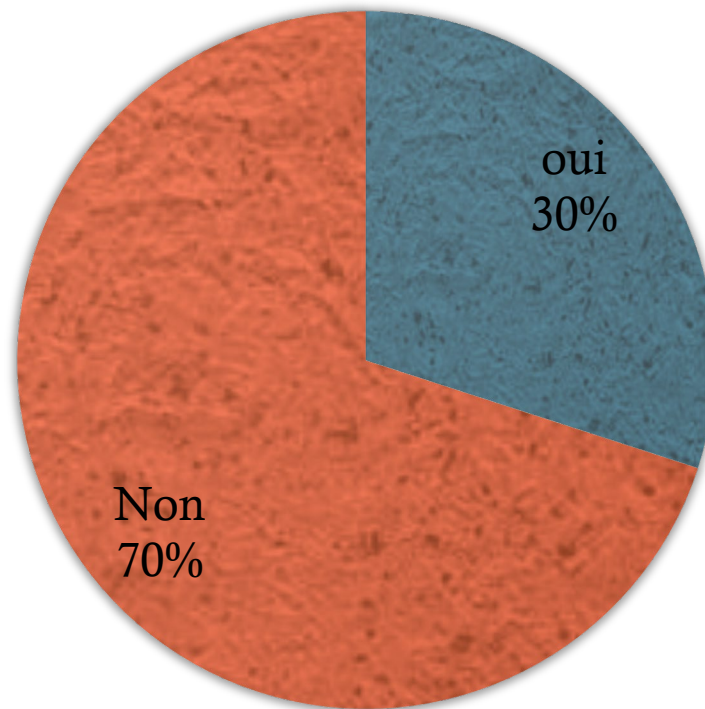
*Il faut donc valoriser les langues connues, quelles qu'elles soient, le turc comme l'anglais ou le peul, indépendamment des critères souvent retenus tels que la dimension internationale ou fonctionnelle de la langue, voire d'une valeur symbolique attribuée. Si l'on ne reconnaît pas les compétences des allophones, ces derniers n'entreront jamais dans l'apprentissage du français. L'apprentissage d'une langue seconde (ou troisième, quatrième...) est rendu difficile voire impossible dès lors qu'il se fonde sur la négation des langues premières.*

*L'enseignement du français langue de scolarisation, Ministère de l'Education Nationale, Eduscol, octobre 2012, p 48*

*On apprend en lien avec ce que l'on sait déjà, y compris les langues (et) il est primordial de connaître et reconnaître les compétences des allophones à leur arrivé et d'en tenir compte (...)  
L'apprentissage du français ne se fait pas au détriment des savoirs acquis, le français ne doit pas remplacer mais venir développer la compétence plurilingue des élèves .*

Ministère de l'Education Nationale (2016), *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*, Eduscol, p 32.

**Connaissez vous les documents Eduscol sur  
l'inclusion des élèves allophones ?**



# Rassurer

- *Je n'ai pas été formé sur comment accueillir des allophones, que mettre en place en classe pour les aider, comment prendre leurs compétences dans les évaluations.*
- *Je suis carrément démunie*
- *Moi je suis pas capable de le mettre en avant ça*
- *Je vois pas / hein / faudrait qu'on m'explique*
- *(parlant des élèves de 3<sup>ème</sup>) : là je suis vraiment en difficulté / j'sais pas / j'sais pas comment faire / j'sais pas /*



## Oser s'engager

« Il est essentiel qu'un enseignant qui accueille un élève allophone dans sa classe ait **une attitude d'ouverture à l'altérité et de décentration** par rapport à la culture scolaire qu'il connaît »

Ministère de l'Education Nationale, 2016, *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*, Eduscol.

Ministère de l'Education Nationale, 2016, *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique.*

# Objectifs

Influer le regard que les différent.e.s acteurs.trices portent sur les compétences des élèves allophones et sur le plurilinguisme.



Démarche des approches plurielles *comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones (CARAP)*

# Savoir-être à développer

- Curiosité et intérêt pour des langues et cultures des personnes «étrangères», des contextes pluriculturels, pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement et en général.
- Acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle de l'autre, du différent.
- Ouverture à la diversité des langues, des personnes et des cultures du monde, à la diversité en tant que telle, à la différence en soi, à l'altérité.
- Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues).
- Désir et volonté de s'engager, d'agir par rapport à la diversité, à la pluralité linguistique ou culturelle dans un environnement plurilingue ou pluriculturel.

- Être disposé à prendre de la distance par rapport à sa propre langue, sa propre culture, à regarder sa propre langue de l'extérieur.
- Disponibilité au déclenchement d'un processus de décentration, de relativisation linguistique et culturelle.
- Être disposé à se décentrer par rapport à la langue et la culture maternelle, la langue et la culture de l'école.
- Disponibilité à dépasser les évidences qui sont forgées en relation avec la langue et la culture maternelles pour appréhender les langues et cultures quelles qu'elles soient (mieux comprendre leur fonctionnement).
- Vouloir et être disposé.e à s'adapter / Souplesse.

*« L'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectif (...) L'objectif n'est pas de proner un déracinement par rapport à des valeurs et des engagements individuels ou collectifs mais d'apprendre à objectiver son propre système de référence, à s'en distancer et donc à admettre l'existence d'autres perspectives »*

M. Abdallah Pretceille

# Comment ?

- Mettre en situation d'allophonie (vivre l'allophonie)
- Donner la parole aux élèves allophones par le biais de projets divers (mettre en avant les compétences linguistiques, scolaires et sociales des élèves).
- Proposer des activités d'éveil aux langues « inversé »
- ...

# **Outils**

Des outils en ligne ou publiés.

Une démarche d'analyse réflexive de la pratique.

# Premières observations

## Réactions spontanées

*« Maintenant je vais être gentille avec ces élèves. Je ne me rendais pas compte de ce qu'ils vivent »*

*« Vous êtes sûre que se sont des élèves arrivés cette année qui ont fait ça ? »*

*« Je ne veux plus voir un seul de ces élèves non notés ou mal notés. Vous vous rendez compte de tout ce qu'ils savent ? Ce n'est pas acceptable qu'ils ne soient pas mieux pris en compte ».*



## **Questionnaire post formation (formation initiale)**

**« De quoi cette formation vous a t-elle permis de prendre conscience ? »**

- « *du potentiel enrichissement qu'un élève allophone peut apporter au sein d'une classe, d'un établissement* »
- « *pas besoin de parler toutes les langues pour aider à l'apprentissage du français !* »
- « *tout, je ne connaissais pas bien ce sujet* »
- « *j'ai eu plaisir à apprendre* »
- « *la richesse des allophones* »
- « *l'importance de la gestion des élèves allophones. Des difficultés et des richesses que cela peut apporter à notre pratique* ».
- « *j'ai beaucoup aimé la parole des enfants, je trouvais cela enrichissant de les entendre* »
- « *la compétence plurilingue* »
- « *c'est la fin de mon préjugé sur l'efficacité de l'immersion totale pour un élève allophone* »
- « *j'avais une certaine difficultés avec les langues étrangères, cette formation m'a fait relativiser cette faiblesse* ».

## Questionnaire post-formation continue

**« Suite à cette formation, pensez-vous mettre en place de nouvelles pratiques dans votre classe ? »**

*Elle aura alimenté certaines réflexions et aura donc une incidence sur la pratique de classe même si les formations soulèvent souvent beaucoup de questions mais les réponses concrètes transposables directement en classe manquent souvent...*

*Elle donne envie de faire des choses mais le frein entre la théorie et la pratique n'a été que partiellement levé.*

*Oui, et pas seulement pour les allophones.*

*OUI : m'appuyer davantage sur la langue d'origine des élèves (utilisation de logiciels).*

*Plus axer les exercices donnés à ces élèves sur la compréhension et la pratique du français dans ma matière (technologie).*

*Oui, également auprès des élèves dys ou en grande difficulté*

## **Cette formation vous a-t-elle permis de répondre à certaines questions que vous vous posiez sur les élèves allophones ?**

*La formation « m'a permis de réfléchir et de me mettre à la place de ces enfants qui arrivent souvent dans l'inconnu. J'appréhende plus facilement leur accueil et la mise en route d'apprentissages. »*

*« enrichissante par son esprit d'"ouverture". »*

*« la formation a contribué à renforcer l'idée selon laquelle il faut considérer les élèves allophones comme les autres, tout en essayant de les aider un peu différemment. »*

*« cela m'a permis de comprendre qu'il est des aménagements qui sont réalisables, sans se mettre la barre trop haut, en intégrant vraiment l'élève à ce qui est fait avec la classe entière, notamment à travers des textes simplifiés. »*

*« cette formation m'a permis de mieux prendre conscience des difficultés que rencontrent ces élèves et de me décentrer pour me mettre à leur place. »*

*« Ces prises de conscience sont bénéfiques pour initier un changement dans nos pratiques. »*

*« Utopique »*

# Conclusion

# Bibliographie

- **Textes institutionnels :**
- Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11-10-2012.
- Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*.
- Ministère de l'Education Nationale, 2012, *L'enseignement du français langue de scolarisation*, Eduscol.
- Ministère de l'Education Nationale, 2016, *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*, Eduscol.
- Ministère de l'Education Nationale, 2016, *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*
- *Rapport de recherche EVASCOL*, Juin 2018, Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) *Coordination du projet* : Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni.

- **Ouvrages**

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*, Economica.
- BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude et VASSEUR Marité (dir) , 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- CHERQUI Guy et PEUTOT Fabrice, 2015, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette.
- FONTOSO-Y-FONT Annick et FUMEY Julien, 2016, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Canopé Editions.
- PLAISANCE Eric, 2012, De l'intégration scolaire à l'école inclusive, dans *Le français comme langue de scolarisation*, Editions SCEREN.
- RISPAIL Marielle, TOTOZANI Marine et GRACI Isabelle, 2017, *L'arc en ciel de nos langues*, l'Harmattan.
- TREMBLAY Philippe, *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boek éducation , 2012
- ZAY Danielle, 2012, *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?*, Paris, L'Harmattan.

- Sites internet
- <https://www.dulala.fr>
- <https://elodil.umontreal.ca>

