



ICP

**INSTITUT
CATHOLIQUE
DE PARIS**



Mémoire de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention : Second Degré

Parcours «Professeurs des lycées et des collèges »

**LES ÉLÈVES VENUS D'AILLEURS : COMMENT LES
ACCOMPAGNER POUR RÉUSSIR LEUR SCOLARITÉ**

Présenté par : **Maurice HAKIZIMANA**

Sous la direction de : **Nassera DAHBI**

Janvier 2023

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme **Nassera DAHBI**, pour m'avoir depuis le premier jour jusqu'à la fin de ma rédaction guidé, conseillé et soutenu sans relâche. Ses conseils m'ont équipé à faire mes recherches objectivement et m'ont fortifié et ressourcé tout au long de cette tâche qui me semblait au début colossale.

Je dois également des remerciements à ma tutrice de terrain Mme **Delphine BONNY**, professeure d'anglais au collège Jeanne d'Arc de Kremlin-Bicêtre, pour son soutien pendant ma toute première année de stage long sur terrain, et pour m'avoir tout dit en vue de s'assurer que je suis prêt pour ce métier d'enseignant au second degré. Ses conseils et remarques me seront toujours utiles dans ma profession.

Je remercie aussi tous mes formateurs et formatrices de l'**ISFEC** et de l'**ICP**, ainsi que des responsables de ces deux institutions pour leur labeur, disponibilité, professionnalisme et clarté pendant toutes mes années de formation MASTER II.

Je dédie ce travail à ma chère épouse Mme **Grace HAKIZIMANA** qui m'a encouragé tout au long de cette formation qui a sacrifié des heures et des heures d'activités familiales sans se plaindre et qui m'a toujours soutenu dans l'accomplissement de mes objectifs professionnels. À mes deux fils bien aimés **Havilah Balsam K. et Splendid Tigris O. HAKIZIMANA** pour les mêmes raisons.

Enfin je remercie toutes les personnes qui ont répondu aux questionnaires et qui ont ainsi participé à l'analyse des données de ce mémoire.



ICP

INSTITUT
CATHOLIQUE
DE PARIS

Engagement relatif au plagiat

Je soussigné, **Maurice HAKIZIMANA**, certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité.

Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni copié, ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article, cours ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Fait à Paris

Maurice HAKIZIMANA

SOMMAIRE

Introduction général	7
PARTIE I : Les élèves venus d'ailleurs, les élèves à besoins spécifiques	11
1.1 Élèves nouvellement venus d'ailleurs voués à l'échec?.....	12
1.2 Les appellations officielles qui ont changé le regard porté sur les enfants venus d'ailleurs.....	15
1.3. Accueil des élèves allophones venus d'Ukraine en 2022.....	17
1.4. Inégalités scolaires dues aux questions sociales entre enfants venus d'ailleurs et enfants des natifs, ce qui reste à désirer.....	22
1.5. Comment enseigner efficacement à des élèves allophones nouvellement venus d'ailleurs?.....	24
1.6. L'inclusion et l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés dans des classes ordinaires et des dispositifs de soutien.....	33
1.7. Relations enseignants-parents d'élèves allophones.....	40
1.8. Difficultés linguistiques, frein ou atout ?	43
1.9 Aspect culturel, les élèves venus d'ailleurs pénalisés par l'institution scolaire française ?.....	47
PARTIE II : Enquête de terrain	51
2.1 Difficultés rencontrées tout au long de l'enquête de terrain	51
2.2 Approches des entretiens	52
2.3 Analyse des résultats récoltés.....	55
PARTIE III. Conclusion générale.....	64
Bibliographies et sitographies.....	67

Tables des annexes

Annexe 1. Questionnaire destinés aux enseignants	70
Annexe 2. Questionnaire destinés aux élèves et aux parents	;.....72
Annexe 3. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés -----	75
Annexe 4. Sigles et acronymes	83
Annexe 5 . Enquête : questionnaire rempli par Emilienne enseignante d'espagnol	84
Annexe 6. Enquête : questionnaire rempli par Divine élève	86
Résumé/Abstract.....	89
Mots-clés /Keywords.....	89

Introduction générale

La République Française compte actuellement, selon l'INSEE, 67,064 millions d'habitants. L'Institut national de la statistique et des études économiques (l'Insee) nous apprend que 7 millions d'immigrés, c'est-à-dire des personnes venues d'ailleurs (tous statuts confondus), vivaient en France en 2021, soit 10,3 % de la population française. L'Insee nous apprend également que parmi ces personnes, 2,5 millions d'immigrés, soit 36 % de leur nombre ont acquis la nationalité française par décret ou par mariage, (dont 110 014 l'an dernier). Avec ces 7 millions de personnes immigrées, au total, 8,2 millions de personnes vivant en France étaient donc nées à l'étranger, soit 12,3 % de la population française.¹

On ne doit pas oublier également les réfugiés, apatrides et demandeurs d'asile. La France recevrait quelques 100.000 réfugiés chaque année ! Selon le Ministère de l'intérieur, ceux-là proviennent surtout d'Afghanistan, du Bangladesh, du Pakistan, de Syrie, d'Albanie, de la Turquie, de Guinée, d'Albanie, de Géorgie, d'Ukraine, d'Haïti, de Côte d'Ivoire, de deux Congo, de la Somalie et du Soudan.

Les Algériens sont considérés « la plus grande communauté des étrangers vivant en France » 12,8 % de toute la population immigrée.² Parmi les autres grandes communautés des étrangers vivant en Hexagone France, il y a les Marocains (12%), les Portugais (10,1%), les Italiens (4,6%), les Tunisiens (4,4%), les Espagnols (4%) et les Turcs (4%). L'Insee estime que 52% des immigrés sont originaires des sept pays susmentionnés. On estime également que quelques 900 000 personnes venues d'ailleurs seraient entrées clandestinement sur le sol français ou y sont restées sans papiers. Leur nombre ne cesse de croître, un fait qui met ces humains, adultes ou enfants en mode de vie précaire.

Parlons maintenant d'Ukrainiens. Avant l'invasion russe en Ukraine en 2022, l'Insee nous révèle que le nombre d'émigrés ukrainiens en France était « en progression constante avec 12 400 émigrés en 2007, 16 900 en 2012 et 24 700 en 2017 »³.

À ce nombre s'ajoutent les 2100 Ukrainiens demandeurs d'asile arrivés en France en 2021. En tout, « la communauté ukrainienne en France compte, en 2021, entre 80 000 et 100 000 personnes, dont

¹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>.

² <https://www.bing.com/search?FORM=YASBRD&q=%C2%AB+la+plus+grande+communaut%C3%A9+des+%C3%A9trangers+vivant+en+France+%C2%BB&PC=YA04>

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Diaspora_ukrainienne_en_France

30 000 en Ile-de-France. La moitié d'entre eux seraient sans papiers » selon Borys Gudziak, l'évêque de l'église gréco-catholique Ukrainienne de Paris, et vivraient en toute clandestinité et précarité.

Qu'en est-il d'Africains arrivants sur le territoire français ? Ils sont quelques 41%, arrivants devant les personnes venues des autres pays du continent européen qui sont quelques 33,5% ; devant les personnes venues d'Asie (14%), et devant ceux qui viennent de l'Amérique et de l'Océanie qui sont quelques 6% de la communauté étrangère en France.⁴

Quel est l'objet de cette recherche ? Que révèlent ces chiffres ? Qu'il est important voire impératif pour tous les acteurs du monde éducatif de prévoir en amont l'éducation inclusive pour tous les élèves quel que soit le statut de leurs familles, les élèves à besoins particuliers parmi lesquels nombreux seraient des élèves « allophones » (si, à leurs arrivées en France, ils parlent une autre langue que le français), et d'autres enfants immigrés, « primo arrivants » (c'est-à-dire enfants en provenance de l'étranger qui arrivent pour la première fois en France), élèves de nationalité étrangère, ou élèves nouvellement arrivés en France appelés « nouveaux arrivants », « élèves non francophones » (qui ne parlent pas français), tous les enfants des réfugiés, des itinérants, de voyageurs, et même des « clandestins » (sans papiers) qui mènent des vies précaires.⁵ (Guy Cherqui-Fabrice Peutot, 2015 p.9-10)

Selon la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (Article 28), et le Code de l'Éducation (Articles L.111-1 et L.111-2), chaque enfant quelle que soient ses origines et son statut et sa situation de santé, de langue, de culture ou de religion, a le droit à l'Éducation et à la scolarisation. En France, « *l'école est obligatoire pour tous les enfants* »⁶ et oblige « *l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* »⁷. Tous les acteurs éducatifs sont rappelés à leur garantir scolarisation équitable, impartiale, et de qualité.

Ce mémoire creusera cet enjeu, et s'attachera à la question d'intégration et inclusion d'élèves venus d'ailleurs, allophones ou pas, entrés dans le système scolaire français, un système des fois différent des systèmes scolaires de leurs pays d'origines ou de naissances, et examinera des techniques pédagogiques à initier ou à promouvoir pour leur accompagnement complet.

Ce travail de recherche ne s'arrêtera pas aux élèves à accompagner mais discutera aussi sur des

⁴ <https://www.ladepeche.fr/2019/10/07/les-vrais-chiffres-de-limmigration-en-france,8463566.php>.

⁵ Inclure : français de scolarisation et élèves allophones pp9-10

⁶ Loi Ferry n° 11 696 du 28 Mars 1882, Article 4, Journal Officiel du 29 mars 1882

⁷ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 article 2 du code de l'éducation

relations parents-écoles, car mieux accompagner ces élèves signifierait accompagner leurs familles également.

Il n'y a pas que des difficultés linguistiques ou ceux liés aux différences des systèmes scolaires, certains élèves font face également au nouveau climat, à la nouvelle culture, le nouveau mode de vie sociale, et autres questions sociales qui ont un impact majeur sur leur scolarisation. S'ils ne sont pas bien accompagnés, ils ne réussiront pas leur scolarité au même niveau que leurs camarades natifs.

Pourquoi ce sujet vous intéresse autant, me demanderiez-vous ? Vous aurez bien raison de demander. Ce sujet me tient à cœur personnellement. Etant moi-même venu d'ailleurs, j'ai senti ce vide et ce désir d'être accompagné dans mes études en Master et les difficultés liées aux différents systèmes scolaire, au rythme d'enseignement vis-à-vis à mon parcours éducatif, à l'intégration sociale complète, à des nouvelles valeurs de la République, la laïcité entre autres, et le vivre ensemble dans le voisinage scolaire etc...

J'ai travaillé depuis mon arrivée en France comme enseignant formateur de français-langue étrangère aux mineurs isolés demandeurs d'asile dans un département français d'outremer, et par la suite en tant que professeur contractuel dans le 1^{er} degré en France Métropolitaine, avant de faire mes stages d'observation et de pratique accompagnée au lycée et aux collèges, là où j'ai rencontré des élèves provenant de quatre coins de la Terre dont leurs statuts sont différents et qui font face aux difficultés qui leur sont propres. Ces différences deviennent des difficultés dans leur scolarisation et créent rapidement des freins et s'ils ne sont pas vite bien encadrés et accompagnés, ils risquent d'être source d'inquiétude, d'échecs scolaires ou d'abandon.

En République Française, il existe depuis longtemps des politiques et dispositifs pour un accompagnement des familles des élèves venus d'ailleurs comme des UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants¹) et des UPS (Unités pédagogiques spécifiques) destinées respectivement aux «élèves allophones nouvellement arrivés »(EANA) et aux « enfants des familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV). Des CASNAV « Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) » permettent l'inclusion des élèves venus d'ailleurs complètement allophones ou ceux avec un moyen ou faible degré de maîtrise du français. Beaucoup de travail a été fait jusqu'à ce jour pour garantir un accueil chaleureux et pour organiser l'accompagnement d'apprentissage de ce public venu d'ailleurs et aménager les contenus d'enseignement ; le suivi des élèves dans la durée prévue pour favoriser leur inclusion complète dans le système scolaire français et offrir l'information aux familles pour les associer à la scolarisation de leur enfant.

Toutefois, l'existence d'excellents dispositifs et politiques bien définis est une chose, leur fonctionnement ou dysfonctionnement en est une autre. Porter des petits regards sur le fonctionnement de ces dispositifs dans des différentes académies, dans des différents établissements scolaires, dans des différentes équipes éducatives, dans des manuels scolaires, et dans les programmes, bref dans le monde éducatif français, soulève cette problématique: *Comment accompagner et outiller l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour favoriser l'inclusion intégrale des élèves venus d'ailleurs ?*

Deux hypothèses seront étudiées et vérifiées, parmi lesquelles cette affirmation d'un homme politique français qui aurait dit que « *les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés* » et « *deux tiers des enfants d'immigrés sortent de l'appareil scolaire sans diplôme* »ⁱⁱ. On s'intéressera aux chiffres et à cet énoncé pour en chercher les probables implicites. On verra des regards souvent portés sur les élèves venus d'ailleurs et l'impact que cela peut avoir sur leur scolarité. La deuxième hypothèse qui est souvent posée par certaines familles venues d'ailleurs elles-mêmes est : « *les programmes d'enseignements en France pénalisent les élèves venus d'ailleurs* » ! Que prévoient ces programmes, quels en sont les contenus et quels regards y porter ? Ce mémoire fera des réflexions étayées sur ces deux conjectures.

UPE2A Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants
Comment ça marche?

1. Des élèves...

- plurilingues (bonnes compétences linguistiques sur lesquelles s'appuyer)
- issus de tous les continents
- de tous niveaux scolaires (jamais scolarisé à excellent)
- volontaires, impliqués, persévérants / souvent introvertis, mal à l'aise voire honteux / sentiment de décalage

Attention fragile !

- Déracinement
- Dans le pays d'origine et/ou sur le parcours migratoire, possibles
- discrimination - longue séparation d'avec les parents - mineur isolé
- persécution - abus - guerre - faim, etc.

On y apprend le ...

- Français Langue Etrangère (FLE)
- Français des disciplines
- Français de scolarisation (FLScol)
- Français Langue Maternelle (FLM)

Mais pas de ...

- soutien
- aide aux devoirs
- révision / reprise des cours de cl. ordinaire

Inclusions selon
niveau en français
aptitudes
goûts et objectifs
milieu scolaire
statut en France
sentiments en France

EDT
adaptés
évolutifs

2. Une équipe

- L'LEAA est pris en charge aux mêmes titres et de la même manière que tous les élèves par tous les membres de la communauté éducative : vie scolaire, administration, enseignants, Psy-EN, AS, infirmière, personnels ATOS.
- L'LEAA participe aux sorties de classe même s'il n'assiste pas au cours dans lequel la sortie est organisée, aux formations "vie scolaire", "santé".

3. L'ens. référent UPE2A ...
cecile.boddaert@ac-grenoble.fr

- élabore les EDT adaptés
- est en lien suivi avec les membres de la communauté éducative concernés
- notamment avec le PP, qu'il

une année de prise en charge au sein de l'UPE2A statut d'LEAA pour 2 ans

UPE2A-Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants -comment ça marche ?

Ce mémoire d'initiation à la recherche en deux principales parties (partie théorique et partie expérimentale et d'enquêtes sur terrain) s'attachera à la question et analysera l'impact des inégalités scolaires liées aux origines des élèves et aux situations sociales parfois précaires dont vivent certaines familles une fois en France. Il attaquera également la problématique d'inclusion et d'intégration des élèves « allophones » nouvellement arrivés. Il portera un regard critique non seulement sur les dispositifs déjà en place et leurs efficacités dans l'accompagnement global de ces élèves, mais aussi sur le plan pédagogique, et comment il pourrait s'inclure dans les dispositifs déjà en place.

PARTIE I : Les élèves venus d'ailleurs, les élèves à besoins spécifiques

Tous les élèves ne présentent pas les mêmes difficultés d'apprentissage. Certains ont grand besoin d'être accompagnés et pédagogiquement assurés et même aménagés pour réussir leur scolarité comme leurs camarades de classe sans difficultés. Les termes « élèves à besoins spécifiques » et « élèves à besoins éducatifs particuliers » sont les plus appropriés et les plus connus par presque tous les acteurs du monde éducatif. Si on pose la question qui sont « élèves à besoins spécifiques » ou « élèves à besoins éducatifs particuliers », bon nombre répondront qu'ils sont des élèves handicapés (en situation de handicap), ou ayant de troubles diverses (organiques, psychologiques, neuro développementaux) et qui souffrent de troubles spécifiques des apprentissages (TAS) comme la dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, la dysphasie, la dyspraxie et la dysgraphie. Ils évoqueront également des difficultés en communication (appelés souvent troubles de la communication) comme le fait de bégayer, ou un retard du langage et les déficiences cognitives diverses parmi lesquelles le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, et les troubles du spectre autistique (TSA)⁸

⁸ <https://lepole.education/pratiques-de-classe/62-eleves-besoins-educatifs-particuliers?showall=1>



Vue synthétique des troubles neuro développementaux, d'après le DSM V (Illustration empruntée au site de l'ANPEIP Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précocesⁱⁱⁱ)

Les difficultés que je viens de mentionner sont communes, les élèves venus d'ailleurs peuvent en présenter comme des élèves natifs le peuvent. Le public des élèves venus d'ailleurs a pourtant des besoins spécifiques qui leurs sont propres comme le démontre ce mémoire. Parmi ces difficultés s'ajoutent les difficultés d'ordre socio-économiques c'est à dire les familles en difficultés professionnelles, et financières, sans logement stable, sans assurance maladie, ou non encore bien installés ce qui limite sans doute la scolarité des enfants. Il y a aussi le changement climatique surtout pour les familles venues d'Afrique, et des difficultés d'ordre culturelles (tout est nouveau, le pays, la cuisine, la façon de vivre, de se divertir, la manière de pratiquer sa religion sans violer le principe de laïcité, le mode de vie différent...). Pour les élèves nouvellement arrivés en France, il y a une difficulté de langue (parlant très peu ou pas du tout de français, langue du pays et langue obligatoire de la scolarisation). On ne peut non plus ignorer les difficultés liées aux systèmes éducatifs différents et aux programmes scolaires sources de conflits parents-enseignants sur le niveau réel de l'enfant et le niveau évalué par les enseignants. Un parent peut ne pas comprendre pourquoi son enfant qui était en 4ème année secondaire en République démocratique du Congo par exemple est placé en seconde (2nde) car il verra cela comme recul compte tenu que dans le pays d'origine on part de la 1ère année à la 6ème année et pas de la 6ème année à la 1ère et au Terminal. N'est-ce pas une raison compréhensible de découragement de la part d'un enfant ?

Il ne serait pas alors exagérant de qualifier les élèves venus d'ailleurs d'élèves à besoins spécifique ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers !

Il nous reste alors à comprendre la grandeur de cette problématique. Que révèlent les chiffres ? Le public d'élèves venus d'ailleurs (allophone ou pas) serait-il si important pour mobiliser tous les acteurs éducatifs français ? Nous savons tous qu'il y a eu en France des personnes immigrantes venant d'origines diverses depuis longtemps, mais, cette diversité d'origines est-elle une réalité *toujours d'actualité* ? Mais d'abord, quel regard est –il souvent porté par le public français aux élèves venus d'ailleurs qui rejoignent les classes ordinaires françaises ?

1.1 Élèves nouvellement venus d'ailleurs -voués à l'échec?

C'est en date du 22 mai 2011, que monsieur Claude Guéant, qui était ministre de l'Intérieur affirma dans une interview sur Europe 1, en faisant référence sur une étude de l'Institut national de la statistique et des études économiques de 2005 que, je souligne, *"les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés"* et *"deux tiers des enfants d'immigrés" sortent "de l'appareil scolaire sans diplôme 9* ».

Six ans après ces affirmations, en mars 2017, un autre politicien et mathématicien de renom, monsieur Cédric Villani dans une interview sur RTL, a parlé sur les faiblesses du système scolaire français et laisse entendre que les difficultés principales du système scolaire français sont *dues à l'immigration*^{iv}.

Ces deux hypothèses se sont bien sûr statistiquement démenties, mais elles nous font penser à un problème déjà débattu par Abdelmalek Sayad (sociologue spécialiste des questions d'immigration) dès 1991: *«Il n'y a de discours à propos de l'immigré et de l'immigration qu'un discours imposé. [...] Et l'une des formes de cette imposition, c'est de percevoir l'immigré, de le définir, de le penser ou, plus simplement, d'en parler toujours en référence à un problème social»* (Sayad 2006, p.53).

L'ouvrage "Les immigrés en France" (INSEE-Références), a publié les statistiques de 2005 sur ces présumés échecs scolaires des enfants d'immigrés dont parlait monsieur Claude Guéant, statistiques portant sur la scolarité dans le second degré pour élèves entrés en 6ème en 1995. Ces statistiques comme le confirme l'INSEE mettent en question les propos de ce politicien sur ses chiffres mais nous laissent penser aux difficultés des élèves venus d'ailleurs, allophones ou non. "La proportion d'enfants d'immigrés parmi les élèves sortis sans qualification de l'enseignement secondaire peut

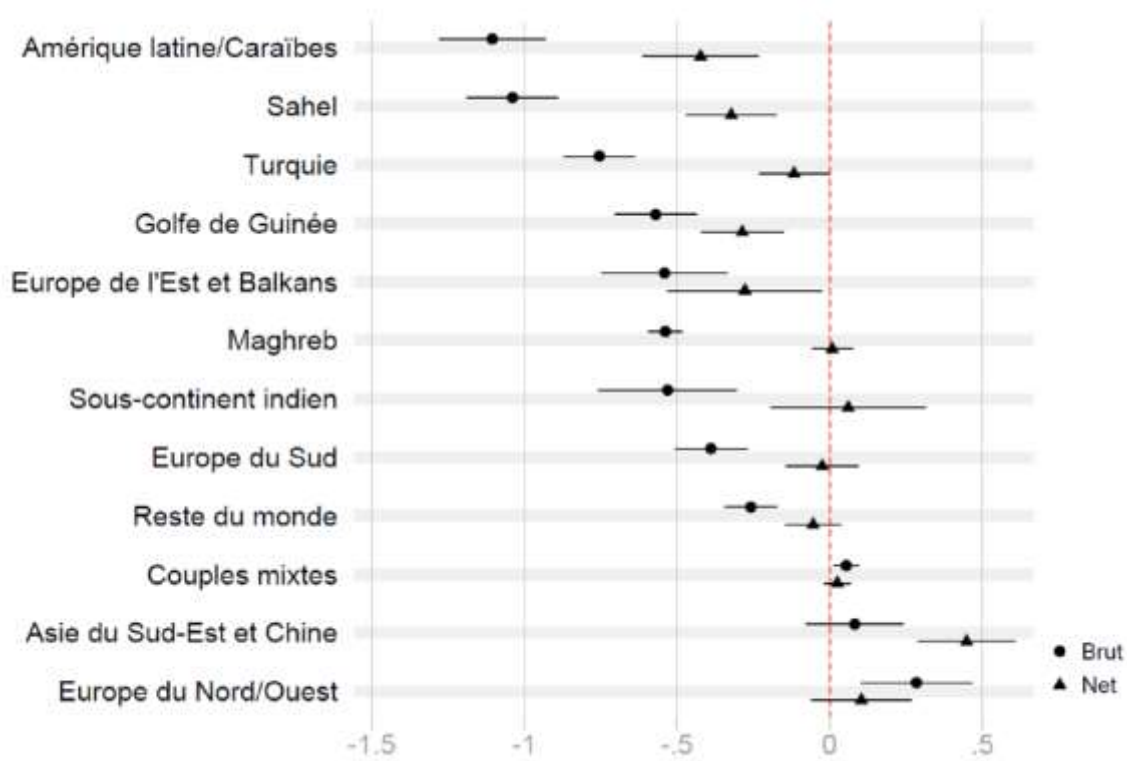
⁹https://www.francetvinfo.fr/france/1-insee-a-corrige-lundi-les-chiffres-du-ministre-de-l-interieur-sur-l-echec-scolaire-des-enfants-d-immigres_235359.html

être estimée à environ 16 % pour les enfants de familles immigrées. Si on y ajoute les enfants de familles 'mixtes', cette proportion passe à environ 22 %", selon le communiqué de l'Institut.¹⁰

Échecs scolaires ou désavantages scolaires ?

Mathieu Ichou, chercheur à l'Institut national d'études démographiques (INED) lui va au-delà de l'échec scolaire et parle de la diversité des trajectoires des enfants d'immigrés, il préfère la phrase « désavantages scolaire » aux « échecs scolaires » des enfants élèves venus d'ailleurs, et nous partage de ses recherches sur la question. En analysant les performances scolaires aux évaluations nationales de 6ème, Mathieu Ichou nous partage ses observations dans la figure suivante¹¹.

Différences « brutes » et « nettes » de performances scolaires en sixième entre enfants de natifs et d'immigrés selon la région de naissance de leurs parents



Source : Panel d'élèves entrés en sixième en 2007 (DEPP, ministère de l'Éducation nationale). Calculs de l'auteur.

« Note de lecture : les écarts scolaires sont évalués par rapport aux performances des enfants de natifs (groupe de référence représenté par la ligne verticale en rouge pointillé). »

¹⁰ https://www.francetvinfo.fr/france/l-insee-a-corrige-lundi-les-chiffres-du-ministre-de-l-interieur-sur-l-echec-scolaire-des-enfants-d-immigres_235359.html

¹¹ <https://www.jean-jaures.org/publication/les-enfants-dimmigres-a-lecole-lorigine-sociale-des-inegalites-scolaires/>

Les points à gauche de cette ligne correspondent à des résultats moyens inférieurs à ceux des enfants de natifs, tandis que les points à droite indiquent des résultats supérieurs. Pour chaque groupe d'enfants d'immigrés, deux comparaisons sont effectuées : une comparaison « brute » (disques noirs) et une comparaison « nette » (triangles noirs). Cette dernière consiste à comparer les résultats scolaires de chaque groupe d'enfants d'immigrés à ceux des enfants de natifs qui viennent des mêmes milieux sociaux qu'eux¹² ».

Mathieu Ichou commente ainsi la figure : « (...) On constate que la plupart des groupes d'enfants d'immigrés ont des résultats moyens inférieurs à ceux des enfants de natifs (...) Les résultats scolaires des autres groupes (enfants de couples mixtes ou d'immigrés d'Asie du Sud-Est) ne diffèrent guère de ceux des enfants de natifs, voire sont supérieurs (pays d'Europe du Nord et de l'Ouest). » (Mathieu Ichou, 2018 p.4)

Ces désavantages scolaires sont généralement dus aux inégalités sociales entre les enfants des natifs français et les enfants venus d'ailleurs, sur les catégories socio-professionnelles des parents, sur les difficultés linguistiques pour le public allophone, et sur bien d'autres difficultés. Les observations générales démontrent que beaucoup d'enfants venus d'ailleurs subissent des échecs scolaires ou des moindres performances scolaires et tout cela ont un impact sérieux sur leurs orientations : un bon nombre prennent le chemin des filières moins valorisées aux lycées, d'autres ajournent ou décrochent sans diplôme de baccalauréat.

Il est bien évident que ce n'est pas judicieux de définir les faiblesses de tout le système scolaire par pointer du doigt les élèves venus d'ailleurs, ils ont leurs difficultés à eux : leurs parcours scolaires et sociaux posent beaucoup de difficultés et sont sources des inégalités scolaires entre eux et les élèves natifs français.

Ce mémoire creusera leurs difficultés et proposera aux acteurs éducatifs des techniques ou approches pédagogiques pratiques en vue de bien accélérer l'inclusion complète des élèves venus d'ailleurs dans les classes dites « ordinaires », pour le mieux accompagnement, non seulement d'élèves mais aussi des familles nouvellement venues d'ailleurs, tout pour leur réussite scolaire car ils ne sont pas voués à l'échec. Ils peuvent réussir et ils réussissent aussi bien que leurs camarades natifs s'ils sont bien accompagnés jusqu'au bout.

1.2 Les appellations officielles qui ont changé le regard porté sur les enfants venus d'ailleurs

Créé dans les années 1970, le système scolaire français appelait les enfants venus d'ailleurs ne

¹² <https://www.jean-jaures.org/publication/les-enfants-dimmigres-a-lecole-lorigine-sociale-des-inegalites-scolaires/>

parlant pas le français, langue obligatoire de scolarisation *«enfants d'immigrés»*, ou *«primo-arrivants»*. Ces appellations étaient données à tous les enfants tous âges qui présentaient des difficultés linguistiques ou cognitives entravant leur scolarisation en classes dite « ordinaires » dans le système éducatif français. Au cours des années, ces appellations vont changer, certaines appellations seront rendues obsolètes et laisseront place aux nouvelles appellations qui changeront le regard porté sur ce public à besoins particuliers. L'appellation *«enfants d'immigrés»* ne correspondait plus à la réalité de la situation car tous ceux qui venaient d'ailleurs n'avaient pas le statut social d'«immigrés», certains étaient venus de l'Union Européenne, des enfants des voyageurs ou des fonctionnaires européens non précaires !

De *«enfants d'immigrés»*, ou *«primo-arrivants»*, ils seront officiellement appelés *«enfants étrangers»*, l'appellation vraiment gênante et discriminatoire à l'école : l'enfant devrait être qualifié d'élève à l'école et non en fonction de ses origines ou de son statut. Le mot « étranger » signifierait pour beaucoup si ce n'est pour tous quelqu'un qui vient du dehors ou à l'extérieur (de la France), donc étranger au pays, ou quelqu'un qui est indifférent qui n'a rien à voir avec la partie prenante, donc étranger à l'institution même de l'école.

Autres appellations qui sont données au cours du temps sont les suivantes : *«élèves de nationalités étrangère»*, *«élèves nouvellement arrivés»*, les *«nouveaux arrivants»*, et aussi *«élèves non francophones»*. Dans la circulaire 2012, les élèves venus d'ailleurs mais dans la classe sociale de familles itinérantes et voyageuses ont été données leur appellation à eux seuls, *«enfants issus de familles itinérantes et des voyageurs»*.

A chaque appellation, nouveau regard. Stéphane Galligani¹³ souligne ainsi ce point : *« Le choix des vocables va contribuer à changer le regard porté sur ces enfants venus d'ailleurs au sens propre (géographique) comme au sens figuré (social, culturel, linguistique, religieux, etc).*

Dans les circulaires de 2002, le système scolaire a choisi les appellations *«nouveaux arrivants»*, et *«élèves nouvellement arrivés en France»* (ou encore *«élèves allophones nouvellement arrivés, EANA»* si la situation « allophone » est impliqué), deux expressions moins discriminatoires, qui correspondent mieux aux besoins particuliers et immédiats de ces élèves qui viennent d'arriver, qui ont besoins d'être accompagnés dans leurs installations immédiates, leurs inscriptions scolaires, et leurs débuts d'apprentissages de langue française, accompagnement qui prend souvent la première année scolaire en vue de l'intégration complète dans la classe ordinaire. (Allophone : « Un élève allophone est un apprenant qui, à l'origine, parle une ou plusieurs autres langues que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil. Sa langue maternelle et sa langue de première

¹³ Galligani, ibid. ,p .69

scolarisation sont des langues étrangères dans le pays où il se trouve.», selon la définition officielle¹⁴!

On ne doit jamais choisir les appellations au hasard, car les expressions renvoyant à leur origine, pays de provenance, ou à leur statut « étranger » bref toutes ces appellations qui leur rappellent qu'ils ne sont pas ordinaires, ne donnent pas le regard souhaité, une vision élargie, ouverte, encourageant ce public à besoins spécifiques. De l'autre côté, les expressions qui déterminent leurs besoins en matière de langues, et qui permettent à tout faire pour les intégrer dans la vie sociale et scolaire, sans beaucoup les stigmatiser ou les discriminer, donnent un regard positif, créent des conditions plus ou moins favorables à leurs apprentissages et à leur suivis individuels et globales.

Comme déjà mentionné, le terme « *élèves allophones nouvellement arrivés* » (EANA en sigle) est l'appellation officielle du public d'élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. Le public venus d'ailleurs mais ayant le français comme langue maternelle ou seconde, sans difficultés linguistiques majeurs, sera appelé tout simplement « *élèves nouvellement arrivés en France* » ! Ce deuxième public d'élèves venus d'ailleurs vient souvent dans des pays francophones, parmi lesquels le français est pratiqué à l'école.

Tous les enfants venus d'ailleurs quelle que soit la catégorie donnée ont des difficultés qui entravent leurs inclusions scolaires dans une classe ordinaire, ont besoin tous un accompagnement individualisé pour qu'ils réussissent mieux leur scolarité. Je rappelle ici que les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas toutes les mêmes, et ne sont pas toutes liées à la langue. Ils y a aussi des difficultés d'ordre social, les difficultés liées aux changements de climat pour certaines et certains, et les difficultés liées au changement de système scolaire !

1.3 Accueil des élèves allophones venus d'Ukraine en 2022

Le 24 février 2022 la Russie envahi l'Ukraine, et cette guerre a causé plus de 3 millions de réfugiés sur le territoire européen dont la France fait partie. En France, on recensait en mai 2022 quelque 17 677 enfants ukrainiens accueillis dans les écoles, collèges et lycées depuis cette invasion du 24 février 2022^v.

Je rappelle que les articles L.111-1 et L.114-1 du code de l'éducation garantissent l'accès à l'instruction à tous les enfants âgés de 3 à 16 ans et de l'obligation de formation pour les enfants de

¹⁴ site.ac-martinique.fr

16 à 18 ans présents sur le territoire national quel que soit son statut, sa situation personnelle ou sa nationalité. Ces derniers (âgés de 16 à 18 ans) qui ne sont pas à l'école ou dans une formation, et de facto qui ne peuvent pas directement trouver un emploi, sont accompagnés à reprendre leurs scolarité, dans un dispositif de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ou à trouver des formations taillées aux besoins et capacités de chacun d'entre eux en vue de les aider à trouver des activités professionnelles.

Le site officiel de l'éducation nationale¹⁵ donne des précisions et des mises à jour sur la situation délicate de ce public.

Comment accompagne-t-on les parents et les enfants ukrainiens qui ne parlent pas du tout français, langue de l'école ?

Après inscriptions des enfants venus d'Ukraine auprès de mairies, ou auprès des collèges ou lycées de leurs lieux d'hébergements voire auprès des départements (dans les services de l'éducation nationale) selon l'âge de chacune et de chacun d'enfants venus d'Ukraine, ils sont affectés dans les établissements scolaires après déterminations de leurs âges et de leurs niveaux de scolarisation dans leur pays de provenances. Ici on se focalise sur ceux qui sont affectés aux collèges et lycées (le second degré), et on cherchera à savoir s'il y a eu transformations depuis leurs accueils et si les méthodes de soutiens qui leurs sont réservés portent des bons fruits dans leurs scolarités.

Revenons sur les modalités d'accueil de ces élèves et de leurs parents !^{vi}

Le premier défi : la langue.

Les établissements scolaires qui accueillent les élèves allophones venus d'Ukraine inscrivent la plupart de ces derniers dans une classe dite « ordinaire » ou les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) les accompagnent dans l'apprentissage du « français langue seconde » (FLS), en tenant compte de besoins particulier de chacune et de chacun et des acquis en matières de langue ou des langues déjà apprises dans le pays de provenance. A noter que certains collégiens et lycéens venus d'Ukraine avaient des notions de français, et que le soutien de langue est plus ou moins réalisable. Pour ces derniers, les inscriptions proposées par le Centre national d'enseignement à distance (le CNED) aident à accélérer l'apprentissage du « français langue étrangère »(FLE) en ligne et en autonomie. Pour les découvrir ; c'est l'enseignant intervenant en UPE2A qui propose des modules CNED à suivre à titre individuel à ses élèves un peu après le début

¹⁵ education.gouv.fr

de l'apprentissage du FLS en tenant compte aux besoins et compétences de chacune et de chacun des apprenants qu'il accompagne.

Pour mieux accompagner les élèves, il a fallu aussi faire "Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants"^{vii}.

Cette disposition ou « opération » (pour reprendre le terme officiel) dont nous parle le site officiel¹⁶, est « menée en partenariat avec la direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (ministère de l'Intérieur), est développée dans les territoires où les arrivants non francophones sont les plus nombreux, et significativement en éducation prioritaire, pour aider les parents dans l'acquisition de la langue française, la connaissance des valeurs de la République et la compréhension du fonctionnement et des attentes de l'École ¹⁷».

Le deuxième défi : évaluation du niveau de l'élève ukrainien correspondant au niveau et cycle dans le système français.

Ce sujet souvent de mésentente entre les parents des élèves venus d'ailleurs (ici on se limite aux seuls parents ukrainiens) et les acteurs de l'éducation nationale en charge de faire des évaluations de leurs enfants ne doit pas être pris à la légère !

Pour les faciliter la tâche, et en vue d'un accueil réussi, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse a publié sur sa site web officiel ¹⁸un comparatif de niveaux d'enseignement et de cycles de deux systèmes : éducation nationale de l'Ukraine et l'éducation nationale française.

Ainsi, grâce aux informations authentiques publiées sur le site officiel education.gouv.fr nous savons que :

- L'école primaire en Ukraine est organisée en 4 grades correspondant aux classes de CP, CE1, CE2 et CM1 du système français.
- Le secondaire est composé des grades 5 à 9 correspondant aux classes du CM2 à la troisième.
- Le secondaire supérieur est composé des grades 10 et 11 correspondant aux classes de seconde et de première.

¹⁶ education.gouv.fr

¹⁷ <https://www.education.gouv.fr/accueil-et-scolarisation-des-enfants-ukrainiens-340790>

¹⁸ education.gouv.fr

- Pour la formation professionnelle, des enseignements spécifiques sont proposés à l'issue du grade 9.

Correspondance des systèmes scolaires français et ukrainien

	Ecole maternelle			Ecole élémentaire					Collège				Lycée		
Age	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans
France	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème	4ème	3ème	2nde	1ère	Term
Ukraine				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	∅

source : <https://www.dsden94.ac-creteil.fr>

Pour soulager les parents des enfants ukrainiens, **un livret de présentation** du système éducatif français en version bilingue (le français et l'ukrainien) qui leurs sont préparés ainsi que leurs enfants aident énormément à comprendre le nouveau système ¹⁹!

Ainsi l'accueil des parents débute par une présentation du système éducatif français, et suivra une information sur les droits et obligations des familles et des élèves et le fonctionnement de l'École, les règlements internes, les principes généraux que suivent toutes les institutions ayant rapport avec l'éducation nationale.

Que dit le livret de présentation ?

Par le biais de ce livret, les parents et les élèves découvriront que la personne qui dirige le collège est appelée « le principal », mais que la personne qui dirige le lycée elle est appelée « le proviseur » aidés généralement des adjoints. Ils apprennent que le collège a quatre niveaux : la 6e, la 5e, la 4e et la 3e et que le lycée a trois niveaux de classes : la seconde, la première et la terminale et qu'il y a deux orientations au lycée : le lycée d'enseignement général et le lycée d'enseignement général et technologique.

Ils sauront aussi qu'au collège il n'y a pas que des professeurs de discipline mais qu'il y a aussi des professeurs principaux et les conseillers principaux d'éducation (CPE) et y découvrent l'usage important du fameux carnet de correspondance et des réunions qui réunissent professeurs et le format français du bulletin scolaire trimestriel.

La lecture du livret de présentation fait découvrir le diplôme national du brevet (DNB) qui marque la fin du collège et le diplôme BAC qui marque la fin des études secondaires et qui correspond au

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/media/113177/download>

premier grade universitaire de « bachelier ».

Le troisième défi : la formation des enseignants responsables d'accueil des élèves venus d'Ukraine.

Les enseignants responsables d'accueil des élèves venus d'Ukraine ont la possibilité de se former gratuitement et en toute autonomie en suivant le parcours Magistère accessible sur le site Eduscol et s'approprier des ressources vidéos et des documents téléchargeables qui les aideront à mieux prendre en charge les élèves venus d'Ukraine. Parmi les ressources proposées on trouve une fiche "Accompagnement des enseignants accueillant des élèves arrivant d'Ukraine"^{viii} et le personnel.

Les élèves venus d'Ukraine comme tous les autres enfants venus d'ailleurs et surtout venus des pays ravagés par des guerres et d'autres maux qui ont subi des traumatismes, des menaces, des blessures physiques ou émotionnelles ou des violences sexuelles sont des élèves ayant des besoins particuliers qui devraient être accueillis humainement par les acteurs formés en amont sur la manière d'accueillir ce public pas comme les autres.

Le recours vers les professionnels de santé mentale peut s'avérer indispensable ! Certains de ces élèves en plus de leurs difficultés de langue, pourront présenter des difficultés à parler, à s'entretenir avec les autres, inclus avec les enseignants eux même, à cause des reviviscences de choses terribles qu'ils ont vécues, peuvent présenter des symptômes liés à un état d'hyper vigilance qui diminue les capacités de concentration, des symptômes dits « dissociatifs » qui les enferment dans leur monde à eux, ou des distorsions cognitives persistantes sur lui-même (une conscience d'incapacité ou de lâcheté, qui se blâme sans cesse de ce que la personne pouvait ou pas faire) et sur les autres (manque de confiance de tout le monde), ces symptômes de traumatismes qui détruisent la santé mentale et cognitives, la mémorisation, la concentration et la consolidation des acquis !

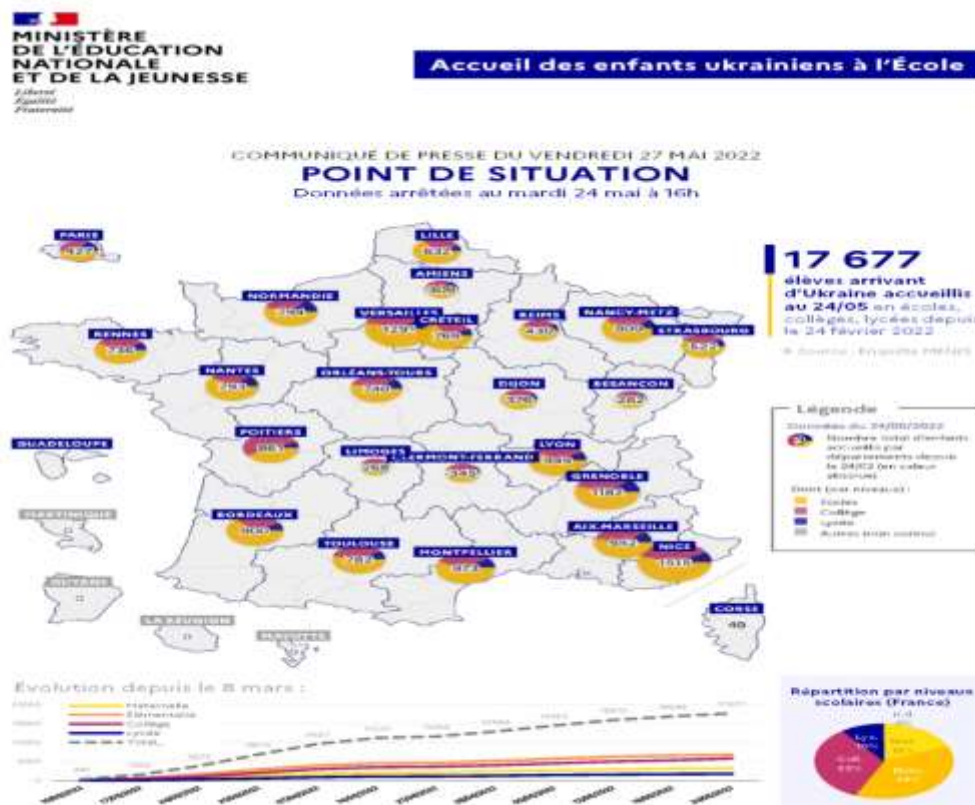
Les professeurs qui accompagnent ces élèves n'étant pas à la fois enseignants et professionnels de santé, il serait indispensable de laisser les psychologues, les pédopsychiatres, les médecins, infirmiers, assistants de service social et d'autres professionnels de l'Éducation nationale les écouter dans leurs langues maternelles si besoins est (via les interprètes ou les professionnels parlant leurs langues), et les venir en aide selon les besoins particuliers et individuels²⁰.

²⁰ <https://eduscol.education.fr/document/39260/download>.

Le quatrième défi : dispenser une continuité des apprentissages dans leur langue maternelle

En parlant de ce public d'enfants allophones venus d'Ukraine, et en parallèle des apprentissages du FLS, du FLE, et des dispositifs UPE2A, les élèves ukrainiens qui souhaitent garder un lien avec leur langue maternelle, l'ukrainien, ainsi que la culture et le système scolaire ukrainien, il y a moyens et ressources qu'ont proposées le ministère de l'Éducation et de la Science ukrainien déjà mis à disposition des professeurs accompagnants les élèves venus d'Ukraine.

Il y a aussi une campagne de recrutement des professeurs ukrainiens ou qui ont travaillés pour le ministère de l'éducation nationale ukrainien, parlant l'ukrainien qui souhaiteraient exercer des fonctions diverses dans les établissements scolaires français, du primaire (le premier degré) comme dans le secondaire (le second degré). Ces professeurs ou acteurs de l'éducation nationale seraient d'une aide significative dans l'accompagnement réussi des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) venus d'Ukraine non seulement dans leur scolarité et apprentissages, mais aussi dans leurs accompagnements affectifs et dans leur inclusion complète!



«17 677 élèves arrivant d'Ukraine accueillis au 24/05 en écoles, collèges, lycées depuis le 24 février 2022^{ix} ».

1.4. Inégalités scolaires dues aux questions sociales entre enfants venus d'ailleurs et enfants des natifs, ce qui reste à désirer

A propos des inégalités scolaires motifs de l'échec scolaire, Bernard Lahire, sociologue et professeur de sociologie, directeur de *Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations* du Centre Max-Weber (CNRS) a fait ce constat : «*la raison de fond de l'échec scolaire, c'est l'existence de classes sociales et d'une répartition inégale des richesses*^x». Pour lui, les inégalités sociales entre les enfants sur le banc de l'école, collège ou lycée ont un impact sérieux sur leur scolarité.

Gérard Bartoux (professeur agrégé de philosophie à l'Ecole Normale mixte de Polynésie française) dans son livre «*L'école à l'épreuve des cultures*» 2008 sur la page 189 dit sans équivoque que «l'échec scolaire est en réalité intimement lié aux catégories socioprofessionnelles des parents». L'absence d'activité professionnelle du père, mère, leurs diplômes, leurs parcours scolaires, la taille de la famille, la promiscuité, enfant sans espace (pas de chambre ou de bureau ou il peut s'activer aux travaux à domicile calmement) leur pouvoir d'achat, bref, la précarité et bien d'autres problèmes socio-économiques sont autant de causes des échecs scolaires des élèves dont leurs familles sont nouvellement arrivées en France.

Gérard Cherqui et Fabrice Pautot, dans *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones* 2015 laissent entendre que même si venir d'ailleurs ne signifie pas nécessairement vivre la précarité en France, il est naturel et compréhensible que l'installation des familles qui viennent d'arriver en France ne se fait pas de manière automatique. Les familles arrivantes sont soumises aux démarches administratives auprès de la préfecture du lieu de résidence en vue d'obtenir des papiers nécessaires et beaucoup des familles ne les auront qu'après des mois voir des ans, certaines ne les auront même pas et seront contraint de quitter le territoire, ou seront déportés par les services de la police aux frontières. Ainsi de nombreuses familles n'ont vraiment pas de sécurité, ne sont pas bien installées, leurs enfants d'âge scolaire en pâtissent.

L'accès aux logements en France se fait très graduellement, ce qui ne facilite pas la scolarisation de l'enfant qui, lui, a été accueilli au milieu scolaire depuis l'arrivée sur le territoire français sans se soucier d'où il va dormir après les heures de l'école. Le système scolaire français inscrit, accepte, accueille, et installe chaque élève quel que soit le statut de la famille, et c'est tout.

En France, les deux problématiques d'installation de l'élève et de sa famille se résolvent très

séparément et ne sont pas du tout liées par les services de l'Etat ! Il est très commun de voir un élève bien installé en classe mais qui se demande où il logera la nuit, car faute de stabilité, sa famille est contrainte de loger dans d'autres familles, dans les hôtels du 115 (service d'orientation des personnes en situation d'urgence sociale, qui ont besoin d'hébergement d'urgence et d'aide alimentaire, ou d'autres services sociaux.), dans des rues, dans des associations, dans des logements de transit, temporels, des foyers, où ils doivent incessamment changer de logements. Dire que tout cela n'influe pas fortement sur sa scolarité serait une erreur de la part des observateurs.

Alors que les élèves natifs sont en générale bien installés et au chaud chez eux, en sécurité économiques pour nombreux d'entre eux, profitant les weekends en familles pour visiter des lieux historiques, touristiques et culturels, les élèves des familles nouvellement arrivantes vivant la précarité n'auront pas tous ces profits, ces élèves n'auront même pas une table et une chaise en guise de bureau pour faire ses travaux scolaires, ou dormiront mal faute chambre adéquate pour bien dormir toutes ses heures de sommeil. Sortir ne fût-ce qu'au cinéma ne remontera même pas dans son esprit, l'aide des parents dans ses devoirs scolaires est un rêve qui sera vraisemblablement réalité au bout de deux ou trois ans quand sa famille sera enfin socialement installée, intégrée, et professionnellement active !

Sur la question de savoir sur quoi se fonde la réussite des enfants des classes moyennes et supérieures ! Bernard Lahire²¹ nous partage ses observations et répond :

« Sur beaucoup de petites choses qui, mises bout à bout, rendent l'enfant tout à fait adapté à l'école. Quand vous avez une chambre à vous, un lieu pour travailler, des jeux pédagogiques, des parents qui parlent « bien », qui vous racontent des histoires tous les soirs, qui vous emmènent au musée, ne vous laissent regarder à la télévision que certaines choses choisies avec soin, vous initient à des sports qui donnent le goût de l'effort, tout cela forme comme une mayonnaise. Elle produit des enfants qui ont à la fois les bonnes dispositions comportementales et les bons savoirs ».(G.Vincent (dir.),L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? p .79-91)

En guise de solution, l'institution scolaire n'a vraiment pas de réponse. Dans l'ouvrage *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, les auteurs ont fait une enquête sur des enfants d'immigrés au Canada, au Nouveau Brunswick, sachant ce qui se fait en France, surtout sur la qualité de l'accueil des immigrés dont leurs enfants à besoins particuliers. Ils ont constaté qu'au

²¹ B . Lahire , « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire » ,dans G.Vincent (dir.),L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?,p .79-91

Canada, « la priorité est donnée à la qualité de l'accueil social et à l'installation des familles dans la communauté avant même la scolarisation »(Gérard Cherqui, Fabrice Pautot,2015,p.16) ! Cette approche canadienne est la meilleure, car, comme le disent-ils, « il n'y a pas d'apprentissage efficace si l'enfant n'est pas bien²² » (Gérard Cherqui, Fabrice Pautot, 2015, p.16). Cette approche serait une des solutions qui hausseraient la réussite des élèves venus d'ailleurs comme celle d'autres publics de familles précaires, ou de classe sociale ouvrière !

1.5. Comment enseigner efficacement les élèves allophones nouvellement venus d'ailleurs?

Après inscriptions, bons accueils et évaluations des niveaux, les choses sérieuses commencent. La tâche d'un enseignant de français des unités pédagogiques ayant déjà collecté et exploré toutes les ressources disponibles sur Eduscol, CASNAV et autres, sera une mise en application des approches didactiques ou méthodologiques de son choix.

Quelles sont les approches didactiques qui aident mieux les élèves allophones à l'apprentissage du français et aux apprentissages des autres disciplines ?

Mais d'abord, quels sont les objectifs généraux de l'enseignement aux élèves allophones venus d'ailleurs tous niveaux (du collège et lycée) confondus et quelles sont les tâches ou activités sociales et langagières visées ?

Les objectifs de l'apprentissage du français langue étrangère ou français langue seconde aux élèves allophones comportent les objectifs sociaux, et les objectifs communicationnels suivants²³ : *pouvoir* communiquer à l'école, vivre sa vie d'élève

- pouvoir suivre les cours en « classe ordinaire »
- traduire à ses parents les communications scolaires
- communiquer dans la vie quotidienne extrascolaire
- réaliser des projets avec d'autres camarades
- faire des exercices, évaluations et passer des examens
- Utiliser des outils numériques et connectés

²² Inclure : français de scolarisation et élèves allophones ;pp16.

²³ Inclure : français de scolarisation et élèves allophones, par Guy Cherqui-Frabrice Peutot,pp 110

Les tâches ou activités à proposer pour arriver à ces objectifs seront eux aussi des tâches sociales et des tâches langagières !

1. Tâches sociales :

- Reproduire, s'exprimer, analyser
- Lire, analyser, comprendre
- Analyser, comprendre, interpréter, traduire
- S'exprimer, reproduire
- Agir, interagir, produire
- Comprendre, produire, reproduire
- Comprendre, interagir, produire

2. Tâches ou activités langagières :

- Compréhension orale, compréhension écrite, productions orales, interactions orale
- Interactions écrites, productions écrites, compréhensions écrites
- Médiations orales, compréhensions orolographiques...

Quelles sont les approches et les champs didactiques qui aident les élèves allophones à progresser? Et en fin, quels outils ou supports didactiques à recourir pour une meilleure apprentissage et consolidation ?

Dans ce chapitre théorique, je mettrai en avant **six** didactiques ou approches qui se sont avérées productives dans l'accompagnement des élèves allophones arrivants et qui, s'ils sont habilement maniés en fonction des besoins personnels de chaque groupe accompagné, donneraient des résultats souhaitables. Les six didactiques sont les suivantes : *les approches plurielles des langues et des cultures, les approches actionnelles, la didactique du français langue étrangère et seconde (FLE et FLS), l'enseignement bilingue, la didactique des champs disciplinaires enseignés et la didactique différenciée.*

1. **Enseignement bilingue (le didactique du bilinguisme)** : Qu'est ce qui profiterait le plus l'élève allophone nouvellement arrivant entre l'inscription dans une classe bilingue et l'inscription dans une classe « ordinaire » ayant le dispositif UPE2A ?

Dans l'ouvrage de l'ADEB (Association pour le développement bi / plurilingue) intitulé *Le professeur de « Discipline Non Linguistique »* (Duverger, 2011), comme le cite l'ouvrage

Inclure : français de scolarisation et élèves allophones, pp 101 on y lit :

-« Où qu'on soit et quelles que soient les modalités retenues, l'enseignement bilingue met en contact deux ou plus de deux langues. Sinon toujours dans les programmes, les instructions officielles, les classes, du moins dans le travail cognitif qu'effectue tout apprenant. Même en situation d'immersion totale, là où les enseignants n'ont recours qu'à la langue autre et en attendent de même des élèves, ces derniers pratiquent évidemment leur(s)langue(s), y sont exposés en dehors de l'école et ne sauraient la mettre totalement hors circuit dans leur apprentissage.

-Où qu'on soit et quelles que soient les modalités retenues, l'enseignement bilingue vise aussi et d'abord la construction de connaissances par le médium de cette langue autre dans les disciplines dites de manière commode mais fort abusive « non linguistiques²⁴ ». (Gérard Cherqui, Fabrice Pautot, 2015,p.101)

Il est évident que cette approche a ses bienfaits parmi lesquels la mutualisation des connaissances et des compétences car chaque lycéen ou collégien venu d'ailleurs a sans doute les connaissances et compétences antérieurement acquises et conservées, qui serviront de base dans l'apprentissage du français langue de scolarisation, l'apprentissage qui ajouterait des nouvelles compétences !

Comme le rappelle l'ouvrage *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones* de Guy Cherqui (un des fondateurs du CASNAV de l'académie de Grenoble, et Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique Régional de Lettres) et de Fabrice Peutot enseignant et formateur en FLS et participant à la fondation du CASNAV de l'académie de Grenoble), cette approche s'appuie sur trois principes à savoir

- « L'enseignement bilingue doit profiter aux disciplines »
- « L'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires »
- « L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées »

2. **Approches plurielles (plurilingues et pluriculturelles)** : En France, l'enseignement des langues est centré sur une approche dite « unilingue », « monolingue »,« monolithique » ou « singulière », c'est-à-dire qu'on apprend une langue à la fois, en l'isolant des autres langues.

²⁴ *Le professeur de « Discipline Non Linguistique » (Duverger, 2011)*

En plus, certains acteurs de l'éducation conseilleraient aux parents de ne pas apprendre à leurs enfants à lire et à écrire dans deux ou plus en même temps allant même à bannir tout recours à la langue maternelle !

Qu'est-ce que cette approche « plurilingue » et quelle est sa finalité ?

Il y a beaucoup de propositions didactiques déjà tentés et expérimentés publiés sous la forme CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) et qui s'inscrit à la suite du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues).

Voici ce que dit le CARAP, à la page 6 à propos de cette approche :

*« Nous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément²⁵ »*

Que dit le CECRL à propos de ces approches plurielles des langues et des cultures ? Voici ce qu'en dit le CECRL à la page 129.

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser²⁶ ».

Le CARAP, suite à des nombreuses expérimentations, présentent quatre approches plurielles à savoir :

- ***L'approche interculturelle*** : approche qui valorise les langues des élèves allophones venus d'ailleurs, qui s'appuie sur des compétences langagières acquises et centre sur des aspects culturels des pays de provenances de ce public. Prendre en compte la culture de l'élève aide

²⁵ CARAP, page 6

²⁶ CECRL, page 129.

énormément à comparer et contraster culture et langue et à travailler le vivre ensemble, et l'intégration rapide à la vie sociale et culturelle française

- ***La didactique intégrée des langues***^{xi}: approche qui associe plusieurs langues au sein d'une même activité, et de travailler sur les similitudes et liens entre elles (travailler sur les mots français venus d'ailleurs par exemple, sur les faux amis, sur les interférences et différences, etc...). Cela valorise également les acquis, et parler une autre langue devient un atout.
- ***L'intercompréhension entre les langues parentes***^{xii}: cette méthodologie s'appuie sur la proximité des langues d'une même famille que la langue de l'élève ! Un élève venu du Royaume uni ou d'un autre pays d'expression anglaise, par exemple, trouvera plus facile l'apprentissage et l'assimilation rapide du français que celle de l'arabe ou du chinois à cause de beaucoup de proximité de deux langues.
- ***L'éveil aux langues***: c'est une approche qui propose de travailler sur toutes les langues dans leurs variétés, registres et variations, sans viser l'apprentissage des langues travaillées ! Le CRAP à la page 7 explicite les bienfaits de cette approche aux élèves, approche qui constituerait une sorte de propédeutique à leur apprentissage, disant que cette approche est « conçue principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones » .

3. **Approche actionnelle (pédagogie actionnelle)**: Cette pédagogie est l'une des pédagogies que les enseignants des langues n'ignorent pas car son recours aide à atteindre les objectifs visés parmi lesquels les objectifs dits « actionnels »! A part des objectifs communicationnels, objectifs culturels, objectifs sociolinguistiques, et les objectifs grammaticaux, dans l'accompagnement des élèves venus d'ailleurs et allophones, il faudrait chercher à atteindre les objectifs actionnels.

Le Cadre Européen Commun de Référence explique que cette pédagogie vise à transformer les élèves en « *acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (c'est moi qui souligne). Ceci dit, on accompagne les élèves allophones vers une destination connue, vers les savoirs pratiques qui donneront des résultats pratiques.

Pour y arriver, l'enseignant mettra en avant l'approche actionnelle dans son enseignement de langue et de culture, intégrera des méthodologies diverses qui répondent aux besoins des apprenants, et qui éveillent leur intérêts car comme le dit l'adage « pas d'intérêt pas

d'action ». Chaque action proposée aux élèves doit être motivée par son besoin et son objectif.

Qu'est-ce que l'apprenant veut, quel est son objectif dans son for intérieur ? L'enseignant des unités pédagogiques ferait mieux de le savoir. Parmi des nombreux objectifs de chaque élève allophone arrivant, il y a le vif besoin de pouvoir s'intégrer le plus rapidement possible dans la vie sociale à commencer dans l'établissement scolaire et dans la vie extrascolaire, le désir d'interpréter et de traduire les communications scolaires à ses parents, pouvoir intégrer le plus vite possible sa classe « ordinaire », savoir utiliser des outils numériques bien connectés à internet, pouvoir faire des évaluations et passer des examens, et l'objectif à long terme en matière d'orientation professionnelle, bref être autonome dans la vie sociale, scolaire, et professionnelle dans son nouveau pays, nouvelle langue et nouvelle culture.

4. **Didactique du français langue étrangère et seconde (FLE ,FLS)** ^{xiii}: Dès l'accueil des élèves allophones au premier jour de leur apprentissage, le français reste une langue totalement « étrangère » d'où l'acronyme FLE « français langue étrangère » ! Mais l'objectif visé est de les accompagner à faire transformer le FLE en « français langue seconde »(FLS).Oui le français devient en peu de temps, non une langue « étrangère » mais leur « seconde » langue, qu'ils manipulent de plus en plus facilement au fur et à mesure de leur apprentissage. Dans la classe ordinaire, tous les autres élèves et leurs professeurs sont quasiment tous «natifs », qui de facto, ont le français comme langue, non étrangère ou seconde, mais « maternelle ».On parle alors de FLM (français langue maternelle). Les élèves venus d'ailleurs ont à faire avec leurs camarades de classe qui ont comme langue maternelle le français et qui suivent parfaitement tous les cours dans leur langue. Ils devront faire des efforts pour réussir leur scolarité, et s'ils sont bien accompagnés, au bout d'un an, ils pourront acquérir leur seconde langue: le français, qui est une langue de scolarisation dans toute l'étendue de la République française !

Cette approche sert à fusionner les objectifs sociolinguistiques du FLE,FLS et FLM en élaborant des méthodes qui vont du FLE au FLS pour une finalité de FLM pour équiper et former les élèves allophones nouvellement venus d'ailleurs à exercer des taches langagières de l'école comme de la vie extrascolaire et à faire ses devoirs et à passer ses examens.

5. **La « Pédagogie couscous », pédagogie culturaliste**: « la pédagogie couscous » selon Abdallah-Preteille, 1999 est une approche que beaucoup si ce ne sont pas tous les enseignants des unités pédagogiques et enseignants de FLE et FLS ont rendue obsolète. Il

s'agit d'une pédagogie qui met en place des activités ou des projets autour des cultures d'origine, en vue de valoriser les compétences des élèves antérieurement acquises et de favoriser l'inclusion, et le savoir vivre en citoyens ayant des différences, sans marginalisations et stéréotypes !

Pourquoi cette approche est-elle à envisager ? Certaines familles venues d'ailleurs installées en France n'y se sont pas définitivement installées, certaines retourneront dans leurs pays d'origine, les autres ont le statut de voyageurs, ou des migrants économiques ou politiques qui envisagent de retourner dans leurs pays de provenance une fois. Il y a des enfants des expatriés, il y a des mineurs isolés, ou des demandeurs d'asile qui ne savent pas encore leurs destinations finales. Ceci dit, il y a bien sûr ceux qui sont ici en France pour de bons comme des réfugiés officiellement reconnus, des enfants venus dans le cadre d'un programme de regroupement familial, et des élèves venus d'ailleurs dans le cadre d'une procédure d'adoption, ou qui sont dans les procédures de naturalisation avec leurs familles. Bref, cette pédagogie est fondée sur l'hypothèse selon laquelle un jour ou l'autre certains élèves allophones nouvellement arrivés retourneront dans leurs pays d'origines, dans leurs cultures, et reparleront leur langues.

Dans les écoles françaises, souvent le français est la seule langue acceptée, les langues des élèves ne parlant pas français ne sont pas admises dans l'établissement. On constate également une attitude sélective des langues étrangères des élèves, ou un élève parlant anglais est regardé d'un œil bon et positif, alors que celui ou celle qui parle l'ukrainien, le lingala ou le serbe (langues dites minoritaires et non internationales) est regardé autrement, sous prétexte qu'elles ne les serviront pas à grand-chose !

Cette pédagogie culturaliste et linguistique valorise les langues des enfants, leurs cultures, tout en accompagnant ces allophones à faire l'immersion, l'inclusion totale en français langue de scolarisation, langue de vie scolaire, et de vie extrascolaire !

6 .La pédagogie différenciée : la pédagogie différenciée est une approche pédagogique **flexible** où l'élève (ici on parle d'élève allophone) est au centre de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acteur important de son propre apprentissage. L'enseignant n'est pas un transmetteur des connaissances et des savoirs, il y est plutôt comme accompagnateur et mentor ou coach qui taille chaque activité aux besoins propres de chaque élève pris individuellement et aux compétences déjà acquises. **Howard Earl Gardner** (psychologue du développement américain, professeur de sciences de l'éducation et

de neurosciences et auteur /chercheur) résume cette approche dans cette phrase : *“le but de l’Éducation est d’aider chacun à utiliser ses capacités au mieux »* (« The goal of education is to help people use their minds better^{xiv}»). Le site www.enseignants.hachette-education.com²⁷ propose quatre types de différenciation pédagogique suivantes :

La différenciation de contenus (assigner par exemple des contenus différents à des groupes d’élèves différents pour qu’ils arrivent aux mêmes questionnements et conclusions).

La différenciation par les procédés (utiliser différentes méthodes à chaque séance pour consolider les acquis et en vérifier (musique, vidéos, images, questions à trous, questionnaires, phrases à compléter,...)).

La différenciation par l’interaction (créer des binômes ou des groupes en tenant compte de capacités d’individus

La différenciation de production (le travail sera une production originale, et non des productions identiques) mais le projet final et les objectifs visés seront atteints.

Comme le nom l’indique, tout est différencié. Un travail énorme bien sûr pour un enseignant qui doit travailler dur en vue de satisfaire chaque élève allophone qui lui est assigné. Pour y arriver, l’enseignant ou plutôt le coach doit connaître chacun de ses élèves, préparer ses cours, organiser sa classe, et en assurer la gestion, tout pour viser chaque élève pris individuellement.

L’enseignement et l’accompagnement aux élèves venus d’ailleurs qui ont des difficultés de langue, et ayant un besoin dans le domaine de l’apprentissage du FLS, nécessite une vaste variété des approches didactiques et ce sur l’ensemble du programme scolaire du cycle et de la classe dans laquelle l’élève accompagné est inscrit. Toutes les approches sont à recommander mais il est indispensable qu’en UPE2A comme en classe ordinaire, les approches différenciées, et les approches bilingues, plurilingues et pluriculturelles) soient envisagées. Une des moyens d’y arriver est l’approche actionnelle, qui est centré sur les projets ou activités langagières pragmatiques mises en place pour que les élèves allophones atteignent leurs objectifs communicationnels, linguistiques, culturels, et actionnels, et réussissent leurs scolarités.

²⁷ <https://www.enseignants.hachette-education.com/actualites/quest-ce-que-differenciation-pedagogique-comment-lappliquer>

1.6 L'inclusion et l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés dans des classes ordinaires et des dispositifs de soutien

L'inclusion et l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés dans des classes ordinaires restent un des défis majeur des professeurs des écoles, des lycées et des collèges.

Les chiffres publiés sur le site du ministère de l'Éducation Nationale montrent qu'en 2017/2018 ils étaient 67 909 élèves allophones présentant des vraies difficultés linguistiques pour l'inclusion et l'intégration totales dans les classes ordinaire.

La Note d'Information n° 20.39, novembre 2020 dit ceci pour ces élèves:

« C'est 3 559 de plus qu'en 2017-2018. À ces élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés s'ajoutent 2 035 jeunes pris en charge par les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) et 2 587 jeunes en attente d'une affectation. Près de huit allophones nouvellement arrivés et scolarisés sur dix étaient déjà scolarisés précédemment et plus de neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique, la plupart du temps dans des unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants ». (Note information n° 20.39, novembre 2020)



Source : www.education.gouv.fr

Ces chiffres hauts mentionnés n'incluent pas les élèves venus d'Ukraine arrivés massivement depuis l'invasion de l'Ukraine par la Russie le 24 février 2022. Le site de l'Éducation Nationale nous donne une photo complète de la situation : jusqu'au 24 mai 2022, les établissements scolaires en France avaient accueillis le total de 17 677 élèves ukrainiens aux primaires, aux collèges et aux lycées.

Comment font les professeurs pour s'en sortir ? Comment accompagnent-ils ces élèves venus d'ailleurs pour que leurs inclusions et intégrations dans les classes ordinaires réussissent ? Comment ces élèves sont-ils accompagnés dans leur apprentissage du français, langue de l'école ? Est-ce que les professeurs, acteurs directs de l'éducation, se sentent bien formés et bien équipés pour accompagner les familles de ces élèves et les élèves eux-mêmes vers l'inclusion intégrale de ce public en difficultés ? Du point de vue pédagogique, quelles ressources utiliser, où les trouver, comment inspirer plus de confiance en ces jeunes qui se trouvent « étrangers » au système éducatif, à l'établissement scolaire local, au public parlant une langue étrangère, au nouveau climat, et à la nouvelle culture ? Et les dispositifs d'accueil déjà en place ? Comment les outiller, les adapter ? Toutes ces questions et tant d'autres n'ont pas toujours des réponses pratiques !

Voyons tout d'abord les différents dispositifs d'accueil en place sur tout le territoire français, et on verra les suggestions et outils à mettre pédagogiquement en pratique ainsi que des ressources disponibles à profiter, tout pour apporter des réponses pratiques aux questions soulevées et à d'autres, enfin de venir en aide ces élèves venus d'ailleurs avec des difficultés de langue !

1.6.1 Les dispositifs d'accueils des élèves allophones nouvellement arrivés

Dans quasi-totalité des académies ou rectorats de la France hexagonale ou d'outre-mer, on y trouve en général deux dispositifs mis en place dans l'accompagnement des élèves allophones nouvellement arrivés sur le sol français ! Ce mémoire s'intéresse plus spécialement aux dispositifs mis en place dans le second degré, c'est-à-dire aux collèges et aux lycées.

Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A), un dispositif géant

Avant 2012, il y avait, en France, des multiples dispositifs d'accueil des élèves venus d'ailleurs dont les allophones font partis. La circulaire de 2012 a mis fin définitivement à d'autres appellations et a désigné **UPE2A**- Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants. Chaque enfant d'âge scolaire arrivé en France doit être inscrit en « classe ordinaire » et en UPE2A. En « classe ordinaire » l'élève suivra un programme normal des enseignements généraux et en UPE2A il suivra un enseignement du Français Langue Seconde (**FLS**). On a deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones à savoir : les UPE2A pour élèves ayant été scolarisés dans leur pays d'origine et les UPE2A pour élèves non scolarisés antérieurement.

Voici ce qu'on peut lire dans le circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

« Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires²⁸ ».

C'est l'**équipe pédagogique** de l'établissement scolaire qui gère le parcours personnalisé de chaque élève allophone suivi dans le dispositif UPE2A, sous la direction du chef d'établissement ou du directeur. On ne doit pas attendre la fin de l'année scolaire pour intégrer une classe ordinaire. Un élève suivi dans un UPE2A peut, si son niveau du français est évalué « suffisant » intégrer le cursus ordinaire dans une classe ordinaire avec ses camarades natifs ! On veillera également à ce que l'élève soit familiarisé avec le milieu scolaire, le mode de vie, le règlement intérieur, les conditions de fonctionnement de l'établissement.

Enseignement du français langue seconde (FLS)

Tous les lycées et collèges ne disposent malheureusement pas du dispositif UPE2A ! Dans ce cas, il y a un autre dispositif pour l'enseignement du FLS : **un enseignant membre de l'équipe pédagogique** assure des heures de soutien. Les élèves allophones suivent les cours en classe ordinaire aménagée en vue de pouvoir faire des séances de FLS. Dans ce cas, le circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 en donne des clarifications suivantes :

« Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire

²⁸ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux²⁹ ».

1.6.2 Comment accompagner et outiller l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour favoriser l'inclusion intégrale des élèves allophones venus d'ailleurs ?

Est-ce que les professeurs, acteurs directs de l'éducation, sont-ils bien formés et bien outillés pour ensuite accompagner les familles de ces élèves et les élèves eux-mêmes en difficultés vers l'inclusion intégrale? Pour répondre à cette question, il faudrait revoir des ressources disponibles proposées aux enseignants acteurs d'accueil et de prise en charge de l'enseignement, du suivi et de l'évaluation de ces élèves aux besoins particuliers.

Le site Eduscol

Sur le site Eduscol, on y trouve des documents téléchargeables que beaucoup d'enseignants se servent dans leur fonction d'accompagnement d'élèves allophones arrivants ! Parmi ces documents, il y a un **document d'accueil destiné aux parents et aux élèves**. Ce document est traduit dans plusieurs langues, et il est disponible aux établissements scolaires, et dans tous les services concernés ! Un des objectifs de ce document est de décrire et expliquer aux familles venues d'ailleurs le système éducatif français, qui souvent diffère des systèmes éducatifs de beaucoup de pays d'origine de ce public.

Côté enseignants, pour qu'ils soient formés, accompagnés et outillés, le site leur offre un **document pédagogique et didactique fait pour les aider à gérer les accueils, les enseignements, et les suivis**, des élèves allophones qui leurs sont confiés. Ils y sont donné un autre **outil d'évaluation**, outil référé aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, au CECRL (cadre européen commun de références pour les langues), et aux grilles de références pour faire des évaluations des acquis et des compétences maîtrisés, en vue de savoir des pistes à renforcer, des progrès à suivre pour l'apprentissage de la langue.

Le réseau CASNAV

Les centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV en sigle) proposent de nombreux autres **outils spécialisés et documents pédagogiques** pour équiper pleinement les enseignants qui

²⁹ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

assurent les dispositifs UPEA2A et d'autres acteurs concernés. L'accès à ces ressources est facile, beaucoup sont téléchargeables ou consultables en ligne. Ces centres de ressources sont disséminés sur la totalité du territoire français, dans l'Hexagone comme dans les outre-mer, dans chaque académie. Le réseau CASNAV fait plus qu'offrir des ressources, il assure également des formations pour les enseignants.

1.6. 3 Du point de vue pédagogique, comment inspirer plus de confiance en élèves allophones, qui se considèrent à raison « étrangers » au système éducatif, à l'établissement scolaire local, au public parlant une langue étrangère, au nouveau climat, et à la nouvelle culture ? Comment adapter et manier efficacement ces outils disponibles pour accompagner pleinement les élèves allophones en difficultés ?

Accueil chaleureux des élèves allophones et de leurs parents

Comme cela se fait déjà pour les autres élèves, chaque établissement scolaire a l'obligation d'accueillir les parents des nouveaux élèves, une réunion dite d'information qui présente les droits et devoirs des familles et des élèves, les règlements internes ainsi que le fonctionnement de l'établissement.

Durant cette réunion d'information, les parents venus d'ailleurs, « étrangers » eux-mêmes au système éducatif français, leur seront explicités dans des termes faciles et claires le système éducatif, les cycles, les niveaux, les appellations et les modalités d'évaluation des niveaux de leurs élèves, le niveau évalué par l'enseignant pourra différer avec le niveau réel de l'élève qui a suivi sa scolarisation dans son pays de provenance ou d'origine.

Comme déjà mentionné précédemment, il y a un document d'accueil destiné aux parents et aux élèves. Ce livret d'accueil traduit dans plusieurs langues est fait par le CASNAV fait une excellente présentation du système éducatif français et en français et dans la langue de la famille arrivante, donne des renseignements aux parents et de facto aux élèves sur les démarches administratives à faire, sur les procédures d'inscription à faire dans des délais précis, sur le nom de l'établissement local, et sur les conditions de scolarisation. Ils seront renseignés sur leurs droits et obligations, sur les conseils d'écoles, et les élections dont ils sont élus au même titre que les parents-natifs.

L'accueil des élèves allophones doit être aussi chaleureux que celui de leurs parents. Cet accueil doit être programmé et assuré par les établissements scolaires, les collèges ou lycées.

Une fois l'élève assigné, il est primordial et indispensable que l'enseignant chargé de suivre l'élève allophone prenne le temps d'accueillir chaleureusement l'élève, pour le mettre à l'aise, le présenter aux autres camarades de classe, et l'assurer. Ainsi l'élève sentira l'amour de tous, et trouvera sa place dans la classe. Pourquoi ne pas assigner un autre élève français du même sexe la responsabilité de « tuteur » de cet élève allophone ? Ainsi l'élève allophone se sent planté dans la communauté de ses camarades et le motivera à apprendre leur langue. Cette méthode a été essayée par l'académie de Strasbourg, et a bien marché, ici quelques fiches proposées!

Autre conseil pratique : dès la réception d'un élève allophone dans sa classe, l'enseignant ne devrait pas tarder à informer les dispositifs UPE2A ou l'enseignant chargé de l'apprentissage FLS du collège ou lycée en vue de faire des évaluations du niveau de l'élève s'il a été antérieurement scolarisé dans son pays de provenance.

Les élèves allophones sont des élèves à besoins particuliers, de ce fait il faut faire des aménagements et adaptations qui ne sont pas moindres. Où placer l'élève allophone dans sa classe ordinaire pour qu'il soit bien suivi, lire sur les lèvres de son enseignant et capter facilement les consignes ? N'est-ce pas dans les premiers rangs ? Cela faciliterait et l'élève et l'enseignant qui doit l'accompagner et garder l'œil compatissant sur ses travaux. De la même façon, un enseignant productif pense à son articulation. Penser en amont son lexique simple, en français plus ou moins simplifié, avec des fiches récapitulatives de son cours, et le remettre aux mains propres de l'élève allophone, aideraient énormément l'élève à se focaliser sur le cours, sur la compréhension orale plutôt que d'être distrait par la prise de notes qui ne sert qu'à le distraire. Pour la meilleure consolidation du cours de langue, il ne faudrait pas fatiguer l'apprenant à l'écriture, l'attention complète sur l'écoute suffirait.

Un enseignant de langue FLS productif est celui ou celle qui pense aux outils toujours en amont. Un site web officiel³⁰ propose d'avoir dans son sac des dictionnaires et livrets bilingues (français et langue de l'élève accompagné), et l'usage des dictionnaires en ligne si l'élève peut s'en procurer d'un ordinateur portable ou d'une tablette ou si l'établissement peut lui en prêter une. Aider l'apprenant à noter et à mémoriser chaque nouveau vocabulaire et à garder sur soi partout où il va son petit carnet de vocabulaire, est une astuce qui aide à consolider ses acquis.

Un autre conseil qui s'est avéré utile est d'enregistrer son cours et à fournir à son élève l'enregistrement audio de chaque cours pour usage personnel une fois à la maison. L'usage des vidéos didactiques et d'autres supports numériques en classe de FLS facilite mieux l'assimilation

³⁰ www.livrescolaire.fr

de chaque séance.

La compréhension des consignes étant une difficulté majeure pour les élèves allophones, il est conseillé de faire usage des fiches des verbes de consignes les plus fréquents. L'exemple sur la page suivante nous sommes proposés par ce site web officiel (www.livrescolaire.fr)

Le CASNAV propose beaucoup d'autres ressources en matériaux didactiques, comme des fiches, tableaux, images, etc... en version papier et audio gratuitement téléchargeables ou imprimables. Sur les sites **Eduscol et Evascol**, il y a tant d'autres ressources utiles que l'enseignant qui accompagne un élève allophone ne devrait pas hésiter à utiliser. Si les conditions dont vit la famille de l'élève allophone le permettent, lui recommander des sites destinés aux élèves nouvellement arrivés en France ayant des difficultés linguistiques particuliers comme TV5 Monde ,Lexique LE ,SOS Collège, ViveleFLE ,Équipe Réussite serait « la cerise sur gâteau » comme ça se dit souvent.



1.7. Relations enseignants-parents d'élèves allophones

On se demande continuellement si tous les dispositifs en place sont suffisants ou si on devrait penser à autre chose pour le meilleur accompagnement de ce public ayant des difficultés.

Pendant mes lectures, je suis tombé sur un article publié en 2018 par une des enseignantes expérimentées qui ont depuis plus de deux décennies participé dans les missions du dispositif UPE2A. Son nom ? Françoise Estival, professeure des écoles qui exerce dans la Drôme. Elle aussi avait remarqué que tout ce qui est prévu, tous les dispositifs, ne sont pas suffisants pour un excellent accompagnement des élèves venus d'ailleurs dont certains sont allophones.

Elle a donc fondé une association FLE (Faciliter le Langage aux Enfants), qui depuis plus de quinze ans, accompagne non seulement les élèves mais également leurs parents, leurs familles. Elle explique en une seule phrase sa ligne directrice : « *C'est un lien dans la difficulté à faire des liens quand on arrive, c'est une possibilité de socialisation*³¹. »

Comment fonctionne le dispositif FLE de madame Françoise Estival ?

Au début, les volontaires de l'association suivaient les élèves **dans leurs familles** mais elle a vite constaté que ça n'allait pas du tout car, à part les difficultés liées à la scolarisation, les familles récemment venues d'ailleurs vivent dans la précarité, et les problèmes de la famille prenaient tout le temps dédié à l'accompagnement exclusivement scolaire de l'enfant. Il faut souligner que le rôle majeur de l'enseignant accompagnant l'élève allophone n'est pas d'ordre social ou psychologique, ce qui ne manque pas d'obstruer la tâche des enseignants envers ce public spécial.

Pour mieux travailler, l'association, les familles, la commune et l'éducation nationale se sont mis officiellement d'accord pour que l'accompagnement se fasse dans l'établissement scolaire de la circonscription de la fondatrice.

Tout commence par le recrutement des bénévoles : l'association sélectionne avec attention ses bénévoles parmi des étudiants et de jeunes retraités, et avoir été ou être un acteur du système éducatif n'est pas un critère. Si le bénévole connaît la langue des parents, de la famille, la langue du pays de provenance est un atout. Ensuite suivent la formation des bénévoles aux méthodologies

³¹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/nouer-des-liens-avec-les-parents-deleves-allophones> et <http://www.pearltrees.com/u/173607803-parents-eleves-allophones>

d'enseigner le « français-langue seconde » (FLS), et aux programmes scolaires, leur équipe, et leur connaissance de mission, ce qui les attend, le travail à effectuer pour l'accompagnement de chaque enfant, étant donné que chaque enfant est accompagné séparément.

Une fois prêts, l'école, le parent, et le bénévole font une réunion éducative et l'accompagnement commence.

Je tiens à rappeler que ce dispositif associatif ne remplace en aucun les autres dispositifs ou l'école, même pas le rôle des parents, mais le bénévole, un « un accueillant du pays » fait son travail de médiateurs entre les autres dispositifs et l'élève. L'article « *Nouer des liens avec les parents d'élèves allophones* » explique le travail du bénévole: « *Son travail d'étayage est une traduction vers un autre codage culturel. Il a une position d'intermédiaire, de médiateur, de passeur. Il occupe une place de tiers entre école et famille, c'est une personne ressource qui joue un rôle d'interface entre deux mondes* »³².



*Un bénévole de l'association FLE accompagnant et l'enfant allophone venu d'ailleurs et son parent dans l'établissement scolaire*³³.

Cela signifie que chaque enfant, et chaque famille, pris individuellement est bien accompagné. Les parents de ces élèves sont accompagnés également car, eux aussi, ne parlant pas le français, la

³² <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/nouer-des-liens-avec-les-parents-deleves-allophones>

³³ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/nouer-des-liens-avec-les-parents-deleves-allophones>

langue de la scolarisation et du pays, l'expérience montre que leur apprendre la langue c'est accompagner doublement les enfants. Ce sont leurs parents, c'est eux qui assureront le suivi de leurs enfants, en communiquant par le biais du carnet scolaire avec les enseignants, à vérifier les devoirs et les travaux à domicile des élèves, et à suivre de près sa scolarisation. Comme le souligne l'article, ces parents « *ont été parents d'élève ailleurs et ils vont continuer à l'être ici*³⁴ ».

Je trouve très bon le fonctionnement de ce dispositif car, les écoles françaises s'attendent à ce que les parents aillent frapper les portes de l'établissement, vers eux, pour le bon suivi de leurs enfants ; et voilà un dispositif qui, lui, va vers les parents, pour les accompagner, les expliquer tout sur le fonctionnement de l'école à la française, tout ce qu'il se demande lui-même et ce qu'il ne connaît pas sur les moindres des détails qu'un étranger sur le système scolaire ne connaîtrait pas parfaitement sans que quelqu'un d'autre lui en explicite ! Cette approche a une finalité noble : entretenir des liens de confiance entre le parent, l'élève et l'accompagnateur en vue d'une intégration réussie !

Quelles sont les activités proposées ?

Une fois des liens de confiance entretenues, les choses sérieuses commencent. Sur le menu de l'association figurent les ateliers de lectures, bien structurés, de tailles différentes suivant les progrès de chacun, partagés entre les parents et les enfants. Les approches didactiques utilisés sont souvent le didactique du bilinguisme, ou approches dites plurielles (plurilingues et pluriculturelles). Comme les parents apprennent la langue française, faire recourir sa langue maternelle est une des techniques qui donne des bons résultats ; et comme il y a toujours des tâches à faire, l'approche dite actionnelle (pédagogie actionnelle) est utilisée.

Cette association et ses activités ont aidé et continue d'aider les enfants à s'intégrer plus facilement dans la vie scolaire, et dans le train-train de la vie extrascolaire. La scolarisation d'avant, dans son pays est valorisée, et cela favorise la continuité de ses acquis antérieurs et des acquis présents.

Le but majeur est d'arriver à un objectif d'intégration complète et réussie de chaque élève nouvellement arrivé en France dans une classe ordinaire et inclusive, et faire sa scolarité au sein de ses camarades natifs et de pouvoir réussir sa vie sociale à l'intérieur de l'école, comprendre les consignes, les travaux, passer les examens, et vivre en citoyens.

³⁴ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/nouer-des-liens-avec-les-parents-deleves-allophones>

Il est indispensable que ce genre d'approches initié par madame Françoise Estival soit essayé par les autres académies car accompagner l'élève avec ses parents donnerait plus de résultats qu'accompagner un enfant seul. Les relations de confiance entre enseignants et parents d'élèves allophones devraient être revues, entretenues.

1.8 Difficultés linguistiques, un frein à la réussite scolaire ?

Le français, langue rarement parlée dans les familles venues d'ailleurs mais obligée au milieu scolaire

Le français est la langue de l'école française, occupant quasiment la totalité du temps scolaire, qu'il soit en cours de français comme langue, ou comme langue d'apprentissage des autres disciplines. Le français est une langue imposée aux élèves depuis la maternelle jusqu'à l'université en passant par le lycée. C'est impératif d'apprendre le français si on veut vraiment réussir sa scolarité dans le système éducatif français. Pour les élèves venus d'ailleurs et leurs familles, ce n'est pas un avantage mais plutôt un frein ou du moins un slow down. Les familles nouvellement venues d'ailleurs parlent rarement voire jamais le français à la maison, dans des activités quotidiennes, et en récréations.

Leurs enfants scolarisés en France ne rencontrent le français qu'une fois à l'école, et très rarement après l'école « *Car l'école, dès la cour de récréation, est bien le lieu où on oublie d'où on vient, où s'efface la singularité taciturne de la maison, où on se sent comme tout le monde.* » (Mona Ozouf, historienne (2009) dans ses souvenirs d'enfance bretonne). Ils sont donc contraints à apprendre tout à l'école dans la langue qui n'est pas la leur, qui n'est pas la langue de leurs cœurs, et de leur famille. Que devraient faire les enseignants qui accompagnent ces élèves allophones en vue de bien réussir leur scolarité qui se fait obligatoirement en français, langue rarement parlée dans leurs familles ?

Moi qui suis professeur potentiel d'anglais-langue vivante, je vois combien il est difficile d'enseigner l'anglais à la base du français seul, langue de la République une et indivisible comme le dit bien la constitution française. Et pourquoi ne pas revoir si dans toutes les disciplines, les enseignants peuvent faire recours aux notions des langues des élèves venus d'ailleurs, langues qu'ils maîtrisent parfaitement ? Comme certains acteurs du monde éducatif l'ont pu constater, « les enfants plus ou moins bilingues issus de l'immigration, présents à l'école sont infiniment plus nombreux, souvent en situation massive d'échec, par rapport à des apprentissages dont la langue

support est un français fort éloigné de leurs compétences langagières spontanées ³⁵»

Le site du Ministère de la culture nous apprend qu'il y aurait 82 « langues de France ³⁶ » recensées, dont plus de 50 sont parlées dans les territoires français d'outre-mer

Sur les langues parlées dans des foyers de la France, les langues dites « langues de France », langues prohibées dans des établissements scolaires, langues interdites en classe, le ministère de la culture, lui, donne cette suggestion qui est pour moi à essayer par les acteurs éducatifs ayant les élèves allophones dans leurs responsabilités !

« Il s'agit de porter sur elles (ndlr les langues maternelles des élèves venues d'ailleurs) un regard positif et de ne plus les considérer comme un obstacle à balayer, pédagogiquement s'entend, mais comme un appui, une ressource à exploiter. Concevoir une pédagogie du français qui permette à l'élève d'aller de la langue de sa famille à celle de l'école, sans que cela soit perçu comme une rupture ou un déni, constitue un chantier dont les bases sont à peine aujourd'hui posées, mais cette nouvelle orientation doit être relevée ³⁷ ».

Comment mettre en pratique cette suggestion pourtant importante dans les vraies séances ?

Un des moyens à y arriver que je propose est de concevoir, selon le contexte de chaque classe, selon les langues des élèves allophones qu'on accompagne, *un lexique bilingues ou multilingues* de mots français venus d'ailleurs (des emprunts), et les utiliser selon le besoin. Pour accompagner les élèves allophones Ukrainiens par exemple, certains enseignants ont conçu un lexique bilingue français-ukrainien et il s'avère très important ³⁸

Faire des comparaisons de deux langues (sa langue maternelle et le français, langue d'apprentissages) aidera, l'élève à voyager intelligemment et facilement de sa langue maternelle au français langue de l'école. A titre d'exemple, si on apprend les nombres et les chiffres en français, demander à l'élève allophone de mettre en marge comment on les dit dans sa langue serait un jeu didactisé qui aiderait sa consolidation. Si on discute sur les aspects culturels, comme par exemple, sur *British Has Got Talent Show* nous avons souvent tendances à demander aux élèves les

³⁵ <https://journals.openedition.org/ries/4507>

³⁶ <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France>

³⁷ Gérard Vigner, « Le français, langue de l'école, langue à l'école », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, URL : <http://journals.openedition.org/ries/4507> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4507>

³⁸ https://padlet.com/barbara_richard1/otbx17jxs30j6992/wish/2092609775

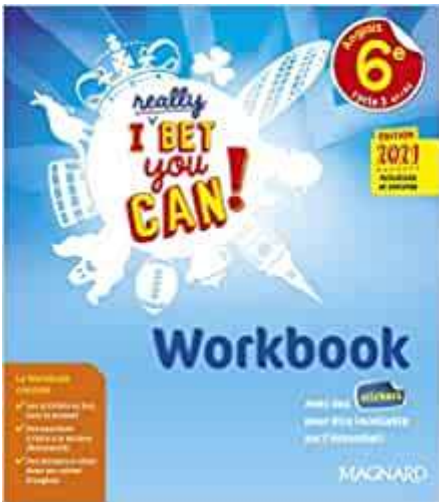
équivalents français, pourquoi ne pas demander l'élève allophone de nous dire l'équivalent dans sa langue natale ? Cette méthode s'avérerait hautement pratique.

En apprentissage de l'anglais par exemple, ou d'une autre discipline, en parallèle du français langue de support, on peut évoquer de quelques mots équivalents français tirés des langues des élèves venus d'ailleurs. Ici je mentionne très peu de mots connus³⁹ français mais d'origines étrangères, comme par exemple de l'arabe (*le café, le matelas, l'algèbre, chiffre, zéro, alcool, sucre, tasse, sinus, toubib, gazelle, jupe,...*) de l'italien (*pizza, opéra, brocolis, spaghettis, macaronis,*) de l'allemand (*hand-ball, cobalt, zinc, ...*) de l'espagnol (*cacahuètes, vanille, guitare, casque, camarade,...*), du russe (*cosaque, steppe, zibeline...*) ; du chinois (*ketchup (par l'anglais), typhon (par le portugais)...*) de l'hébreu (*bagel, alléluia, amen, chérubin, séraphin, éden*) du hollandais (*bière, boulevard, mannequins, rubans, en vrac...*) de l'anglais (*steak, cocktail, rugby, tennis, football, best-seller, play-back, les verbes flipper et flasher ; challenge, un speech, business, parking, week-end...*) selon le besoin.

Un coup d'œil sur les manuels scolaires, les élèves allophones seraient-ils complètement oubliés par les auteur.e.s des livres scolaire ?

Jetons un petit coup d'œil sur les manuels scolaires. Ici je me focalise sur les manuels scolaires d'anglais, niveau collègue. À titre d'exemple, le bimanuel scolaire (*Editions Magnard, 2017*) ***I BET YOU CAN !*** Intelligemment rédigé et illustré, le livre est conçu pour accompagner les élèves français en cycle 3 pour apprendre l'anglais. Dès ses premières pages, le français y prend une place importante tout au long de ses 159 pages en plus de 141 pages du second livre « workbook » dédié aux exercices et aux travaux à domicile. Rien n'indique que les auteurs et auteures ont pensé même un instant aux élèves autres que les natifs français et francophones. Le registre de langue utilisé, l'aspect culturel, ou les aspects socio-culturels et communicationnels, tout laisse entendre que le public visé n'est autre que les élèves natifs français ou ceux issus des pays régionaux.

³⁹ <https://www.aproposdecriture.com/mots-francais-venus-dailleurs>.



I BET you CAN! Workbook, photo internet.

Il en est de même aux manuels de 5^{ème} *TEEN TIME* et aux manuels (Hachette Livre 2017) ou ceux de 3^{ème} *e_for English* (Les Editions Didier, Paris 2014).

Qu'est-ce que les auteurs et auteures peuvent faire pour rédiger des manuels scolaires inclusifs ? Qu'en prévoient les programmes scolaires ? Et bien la réponse est courte : penser aux élèves allophones et autres venus d'ailleurs dans l'élaboration, la préparation et la rédaction des programmes scolaires et de tous les manuels scolaires dans toutes les disciplines. Pourquoi ne pas insérer des partis ou petits encadrés dédiés aux autres cultures, langues, ou modes de vies ?

1.9 Aspect culturel : les élèves venus d'ailleurs pénalisés par l'institution scolaire française ?

Gérard Bartoux (professeur agrégé de philosophie à l'Ecole Normale mixte de Polynésie française) dans son livre « *L'école à l'épreuve des cultures* » 2008 aborde ce sujet. « L'école française » comme elle est souvent appelée, est caractérisée par l'existence de diversités d'origines et de groupes culturels différents dont les publics enfants du monde arabe, du monde africain et de facto, qui ont amené avec eux non seulement leurs langues mais aussi leurs cultures et leur religion. La France est l'un des pays multiculturels et cela se voit dès l'entrée en classe. Il suffit de prendre son cahier d'appel et de lire les prénoms et/ou les noms de famille des élèves.

Au collège Jeanne d'Arc de Kremlin Bicêtre, au cours de mon stage long en responsabilité, j'ai bien constaté cela dès ma première présence devant les collégiennes et collégiens. Abdallah, Myriam, Islam, Mohammed, Moussa et Youssra sont parmi mes élèves brillants de 3^{ème}. Ces prénoms (et certains noms de famille) évoquent l'aspect culturel de ce public, et laissent deviner même les convictions religieuses de leurs parents. Les prénoms comme Paul, Judith, Anne-Marie, Léon,

Gabrielle ou Alice que portent leurs camarades de classe évoquent également l'aspect culturel et religieux de leurs familles. Oui, l'école française est multiculturelle. La question épineuse est de savoir quel impact cela a sur ces élèves venus d'ailleurs, se sentent-ils pénalisés par l'institution scolaire, et sera les condamnent ils à l'échec ?

Mais tout d'abord qu'entend-t-on par la culture ? Le dictionnaire Larousse en ligne⁴⁰ définit ainsi le mot « culture » :

- *« Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : La culture occidentale. Synonyme : civilisation »*
- *« Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : Culture bourgeoise, ouvrière. »*

Par cette définition, parmi les aspects culturels des élèves des familles venus d'ailleurs qui diffèrent de ceux de la France on comprend la langue d'enseignement (ici le français langue obligatoire à l'école), « les valeurs de la République » qui régissent la vie à la française, ainsi que le contenu des programmes scolaires.

On a beaucoup abordé les difficultés liées au fait que ces élèves sont obligés de tout apprendre en français langue d'enseignement alors qu'elle est rarement parlée en familles et dans la vie de tous les jours. J'ai même parlé des approches pédagogiques à mettre en œuvre pour enseigner efficacement les élèves allophones nouvellement venus d'ailleurs. Dans cette discussion, on parle sur les difficultés liées aux contenus des programmes d'enseignements et aux nouvelles valeurs dont la question de la laïcité à la française.

Les programmes d'enseignements en France pénalisent les élèves venus d'ailleurs

Si on jette un coup d'œil sur les contenus des programmes scolaires, on voit que l'hypothèse ne tient pas, les programmes scolaires ne sont pas prévus pour mettre en avant la culture française. Quelques contenus sont d'une façon ou d'une autre « universels » c'est-à-dire des sciences qui n'ont rien à voir avec la culture française. On peut citer par ici les mathématiques, la physique ou la chimie. Gérard Bartoux dans son livre « *L'école à l'épreuve des cultures* » nous rappelle que « les instructions officielles » en dit que « *l'objectif est en tout premier lieu d'observer méthodiquement*

⁴⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

les phénomènes les plus quotidiens et d'engager les élèves dans une première démarche de construction d'un modèle scientifique⁴¹ ».(Gérard Bartoux, 2008,p. 164)

Que dire des contenus d'histoire –géographie vis-à-vis aux différences de cultures ? Ces contenus pénalisent les élèves venus d'ailleurs ?

Cette hypothèse fait rappeler l'horrible assassinat de Samuel Paty, professeur d'histoire géographie « **attentat de Conflans-Sainte-Honorine⁴²** », dans la commune française d'Éragny, située dans le Val-d'Oise en dates du 16 octobre 2020. Il a été assassiné suite aux *contenus* du cours d'histoire(séance sur la liberté d'expression dans le cours d'enseignement moral et civique avec en quatrième) où il montre deux caricatures de Mahomet tiré du document authentique le journal Charlie Hebdo. Sachant en amont les réactions que pouvaient faire monter parmi le groupe d'élèves de culture Islamique, le professeur avait demandé aux élèves le souhaitant de ne pas regarder ces images voire de sortir de la salle de classe.

Cet attentat démontre bien qu'il y aura toujours des élèves issus de groupes culturels qui se sentiront pénalisés par certains contenus de l'enseignement. Français, littérature et poésie sont des cours où les œuvres de la littérature française sont mises en avances. Il est bien de noter qu'il n'y a pas que les œuvres française mais que les œuvres de langues venues d'ailleurs, voire d'autres continents sont aussi à proposer. Les enseignants qui ont les élèves venues d'ailleurs peuvent chercher d'autres documents à proposer parmi tant d'œuvres d'auteurs d'outre-mer françaises, ou d'ailleurs dans des pays francophones pour diversifier les contenus selon le besoin pour que ces élèves ne se sentent pas inutilement pénalisés voir désintéressés par l'ensemble du cursus scolaire.

Les valeurs de la République dont la question de la laïcité à l'école pénalisent-elles les élèves venus d'ailleurs ?

Un autre aspect culturel qui semble surprendre les familles venues d'ailleurs et leurs enfants élèves est bel et bien le principe de laïcité. Voici comment le site du *Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse* explique ce que c'est la laïcité à l'école :

« La laïcité est un principe républicain inscrit à l'article premier de la Constitution. La laïcité garantit la liberté de conscience, et protège la liberté de croire, de ne pas croire, et de changer de conviction. Chaque individu est libre de choisir ses convictions religieuses,

⁴¹ « L'école à l'épreuve des cultures » page 164

⁴² https://fr.wikipedia.org/wiki/Assassinat_de_Samuel_Paty.

*philosophiques et politiques, tant que leur expression se fait dans le respect de la loi et de l'ordre public. Cette liberté implique que les institutions publiques soient neutres et indépendantes des organisations religieuses. L'État peut ainsi s'assurer de l'égalité de tous devant la loi*⁴³»

Ce principe même s'il est bien compris par les parents français, je parie que les parents venus d'ailleurs ne le comprendront pas qu'au fur et à mesure, dans le temps. Tous les élèves, sans distinction aucune, sont obligés de ne pas porter de signes religieux à l'intérieur de l'établissement scolaire et sont tenus de suivre l'intégralité des enseignements tels qu'ils sont dans les programmes.

Par ce principe de laïcité, on comprend que « *l'école publique n'est pas la place publique, mais le lieu où les hommes apprennent d'abord ce qui peut leur être commun*⁴⁴ » (Gérard Bartoux, 2008, p. 171) Et c'est une règle qui bloque ou ralenti les apprentissages ? Pas du tout si on essaie de comprendre les bienfaits de ce principe. Mais revenons sur les élèves qui sont élevés dans des cultures où la religion est au-dessus de tout, voire même au-dessus de la nation, ou les adeptes sont prêts à tuer et à mourir au nom de Dieu ? Pensons aux élèves dont les parents sont extrêmement croyants et qui ne tolèrent en aucun ceux qui voient les choses autrement ? Samuel Paty, professeur d'histoire géographie dont j'ai mentionné plus haut, a été assassiné le 16 octobre 2020 à la seule cause d'avoir montré deux caricatures de Mahomet parus dans le journal Charlie Hebdo. Le journal lui-même a été attaqué par des terroristes islamiste le 7 janvier 2015 à Paris, jour de la sortie du numéro 1 177 de l'hebdomadaire. Tout ça à cause de la non-tolérance religieuse. Les élèves qui ont porté les signes religieux à l'École et partout depuis qu'ils sont vivant ou leurs parents qui voient le port du voile comme une obligation divine (fard) ne seront que déçus une fois dans des institutions de la République ou toutes et tous se retrouvent sous la stricte culture française qu'est la laïcité, la séparation de l'Eglise et de l'Etat, un pays où la croyance ou la non croyance n'est autre qu'une affaire strictement personnelle et qui doit être strictement gardé hors l'école publique et même la vie publique dans la République française.

Que devrait faire les enseignants qui abordent « le fait religieux » dans leurs cours ? Il faut rappeler ici que les programmes scolaires prévoient le fait religieux inséré dans les disciplines diverses, en français par exemple ou en histoire, philosophie et les arts plastiques.

Les professeurs qui doivent aborder le fait religieux dans leurs disciplines feraient mieux de penser d'abord à leurs élèves et leurs convictions supposés, et aborder ce cours de manière non offensive et donner les options à ceux qui ne veulent pas participer au cours de faire les autres activités scolaires

⁴³ mallettedesparents.education.gouv.fr et <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/introduction.html>

⁴⁴ « L'école à l'épreuve des cultures » page 171.

ou sortir de la classe. Les parents et les élèves devraient être assurés qu'ils ne sont pas en train d'être assimilés de force à la culture française via les enseignements dispensés par l'école.

Certains acteurs de l'éducation nationale en disent beaucoup sur la laïcité. Christine Guimonnet, professeure d'histoire et géographie et membre de l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG), Coordinateur de la commission « civisme » de l'APHG Responsable de la rubrique « Civisme » d' « Historiens et Géographes » et auteure d'un article « La laïcité, une approche historique » elle propose que « le fait religieux » soit enseigné non au sein des autres disciplines comme ça se fait actuellement. Elle signale qu'il existe au sein du nouveau Conseil français du culte musulman une commission chargée de « *proposer des orientations sur l'enseignement du fait islamique destinées aux établissements scolaires* ⁴⁵ » (C. Guimonnet, 2003, p.62). Ainsi elle propose une solution aux malentendus de certains musulmans qui se sentent pénalisés voire offensés par les contenus de l'enseignement scolaire.

Régis Debray, dans son livre *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, lui dit que l'enseignement du fait religieux fait séparément des autres disciplines, alourdit inutilement l'emploi du temps des élèves.

En guise de conclusion, il m'est clair que parmi les difficultés que rencontrent les élèves venus d'ailleurs -allophones ou non- il y a cet aspect culturel. L'existence de diversités d'origines et de groupes culturels différents est bien une réalité dans l'École française, certains de ces élèves issus de cultures et religions qui ont une civilisation quasiment opposée de celle de la France se sentent pénalisés et assimilés de force par la culture française, et les faits nous montrent que peu nombreux sont offensés par les contenus des programmes et le principe de la laïcité scolaire. Même si les échecs scolaires liés au changement culturel ne sont pas énormes, cet aspect culturel un facteur parmi les autres qui mérite toute l'attention des acteurs du secteur scolaire, si on veut éviter tous les obstacles de la réussite scolaire des élèves venus d'ailleurs, allophone ou pas.

PARTIE II : Enquête de terrain

2.1 Difficultés rencontrées tout au long de l'enquête de terrain et approches des entretiens réalisés

Je fais mon stage long dans un collège qui n'a pas de dispositif EANA ni d'unité UPE2A ce qui a

⁴⁵ C. Guimonnet, « La laïcité, une approche historique », l'enseignement philosophique, no 5, mai-juin 2003, p.62

été une première difficulté de réaliser cette partie de mon mémoire. J'ai dû chercher ailleurs, dans d'autres établissements qui accueillent les élèves allophones nouvellement venus d'ailleurs mais cela n'a pas été une tâche facile, pas de retours email, pas de réponses de mes appels téléphoniques, ou certains me renvoient ailleurs qui me renvoient de leurs tours ailleurs.

Dans cette partie, nous analysons deux questionnaires, un destiné aux professeurs accompagnant les élèves allophones et un autre destiné aux élèves anciens allophones qui racontent leurs expériences et observations sur les dispositifs et approches utilisés pour les aider et ce qu'ils proposent. **Le terrain de recherche** est toute la France Hexagonale mais surtout sur l'académie de Paris et de Créteil. Mon questionnaire ne prend que les prénoms des interviewés par souci d'anonymat.

Mes enquêtes étaient systématiques ayant **une approche avant tout quantitative** et mes **observations** étaient surtout **non participantes**, ayant pour objet d'observer les élèves accompagnés, leurs comportements, leurs efforts, ainsi que des approches ou techniques que recourent les enseignants accompagnateurs.trices et leurs propres remarques et opinions. J'avais différents choix de formes d'approches, entre autres une observation participante (passive ou active) qui demande l'enquêteur de s'intégrer au groupe et à la vie de ceux qui sont étudiés mais cela me demanderait plus de ressources en temps et en moyens, ce qui me serait difficile voire impossible car dans mon collège il n'y avait pas de dispositifs et des élèves allophones et je n'étais pas autorisé de m'absenter pour réaliser cette forme d'enquête ailleurs. Une observation participante complète (par opportunité ou par conversion) ou on joue un rôle soit externe soit devenant acteur n'était également pas évidente dans ma situation. Une approche dite « *systématique* » m'était la seule et unique possible. Dans cette situation, en tant qu'observateur enquêteur, je collectais les données sur place, procédure que les spécialistes appellent « observation papier-crayon ». Cette procédure se fait par une prise de notes à partir d'une grille de codage ou questionnaire fait au préalable. Le public sélectionné était composé de deux catégories :

- Les enseignants qui accompagnent les élèves venus d'ailleurs en difficultés d'apprentissage et,
- certains élèves allophones qui ont intégrés des classes ordinaires et qui réussissent actuellement leur scolarité malgré les difficultés rencontrées.

2.2 Objet de l'enquête et recherche

Comme mentionné plus haut, ma recherche visait le public composé de deux catégories.

Les enseignants concernés sont titulaires travaillant dans les académies Créteil et Paris en France Hexagonale. Les anciens élèves allophones qui ont été interviewés sont de différentes Académies de toute la France. Cela m'a permis de voir clairement cette problématique et de récolter des suggestions et observations différentes.

La lecture de Maëlle GUYOMARCH « *L'inclusion d'élèves allophones en fin de cycle 3 en classe ordinaire* » mémoire du Master MEEF, session de juin 2021 qui a fait un travail sur l'allophonie m'a fait une idée de quel genre de questionnaire à faire. Ayant cette idée en tête, j'ai formulé onze questions ayant pour objet d'établir des priorités sur la liste des difficultés les plus préoccupantes des élèves venus d'ailleurs et les outils et techniques qu'utilisent les enseignants qui les accompagnent en vue de leur inclusion complète dans la classe ordinaire et leur intégration dans la vie de tous les jours. Après le renvoi de ce questionnaire aux différents acteurs, j'ai eu au total neuf retours de la part des enseignants et sept de la part des élèves venus d'ailleurs. J'ai eu à appeler différents établissements scolaires d'accueil aux élèves allophones venus d'ailleurs surtout d'Ukraine pour observer en vraies classes les difficultés et les approches utilisées mais je n'ai pas eu des retours attendus. Bien que le public visé soit dans tous les cycles, ici je me focalise sur les élèves venus d'ailleurs inscrits aux lycées et aux collèges. Mes questionnaires étaient faits sous deux formes : forme papiers et questionnaire en ligne sous forme Google form. Cette partie donne sa contribution sur la réponse de la question directrice de ce mémoire à savoir « ***Comment accompagner et outiller l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour favoriser l'inclusion intégrale des élèves venus d'ailleurs ?*** »

La toute première question était « quelle est la totalité de vos années d'expériences dans l'enseignement ? ». Cette question permet de savoir si l'interviewé ou le sondé a de l'expérience en matière et si ses observations et remarques sont plutôt pertinentes.

La deuxième question était « *avez-vous eu des élèves allophones dans vos classes ?* » En répondant oui, l'enseignant voit bien qu'il est concerné par le sondage et le permet à poursuivre l'enquête avec intérêt. La troisième question « *Avez-vous suivi une formation spécifique sur l'intégration des élèves allophones ? Si oui laquelle ?* ». La question a pour objet de savoir si tous les enseignants qui accompagnent le public EANA reçoivent, comme c'est supposé, une formation qui les équipe à accompagner parfaitement ces élèves jusqu'à leur inclusion complète. La quatrième question, qui demande une réflexion un peu profonde, est « *d'après vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves venus d'ailleurs ?* ». Cette question d'opinion demande une classification des difficultés allant de « très préoccupante, préoccupante, moins préoccupante au non préoccupante » et l'option de donner des remarques personnels. Parmi les difficultés à classer,

j'avais proposé les difficultés liées au système de l'éducation nationale française qui diffère de celui de son pays d'origine, l'état social de la famille de l'élève (logement inadéquat, la précarité, le niveau scolaire des parents, parents sans ou avec peu de ressource etc.), le changement culturel (culture, religion, mode de vie,...), les difficultés liées au changement de langue de la famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français) ainsi que ses observations sur le multilinguisme de certains élèves, serait-ce un atout ou un frein dans l'apprentissage de l'anglais LVE ? La cinquième question portait sur les approches didactiques qu'utilisent les enseignants qui accompagnent ces élèves. Elle permet de savoir ce que font exactement les enseignants expérimentés qui accompagnent les élèves allophones. La question est « *quelles méthodologie, outils et techniques avez-vous utilisé dans vos classes pour permettre l'inclusion des élèves venus d'ailleurs pour bien réussir leur scolarité ?* ». Pour les élèves allophones, il ne suffit pas de les aider en classe, car la vie scolaire implique aussi bien l'intégration que l'inclusion. Ces élèves ont besoin d'interagir avec leurs camarades natifs lors de récréations, des déjeuners (pour ceux qui mangent à la cantine scolaire) et lors des pauses. Ils sont aussi équipés pour vivre leur vie extrascolaire, en un mot l'intégration. C'est l'objet principal de la sixième question : « *pour les élèves allophones, parlant très peu le français, comment avez-vous précisément fait pour leur intégration et accompagnement durant toute leur scolarité ?* » Pour que cela puisse se faire, les acteurs du monde éducatif accompagnent non seulement les élèves allophones mais également leurs parents, leurs familles. L'objet de la septième question était de collecter les observations de certains enseignants sur la question « *Et pour les parents, pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux les accompagner eux aussi ? Quelles relations devraient-ils y avoir entre les établissements scolaires et les parents (des élèves) venus d'ailleurs ?* » Et ensuite vient une question qui porte un regard sur les dispositifs déjà en place, une question qui permet de savoir si les dispositifs déjà en place depuis des décennies suffisent, s'ils sont faisables ou s'il y a encore des progrès voire des réformes à proposer. La question est « *Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs et qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certaines vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?* » Ensuite la neuvième question « *Connaissez-vous le PPRE (le programme personnalisé de réussite éducative ?* » Ce programme a pour but d'individualiser l'accompagnement de chacune et chacun des élèves allophones. Le dixième double question « *serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés »* et « *connaissez-vous un ouvrage qui vous a permis de mieux comprendre et accompagner ce public ?* » avait pour objet de percevoir les opinions de ces acteurs directs de l'éducation sur les échecs scolaires au niveau national et s'il est

vrai que les immigrés (élèves venus d'ailleurs) ont affaire dans ces échecs qui font crier certains politiciens. Sont-ils condamnés à l'échec ? Comment changer de regard aux échecs de ce public ? La toute dernière question est formulé de cette manière : « *Autres suggestions et/remarques ?* ». Elle a pour objet de laisser place libre aux enseignants de donner des suggestions et remarques non abordées dans le questionnaire. J'ai voulu avoir un prénom de chaque enseignant qui a rempli le questionnaire ainsi que le cycle, niveau et sa discipline.

Ma recherche ne visait pas que les enseignants. Le même questionnaire mais adapté aux anciens allophones qui ont fini par inclure les classes ordinaires et intégrer toutes les activités scolaires et périscolaires était utilisé pour écouter les expériences vécues par ceux qui étaient supposés être accompagnés ou qui l'ont été. Les élèves interviewés sont toutes et tous des collégiens et ou des lycéens de tous les coins de la France. J'ai reformulé mes dix questions ayant pour objet d'établir les difficultés les plus préoccupantes selon des élèves venus d'ailleurs eux-mêmes et de savoir si les démarches et techniques qu'utilisent les enseignants qui les accompagnent en vue de leur inclusion complète dans la classe ordinaire et leur intégration dans la vie de tous les jours sont pratiques ou s'ils ont à dire sur ces dispositifs. Après le renvoi de ce questionnaire aux différents « anciens élèves allophones », j'ai eu au total cinq retours. J'ai pu mener des entretiens de vive voix avec deux élèves de mon collègue.

2.3 Analyse des résultats récoltés

Dans cette sous-partie, on se focalise sur les résultats récoltés dans les deux questionnaires à commencer par le questionnaire destiné aux enseignants. A chaque question, je donne les réponses récoltées ainsi que des liens que ces résultats ont avec tout ce mémoire et sa problématique comme développé dans tous les chapitres.

1 . Quelle est la totalité de vos années d'expériences dans l'enseignement ?

Dans le questionnaire enseignant, les enseignants ont répondu de 7 à 15 ans d'expériences sauf une enseignante qui en est à sa toute première année. Cette toute première question a rassuré les professeurs que leurs expériences valent la peine d'être partagées et que leurs observations et remarques seront considérées.

2. Avez-vous eu des élèves allophones dans vos classes ?

Six enseignants sur neuf ont répondu oui, trois ont répondu non.

3. Avez-vous suivi une formation spécifique sur l'intégration des élèves allophones ? Si oui laquelle

Huit enseignants sur neuf ont tous répondu non à la question. Cela m'a surpris, et les cinq enseignants interviewés ont révélé qu'ils n'ont pas eu une formation, et que personne de l'extérieur de leurs établissements respectifs ne les ont contactés. Ils se sont formés eux même, tirant des ressources sur des sites internet de la CASNAV et du Ministère de l'éducation nationale ou en se ressourçant autrement, en cherchant des publications qui parlent sur le sujet, et en échangeant avec des autres professeurs ayant de l'expérience. Un enseignant sur neuf a répondu avoir suivi une formation mais qu'il ne se souvient même pas l'intérêt de l'avoir suivi.

4. D'après vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves venus d'ailleurs ?

Nombreux sont des enseignants qui ont classé les difficultés liées au changement de langue (famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français) plus préoccupantes. Vient en deuxième lieu les difficultés liées à l'état social de la famille venue d'ailleurs, c'est-à-dire la situation sociale (manque de logement adéquat dans les deux ou trois premières années en France, vivre la précarité pour certains, des parents sans ou avec très peu des ressources, etc etc...).

Sur ce, des résultats de mes lectures et recherches arrivent à la conclusion qu'en France comme dans nombreux autres pays européens, pays des droits de l'homme et de l'enfant en particulier, on met en priorité la scolarité de tous les enfants, tous statuts confondus sans tenir compte d'autres facteurs de réussite ou de non réussite de ces derniers. Les enseignants ont classé les difficultés liées au changement au changement culturel (c'est-à-dire les croyances religieuses, le mode de vie différent, et la culture du pays) de ce public venu d'ailleurs à la troisième place. Bien que nombreux sont ceux qui sous estiment cet aspect, dans ce mémoire j'ai voulu savoir l'impact qu'a ce côté culturel sur la scolarité des élèves venus d'ailleurs, allophone ou non. Les enseignants disent n'avoir pas remarqué de difficultés culturelles mais certains élèves et leurs parents disent avoir du mal à comprendre le principe de la laïcité, et pensent que l'école française pénalise d'autres cultures et croyances. Les familles issues de la culture musulmane sont nombreuses à faire ce constat.

Enfin viennent en dernier les difficultés liées aux systèmes éducatifs différents, entre celui de la France pays d'accueil et de beaucoup des pays de provenance de ces élèves. Comme précisé au cours de ce mémoire, il suffit normalement d'expliquer clairement aux familles venues d'ailleurs en quoi ces systèmes diffèrent et les comparabilités entre les deux systèmes surtout dès l'accueil, pour éviter des déceptions et conflits lors de l'évaluation des niveaux.

Enfin sur la question de savoir si le multilinguisme serait un atout ou un frein dans l'apprentissage d'anglais langue vivante étrangère, des enseignants des langues disent oui, sur l'atout. Le fait de connaître plusieurs langues serait un atout dans l'apprentissage d'une autre langue surtout si on sait

mobiliser les acquis de l'apprenant.

5 . Quelle méthodologie, outils et techniques avez-vous utilisé dans vos classes pour permettre l'inclusion des élèves venus d'ailleurs pour bien réussir leur scolarité?

Des enseignants ont partagé leurs techniques.

Karine a répondu :

« Tout d'abord, demander la bienveillance des autres camarades. Au niveau de l'anglais, faire preuve de souplesse dans la notation de l'écrit (souvent des fautes chez les élèves allophones) et, à les valoriser à l'oral. Encourager à lire et écouter des audio pour mieux maîtriser cette langue qui n'est pas la leur »

Samia a répondu :

« Pour permettre l'inclusion des élèves, il m'a fallu les accueillir seuls, à raison d'une heure par semaine, pour de la remédiation dans la discipline de l'anglais. L'inclusion dans une classe de Seconde lambda avait lieu une à deux fois par semaine. Le fait de se retrouver dans une classe dont ils ne connaissaient pas les camarades était assez impressionnant pour eux, mais cela n'a pas eu une influence négative sur leur travail ».

Marc a répondu :

« Travaux aménagés. Inclusion non tardive. Des séances ou petites étapes sur leurs cultures, langues et pays »

Emilienne elle a répondu :

« Accueil chaleureuse et bienveillante ; connaissances de base sur leurs langues et leurs cultures et la pédagogie différenciée. Un binôme parlant sa langue ou ancien allophone dans la mesure du possible, mobiliser tous les camarades d'inclure l'élève allophone dans leurs activités scolaire et périscolaire ».

6. Pour les élèves allophones, parlant très peu le français, comment avez-vous précisément fait pour leur intégration et accompagnement durant toute leur scolarité ?

Un professeur a répondu : « Concernant les élèves parlant peu le français, je n'ai eu aucun problème: je communiquais avec ces élèves en anglais, langue qu'ils étaient tous en mesure de comprendre, certains étant vraiment bilingues. Le recours au français pour un professeur d'anglais étant extrêmement minime, le passage par l'anglais me convenait parfaitement ».

Les autres ont eu fait recours aux jeux, aux documents audio, à l'internet pour la traduction en ligne entre les deux langues, et à la demande collective des camarades de classe d'intégrer leur ami dans toutes les activités scolaire et extrascolaire.

7. Et pour les parents, pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux les accompagner eux aussi ? Quelles relations devraient-ils y avoir entre les établissements scolaires et les parents (des élèves) venus d'ailleurs ?

Nombreux sont des enseignants qui ont répondu que les établissements scolaires acceptent que des parents ne maîtrisant pas le français viennent parfois accompagnés de leurs enfants aux réunions et/ou au rendez-vous afin qu'ils puissent traduire pour eux !

S'agissant des parents, une autre professeure a répondu n'avoir jamais eu à entrer en contact avec eux. Elle dit que le contact avec les parents était maintenu par la professeure coordinatrice de l'Unité pour élèves allophones. Et elle conclut qu'il ne semble que c'est là une bonne façon de faire.

Un autre enseignant donne la suggestion suivante : 'importance de traduire le site officiel de l'école en anglais ou et en d'autres langues pour penser aux familles venues d'ailleurs'.

8. Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs et qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certaines vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?

La totalité des enseignants demandés ont répondu que ces dispositifs ne suffisent pas toujours. Un enseignant expérimenté a répondu que tout dépend du milieu social d'origine. Elle ajoute que dans le cas de grande précarité, il faudrait mieux accompagner ces enfants. Enseignant dans un établissement plutôt « aisé », il est vrai que les familles et enfants s'adaptent très rapidement et plus facilement.

Une autre professeure répond ainsi :

« Je n'ai eu les élèves allophones que pour une durée d'un an (2020-2021). L'Unité a ensuite fermé dans mon établissement d'exercice. Je suppose que le travail des associations et des ONG est très important et utile pour aider à l'intégration des élèves allophones et à celles de leurs parents. Un accompagnement serré et au plus près des besoins de ces élèves et de leurs familles respectives me paraît tout à fait pertinent. »

9. « Connaissez-vous le PPRE (le programme personnalisé de réussite éducative)

Sept enseignants sur neuf ont répondu non, deux ont répondu oui. Cela révèle aussi que ce ne sont

pas tous les enseignants qui accompagnent les élèves venus d'ailleurs qui reçoivent ce programme qui a pour but d'individualiser l'accompagnement de chacune et chacun des élèves allophones pour leur inclusion complète.

10. Serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés » (<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/Le-grand-rendez-vous-avec-ClaudeGueant-22-05-11-65448>)? Connaissez-vous un ouvrage qui vous a permis de mieux comprendre et accompagner ce public?

Tous ont répondu NON, et disent qu'elle est à relativiser. Un autre enseignant a ainsi expliqué son non : « Non les « enfants d'immigrés » ne sont pas voués à l'échec, ils sont à accompagner. S'ils échouent, ce sont des dispositifs qui échouent également. Ce n'est pas parce qu'ils sont « étrangers ».

Rita, enseignante d'anglais parlant russe répond : « Partiellement, mais ce n'est pas parce que ce sont les enfants d'immigrés qu'ils sont condamnés à l'échec. C'est sûr que c'est deux fois plus dur pour ces enfants-là, mais je connais beaucoup d'enfants d'immigrés (mais pas allophones car ils ont appris le français simultanément avec leur langue maternelle ou alors ils abandonnent la langue des parents assez vite) qui ont réussi. En région parisienne, il y a beaucoup d'élèves comme ça. Si je pense aux enfants portugais ou chinois, ce sont ceux qui travaillent le plus dur et qui réussissent plus que d'autres. De l'autre côté, être un enfant des immigrés ce n'est pas facile car ces enfants-là ne connaissent pas les clés de la réussite, souvent leur préoccupation principale c'est la survie dans la vie quotidienne. »

11. Autres suggestions et remarques ? :

Une enseignante qui est venue d'ailleurs (en Lituanie) et qui a eu des enfants d'âge scolaire qui ont expérimenté ce parcours a donné ce beau commentaire :

« Quand mon premier enfant a eu ses 3 ans, il parlait déjà quelques mots lituaniens (ma langue maternelle), je voulais qu'il apprenne deux langues en même temps, en plus on était encouragé à le faire à la PMI. Par contre, quand mon fils a commencé à fréquenter l'école maternelle, je commençais à avoir des remarques de la part de sa maîtresse que mon fils était très en retard, qu'il fallait vérifier s'il entendait bien, il fallait absolument l'emmener chez l'orthophoniste (il y a beaucoup d'enfants d'immigrés qui passent des années chez les orthophonistes), bref, tout un patacaisse. A partir de ce moment-là, nous avons pris la décision avec mon mari de ne lui parler qu'en français. L'apprentissage était très dur, surtout la lecture et l'écriture en CP, on en avait

souffert car sa maîtresse principale était très souvent absente car elle avait une grossesse compliquée. Il y a quelques enfants même aujourd'hui, y compris les enfants français, qui n'ont pas réussi à rattraper le retard. De plus, on a eu le confinement. Mon fils s'en est sorti tant bien que mal mais quand même car on a surveillé sa scolarité de près ».

Deux enseignants disent avoir noté que les enfants qui avaient l'habitude de changer de pays savaient s'adapter facilement mais que l'école doit pouvoir les mettre en confiance.

Presque tous constatent que les dispositifs en place ont des progrès à faire pour accompagner au vrai les tous les élèves venus d'ailleurs surtout des allophones.

Enfin, il y a ceux qui disent que des élèves anglophones venus d'ailleurs sont mieux vu et accompagnés que ceux parlant des autres langues, ce qui ne devrait pas passer ainsi.

Prendre en compte les parcours scolaires, les acquis antérieurs, est aussi une autre remarque si on veut un apprentissage rapide et sûr du français langue étrangère ou seconde langue, en vue de l'inclusion dans les classes ordinaires.

Que disent des anciens élèves venus d'ailleurs, bénéficiaires de ces dispositifs ?

Analysons maintenant des résultats récoltés chez les enfants eux-mêmes, qui partagent leurs expériences et observations vécues dans leurs premières années d'inclusion scolaire. Le second questionnaire leur était destiné. A chaque question, je donne les réponses récoltées ainsi que des liens que ces résultats ont avec tout ce mémoire et sa problématique comme développé dans tous les chapitres.

1. Quant est ce que êtes-vous arrivés en France, et quand as-tu personnellement rejoint l'école en France, c'était dans quel niveau et es-tu actuellement dans quel cycle /classe ?

Dans le questionnaire apprenant, les élèves interviewés ont répondu être venus entre 2016 et 2021. Cela m'a permis de voir clairement ce qu'ont vécu ces êtres en développement depuis cinq ans, ce qui démontre très bien ce que font les enseignants dans des dispositifs UPE2A et autres professeurs qui accompagnent les élèves allophones.

2. Etais-tu un enfant allophone ou parlais-tu déjà un bon français ?

Cinq enfants étaient complètement allophones dès l'arrivée de leurs familles en France au cours de ces cinq dernières années.

3. As-tu eu une formation de la langue française avant d'intégrer l'école ? Si oui, laquelle ? Et la formation a durée combien de temps ?

Sur les cinq enfants qui étaient allophones, trois ont répondu non à la question. Deux ont répondu oui. Cela m'a surpris, et les trois élèves interviewés ont révélé qu'ils n'ont pas eu d'aucune

formation, et qu'ils ont dû s'arranger eux même ou aidés par leurs professeurs sans toutefois avoir à faire avec les classes d'inclusion ou des dispositifs UPE2A. Lilit, une Arménienne en 6^{ème} a dit qu'elle était aidée par ses cousines françaises, et que c'est tout. Elle ne connaît pas même s'il y a des dispositifs UPE2A ou accompagnements spécifiques. Sophia, d'origine Chinoise dit avoir été accompagnée par ses professeures et que cela l'a pris deux à trois ans. Sa mère, qui ne parlait aucun mot en français, achetait des livres et des cahiers d'exercices de français pour elle, et, « tonton » (le mari de la sœur de sa mère) comme elle l'appelle, qui est français et qui ne parle pas le chinois a été une aide remarquable dans son apprentissage du français. Joseph, un lycéen qui a répondu au questionnaire dit n'avoir pas eu d'aide de qui que ce soit, qu'il a fait l'effort lui-même. Les deux autres ont dit de même : ils se débrouillent eux-mêmes et ont fini par suivre les cours comme leurs camarades natifs français.

2. D'après toi, étant un élève venu d'ailleurs, quelles sont tes plus grandes difficultés rencontrées?

Sur cette question, de nombreux élèves anciens allophones ont classé les difficultés liées à l'état social de leurs familles les plus préoccupantes et ont mis en deuxième lieu des difficultés liées au changement de langue (famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français). Cela démontre que les acteurs professionnels de l'éducation et les élèves venus d'ailleurs, qui en sont des bénéficiaires ne voient dans les mêmes lunettes les difficultés les plus préoccupantes de ce public.

Sur ce, des résultats de mes lectures et recherches arrivent à la conclusion qu'en France comme dans nombreux autres pays européens, pays des droits de l'homme et de l'enfant en particulier, on met en priorité la scolarité de tous les enfants, tous statuts confondus sans tenir compte d'autres facteurs de réussite ou de non réussite de ces derniers. Tous les enfants interviewés ont répondu avoir vécu la précarité dans leurs trois premières années sur le territoire français. Une collégienne m'a révélé avoir été logée dans une famille à huit dans un studio, et c'est pendant les deux premières années de sa scolarisation en France. Une lycéenne m'a confié avoir fait sa première année en rentrant dans la rue, sans accès aux toilettes, et une deuxième année dans un foyer partageant une chambre à coucher avec sa mère et sa petite sœur. Les parents n'ayant pas de ressources encore, ces enfants ne mangeaient jamais à leur faim, ne prenaient pas de petit déjeuners, n'avaient pas une chaise et une table à la maison pour faire leurs travaux à domicile, ou ne dormaient pas correctement et suffisamment. Il est très difficile voire impossible d'attendre la réussite de ces élèves qui ont d'ailleurs d'autres difficultés.

Ces élèves ont classé les difficultés liées au changement au changement culturel (c'est-à-dire les croyances religieuses, le mode de vie différent, et la culture du pays) à la troisième place. Bien que nombreux enseignants sont ceux qui sous estiment cet aspect, dans ce mémoire j'ai voulu savoir

l'impact qu'a ce côté culturel sur la scolarité des élèves venus d'ailleurs, allophone ou non. Les enseignants disent n'avoir pas remarqué de difficultés culturelles mais quasi tous les élèves et leurs parents disent avoir du mal à comprendre le principe de la laïcité, et pensent que l'école française pénalise d'autres cultures et croyances. Les familles issues de la culture musulmane sont nombreuses à faire ce constat.

Enfin viennent en dernier les difficultés liées aux systèmes éducatifs différents, entre celui de la France pays d'accueil et de beaucoup des pays de provenance de ces élèves. Comme précisé au cours de ce mémoire, il suffit normalement d'expliquer clairement aux familles venues d'ailleurs en quoi ces systèmes diffèrent et les comparabilités entre les deux systèmes surtout dès l'accueil, pour éviter des déceptions et conflits lors de l'évaluation des niveaux. Les élèves disent avoir compris le système au cours de leur scolarité, et que cela n'a été en aucun cas un problème sauf Joseph, un lycéen, issu de famille congolaise (de la République démocratique du Congo) qui lui a écrit « les plus grandes difficultés c'est d'intégrer dans le système français car c'est très différent par rapport en Afrique là où j'étais » .

Enfin sur la question de savoir si le multilinguisme serait un atout ou un frein dans leur apprentissage d'anglais langue vivante étrangère, les élèves anciens allophones disent oui, sur l'atout mais sur certaines langues. Sophia, issue d'une famille chinoise a dit que l'Allemand et Anglais l'est plus facile mais que ce n'est pas pareil en Espagnol. Lilit, d'origine arménienne dit qu'elle est plus aisée en français et anglais. Oui, comme ont remarqué presque tous les enseignants, le fait de connaître plusieurs langues serait un atout dans l'apprentissage d'une autre langue surtout si on sait mobiliser les acquis de l'apprenant.

5 . Quelle méthodologie, outils et techniques avaient utilisé vos professeurs pour permettre ton inclusion et qui ont contribué à la réussite de ta scolarité?

Des anciens élèves allophones ont partagé leurs observations, ce qu'ils ont vécu :

Sophia a répondu que ses professeurs utilisaient des jeux et des exercices de dialogues en français, et qu'un camarade de classe parlant bien chinois et français traduisait toutes les consignes pour elle. Elle dit que sa camarade et sa mère l'ont beaucoup aidé. Tous les autres disent qu'ils ont galéré, qu'ils se sont mis au travail sans rien lâcher, et que la réussite était due plutôt aux efforts personnels.

6. Etant un élève/étudiant allophone, parlant très peu voire pas le français, comment as-tu précisément fait pour ton intégration au système éducatif français ? Quels efforts personnels as-tu faite ?

Presque tous les élèves disent que leurs parents, les membres de leurs familles allophones eux-

mêmes ou pas, les ont aidés en cherchant des ouvrages, et des documents vidéo et audio, des publications Youtube enseignant le français basique.

7. Question pour les parents : pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux vous accompagner vous aussi ? Quelles relations aimeriez-vous voir entre les établissements scolaires et tous les parents venus d'ailleurs ?

Un parent de l'enfant Sophia, ne parlant que le chinois a fait cette remarque : « L'école ne nous a en aucun cas aidés ; il serait mieux d'avoir reçu de leur part une aide pour comprendre l'école en langue chinoise, ce qui n'existe pas. Le contact avec l'école/collège se fait à l'intermédiaire d'un membre de famille natif français, c'est celui qui répond et qui entre en communication avec l'école pour nous. S'il n'y était pas, ça serait catastrophique ».

Lilit, l'Arménienne, m'a confié : « Mes parents ne connaissant aucun mot en français, c'est plutôt moi qui les aide maintenant à bien articuler certains mots. Ils ne m'aident pas à faire des devoirs, ma tante maternelle et son mari m'aident souvent ».

Un parent de la lycéenne Divine dit n'avoir pas eu d'accompagnement quelconque avec les professeurs ou des établissements. Elle pense que les enseignants ne sont pas motivés pour tenir des contacts réguliers avec les parents ne parlant pas de français.

Deux autres parents disent de même. Des relations parents des élèves allophones interviewés et leurs établissements scolaires sont à encourager, à débiter ou à maintenir.

8. Question pour les parents : Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs et qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certaines vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?

Certains parents ont répondu qu'ils ne connaissaient même pas l'existence de ces dispositifs. Un autre parent a dit que sa fille a pris longtemps (trois ans) pour s'en sortir en français, il pense qu'il devrait y avoir un dispositif accéléré qui aide à aller plus vite pour une inclusion rapide.

Tous ont dit penser que ces dispositifs ne suffisent pas et qu'il devrait y avoir un accompagnement individualisé surtout dans la première année.

10. Serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés » (<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/le-grand-rendez-vous-avec-Claude-Gueant-22-05-11-65448>)? Connaissez-vous un ouvrage qui

vous a permis de mieux comprendre et accompagner ce public?

Tous ne sont pas du tout d'accord, et disent qu'ils réussissent même s'ils doivent mettre plus d'efforts que leurs camarades natifs français.

Une autre collégienne a fait ce constat : « Non, mes parents/tata/tontons me disent toujours de ne rien lâcher, si on lâche, on se décourage, on échoue. C'est un combat personnel. J'ai réussi bien. »

Joseph, le lycéen qui réussit bien, a écrit à propos de l'affirmation de ce politicien : « C'est du n'importe quoi l'affirmation de l'ex ministre. Il faut plutôt chercher à aider ces enfants car ce serait plutôt l'inégalité scolaire qui serait la cause de leurs échecs. »

11. Autres suggestions et/remarques ? :

Tous les interviewés ont dit qu'ils parlent autre langue que le français à la maison, et que pour parler le français langue de l'école correctement ; ils se fient aux camarades de classe, aux lectures, à l'internet, aux jeux, aux théâtres ou aux parents s'ils le peuvent.

Parti III : Conclusion générale

Que dire en guise d'une conclusion de ce mémoire ? Comment accompagner les élèves venus d'ailleurs et leurs familles pour qu'ils réussissent leur scolarité aussi bien que leurs camarades natifs français ? Et les élèves allophones arrivants ? Comment accompagner et outiller l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour favoriser l'inclusion intégrale des élèves venus d'ailleurs ?

Il suffit de mettre en œuvre, sur tout le territoire français et dans tous les établissements scolaires, toutes les politiques et dispositifs de l'Institution scolaire française pour un accompagnement des familles des élèves venus d'ailleurs. Les UPE2A et des UPS, destinés respectivement aux « Élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) et aux « enfants des familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV) ainsi que des Centres académiques pour la scolarisation des EANA et des EFIV (CASNAV), tous permettent l'inclusion des élèves venus d'ailleurs complètement allophones ou ceux avec un moyen ou faible degré de maîtrise du français. Comme les enquêtes le démontrent, tous les élèves allophones ne bénéficient pas de ces dispositifs, tous les parents « allophones » ne les connaissent pas, tous les enseignants qui accompagnent ces élèves arrivants ne reçoivent pas de formations, de « vraies formations » pour les outiller pleinement en vue de s'assurer que l'inclusion intégrale de tous les enfants se fasse dans le délai : une première année de leur apprentissage. Si ce dispositif UPE2A n'est pas opérationnel, un autre dispositif appelé FLS (Enseignement du français

langue seconde) c'est-à-dire un dispositif ou un enseignant membre de l'équipe pédagogique assure des heures de soutien devant y paraître. Dans ce dispositif, les élèves allophones suivent les cours en classe ordinaire aménagée en vue de pouvoir faire des séances de FLS.

Tous ces dispositifs surtout l'UPE2A ou le FLS mis en œuvre, ce mémoire a recommandé jusqu'à six didactiques à privilégier et à essayer par des professionnels qui accompagnent des EANA : les approches plurielles des langues et des cultures, les approches actionnelles, la didactique du français langue étrangère et seconde (FLE et FLS), l'enseignement bilingue, la didactique des champs disciplinaires enseignés et la didactique différenciée. La didactique différenciée n'est pas optionnelle, elle est vraiment obligatoire car ces enfants ne parlant pas de français chez eux ou dans la vie de tous les jours, et obligés à la parler une fois entrés dans l'établissement, ont besoin d'une considération particulière dans toutes les séquences et séances !

Pour faire de leur inclusion une réussite, les enseignants ont à privilégier, comme le montre les deux questionnaires de mes enquêtes, les travaux en groupes et en binôme bien réfléchis, assignant chaque élève ayant des difficultés langagières aux élèves capables de les aider. Si leurs binômes ont des connaissances dans la langue étrangère de l'élève comme ont été les cas de certains interviewés, c'est "la cerise sur le gâteau" comme le dit l'expression. En peu de mots, il faut faire, dans la mesure du possible, un accompagnement individualisé. On doit faire des considérations individuelles, tenir compte du parcours de chaque individu, et ne jamais ignorer les antécédents et les acquis langagiers de l'apprenant. Il ne faut plus tarder à inclure l'élève aux disciplines autres que les disciplines langagières, car il n'est là pour apprendre que le français mais pour enfin pouvoir rejoindre ses camarades dans tous les cours de disciplines différentes même si on doit toujours former une classe pour les aider dans cet aspect.

Il existe plusieurs formes d'appliquer la différenciation, ce mémoire en a évoqué quatre formes : *la différenciation de contenus* (assigner par exemple des contenus différents à des groupes d'élèves différents pour qu'ils arrivent aux mêmes questionnements et conclusions), *la différenciation par les procédés* (utiliser différentes méthodes à chaque séance pour consolider les acquis et en vérifier (musique, vidéos, images, questions à trous, questionnaires, phrases à compléter,...), *la différenciation par l'interaction* (créer des binômes ou des groupes en tenant compte de capacités d'individus et enfin, *la différenciation de production* (le travail sera une production originale, et non des productions identiques) mais le projet finale et les objectifs visés seront atteints

Autre rappel, il faut toujours porter sur les langues maternelles des élèves venues d'ailleurs « un

regard positif et de ne plus les considérer comme un obstacle à balayer, pédagogiquement s'entend, mais comme un appui, une ressource à exploiter ». (Gérard Vigner, 2015, pp 70). Pour y arriver, ce mémoire propose quatre autres approches, à savoir **l'approche interculturelle**, pour valoriser les langues des élèves allophones venus d'ailleurs, en s'appuyant sur des compétences langagières acquises et centrer sur des aspects culturels des pays de provenances de ce public, **la didactique intégrée des langues** pour associer plusieurs langues au sein d'une même activité, de travailler sur les similitudes et liens entre elles, l'approche dite '**intercompréhension entre les langues parentes**', une méthodologie qui s'appuie sur la proximité des langues d'une même famille que la langue de l'élève et enfin, **l'éveil aux langues**, une approche qui propose de travailler sur toutes les langues dans leurs variétés, registres et variations, sans viser l'apprentissage des langues travaillées ! Si on équipe pleinement tous les acteurs chargés des apprentissages des élèves allophones et si ces derniers, une fois outillés et formés, accompagnent ce public systématiquement et efficacement, on réduira les échecs scolaires des élèves venus d'ailleurs, et cela réduira sans doute le nombre d'échecs ou plutôt des désavantages scolaires.

L'hypothèse selon laquelle *« les deux tiers des échecs scolaires », serait « l'échec d'enfants d'immigrés » et « deux tiers des enfants d'immigrés » sortent « de l'appareil scolaire sans diplôme 46 »* n'est pas statistiquement vraie, mais les faits montrent que, parmi le nombre des élèves qui sortent de l'enseignement secondaire sans qualification au niveau national, le nombre des élèves venus d'ailleurs est estimé à environ 16 %. Les mêmes chiffres montrent que la proportion des échecs des enfants issus des familles mixtes est estimée à environ 6 % ce qui fait 22 % l'estimation des échecs scolaires du public « venus d'ailleurs », selon l'INSEE.⁴⁷ Cela interpelle tous les acteurs du monde éducatif et leur fait penser aux besoins particuliers de ce public. Faire tout ce qui est prévu par l'institution scolaire diminuerait ou réduirait à rien les difficultés car, les élèves venus d'ailleurs et allophones ne sont pas voués à l'échec comme les enquêtes de ce mémoire l'a montré.

Dans ce mémoire on n'a discuté sur l'aspect culturel pour faire une réflexion sur l'hypothèse selon laquelle *les programmes d'enseignements en France pénaliseraient les élèves venus d'ailleurs !* Certains élèves et leurs familles disent avoir vécu une année ou deux d'« assimilation forcée » à la langue française, langue obligatoire à l'école, une langue parlée rarement voir jamais dans les familles venues d'ailleurs. Ils disent être soumis aux valeurs de la République, à la laïcité par exemple, et à la culture qui n'est pas la leur, ils se sentent pénalisés par les programmes scolaires et

⁴⁶ https://www.francetvinfo.fr/france/l-insee-a-corrige-lundi-les-chiffres-du-ministre-de-l-interieur-sur-l-echec-scolaire-des-enfants-d-immigres_235359.html

⁴⁷ https://www.francetvinfo.fr/france/l-insee-a-corrige-lundi-les-chiffres-du-ministre-de-l-interieur-sur-l-echec-scolaire-des-enfants-d-immigres_235359.html

l'Institution scolaire. Ces jugements probables sont fondés sur une insuffisance communication et relation écoles-parents. Cela interpelle les acteurs du monde éducatif français, et fait sentir le besoin qu'ont les familles à être aussi accompagnés comme leurs enfants. Ce mémoire en a parlé. Le fait de ne pas porter de signes religieux à l'intérieur de l'établissement scolaire, et l'obligation de suivre l'intégralité des enseignements tels qu'ils sont dans les programmes n'est pas en soi pénalisant, ni discriminant. Cela ne vise en aucun cas le public venu d'ailleurs. La laïcité scolaire unifie les élèves, qui vont à l'école pour apprendre à vivre ensemble, apprendre la tolérance religieuse, et étudier les matières tels qu'ils sont prévus. Comme le dit Gérard Bartoux, « *l'école publique n'est pas la place publique, mais le lieu où les hommes apprennent d'abord ce qui peut leur être commun*⁴⁸ » (Gérard Bartoux, 2008, p. 171). Bien qu'au début vivre la licité scolaire peut leur sembler « pénalisant », au bout d'un an ou deux, les élèves venus d'ailleurs et leurs parents apprécient en général cette valeur et se sentent protégés et égaux. C'est bien que cet aspect culturel soit abordé dans les accueils des parents et dans le livret de présentation dans le but d'éviter tous les obstacles de la réussite scolaire des élèves venus d'ailleurs, allophone ou pas.

Ceci dit, « l'école toute seule ne peut pas tout » comme l'a dit le sociologue Bernard Lahire. Certains facteurs sont liés aux politiques gouvernementales que l'Institution scolaire n'a pas pouvoir de bouger. Pour le sociologue Bernard Lahire, et pour d'autres acteurs de l'éducation interviewés, comme discuté dans ce mémoire, « la raison de fond de l'échec scolaire, c'est l'existence de classes sociales et d'une répartition inégale des richesses »^{xv} c'est-à-dire les questions d'ordre socio-économiques des familles arrivantes, questions d'accès aux logements, aux professions, et aux accès éducatifs et culturels dès leurs arrivées avant l'inclusion scolaire. Ce mémoire d'initiation à la recherche s'est focalisé sur ce que l'école peut pour *accompagner et outiller l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour favoriser l'inclusion intégrale des élèves venus d'ailleurs*, surtout les allophones qui ont des difficultés d'apprentissage plus préoccupantes. Des recherches plus profondes pourront éventuellement démontrer ce que tout le système politique français en général peut faire pour améliorer le sort de ce public à besoins particuliers.

⁴⁸ « L'école à l'épreuve des cultures » page 171.

BIBLIOGRAPHIES ET SITOGRAPHIES

I. TEXTES OFFICIELS

LOI FERRY n° 11 696 du 28 Mars 1882, Article 4, Journal Officiel du 29 mars 1882

LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 article 2 du code de l'éducation

CIRCULAIRE n° 2012-141 du 2-10-2012

CARAP, 2012: <http://carap.ecml.at>

CECRL, 2001 <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

II . OUVRAGES

GUY CHERQUI-FABRICE PEUTOT, Inclure : français de scolarisation et élèves allophones, 2015

GERARD BARTOUX, « L'école à l'épreuve des cultures » 2008

MATHIEU ICHOU, « Les enfants d'immigrés à l'école: L'origine sociale des inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur » 2018

C. GUIMONNET, « La laïcité, une approche historique » 2003

DUVEGER, « Le professeur de Discipline Non Linguistique »2011

G. VINCEN T « L'éducation prisonnière de la forme scolaire » 1994

Maëlle GUYOMARCH « L'inclusion d'élèves allophones en fin de cycle 3 en classe ordinaire » mémoire du master MEEF, session de juin 2021

III. SITOGRAPHIE

ABDELMALEK SAYAD,2006,« L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité » :<https://journals.openedition.org/insaniyat/15316>

ACCUEIL DES ENFANTS EN PROVENANCE D'UKRAINE DANS LES ECOLES ET ETABLISSEMENTS DU VAL-DE-MARNE :

<https://www.dsden94.accreteil.fr/spip.php?article2948>

ACCUEIL ET SCOLARISATION DES ENFANTS UKRAINIENS :
<https://www.education.gouv.fr/accueil-et-scolarisation-des-enfants-ukrainiens-340790>

ACCUEILDES ENFANTS UKRAINIENS À L'ECOLE, POINT DE SITUATION AU 27 MAI 2022 :<https://www.education.gouv.fr/accueil-des-enfants-ukrainiens-l-ecole-point-de-situation-au-27-mai-2022-341378>

ANPEIP : Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces :

<http://www.anpeip.org>

BERNARD LAHIRE, Inégalités scolaires : «L'école toute seule ne peut pas tout» :
<https://www.leparisien.fr/societe/inegalites-scolaires-l-ecole-toute-seule-ne-peut-pas-tout-12-11-2019-8191806.php>

BERNARD LAHIRE, « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire » : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00971571>

CLAUDE GUEANT :« les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés »
<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/le-grand-rendez-vous-avec-Claude-Gueant-22-05-11-65448>

DIASPORA ukrainienne en France : https://fr.wikipedia.org/wiki/Diaspora_ukrainienne_en_France

EED Aide aux élèves en difficulté : <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article191>

GALLIANI,ibid. ,p .69r « Les postures plurilingues des élèves allophones en contexte interculturel » :<https://123dok.net/document/lzgor02q-les-postures-plurilingues-des-eleves-allophones-en-contexte-interculturel.html>

HACHETE EDUCATION « Qu'est-ce que la différenciation pédagogique et comment l'appliquer? » :<https://www.enseignants.hachette-education.com/actualites/quest-ce-que-differenciation-pedagogique-comment-lappliquer>

HOWARD GARDENER, « The Goal of Education is to Help People Use Their Minds Better» :<https://www.quoteslyfe.com/quote/The-Goal-of-Education-is-to-Help-659265>

INSEE « Une population diverse reflétant l'histoire des flux migratoires » :<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2575541>

LANGUE FRANCAISE ET LANGUES DE FRANCE : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France>

LAROUSSE : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

LE CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures :
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

LEPOLE, Les élèves à besoins éducatifs particuliers : <https://lepole.education/pratiques-de-classe/62-eleves-besoins-educatifs-particuliers?showall=1>

LES ENFANTS D'IMMIGRÉS À L'ÉCOLE : L'ORIGINE SOCIALE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES :<https://www.jean-jaures.org/publication/les-enfants-dimmigres-a-lecole-lorigine-sociale-des-inegalites-scolaires/>

MATHIEU ICHOU « Les enfants d'immigrés à l'école : entretien » : <http://ses.ens-lyon.fr/articles/les-enfants-dimmigres-a-lecole-entretien-avec-mathieu-ichou>

MOTS FRANÇAIS VENUS D'AILLEURS : <https://www.aproposdecriture.com/mots-francais-venus-dailleurs>

NOUER DES LIENS AVEC LES PARENTS D'ELEVES ALLOPHONES: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/nouer-des-liens-avec-les-parents-deleves-allophones>

PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS file:///C:/Users/filsdDownloads/document-de-pr-sentation-du-syst-me-ducation-fran-ais--113177_0.pdf

Rapport annuel des inspections générales 2019/L'autonomie des établissements scolaires : pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves : <https://www.education.gouv.fr/media/14189/download>

RESSOURCESEDUSCOL : <https://eduscol.education.fr/1191/ressources> / <https://eduscol.education.fr/document/39260/download>

TROUBLES NEURO DEVELOPPEMENTAUX, D'APRÈS DSM V : <http://www.anpeip.org>
[stendhal.ent.auvergnerhonealpes.fr](http://www.stendhal.ent.auvergnerhonealpes.fr)

UPE2A- Comment ça marche : [stendhal.ent.auvergnerhonealpes.fr](http://www.stendhal.ent.auvergnerhonealpes.fr)

UPE2A-La dimension ludique des activités de systématisation orale pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03820639/document>

TABLES DES ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire destinés aux enseignants	70
Annexe 2. Questionnaire destinés aux élèves et aux parents	;.....72
Annexe 3. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés -----	75
Annexe 4. Sigles et acronymes	83
Annexe 5 . Enquête : questionnaire rempli par Emilienne enseignante d'espagnol	84
Annexe 6. Enquête : questionnaire rempli par Divine, élève au lycée	86
Résumé/Abstract.....	89
Mots-clés/Keyword.....	89

ⁱ stendhal.ent.auvergnerhonealpes.fr

ⁱⁱ <https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous>

ⁱⁱⁱ <http://www.anpeip.org>

^{iv} <https://www.jean-jaures.org/publication/les-enfants-dimmigres-a-lecole-lorigine->

^v <https://www.education.gouv.fr/accueil-et-scolarisation-des-enfants-ukrainiens-340790>

^{vi} <https://www.education.gouv.fr/media/14189/download>

https://theses.hal.science/tel-00374551/file/These_V_RIVIERE_1.pdf

^{vii} <https://eduscol.education.fr/1191/ressources->

^{viii} <https://eduscol.education.fr/document/39260/download>

^{ix} <https://www.education.gouv.fr/accueil-des-enfants-ukrainiens-l-ecole-point-de-situation-au-27-mai-2022-341378>

^{xi} <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

^{xii} <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

^{xiii} Source: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03820639/document>

Annexe 1. Questionnaire destinés aux enseignants



questionnaire
_mémoire destinés au

Accompagner les élèves venus d'ailleurs à réussir leur scolarité en France

Bonjour, Etudiant en Master II MEEF Anglais 2nd degré à l'ISFEC, je réalise un Mémoire sur l'Inclusion /Intégration des élèves dont leurs familles sont venues d'ailleurs et dont la langue, la culture, le système de l'éducation Nationale, et la vie sociale en général diffèrent de ceux de La France.

Vos partages d'expériences me seront utiles à la rédaction et réalisation de mon mémoire. Je vous remercie de prendre quelques minutes pour répondre à mes questions ; et je vous confirme que vos réponses resteront anonymes.

1. Quelle est la totalité de vos années d'expériences dans l'enseignement ? _____
2. Avez-vous eu des élèves allophones dans vos classes ? _____
3. Avez-vous suivi une formation spécifique sur l'intégration des élèves allophones ? Si oui laquelle _____?
4. D'après vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves venus d'ailleurs ?

Difficultés	Très préoccupante	Préoccupante	Moins préoccupante	Non préoccupante	Remarques (optionnel)
Le système de l'éducation Nationale Française qui diffère de celui de son pays d'origine					
L'état social de la famille de l'élève (logement inadéquat, la précarité, le niveau scolaire des parents, parents sans ou avec peu de ressources,..)					
Le changement culturel (culture, religion, mode de vie,...)					

Les difficultés liées au changement de langue (famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français)					
Le multilinguisme, un atout ou un frein dans l'apprentissage de l'anglais LVE					

5. Quelles méthodologie, outils et techniques avez-vous utilisé dans vos classes pour permettre l'Inclusion des élèves venus d'ailleurs pour bien réussir leur scolarité ?

6. Pour les élèves allophones, parlant très peu voire pas le français, comment avez-vous précisément fait pour leur intégration et accompagnement durant toute leur scolarité ?

7. Et pour leurs parents, pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux les accompagner eux aussi ? Quelles relations devrait-il y avoir entre l'établissement scolaire et les parents venus d'ailleurs?"?

8. Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs et qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certaines vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?

9. Connaissez-vous le PPRE (le programme personnalisé de réussite éducative) ? _____

10. Serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés » (<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/Le-grand-rendez-vous-avec-ClaudeGueant-22-05-11-65448>)? _____ Connaissez-vous un ouvrage qui vous a permis de mieux comprendre et accompagner ce public? _____

11. Autres suggestions et/remarques ? :

Remplis par :(le prénom suffit) _____

Enseignant.e de (discipline) _____

Cycle et niveau. : _____

Annexe 2 . Questionnaire destinés aux élèves et aux parents



Questionnaire-mémoire destinés aux élève

Accompagner les élèves venus d'ailleurs à réussir leur scolarité en France

Bonjour, Etudiant en Master MEEF Anglais 2nd degré à l'Université catholique de Paris, Institut ISFEC Afarec IdF, je réalise un Mémoire sur l'Inclusion /Intégration des élèves dont leurs familles sont venues d'ailleurs et dont la langue, la culture, le système de l'éducation nationale, et la vie sociale en général différent de ceux de La France.

Vos partages me seront utiles à la rédaction et réalisation de mon mémoire.

Je vous remercie de prendre quelques minutes pour répondre à mes questions ; et je vous confirme que vos réponses resteront anonymes.

1. Quand est ce que êtes-vous arrivé en France? _____ et quand as-tu personnellement rejoint l'école en France _____ c'était dans quel niveau: maternelle ___ élémentaire ___ collègue ___ ou lycée_ ___ et actuellement êtes-vous dans quel cycle/classe ? _____/ _____

2. Etais-tu un enfant allophone ? _____ ou parlais-tu déjà un bon français ? _____

3. As-tu eu une formation de la langue française avant d'intégrer l'école ? ___ si oui laquelle? _____ la formation a duré combien de temps ? _____

4. D'après toi, étant un élève venu d'ailleurs, quelles sont tes plus grandes difficultés rencontrées?

Difficultés	Très préoccupante	Préoccupante	Moins préoccupante	Non préoccupante	Remarques (optionnel)
Le système de l'éducation Nationale Française qui diffère de celui de son pays d'origine					
L'état social de la famille de l'élève (logement inadéquat, la précarité, le niveau scolaire des parents, parents sans ou avec peu de ressources,...)					
Le changement culturel (culture, religion, mode de vie,...)					
Les difficultés liées au changement de langue (famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français)					

Le multilinguisme, un atout ou un frein dans l'apprentissage de l'anglais LVE					
---	--	--	--	--	--

5. Quelles méthodologies, outils et techniques avaient utilisé vos professeurs pour permettre ton inclusion et qui ont contribué à la réussite de ta scolarité ?

6. Etant un.e élève /étudiant .e allophone, parlant très peu voire pas le français, comment as-tu précisément fait pour ton intégration au système éducatif français? Quels efforts personnels as-tu fait?

7. Question pour les parents : pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux vous accompagner vous aussi ? Quelles relations aimeriez-vous voir entre l'établissement scolaire et tous les parents venus d'ailleurs?"?

8. Question pour les parents : Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certains vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?

9. Question pour les parents et/ou l'élève: Serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés » (<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/Le-grand-rendez-vous-avec-ClaudeGueant-22-05-11-65448>)? oui _____ non _____ Pourquoi serez-vous ou pas d'accord ?

10. Autres suggestions et/remarques ? :

Je vous remercie pour votre collaboration.

Remplis par (ton prénom suffit) : _____

Elève au (le niveau et cycle suffisent) _____

Langue parlée en famille _____

Date :

Annexe 3 . Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés



Organisation de la
scolarité des élèves a

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports publie des actes administratifs : décrets, arrêtés, notes de service, etc. La mise en place de mesures ministérielles et les opérations annuelles de gestion font l'objet de textes réglementaires publiés dans des BO spéciaux.

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

NOR : REDE1236612C

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

RED - DGESCO A1-1

Texte adressé aux recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux chefs d'établissements scolaires du second degré ; aux directrices et aux directeurs d'école ; aux enseignants des premier et second degrés

La présente circulaire vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France.

Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002. La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.

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

L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle.

Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge. La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives.

1. Accueil des élèves et de leur famille

1.1 L'information des familles

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Un document élaboré par le Casnav (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.).

Les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

1.2 L'accueil des élèves

L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants. Dans ce cadre, il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite. Dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs. Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants.

À l'intérieur du cadre défini par les orientations nationales, l'accueil des élèves allophones arrivants doit, en priorité, être assuré par les écoles, les établissements et les centres d'information et d'orientation. Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », « **UPE2A** ».

1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée

Dans le premier degré

À l'école élémentaire, tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du Casnav. C'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant que cette évaluation doit être menée. Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants. Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées. Il convient de permettre à l'élève d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien.

Dans le second degré

En fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'éducation nationale apportent leur contribution à l'établissement d'accueil, dans cette procédure d'évaluation. La famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique. Les formateurs du Casnav, avec l'appui du professeur de collège responsable de la structure d'accueil, apportent leur

contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés.

L'équipe chargée de cette évaluation doit transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves. Leur affectation est prononcée aussitôt par l'autorité académique qui tiendra compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile.

2. Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

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.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire.

L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.

Dans le premier degré

Les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins, conformément aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire.

Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages.

Dans le second degré

C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation est décidée. Il convient de distinguer deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, en fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **non scolarisés antérieurement**.

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** soient inscrits dans

les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, en référence aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

Les liaisons entre collèges et lycées d'enseignement général et technologique ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes. Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves **très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France** et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires.

En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. Il précisera dans une lettre de mission annuelle adressée aux enseignants de l'UPE2A leur champ d'intervention.

Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans

Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe.

La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de

formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

2.2 L'enseignement et le suivi des élèves

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses.

L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline. Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.

Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise

l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées.

Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique. Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences. Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté. Un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement, est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation.

Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève.

3. Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

3.1 L'affectation des enseignants

Il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décroissements entre classes.

Dans le premier degré, tout enseignant volontaire est susceptible d'être affecté à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants et prioritairement les enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde. Les enseignants nouvellement affectés à ces

postes, sans certification, reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire.

Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières.

3.2 La formation des enseignants

Les enseignants affectés à des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants sont, comme les autres enseignants, concernés par les actions de formation organisées en circonscription, au niveau départemental ou académique. Ils font l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de circonscription ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré. En outre, des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment pour la préparation de la certification complémentaire.

3.3 Les ressources

Un ensemble de ressources est proposé pour aider les maîtres à organiser l'accueil, faciliter la prise en charge de cet enseignement et en permettre l'évaluation. Ces documents sont disponibles par téléchargement, sur le site Éduscol :

- un document d'accueil, décrivant le système éducatif en France, destiné aux élèves et aux parents, traduit en plusieurs langues, mis à disposition des écoles, des établissements, des services publics concernés et des réseaux associatifs ;
- un document pédagogique et didactique, destiné à aider les enseignants des classes accueillant des élèves allophones arrivants ;
- un outil d'évaluation référencé aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, au cadre européen commun de références pour les langues, et aux grilles de références, permettant de préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires.

Le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe constitue également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.

Pour la ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,

Jean-Michel Blanquer

© Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse /site officiel : education.gouv.fr

Source : [Scolarisation des élèves](#) | [Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

Annexe 4. Sigles et acronymes

ALLOPHONE : Pour un élève venu d'ailleurs, il est « allophone » si, à son arrivée en France, il parle une autre langue que le français, langue du système éducatif et langue du pays d'accueil.

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

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CNESCO : Le Centre National d'Etude des Systèmes.

EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé

ENAF : Élève Nouvellement Arrivé en France (désormais EANA)

EFIV : Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs

FLM : Français Langue Maternelle

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

FLsco : Français Langue de Scolarisation

FLI : Français Langue d'Intégration

NOUVEAUX ARRIVANTS: les élèves nouvellement arrivés en France, non scolarisés l'année précédente en France.

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

SCCC : Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture

UPE2A : Unité Pédagogique pour les élèves Allophones Arrivants

UPS : Unité pédagogique spécifiques

Sources : <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article191>, <http://www.casnav78.ac-versailles.fr/spip.php?article14>

Annexe 5 . Enquête : questionnaire rempli par Emilienne, enseignante d'espagnol

Accompagner les élèves venus d'ailleurs à réussir leur scolarité en France

Bonjour, Etudiant en Master II MEEF Anglais 2nd degré à l'ISFEC, je réalise un Mémoire sur l'Inclusion /Intégration des élèves dont leurs familles sont venues d'ailleurs et dont la langue, la culture, le système de l'éducation Nationale, et la vie sociale en général diffèrent de ceux de La France.

Vos partages d'expériences me seront utiles à la rédaction et réalisation de mon mémoire.

Je vous remercie de prendre quelques minutes pour répondre à mes questions ; et je vous confirme que vos réponses resteront anonymes.

1. Quelle est la totalité de vos années d'expériences dans l'enseignement ? 11
2. Avez-vous eu des élèves allophones dans vos classes ? OUI
3. Avez-vous suivi une formation spécifique sur l'intégration des élèves allophones ? Si oui laquelle ? NON
4. D'après vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves venus d'ailleurs ?

4. D'après vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves venus d'ailleurs ?

Difficultés	Très préoccupante	Préoccupante	Moins préoccupante	Non préoccupante	Remarques (optionnel)
Le système de l'éducation Nationale Française qui diffère de celui de son pays d'origine					
L'état social de la famille de l'élève (logement inadéquat, la 2precarité, le niveau scolaire des parents, parents sans ou avec peu de ressources,...)	X				<i>Difficultés plus préoccupantes, si précarité sociale</i>
Le changement culturel (culture, religion, mode de vie,...)					

Les difficultés liées au changement de langue (famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français)	X				Difficultés plus préoccupantes
Le multilinguisme, un atout ou un frein dans l'apprentissage de l'anglais LVE					Oui, les enfants multilingues sont plus à l'aise dans l'apprentissage d'anglais et autres langues.

5. Quelles méthodologie, outils et techniques avez-vous utilisé dans vos classes pour permettre l'Inclusion des élèves venus d'ailleurs pour bien réussir leur scolarité ?

Accueil chaleureuse et bienveillante ; connaissances de base sur leurs langues et leurs cultures et la pédagogie différenciée. Un binôme parlant sa langue ou ancien allophone dans la mesure du possible, mobiliser tous les camarades d'inclure l'élève allophone dans leurs activités scolaire et périscolaire.

62. Pour les élèves allophones, parlant très peu voire pas le français, comment avez-vous précisément fait pour leur intégration et accompagnement durant toute leur scolarité ?

Jeux pédagogique, aux audios, internet pour la traduction en ligne entre les deux langues, et à la demande collective des camarades de classe d'intégrer leur ami dans toutes les activités scolaire et extrascolaire.

7. Et pour leurs parents, pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux les accompagner eux aussi ? Quelles relations devrait-il y avoir entre l'établissement scolaire et les parents venus d'ailleurs?"?

Des parents allophones se sentent souvent à l'écart d'établissement scolaire .Il devrait y avoir plus de RDV avec l'enseignant et le chef d'établissement ,et dans la mesure du possible chercher un adulte pour servir d'interprète au lieu de demander son enfant qui est apprenant à accompagner ses parents lors des RDV et réunions scolaire. Des notes traduites en leurs langues dans des carnets de liaison ou de correspondance.

8. Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs et qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certaines vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?

Non, ces dispositifs ne suffisent pas toujours. Ils n'existent même pas dans certains établissements. Des ressources internet officiels et sites CASNAV ont de l'importance énorme.

9. Connaissez-vous le PPRE (le programme personnalisé de réussite éducative) ? NON

10. Serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés » (<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/Le-grand-rendez-vous-avec-ClaudeGueant-22-05-11-65448>)? NON Connaissez-vous un ouvrage qui vous a permis de mieux comprendre et accompagner ce public? NON

11. Autres suggestions et/remarques ? :

Des élèves anglophones venus d'ailleurs sont mieux vu et accompagnés que ceux parlant des autres langues, ce qui ne devait pas passer ainsi. Il est indispensable de prendre en compte les parcours scolaires, et les acquis antérieurs

Remplis par :(le prénom suffit) Emilienne
 Enseignant.e de (discipline) Espagnol
 Cycle et niveau. : 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}

Annexe 6. Enquête : questionnaire rempli par Divine, élève

Accompagner les élèves venus d'ailleurs à réussir leur scolarité en France

Bonjour,

Etudiant en Master MEEF Anglais 2nd degré à l'Université catholique de Paris, Institut ISFEC Afarec IdF, je réalise un *Mémoire sur l'Inclusion /Intégration des élèves dont leurs familles sont venues d'ailleurs* et dont la langue, la culture, le système de l'éducation nationale, et la vie sociale en général diffèrent de ceux de La France.

Vos partages me seront utiles à la rédaction et réalisation de mon mémoire.

Je vous remercie de prendre quelques minutes pour répondre à mes questions ; et je vous confirme que vos réponses resteront anonymes.

1. Quand est ce que êtes-vous arrivé en France? 2019 et quand as-tu personnellement rejoint l'école en France 2019 c'était dans quel niveau: maternelle X élémentaire collège lycée et actuellement êtes-vous dans quel cycle/classe ? Seconde / Lycée
2. Etais-tu un enfant allophone ? OUI ou parlais-tu déjà un bon français ? NON (je parlais Kinyarwanda et anglais)
3. As-tu eu une formation de la langue française avant d'intégrer l'école ? NON si oui laquelle ? NON la formation a durée combien de temps ? NON
4. D'après toi, étant un élève venu d'ailleurs, quelles sont tes plus grandes difficultés rencontrées?

Difficultés	Très préoccupante	Préoccupante	Moins préoccupante	Non préoccupante	Remarques (optionnel)
Le système de l'éducation Nationale Française qui diffère de celui de son pays d'origine					

L'état social de la famille de l'élève (logement inadéquat, la précarité, le niveau scolaire des parents, parents sans ou avec peu de ressources,...)	XXXXXXXXXX				Ma mère était une SDF, on dormait à la rue, chez les connaissances, dans les hôtels de 115, et on je rentrais sans savoir ou je vais dormir pendant deux ans.
Le changement culturel (culture, religion, mode de vie,...)					
Les difficultés liées au changement de langue (famille allophone, l'écart entre sa langue maternelle et le français)		XXXXXXXXXX			Très difficile de suivre les cours en français. Ennuyant
Le multilinguisme, un atout ou un frein dans l'apprentissage de l'anglais LVE					A l'aise en anglais

5. Quelles méthodologies, outils et techniques avaient utilisé vos professeurs pour permettre ton inclusion et qui ont contribué à la réussite de ta scolarité

Mes profs qui parlent anglais m'aidaient à me rattraper, tous les profs me donnaient des travaux et des contrôles différents de ceux de mes camarades, j'ai appris le français moi-même par des livres, des vidéos youtube, et des camarades m'y aidaient. Il y a des similitudes anglais français, c'est là où j'ai commencé, les comparer.

6. Etant un.e élève /étudiant .e allophone, parlant très peu voire pas le français, comment as-tu précisément fait pour ton intégration au système éducatif français? Quels efforts personnels as-tu fait ?

Mes camarades étaient gentils et prenaient plaisir à m'apprendre des trucs en français et moi aussi je les aidais en anglais. C'était ma première année qui m'a été difficile mais j'ai parvenu à suivre comme les autres. Mes profs m'étaient bienveillants, ils s'assuraient que j'ai bien compris.

7. Question pour les parents : pensez-vous que les professeurs et les établissements scolaires pourraient mieux vous accompagner vous aussi ? Quelles relations aimeriez-vous voir entre l'établissement scolaire et tous les parents venus d'ailleurs?" Maman parle un peu français, elle était mieux que moi. Elle parle avec mes profs sans grand soucis

8. Question pour les parents : Pensez-vous que des dispositifs déjà en place au niveau national, au niveau du Ministère de l'éducation nationale, et au niveau des organisations non gouvernementales suffisent pour le très bon accompagnement des enfants venus d'ailleurs qui ont des difficultés de langue, de changements de culture, du système éducatif et dont certains vivent dans la précarité avant l'intégration complète ?

Je ne connais pas de ce que vous parlez. Des dispositifs je ne connais pas

9. Question pour les parents et/ou l'élève:

Serez-vous d'accord avec cette affirmation « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés » (<https://www.europe1.fr/emissions/Le-grand-rendez-vous/Le-grand-rendez-vous-avec-Claude-Gueant-22-05-11-65448>)? oui ___ Non ___ **NON** ___ **Pourquoi serez-vous ou pas d'accord ?** _

Si on travaille dur très dur, on réussit. Des enfants français échouent aussi comme les autres. Travailler dur dur c'est le secret.

10. Autres suggestions et/ou remarques ? :

Non

Je vous remercie pour votre collaboration.

Remplis par (ton prénom suffit) : DIVINE

Elève au (le niveau et cycle suffisent) Lycée /SECONDE

Langue parlée en famille : **Kinyarwanda**

Date : **21/12/2022**

^{xiv} Bernard Lahire, Inégalités scolaires : «L'école toute seule ne peut pas tout» :<https://www.leparisien.fr/societe/inegalites-scolaires-l-ecole-toute-seule-ne-peut-pas-tout-12-11-2019-8191806.ph>

^{xiv} <https://www.quoteslyfe.com/quote/The-Goal-of-Education-is-to-Help-659265>

RÉSUMÉ

Les élèves nouvellement arrivés en France et dans le système éducatif français ont tous les difficultés qui leur sont propres, difficultés essentiellement liées à l'inclusion complète dans la classe ordinaire.

Ce mémoire s'attache à la question et analyse l'impact des inégalités scolaires liées aux origines des élèves et aux situations sociales parfois précaires dont vivent certaines familles une fois en France. Il attaque également la problématique d'inclusion et d'intégration des élèves « allophones » nouvellement arrivés. Il porte un regard critique non seulement sur les dispositifs déjà en place et leurs efficacités dans l'accompagnement global de ces élèves, mais aussi sur le plan pédagogique, et comment il pourrait s'inclure dans les dispositifs déjà en place.

Ce mémoire répond à cette problématique : *Comment accompagner et outiller l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour favoriser l'inclusion intégrale des élèves venus d'ailleurs ?*

ABSTRACT

Pupils newly arrived in France and in the French education system have all the difficulties of their own, difficulties essentially linked to full inclusion in the ordinary class.

This thesis focuses on the issue and analyses the impact of educational inequalities related to the origins of students and the sometimes precarious social situations that some families experience once in France. It also addresses the issue of inclusion and integration of newly arrived "allophone" students. It takes a critical look not only at the systems already in place and their effectiveness in providing overall support to these students, but also at the pedagogical level, and how it could be included in the systems already in place.

This thesis responds to this problem: *How to support and equip all actors in the educational world to promote the integral inclusion of students from elsewhere?*

Mots-clés: étranger. français. inclusion. allophone. famille. école. immigrants. culture. intégration. résultats scolaires. langues. inégalités. apprentissage. social.

Keywords: foreigner. french; inclusion. allophone. family. school. immigrants. culture. integration. school results. languages. inequalities. learning. social.