La scolarisation des enfants allophones à l'école primaire

Mélissa Mougin

▶ **To cite this version:**

Mélissa Mougin. La scolarisation des enfants allophones à l'école primaire. Education. 2017. hal-02365953

HAL Id: hal-02365953

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02365953

Submitted on 15 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

"Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation"

Mention 1er Degré Professeur des Ecoles

sur le thème :

LA SCOLARISATION DES ENFANTS ALLOPHONES A L'ECOLE PRIMAIRE

Projet présenté par

Mougin Mélissa

Dirigé par : BERTHELOT Pierre

Année universitaire : 2016-2017

Descriptif du mémoire

Champs d'apprentissage : Sociologie

Objet d'étude : La scolarisation des enfants allophones à l'école primaire et plus précisément sur la manière d'enseigner à ces élèves. S'agit-t-il d'enseigner une simple pédagogie formaliste ou au contraire de transmettre aussi des valeurs morales, humaines et sociales ? Dans quelles mesures la formation des enseignants est-elle nécessaire à la réussite scolaire et à l'intégration des enfants allophones à l'école primaire ?

Méthodologie : Entretiens semi-directif auprès d'enseignants puis observations (avec grille d'observation), sur le terrain, d'élèves allophones en classe.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur BERTHELOT Pierre, mon tuteur de mémoire pour l'aide, l'orientation, la guidance qu'il m'a apportées tout au long de cette année, ainsi que ses nombreux conseils qui m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Je tiens ensuite à remercier :

- Les professionnels qui m'ont accueillie, qui ont donné de leur temps pour répondre à mes questions et qui ont participé à l'élaboration de ce mémoire.

- Les enseignants de l'ESPE ainsi que Madame Rousselot Charles Carole, enseignante de SEGPA au collège Louis Pasteur de Jussey, pour leur aide, pour avoir partagé leurs expériences, leurs conseils, pour m'avoir ouvert leur porte durant cette année, ce qui m'a permis d'entrer dans le monde de l'enseignement et de trouver mon sujet de mémoire.

- Mes amies et camarades de promotion pour leur aide, leurs encouragements, pour ces deux années passées, dans les meilleurs moments comme dans les moins bons.

- Ma sœur pour ses précieux conseils et sa patience.

- Enfin, toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont participé à l'élaboration de ce mémoire.

Avant propos

Nous avons choisi ce thème car il s'agit d'un sujet très actuel.

J’ai pu voir, lors de mes précédents stages, des enseignants en difficultés face à des élèves allophones. Ils ne savaient pas quelle attitude adopter face à eux. La communication était souvent très difficile, ces élèves ne comprenant pas toujours bien le français.

La scolarisation des enfants allophones est un sujet qui me parait très délicat dans le sens où les enseignants ne semblent pas être formés pour gérer ce public notamment avec des classes à grands effectifs.

Sommaire

Descriptif du mémoire .....
Remerciements .....
Avant propos .....
Introduction 1
I. Approche générale de la situation en France 3
1.1 Des profils divers et variés : qui sont ces enfants venus d'ailleurs? 3
1.1.1 Un public difficile à désigner 3
1.1.2 Origines et parcours hétérogènes 6
1.2 Etat des lieux: les lois françaises relatives à la scolarisation des enfants allophones 7
1.3 De l'intégration vers l'inclusion scolaire des enfants allophones 9
1.4 Des structures et des aides spécifiques pour l'accueil des enfants allophones. 11
1.4.1 Les Classes d'intégration 11
1.4.2 Les aides spécifiques pour l'accueil des élèves non francophones 13
1.5 Les enjeux de la scolarisation 14
1.5.1 L'apprentissage du français indispensable à la réussite scolaire 15
1.5.2 La nécessité d'une pédagogie adaptée : le contrat didactique 17
1.6 Concernant les professeurs 18
1.6.1 Attitudes et représentations 18
1.6.2 La formation des enseignants 19
2 Recherche sur le terrain 20
1. Méthodologie utilisée 20
- L'entretien semi-directif 20
2. Population enquêtée pour les entretiens 23
2.1 Critères d'inclusions 23
2.2 Critères d'exclusions 25
2.3 Argumentation sur les questions posées 25
2.4 Anticipation des biais 26
2.5 Description des entretiens 27
3. Population enquêtée pour les observations 34
3.1 Anticipation des biais 35
3.2 Description des observations 35
3.3 Analyse des observations 38
Conclusion 41

Bibliographie 42
Annexe 1 : grille d'entretiens 44
Annexe 2 : Entretiens 45
Résumé 55
Abstract 55

Introduction

La scolarisation des enfants étrangers en France constitue l'une des préoccupations de l'Education Nationale qui souhaite assurer l'intégration de ces élèves dans les meilleures conditions possibles. Selon le dernier rapport datant de 2010 plus de 38100[1] enfants nouvellement arrivés en France sont scolarisés dans le premier et le second degré. Toutefois, face à l'augmentation du nombre d'enfants ENAF[2], l'école doit s'adapter à cette population d'élèves devenue linguistiquement très hétérogène.

Ainsi, depuis les années 70, date à laquelle les premières classes d'initiation pour non-francophones ont vu le jour, on note une évolution de la situation. En effet, cette époque a été marquée par d'importants flux d'immigrations plutôt homogènes vers les grandes villes où on était susceptible d'y trouver un emploi. Les enfants issus de cette immigration étaient donc regroupés dans des zones géographiques précises ce qui facilitait la mise en place de dispositifs d'aide à ce type de population. Or, de nos jours, ce type de public s'est fortement diversifié et leur installation se fait de manière plus diffuse dans le pays. Nous pouvons noter également un changement du profil de l'élève non francophone. Si celui-ci était relativement jeune il y a 40 ans, aujourd'hui il est de plus en plus âgé et n'a jamais ou pratiquement jamais été scolarisé dans son pays d'origine ce qui implique donc la mise en place d'un dispositif plus adapté.

Dans ce contexte-là et avec l'expérience vécue sur le terrain grâce à un dispositif d'insertion professionnelle qui m'a permis de travailler dans une école élémentaire comptant une quinzaine d'enfants dont la langue première n'est pas le français, j'ai pu voir leur parcours parfois semé d'obstacles pour s'intégrer à une nouvelle culture, à une nouvelle langue et à de nouvelles règles. Agés de 3 ans à 11 ans et venant principalement des pays de l'Est, j'ai pu, pendant presque un an, partager leur quotidien et les aider à surmonter leurs difficultés en les aidant dans leur apprentissage

[1] Chiffre extrait de la note d'information concernant les élèves nouveaux non francophone, publiée le 1er mars 2012 par le Gouvernement

[2] « Elève nouvellement arrivé en France ». Voir partie 1.1.1 du mémoire pour une définition plus précise

de la lecture et de l'écriture. J'ai aussi dû faire face à des enfants violents qui, par manque de repères ou parce qu'ils n'ont jamais été à l'école auparavant, sont confrontés au regard des autres, à des règles de vie qui sont parfois difficiles à accepter. D'autres encore, beaucoup plus réservés, ont eu du mal à s'intégrer aux autres enfants par timidité ou parce qu'ils sont mis à l'écart. Mais après avoir parlé avec eux, tout en essayant de leur redonner confiance, j'ai découvert des enfants heureux d'aller à l'école.

Ainsi, de leurs premiers jours de classe, jusqu'à la fin de leur scolarité à l'école primaire nous avons voulu savoir : ***en quoi la scolarisation des enfants allophones peut-elle être un facteur d'intégration et de socialisation*** *?* Dans une société de plus en plus cosmopolite, où la différence peut être synonyme de rejet, il est important de donner la possibilité à tout le monde d'avoir accès à l'éducation notamment par l'apprentissage du français. Ainsi nous, futurs professeurs des écoles, nous sommes demandé quelles étaient les solutions mises en place pour accueillir ce type de public. Mais, avant tout, nous nous sommes interrogés pour savoir qui sont ces enfants allophones ? Quels sont leurs parcours ? Ce qui nous a amenés à nous questionner sur le rôle de l'école dans l'éducation de ces élèves. ***S'agit-il d'enseigner une simple pédagogie formaliste ou au contraire de transmettre aussi des valeurs morales, humaines et sociales ? Dans quelles mesures la formation des enseignants est-elle nécessaire à la réussite scolaire et à l'intégration des enfants allophones à l'école primaire ?***

Nous avons pu formuler quelques hypothèses pouvant répondre à nos questionnements et à notre problématique. Dans un premier temps, nous pouvons dire que la formation des enseignants ne suffit pas à répondre aux besoins de ce type de public, ils n'ont pas suffisamment de connaissances culturelles. Si les enseignants ne sont pas en mesure de faire réussir ces élèves, c'est-à-dire en leur apprenant le français, ces enfants ne pourront pas réussir et ne seront pas intégrés dans la société. Pour la réussite des ces élèves allophones, l'Etat doit mettre en place de nouveaux dispositifs d'aide. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que la scolarisation des enfants allophones est facteur d'intégration et de socialisation mais pas que.

Dans un premier temps, par le biais de recherches documentaires, nous ferons un état des lieux pour savoir qu'elles sont les mesures mises en place par l'Etat pour assurer la scolarisation de ses enfants.

Nous aborderons les différentes notions utilisées pour parler de ce public et nous verrons les différents enjeux de la scolarisation.

Dans un deuxième temps, nous mènerons une enquête sur le terrain, au plus près de la réalité, pour rendre compte de l'état actuel des choses. Nous analyserons les informations récoltées afin de répondre à notre problématique.

I. Approche générale de la situation en France

Pour pouvoir répondre à notre problématique, il convient avant tout d'expliquer clairement sur quel type de population porte notre étude et d'expliciter les termes importants afin que les lecteurs de ce mémoire puissent comprendre l'objet de la recherche et dans quelle direction nous nous dirigeons.

1.1 Des profils divers et variés : qui sont ces enfants venus d'ailleurs?

1.1.1 Un public difficile à désigner

Une caractéristique majeure de ce public est qu'il est particulièrement hétérogène autant par l'origine, l'âge, le parcours scolaire et la ou les langues premières (Davin-Chnane, 2008). Malgré cette hétérogénéité de situations, Jack Lang, lors de son discours de 2001, soulignait un point commun entre tous :

« Ce qui rassemble en effet tous ces élèves, c'est d'être accueillis dans une langue qu'ils ne parlent pas. Cette langue du pays hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études, mais c'est aussi celle qui va leur permettre de s'orienter dans un nouvel espace qui ne peut être conquis sans elle. » (Lang, 2001)

Lorsque l'on cherche à nommer ces enfants scolarisés à l'école primaire ne parlant pas ou peu le français, nous pouvons nous rendre compte qu'il existe plusieurs dénominations pour les désigner. Dès lors se pose le problème de savoir si tous ces noms font référence au même type de populations. Aussi, par soucis de compréhension il a été nécessaire de faire des recherches dans ce sens afin de mieux appréhender l'échantillon auquel nous faisons référence dans ce mémoire.

Ainsi, la documentation trouvée, liée à l'accueil des enfants étrangers sur le site du CASNAV [3] notamment et sur le site de l'Education Nationale, a permis de trouver de nombreux sigles de dénominations dans lesquelles il est facile de s'y perdre.

Nous pouvons donc y trouver l'abréviation ENAF qui signifie « Elève Nouvellement Arrivé en France ». Ce terme est défini par la circulaire n°2002-100 datant du 25 avril 2002 relative à l'« Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » et regroupe tous les enfants étrangers de 6 à 18 ans présents sur le territoire français depuis moins d'un an. Néanmoins, les enfants nés en France de parents immigrés ne rentrent pas en compte dans cette dénomination.

Nous pouvons aussi rencontrer une deuxième abréviation relativement proche de celle que nous avons vu précédemment : ENA «Elève Nouvellement Arrivé». Elle regroupe tous les élèves non scolarisés en France l'année précédente ou ceux arrivés en France l'année d'avant et qui sont encore maintenus dans une structure spécifique comme les CLIN [4] car ils n'ont pas encore acquis les connaissances suffisantes en français pour pouvoir être scolarisés dans une classe ordinaire. Cependant, tout comme les ENAF, les enfants de maternelle ne sont pas concernés par cette appellation.

D'ailleurs, au cours de nos recherches, et après avoir discuté avec différentes enseignantes dans le cadre de notre travail hebdomadaire à l'école primaire, nous avons pu remarquer que le terme «allophone» revenait souvent pour parler de ces enfants non francophones.

[3] Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
[4] Classes d'initiation pour les élèves non francophone

Nous nous sommes alors demandé à quoi faisait référence ce mot et surtout dans quel contexte nous pouvons l'employer.

Ainsi, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 qui reprend celle datant de 2002 va nous donner une définition précise du terme : «Une personne allophone est une personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit. Un élève allophone est un enfant dont la langue maternelle pratiquée dans son quotidien familial, n'est pas le français». D'un point de vue étymologique, le mot allophone vient du grec ἄλλος, «allos» qui signifie « autre » et de φωνή, phônê qui fait référence à la «voix» et à la «langue». Il a pour origine historique et géographique le Canada, puisqu'à la base ce mot est utilisé dans ce pays afin de désigner toutes les personnes parlant une autre langue, autre que l'anglais et le français.

L'exemple du Canada est donné car il s'agit d'un pays qui gère différemment la question linguistique. En France, le terme «allophone»[5] sera repris pour désigner toute personne n'appartenant pas à la même communauté linguistique c'est-à-dire ne parlant pas la langue française.

Ces premières recherches documentaires nous ont permis de découvrir et de distinguer deux catégories d'enfants allophones : ceux appelés ENAF ou ENA, nouvellement arrivés en France et ceux nés sur le sol français de parents étrangers et ayant peu ou pas de connaissances en langue française.

Dès lors se pose la question de savoir comment ces derniers, certes nés sur le territoire français mais de parents ne pratiquant pas la langue, peuvent-ils apprendre et suivre un programme dans une classe ordinaire alors que l'Education Nationale ne prévoit, pour eux, aucune structure et aucune aide pour les aider à s'intégrer.

Toutefois, à travers ce mémoire nous nous intéresserons à ces deux catégories d'enfants. Nous les nommerons en utilisant le terme « allophone » ou « non francophone ».

[5] Définition issus du dictionnaire de l'Académie Française

1.1.2 Origines et parcours hétérogènes

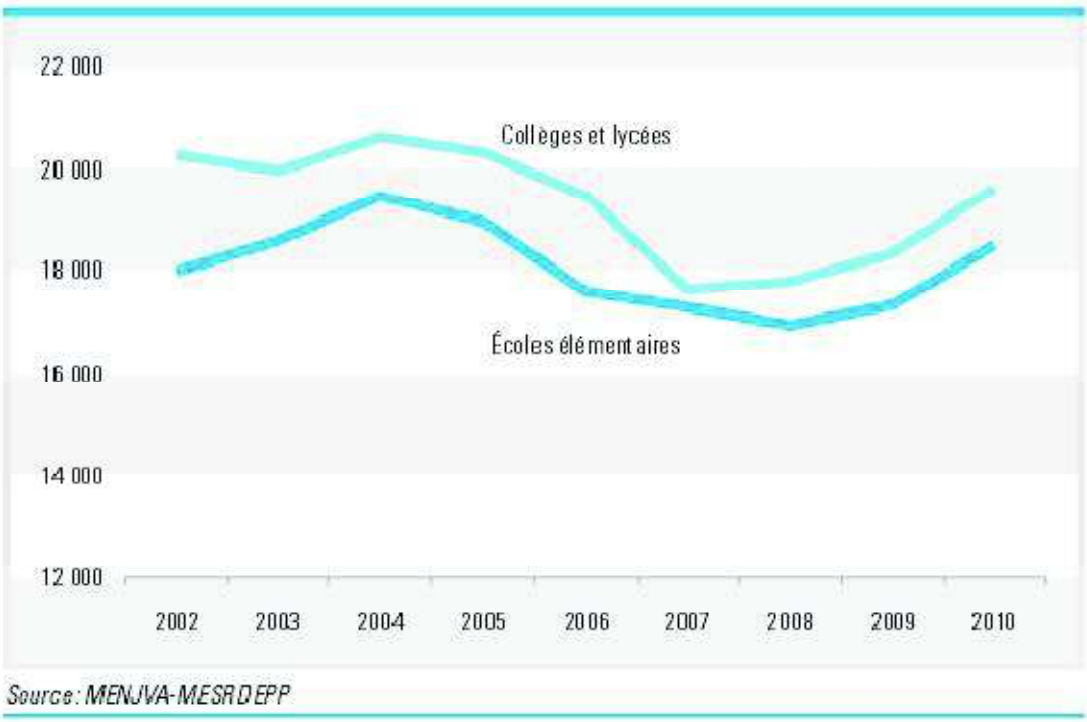
Ces enfants allophones ont tous un point en commun : leur langue maternelle n'est pas le français. Ils viennent tous d'horizons différents et ont tous un parcours distinct les uns des autres. Cependant, pour pouvoir enseigner, intégrer ces enfants au sein de l'école, il est important de savoir à quelle culture ils appartiennent. En effet, l'école est avant tout un lieu de transmission de culture ou se côtoie une diversité ethnique de plus en plus importante.

Ainsi, parmi ces enfants non francophones, certains sont issus de l'immigration c'est-à- dire que l'un de leur parent au moins a immigré en France. La plupart des immigrés viennent d'Europe (37%) [6] et plus particulièrement d'Italie, d'Espagne, du Portugal, de la Roumanie, de la Pologne. Une part importante de ces migrants est aussi originaire d'Afrique et des pays du Maghreb (42%). Enfin, nous retrouvons aussi des personnes venant des pays Asiatiques (14%) et de l'Amérique et des pays océaniques (7%).

Ces enfants, tout comme leurs parents, peuvent vivre en situation irrégulière sur le sol français, sans titre de séjour valable. Mais comme la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 l'indique « il n'appartient pas au ministère de l'éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France ». En théorie, tous les enfants étrangers doivent donc être acceptés dans une école. Cependant, d'après notre expérience professionnelle, nous avons pu voir que cette situation n'est pas toujours vraie puisque de nombreux enfants allophones, et plus particulièrement issus de la communauté rom, se sont vu refuser l'accès à l'instruction par les maires des communes ou des arrondissements. Bien qu'il soit difficile de le prouver scientifiquement, puisqu'il n'existe aucun rapport de l'Education Nationale sur le sujet, nous pouvons trouver néanmoins dans la presse de tous les jours de nombreux articles qui le démontrent.

[6] Selon les statistiques établies par l'Insee en 2009 relatives à l'immigration en France

GRAPHIQUE 1 – Les élèves non francophones depuis 2002



Source : MENJVA-MESRI DEPP

Aussi, le Centre Européen pour le Droit des Roms (ERRC)[7] a mené une étude[8] en 2014 et démontré que plus de la moitié des enfants roms ne sont pas scolarisés. Dans 60% des cas, cela est dû au refus des maires de les inscrire à l'école.

Par rapport au niveau scolaire de ces élèves, on note là aussi de grosses disparités. Outre la barrière de la langue qui est un frein à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, certains ENAF n'ont d'ailleurs jamais été scolarisés dans leur pays d'origine ou y sont très peu allés ce qui rend encore plus difficile l'enseignement.

1.2 Etat des lieux: les lois françaises relatives à la scolarisation des enfants allophones

En France, depuis les lois Ferry datant de 1882 l'école, et plus précisément l'instruction, est devenue obligatoire pour les enfants de 7 à 12 ans. Même si les choses ont évolué, de nos jours l'instruction reste encore une obligation pour tous les

[7] Organisation juridique d'intérêt public international surveillant la situation des Roms en Europe et assurant une défense juridique aux victimes de violations des droits de l'homme.
[8] Etude menée auprès de personne issus de la communauté rom souhaitant scolariser leurs enfants

enfants âgés de 6 à 16 ans résidant sur le sol français et ce quelles que soient leurs origines. Ces modalités sont confirmées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative à la scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés :

« En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français.»

Toutefois, ce n'est qu'en 1936 que le terme « étranger » fait pour la première fois son apparition dans les circulaires sur la scolarisation des enfants non francophones qui rend l'accès à l'éducation obligatoire pour eux aussi. Néanmoins, nous avons pu voir, lors de nos recherches, que l'Etat ne prend pas conscience tout de suite de ce qu'implique la scolarisation d'un enfant qui ne maitrise pas le français. Ainsi, ce n'est qu'en 1970, que les premières classes d'initiation pour enfants étrangers voient le jour lorsque l'Etat a voulu garantir le principe républicain d'égalité en favorisant une insertion rapide dans les classes ordinaires afin de ne pas les exclure. C'est aussi à cette période que l'on se rend compte des difficultés de ces élèves à s'intégrer à l'école.

En 2002, l'Etat organise l'accueil des enfants allophones par le biais de trois circulaires qui précisent notamment :

- les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés[9],
- l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages[10],
- les missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.[11]

[9] Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002
[10] Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002

Mais depuis la refondation de l'Ecole, l'Education Nationale cherche à tout prix à améliorer ce qui a été mis en place précédemment, notamment en « renforçant l'inclusion dans les classes ordinaires en assurant une prise en charge pédagogique adaptée ». Les dernières circulaires publiées par l'Education Nationale en 2012 montrent en effet ce désir d'intégrer l'enfant allophone en prenant en compte son bien-être «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»[12]. Face à cela, nous sommes en droit de nous demander si les mesures mises en place sont appliquées dans tous les établissements scolaires. C'est ce que nous essayerons de savoir au travers des entretiens avec les professionnels que nous avons choisi d'interroger.

1.3 De l'intégration vers l'inclusion scolaire des enfants allophones

Par le biais de nouvelles lois, l'Etat souhaite refonder son système scolaire en réaffirmant le principe d'une école inclusive. Ainsi, il se doit de créer des conditions d'inclusion pour les allophones. Ce principe est confirmé par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 qui promeut : «l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction» comme enjeu «pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative». Ainsi, depuis 2012, date à laquelle les premières circulaires sur la refondation de l'Ecole apparaissent, nous n'entendons plus parler d'intégration scolaire mais d'inclusion. Cette substitution de termes distingue deux modèles dont l'un se prévalait de l'égalité d'accès et l'autre de l'équité attentive à la situation réelle des élèves. Nous nous sommes alors demandés s'il existait une différence entre ces deux mots et si cela était pertinent de les substituer.

La première définition trouvée est tirée du dictionnaire Larousse. Ainsi l'inclusion, c'est «l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans autre chose». Cette définition succincte, peut être expliquée comme le fait que l'Education Nationale souhaite introduire, insérer les

[11] Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002
[12] Extrait du circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

enfants allophones avec les autres enfants au sein même de l'école. Néanmoins, la définition ne parle pas d'inclure quelqu'un dans un ensemble mais quelque chose, sous-entendu une chose et non un être humain.

Nous avons alors approfondi nos recherches en nous basant sur une définition sociologique empruntée à Niklas Luhmann, sociologue allemand. Celui-ci parle d'inclusion sociale, c'est-à-dire de «faire en sorte que tous les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société». Toutefois, il différencie l'inclusion de l'intégration puisque pour lui le premier fait référence aux rapports entre individus et système sociaux et le second uniquement aux rapports entre les systèmes sociaux.

L'intégration quant à elle est définie comme «le fait pour quelqu'un ou un groupe de s'intégrer à quelque chose ou dans quelque chose». Le Haut Comité à l'Intégration a d'ailleurs lui aussi défini l'intégration :

« L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrières pensées que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social. »

Le choix de substituer le mot inclusion à intégration n'est pas anodin, elle traduit un changement de politique scolaire. En effet, pour l'Etat, l'intégration vise à accepter, réintégrer des enfants qui nécessitent dès le départ une scolarisation adaptée au sein d'un même système scolaire. Toutefois, cela implique aussi le fait de se demander quel type d'intégration choisir et qui peut ou ne peut pas en bénéficier.

Nous pouvons donc dire que l'inclusion est un renversement de l'intégration car :

«Dans une perspective d'intégration, c'est sur les élèves et leurs parents que repose l'effort d'adaptation alors que dans une perspective inclusive, on considère que c'est à l'École de s'adapter et de prendre en compte la diversité des élèves». (Champalle, 2013, p. 28)

Ainsi, l'adoption d'une inclusion scolaire passe alors par une nécessaire transformation de l'école, comme le système d'évaluation ou les pratiques enseignantes.

L'inclusion au contraire, repose d'abord sur un principe éthique, le droit pour tous les enfants d'intégrer un parcours scolaire dans une classe ordinaire. L'inclusion est donc une méthode beaucoup plus radicale puisque qu'elle incombe aux établissements scolaires de s'adapter à la diversité des enfants accueillis. Ce n'est donc plus aux enfants de s'adapter mais bien à l'école de s'acclimater à ce nouveau type de public. «La culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé (...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité».[13]

Cette refondation de l'Ecole laisse supposer que tous les enfants non francophones ont leur place au sein du système éducatif. Avec les entretiens exploratoires que nous allons faire par la suite nous verrons alors si nous pouvons confirmer cette hypothèse ou la rejeter.

1.4 Des structures et des aides spécifiques pour l'accueil des enfants allophones.

1.4.1 Les Classes d'intégration

Lors de son inscription à l'école, l'enfant non francophone est directement inscrit dans une classe ordinaire c'est-à-dire «une classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves» [14]. Les élèves, du CP au CM2 sont aussi intégrés à des CLIN, des classes d'initiation pour non francophones où on leur enseignera le français comme langue seconde quelques heures par semaine, afin de leur apprendre du vocabulaire, à lire et à écrire. La circulaire n° 2002-100 spécifie aussi que cette scolarisation dans une classe spécialisée se fera «quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des

[13] Extrait de « Besoins éducatifs particuliers et inclusive éducation », Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?, Armstrong F. et Barton L. (2003)
[14] Définition tirée de « Dictionnaire actuel de l'Education » de Renald Legendre, 1993

enseignements dans une classe du cursus ordinaire». Toutefois, la répartition horaire entre les classes spécifiques et les classes ordinaires n'est précisé dans aucune circulaire.

Bien souvent, ces classes ne sont pas «sédentarisées». En effet, l'enseignant spécialisé n'est pas rattaché spécifiquement à cette classe mais est au contraire amené à se déplacer dans différentes écoles qui accueillent ce public.

Un élève allophone peut rester deux ans maximum dans ce type de structure avant d'être totalement intégré à une classe ordinaire.

Néanmoins, nous nous interrogeons sur le devenir de ces enfants non francophones lorsqu'ils regagneront, au bout de deux ans uniquement, un cursus ordinaire. En effet, il paraît difficile qu'un enfant puisse avoir le même niveau scolaire qu'un élève de son âge quand il a peu, ou pas du tout, été scolarisé auparavant.

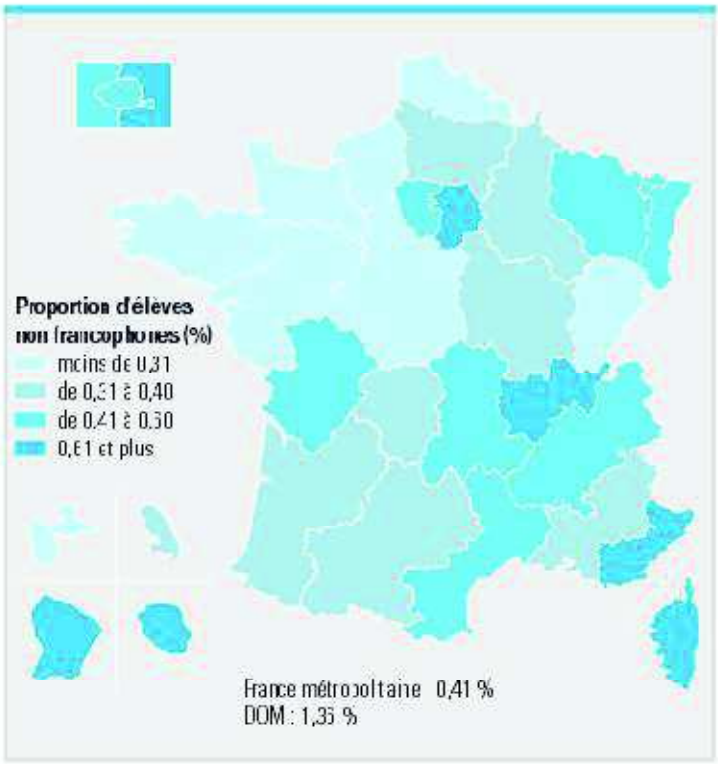
De la même manière, selon les dernières statistiques datant de 2009, 16952[15] enfants allophones sont présents sur le territoire Français, dans le premier degré pour 1478 structures CLIN.

Évolution de la scolarisation des primo arrivants non francophones au cours des 9 dernières années dans le premier degré[22]

	2000-2001	2001-2003	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008 2009
Nombre d'élèves primo-arrivants	11 820	15 965	17 975	18 614	19 451	18 952	17 586	17 280	16 952
nombre de structures CLIN et CRI	804	908	1033	995	1 001	1 108	1 176	1 312	1478

[15] Chiffres tirées des rapports publics de l'Education Nationale concernant la scolarisation des enfants non francophones dans le premier degré. (Voir annexe)

CARTE 1 – Les élèves non francophones scolarisés dans les écoles élémentaires, année scolaire 2010-2011



Source : MENJVA-MESR/DEPP

Dans nos recherches, nous avons également remarqué que les enfants non francophones scolarisés en maternelle ne sont pas pris en charge dans ce dispositif d'aide spécialisée. C'est alors aux enseignants de les prendre en charge en instaurant des séances d'éveil à la langue française.

1.4.2 Les aides spécifiques pour l'accueil des élèves non francophones

L'accueil à l'école est une étape importante pour l'enfant quel qu'il soit, mais encore plus quand cet enfant ne parle pas français. Il s'agit alors, pour le directeur, de mettre en place un dispositif d'aide aussi bien pour l'élève que pour sa famille. Ainsi, la qualité de l'accueil pourra faciliter l'insertion de l'élève.

Il convient donc de situer le niveau scolaire afin d'établir un projet individualisé. Pour cela, le CASNAV dont les missions sont définies par la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, a mis en place un ensemble de ressources et de formations pour aider les enseignants, ainsi qu'un pôle d'expertise afin d'évaluer le niveau de l'enfant et de

voir dans quel niveau de classe il pourra être scolarisé. Rappelons néanmoins, que ces élèves sont inscrits avant tout dans des classes qui correspondent non pas à leur niveau mais à leur âge avec la possibilité d'un ou de deux ans d'écart maximum avec l'âge de référence de la classe.

Le CASNAV met aussi à la disposition de l'équipe pédagogique et des parents un livret d'accueil traduit dans six langues différentes (Anglais, Arabe, Chinois, Romani, Tamoul, Turc) où est expliqué le fonctionnement de l'école française mais aussi les différents accompagnements mis en œuvre pour faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Il existe aussi un autre dispositif d'aide qui n'est pas exclusivement réservé aux enfants non francophone mais aux enfants en difficulté en général. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, beaucoup d'enfants dont les parents sont immigrés sans papiers sans aucunes ressources, vivent dans la rue. Dans ces conditions, le directeur de l'école peut faire appel au Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés, plus connu sous le sigle RASED, présent dans toutes les circonscriptions du territoire français. Ce réseau composé de maitre E[16] et de maitre G[17] ainsi que de psychologues, offre une aide pédagogique, rééducative et psychologique à l'enfant ainsi qu'à sa famille. Le RASED travaille aussi en étroite collaboration avec des assistantes sociales qui peuvent prendre en charge la famille de l'enfant pour faire le point sur les aides sociales dont elles peuvent avoir besoin.

1.5 Les enjeux de la scolarisation

En France, le droit à l'école pour tous est l'un des premiers enjeux de la scolarisation. En effet, dans une société de plus en plus cosmopolite dû à une immigration importante, l'Etat souhaite que tous ces enfants puissent aller à l'école quel que soit leur milieu social, leur origine ou encore leur culture.

[16] Maitre E : assure une aide à dominante pédagogique. S'adresse à des élèves qui éprouvent ponctuellement des difficultés scolaires, dans le domaine des apprentissages.
[17] Maitre G : assure une aide à dominante rééducative. S'adresse à des élèves qui éprouvent des difficultés d'investissement dans les apprentissages.

Le deuxième enjeu est donc l'inclusion des élèves dit «à besoin éducatifs particuliers» qui regroupe les élèves non francophones et les élèves handicapés.

Ainsi, le terme «enjeu» est défini par l'Académie Française comme «ce qui fait l'objet d'une compétition, d'un affrontement, d'une discussion». Les enjeux scolaires sont donc vus comme «des choix, des épreuves de la liberté face à des contraintes objectives dont certaines sont nouvelles, d'autres aussi vieilles que l'école elle-même»[18]. A cela s'ajoutent des enjeux scolaires qui vont s'avérer différents entre un enfant francophone et un enfant allophone.

1.5.1 L'apprentissage du français indispensable à la réussite scolaire

L'apprentissage du français par l'enfant allophone constitue un enjeu important à l'école puisque son intégration se fera d'abord par cette maitrise de la langue qui lui permettra d'interagir avec ses autres camarades et avec l'équipe éducative. Mais au-delà de cette dimension sociale, cela lui permettra aussi de pouvoir suivre un enseignement afin qu'il s'intègre par la suite au sein de la société.

La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 fixe à 9 heures minimum par semaine l'enseignement intensif du français dans le premier degré. Cet enseignement se fera essentiellement dans les classes spécialisées (CLIN) ou en classe ordinaire faute de structures pouvant accueillir l'enfant non francophone. A noter que la langue enseignée est appelée Français Langue Seconde ou Français Langue de Scolarisation (FLS). L'Education nationale définit ainsi cette langue seconde comme «la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification». C'est un français spécifique à l'école, qui va permettre à l'élève de suivre une scolarité avec la primauté de la langue écrite.

D'après nos recherches, il n'existe pas de méthodes spécifiques pour enseigner le français à des enfants non francophones. Néanmoins, le CASNAV met en place pour

[18] Tiré de « Les enjeux scolaires » de François Dubet, professeur à l'université Victor Segalen Bordeaux 2 et à l'École des hautes études en sciences sociales.

les enseignants des outils afin de les aider à inculquer les bases du français. Toutefois, en maternelle, les enfants suivent le même programme que les autres élèves car au cycle 1, l'apprentissage fondamental est basé sur la maîtrise de la langue française et sur des activités langagières. L'Etat considère ainsi que ces enseignements sont suffisants pour les enfants allophones pour pouvoir apprendre le français.

On notera que l'acquisition de la langue orale chez l'enfant allophone se fait rapidement, notamment dans les échanges interpersonnels. Toutefois, comme le langage se construit de par les expériences personnelles, certaines variations lui seront étrangères car il n'a pas vécu suffisamment dans le pays d'accueil, mais cela ne l'empêchera pas d'exprimer ce qu'il veut dire. En revanche, en ce qui concerne les types de discours, certaines subtilités échappent à notre public dans les premières années de scolarisation.

Les fonctions du langage se construisant par l'expérience sociale, il est normal que l'élève allophone ait du mal avec cette flexibilité discursive. Ainsi, il devra acquérir les règles qui régissent la communication, mais également la norme qui s'applique à la langue de scolarisation, langue à forte dominance écrite.

C'est ce qu'établit le travail de Bernard Lahire[19], en montrant que la langue des pratiques scolaires véhicule une normativité spécifique que les élèves issus des classes populaires s'approprient avec difficulté. On peut donc penser que cela joue aussi chez les enfants allophones, dont l'origine socioculturelle est la même que celle des élèves dont Bernard Lahire parle. On peut donc dire que la différence «allophone», est aussi une forme du handicap socioculturel.

Ce qui se fait à des moments distincts chez le natif, devra se faire simultanément chez le non francophone.

«Apprendre une langue, ce n'est pas juste apprendre à assembler les morphèmes entre eux. Apprendre une langue, c'est en apprendre les usages à l'intérieur» (Vigner, 2009, p. 36)

19

1.5.2 La nécessité d'une pédagogie adaptée : le contrat didactique

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe des aides pour la scolarisation des enfants allophones notamment pour leur apprendre le français mais en aucun cas ces derniers suivent un programme spécifique différent des autres élèves. Il convient alors à l'enseignant de favoriser une pédagogie adaptée pour faciliter les apprentissages. En effet, beaucoup d'enseignants ne sollicitent pas à l'oral ces enfants et ne les interrogent pas, sans doute par peur de les brusquer. Toutefois, toutes les occasions pour l'enfant allophone de se servir de la langue sont bonnes puisque c'est comme ça que l'enfant va progresser.

Les recherches publiées par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)[20] montrent d'ailleurs la nécessité d'utiliser une pédagogie adaptée avec l'enfant non francophone. Cette pédagogie est favorisée par le travail en groupe notamment où des élèves maitrisant bien le français pourront venir en aide à ceux qui le maitrisent mal. Néanmoins, il faut aussi que l'enseignant prenne en compte la culture scolaire antérieure de l'élève car il peut y avoir des différences à la fois sur les méthodes d'enseignement et sur les programmes entre l'école française et celle du pays d'origine de l'enfant. En effet, les conventions autour du travail scolaire ne sont pas universelles comme on pourrait le penser. Dans tous les cas, il importe à l'enseignant et à l'élève d'expliciter et de clarifier au mieux le contrat didactique, c'est-à-dire l'ensemble des comportements que l'enseignant attend de l'élève, et l'ensemble des comportements que l'élève attend de l'enseignant. Plus précisément :

« *Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne, comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre.»*[21]

[20] Maison d'édition du Ministère de l'Éducation nationale
[21] Définition tirée de « Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution 1990 » de Guy Brousseau

1.6 Concernant les professeurs

Nous nous sommes plutôt intéressés jusqu'ici aux besoins et difficultés des élèves allophones. Toutefois, l'élève scolarisé en classe ordinaire, de par sa particularité, demandera une certaine adaptation à ses professeurs, une adaptation au niveau des évaluations, au niveau pédagogique, au niveau du groupe classe. Il nous semble important de parler de l'enseignant car celui-ci joue un rôle déterminant dans l'inclusion, mais cela n'est pas forcément une tâche évidente pour lui.

1.6.1 Attitudes et représentations

«Primo-arrivants», «enfants étrangers», «enfants issus de l'immigration», «nouveaux arrivants», autant de dénominations qui véhiculent des représentations dévalorisantes et stigmatisent les enfants en les catégorisant comme étrangers. Nombreux sont, en effet, les enseignants qui développent des attitudes dépréciatives et minoratives quant aux difficultés d'adaptation et d'intégrations scolaires et sociales de ces enfants étrangers[22]. Ces attitudes naissent de craintes quant aux capacités de ces élèves à fonctionner en classe ordinaire. Ainsi, les élèves allophones sont vus comme des élèves vulnérables et sont confondus avec des élèves en difficulté scolaire, «voire handicapé», oubliant qu'ils ont des compétences pour avoir été scolarisés antérieurement. La justification de telles représentations vient du fait que, bien souvent, on traitera plus le bi- et le plurilinguisme de ces élèves «en terme de déficit qu'en terme de gain» malgré les recherches qui montrent l'inverse. Comme le précise Castellotti, «on aborde les questions de pluralité, d'hétérogénéité linguistique et culturelle en terme de «difficultés», «d'échec» ou de «handicap». Les enseignants appréhendent alors cette variété linguistique comme une gêne dans l'apprentissage, source des erreurs commises en langue cible.

Face à ces idées reçues, l'élève aura beaucoup à prouver pour légitimer sa place au sein de la classe. Néanmoins, le plus souvent, ces représentations et attitudes

[22] Galligani, 2007, p. 17).

s'expliquent par le fait que les professeurs sont démunis vis-à-vis des allophones. Il se peut qu'ils ne sachent pas gérer cette situation plurilingue, et certains assument difficilement l'accueil et la prise en charge de ces élèves. Il semblerait toutefois que le problème de fond ne soit pas tellement la mauvaise foi, mais une insuffisance d'outils pédagogiques dans les écoles, peu de communication entre les partenaires éducatifs et le CASNAV, et surtout un manque de formation des enseignants pour gérer ce type de public.

1.6.2 La formation des enseignants

L'arrivée d'un élève allophone peut se faire à tout moment de l'année scolaire. Les professeurs de classe ordinaire ne sont pas forcément préparés à accueillir ces élèves. La plupart, n'ont pas de formation initiale en FLE ou FLES. Certains n'ont jamais été confrontés à des élèves allophones, et n'ont pas connaissance des besoins spécifiques de ces apprenants, besoins qui ne se réduisent pas juste à l'acquisition du français.

Rappelons tout de même que le propre du métier d'enseignant est de transmettre les savoirs, et quelque part de transmettre la norme écrite et parlée. Ainsi, l'enseignant attendra de ses élèves qu'ils suivent la norme, celle du «bon usage». Un enfant nouvellement arrivé en France n'a pas le même rapport à la norme qu'un natif. Il aura du mal à changer son discours entre écrit et oral par exemple. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit adapter ses évaluations et ses attentes, mais sa formation lui permet-elle de savoir quoi faire ?

Même si la certification complémentaire «Français langue seconde» s'est imposée depuis quelques années, le matériel d'enseignement adapté reste quasi inexistant. En 2005, Vigner faisait remarquer qu'aucune méthode de FLS n'existait, ce qui demandait alors aux équipes éducatives de créer elles-mêmes le matériel pédagogique pour accompagner ces élèves. Il est donc compréhensible que les méthodes d'enseignements pour ce type de public soient assez «floues». De ce fait, beaucoup ne savent pas vraiment comment aborder le français avec ce public.

Si nous pouvons nous faire une première idée des besoins de l'enfant allophone à son arrivée, il semble toutefois pertinent d'aller sur le terrain, pour aller à la rencontre de ces élèves isolés. Nous tenterons alors de confirmer et/ou d'apporter des informations supplémentaires quant aux besoins de ces élèves nouvellement arrivés, afin de mieux cibler le contenu du dispositif d'appui.

2 Recherche sur le terrain

La recherche sur le terrain va nous permettre de récolter des informations précises auprès de personnes compétentes dans le but de découvrir d'autres aspects du sujet auxquels nous n'aurions pas pensé, mais aussi de voir si les recherches effectuées précédemment sont pertinentes et s'inscrivent dans le cadre du sujet que nous avons choisi d'analyser.

Cette recherche va se faire par le biais d'entretiens exploratoires et de deux observations en classe. Ces entretiens «contribuent à découvrir les aspects à prendre en considération et élargir ou rectifier le champ d'investigation des lectures»[23]. Les observations serviront de confirmations aux entretiens.

1. Méthodologie utilisée

- **L'entretien semi-directif**

Dans le cadre de ce mémoire, le protocole utilisé s'appuie sur la méthode de l'entretien semi-directif puisque notre but est de recueillir des informations précises sur des thèmes que nous avons choisi d'évoquer. Pour cela, nous avons élaboré une grille d'entretien (voir annexe 1) que nous avons établie en fonction de nos recherches faites auparavant. Le but est de lancer une question ouverte qui n'influencera pas l'interviewé et d'enchaîner, par la suite, en fonction de ses réponses et de la direction que nous avons choisie de prendre sur plusieurs autres questions.

[23] Extrait du livre de Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, «Manuel de recherche en sciences sociales »

- **L'observation**

Dans un second temps, il nous semblait important d'observer par nous même l'enseignant en situation d'apprentissage afin de nous rendre compte des difficultés des élèves allophones et de quelles manières l'enseignant gère ces difficultés. Pour cela, il fallait créer une grille d'observations permettant de cibler plus précisément les points sur lesquels nous aurions à fixer notre attention. Le but de ce travail est d'observer l'élève allophone au sein de la classe, son attitude, son travail, ses problèmes de compréhension…

Grille d'observation

Nom de l'élève : **Prénom :** **Classe :**	**Matière observée :** **Arrivée en France :**	
Critère	**Elément de réponse**	**Remarques**
Organisation du cours : *A quel type de cours assiste l'élève ? Est-il plutôt passif ou actif ?*	☐ Leçon ☐ Leçon et activité ☐ Activité ☐ Autre	
Tâche de l'élève : *Que fait l'élève durant le temps de cours ? Quel est la ou les tâches qui lui sont demandées ? Comment réagit-il face au travail de groupe ? Quelle place a-t-il dans ce groupe ?*	☐ Ecoute ☐ Prise de notes ☐ Travail individuel ☐ Travail en groupe ☐ Autre	
Attention de l'élève : *Est-ce que l'élève arrive à rester attentif ? A-t-il besoin de quelqu'un auprès de lui pour rester attentif ?*	☐ Attention durable ☐ Besoin d'une présence ☐ Se laisse distraire ☐ S'agite rapidement ☐ Rêveur	

Décrochage : *A quel moment décroche-t-il ?* *Qu'est ce qui a provoqué cela ?* *Est-ce qu'il a repris le fil du cours plus tard ? Comment ?*	Quand ? Pourquoi ? Que fait-il ?	
Prise de parole : *A-t-il prit la parole ?* *De quelle manière l'a-t-il prit ?*	□ Spontanée □ Réglementée □ Obligée	
Respect des règles de communication : *Lève-t-il la main pour prendre la parole ?* *Est-ce qu'il coupe la parole aux autres élèves ?*	□ Lève le doigt □ Parle en même temps que les autres □ Prend la parole sans lever le doigt □ Coupe la parole □ Bavardage	
Demande d'informations : *Est-ce que l'élève demande de l'aide ? A qui ? Pour quel type de difficultés ?* *En cas de difficulté ou d'échec, l'enseignant, va-t-il l'aider volontairement ?*	Quand ? A qui ? Pourquoi ?	
Comportement face aux activités : *Est-il impliqué dans les activités ?* *Comment réagit-t-il face au travail demandé ?*	□ Motivé □ Persévérant □ Abandon en cours d'exécution □ Non-autonome □ Refus	

Rythme de travail : *Comment travaille l'élève ?* *Se met-il directement au travail après l'annonce de la consigne ?*	□ Commence directement □ Se précipite sans attendre la consigne □ Se disperse □ Travail lentement □ Regarde les autres travailler □ Autre :	

2. Population enquêtée pour les entretiens

Pour cette recherche sur le terrain, nous avons choisi d'enquêter auprès d'enseignants exclusivement, puisque notre problématique, rappelons-le, est de savoir en quoi la scolarisation des élèves allophones peut-elle être un facteur d'intégration et de socialisation ?

Les professeurs des écoles jouent, d'un côté le rôle d'acteurs dans cette intégration puisque c'est à eux de faire en sorte que l'enfant se sente bien, tout en mettant en pratique les règles imposées par l'Etat et par le Rectorat.

Ce sont donc ces interlocuteurs-là qui par leurs témoignages, vont nous apporter des informations importantes pour nous permettre d'une part d'infirmer ou confirmer nos recherches et d'autre part d'améliorer nos connaissances sur le sujet.

2.1 Critères d'inclusions

Nous avons donc enquêté auprès de cinq enseignants d'âges différents et ayant des parcours professionnels distincts :

- Enseignante depuis 17 ans, actuellement en maternelle, classe de petite et moyenne section, depuis dix ans.

- Enseignante de 23 ans venant tout juste de réussir le concours de professeur des écoles, elle enseigne pour sa première année en classe de CE2/CM1 à mi-temps.
- Enseignant d'école élémentaire depuis plus de 20 ans, actuellement dans une classe de CM1.
- Enseignante spécialisée responsable d'une CLIN ayant d'abord enseigné dans des classes ordinaires puis s'est spécialisée pour pouvoir enseigner à des enfants non francophones. Cela fait donc 14 ans qu'elle s'occupe de ce type de public.
- Enseignant de 27 ans spécialisé dans ce type de public depuis cette année.

Toutes ces personnes ont dû faire face ou font face actuellement à la scolarisation d'enfants allophones dans leur classe. C'est donc le premier critère qui a favorisé le choix de ce public.

Pour le deuxième critère, nous avons essayé de nous baser, dans la mesure du possible, sur le parcours de l'enseignant, (expériences professionnelles plutôt en maternelle, en élémentaire ou dans des classes spécialisées) afin d'avoir un public le plus large possible.

En effet, notre objectif est de voir comment les professeurs des écoles prennent en charge un enfant allophone dans des classes ordinaires ou spécialisées, de niveaux différents, puisque nous nous sommes rendus compte, pendant nos recherches documentaires, qu'aucun soutien spécialisée pour ces enfants n'existe avant le CP et qu'en classe de maternelle il n'existe aucune aide.

Le troisième critère d'inclusion est celui de l'expérience car nous souhaiterions voir si une personne qui enseigne depuis 20 ans et une autre depuis moins d'un an ont la même approche, la même manière d'enseigner à un enfant, pour l'inclure dans une classe au sein d'élèves francophones.

Enfin, notre choix c'est aussi porté sur le critère sexuel des individus pour voir si cela a une réelle influence sur l'intégration et la socialisation des enfants non francophones.

2.2 Critères d'exclusions

Pour ce mémoire, nous avons choisi de ne pas interroger des professionnels responsables de structure comme le CASNAV ou chargés de mettre en place des mesures pour l'accueil des enfants allophones, les inspecteurs académiques par exemple car ils n'interviennent pas directement sur le terrain scolaire mais collaborent pour le bon fonctionnement de la scolarisation de ces élèves.

Ainsi, nous nous sommes exclusivement centrés sur les enseignants afin d'avoir leur point de vue personnel de la situation puisque qu'ils sont en quelque sorte les premiers acteurs qui vont participer à l'intégration et à la socialisation des enfants allophones. Nous avons aussi mis de côté les professeurs n'ayant jamais eu d'enfants non francophones au sein de leur classe pour des raisons évidentes.

2.3 Argumentation sur les questions posées

Nous avons choisi de mener un entretien assez structuré au niveau des thèmes abordés laissant toutefois aux enseignants une certaine liberté pour y répondre.

Le premier terme abordé a été celui de l'accueil de l'enfant allophone. Nous avons d'abord voulu savoir si le professeur des écoles faisait une différence entre un enfant ENAF et un enfant allophone. Dans la plupart des cas, les questions suivent une évolution qui correspond aussi au plan de la première partie de notre mémoire.

Par la suite, nous avons voulu chercher à savoir comment l'enfant allophone a été accueilli dans la classe et comment son intégration s'est faite avec les autres enfants. Pour cela, dans la mesure du possible nous avons essayé de tourner les questions de façon à ce que la personne interviewée ne sente pas de jugement ou de choses sous entendues de notre part. Nous avons donc utilisé des formules comme « Pensez-vous

que » qui fait appel à l'opinion personnel de la personne et non à ce qu'elle est normalement censée penser.

Le troisième thème touche plutôt à la formation des enseignants à travailler avec ce type de public et leur vécu, leurs sentiments par rapport à cette situation. S'agissant d'une recherche sur le terrain, nous devons être le plus neutre possible. Pour comprendre la réalité, nous avons voulu nous positionner du côté des enfants mais aussi des enseignants. Accueillir un enfant non francophone n'est pas une chose facile et cela mérite d'avoir une bonne préparation pour ne pas se laisser déborder.

Enfin, nous avons souhaité avoir leur opinion sur le système actuel mis en place par l'Etat pour prendre en charge ces enfants. Pour la suite de notre mémoire cela peut être intéressant et surtout nous permettre de voir si l'école est capable d'intégrer ces élèves.

2.4 Anticipation des biais

Avant de faire une analyse des biais qui seront susceptibles d'influencer notre recherche et plus particulièrement les entretiens que nous allons mener, il convient de définir rapidement ce que l'on appelle un biais : «Les biais en recherche représentent l'ensemble des variables non désirées qui peuvent influer sur les résultats d'une expérimentation de façon relativement imprévisible».

Ainsi la relation amicale entretenue avec deux enseignantes interviewées peut être considérée comme un biais. En effet, le fait de travailler avec ces deux personnes en particulier peuvent les amener à ne pas dévoiler véritablement leur point de vue ou au contraire dire ce que l'on aimerait entendre. Cela pourrait par la suite diminuer la qualité de la réalité du terrain.

Un autre biais peut influencer l'entretien, c'est le lieu où les entretiens ont été menés puisqu'ils ont été fait sur un lieu non neutre : l'école.

Enfin, le dernier biais que nous avons envisagé est le fait d'avoir choisi des enseignants qui travaillaient dans le même établissement. En effet, cela peut ne pas

être très représentatif de la réalité puisqu'en fonction des écoles la prise en charge des enfants allophones peut différer au niveau des structures d'accueil (CLIN) notamment.

Toutefois, après avoir mené les entretiens, nous pouvons pu voir que certaines situations non envisagées ont pu biaiser notre recherche. En effet, nous avons dû faire face à un enseignant qui faute de temps dans son planning n'a pu nous accorder que 15 minutes. De la même manière, le fait d'être sur un lieu non neutre, a perturbé l'entretien puisque d'autres enseignants sont intervenus dans la classe où nous nous trouvions.

2.5 Description des entretiens

Pour désigner la personne à laquelle nous faisons référence, et pour conserver une certaine forme d'anonymat, nous les nommerons par des chiffres.

Pour chaque entretien, nous sommes allés directement voir la personne concernée afin de lui demander si dans le cadre de notre mémoire sur la scolarisation des enfants allophones, elle accepterait de répondre à nos questions. Travaillant dans l'école où nous avons fait ces interviews, il a donc été facile de trouver des personnes qui ont accepté tout de suite de nous aider. Après leur avoir expliqué concrètement sur quoi l'on travaillait et leur avoir dit que dans aucun cas leur nom seront cités dans ce mémoire, nous sommes rentrés dans le vif du sujet avec un entretien semi-directif.

PLUS EN DETAILS :

Entretien n°1 :

Le premier entretien s'est passé dans l'école de l'enseignante qui a accepté de répondre à nos questions. Elle nous a accueillis dans sa classe, après ses heures de travail. Aucun stress ne s'est fait ressentir puisque nous nous connaissions depuis quelques mois. En effet, une fois par semaine nous sommes amenées à intervenir dans sa classe pour l'aider avec les enfants de petite et moyenne sections afin d'apprendre le

métier d'enseignant. Sa classe compte 32 enfants dont 3 n'ont pas le français comme langue maternelle. De nature plutôt bavarde et s'intéressant beaucoup au sujet de notre mémoire, elle a su nous parler de son expérience avec sensibilité et sans aucune retenue, pointant très clairement les défauts et les qualités des mesures misent en place pour l'accueil d'un enfant francophone. L'entretien s'est très vite centré sur les trois élèves en question accueillis dans sa classe.

Entretien n°2

Le deuxième entretien s'est fait dans la même école mais dans une pièce appelée «salle des maîtres», lieu réservé exclusivement à l'équipe éducative. Il y avait donc une connotation scolaire moins importante que dans une salle de classe. De la même manière, aucun stress ne sait fait sentir aussi bien du côté de l'interviewée que de l'interviewer. En effet, enseignante stagiaire de 23 ans. Nous nous connaissons depuis le début d'année scolaire, nous avons pu partager nos expériences et parler des deux enfants allophones qu'elle accueille dans sa classe de CE2/CM1 de 28 élèves et dans laquelle nous intervenons aussi 1h30 par semaine. Néanmoins, l'entretien a dévié sur la formation pour devenir professeur des écoles et sur l'enseignement théorique de l'université. Cette déviation pourrait être perçue comme symptomatique du problème de la formation soulevée dans l'entretien, cela ressemble à un acte manqué, qui permet de pointer une difficulté réelle de cet enseignante vis-à-vis de l'enseignement à des élèves non francophones. L'entretien a donc duré plus d'une heure, un soir après l'école.

Entretien n°3

Cet entretien a été beaucoup plus stressant, puisque nous avons senti que l'enseignant avait très peu de temps à nous accorder du fait de son emploi du temps chargé. Les questions se sont très vite enchaînées et les réponses ont été plutôt brèves. De plus, étant installés dans sa salle de classe au moment de la garderie du soir,

l'entretien s'est fait dans le bruit et avec beaucoup d'interventions d'autres enseignants venus demander des renseignements. Ce professeur des écoles a en charge un enfant non francophone et enseigne dans une classe de CM1 de 29 élèves. Il a pu souligner la difficulté pour s'occuper de cet élève avec un effectif de classe aussi élevé.

Entretien n°4

Cet entretien s'est fait avec une enseignante spécialisée travaillant dans une CLIN deux demi-journées par semaine dans la même école que les autres enseignants interviewés. Ne la connaissant pas, elle a toutefois accepté avec gentillesse de répondre à nos questions. Elle a su nous mettre à l'aise dès le début en nous faisant visiter la classe dans laquelle elle travaille. De nature plutôt calme et très pédagogue, elle nous a accordé toute l'attention nécessaire pour la réalisation de ce mémoire et a accepté que l'on se rencontre le vendredi après-midi à l'école puisque les enfants ne sont pas présents dans la classe avec les nouvelles réformes scolaires. Elle a pu nous expliquer son parcours et nous faire partager son expérience en nous donnant des conseils. En effet, nous avons pu parler des enfants non francophones qu'elle accueille et que nous connaissons aussi personnellement. Nous nous sommes donc parfois éloignés des questions que nous étions censées poser mais l'entretien s'est avéré très instructif pour notre futur métier d'enseignant.

Entretien n°5

Ce dernier entretien s'est fait avec un enseignant d'ULIS accueillant 4 élèves allophones sur une classe de 12 élèves. Ne le connaissant pas, il a toutefois accepté de répondre à nos questions. Cependant il semblait un peu sur la défensive et répondait aux questions brièvement. L'entretien n'a duré que 17 minutes. Les réponses fournies par l'enseignant ne sont pas développées. Nous avons pu tout de même parler des enfants non francophones qu'il accueille dans sa classe. L'enseignant fait le constat que la formation des enseignants ne parait pas suffisante pour gérer ce type de

difficultés. Il décrit brièvement ne pas avoir le temps de gérer les difficultés de tous les élèves.

2.6 Analyse et synthèse des apprentissages

Ces différents entretiens menés ont permis de mettre en lumière que l'intégration des enfants allophones au sein du système scolaire français n'est pas mieux favorisé avec un enseignant ayant de l'expérience qu'avec un, qui en a peu. En effet, nous avons pu voir dans nos interviews que ces professeurs ont une vision différente sur la manière d'intégrer ces enfants et que, dans aucun cas, le sexe va avoir une incidence quelconque.

«J'ai accueilli des enfants il y a quelques années qui venaient de la communauté des gens du voyage, […] pour les intégrer avec la classe j'ai demandé à tous les élèves de faire un exposé sur leurs origines ou d'apporter un objet de leur culture et de nous expliquer ce que c'est […]» (entretien 1).

«C'est difficile d'intégrer ces gamins, surtout en CM1, t'as vu A* il a tout juste le niveau d'un CP et pour communiquer avec lui moi j'y arrive pas, il me dit rien !» (Entretien 3).

Nous pouvons ainsi nous rendre compte que les méthodes utilisées ainsi que l'implication de l'enseignant sont des facteurs importants qui vont jouer un rôle décisif dans l'intégration des enfants non francophones.

«J'ai essayé de parler avec F*, de m'intéresser à son pays, je lui ai même demandé s'il pouvait nous dire [à la classe] quelques mots en Rom mais il a jamais voulu» (entretien 2)

Ces interviews nous montrent aussi que l'intégration dépend beaucoup des enfants auxquels on a à faire. En effet certains se montrent très réceptifs et d'autres sont beaucoup plus renfermés, sans doute dû à leur histoire personnelle. C'est alors à

l'enseignant de trouver par lui-même une méthode pour entrer en contact avec ces élèves.

«Il faut faire preuve de beaucoup de psychologie pour travailler avec des enfants allophones […] on ne peut pas leur apprendre à lire à écrire ou le français sans prendre en compte d'où ils viennent. Moi, j'ai vu un enfant qui refusait tout contact physique, il ne supportait pas qu'on le touche et ça se passait très mal avec ses camarades de classe, il était tout le temps sur la défensive […]» (entretien 4)

De même, nous avons pu nous rendre compte que les mesures prises par l'Etat afin de mettre en place des classes spécialisées pour la scolarisation des enfants allophones, participent et jouent un très grand rôle dans l'apprentissage du français comme langue seconde notamment mais pas seulement.

«Le but des CLIN c'est de les aider à apprendre les rudiments du français si je puis dire, mais ça leur permet aussi de se retrouver entre eux, c'est une classe où ils ont tous la même difficulté, la barrière de la langue». (Entretien 4)

Le sourire gênant, l'hésitation et le temps de réflexion à répondre à certaines questions sont également des choses qui ont retenu notre attention notamment sur la manière dont les enseignants ont agi pour intégrer ces élèves venus d'ailleurs. Au premier abord, nous pourrions mettre cela sur le compte du stress, il n'est jamais facile de répondre à des questions sur un sujet qui peut parfois être sensible lorsque cela touche à l'origine d'une tierce personne.

Néanmoins, en creusant et après avoir discuté dans un cadre extérieur à l'entretien, nous avons pu comprendre que ces enseignants sont souvent dépassés par la situation, faute de moyens et de formation. «Non, je n'ai eu aucune formation pour accueillir ce type d'élève […]» (entretien 1), «Mais à l'école [école supérieur du professorat] il nous prépare pas du tout, t'as aucun cours là-dessus, en fait tu te débrouilles par toi- même. Moi quand je suis arrivée en début d'année je me suis dit mais comment je vais faire !» (Entretien 2)

Pour répondre à notre question de départ : En quoi la scolarisation des enfants allophones est-elle un facteur d'intégration et de socialisation ? Nous pourrions dire que l'école, pour tous les enfants, est un agent de socialisation puisqu'elle leur apprend à vivre ensemble, à s'accepter quelle que soit leur origine sociale, ethnique ou encore leur culture.

D'un point de vue général, tous les enseignant s'accordent à dire que l'école joue un grand rôle dans la vie de ces enfants mais que par faute de moyen ou de temps, ils ne se sentent pas capables, pour la plupart, à les accueillir de manière convenable. Toutefois, deux enseignantes pensent qu'il faut se donner les moyens pour accueillir ce type d'élève et que leur rôle est d'intégrer les enfants au sein de la classe en expliquant clairement la situation aux autres afin de mettre en place une aide collective.

Concernant les mesures prises par l'Etat, nous avons pu observer que trois enseignants sur cinq n'en avait pas ou peu connaissance : «Je t'avouerai qu'il y a tellement de mesures et de lois qui passent qu'à force on arrive à ne plus être à la page» (entretien 1), «Je suis pas ce genre de choses à part quand elles sont vraiment importantes mais dans ce cas-là on reçoit des directives précises par le rectorat» (entretien 3), «Non, je pense même pas à y regarder, pourtant à la fac on en a entendu parler de ce BO» (entretien 2).

Cela nous montre un décalage ou une mauvaise manière de communiquer les informations importantes entre l'Etat et les écoles qui ne sont pas au courant de toutes «les lois qui passent». La formation, et surtout l'information des enseignants doit être aussi une condition de la réussite de toute politique scolaire.

Toutefois, nous avons pu remarquer que la réalité du terrain ne se prête pas toujours à l'instauration de ces circulaires sur l'accueil et l'organisation de la scolarité des enfants allophones. Les professeurs sont souvent livrés à eux-mêmes et doivent prendre en charge des classes surchargées, avec des enfants en difficultés, présentant des handicaps plus ou moins sévères, ou encore des troubles du comportement. L'enseignant revêt alors plusieurs rôles autres que son rôle premier. Ainsi, si son but

est d'enseigner et d'être pédagogue, il doit aussi, souvent jouer le rôle de médiateur, de psychologue et faire preuve de patience.

Dans ce contexte d'inclusion, souhaitée par l'Etat pour que chaque enfant ait sa place à l'école, les enseignants, ainsi que les élèves, ne peuvent pas donner et bénéficier d'un enseignement adapté à tous. Certains d'entre eux nous ont alors avoué baisser les bras à certains moments «A* il est souvent livré à lui-même en classe, je lui donne un travail différent des autres et adapté à son niveau mais je ne peux pas rester à côté de lui pour lui expliquer, qui va s'occuper des autres ?» (Enseignant 3)

Néanmoins, tous ceux ayant des années d'expérience reconnaissent que les conditions de scolarisation ont changé de manière très positive pour ces enfants, même si des disparités sont encore présentes car toutes les écoles ne bénéficient pas de structures adaptées (CLIN).

La plupart souhaiteraient suivre des formations spécifiques pour pouvoir enseigner à ce type de public mais reconnaissent ne pas savoir à qui s'adresser. Nos recherches nous ont pourtant très vite orientées vers le site du CASNAV présent dans toutes les académies et même au niveau départemental. Il propose des aides en fournissant des activités pédagogiques spécifiques, des formations et des conseils aux équipes pédagogiques.

Nous en venons alors à nous poser la question de savoir si certains professeurs veulent vraiment intégrer ces enfants «Moi j'ai eu une collègue que je remplaçais et qui m'a dit tu verras il y a trois roms dans la classe, tu les mets au fond comme ça ils t'embêteront pas» (entretien 1). Il est pourtant difficile de prouver et d'admettre qu'accueillir un enfant qui ne parle pas notre langue, qui peut ne pas présenter le type de comportement adéquat pour la vie en collectivité, qui peut vivre dans des conditions hygiéniques très mauvaises, fait peur. Il est évident que tous ces enfants-là ne vivent pas dans la rue et que certains ont, au contraire, des conditions de vie très favorables. Un enseignant se doit de ne pas laisser un enfant de côté. C'est à lui d'apprendre le respect et la tolérance à ses élèves.

Ainsi, trois enseignants sur les cinq interrogés ont conscience qu'intégrer un enfant non francophone dans une classe avec d'autres élèves est difficile. Ces derniers ont encore du mal à accepter la différence et peuvent avoir des comportements de rejet.

Ces mêmes professeurs ont aussi conscience que certains enfants allophones sont mis de côté lors des récréations mais seulement un sur cinq essaierait d'intégrer ces enfants en intervenant auprès des autres élèves et en leur demandant de jouer ensemble.

Enfin, concernant la question relative à la nécessité de mettre en place ou non une stratégie pédagogique adaptée au niveau de l'enfant, les cinq professeurs ont répondu que cela était effectivement utile : «En maternelle, ça passe beaucoup par l'oral, alors on fait beaucoup répéter» (entretien 1), «Je leur donne des fiches de niveau CP pour qu'ils apprennent à écrire et à lire» (entretien 2). Néanmoins, ce qui peut poser problème pour la plupart d'entre eux, c'est le fait de devoir scolariser un enfant qui a un niveau très inférieur par rapport à celui de sa classe. Il aura beaucoup de difficultés à rattraper le retard dû à la barrière de la langue notamment. Les enseignants craignent donc que les enfants qui sont scolarisés à un âge avancé, c'est-à-dire vers 9/10 ans soient par la suite en échec scolaire.

3. Population enquêtée pour les observations

Ces observations seront au nombre de deux. L'une d'elle se fera dans un établissement classé REP + en classe de CP et l'autre dans un établissement ordinaire en classe de Grande-section. Dans la classe de CP classée REP, nous observerons deux élèves allophones de 6 et 7 ans. Dans la classe de Grande-section, nous observerons une élève de 5 ans arrivé en France depuis 2 mois.

3.1 Anticipation des biais

Afin de ne pas bousculer les élèves observés dans leurs apprentissages, il convient de ne pas les mettre au courant de cette observation. Pour les élèves de la classe, nous intervenons en tant d'observateur de l'enseignante et non pour les observer eux. Nous n'avons pas parlé de notre recherche. Nous avons établi, avec l'aide de l'enseignante, les matières à observer, qui seront le français, les mathématiques et les sciences (pour voir comment l'élève allophone gère les travaux de groupes).

3.2 Description des observations

- Classe de CP

Pour préserver l'anonymat des élèves, nous appellerons l'élève de 6 ans Maxime et l'élève de 7 ans, Tom.

Maxime, un petit Kosovar, est arrivé en France il y a 5 ans et Tom, un enfant Rome, il y a un peu moins d'un 1 an.

A première vue, Tom semble être un élève calme, ne se faisant pas beaucoup remarquer. Il nous parait être fermé aux autres élèves. A contrario, Maxime semble bien intégré au sein de la classe. En effet, il a de nombreux copains. Tom ne parle pas beaucoup le français et ne comprend pas tout ce que les autres lui disent donc il s'isole des autres, il se sent différent.

Ces deux élèves ont été observés en cours de Français, plus précisément dans une activité de lecture.

Après la lecture du texte, les élèves devront répondre, dans un premier temps sur leur cahier à 3 questions puis ces questions seront corrigées à l'oral afin de pouvoir confronter certaines réponses.

- **Maxime**

Après l'annonce de l'activité, Maxime s'est mis au travail rapidement mais au bout de quelques secondes, il a arrêté la lecture et discutait avec son voisin.

Lorsque son voisin s'est remis à lire, Maxime n'en a pas fait autant, il gigotait sur sa chaise en ayant la tête en l'air. Maxime ne demande donc pas d'aide à la maitresse mais celle-ci l'a remarqué et est allée l'aider à lire son texte. Maxime semble avoir des difficultés de lecture bien qu'il redouble son CP. L'enseignante dit à son voisin de répondre aux questions avec lui pendant qu'elle va aider les autres (dont Tom, l'autre élève allophone).

Lors de ce travail de groupe, Maxime ne s'investit pas réellement dans la recherche de réponse dans le texte mais tente d'élaborer une phrase réponse à noter sur le cahier.

Nous avons pu remarquer qu'il n'avait pas de grosses difficultés pour s'exprimer à l'oral cependant il semblait ne pas savoir lire correctement.

Maxime n'arrive pas à rester attentif très longtemps face à sa difficulté de lecture, il semble avoir besoin de la présence de son enseignante à coté de lui pour rester attentif. Maxime a décroché dès le début de l'activité lecture.

Cependant, il a reprit le fil de l'activité plus loin lorsqu'il a fallu formuler ses réponses à l'écrit puis ensuite, donner ses réponses aux questions à l'oral.

En effet, Maxime ne semble pas avoir de grosses difficultés à prendre la parole, il a levé la main deux fois et donné la réponse aux questions posées par l'enseignante.

Concernant les règles de communication, Maxime semble être au point, en effet, il n'oublie pas de lever la main, ne coupe pas la parole aux autres élèves. Nous avons tout de même pu remarquer que cet élève semblait un peu bavard avec ses camarades de classe, il n'était pas du tout exclu.

- **Tom**

Lors de l'annonce de l'activité, Tom semblait ailleurs, il gigotait sur sa chaise et regardait à droite, à gauche. Il paraissait plutôt passif.

Au moment de lire le texte, Tom s'est directement refermé sur lui-même, il s'est mit à pleurer (comme à chaque fois qu'il faut lire un texte d'après l'enseignante).

Au bout de quelques minutes, l'enseignante est allée le voir pour le rassurer un peu quant à sa lecture. D'après l'enseignante, l'élève confond beaucoup les sons et n'arrive pas à les prononcer. Elle l'a insolé au fond de la classe afin de lire avec lui, dans un premier temps, elle lui demandait de regarder et de lui dire les mots qu'il connaissait déjà. Les seuls mots connus par Tom semblaient être les déterminants définis et indéfinis. L'enseignante lui a donc lu l'histoire, puis les questions et l'élève lui a répondu oralement (rappel de récit).

La compréhension d'un texte est difficile pour lui car il ne connait pas le sens des mots, en effet, il ne parle pas beaucoup le français. Même lorsque l'enseignant lui a demandé de répondre oralement aux questions, il n'a pas réussi.

Elle a demandé à un de ses camarades, plutôt « fort » en français de tenter de lui expliquer le texte. Cependant, Tom n'écoutait pas son camarade, il ne lui adressait pas la parole. Jusqu'à la fin de l'activité Tom n'a plus prononcé un mot. Il a juste recopié les réponses aux questions que l'enseignante avait notées au tableau. (Réponse courte pour des CP).

- <u>Classe de grande-section</u>

Pour garder l'anonymat de cette élève, nous l'appellerons Julie. Cette élève vient de Bulgarie, elle a 5 ans et est nouvellement arrivée en France (depuis 2 mois)

La séance observée est une séance de langage. L'enseignant va lire un livre aux élèves et posera ensuite des questions pour savoir s'ils ont bien compris l'histoire.

Julie semble être une enfant calme, elle écoute, d'une manière attentive la consigne donnée par l'enseignant mais ne semble pas en comprendre le contenu. L'enseignant lui vient directement en aide en lui disant d'essayer de comprendre par les images ce que raconte l'histoire.

Au début de la lecture, l'enseignant se tourne particulièrement vers Julie lorsqu'il faut montrer l'image avant de tourner la page, il lui montre pendant quelques secondes afin qu'elle puisse bien mémoriser et s'imaginer ce qu'il se passe. L'élève semble vraiment intéressée par les images, elle semble avoir envie de réussir, de comprendre l'histoire par les images.

Une fois la lecture terminée, l'enseignant demande à Julie quels sont les personnages de l'histoire et comment ils s'appellent. Julie commence directement par parler en Bulgare, l'enseignant la reprend en lui disant d'essayer en français. Seulement, Julie s'est braquée et n'a plus prononcé un mot. L'enseignant l'a laissée et a interrogé quelqu'un d'autre.

Jusqu'à la fin de la séance de langage, Julie n'a plus parlé. En continuation à la séance de langage, il fallait dessiner le personnage principal qui est un poussin vert avec les accessoires qu'il a trouvé et ajouté sur lui lors de sa promenade. L'enseignant lui a montré du doigt ce qu'elle devait représenter. Julie était motivée et ravie de pouvoir faire un dessin du petit poussin. Elle se mit directement au travail et ne s'est pas arrêtée jusqu'à ce qu'elle ait terminé.

3.3 Analyse des observations

- Classe de CP

Maxime est bien intégré dans la classe, il n'hésite pas à s'investir dans ce qu'il sait faire. Cependant la barrière de la langue semble être un frein à sa réussite. Maxime ne sait pas lire correctement mais il arrive à se faire comprendre à l'oral par la maitresse et les autres élèves. Cet élève comprend également les autres.

L’enseignante étant seule dans la classe, ne peut pas rester qu’auprès de Maxime et Tom pour les aider donc ils doivent parfois se débrouiller par eux même ou avec l’aide de leur camarade.

Des ateliers lectures seraient bénéfiques à Maxime pour s’améliorer. Ils sont d'ailleurs mis en place au sein de l’école pour ce type élèves. En effet, les enseignants de cet établissement classé REP ont mis en place ces ateliers par niveau de difficulté. Cela permettra à chacun de s’améliorer et surtout de travailler les points où les élèves sont vraiment en difficultés.

Tom, contrairement à Maxime n’est pas très bien intégré dans la classe, il est souvent tout seul, tant en classe, que dans la cours de récréation. Il ne comprend pas, ne parle pas bien le français et donc il ne sait pas lire. Les seuls mots qu’il connait sont les déterminants car il les a appris. Il ne sait pas associer les lettres et former des sons.

- Classe de Grande-section

Le fait que Julie ne parle pas le français semble être un frein à sa réussite. En effet, elle semble avoir l’envie d’apprendre, l’envie de répondre aux questions seulement elle ne peut pas puisqu’elle ne parle pas et ne comprend pas le français. A certains moments elle tente de répondre en bulgare.

L’enfant se sent en échec et se sent inférieur aux autres de ne pas pouvoir comprendre l’histoire et répondre aux questions. L’enseignant a bien réagi face à cette situation et a réussi à trouver une solution afin que l’élève puisse participer ou du moins comprendre l’histoire. Il a ensuite trouvé un exercice que tous les élèves seraient capable de faire «dessiner le personnage». L’enfant a donc pu se révéler en dessinant le personnage principal de l’histoire.

Nous pouvons retenir de ces observations que les élèves allophones sont en réelle difficulté au sein de la classe. En effet, le langage semble être le frein le plus important

à leur réussite. L'enseignant semble aussi, dans les trois cas, plus ou moins dépassé par l'élève allophone notamment dans la classe de CP où il y a deux élèves non francophone, et où l'enseignante a des difficultés à les aider les deux en même temps surtout lors d'un cours de français.

Conclusion

L'école a pour rôle de transmettre des savoir-être et des savoir-faire, des aptitudes à avoir, des valeurs morales, humaines et sociales. C'est par elle que l'enfant va grandir, acquérir une certaine autonomie manuelle et intellectuelle. L'Etat a souhaité et désiré plus que tout donner cette chance à tous les enfants quels qu'ils soient sans aucune distinction. Pour cela, nous avons vu qu'il a mis en place de nombreuses mesures sur l'organisation de la scolarité des enfants allophones notamment.

A première vue, tout semble idéal, tout a été pensé pour accueillir l'enfant non francophone et sa famille au sein du système scolaire français. Toutefois, l'expérience, les entretiens et observations menés dans le cadre de ce mémoire ont permis de mettre en évidence que l'école, avec tout ce qu'elle véhicule, est un facteur d'intégration et de socialisation, mais elle génère aussi des disparités qui freinent l'inclusion et l'instruction de ces enfants non francophones. Ces disparités sont induites involontairement par des mesures générales aussi bien par l'Etat, que par l'ensemble de l'équipe éducative.

En effet, accueillir un enfant allophone demande aux enseignants d'adapter leurs méthodes d'apprentissage, de faire face à des situations parfois difficiles humainement sans pour autant être formés à ce type de situation. De la même manière, ces entretiens ont aussi montré le désarroi des professeurs qui doivent souvent gérer à la fois des classes surchargées, à double niveau, avec un niveau très hétérogène et en plus des enfants non francophones qui peuvent avoir un passé scolaire très périlleux.

Dans un contexte de refondation du système scolaire, il paraît alors nécessaire à l'Etat de réorganiser les mesures qu'il a déjà mises en place afin qu'elles collent le plus justement à la réalité du terrain et non plus à l'idée générale qu'on s'en fait.

Bibliographie

Académie Française. (s.d.). *Le dictionnaire*. Récupéré sur http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-la-9e-edition/addenda

Armstrong F. et Barton L. (2003). Besoin éducatifs particulier et inclusive éducation. Dans B. B. Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* (p. p 85). Paris.

Bovier, C. (2012, octobre 25). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.* Récupéré sur ac-grenoble/casnav: http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/Circulaire%20departementale%20E2A%202d%20degre.pdf

Brousseau, G. (1990). *Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution 1990.* Récupéré sur Guy Brousseau didactique des mathématiques: http://guy-brousseau.com/2325/le-contrat-didactique-et-le-concept-de-milieu-devolution-1990/

CNDP. (2011). *Adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire.* Récupéré sur cndp de l'académie de Créteil : http://www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-pourquoi#sommaire2

Desneuf, P. (2007). *Les élèves nouvellement arrivés.* Nantes: CRDP des pays de la Loire.

Dubet, F. (2003). *Les enjeux scolaires en France.* Revue internationale d'éducation de Sèvres, 28 | 2000.

Education Nationale. (2002, Avril 25). *Circulaire 2002-100: organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la*

langue française ou des apprentissages. Récupéré sur education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm

Education Nationale. (2012, Octobre 2). *circulaire n° 2012-141 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Récupéré sur education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Frisa, J.-m. (avril 2014). *Accueilli un élève allophone à l'école élémentaire.* Canopé l'académie de Besançon.

Groupe de Recherche en Économie Théorique et Appliquée. (2011-2015). *Les biais en recherche expérimentale*. Récupéré sur Ecopsycho: http://ecopsycho.gretha.u-bordeaux4.fr/spip.php?article134

Insee. (2009). *Immigrés selon les pays de naissance*. Récupéré sur Insee.fr: http://www.insee.fr/fr/mobile/etudes/document.asp?reg_id=0&id=3807#tableaux

Klein, C., & Sallé, J. (septembre 2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.* Paris.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation - 3e édition.* Guérin, éditeur ltée.

Macret, J.-C. (1994). La Scolarisation des Enfants du Voyage de la Maternelle au Collège: quelques éléments de réflexion. *Compte rendu de la journée d'information du 17 février 1994.* Val d'Oise: L'inspection AIS et le CEFISEM.

Payet, J. P. (2006). *L'école et la diversité culturelle: nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques.* La documentation Française.

Annexe 1 : grille d'entretiens

Thème 1 : Accueil d'un enfant allophone à l'école

Faites-vous une différence entre un enfant allophone et un ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France ? Si oui, laquelle ?

Quelles sont les mesures misent en place pour l'accueil d'un enfant non francophone ?

Thème 2 : Accueil de l'enfant au sein de la classe

Comment accueillir et intégrer cet enfant au sein d'une classe ? Pensez-vous qu'il faut expliquer aux autres élèves le parcours de cet enfant ?

Comment se passe l'intégration de ces enfants avec les autres élèves de manière générale?

Thème 3 : L'apprentissage chez l'enfant allophone

Comment enseignez-vous à un enfant allophone ?

Pensez-vous qu'il faut mettre en place une stratégie pédagogique spécifique et adaptée pour ces enfants ?

Thème 4 : Lois et formation des enseignants

Avez-vous eu une formation ou une aide (par un organisme comme le CASNAV ou autre) pour savoir comment accueillir dans votre classe ce type de public ?

Vous êtes- vous senti prêt/ apte à accueillir un enfant allophone dans votre classe ? Pourquoi ?

Avez-vous eu connaissance des dernières circulaires datant de 2012 relatives à l'organisation de la scolarité des enfants allophones et des mesures misent en place pour les accueillir ? Si oui, pensez-vous qu'elles ont été suivies ?

Pensez-vous que les moyens mis en place par l'Etat pour accueillir ce public sont suffisants ? Pourquoi ?

Annexe 2 : Entretiens

Entretien 1 :

Faites-vous une différence entre un enfant allophone et un ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France ? Si oui, laquelle ?

J'ai toujours employé le terme « allophone » je ne savais pas qu'on pouvait les appeler des ENAF.

Quelles sont les mesures mises en place pour l'accueil d'un enfant non francophone ?

En tant qu'enseignante je m'occupe que de la partie pédagogique, de l'enseignement et du lien avec les parents. On essaye au maximum d'inclure les parents dans le système éducatif. Pour la partie administrative et accueil à proprement parlé c'est la directrice qui s'en occupe.

Comment accueillir et intégrer cet enfant au sein d'une classe ? Pensez-vous qu'il faut expliquer aux autres élèves le parcours de cet enfant ?

J'ai accueilli des enfants il y a quelques années qui venaient de la communauté des gens du voyage, […] pour les intégrer avec la classe j'ai demandé à tous les élèves de faire un exposé sur leurs origines ou d'apporter un objet de leur culture et de nous expliquer ce que c'est […]. En maternelle, on peut juste leur expliquer que cet enfant là ne parle pas français et comme certain élève francophone ont aussi des difficultés de langage, au final ils sont presque tous au même niveau.

Comment se passe l'intégration de ces enfants avec les autres élèves de manière générale?

En maternelle ça se passe plutôt bien, ils n'ont pas encore la notion de différence, c'est un avantage (rire)

Comment enseignez-vous à un enfant allophone ?

En maternelle, ça passe beaucoup par l'oral, alors on fait beaucoup répéter.

Pensez-vous qu'il faut mettre en place une stratégie pédagogique spécifique et adaptée pour ces enfants ?

Moi j'ai eu une collègue que je remplaçais et qui m'a dit tu verras il y a trois roms dans la classe, tu les mets au fond comme ça ils t'embêteront pas […] Il faut adapter son enseignement oui, on ne peut pas demander les mêmes choses de la même manière à des enfants qui ne parlent pas la langue française.

Avez-vous eu une formation ou une aide (par un organisme comme le CASNAV ou autre) pour savoir comment accueillir dans votre classe ce type de public ?

Non, je n'ai eu aucune formation pour accueillir ce type d'élève […] Le CASNAV ? J'en ai jamais entendu parler

Vous êtes- vous senti prêt/ apte à accueillir un enfant allophone dans votre classe ? Pourquoi ?

J'adore mon métier, et en ville ce qui est intéressant c'est cette richesse culturelle, tu apprends sans cesse des enfants. C'est difficile mais on s'adapte.

Avez-vous eu connaissance des dernières circulaires datant de 2012 relatives à l'organisation de la scolarité des enfants allophones et des mesures mises en place pour les accueillir ? Si oui, pensez-vous qu'elles ont été suivies ?

Je t'avouerai qu'il y a tellement de mesures et de lois qui passent qu'à force on arrive à ne plus être à la page.

Pensez-vous que les moyens mis en place par l'Etat pour accueillir ce public sont suffisants ? Pourquoi ?

Non en maternelle on a aucune aide c'est à toi de te débrouiller. Comme l'école n'est pas obligatoire à cet âge il n'y a rien qui est mis en place pour les aider.

Entretien 2 :

Faites-vous une différence entre un enfant allophone et un ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France ? Si oui, laquelle ?

J'en ai vaguement entendu parler mais à l'école on dit plus allophone ou non francophone. Mais au final on les appelle tous par leur prénom alors on sait qui ils sont et qu'ils ne parlent pas français.

Quelles sont les mesures mises en place pour l'accueil d'un enfant non francophone ?

Je pourrais pas trop te dire comme je suis arrivée au dernier moment comme je viens juste d'avoir mon concours du coup je ne sais pas trop ce qui a été mis en place. Mais comme on a la chance d'avoir une CLIN du coup ils y vont deux fois par semaine.

Comment accueillir et intégrer cet enfant au sein d'une classe ? Pensez-vous qu'il faut expliquer aux autres élèves le parcours de cet enfant ?

J'ai essayé de parler avec F*, de m'intéresser à son pays, je lui ai même demandé s'il pouvait nous dire [à la classe] quelques mots en Romani mais il a jamais voulu […] Je ne pense pas qu'il faille expliquer tout le parcours mais juste d'où il vient et expliquer aux autres qu'il ne parle pas bien notre langue.

Comment se passe l'intégration de ces enfants avec les autres élèves de manière générale?

Je dirai que ça dépend de l'élève, dans ma classe j'ai les deux cas de figure, A* il est adorable du coup ça se passe super bien avec les autres. Mais F* c'est plus difficile, il a un comportement violent parfois du coup c'est tendu avec les autres élèves.

Comment enseignez-vous à un enfant allophone ?

Je leur donne des fiches de niveau CP pour qu'ils apprennent à écrire et à lire par exemple

Pensez-vous qu'il faut mettre en place une stratégie pédagogique spécifique et adaptée pour ces enfants ?

Oui je pense que c'est important après on n'a pas forcément le temps de rester à côté d'eux pour tout leur expliquer mais dès que je peux je le fais […].

Avez-vous eu une formation ou une aide (par un organisme comme le CASNAV ou autre) pour savoir comment accueillir dans votre classe ce type de public ?

Non puis faut pas compter sur les cours de la fac pour apprendre quelque chose là-dessus.

Vous êtes- vous senti prêt/ apte à accueillir un enfant allophone dans votre classe ? Pourquoi ?

Mais à l'école [école supérieur du professorat] il nous prépare pas du tout t'as aucun cours là-dessus, en fait tu te débrouilles par toi- même. Moi quand je suis arrivée en début d'année je me suis dit mais comment je vais faire !

Avez-vous eu connaissance des dernières circulaires datant de 2012 relatives à l'organisation de la scolarité des enfants allophones et des mesures mises en place pour les accueillir ? Si oui, pensez-vous qu'elles ont été suivies ?

Non, je ne pense même pas à y regarder, pourtant à la fac on en a entendu parler de ce BO !

Pensez-vous que les moyens mis en place par l'Etat pour accueillir ce public sont suffisants ? Pourquoi ?

Pour certains enfants oui, A* il travaille bien, maintenant il sait quasiment lire mais regarde F* il ne sait toujours pas lire ! En même temps il est dans la classe d'intégration seulement deux matinées par semaine. C'est pas beaucoup !

Entretien 3 :

Faites-vous une différence entre un enfant allophone et un ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France ? Si oui, laquelle ?

Non aucune.

Quelles sont les mesures mises en place pour l'accueil d'un enfant non francophone ?

On essaye de l'inscrire dans une classe qui correspond à son âge, après il est aussi inscrit en CLIN […] Il y a aussi un suivi pédagogique avec l'ensemble de l'équipe éducative pour voir son évolution.

Comment accueillir et intégrer cet enfant au sein d'une classe ? Pensez-vous qu'il faut expliquer aux autres élèves le parcours de cet enfant ?

C'est difficile d'intégrer ces gamins, surtout en CM1, t'as vu A* il a tout juste le niveau d'un CP et pour communiquer avec lui moi j'y arrive pas, il me dit rien !

Comment se passe l'intégration de ces enfants avec les autres élèves de manière générale?

C'est assez difficile, ils se font pas de cadeaux à cet âge les gamins.

Comment enseignez-vous à un enfant allophone ?

A* il est souvent livré à lui-même en classe, je lui donne un travail différent des autres et adapté à son niveau mais je ne peux pas rester à côté de lui pour lui expliquer, qui va s'occuper des autres ?

Pensez-vous qu'il faut mettre en place une stratégie pédagogique spécifique et adaptée pour ces enfants ?

(rire) En théorie oui il faudrait.

Avez-vous eu une formation ou une aide (par un organisme comme le CASNAV ou autre) pour savoir comment accueillir dans votre classe ce type de public ?

Non aucune.

Vous êtes- vous senti prêt/ apte à accueillir un enfant allophone dans votre classe ? Pourquoi ?

Disons qu'on n'a pas le choix, prêt ou non il faut s'adapter.

Avez-vous eu connaissance des dernières circulaires datant de 2012 relatives à l'organisation de la scolarité des enfants allophones et des mesures mises en place pour les accueillir ? Si oui, pensez-vous qu'elles ont été suivies ?

Je ne suis pas ce genre de choses à part quand elles sont vraiment importantes mais dans ce cas-là on reçoit des directives précises par le rectorat

Pensez-vous que les moyens mis en place par l'Etat pour accueillir ce public sont suffisants ? Pourquoi ?

Les CLIN sont indispensables mais le problème se pose plutôt quand il est dans la classe, c'est difficile quand tu as 15 gamins sur 28 qui ont un niveau de CE1 au lieu de CM1 et de t'occuper en plus d'un autre qui ne sait ni lire ni écrire. Heureusement, plusieurs personnes me viennent en aide pour faire de l'accompagnement avec A*.

Entretien 4 :

Faites-vous une différence entre un enfant allophone et un ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France ? Si oui, laquelle ?

Oui, les enfants ENAF regroupent tous les enfants primo-arrivants qui viennent d'arriver en France. Les enfants allophones sont ceux qui n'ont pas comme langue maternelle le français donc les enfants ENAF sont allophones.

Quelles sont les mesures mises en place pour l'accueil d'un enfant non francophone ?

Il est pris en charge par un organisme, soit le RASED ou le CASNAV qui va évaluer son niveau et ses besoins. Une fois inscrit à l'école on met en place un système où l'enfant sera scolarisé à la fois en CLIN et à la fois dans une classe ordinaire.

Comment accueillir et intégrer cet enfant au sein d'une classe ? Pensez-vous qu'il faut expliquer aux autres élèves le parcours de cet enfant ?

Il faut faire preuve de beaucoup de psychologie pour travailler avec des enfants allophones […] on ne peut pas leur apprendre à lire à écrire le français sans prendre en compte d'où ils viennent. Moi, j'ai vu un enfant qui refusait tout contact physique, il supportait pas qu'on le touche et ça se passait très mal avec ses camarades de classe, il était tout le temps sur la défensive […]

Comment se passe l'intégration de ces enfants avec les autres élèves de manière générale?

Moi je les vois essentiellement au sein de la CLIN, entre eux ça se passe plutôt très bien.

Comment enseignez-vous à un enfant allophone ?

Le but des CLIN c'est de les aider à apprendre les rudiments du français si je puis dire mais ça leur permet aussi de se retrouver entre eux, c'est une classe où ils ont tous la même difficulté, la barrière de la langue

Pensez-vous qu'il faut mettre en place une stratégie pédagogique spécifique et adaptée pour ces enfants ?

C'est même indispensable, c'est pour ça d'ailleurs que les classes d'intégration ont été mises en place.

Avez-vous eu une formation ou une aide (par un organisme comme le CASNAV ou autre) pour savoir comment accueillir dans votre classe ce type de public ?

Je suis enseignante spécialisée donc j'ai été formée pour enseigner à ce type d'enfant.

Vous êtes- vous senti prêt/ apte à accueillir un enfant allophone dans votre classe ? Pourquoi ?

(rire) il vaut mieux oui ! Puisque j'ai choisis de m'y consacrer à plein temps.

Avez-vous eu connaissance des dernières circulaires datant de 2012 relatives à l'organisation de la scolarité des enfants allophones et des mesures mises en place pour les accueillir ? Si oui, pensez-vous qu'elles ont été suivies ?

Je les suis dans la mesure du possible le plus possible mais je ne saurai pas vraiment vous dire ce qu'elles contiennent.

Pensez-vous que les moyens mis en place par l'Etat pour accueillir ce public sont suffisants ? Pourquoi ?

J'interviens dans plusieurs écoles à la fois et c'est vrai que j'ai croisé de nombreux enseignants démotivés parce que c'est difficile d'accueillir un enfant non francophone. Et encore certaines écoles n'ont pas la chance d'avoir de CLIN ! De ce point de vue-là, je crois qu'il est essentiel que les choses bougent.

Entretien 5 :

Faites-vous une différence entre un enfant allophone et un ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France ? Si oui, laquelle ?

Oui les ENAF sont des enfants allophones parce que leur langue maternelle n'est pas le français.

Quelles sont les mesures mises en place pour l'accueil d'un enfant non francophone ?

Il est pris par le RASED ou le CASNAV je crois et il va évaluer son niveau et ses besoins… Ensuite, l'élève est soit mis dans l'ordinaire soit en CLIN ou comme pour nous en ULIS.

Comment accueillir et intégrer cet enfant au sein d'une classe ? Pensez-vous qu'il faut expliquer aux autres élèves le parcours de cet enfant ?

Il faut évidemment bien l'accueillir en ne faisant aucune différence et surtout en expliquant aux élèves qu'il n'y en a aucune. Oui, pour moi, c'est nécessaire d'en parler avec les autres élèves pour qu'ils comprennent bien pourquoi l'élève ne parle pas bien français et peut-être pourquoi il n'a pas la même façon de s'habiller etc

Comment se passe l'intégration de ces enfants avec les autres élèves de manière générale?

Ça dépend des profils en fait. Certains élèves s'intègrent très facilement et très vite et d'autres, plus timides, beaucoup moins vite. Ça dépend aussi si l'élève parle un peu le français ou non car quand il y a la barrière de la langue ce n'est pas facile.

Comment enseignez-vous à un enfant allophone ?

J'essaye de passer le plus de temps possible avec eux, de leur donner des explications personnalisées, de faciliter tous mes exercices pour eux, surtout en français.

Pensez-vous qu'il faut mettre en place une stratégie pédagogique spécifique et adaptée pour ces enfants ?

Oui je pense vraiment que c'est nécessaire pour que ces élèves puissent réussir le mieux possible et se sentent moins frustrés par l'échec ou le pseudo échec.

Avez-vous eu une formation ou une aide (par un organisme comme le CASNAV ou autre) pour savoir comment accueillir dans votre classe ce type de public ?

Non je n'ai eu aucune formation. Ils devaient penser que c'était inutile avec 4 élèves allophones dans ma classe (lol)

Vous êtes- vous senti prêt/ apte à accueillir un enfant allophone dans votre classe ? Pourquoi ?

Je n'étais pas vraiment prêt à accueillir ce type de public, cela demande beaucoup d'organisation et beaucoup de travail.

Avez-vous eu connaissance des dernières circulaires datant de 2012 relatives à l'organisation de la scolarité des enfants allophones et des mesures mises en place pour les accueillir ? Si oui, pensez-vous qu'elles ont été suivies ?

Oui j'en ai pris connaissance mais je ne suis pas certain qu'elles ont été plus suivies que ça… Et je pense que beaucoup n'en ont pas prit connaissance.

Pensez-vous que les moyens mis en place par l'Etat pour accueillir ce public sont suffisants ? Pourquoi ?

Non je pense qu'ils ne sont pas suffisants, beaucoup d'enseignants « galèrent » avec ce type de public, ils ne savent pas vraiment comment les prendre. La formation des enseignants devraient être plus spécifique à l'accueil de ce type de public.

Résumé

Ce mémoire traite de la scolarisation des enfants allophones à l'école primaire. Il contient diverses définitions d'un enfant allophone, son parcours ainsi que de ses difficultés. Au travers ses difficultés, nous avons voulu montrer les aides fournies par l'état afin d'y remédier et ainsi voir si ces aides sont suffisantes et si la scolarisation de ses enfants est un réelle facteur d'intégration et de socialisation ou s'il est au contraire, encore difficile pour ses enfants de s'intégrer.

Durant nos recherches, nous avons pu nous rendre compte que malgré les dispositifs mis en place par l'Etat, il était encore difficile pour ses élèves de s'intégrer correctement et d'une façon durable. En effet, la barrière de la langue reste encore une difficulté importante à résoudre.

Abstract

This dissertation deals with the schooling of allophone children in primary school. It contains various definitions of an allophone child, his process and his difficulties. Through these difficulties, we wanted to show the help provided by the state in order to remedy it and thus, see if this aid is sufficient and if the schooling of its children is a real factor of integration and socialization or if Is, on the contrary, still difficult for his children to integrate.

During our research, we realized that, despite the arrangements put in place by the State, it was still difficult for its students to integrate properly and in a sustainable way. Indeed, the language barrier remains an important difficulty to solve.