

Présentation synthétique du mémoire MADOS

Année 2022-2024

Promotion 14

Intitulé du mémoire : « Étude des pratiques enseignantes auprès d'un public allophone notifié en unité pédagogique dans un collège de Guyane »

1. Présentation de l'auteur

Enseignante puis personnel de direction en collège depuis 2013, l'auteure a travaillé dans l'ouest de la Guyane, sur le fleuve en territoire isolé et à Cayenne. Concernée par la problématique de l'allophonie omniprésente sur le territoire guyanais, l'auteure a choisi de porter sa recherche sur la thématique de l'inclusion des élèves EANA (Elèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire français) autour des dispositifs institutionnels, de l'appropriation de l'inclusion par les équipes enseignantes, d'étudier des leviers permettant une inclusion réussie.

2. Présentation de la problématique choisie, de ses enjeux

La problématique suivante a été retenue dans le cadre de cette recherche :

« Quel impact l'inclusion d'EANA dans le 2nd degré a-t-il sur la professionnalité enseignante et comment les personnels enseignants s'approprient-ils les dispositifs UPE2A / PSA ? ».

L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les établissements du second degré s'inscrit dans le cadre des politiques nationales en faveur de l'égalité des chances et de la réussite pour tous.

Si cette dynamique contribue à renforcer la cohésion sociale et la mixité scolaire, elle interroge également la professionnalité enseignante et la capacité des équipes à adapter leurs pratiques à des publics linguistiquement et culturellement diversifiés.

Dès lors, la réflexion porte sur l'impact de cette inclusion sur les postures et pratiques professionnelles, ainsi que sur la manière dont les enseignants s'approprient les dispositifs UPE2A et PSA, leviers essentiels de cette politique d'accueil et de réussite.

Les enjeux de l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans le second degré

L'inclusion des EANA constitue un enjeu majeur pour l'Éducation nationale, en particulier dans le contexte guyanais. Elle s'inscrit dans une politique éducative visant à garantir une équité scolaire et sociale pour tous les élèves, indépendamment de leur langue d'origine ou de leur parcours migratoire. Au-delà de l'accès à l'école, il s'agit d'assurer la réussite scolaire et l'intégration sociale de ces élèves, contribuant ainsi à la lutte contre le décrochage et à la cohésion du tissu éducatif et local.

La réussite de cette inclusion repose en premier lieu sur la mise en œuvre de dispositifs adaptés tels que les UPE2A et UPE2A-PSA, qui offrent un cadre d'apprentissage spécifique conciliant acquisition du français langue de scolarisation et accès progressif aux enseignements

disciplinaires. Ces dispositifs garantissent un accompagnement différencié, tout en favorisant l'autonomie et la participation des élèves à la vie scolaire ordinaire.

Elle implique également une évolution de la professionnalité enseignante. Les enseignants, qu'ils soient spécialisés ou disciplinaires, sont amenés à adapter leurs pratiques pédagogiques et à développer de nouvelles compétences : connaissance des dispositifs inclusifs, utilisation d'outils didactiques adaptés, différenciation des apprentissages, ou encore mise en place de démarches coopératives. L'accompagnement par la formation continue est donc essentiel pour soutenir ces évolutions et renforcer la capacité des équipes à accueillir la diversité linguistique et culturelle.

L'enjeu est également collectif et organisationnel. L'efficacité de l'inclusion dépend de la qualité du travail collaboratif entre les enseignants et de la coopération avec l'ensemble de la communauté éducative : personnels d'éducation, psychologue de l'Éducation nationale, direction, partenaires institutionnels et associatifs. Le rôle des familles est déterminant dans la réussite du parcours des élèves, la motivation et l'engagement dans l'apprentissage de la langue française étant étroitement liés au sens donné à la scolarisation, au parcours de l'élève et de sa famille et à la relation de confiance avec l'école.

Enfin, la réussite d'une politique éducative ambitieuse en faveur de l'inclusion des élèves allophones suppose une évaluation continue de son efficacité. L'analyse des données, des études existantes et des observations locales doit permettre d'identifier les réussites comme les points de vigilance et d'opérer les ajustements nécessaires pour garantir la cohérence, la pertinence et la durabilité des actions menées.

Présentation du terrain de recherche et de la méthodologie utilisée pour recueillir les données et les analyser

Le terrain d'enquête est situé en Guyane département et région d'outre-mer d'Amérique du Sud. Ce territoire français revêt de multiples spécificités impactant les institutions notamment scolaires. En tout premier lieu et en rapport avec la thématique de l'objet d'étude, la Guyane est un territoire multiculturel dans lequel la multiculturalité est sans commune mesure avec celle des autres territoires français. La situation de multilinguisme et/ou d'allophonie est de fait très marquée dans les établissements scolaires.

La recherche est basée sur la monographie d'un établissement scolaire du 2nd degré, un collège en réseau d'éducation prioritaire renforcé du littoral guyanais, accueillant 1286 élèves en mai 2024. L'établissement accueille trois dispositifs prenant en charge des élèves en situation d'allophonie notifiés par le CASNAV : une UPE2A et deux UPE2A PSA.

L'étude a privilégié l'approche qualitative afin de disposer de données de contenu. Deux chefs d'établissement et 13 enseignants ont été interviewés. La forme semi-directive a été retenue afin de cadrer les éléments de réponse et obtenir des données exploitables et de les comparer entre les interviewés. Cette forme permet néanmoins de conserver une certaine flexibilité et d'accorder une liberté de parole qui a pu mener par moments et pour les enseignants, à des phases d'auto réflexivité sur les pratiques professionnelles. Les questions ouvertes ont permis aux participants de développer leur analyse.

Les discussions ont été orientées autour de thèmes préétablis portant sur la connaissance du public, la formation des enseignants, le degré de collaboration entre les différentes disciplines. Les données recueillies ont ensuite été analysées de manière qualitative afin d'identifier les tendances et schémas récurrents malgré un corpus limité.

3. Résumé synthétique de l'analyse des données, des apports de la recherche et de ses éventuelles limites

Les résultats de cette recherche ont validé les hypothèses formulées :

- Un des facteurs impactant les résultats scolaires des ENA et leur chance de réussite scolaire est due à une faible prise de conscience par les équipes pédagogiques enseignantes des enjeux liés à l'inclusion ;
- Les enseignants ayant suivi une formation spécifique en matière d'inclusion sont plus à même de mettre en œuvre des pratiques inclusives efficaces et de favoriser un climat scolaire inclusif ;
- Les pratiques pédagogiques inclusives sont méconnues d'une majeure partie des personnels enseignants ;
- Une plus grande interaction professionnelle entre les acteurs dans le traitement de l'inclusion des publics allophones permet une meilleure efficacité des dispositifs dédiés ;
- Une adaptation des dispositifs au regard du territoire et de l'évolution des publics accueillis est nécessaire pour une mise en œuvre réussie des dispositifs.

L'étude montre que pour être efficace, l'inclusion scolaire nécessite un certain nombre d'adaptations à l'échelle globale de l'établissement et plus particulièrement des moyens d'aménagements pédagogiques et de collaboration effective des acteurs (enseignants, parents et élèves).

Malgré le fort engagement des enseignants et des équipes de direction, les dispositifs UPE2A et UPE2A PSA présentent plusieurs défis et défauts potentiels. L'organisation contrainte des emplois du temps, l'hétérogénéité des effectifs, le manque de formation des enseignants sont autant de sources de difficultés qu'accroissent le manque de concertation et de travail collaboratif entre la majorité des enseignants.

La recherche a contribué à faire évoluer les dispositifs d'accueil et les modalités de prise en charge des élèves allophones, en accompagnant le passage progressif d'une logique d'assimilation à une approche d'intégration, puis à une véritable inclusion scolaire. Elle a permis la reconnaissance de l'inclusion dans le système éducatif en permettant la transformation des pratiques et l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante. Néanmoins, entre les objectifs institutionnels d'inclusion et la réalité quotidienne des pratiques éducatives, un fossé demeure.

Les limites de cette recherche tiennent principalement à l'ampleur restreinte du corpus analysé, qui ne permet pas de généraliser pleinement les résultats à l'ensemble de la population étudiée.

BIBLIOGRAPHIE

Aballea F. (2003). « Norbert Alter, l'innovation ordinaire, les logiques de l'innovation ». *open edition journals*, p. 3.

Abdallah-Preteuille M. (2017). « L'Education interculturelle ». *Que sais-je, Presses Universitaires de France*, p. 45-80.

Armagnague-Roucher et M. Rigoni I. (2016). « Conduite d'une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants, quelques enjeux et défis socio-institutionnels ». *Editions INSHEA*, p. 344.

Armagnague-Roucher M. et Tersigni S. (2019). « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France, *HAL open science*, p. 74.

Atlas des populations immigrées, édition 2006, INSEE Antilles-Guyane, p. 7.

Bentein K. (2006). « L'engagement des enseignants : tendances et défis ». *PUF*, p. 184.

Bouquet B. (2015). « L'inclusion : approche socio-sémantique », *Vie sociale*, 11, p. 16.

Bourdon P. (2018). « Kohout-Diaz, Magdalena. L'éducation inclusive. Un processus en cours / Kohout-Diaz, Magdalena (dir.). Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxe de l'éducation inclusive ». *Revue française de pédagogie*, 203, p. 4.

Bucheton D., Soulé Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, p. 29-48.

Cambrezy L. (2015). « Immigration et statistiques en Guyane, Une opacité contraire aux principes de bonne gouvernance ». *Autrepart*, p. 193.

Cuq J.P. (1995). « le FLS, un concept en question ». *Trema*, p. 2.

Gaillard A.M. (1997). « Assimilation, Insertion, Intégration, Adaptation : un état des connaissances ». *Hommes et Migrations*, p. 119 à 130.

Galasso-Chaudet et N. Bergier B. (2016). « La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive ». *Recherches en éducation*, p. 166.

Granger N. Debeurme et G. Kalubi J.C. (2013). « Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire ». *Education et francophonie*, p. 235.

Guirimand N. et Mazereau P. (2016). « Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions ». *Carrefours de l'Éducation, Armand Colin*, p. 52.

Jacobs M. (2018). « Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants ». *Open edition journals*, p.66.

Kerzil J. (2002). « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes ». *Carrefours de l'Éducation*, 14, p. 123.

Kohout-Diaz M. (2018). « L'éducation inclusive. Un processus en cours. Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive ». *Presses universitaires de Bordeaux*, p. 6.

Macaire D. et Prevost J. (2022). « Transférabilité didactique pour une inclusion efficiente des élèves allophones en cours disciplinaire de français ». *OpenEdition journals*, p. 7.

Mendonça Dias C. (2022). « Allophonie ». *ADEB*, (Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue).

Mendonça Dias et C. Querrien D. (2019). « Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones en France et au Québec ? ». *Revue RDFLE*. p.9.

Park R.E. (1935). « Assimilation ». *Encyclopedia of the social sciences*, II, p. 281-282.

Ployé A. (2018). « L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé ». *Revue internationale d'éducatuib de Sèvres*, p. 144.

Primon J.L. « et al » (2018). « Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires » d'après l'enquête Trajectoires et Origines, École et migration, *Revue européenne des migrations internationales*, 4.

Rapport mondial de suivi sur l'Éducation, 2016, UNESCO, Document de référence 24.

Reverdy C. (2019). Edubref, *Ifé*, p.5.

Rigoni I. (2020). « Evolution des politiques scolaires pour les élèves allophones, La longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours ». *Administration et Éducation*, 166, p. 38.

UNESCO. (2009). « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ». *UNESCO*, p. 9.

Textes juridiques :

Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984, BO n° 30 du 26 juillet 1984.

Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989.

Cour des comptes, 2020, Le système éducatif dans les académies ultramarines.

Rapport de la Cour des comptes. (2023). « La scolarisation des élèves allophones, Entités et politiques publiques », p. 15.

INSEE flash Guyane, janvier 2017, 57, Synthèse démographique de la Guyane.

Sitographie :

<https://www.ac-corse.fr/casnav-espace-eana-definir-le-flm-fle-fls-flsco-122567>

https://casnav.ac-versailles.fr/IMG/pdf/presentation_parcours_de_formation_ccfls_23-24_mv_ng.pdf