

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

1er degré - Site de Tarbes

Titre du mémoire

Inclusion des élèves allophones par la
pratique des arts plastiques

Présenté par Maëlle Nivogein

Mémoire encadré par

Michèle Ginoulhiac, Docteure en Science de l'art,
PRAG Foix, Université Toulouse Jean Jaurès

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Michèle Ginoulhiac	Docteure en Science de l'art, PRAG Foix, Université Toulouse Jean Jaurès
Frédéric Maizières	MCF Musique, Université Toulouse Jean Jaurès

Soutenu le :

/2021



ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

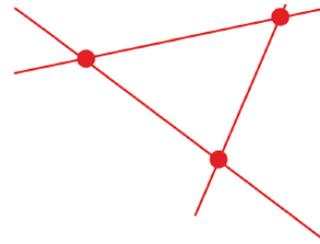
(SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL)

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e NIVOGÉIN Maëlle

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Inclusion des élèves allophones par la pratique des arts plastiques

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à Tarbes

le 14/06/2021

Signature de l'étudiant.e

Année 2020-2021

INSPE Toulouse

**Mémoire en vue de l'obtention du Master MEEF 1er
degré**

Inclusion des élèves allo- phones par la pratique des arts plastiques

Maëlle Nivogein

Sous la direction de Mme. Ginoulhiac Michèle

Table des matières

Introduction	3
1. Inclusion ou intégration : zoom sur ces notions	6
2. Inclusion des élèves allophones dans le premier degré : définitions, état des lieux et enjeux	14
3. L'éducation artistique au service de l'inclusion des EANA ?	21
Problématique et questions de recherche	29
1. Cadre du recueil de données : une étude qualitative	31
2. Présentations des résultats	34
2.1 L'inclusion des élèves allophones par l'art en maternelle : représentations des enseignants	35
2.2 Activités spécifiques en arts plastiques	39
2.3 Effets des arts plastiques sur l'inclusion des élèves allophones en cycle 1	47
3. Réponse aux hypothèses de départ	50
Conclusion et perspectives	56
Bibliographie	57
Annexes	59

Introduction

La présence d'élèves allophones devient de plus en plus importante. Ces dernières années, le nombre d'enfants allophones dans les classes n'a cessé de croître : en 2017-2018, la France comptait 64350 élèves allophones, contre 25500 en 2014-2015¹. Ces élèves, dont la langue première est autre que la langue française, sont considérés comme « élèves à besoins particuliers », c'est-à-dire nécessitant un accompagnement spécifique. Pour ces élèves, plusieurs dispositifs sont mis en place, parmi lesquels l'inscription en Unité Pédagogique pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Pourtant, ces dispositifs ne sont mis en place qu'à partir du cycle 2. Aucune adaptation n'est proposée à l'école maternelle, alors même que de nombreux élèves allophones y sont scolarisés. De même, les recherches scientifiques sur le thème de l'allophonie à l'école maternelle restent peu nombreuses. Pourtant, la question de l'allophonie en maternelle soulève des enjeux très spécifiques, particulièrement en termes d'accès au langage, mais également en termes d'apprentissage de la socialisation et de découverte de l'autre.

L'École de la République telle que nous la connaissons aujourd'hui prône des valeurs de partage et de non discrimination, et conduit les élèves vers la découverte d'autrui dans le respect des cultures et croyances de chacun. Ces valeurs sont portées par les enseignants tout au long de la scolarité de l'enfant et dans tous les apprentissages. Les arts plastiques font notamment partie des disciplines à travers lesquelles les valeurs républicaines peuvent s'incarner. En effet, la pratique plastique met en lumière l'individu, elle implique un certain engagement de soi, une volonté de se révéler à soi mais également aux autres. Elle permet le développement de compétences telles que l'empathie, le non jugement, la compréhension de l'autre et de ses mécanismes, mais également la compréhension de soi.

Au cycle 1, les arts plastiques occupent une place majeure et les enjeux y sont d'ordre purement plastique (exploration des potentialités du geste, des matériaux), mais également d'ordre social et psychologique ; l'un des objectifs du programme est d'ailleurs « vivre et exprimer ses émotions, formuler des choix ». Pour tous les élèves, et

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment* [en ligne]. Note d'information n°19-52, 12.2019 [consulté le 01.01.2021]. Disponible sur le web : <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>

particulièrement les élèves allophones, la pratique plastique peut être envisagée comme un lieu et un temps consacrés à soi, mais également à la découverte de l'autre.

Dans cette Ecole de l'Inclusion, qui se propose d'offrir une équité entre tous les élèves quels que soient leur origine, leur culture, leurs acquis, on peut s'interroger sur la capacité de l'école maternelle à inclure ces élèves à besoins particuliers, ces élèves allophones, à travers le prisme d'une discipline : les arts plastiques. Quelles sont les pratiques des enseignants de cycle 1 auprès de ce public-là ? De quelle(s) manière(s) font-ils vivre les principes de l'Ecole inclusive à travers la discipline plastique ? En ont-ils toujours les moyens ? La pratique plastique a-t-elle une influence sur l'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français ?

En tant que jeune enseignante, qui plus est dans une école située dans un quartier « politique de la ville" et accueillant un fort taux d'élèves issus de l'immigration, il me semble primordial de comprendre les besoins de ce public afin d'adapter ma pratique et de la faire évoluer. Cette recherche me permet donc d'alimenter mon parcours et mon questionnement professionnels sur ce sujet et elle m'apporte des réponses à des interrogations qui se sont posées tout au long de l'année : comment permettre aux élèves allophones de se sentir inclus dans le groupe classe ? Les arts plastiques peuvent-ils être une porte d'entrée vers d'autres apprentissages pour ces élèves, et si oui, en quoi et comment ?

Pour répondre à ces questions, j'ai fait le choix de me tourner vers des enseignants confrontés à des situations d'allophonie dans leur classe, afin de recueillir leurs représentations, leurs conceptions, mais également leurs pratiques concrètes auprès de leurs élèves dans le cadre des arts plastiques. Par ailleurs, ces enseignants exercent tous en cycle 1, ce qui permettra d'observer les pratiques d'inclusion des élèves allophones en maternelle.

Ces questionnements et ces observations me conduiront à répondre à la problématique suivante :

La mise en place de tâches plastiques a-t-elle une influence sur l'inclusion des élèves allophones de cycle 1 dans le milieu scolaire ordinaire ? Quelles sont les approches, les dispositifs et les postures susceptibles de favoriser cette inclusion ?

Afin de répondre à cette problématique, le premier chapitre de cette recherche sera consacré au contexte de la recherche : j'y retracerai notamment les grandes lignes de l'histoire de l'inclusion des élèves allophones, et parlerai également de l'état de la recherche concernant l'intérêt des arts plastiques dans une démarche d'inclusion. Le second chapitre se centrera d'abord sur la méthodologie de recherche mise en place dans le cadre de ce travail, puis sur l'analyse des résultats obtenus. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la discussion des résultats et à la confrontation avec les hypothèses de recherche.

PARTIE 1 - Cadre théorique

1. Inclusion ou intégration : zoom sur ces notions

1.1 Parle-t-on d'inclusion ou d'intégration ?

Les notions d'intégration et d'inclusion d'un élève peuvent sembler complémentaires, ce qui porte à confusion sur les contenus réels de l'école inclusive. Il convient donc de revenir sur les différences entre les deux.

Le principe d'intégration scolaire relève d'abord du champ du handicap. Il apparaît pour la première fois avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 qui met en place « *l'obligation éducative* » pour les enfants atteints de handicap. Cette obligation éducative est mise en pratique quelques années plus tard, en 2005, avec l'affirmation d'une accessibilité généralisée pour ces élèves : par ces lois, il s'agit de rendre l'école accessible aux élèves handicapés, et plus généralement, aux élèves à besoins particuliers, en leur présentant des conditions d'enseignement égales à celles connues par l'ensemble des élèves.

L'intégration conduit donc les élèves à besoins particuliers à entrer dans un processus de normalisation et attend d'eux la conformité aux attendus définis pour chaque cycle. Dans cette optique, le rapport annuel des Inspections générales de 2009 indique, à propos de l'intégration :

Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves

(programmes spécifiques, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés, etc.).

Le principe d'intégration vise donc l'adaptation de tous à une normalité.

Au contraire, depuis une dizaine d'années, et tout particulièrement depuis la loi de refondation de l'Ecole de 2013, le système scolaire français s'inscrit dans une perspective inclusive : les élèves à besoins particuliers « *ne sont plus des élèves qui doivent s'adapter au système scolaire mais des élèves engagés dans leur scolarité, au même titre que les autres élèves, auxquels l'école doit s'adapter pour favoriser l'égalité des chances* »².

1.2 L'inclusion scolaire

1.2.1 Généralités sur l'Ecole inclusive

L'intégration, puis l'inclusion scolaire, viennent en réponse aux manques relevés dans l'enseignement spécialisé, notamment son manque d'efficacité dans la ré-intégration, à termes, des élèves à besoins particuliers dans le cursus ordinaire.

La notion d'inclusion scolaire apparaît en 1994 suite à la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'Unesco : à l'époque, elle affirme le droit de toute personne à l'éducation, en relation avec la Déclaration universelle des droits de l'Homme. Cette affirmation prône le passage d'une éducation traditionnelle vers une éducation plus inclusive prenant en compte les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Cet engagement envers une nouvelle forme d'éducation est répété par la suite à de nombreux reprises, et tout particulièrement, en France, avec la mise en place de la loi

² CHEVALLIER-RODRIGUES, Émilie, COURTINAT-CAMPS, Amélie et DE LÉONARDIS Myriam. *Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ?*. Carrefours de l'éducation, vol. 42, no. 2, 2016, pp. 215-239.

de refondation du 8 juillet 2013. Cette loi pose les fondements de l'école inclusive en affirmant la nécessité de veiller « à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction » et en faisant le pari de la réussite de tous :

« Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. »³

L'inclusion scolaire vise à l'adaptation des enseignements aux besoins des enfants et à la prise en compte de la diversité des élèves pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Le rapport annuel général des inspections générales de 2009 évoque l'inclusion en ces termes :

« ...il s'agit de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la variété des besoins d'apprentissage des élèves et à la diversité des publics accueillis. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage. »⁴

1.2.2 Les facteurs favorisant l'inclusion à l'école

Le passage vers une école plus inclusive a nécessité la mise en place de nouvelles pratiques permettant cette adaptation, et ce à tous les niveaux de la scolarité de l'enfant : contenus d'enseignement, ressources utilisées, outils d'évaluation, relations

3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* [en ligne][consulté le 17.04.2021]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

4 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE & MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Rapport annuel des Inspections générales 2009* [en ligne]. 2009 [consulté le 17 avril 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.vie-publique.fr/rapport/31337-rapport-annuel-des-inspections-generales-2009>

aux membres de la communauté éducative,... Une école inclusive pérenne est fondée sur ces pratiques adaptées aux particularités de chaque élève.

En ce sens, Philippe Tremblay, enseignant et chercheur sur la question de l'école spécialisée et de l'inclusion, a identifié différents types de facteurs favorables à l'inclusion à l'école, regroupés en dix axes principaux :

- Les valeurs et attitudes : l'inclusion d'enfants à besoins éducatifs doit faire l'objet d'une reconnaissance et d'un consentement de la part de l'ensemble des membres de l'équipe éducative, enseignants comme parents, dans une perspective de respect de l'équité entre chacun.
- La législation et les ressources : l'avancée vers une école inclusive ne peut s'effectuer que si elle s'inscrit dans un cadre légal bien défini et favorable à la réflexion autour des dispositifs et ressources potentiels. Rentrent notamment en compte le nombre d'enseignants et de spécialistes médicaux dédiés à cette tâche, mais également leur formation sur la question de l'inclusion.
- L'engagement collectif : une culture inclusive doit être portée par l'ensemble des membres de la communauté éducative et à tous les niveaux afin de donner une cohérence à ce processus.
- Groupement et accessibilité : scolarisés en classe ordinaire, les élèves à besoins particuliers doivent pouvoir participer pleinement aux apprentissages et ne pas faire l'objet de dispositifs relevant d'une forme de ségrégation (groupes homogènes permanents par exemple).
- La qualité de l'enseignement : l'enseignement inclusif doit tenir compte des besoins de chaque élève, qu'il soit à besoins particuliers ou non. Cela implique notamment une flexibilité importante de l'enseignant, qui doit adapter les activités proposées pour qu'elles soient accessibles à tous. La place de l'évaluation doit également être repensée pour permettre à chacun de se saisir des ses acquis et de ses difficultés dans une optique de progression. Cette conception conduit l'enseignant vers de nouvelles stratégies d'enseignement.
- La différenciation, l'adaptation et la modification : l'école inclusive est fondée sur l'adaptation permanente de l'enseignement aux spécificités des élèves, que ce soit en amont, pendant, ou après un apprentissage. Cette adaptation peut intervenir au niveau des contenus, des productions, ou des procédés. Elle peut aussi porter sur un aspect plus technique (proposer des modalités ou un matériel adapté). Enfin, les critères de réussite peuvent également être modifiés lorsque les élèves ne sont pas à même de poursuivre les mêmes objectifs que les autres. Philippe Tremblay différencie ici trois termes, qui correspondent à trois degrés de changements : la différenciation, l'adaptation et la modification.

- Le soutien à l'élève : les élèves à besoins particuliers nécessitent, sur certains temps, la mise en place d'un accompagnement renforcé, pensé dans le cadre d'un projet de scolarisation spécifique à cet élève, à l'exemple des projets d'accompagnement comme le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative), le PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ou le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation).
- La collaboration avec les parents et la communauté : dans une perspective inclusive, les parents doivent occuper une place centrale dans le parcours scolaire de leur enfant. Ils sont considérés comme personnes ressources concernant les besoins de leur enfant. Les enseignants doivent travailler en partenariat avec eux afin de permettre une connaissance privilégiée de l'élève en question.
- La collaboration entre professionnels : l'ensemble des professionnels qui gravitent autour de l'élève à besoins spécifiques doivent travailler en collaboration de façon à proposer un parcours d'éducation complet.
- Le développement professionnel : l'inclusion scolaire repose d'abord et surtout sur la formation des personnels qui touchent de près ou de loin le domaine des élèves à besoins particuliers. L'ensemble des facteurs identifiés précédemment ne peuvent être efficaces que lorsque les professionnels sont formés et sensibilisés aux enjeux de l'inclusion.⁵

1.2.3 La pédagogie inclusive en pratique

La perspective d'une école plus inclusive invite également l'enseignant à repenser sa pratique et sa posture au sein même de la classe. En effet, la diversité qui apparaît dans les écoles et, en parallèle, les limites visibles de la spécialisation et de l'intégration ne permettent plus de penser l'enseignement de la même manière que par le passé. Dans une pédagogie inclusive, l'enseignant enseigne à tous et pour tous, en prenant en compte la diversité de ses élèves. Mais en pratique, comment mettre en oeuvre cette pédagogie ?

⁵ TREMBLAY, Philippe. *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Education, 2012. Le point sur... Pédagogie.

Le centre d'aide aux étudiants de l'université de Laval, au Québec, propose depuis 2016 un guide pratique de la pédagogie inclusive en s'appuyant sur trois constats de départ :

- Constat 1 : Les élèves perçoivent et comprennent le contenu enseigné différemment les uns des autres.
- Constat 2 : Les élèves utilisent divers moyens pour planifier leurs apprentissages et exprimer leurs connaissances.
- Constat 3 : Les élèves se distinguent selon les moyens qu'ils prennent pour s'engager et se motiver dans l'apprentissage.⁶

A partir de ces constats, l'étude propose trois grands principes d'action et les exemplifie afin de donner des pistes de solutions en relation aux difficultés d'apprentissage :

- Principe 1 : Offrir plusieurs moyens de représentation. Face à la diversité des perceptions d'un même contenu, l'enseignant doit proposer divers modes de présentation (texte, image ou vidéo), s'assurer que tous les élèves comprennent les symboles ou expressions communs à l'ensemble de la classe (en s'appuyant sur des glossaires, des affichages,...) et guider les élèves vers une meilleure appropriation des contenus dans l'objectif d'un réinvestissement dans d'autres situations (exemplifier la notion, la mettre en pratique, faire appel aux expériences et connaissances antérieures).
- Principe 2 : Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression. Les enseignants sont invités à penser différentes interactions entre l'élève et son environnement. Pour prendre en compte cette diversité, une grande variété de supports d'expression peuvent être proposés aux élèves afin de présenter leurs connaissances aux autres, mais également pour faire l'état de lieux des connaissances acquises ; l'enseignant peut à ce titre faire varier les modalités d'évaluation, et notamment amener les élèves vers un processus d'auto-évaluation, pour leur permettre de planifier leurs objectifs d'apprentissage de façon autonome et personnelle.
- Principe 3 : Offrir plusieurs moyens d'engagement. Pour susciter l'engagement des élèves, l'enseignant peut varier les modalités d'entrée dans l'activité (partir d'une situation vécue, des expériences de chacun) mais également les dispositifs de travail

6 https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf

(collaboration entre élèves par exemple), en donnant la possibilité à chacun d'identifier précisément l'objectif de la tâche ainsi que les axes de progrès, toujours dans l'optique de construire un parcours d'apprentissage spécifique à l'élève.

Ces principes et pratiques peuvent être un point de départ pour les enseignants dans la mise en place d'une pédagogie inclusive, dans laquelle on ne parle pas de difficultés de l'élève, mais plutôt de différentes vitesses d'acquisition d'une notion ; il faut cependant prendre en compte la réalité de la pratique, et les moyens à disposition des enseignants, qui peuvent être limités. Il n'existe que peu de formations sur l'école inclusive, et les moyens matériels dans les classes peuvent être une source de blocage.

La notion d'inclusion invite donc à repenser le statut de l'élève mais également celui de l'enseignant, ainsi que la relation qui existe entre eux. Tous les élèves, y compris ceux considérés comme étant « à besoins particuliers », entrent dans une classe avec des acquis, des compétences et des perceptions différents. Il s'agit pour l'enseignant de les accueillir et de les prendre en compte afin d'explorer les possibilités de chacun, sans pour autant entrer dans un processus d'individualisation au sens ségrégatif du terme : chaque élève doit être accompagné dans sa singularité tout en prenant part au collectif.

De cette notion d'inclusion découlent plusieurs principes, énoncés par Serge Ebersold dans son ouvrage *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* :

- Les enfants à besoins particuliers doivent grandir dans le même environnement que les autres tout en prévenant toute forme de préjugés.
- L'enfant à besoins particuliers ne doit pas se définir par son handicap ou par un « manque » quelconque.
- La scolarisation en milieu spécialisé doit être considérée comme ségrégative.
- Les enfants ne doivent pas être considérés comme étant intégrés dans une classe ordinaire quand ils ne sont que « de simples visiteurs ».⁷

⁷ EBERSOLD, Serge. *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2017.

1.3 Qui sont les élèves concernés par l'inclusion scolaire ?

La notion d'inclusion scolaire concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers ou EBEP. Selon la définition donnée par l'OCDE en 1996, « *les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.* »

Ces élèves sont classés en trois catégories, reconnues internationalement :

- **Déficiences** : les élèves concernés présentent des déficiences ou des troubles médicaux.
- **Difficultés** : les élèves concernés présentent des troubles d'apprentissage spécifiques, des troubles du comportement ou des troubles affectifs.
- **Désavantages** : les élèves concernés présentent des désavantages liés à leur environnement socio-économique, à leur culture ou à leur langue.

Il s'agit donc de bien différencier les élèves présentant un handicap et ceux présentant une difficulté scolaire, qu'elle soit de l'ordre des apprentissages ou de l'ordre de l'environnement de l'enfant.

Ce mémoire portera sur un type bien particulier d'élèves à besoins éducatifs spécifiques : les élèves allophones nouvellement arrivés ou EANA. Ces élèves sont considérés comme EBEP dans la mesure où leur langue maternelle est différente de celle de leur pays d'accueil, en l'occurrence le français.

Si l'inclusion se définit comme la prise en compte de la diversité des élèves et comme l'adaptation de l'enseignement à leurs besoins, alors cette diversité est bien on ne peut plus présente chez les élèves allophones.

2. Inclusion des élèves allophones dans le premier degré : définitions, état des lieux et enjeux

2.1 Définition et généralités sur l'allophonie en France

Le terme « allophone » est importé en France avec la circulaire n°2012-141 d'octobre 2012. Il désigne toute personne possédant une ou des langues d'origine différentes de celle de son pays d'accueil (en l'occurrence, une langue différente du français en France).

Ces dernières années, le nombre d'enfants allophones présents dans les classes françaises n'a cessé de croître : en 2017-2018, la France comptait 64350 élèves allophones scolarisés, dont 30385 en école élémentaire, contre 25500 en 2014-2015⁸.

D'abord appelés « primo-arrivants » ou élèves non-francophones, puis « Elèves Nouvellement Arrivés » (ENA), ceux que l'on désigne aujourd'hui par le terme « d'Elèves Allophones Nouvellement Arrivés » (EANA) recouvrent une population d'élèves très hétérogène mais ayant une caractéristique commune : la langue parlée est différente de celle du système éducatif et du pays d'accueil. Une analyse rapide de l'évolution de cette terminologie permet de voir que cette différence au niveau de la langue parlée n'est plus considérée comme un « manque » ou un « handicap » (comme pouvait le sous-entendre le terme « non-francophones »), mais comme un savoir-faire différent.

8 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment* [en ligne]. Note d'information n°19-52, 12.2019 [consulté le 01.01.2021]. Disponible sur le web : <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>

Les élèves allophones présentent une grande variété de profils : certains ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, d'autres n'ont connu aucun référent scolaire. Les langues maîtrisées sont différentes, l'élève allophone peut être monolingue (il ne parle que sa langue d'origine), bilingue (sa langue d'origine est autre que le français, mais il peut avoir le français ou une autre langue comme langue seconde) voire plurilingue. Chaque cas d'allophonie a ses particularités. Malgré tout, les élèves allophones ont un point commun : leur entrée dans le système scolaire français est synonyme de rupture, sur le plan scolaire bien sûr, mais aussi sur le plan culturel et linguistique. Ces élèves peuvent avoir un rapport différent à l'école, à l'enseignant, et leur inclusion ne va pas de soi, il s'agit donc de leur porter une attention toute particulière

La priorité de scolarisation des élèves allophones dans le système éducatif français est instituée depuis la loi d'orientation de 1989, qui prône le droit à l'éducation pour tous les enfants. En parallèle, le code de l'éducation insiste sur le fait que "l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers". Plus récemment, la circulaire du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés fixe les axes principaux de leur scolarité et approfondit les dispositions prises jusqu'alors. Suite à cette circulaire, la loi de refondation de l'École en 2013 réaffirme la nécessité de proposer une école inclusive pour tous les élèves à besoins particuliers, parmi lesquels les élèves allophones. Cette prise en compte très récente de la présence d'élèves allophones dans les classes a mené à de multiples réflexions sur la manière dont l'enseignement s'adapte à ces élèves.

S'il est impossible voire inapproprié de définir l'élève allophone de manière figée, il apparaît néanmoins qu'une prise en compte plus approfondie de ces élèves est absolument nécessaire. Cette nécessité est corroborée par un cadrage institutionnel de plus en plus présent sur cette question.

2.2 Quels sont les besoins de ces élèves ?

Les textes officiels concernant les élèves allophones sont aujourd'hui majoritairement tournés vers l'inclusion. En témoigne la circulaire de 2012, qui indique que *« l'Ecole est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. »* Pourtant, la question de l'inclusion des élèves allophones reste trop souvent limitée à la problématique de l'allophonie, perçue comme un manque ou une non-maîtrise de la langue française. Les pratiques de classe observées s'orientent donc majoritairement sur l'enseignement du français, tant au niveau de la compréhension que de la production. Le rapport annuel des inspections générales de 2009 indiquent d'ailleurs que *« le professeur a pour mission de donner à l'élève des clés pour lire rapidement le monde francophone dans lequel il arrive, clés dont la première est sans conteste la langue française »*.

Mais hormis la nécessité d'accéder à l'apprentissage du français, d'autres besoins peuvent être identifiés chez les élèves allophones. En effet, les élèves allophones sont considérés comme étant « à besoins particuliers ». Ces besoins sont très variables d'un cas à l'autre, en fonction de l'environnement d'origine de l'élève, de sa situation d'allophonie (élève bilingue parlant sa langue maternelle et une autre langue, élève monolingue,...), de ses acquis antérieurs, et de ses expériences passées. Faire l'inventaire de toutes les difficultés que peut rencontrer un EANA serait une tâche immense et ne permettrait en aucun cas de dresser un profil « type » d'élève allophone.

Cependant, il est possible d'identifier quelques besoins qui apparaissent de façon récurrente lors de l'accueil d'un élève allophone en classe ordinaire :

- Besoin de temps ;
- Besoin d'adaptation des contenus, des attentes, besoin de différenciation ;
- Besoin d'un suivi spécifique et rigoureux, notamment pour l'apprentissage des fondamentaux ;
- Besoin de compensation (outils numériques par exemple).

Un changement de perspective peut également amener à considérer les élèves allophones non pas comme relevant d'une forme de « handicap » linguistique, mais plutôt comme des élèves possédant des compétences dans une langue autre que la langue française et qui peuvent être mobilisées pour les apprentissages. Dans cette perspective, la notion de besoin n'est plus la même : l'enseignant n'intervient pas pour combler un manque, mais plutôt pour faire émerger des acquis et des compétences disponibles dans une autre langue. En considérant ce point de vue, la notion d'inclusion prend tout son sens : il s'agit de partir de ce que sait l'élève allophone et de le mettre en valeur au profit du développement de ses capacités linguistiques, scolaires et sociales.

Au cycle 1, les besoins des élèves allophones sont spécifiques, et d'autres besoins peuvent être identifiés, différents de ceux d'élèves allophones à l'école primaire.

Premièrement, l'école maternelle est l'école de l'oral. A première vue, cette composante semble être un obstacle à l'inclusion des élèves allophones, dont l'une des caractéristiques est la non-maîtrise de la langue française, à l'oral comme à l'écrit. En réalité, le processus d'acquisition du langage chez les élèves de cycle 1 est assez similaire à celui des élèves allophones. Le rapport annuel des Inspections générales de 2009 indique à cet égard :

« La pédagogie du langage à l'école maternelle a une parenté évidente avec la didactique du français langue étrangère : le langage est approché par ses usages et s'apprend en situation. »

Dans cette optique, la recherche récente a démontré l'importance de prendre en compte dans les apprentissages la pluralité des langues d'un élève, dans l'ensemble des cycles bien sûr, et tout particulièrement au cycle 1 où le langage est en cours de construction. Plusieurs études affirment l'intérêt positif de la maîtrise de deux ou plusieurs langues dans le développement de l'enfant.

Jim Cummins a notamment montré que « *les deux langues « se nourrissent » l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux* ». ⁹ Il s'appuie pour cela sur la métaphore du double iceberg afin d'illustrer l'interdépendance des deux langues. En surface de l'iceberg, deux langues et leurs compétences associées se distinguent (vocabulaire, syntaxe et prononciation différents) tandis que sur la face cachée de l'iceberg se construisent des processus cognitifs communs aux deux langues (la résolution de problèmes, les capacités d'analyse et d'interprétation). Le développement d'une langue contribue donc au développement de l'autre et inversement. Cette affirmation est d'autant plus vraie chez les enfants de moins de 6 ans, où le langage est en construction perpétuelle.

Le développement de la langue maternelle et de la langue de scolarisation peut donc se faire en parallèle et ce, très tôt dans la scolarité de l'élève. Le travail autour de la pluralité des langues possédées par un élève peut être bénéfique non seulement pour le développement langagier de celui-ci, mais également dans l'acquisition de compétences plus globales nécessaires dans toutes les disciplines (des compétences transversales donc, à l'image de celles citées précédemment : capacité d'analyse et d'interprétation, capacité de résolution de problème,...).

Cette importance du bilinguisme peut s'observer au début du parcours scolaire de l'élève, et tout particulièrement au cycle 1. A ce titre, et ce pour la première fois, les programmes de la maternelle de 2015 et leurs documents d'accompagnement encouragent la prise en compte des langues maternelles des élèves allophones, qui doivent faire l'objet d'une attention particulière mais ne « *doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté.* » ¹⁰

Ainsi, la grande similarité entre élèves francophones et élèves allophones dans le processus d'acquisition du langage fait du cycle 1 un champ d'étude particulièrement intéressant. Les élèves allophones bénéficient d'une double culture et d'une double

⁹ CUMMINS, Jim. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters, 2000.

¹⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

langue (ou plus), qui semblent favoriser l'apprentissage de compétences transversales telles que les capacités d'analyse et d'interprétation.

Hormis le langage, la scolarisation d'élèves allophones en maternelle met en jeu d'autres besoins, que l'enseignant se doit de prendre en compte pour répondre à leur bon développement.

En 2001, Terry Brazelton et Stanley Greenspan¹¹ ont identifié sept besoins essentiels du jeune enfant :

- Le besoin de relations chaleureuses et stables.
- Le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation.
- Le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles.
- Le besoin d'expériences adaptées au développement.
- Le besoin de limites, de structures et d'attentes.
- Le besoin d'une communauté stable et de son soutien, de sa culture.
- Le besoin de protection et de préparation pour son avenir.

Derrière l'ensemble de ces besoins se cache un besoin de sécurité affective. Dans le contexte de l'école, le sentiment de sécurité affective de l'enfant est influencé par la manière dont se déroule la transition entre la maison et l'école. L'école doit ainsi offrir un environnement sain et sécurisé à ces jeunes enfants, tout en les considérant comme des personnes à part entière ayant une identité et des besoins propres.

Chez l'élève allophone, ce besoin de sécurité affective et de reconnaissance de sa propre identité est particulièrement important. En effet, l'enfant allophone construit son identité par rapport à sa langue et à sa culture maternelle, la langue maternelle étant la première langue apprise dans l'enfance, en interaction avec l'entourage familial. La langue maternelle indique l'appartenance à une identité culturelle. Or, en changeant de pays, l'enfant découvre une autre culture et une autre langue, différentes de celles à la-

11 BRAZELTON, Terry et GREENSPAN, Stanley. *Ce qu'un enfant doit avoir*. Stock. 2001.

quelle il appartient. Ainsi, pour répondre à ce besoin de sécurité affective évoqué précédemment, l'élève allophone a besoin de voir sa culture d'origine valorisée.

Les besoins des élèves allophones sont donc multiples, et tout particulièrement au cycle 1, lieu de première scolarisation.

2.3 Quel type d'accueil pour favoriser l'inclusion ?

En France, la scolarisation des EANA est régie par la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, qui donne les grandes priorités de leur scolarité, et par la circulaire n°2002-063 de mars 2002, qui fixe leurs modalités d'inscription.

La dernière circulaire en date, la n°2012-141, met l'accent sur plusieurs nouveautés concernant la scolarisation des élèves allophones, parmi lesquelles :

- l'obligation d'inscrire ces élèves dans leur classe d'âge (et non plus en fonction de leur niveau de compétences) ;
- la nécessité de l'accueil en classe ordinaire, considéré comme modalité d'accueil principale ;
- l'importance de l'implication de l'ensemble de l'équipe éducative dans le projet de scolarisation des élèves allophones.

Cette circulaire donne également naissance aux UPE2A (Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants). Ces structures accueillent les élèves allophones nouvellement arrivés en France pour leur permettre d'apprendre le français dans de bonnes conditions pendant un temps n'excédant pas une année scolaire afin de rejoindre une classe ordinaire à temps plein l'année suivante. En parallèle de leur inscription en UPE2A, les élèves peuvent suivre certaines disciplines en inclusion en classe ordinaire, comme les mathématiques, l'éducation physique et sportive ou encore les arts plastiques ; ils doivent « bénéficier de l'enseignement de deux disciplines autres que le français.

(...) a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées ». ¹² Cette inclusion en classe ordinaire leur donne l'opportunité de créer du lien avec des élèves de leur âge, mais également d'entrer dans l'apprentissage linguistique par le biais d'autres disciplines.

3. L'éducation artistique au service de l'inclusion des EANA ?

Avec l'évolution toujours plus importante du nombre d'élèves allophones dans les écoles, l'enseignant doit apprendre à composer avec les particularités de ce public : barrière du langage (difficultés à comprendre les consignes, accéder au vocabulaire de l'école), gestion des émotions (difficultés à les formuler), problèmes d'estime de soi (démotivation, décrochage de l'activité) et de socialisation (difficultés d'écoute et d'attention, difficultés à prendre en compte l'autre et à le comprendre).

A l'école maternelle, l'éducation artistique occupe une place conséquente. Le parti pris de cette recherche est de voir les arts en tant que porte d'entrée pour soutenir l'inclusion des élèves allophones. Ce chapitre s'intéressera donc aux apports de la pratique artistique dans le cadre de cette problématique.

3.1 Qu'entend-on par éducation artistique ?

L'éducation artistique regroupe un large ensemble de disciplines. Les programmes du cycle 1 font ainsi référence aux « arts du visuel », mais également aux « arts du son et du spectacle vivant », englobant ainsi un spectre important de pratiques.

Chaque nouvelle réforme des programmes d'enseignement insiste un peu plus sur l'importance d'une pratique artistique quotidienne dans les classes, en démontrant

12 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

les bienfaits de celle-ci sur la construction de l'élève en tant qu'individu mais également en tant que personne appartenant à un groupe.

Les arts permettent en effet d'accéder à une meilleure compréhension de soi, par un travail sur son goût, sa sensibilité,... La création artistique n'attend pas une réponse figée, toute faite ; elle résulte d'une recherche intérieure, d'un cheminement personnel vers une production singulière. Il existe ainsi une place pour la sensibilité de chaque personne qui la pratique. Les arts permettent à l'élève d'exprimer sa vision du monde : les différentes situations d'apprentissage mises en place dans le cadre scolaire visent à développer les moyens d'expression des élèves, que ce soit sur le plan verbal ou non verbal. L'élève, par la trace qu'il laisse, communique des informations sur sa façon de percevoir le monde qui l'entoure et par là, affirme son identité.

L'art est également un moyen de renforcer la confiance en soi : réaliser une production demande un travail personnel exigeant, ce qui permet de développer des compétences telles que la rigueur et la persévérance.

L'éducation artistique permet également la socialisation, la création d'une identité commune au groupe qui la partage. En partageant sa vision du monde et en se confrontant à l'autre et à sa propre conception, l'élève entre en contact avec autrui, se frotte à son jugement et découvre la complexité de la pensée humaine¹³. Par l'art, il se construit un regard plus ouvert sur le monde qui l'entoure.

3.2 Spécificités didactiques des arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques est sensiblement différent des autres disciplines scolaires. En effet, le schéma didactique des séances d'art implique en premier lieu une phase de pratique, suivie d'une phase de discussion et de comparaison autour des productions réalisées, pour finir par une phase d'élargissement du point de vue (démarches mises en place, comparaison avec des oeuvres d'artistes). La recherche actuelle tend à proposer des dispositifs dans lesquels la créativité de l'élève est maximum. Ainsi,

13 LE BRETON David. *L'art pour quoi faire : à l'école, dans nos vies, une étincelle*. Paris : Ed. Autrement, 2000. Collection Mutations.

Bernard-André Gaillot s'attache à démontrer les bénéfices d'un dispositif ouvert, dont la spécificité se situerait dans le fait qu'il place « *en premier la situation de pratique, dans ses dimensions plastiques et réflexives, et tire enseignement, précisément, de ce qui vient d'être réellement vécu [...]. Les dispositions liées à la prise d'initiative et à l'autonomie, à la créativité, à la faculté d'adaptation, à l'organisation du travail, au recul critique pourront être intériorisées avec une meilleure fiabilité* »¹⁴.

Dans ce dispositif, les séances d'apprentissage se déroulent autour de deux temps forts :

- Le temps de pratique réflexive dans lequel l'élève, confronté à une situation-problème, doit effectuer un cheminement réflexif pour apporter une réponse artistique singulière. Ce temps de pratique est structuré par ce que Laurence Espinassy appelle une « *incitation* »¹⁵, c'est-à-dire une formule induisant un questionnement et offrant une multiplicité de réponses. Cette phase amène l'élève à explorer les possibilités de réponses artistiques à un problème posé et à proposer une démarche de mise en oeuvre singulière, qui sera étudiée dans la phase suivante.
- Le temps de verbalisation et de confrontation avec les autres productions (celles des autres élèves, celles de artistes), dans lequel l'élève observe les différentes démarches artistiques proposées. Ce temps d'échange collectif aboutit à l'acquisition d'un savoir (une technique, une oeuvre, ou encore du vocabulaire spécifique).

La démarche artistique pensée par Bernard-André Gaillot place les élèves dans un dispositif réflexif ouvert qui leur permet non seulement de développer des compétences artistiques, mais également des compétences transversales nécessaires au développement global de l'élève.

3.3 Les apports des arts sur les élèves à besoins particuliers

Les récentes recherches ont montré les bienfaits de la pratique artistique dans l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu scolaire : elle permettrait

14 GAILLOT Bernard-André. *L'approche par compétences en arts plastiques*. Intervention à Marseille le 18 mars 2009.

15 ESPINASSY Laurence. *Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques*. 2013

de développer des compétences dites « transversales » (capacité d'analyse et d'interprétation par exemple), mais également des comportements favorisant l'estime de soi (s'impliquer dans une tâche, découvrir et faire découvrir ses compétences) et la socialisation (écoute et respect envers l'autre, capacité à échanger), trois domaines de compétences centraux dans la scolarité des élèves à besoins particuliers.

L'acquisition de compétences transversales

Les compétences dites transversales sont des compétences générales mobilisables dans différentes situations. Dans le domaine scolaire, ces compétences s'illustrent par la capacité des élèves à réinvestir des acquis dans des situations différentes de la situation d'apprentissage. Philippe Meirieu¹⁶ parle ainsi de « *capacités méthodologiques transdisciplinaires* » permettant de mettre en oeuvre les opérations mentales adéquates en fonction des procédures personnelles identifiées comme efficaces.

Ces compétences transversales recouvrent différents champs : elles relèvent tant des attitudes de l'élève (sa capacité à être autonome, sa personnalité, sa sensibilité), que de ses acquis méthodologiques (développement de la mémoire de travail, méthodes adéquates,...) et sociales (vivre ensemble, capacité à communiquer,...).

La pratique artistique contribue à développer ces différents champs de compétences.

D'une part, dans la réalisation de productions artistiques personnelles, l'élève met en oeuvre et développe des compétences liées à la résolution de problème : il lui faut traiter et exploiter l'information mise à sa disposition (consigne proposée, matériel et support donnés,...) mais également faire preuve de créativité en faisant appel à son imagination. Pour cela, il doit réfléchir à l'élaboration d'une stratégie de travail efficace qui lui permette de répondre à la situation de départ. Dans le cadre d'une oeuvre collective, l'élève mobilise également des compétences de communication et de coopération.

16 MEIRIEU Philippe. *Apprendre... Oui, mais comment*. Ed. ESF, 2017. Collection Pédagogies.

D'autre part, dans la phase de confrontation des productions, l'élève doit mettre en oeuvre des capacités d'observation, de lecture et d'interprétation de l'information, et de communication en faisant appel à son esprit critique.

Une pratique favorisant l'estime de soi

Nous l'avons vu précédemment, les arts engagent l'élève dans un processus de création. Par l'expérience sensorielle, l'élève acquiert de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences qui participent à son développement. En se confrontant aux productions et au regard des autres, en rendant compte de sa démarche, il apprend à s'exprimer, à affirmer son point de vue et à s'estimer. Le fait de proposer une production singulière dans laquelle l'élève s'est pleinement investi lui permet de se sentir en pleine possession de ses compétences. En effet, l'implication corporelle et par là-même, l'exercice psychologique demandé par la création artistique, permettent à l'élève d'évoluer dans la maîtrise de son corps d'une part, mais également dans la connaissance de soi sur le plan psychologique et affectif.

En apprenant à se connaître, l'élève reconnaît peu à peu ses capacités et son potentiel, premiers pas vers une meilleure estime de soi.

Les arts plastiques, par la connaissance de soi et par la variété d'expériences qu'ils offrent (expériences physiques et cognitives, avec soi et avec les autres), permettent de développer l'estime de soi des élèves, et particulièrement des élèves à besoins particuliers, chez qui l'estime de soi peut être fortement dégradée.

Une pratique favorisant la socialisation

A l'école, et tout particulièrement au cycle 1, l'enfant découvre petit à petit la notion d'altérité. Il comprend qu'il est un parmi d'autres et décentre peu à peu son point de vue pour prendre en compte l'avis de l'autre et son existence. Il apprend que l'autre peut être différent. Par la suite, l'élève commence à se percevoir comme faisant partie d'un groupe. Les arts plastiques participent à ce processus de décentrage et de socialisa-

tion : à partir d'une consigne ou d'une situation de départ communes, les élèves vont confronter leurs perceptions du travail à effectuer et appréhender l'existence de l'autre.

La socialisation passe également par la communication avec l'autre. Perçus comme d'excellents moyens de communication, les arts offrent à celui qui les pratique une grande diversité de moyens d'expression ; par les arts, l'élève représente sa réalité et exprimer ses idées sous une forme symbolique, que ce soit le dessin, la peinture, la photographie, la musique, ou le théâtre. L'art permet de créer une connivence entre le créateur et l'observateur de l'oeuvre. Les situations proposées offrent des situations de communication diverses, qui favorisent l'observation et l'écoute de l'autre.

Par les arts, l'enfant apprend à se situer par rapport aux autres tout en prenant part à une construction collective (autour d'une notion, d'une technique, ou tout simplement parce que les élèves partagent leurs productions entre eux). Selon Daniel Le Breton, professeur et sociologue, « *l'art, c'est un travail sur les autres, pour les autres et par les autres* »¹⁷ : par la confrontation avec l'autre, l'élève apprend à créer un contact, à communiquer son opinion et aiguiser son jugement sur l'autre.

Tout particulièrement pour les élèves à besoins particuliers, les arts offrent de multiples biais de socialisation avec les autres élèves du groupe classe. Rappelons que le deuxième principe d'inclusion proposé par l'université de Laval (Québec) était « offrir plusieurs moyens d'action et d'expression ».

Les bienfaits des arts plastiques sur la scolarité des élèves à besoins particuliers ne sont donc plus à prouver. Par la pratique artistique, l'enfant développe des compétences langagières qui lui permettent de communiquer avec l'autre. Il apprend également à se connaître et à connaître l'autre grâce à la diversité des situations proposées, ce qui contribue au développement d'un sentiment d'estime de soi. Enfin, la pratique artistique offre un lieu propice au développement de compétences de communication et à

17 LE BRETON David. *L'art pour quoi faire : à l'école, dans nos vies, une étincelle*. Paris : Ed. Autrement, 2000. Collection Mutations.

l'acquisition d'attitudes sociales, favorisant l'inclusion dans un groupe social, celui de la classe.

Au cycle 1, les programmes indiquent que « *l'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs.* ». Les termes choisis montrent bien la nécessité, par les arts plastiques, de développer des compétences et une sensibilité individuelles, tout en inscrivant cette individualité dans une culture commune (celle de la classe, celle de la société) avec des repères communs.

Par la prise en compte des sensibilités individuelles, les arts plastiques ouvrent la porte à toutes les identités de ceux qui les pratiquent et sont, par là même, une ouverture à la diversité des cultures.

Cependant, ces études ne se centrent que très peu sur le public particulier que sont les allophones, et sur les possibilités que peuvent offrir les arts plastiques pour ces élèves-là. Dans les structures d'accueil spécifiques pour les élèves allophones, les enseignements dispensés relèvent majoritairement du français, pilier de l'inclusion de ces élèves, et des mathématiques, considérant que celles-ci sont nécessaires pour la poursuite dans les classes supérieures. Hormis ces deux disciplines, les autres domaines d'enseignement sont peu pris en compte, avec en cause, notamment, le nombre restreint d'heures d'enseignement en comparaison avec une classe ordinaire.

Pourtant, la circulaire de 2012 sur l' « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » insiste particulièrement sur cette idée de « *prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues* ». Par ailleurs, le rapport annuel des inspections générales de 2009 indique que l'absence d'enseignement de ces disciplines est « *un obstacle important à l'intégration*

à temps plein en classe ordinaire ». Cette recherche s'interroge donc sur la réalité de l'inclusion des élèves allophones par la pratique artistique dans la réalité de la classe.

Problématique et questions de recherche

Nous nous demandons ainsi dans quelle mesure la pratique des arts plastiques, dans une classe de cycle 1, favoriserait l'inclusion des élèves allophones au sein du groupe classe et du système scolaire français. En effet, la didactique des arts plastiques, en insistant sur l'importance de la phase de pratique, semble mettre au premier plan l'action corporelle des élèves et favoriser la compréhension non verbale des consignes. Les arts plastiques permettraient donc, de façon inhérente à la discipline, une inclusion de l'ensemble des élèves, y compris les élèves allophones, sans rencontrer d'obstacles liés au langage.

De plus, la démarche engagée par les élèves dans le cadre des arts plastiques (pensés sous un angle constructiviste) suppose un cheminement de la pensée et une production singulière ; de ce fait, cette individualisation du travail pourrait permettre une meilleure adaptation aux réussites et aux difficultés de chaque élève, une meilleure différenciation, celle-ci étant l'un des leviers principaux de l'inclusion scolaire.

L'étude que nous allons mener aura pour fonction d'identifier les pratiques effectivement mises en place dans les classes de cycle 1 en arts plastiques auprès des élèves allophones. Nous tenterons d'analyser la correspondance entre ces pratiques et les critères relevant d'une scolarité dite « inclusive ». Dans ce contexte, la problématique de recherche suivante est retenue :

La mise en place de tâches plastiques a-t-elle une influence sur l'inclusion des élèves allophones de cycle 1 dans le milieu scolaire ordinaire ?

Suite à la réflexion menée dans cette partie théorique, ce travail s'appuiera sur trois hypothèses :

- Hypothèse 1 : les enseignants de maternelle mettent en place des actions spécifiques en arts plastiques auprès de leurs élèves allophones.
- Hypothèse 2 : les arts plastiques prônent l'ouverture vers toutes les cultures ou toutes les identités, quelle que soit l'origine des élèves.
- Hypothèse 3 : la pratique artistique à l'école maternelle permet d'inclure les élèves allophones de manière plus efficiente.

PARTIE 2 - Méthodologie et résultats

1. Cadre du recueil de données : une étude qualitative

1.1 La préparation des entretiens a priori

Il m'a semblé particulièrement intéressant d'obtenir, à travers cette étude, un retour d'expérience de plusieurs enseignants de cycle 1 sur l'enseignement des arts plastiques auprès d'élèves allophones, afin de pouvoir comprendre et analyser les représentations liées à l'inclusion de ces élèves, les dispositifs mis en place, ainsi que les difficultés rencontrées. C'est pourquoi j'ai fait le choix de m'appuyer sur des entretiens semi-directifs relevant d'une étude qualitative.

La démarche de l'étude qualitative comprend trois étapes :

- La détermination de l'échantillon ;
- La rédaction du guide d'entretien ;
- La réalisation et la retranscription des entretiens.

1.1.1 La détermination de l'échantillon

La problématique choisie dans le cadre de cette recherche m'a poussée à travailler avec des enseignants, et plus particulièrement des enseignants de cycle 1. Mon objectif était de m'intéresser à l'angle de vue de ce public-là et aux pratiques qui sont effectivement mises en place auprès des élèves allophones dans les classes. J'aurais pu faire le choix de centrer ma recherche sur le point de vue des élèves allophones et effectuer mon recueil de données à partir d'observations en classe, mais cette démarche ne me semblait pas permettre une compréhension fine de l'inclusion des élèves allophones.

Compte tenu du temps à disposition, j'ai fait le choix de mener six entretiens individuels. Les enseignants interrogés ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- Être ou avoir été enseignant auprès d'élèves allophones au cours de sa carrière.
- Être ou avoir été enseignant de cycle 1.
- Enseigner les arts plastiques auprès d'élèves allophones dans sa classe.

Les écoles choisies se situent en milieu urbain, sur la commune de Lourdes. L'une des deux fait par ailleurs partie d'un quartier dit « politique de la ville » ou quartier prioritaire. De nombreuses familles y sont issues de l'immigration, ce qui peut laisser supposer que les parents et leurs enfants maîtrisent plusieurs langues. De ce fait, ces écoles accueillent un public important d'enfants allophones issus de l'immigration.

1.1.2 La rédaction du guide d'entretien

Dans le cadre de ces entretiens, j'ai réalisé un guide d'entretien, dont l'objectif était de vérifier ou de confronter les pistes et hypothèses mises en avant dans la partie théorique. Ce guide est constitué de plusieurs thèmes que je souhaitais explorer au cours de l'entretien et m'a servi de support au cours des échanges. Les enseignants interrogés ont tous été soumis au même entretien. Ce dernier était axé autour des thèmes suivants :

- La présentation de l'enseignant et le contexte de classe sur le thème des élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- La prise en compte de la diversité des élèves dans la pratique de classe ;

- L'enseignement des arts plastiques dans la classe ;
- La différenciation auprès des élèves dans le domaine des arts plastiques, et spécifiquement auprès des élèves allophones.

Au cours de l'élaboration de ce guide, la phase de création des questions est centrale : en effet, les questions doivent être formulées de manière à permettre une réponse ouverte de la part de l'enquêté, sans induire de réponse ou d'idée préconçue. Les questions choisies doivent permettre de cadrer l'entretien ou de relancer l'échange afin d'aborder l'ensemble des thèmes prévus. Ainsi, même si le guide d'entretien était le même pour tous les enseignants, les questions ont pu évoluer en fonction des réponses apportées.

1.2 Intérêts de l'étude qualitative

Compte tenu de l'échantillon choisi pour cette étude et de mon objectif de recherche, il m'a semblé nécessaire d'opter pour un dispositif me permettant de saisir de manière fine et précise le discours des enseignants. J'ai ainsi choisi de réaliser des entretiens semi-directifs auprès des enseignants en question.

En effet, la technique de l'entretien offre une grande liberté de parole à l'enquêté : si le chemin de l'entretien est pavé grâce au guide d'entretien, c'est surtout les réponses données qui orientent l'échange. L'aspect très personnel de l'entretien, qui se réalise en face à face, permet de mettre les enseignants en confiance, leur donnant ainsi la possibilité de s'exprimer sur leurs conceptions, leur principe de fonctionnement et leurs choix pédagogiques. L'entretien n'appelle pas de réponse juste, il permet à l'interviewé de parler de ses idées librement. Par ailleurs, j'ai fait le choix d'enregistrer les entretiens plutôt que de prendre des notes afin d'instaurer un véritable échange, estimant que la prise de note pouvait constituer une barrière et créer un certain malaise chez l'enseignant.

De plus, parmi les trois types d'entretiens que l'on peut distinguer, j'ai opté pour l'entretien semi-directif. Selon cette modalité, l'entretien est préparé en amont et struc-

turé par un guide d'entretien qui s'articule autour de grands thèmes et de questions ouvertes. L'enquêteur peut ainsi recueillir un vaste champ de réponses, tout en conservant son objectif de recherche final.

Ce dispositif de recherche me permettait ainsi de recueillir les pratiques et les conceptions des enseignants dans leurs classes, tout en gardant à l'esprit mon axe de recherche, qui était l'inclusion des élèves allophones par les arts plastiques.

1.3 Limites de l'étude qualitative

L'étude qualitative effectuée dans le cadre de cette recherche ne prétend pas être exhaustive. Le nombre d'entretiens réalisés (au nombre de quatre) ne permet pas de généraliser les points de vue récoltés à l'ensemble des enseignants, seulement d'extraire quelques tendances globales.

Par ailleurs, les discours recueillis lors des entretiens ne sont représentatifs que de points de vue subjectifs : ils peuvent avoir été influencés par le contexte de l'entretien, par les questions posées ou encore par ma posture d'apprentie chercheuse.

Ces limites doivent être prises en compte dans l'analyse des entretiens.

2. Présentations des résultats

Les entretiens ont été menés sur la période de mars à mai 2021 auprès de quatre enseignants de cycle 1.

Le premier entretien, réalisé le 29 avril 2021, est celui d'une enseignante en classe de TPS-PS dans une école maternelle de l'un des quartiers dits « politique de la ville » de la ville de Lourdes.

Le deuxième entretien a été effectué le 11 mai 2021 auprès d'un enseignant d'une classe de PS-MS. Le troisième entretien a été réalisé le même jour auprès d'une enseignante de PS-MS, tout comme le quatrième entretien, effectué auprès d'une enseignante de TPS-PS.

A l'issue des entretiens, il s'agissait de décrypter les informations récoltées et d'analyser les discours recueillis à partir des retranscriptions effectuées (annexe n°2) afin de confronter les données et les hypothèses de départ.

Ma recherche étant basée sur une étude qualitative, j'ai fait le choix d'effectuer une analyse thématique afin de conserver la substance extraite des entretiens tout en mettant en relation les différentes idées. Différents thèmes ont été repérés à partir des récurrences des entretiens. Ces thèmes m'ont permis d'identifier les ressemblances et les différences entre les discours des différents interrogés, et de les confronter avec les axes relevés dans la partie théorique et avec mes hypothèses.

Cette partie présentera les résultats des entretiens en rapport avec ma problématique concernant l'inclusion des élèves allophones par les arts plastiques au cycle 1.

2.1 L'inclusion des élèves allophones par l'art en maternelle : représentations des enseignants

2.1.1 Expériences des enseignants sur la question de l'art et des élèves allophones

La manière dont les enseignants perçoivent l'allophonie et les arts plastiques a un fort impact sur les réponses données lors des entretiens. En effet, en fonction de leur expérience professionnelle et personnelle, de leur formation, et de leurs goûts personnels, la sensibilité aux notions en jeu est bien différente.

Premièrement, le nombre d'années d'expérience semble avoir une influence sur la sensibilité des enseignants à la question des élèves allophones. En effet, les deux premiers enseignants interrogés étaient aussi ceux qui avaient le moins d'années d'expé-

rience dans le métier et ceux dont la formation initiale était la plus proche. Cette donnée s'est retrouvée dans leur discours : tous les deux disent avoir été sensibilisés au cours de leur formation initiale aux enjeux de l'accueil d'un élève allophone en classe et aux difficultés qu'il peut rencontrer. L'enseignante 1 a tout particulièrement été touchée par cette question dans la mesure où elle a connu une situation d'allophones durant son parcours professionnel et personnel : en tant qu'ancienne expatriée en Angleterre, elle admet avoir compris les difficultés des élèves allophones à leur arrivée dans un nouveau pays : « *Se sentir complètement isolé, c'est très fatigant. Moi, je l'ai vécu et encore j'avais appris la langue, mais quand je me suis retrouvée à l'étranger, il y a beaucoup de gens qui viennent, qui s'intéressent et du coup, c'est épuisant. Ça fait un mélange de tout, et du coup on n'arrive même plus à parler sa propre langue. On perd les mots.* » (entretien n°1, 29/04/2021). A travers le discours de ces deux enseignants, on peut percevoir l'évolution des formations dispensées auprès des enseignants du premier degré en début de cursus : la question de l'inclusion des élèves allophones y est de plus en plus abordée, ce qui permet aux enseignants de prendre conscience des enjeux d'une inclusion réussie.

Par ailleurs, les entretiens ont révélé des sensibilités différentes pour la pratique artistique et les arts en général. Les enseignantes 3 et 4 ont ainsi évoqué les bénéfices que peuvent représenter l'art pour le développement de l'enfant, et en particulier pour les élèves allophones. L'enseignante 3, qui a suivi une formation de théâtre au cours de son parcours scolaire et a été détachée auprès de la Ligue de l'Enseignement au pôle culturel, a notamment insisté sur l'importance du théâtre, qu'elle présente comme une porte ouverte à une multitude d'apprentissages :

c'est une façon, une manière d'amener le français et de les amener à participer. Mais pour tous les enfants. Au niveau de la langue, c'est un moyen qui est ludique. (...) C'est sûr que là c'est une porte d'entrée qui est très intéressante au niveau du langage, au niveau des échanges, de l'expression, oser le faire, le faire en français. (entretien n°3, 11/05/2021)

Pourtant, bien que ces enseignantes soient conscientes de l'importance des arts plastiques pour le développement de l'enfant allophone et leur potentiel dans une démarche inclusive, elles avouent de pas toujours prendre en compte ces enjeux dans la

préparation de classe. On peut alors s'interroger sur les raisons de ce manque : les enseignants peuvent évoquer un manque de temps, ou bien un manque de moyens et de solutions (ils peuvent avoir le sentiment de ne pas être outillés pour cette problématique), ou encore la peur d'être confrontés à une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

Il semble donc que les enseignants aient conscience des enjeux liés aux apprentissages des élèves allophones et des bienfaits potentiels des arts plastiques auprès de ce public-là, mais que le transfert ne soit pas effectué entre la théorie et la pratique effective.

2.1.2 Inclure des élèves allophones en cycle 1

Pour tous les enseignants, l'inclusion d'un élève allophone dans le système scolaire semble être facilitée dans les classes de cycle 1. La justification principale de cette facilité est celle du « bain de langage » : les élèves allophones apprendraient au contact des autres élèves et en même temps qu'eux, et ce d'autant plus en toute petite et petite section, classes dans lesquelles certains élèves arrivent sans avoir accès au langage parlé ou en étant petits parleurs :

Sur les moments de production de plastique là, peut être que je vais plus donner les noms des outils, les actions et les choses comme ça, mais encore que, pas forcément parce qu'on est ici, encore une fois, c'est spécifique, chez des petits, tout petits donc il y a beaucoup d'enfants, même francophones, qui n'ont pas les mots de vocabulaire spécifiques de la classe ou même qui ont pas trop de mots de vocabulaire. Donc, j'étaye pour eux et du coup, j'étaye pour le petit allophone. (entretien n°4, 11/05/2021)

Ici, on est vraiment dans un bain de langage quotidien comme il peut y avoir dans les familles ou comme ça. Donc oui, il y a du vocabulaire spécifique de l'école, bien entendu, mais c'est quand même l'école de l'oral, où on apprend à parler tout ça. (entretien n°4, 11/05/2021)

Certains enseignants ont également évoqué la plus grande importance de la communication gestuelle au cycle 1, en comparaison avec l'école élémentaire. L'enseignante 4 explique par exemple qu'elle utilise parfois le geste lorsque la compréhension

orale d'une consigne est trop complexe, mais que les élèves eux aussi peuvent communiquer par gestes entre eux. C'est effectivement un élément que j'ai pu observer dans ma classe auprès de mon élève allophone lors de son arrivée : lorsque le langage verbal vient à manquer, certains gestes peuvent combler les manques de celui-ci.

Pour l'ensemble des enseignants interrogés, l'accueil d'un élève allophone en cycle 1 ne représente pas une inquiétude ; la poursuite de leur parcours scolaire ne semble pas poser problème, tout comme leur intégration dans le système scolaire. Le niveau dans lequel l'élève allophone arrive apparaît ici comme un critère d'une inclusion réussie ; les enseignants supposent ainsi que l'accueil en élémentaire peut être plus compliqué, les apprentissages étant moins complexes : *« je me dis que c'est vrai qu'en élémentaire, par exemple, il y a tout le langage courant, le métalangage de l'école et que peut être ça, ça serait un frein à l'apprentissage parce qu'ils ne disposeraient pas de tout ça. »* (entretien n°4, 11/05/2021)

On peut alors s'interroger sur cette notion de « bain de langage » et sur cette inclusion qui ne semble venir que de l'élève allophone : nous avons en effet vu dans le cadre théorique que l'arrivée à l'école maternelle peut constituer une rupture pour l'enfant allophone, notamment sur le plan culturel et identitaire.

2.2 Activités spécifiques en arts plastiques

Ce chapitre s'attarde sur les pratiques effectives des enseignants en arts plastiques auprès des élèves allophones.

2.2.1 Prise en compte de la langue d'origine et des acquis antérieurs

A la question « Prenez-vous en compte le bagage culturel de vos élèves allophones ? », la majorité des enseignants interrogés ont répondu par la négative ou bien pensent ne pas le faire suffisamment. Il est vrai qu'au cours des entretiens, la plupart d'entre eux ont indiqué avoir « laissé de côté » les acquis antérieurs de leurs élèves allo-

phones, bien qu'ils soient conscients de l'importance de faire des liens avec la langue d'origine.

L'enseignant 2 a par exemple identifié que l'une de ses élèves allophones possédait des acquis importants en motricité fine (cette élève avait déjà été scolarisée dans son pays d'origine, la Mongolie), mais il avoue ne pas avoir creusé ces capacités outre mesure.

Les enseignants interviewés justifient ce manque de prise en compte de la langue maternelle et des acquis antérieurs par la présence d'un sentiment d'incompétence lorsqu'il s'agit de parler une langue qui leur est inconnue. L'enseignante 4 indique par exemple : « *en répondant aux questions, je me rends compte que, par exemple, dans certaines langues, je le fais, dans d'autres langues, qui me sont plus étrangères, je ne le fais pas forcément.* » (entretien n°4, 11/05/2021). Les langues pratiquées dans la classe sont celles dans lesquelles l'enseignant possède des compétences linguistiques, principalement ici l'anglais et l'espagnol.

L'enseignante 3, elle, évoque comme justification le blocage que rencontrent les élèves allophones lorsqu'il s'agit de parler leur langue maternelle :

Des fois, j'ai essayé de parler, qu'ils nous donnent quelques mots, par exemple pour chanter Bon anniversaire dans leur langue maternelle. Et en fait, je me suis aperçu qu'ils ont beaucoup de difficulté à parler dans leur langue maternelle. Soit ils n'osent pas, soit ils n'ont pas envie, soit on leur dit tellement de parler en français qu'ils ne le font pas. (entretien n°3, 11/05/2021)

Ainsi, aucune prise en compte des acquis antérieurs n'a été évoquée, là où les arts plastiques, et l'école de manière générale, devraient être un lieu d'ouverture culturelle. Les enseignants interrogés proposent à leur élève des activités de découverte d'un artiste, d'une pratique artistique ou d'une culture artistique, mais sans effectuer de lien avec les cultures présentes en classe.

2.2.2 Pratiques de différenciation en arts plastiques

A l'unanimité, les enseignants interrogés affirment ne pas mettre en place de différenciation auprès de leurs élèves allophones en arts plastiques. Certains justifient cela en s'appuyant sur les capacités de ces élèves :

...ces élèves allophones, autant au niveau du langage, il y a des choses qui tardent à se mettre un petit peu en place mais par contre après, c'est des élèves qui vont quand même bien comprendre le sens des tâches qui sont demandées et faire du lien entre les différents apprentissages, c'est vraiment pas des élèves que je sens en difficulté niveau compréhension dans les autres domaines. (entretien n°2, 11/05/2021)

D'autres attribuent cette non différenciation à la capacité des élèves allophones à apprendre par imitation des autres :

...l'autre spécificité chez les petits tout petits, c'est que même si je donne une consigne à l'oral, ils vont quand même beaucoup faire par imitation, soit de moi si je montre un geste mais c'est pas trop le but, ou ils vont regarder les feuilles des copains. (entretien n°4, 11/05/2021)

Les quatre enseignants interrogés ont donc formulé cette absence de besoin de différenciation en arts plastiques.

Pourtant, lors de l'analyse des entretiens, j'ai pu me rendre compte que chacun des enseignants mettait en place, de manière plus ou moins consciente, des éléments de différenciation. Afin de les analyser, je reprendrai ici les principes d'action proposés par l'université de Laval évoqués dans la partie théorique.

- Principe 1 : Offrir plusieurs moyens de représentation.

Nous avons vu que, face à la diversité des publics accueillis, l'enseignant doit proposer divers modes de présentation, s'assurer que tous les élèves comprennent les symboles ou expressions communs à l'ensemble de la classe et guider les élèves vers une meilleure appropriation des contenus dans l'objectif d'un réinvestissement dans d'autres situations. Les enseignants rencontrés proposent ainsi de nombreux dispositifs qui répondent à ce principe.

Certains ont par exemple fait le choix d'utiliser des imagiers, des flashcards, ou encore des albums, qui permettent aux élèves allophones de faire le lien entre le texte écrit et l'image et de s'approprier le vocabulaire relatif aux arts plastiques : « *Il avait comme un cahier pour lister le matériel, des sortes d'imagiers, avec les photos, le matériel, les objets courants, visites...* » (entretien n°1, 29/04/2021). Ces objets didactiques peuvent reprendre les mots spécifiques de la séance d'arts, les matériaux, les supports ou encore les actions effectuées.

En me rendant dans la classe de l'enseignante 1 pour l'entretien, j'ai également pu me rendre compte qu'elle utilisait des affichages collectifs dans le domaine des arts plastiques : une affiche représentait une action (froisser, griffer, déchirer,...), et chacune de ces affiches avait été créée par les enfants en situation. Bien que ces affichages n'aient pas été évoqués lors de l'entretien, on peut supposer qu'il s'agit d'un outil de référence pertinent pour les élèves, en particulier les élèves allophones, qui ont pu associer le geste à une notion lors de la création de ces affiches.

Enfin, les enseignants interrogés semblent proposer à leurs élèves allophones plusieurs possibilités sur le plan de la compréhension. L'enseignante n°4 a par exemple indiqué consacrer certains moments à la reprise des consignes auprès de ces élèves : « *parfois, ça peut être différencié dans le sens où je le prends avec moi spécifiquement pour redire la consigne ou si c'est compliqué, si c'est trop abstrait, pour refaire des phases de manipulation* » (entretien n°4, 11/05/2021). Elle s'assure ainsi de la compréhension de ses élèves en passant par l'exemplification ou par la manipulation, permettant le transfert de la théorie vers la pratique.

Les enseignants rencontrés semblent donc proposer à leurs élèves allophones plusieurs moyens de représentation dans le domaine des arts plastiques.

- Principe 2 : Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression.

L'enseignant doit également proposer une grande variété de supports d'expression, que ce soit pour présenter des connaissances ou bien pour faire l'état des lieux de celles-ci, en mettant notamment en place diverses solutions pour évaluer l'élève.

La diversité de proposition de supports de travail a été particulièrement évoquée lors des entretiens. L'ensemble des enseignants ont indiqué proposer à leurs élèves sur les temps dédiés à l'art des situations d'apprentissage ouvertes, lors desquelles les élèves doivent élaborer une production personnelle à partir d'une consigne large et en explorant le matériel à disposition :

...si je fais le choix d'une séance assez libre, c'est intéressant, justement que ce soit assez libre parce que c'est aussi ça l'art plastique, donc là, dans ce cas là, oui, après, on peut regarder les effets obtenus à certains endroits de la feuille. (entretien n°2, 11/05/2021)

L'enseignante 3 a d'ailleurs indiqué être consciente du grand intérêt de cette démarche exploratoire, même si elle avoue ne pas toujours la mettre en place :

Je pense que c'est vrai que de donner plusieurs supports différents avec plusieurs outils et les laisser un peu explorer, on se l'autorise peut être pas assez. Et ça, c'est quelque chose qui doit être fait énormément parce que c'est comme ça qu'ils vont appréhender la matière, les couleurs, tout ce qui est de l'ordre de l'art plastique. (entretien n°3, 11/05/2021)

Certains enseignants prennent également en compte les difficultés de leurs élèves allophones au niveau de la communication en leur proposant des modalités de présentation de leurs productions et d'évaluation différenciées. L'enseignante 1 propose par exemple à ses élèves allophones des temps individuels de retour sur leur pratique, durant lesquels elle les accompagne dans la verbalisation et la structuration de leur énoncé descriptif. Ces temps lui permettent également de faire un point sur l'évolution des acquis en langage. En parallèle, elle a effectué un travail autour de la description détaillée et du dessin d'observation, dans l'objectif d'enrichir leurs actions motrices et leur vocabulaire :

On travaille sur les épouvantails. C'est de la peinture avec les doigts. (...) ils doivent dire les couleurs ou répéter, les vêtements qu'ils sont en train de peindre ou les parties du corps. Et essayer de faire des phrases : "Je peins, j'ai peint ». (entretien n°1, 29/04/2021)

L'après midi, après la sieste, je remets leurs productions sur la table et je leur demande, je les prend un par un, je les appelle, et ils doivent retrouver, me montrer laquelle est la leur, la reconnaître et ensuite me raconter ce qu'ils ont fait. Et ça, au début, c'était pas trop faisable. Si ce n'est pas tout frais, c'est vraiment difficile. Puis, des fois, ils n'arrivaient pas à reformuler les phrases. Et là, oui. (entretien n°1)

L'enseignant n°2 a lui aussi particulièrement insisté sur ces temps d'accompagnement langagier auprès des élèves allophones : « *Je vais lui dire "viens, regarde cette trace. A ton avis qu'est ce que c'est ?". Si ça ne sort pas de suite il va me le montrer. « Oui, c'est un rouleau. Tu répètes rouleau ». » (entretien n°2, 11/05/2021)*

La facilitation de l'expression en arts plastiques chez les élèves passe également par un accompagnement au niveau du geste ; en effet, pour apprendre à s'exprimer, l'élève doit aussi être en capacité motrice de le faire. L'apprentissage du geste est d'ailleurs l'un des points fondamentaux du domaine « Agir, comprendre et s'exprimer au travers des activités artistiques » au cycle 1. L'enseignante 1 indique à cet effet : « *sur le moment, ça va être plus d'étayage. Alors souvent, c'est plus dans l'accompagnement au niveau du geste. » (entretien n°1, 29/04/2021)*

Enfin, l'enseignante 4 est la seule à proposer un dispositif de différenciation pensé en amont : l'un de ses élèves allophones en classe de petite section présente en effet des difficultés dans tous les domaines, non seulement en français, mais également dans sa langue maternelle. Elle a donc fait le choix de lui faire suivre certains apprentissages avec le groupe des tout petits et de lui consacrer des temps individuels pour reprendre les notions qui posent problème :

parfois, il m'arrive de le faire suivre avec les tout petits qui sont rentrés en janvier, je refais tout ce que j'ai fait depuis le mois de septembre. Donc parfois sur des choses qui n'ont pas été bien construites, lui, il reprend les activités avec les enfants de toute petite section qui sont rentrés

en janvier. (...) parfois, ça peut être différencié dans le sens où je le prends avec moi spécifiquement pour redire la consigne ou si c'est compliqué, si c'est trop abstrait, pour refaire des phases de manipulation. (entretien n°4, 11/05/2021)

Comme on peut le voir, les enseignants interrogés offrent à leurs élèves allophones plusieurs moyens d'action et d'expression dans les séances artistiques, l'objectif étant d'exploiter les potentialités et les possibilités de chacun.

- Principe 3 : Offrir plusieurs moyens d'engagement.

Pour rappel, l'enseignant peut favoriser une meilleure inclusion en développant l'engagement des élèves ; pour ce faire, il peut varier les modalités d'entrée dans l'activité mais également les dispositifs de travail, en donnant la possibilité à chacun d'identifier précisément l'objectif de la tâche ainsi que les axes de progrès.

Là encore, les enseignants interrogés veillent à offrir plusieurs choix d'entrée dans les activités. L'enseignant 2 propose par exemple des séances d'exploration ouvertes, sans consigne, seulement à partir d'un support ou d'un outil. Il peut aussi mettre en place des séances à partir d'une consigne large ou d'une situation-problème au sens donné par Bernard-André Gaillot. Enfin, il lui arrive d'adopter une démarche plus « *dirigiste* » en imposant le même schéma d'actions pour tous.

Ce troisième principe consiste aussi à proposer aux élèves diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance tout au long de l'activité. Dans cette optique, les entretiens ont permis de voir que les enseignants prennent largement en compte la dimension psychologique de la pratique artistique, en particulier chez les plus petits, pour lesquels les consignes ouvertes peuvent être une source de blocage (peur de mal faire, de se tromper, difficulté à savoir par où commencer,...). L'enseignante 1 a ainsi fait référence à l'accompagnement psychologique comme faisant partie de ses leviers de différenciation : « *c'est surtout mon comportement vis à vis d'eux : rassurer l'enfant qui peut se sentir... Qui peut avoir peur de mal faire et a contrario, encourager d'autres qui peuvent se sentir un peu bridés.* » (entretien n°1, 29/04/2021)

Par cet accompagnement, les enseignants apprennent à leurs élèves à réguler leurs apprentissages : ils les accompagnent dans la gestion de leur frustration (peur de mal faire, incapacité à se lancer) et les aident à identifier les progrès possibles (rassurer, interroger sur la compréhension de la consigne, offrir diverses possibilités plastiques).

Bien qu'ils affirment ne proposer aucun contenu différencié en arts plastiques, les enseignants interrogés proposent en réalité divers éléments qui relèvent d'une différenciation pour ces élèves allophones. Ils tiennent en effet compte des différents acquis entre les élèves et adaptent leur enseignement. Cette différenciation s'effectue le plus souvent en situation, au cours des séances, et elle intervient en réponse à un besoin spécifique identifié chez l'élève allophone concerné.

2.2.3 Le rôle des pairs

Certains enseignants interrogés ont mis en avant le rôle des pairs dans l'intégration des élèves allophones au cours des phases de pratique artistique. Cette donnée peut sembler surprenante, notamment dans des classes de tout petits où la socialisation est en cours d'apprentissage. Pourtant, deux enseignants ont soulevé l'importance des autres élèves, avec des degrés et des implications différents.

Ainsi, pour l'enseignante 4, les pairs peuvent servir de modèle pour l'élève allophone. L'apprentissage peut en effet s'effectuer par imitation de l'autre, en particulier dans l'acquisition du geste. L'enseignante indique : « *si je me rends compte qu'à l'oral, quand je donne la consigne orale, l'élève allophone ne va pas comprendre ce que j'attends de lui, comme le non francophone qui ne comprend pas, là oui, alors il pourra m'arriver soit de montrer le travail de copain, soit de passer par le geste.* » (entretien n°4, 11/05/2021)

Les pairs peuvent également être une aide lorsqu'une consigne n'est pas comprise. Pour l'enseignante n°4, cette modalité se montre réellement efficace dans la mesure où l'élève qui aide reformule ce qu'il a compris avec des mots simples, accessibles

pour l'élève allophone. L'adulte se pose alors en recul et se défait de sa posture de contrôle pour laisser place aux interactions entre élèves :

Effectivement, le fait qu'un élève puisse expliquer, reformuler, montrer, c'est un pair qui leur leur explique et d'ailleurs, c'est valorisant pour les deux je trouve, celui qui explique et celui a qui on explique. Et c'est vrai que parfois chez les plus grands, je dis "si toi tu as compris, tu lui expliques". Et quand ils se le disent entre eux, avec leurs mots, ça peut fonctionner mieux que si ça passe par l'adulte. (entretien n°4, 11/05/2021)

Pourtant, les pairs peuvent aussi être une source de blocage pour les élèves allophones, comme en témoigne l'enseignante 1 ; selon elle, le retour sur la pratique artistique est un moment complexe pour ces élèves, et elle a identifié le fait que la présence d'autres élèves peut placer l'élève allophone dans une posture de refus :

Après il disait des mots et il répétait des mots ou il demandait en fait, il me montrait une image et demandait à dire, seulement à moi. S'il y avait un autre enfant qui venait comme ça se greffer et si l'autre enfant, du coup, voulait dire le mot, après je pense que ça le bloquait. Du coup, il refusait de parler. (entretien n°1, 29/04/2021)

Toutes les deux ont par ailleurs fait le constat de la difficulté de mettre en place un système de tutorat en maternelle, les élèves n'ayant pas les acquis sociaux suffisants pour se décentrer d'eux-mêmes :

Après avec les petits, c'est plus compliqué parce que « tu l'aides », ça va vite être « tu vas faire à sa place », ou ils vont perdre la consigne. Il faudrait peut être mettre en place ces dispositifs régulièrement pour qu'ils rentrent là dedans, mais ils sont peut-être un peu petits quand même. (entretien n°4, 11/05/2021)

2.3 Effets des arts plastiques sur l'inclusion des élèves allophones en cycle 1

2.3.1 Une pratique qui répond à un besoin « universel »

Les entretiens ont permis de mettre le doigt sur un élément important : les enseignants n'estiment pas avoir besoin de différencier auprès des élèves allophones. En parallèle, ceux-ci ne semblent pas avoir de difficultés dans ce domaine et y sont même parfois plus à l'aise que les élèves francophones.

L'enseignant 2 attribue cela à l'une des composantes de la création artistique. Selon lui, la pratique artistique est par essence libre, elle permet à l'élève d'explorer les potentialités du matériel, du support et de son propre corps : « *si je fais le choix d'une séance assez libre, c'est intéressant, justement que ce soit assez libre parce que c'est aussi ça l'art plastique* » (entretien n°2, 11/05/2021). Cette exploration est essentielle chez le jeune enfant et fait partie intégrante de son développement psycho-moteur : l'enfant découvre qu'il peut influencer ce qui se passe autour de lui et l'environnement s'enrichit de multiples possibilités. Ce besoin d'exploration est universel ; peu importe sa culture, l'élève a besoin de satisfaire ce besoin, et les arts plastiques sont un bon moyen de le faire.

Par ailleurs, les enseignants interrogés évoquent l'appréciation des élèves allophones pour la pratique artistique, qui leur offre une autre manière de communiquer avec l'autre, sans passer par le langage oral. Ainsi, l'enseignante 3 indique : « *c'est sûr qu'il y a des enfants qui vont avoir plus besoin de s'exprimer davantage que d'autres par de la peinture.* » (entretien n°3, 11/05/2021). Nous l'avons vu en première partie, l'art donne à l'autre un accès privilégié à la connaissance de l'autre, de l'individu qui crée : en observant et en créant, l'élève allophone découvre l'autre et donne des informations sur lui. Là encore, l'élève interagit avec son environnement et entretient son besoin d'exploration.

Les arts participent donc au développement de l'élève, en particulier de l'élève allophone, en répondant à ses besoins spécifiques (besoin d'exploration, besoin de communication).

2.3.2 Des difficultés à s'exprimer oralement

Toutefois, malgré cette apparente facilité à inclure les élèves allophones en maternelle grâce à l'art, l'ensemble des entretiens ont abordé un point fondamental dans cette notion d'inclusion : la difficulté à oser s'exprimer, que ce soit en français ou dans sa langue maternelle.

L'enseignant n°2 fait d'ailleurs part de son expérience et illustre cette idée à travers l'exemple de l'une de ses élèves :

Très souvent, là je te parle plus avec l'expérience qu'on a de certains élèves qu'on a eu dans l'école, il est arrivé que certaines années, j'ai les grandes sections et les gamins parlaient très, très peu en petite et moyenne sections chez les collègues, et puis tout d'un coup en grande section, ils se mettent à parler et ça s'est ouvert (...). Elle par exemple, tu vois, pour moi, parfois, c'est un peu une énigme justement ses progrès, parce qu'elle est hyper à l'aise, elle comprend tout. Et du coup, j'attendrais vraiment que la langue se débloque plus, surtout que la maman parle assez bien français. Elle a les deux langues et j'ai presque l'impression que la petite fait un peu un blocage. (...) Je pense qu'il y a un blocage intentionnel, quelque chose qui la bloque dans le fait de vouloir parler français. (entretien n°2, 11/05/2021)

Les raisons de ce blocage ne sont pas réellement identifiées par les enseignants : certains parlent d'une peur du regard et du jugement de l'autre, d'autres pensent que l'élève effectue une séparation entre le langage parlé à l'école et celui de la maison. D'autres encore évoquent le refus d'abandonner sa culture et sa langue d'origine, en quelque sorte, la perte de leur identité.

L'enseignante 1 a également relevé des comportements mutiques chez ses élèves allophones (comportements également évoqués par l'enseignant 2), et ce plusieurs mois après la rentrée : « *Si on prend Gabriel, par exemple, au début, c'est parce qu'il n'osait pas plein de choses. Il n'osait pas parler.* » (entretien n°1). Ce mutisme est très fréquent chez les élèves allophones, en particulier au cycle 1 : les élèves les plus petits ont besoin d'un temps d'adaptation pour prendre leurs marques, pour se placer dans le rôle de l'observateur. Pour autant, cela n'indique pas qu'ils sont inactifs : ce temps d'observation

leur permet de comprendre et d'apprendre, de se familiariser avec leur environnement. Le refus d'entrer dans les activités, surtout les activités artistiques, ne signifie donc pas inaction : le jeune élève a besoin de temps pour appréhender les éléments de son environnement, et encore plus pour pouvoir s'ouvrir et s'y exprimer pleinement.

Cet obstacle face à la langue pose cependant question quant à la capacité de l'école maternelle à accompagner ces élèves allophones pour les aider à sortir de ce mutisme, la capacité à s'exprimer oralement faisant aussi partie des piliers de l'inclusion sociale.

La discussion est donc engagée pour parler de l'art comme porte d'entrée vers une meilleure inclusion des élèves allophones. Si, sur le plan du langage non verbal et de la gestuelle, les arts rencontrent les besoins spécifiques des élèves allophones, la communication verbale qu'ils nécessitent parfois reste un obstacle important, qui mérite une réflexion plus approfondie.

3. Réponse aux hypothèses de départ

L'objectif de ce mémoire était d'étudier l'inclusion des élèves allophones par la pratique artistique. La problématique de départ était : **La mise en place d'activités d'arts plastiques a-t-elle une influence sur l'inclusion des élèves allophones de cycle 1 dans le milieu scolaire ordinaire ?**

Le chapitre précédent constituait une analyse synthétique à partir des entretiens effectués, les trois axes de réflexion principaux étant :

- les représentations des enseignants sur l'inclusion des élèves allophones par l'art en maternelle
- les activités spécifiques en arts plastiques
- les effets produits par les arts sur l'inclusion des élèves allophones

A partir de ces thématiques, je proposerai dans ce chapitre une réponse aux hypothèses de recherche évoquées au début de ce travail.

1. Les enseignants de maternelle mettent en place des actions spécifiques en arts plastiques auprès de leurs élèves allophones :

Bien que les enseignants interrogés mettent en avant une certaine uniformisation de leur pratique, considérant les élèves allophones de la même manière que les autres élèves, les entretiens ont finalement révélé la mise en place de diverses actions spécifiques pour ce public-là.

Premièrement, l'intégration de ces élèves nécessite une différenciation : l'immersion langagière n'est pas suffisante, les élèves allophones ont des besoins particuliers liés à leur situation et doivent de ce fait faire l'objet d'un accompagnement et de dispositifs spécifiques, en particulier au niveau du langage. Pour ce faire, la différenciation par les gestes, l'utilisation de matériel didactique adapté (imagiers,...) ou la manipulation peut permettre à l'élève de mieux assimiler les consignes données, les comportements attendus, ou encore les outils à utiliser.

L'implication des pairs est également une piste à explorer : l'enseignant doit effectuer un travail de fond sur la relation à l'autre et sur l'acceptation de son regard, et ce dès les petites classes. Si les pratiques de tutorat telles que pratiquées à l'école élémentaire sont évidemment trop éloignées des possibilités du jeune enfant, il est néanmoins possible de travailler avec le groupe autour d'activités destinées à développer l'empathie et le jugement bienveillant. Ces pratiques doivent être encouragées afin de permettre aux élèves allophones de passer outre la peur du regard de l'autre.

Enfin, les blocages identifiés dans le fait de s'exprimer oralement (en français ou dans sa langue d'origine) doivent être levés, notamment en mettant en place plus d'actions qui pourraient faire le lien avec sa culture et sa langue d'origine. Peu d'activités interculturelles ont été évoquées lors des entretiens ; l'art devrait pourtant constituer une ouverture vers le monde et vers l'autre, et les élèves allophones sont une source d'inspi-

ration dans le cadre de cette ouverture. Cette prise en compte de la culture et de la langue d'origine est par ailleurs fondamentale dans le processus d'inclusion des élèves allophones et dans l'apprentissage de l'altérité chez l'élève.

Néanmoins, il est important de noter que, derrière cette notion d'uniformisation évoquée par les enseignants, se cache une volonté de ne pas assimiler l'allophonie à un handicap et de considérer l'élève allophone comme un élève comme les autres. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs justifié le fait qu'ils ne pratiquent pas de différenciation auprès de ces élèves par leur volonté de fournir à tous les mêmes apprentissages.

On touche ici à la grande complexité de la question de l'accueil des élèves allophones. Si les enseignants perçoivent la nécessité de différencier auprès de ces élèves en arts plastiques, ils sont également conscients de l'espace de liberté que doit être la pratique plastique. La volonté d'offrir à tous le même espace et d'assimiler l'élève allophone au groupe classe entre alors en confrontation avec les injonctions de différenciation pour ces élèves à besoins particuliers.

2. Les arts prônent et permettent l'ouverture vers toutes les cultures et toutes les identités, quelle que soit l'origine des élèves :

En théorie, les arts sont un domaine d'enseignement dans lequel les apprentissages sont tournés vers la découverte et la compréhension de l'autre et de soi. La pratique artistique a cette particularité de ne pas appeler de jugement personnel ; le seul jugement qui y est pratiqué relève plutôt d'une observation objective visant à mettre en avant la diversité des productions. On peut alors supposer que l'allophonie aurait toute sa place dans la pratique artistique, au sens où elle est un symbole de la diversité.

Pourtant, la réalité semble quelque peu différente. Il ressort des entretiens effectués qu'il existe un intérêt très limité dans les classes pour la diversité et l'éveil au regard que les élèves allophones apportent avec eux. En effet, la langue et la culture d'origine de ces élèves sont peu valorisées et encouragées au sein des apprentissages ; les blocages que rencontrent certains élèves à parler leur langue maternelle à l'école en té-

moignent. Les enseignants interrogés ne proposent pas d'activités multiculturelles spécifiquement en lien avec les cultures présentes dans la classe, ce qui peut poser question puisque l'on a vu en partie théorique l'importance d'effectuer des ponts entre culture maternelle et culture française (langue comprise) dans une démarche d'inclusion.

En observant de plus près les listes d'oeuvres plastiques¹⁸ proposées par la Direction générale de l'Enseignement scolaire comme support pour les enseignants de cycle 3 (il n'en existe pas pour le cycle 1), on peut se rendre compte que l'aspect multiculturel est très limité. La liste d'oeuvres, indicative, est axée autour des grandes périodes historiques étudiées par ailleurs en histoire, et l'on y retrouve principalement des oeuvres issues de l'art occidental ou bien des oeuvres inspirées d'autres cultures mais dont l'interprétation a été occidentalisée. Les outils institutionnels proposés ne permettent donc pas aux enseignants d'ouvrir leur regard artistique aux cultures artistiques autres que la culture occidentale.

On peut ainsi s'interroger sur l'existence réelle d'un enseignement de la diversité à travers les arts, tout du moins en cycle 1.

3. La pratique artistique à l'école maternelle permet d'inclure les élèves allophones de manière plus efficiente :

Afin de résumer les leviers de l'inclusion permis par la pratique des arts en cycle 1, je reprendrai ici certains facteurs favorisant l'inclusion évoqués par Philippe Tremblay en les appliquant aux arts plastiques.

- Les valeurs et attitudes : l'inclusion d'enfants à besoins éducatifs doit faire l'objet d'une reconnaissance et d'un consentement de la part de l'ensemble des membres de l'équipe éducative dans une perspective de respect de l'équité entre chacun. D'après les observations effectuées lors des entretiens, l'accueil d'un élève allophone est bien conscientisé par l'ensemble de l'équipe éducative : les enseignants prennent en compte le fait qu'il s'agit d'un élève à besoins particuliers sans pour autant entrer dans une démarche ségrégationniste qui conduirait à le considérer comme un élève

18 A retrouver sur ce lien : https://media.eduscol.education.fr/file/Programmes/59/4/HistoireArts_Liste_oeuvres_114594.pdf

souffrant d'un manque ou d'un handicap. Malgré tout, il semble qu'une réflexion plus poussée soit nécessaire afin de mieux prendre en compte l'origine identitaire de ces élèves : les ponts entre culture maternelle et culture d'accueil sont encore trop rares, et le sont d'autant plus dans les arts plastiques, un domaine qui pourrait pourtant faciliter l'ouverture à la diversité.

- La qualité de l'enseignement et la différenciation : sur le plan de la différenciation et de l'adaptation aux besoins de chaque élève, les entretiens ont permis de soulever plusieurs points positifs. Malgré l'affirmation des enseignants de ne pratiquer aucune différenciation lors des séances d'art, plusieurs pratiques effectives prouvent le contraire. Les enseignants mettent ainsi en place des éléments de différenciation au niveau de l'apprentissage langagier, mais également sur le plan de la compréhension orale, ou encore sur le plan des apprentissages moteurs. Ces éléments apparaissent via des modalités variées : ils peuvent être ponctuels, mobilisés en situation lorsqu'un besoin se fait sentir (aide des pairs, reformulation de la consigne), mais ils peuvent également être pensés en amont de la séance ou a posteriori (affichages, aides visuelles, constitution d'un groupe de besoin ou encore enseignement dans un niveau inférieur à certains moments). Ces éléments de différenciation sont fondamentaux dans le processus d'inclusion de l'élève allophone. Leur mise en place indique également que la pratique artistique à l'école est loin d'être une pratique arbitraire, ne nécessitant aucun accompagnement. Dans les arts comme dans tous les domaines, les élèves allophones doivent faire l'objet d'un enseignement adapté.
- Le développement professionnel : les enseignants interrogés ont reçu très peu de formation sur la question des élèves allophones, et encore moins sur le bienfait que l'art peut apporter aux élèves à besoins particuliers. Ce manque de formation s'ajoute à une peur, ou tout du moins à un manque de confiance lorsqu'il s'agit de pratiquer les arts en classe. La majorité des enseignants interrogés se sont montrés peu à l'aise lorsqu'il s'est agi d'aborder la question de leurs pratiques artistiques en classe. Ces deux facteurs influent sur la connaissance qu'ont les professionnels des enjeux liés aux élèves allophones et sur les solutions qu'ils peuvent mettre en place afin de les accompagner.

Outre ces facteurs-là, les entretiens ont permis d'observer l'influence que peuvent avoir les arts sur la socialisation. La pratique artistique permet aux élèves allophones de communiquer quelque chose par un biais autre que le langage oral. Par l'observation de la production de l'élève, l'autre en découvre plus sur lui. La production peut également être un support d'échange, elle peut permettre d'ouvrir la conversation. Cette fenêtre que l'on ouvre sur soi peut a contrario se révéler être une source de crainte pour les élèves allophones : en décrivant sa production (et donc la démarche de création qui l'a précédée), l'élève doit oser s'exprimer, ce qui n'est pas évident pour tous, en particulier au cycle 1.

Conclusion et perspectives

De nombreux éléments laissent donc à penser que la pratique des arts plastiques en maternelle, si elle ne favorise pas l'inclusion des élèves allophones, du moins y contribue. La prise en charge de ces élèves est visible dans l'ensemble des domaines, y compris en arts plastiques, où plusieurs pistes de différenciation sont explorées par les enseignants. Les dispositifs mis en place montrent par ailleurs toute la complexité de l'accueil d'un élève allophone en classe : il s'agit pour l'enseignant de proposer un enseignement adapté aux spécificités de ces élèves, tout en leur permettant de s'intégrer au groupe classe. Dans cette optique, les arts sont pour certains élèves allophones un bon moyen de socialisation, qui permettent de communiquer à l'autre des informations sur soi, mais également de découvrir l'autre par l'observation de productions.

L'influence des arts dans le processus d'inclusion des élèves allophones en maternelle reste cependant limitée et ce pour plusieurs raisons :

- la pratique plastique nécessite une expression de soi (de manière abstraite mais aussi à l'oral), ce qui n'est pas toujours évident pour les élèves allophones, et d'autant plus pour les élèves de cycle 1.
- la pratique des arts en maternelle nécessite souvent un guidage fort de l'enseignant, mais qui n'est pas spécifique aux élèves allophones, ce qui explique notamment l'impression des enseignants de ne pas différencier auprès de ce public-là.
- les enseignants restent limités dans leur pratique des arts plastiques auprès des élèves allophones, par manque de connaissances sur la question ou par manque d'aisance dans la discipline en question.

La question de l'inclusion des élèves allophones par l'art reste donc à approfondir. Les arts plastiques peuvent en effet être une porte ouverte très intéressante pour une meilleure prise en compte des réalités de l'allophonie.

Bibliographie

- CHEVALLIER-RODRIGUES, Émilie, COURTINAT-CAMPS, Amélie et DE LÉONARDIS Myriam. *Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ?*. Carrefours de l'éducation, vol. 42, no. 2, 2016, pp. 215-239.
- CUMMINS, Jim. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon : Multilingual Matters, 2000.
- EBERSOLD, Serge. *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2017.
- ESPINASSY Laurence. *Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques*. 2013
- GAILLOT Bernard-André. *L'approche par compétences en arts plastiques*. Intervention à Marseille le 18 mars 2009.
- LE BRETON David. *L'art pour quoi faire : à l'école, dans nos vies, une étincelle*. Paris : Ed. Autrement, 2000. Collection Mutations.
- MEIRIEU Philippe. *Apprendre...Oui, mais comment*. Ed. ESF, 2017. Collection Pédagogies.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE & MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Rapport annuel des Inspections générales 2009*. 2009. [en ligne] [consulté le 17 avril 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.vie-publique.fr/rapport/31337-rapport-annuel-des-inspections-generales-2009>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* [en ligne][consulté le 17.04.2021]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment* [en ligne]. Note d'information n°19-52, 12.2019 [consulté le 01.01.2021]. Disponible sur le web : <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>
- TREMBLAY, Philippe. *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Education, 2012. Le point sur... Pédagogie.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

• **Présentation**

- a. Pouvez-vous : vous présenter :
 - Expertise : quels sont vos diplômes et titres qualifiant en rapport avec la fonction de Professeur des écoles ?
 - Expérience : Combien d'années d'expérience avez-vous ? Quels types de postes avez-vous occupés ? Quel est votre rapport à la discipline artistique ?
- b. Pouvez-vous présenter votre classe ? (Cycle, niveau, effectif filles-garçons, niveau de compétences général de la classe)
- c. Avez-vous des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Quels types d'EBEP avez-vous ?

• **Le sujet des EANA au niveau de la classe**

- Combien d'élèves allophones avez-vous dans votre classe ?
- Avez-vous des informations sur son parcours antérieur ? Quelles sont sa ou ses langues, ses savoirs préalables ?
- Comment (les) l'aidez-vous à apprendre la langue de scolarisation et les différentes disciplines scolaires ?
- Quelles interactions avez-vous avec cet/ces élève(s) ?
- Pratiquez-vous une pédagogie différenciée avec cet/ces élève(s) ?

• **Thématique des arts plastiques**

- b. A quelle fréquence enseignez-vous les arts plastiques et sur des créneaux de quelle durée ?
- b. Comment enseignez-vous les arts plastiques dans votre classe ? Quels dispositifs ?

• **Thématique de la différenciation dans la pratique des arts plastiques**

- d. Avez-vous besoin de pratiquer une différenciation en AP ? De quelle manière ?
- e. Avez-vous la sensation que les élèves allophones rencontrent des difficultés en AP ?
- f. Pratiquez-vous une différenciation spécifiquement pour les élèves allophones (dispositifs différents, travailler de manière différente) ? De quelle manière ?
- g. Le bagage culturel des élèves allophones vous semble-t-il intéressant à prendre en compte dans les apprentissages ?
- h. Pouvez-vous mesurer l'évolution de ces élèves suite à vos pratiques de différenciation en AP auprès des élèves allophones ? (l'élève est plus créatif, il ose parler de sa production, il se met à la tâche plus rapidement, libération du langage,...)

• **Le sujet des EANA au niveau institutionnel**

- Connaissez-vous les dispositifs pour les EANA ?
- Avez-vous suivi des formations (initiale ou continue) au sujet des EANA ? Si oui, que vous ont-elles apporté ?

• **Le sujet des EANA au niveau de l'école**

- Selon vous, qu'est-ce qu'un élève allophone ? Connaissez-vous / imaginez-vous ses problématiques ?
- Qu'est-ce que, pour vous, l'inclusion d'un EANA au sein d'un établissement ? Y a-t-il des dispositifs mis en place au niveau de votre école ? Travaillez-vous en équipe pour aider les EANA ?

Annexe 2 : Retranscriptions des entretiens

• Entretien n°1

[00:00:05.130]

Alors déjà, est ce que tu peux te présenter les diplômes que tu as eus par rapport à la fonction de prof des écoles ? Qu'est ce que tu as fait comme études? Etc.

[00:00:14.580]

Alors, par rapport à la fonction de professeur des écoles... J'ai une licence langue, littérature et civilisation. Après, j'ai fait d'autres choses qui n'ont pas vraiment à voir. Et un master MEEF, un master 1 et un master 2 et donc je passe le concours CRPE. Et j'ai fait une année juste après ma licence d'anglais, une année en tant qu'assistant de français en Angleterre. J'étais sur du collège lycée et j'étais intervenue en primaire.

[00:00:54.780]

Du coup, t'as beaucoup côtoyé d'élèves qui parlent pas français

[00:00:58.260]

Oui, pour le coup, c'était pas que des Anglais. C'était international. Il y avait des Français aussi, les deux franco anglais.

[00:01:12.180]

Du coup, ton nombre d'années d'expérience en tant que prof des écoles ?

[00:01:20.640]

Alors on va dire 4, 5 en comptant mon année d'assistantat.

[00:01:20.990]

Et quel type de poste est ce que tu as occupé depuis que tu es prof des écoles alors ?

[00:01:27.420]

Alors CM1-CM2 ensemble ensuite... Ensuite, je n'avais pas une classe à moi même, mais j'intervenais soit en co-intervention en collège. J'ai été jusqu'à la 4ème, 6ème, 5ème, 4ème, mais c'était plus axé sur les 6ème et j'intervenais : je prenais, je prenais des petits groupes de be-

soins CM2, mais parfois CM1-CM2 parce que c'était des toutes petites écoles. Et puis là donc, des petits - tout petits.

[00:02:16.020]

Du coup, oui, par rapport à ta classe de cette année, est-ce que tu peux la présenter rapidement, donc combien tu as d'élèves,...

[00:02:25.530]

Donc une classe de 25 enfants, de petits, tout petits et il y a sept ou huit tout petits.

[00:02:34.740]

D'accord. Et donc, parmi tous ces élèves, alors bon ils sont encore tout petits et petits... Mais est-ce qu'il y en a que tu identifies comme élèves à besoins particuliers... Pour tous les types de besoins particuliers parce que chez des petits comme ça, ils ne sont pas forcément identifiés.

[00:03:02.140]

Alors Dachi... C'est même pas une problématique de langue, mais forcément, ça joue... Il n'est pas français et ses parents ne parlent pas français.

[00:03:13.330]

Il est de quel pays ?

[00:03:17.020]

De Géorgie. Mais il ne parle pas, ou très peu. Même sa propre langue. Voilà. Après un besoin particulier... Au niveau du langage, il y a des difficultés. On ne peut peut-être pas encore parler de difficultés, mais ça viendra plus tard. Par exemple Océane... Et après non, pas vraiment...

[00:03:48.730]

Pas de besoins vraiment spécifiques ? T'as pas de handicap ?

[00:03:52.510]

Non, il n'y a pas de handicap mis à part Dashi, on ne sait même pas s'il est vraiment...

[00:03:59.650]

D'accord, pas de handicap moteur,...

[00:04:03.070]

Non.

[00:04:03.790]

Donc à part Dachi qui est donc allophone et qui a des difficultés au niveau du langage...

[00:04:11.170]

Par exemple Gabriel est allophone, mais pour le coup, il n'a pas de handicap.

[00:04:16.450]

Alors oui tu as deux élèves allophones pour le coup, il n'a pas de handicap mais en fait, il est considéré comme à besoin particulier dans le sens où les élèves allophones sont des élèves à besoins particuliers. Donc, du coup, Dachi et Gabriel aussi.

[00:04:30.970]

Après, il y a des enfants... Mais c'est pas besoins particuliers, c'est pas allophones... Mais où à la maison, on parle beaucoup la langue des parents mais qui semblent être nés en France même. Mais je sais pas...

[00:04:44.980]

Alors en fait allophone, c'est un enfant dont la langue maternelle n'est pas le français.

[00:04:50.680]

Oui, mais voilà. Et peut être même les parents, je ne suis même pas sûr.

[00:04:54.930]

Oui, il y en a plusieurs qui, à la maison certainement ne parlent pas français. OK, on reviendra dessus après du coup, sur les élèves allophones, etc. Là, je vais plus me centrer pour commenter sur les arts plastiques. Alors donc, avec tout ce qu'on a dit sur les arts plastiques, tout ce que ça englobe. Alors... A quelle fréquence enseignes-tu les arts plastiques et sur quelle durée ?

[00:05:20.970]

Alors un peu tous les jours, tous les jours. On compte le chant, les comptines aussi ?

[00:05:30.910]

Plutôt le chant, vraiment le chant.

[00:05:32.770]

Tous les matins. On va dire qu'il y a une bonne demi heure. Après, ça tourne, c'est pas tous les enfants.

[00:05:45.490]

C'était la question d'après mais du coup, avec quel dispositif tu l'enseignes ?

[00:05:57.570]

En tout on va dire une heure par jour, mais globalement, comme ça, à peu près.

[00:06:01.710]

Sachant qu'il y a certaines activités que tu fais qui ne sont pas identifiées arts plastiques, mais où tu travailles les compétences.

[00:06:08.120]

Oui, oui, oui, d'accord.

[00:06:12.720]

Et du coup, tu as dit que tu travaillais en atelier et avec des groupes de combien d'élèves ?

[00:06:17.250]

À peu près 6, 6 à peu près.

[00:06:23.670]

D'accord. Et du coup, on va parler de ce que tu mets en place comme éléments de différenciation. Alors je dis différenciation, ça peut être au sens très large. Tu entends ce que tu veux derrière différenciation d'accord. Et dans les arts plastiques... Est ce que t'as l'impression de devoir, en fonction des élèves, différencier ta pratique en arts plastiques ?

[00:06:48.090]

Dans la préparation ? Non. Après, sur le moment, ça va être plus d'étayage. Alors souvent, c'est plus dans l'accompagnement au niveau du geste, par exemple, et dans le degré d'autonomie, entre guillemets.

[00:00:00.180]

On parlait de la différenciation que tu pratiques auprès de tes élèves en arts plastiques.

[00:00:04.610]

Alors, c'est surtout mon comportement vis à vis d'eux : rassurer l'enfant qui peut se sentir... Qui peut avoir peur de mal faire et a contrario, encourager d'autres qui peuvent se sentir un peu bridés.

[00:00:29.830]

Ca t'arrive souvent ça, chez tes élèves allophones par exemple, d'être confrontée à des enfants qui sont dans le refus par rapport aux arts plastiques ?

[00:00:42.310]

Non. Par contre, les plus petits, ça arrive parfois... Par exemple, quand il faut toucher la matière directement avec les mains, ça peut arriver avec certains.

[00:00:54.790]

Et plus à tous, ou plus particulièrement chez des élèves ou allophones ou qui ne parlent pas ?

[00:01:02.950]

Pas forcément qu'eux. Mais c'est vrai que eux aussi. Mais après il n'y en a peut-être pas assez non plus. Si on prend Gabriel, par exemple, au début, c'est parce qu'il n'osait pas plein de choses. Il n'osait pas parler. Et c'est le fait peut-être aussi qu'il ne comprenne pas. Et c'est là que c'est difficile. Tu ne sais pas pourquoi. Et puis, petit à petit, il s'y est mis, mais il s'est mis à parler et il s'est mis à comprendre aussi. Voilà.

[00:01:29.140]

Au niveau du vocabulaire, est ce que tu fais des apports ? Tu vois ce que je veux dire, pour des enfants qui ne comprennent pas, par exemple, le pinceau...

[00:01:36.310]

Dans tous les cas pour tous les enfants, parce que beaucoup n'ont soit pas le vocabulaire, c'est quand même très petit, soit ils le prononcent mal. Donc, dans tous les cas, dans tous les moments, toutes ces activités, on dit ce qu'on fait et on fait dire à l'enfant, on fait répéter et on essaie de faire dire à l'enfant ce qu'il fait. Et là, je vois quand même l'évolution, parce qu'au début, c'était simplement des mots. Quand j'essayais de faire répéter une petite phrase, certains répétaient parce qu'en fait, ils étaient déjà bons parleurs, on va dire, mais d'autres répétaient juste la fin de la phrase. C'était aussi des fois à la troisième personne. Alors que maintenant, c'est même "moi je" j'ai remarqué. Par exemple, là, j'avais un exemple concret qu'on fait maintenant. On travaille sur les épouvantails. C'est de la peinture avec les doigts. Et oui, alors, c'est tout cette partie créative parce qu'ils choisissent les couleurs. Mais ils doivent dire les couleurs ou répéter, les vêtements qu'ils sont en train de peindre ou les parties du corps. Et essayer de faire des phrases : "Je peints, j'ai peint".

[00:03:07.150]

OK, et ça, tu le fais avec tous ?

[00:03:09.430]

Avec tous, et après... Ca souvent c'est fait pour les activités peinture comme ça, avec l'ATSEM. Donc, elle sait ce que j'attends, ce qu'elle va leur faire faire. Et l'après midi, ça, c'est le matin et l'après midi, après la sieste, je remets leurs productions sur la table et je leur demande, je les prend un par un, je les appelle, et ils doivent retrouver, me montrer laquelle est la leur, la reconnaître et ensuite me raconter ce qu'ils ont fait. Et ça, au début, c'était pas trop faisable. Si ce n'est pas tout frais, c'est vraiment difficile. Puis, des fois, ils n'arrivaient pas à reformuler les phrases. Et là, oui.

[00:03:47.440]

Et ça, tu le fais comment avec des élèves comme Gabriel ou Dachi, bon c'est un cas particulier, mais avec Gabriel par exemple ? Est ce que t'as vu l'évolution au niveau de la formation des phrases, de comment je présente mon oeuvre...

[00:03:59.870]

Alors les phrases, il ne fait pas de phrases. Il ne fait toujours pas de phrases, mais au début, il ne disait pas de mots, à personne. Après il disait des mots et il répétait des mots ou il demandait en fait, il me montrait une image et demandait à dire, seulement à moi. S'il y avait un autre enfant qui venait comme ça se greffer et si l'autre enfant, du coup, voulait dire le mot, après je pense que ça le bloquait. Du coup, il refusait de parler. Et puis là, il parle quand même avec les autres. Et là, oui, il va dire, il va dire les mots. Mais voilà, ça reste que des mots. Des fois, il faut lui répéter.

[00:04:36.630]

Et c'est des mots qui sont dans l'ensemble à peu près justes par rapport à ce qu'ils désignent ? .

[00:04:41.150]

Oui oui, quand il le dit, c'est qu'il en est sûr. Sinon, il ne va pas oser. Ou alors il demande et puis il répète.

[00:04:49.320]

C'est vrai que les tout petits ne sont pas encore vraiment dans la description.

[00:04:54.610]

Oui, ça va dépendre des enfants. Mais bon, déjà, de faire des phrases... Et là, c'est "je peints" alors qu'après c'est "j'ai peint". Même si ils ne savent pas que c'est le passé, le présent. Et après, on ne le faisait pas trop au début, mais là je fais de l'observation. Là par exemple c'était sur des images. Dans ma tête l'objectif, c'est qu'ils apprennent à observer, à aller vers de plus en plus de détails et travailler l'attention et le vocabulaire.

[00:05:38.050]

Oui, c'est une compétence qui est importante en arts plastiques, de savoir observer

[00:05:42.770]

Oui, mais ce n'est pas une photo qu'ils avaient prise, mais après pour s'en servir... Tu fais de la construction de vocabulaire.

[00:05:52.600]

D'accord. Et sur cet accompagnement que tu fais soit pour la description de leur production ou là comme tu fais pour l'observation. Tu fais le même pour tous ? Est ce que tu as l'impression de plus étayer avec les élèves comme Gabriel ou plus particulièrement ceux qui ont des difficultés de langage ? Pas que les élèves allophones?

[00:06:20.740]

C'est que certains... Finalement, ils sont un peu comme allophones. Ils parlent le bébé et ils doivent apprendre le français, c'est un peu ça.

[00:06:29.380]

C'est vrai que c'est ce qui est intéressant aussi. Moi, je travaille donc sur la maternelle et chez les petits particulièrement, les élèves allophones sont en fait assez proches de ceux qui, en toute petite section parce que au niveau du langage, c'est proche au niveau de l'acquisition.

[00:06:47.290]

C'est dommage parce que quand j'étais en collège, on avait beaucoup d'élèves espagnols, alors même on parlait pas vraiment espagnol puisque c'était... Et des fois, même l'Espagnol ils ne maîtrisaient pas. C'était un mélange. Ils avaient été à l'école en France avec tout ce mélange de langues, mais je ne les ai pas du tout côtoyés dans des activités artistiques.

[00:07:17.680]

Après du coup tu as vu quand même au niveau de la différenciation, ce qui était important de faire avec eux au niveau de l'accompagnement sur le langage.

[00:07:33.210]

On passait par l'image, des imagiers. Là où c'est plus difficile, c'est pour tout ce qui est abstrait. Et tant pis, même essayer avec d'autres langues. Donc laisser l'enfant, c'est ce que j'avais vu aussi... J'avais fait mon mémoire sur le mélange des langues et l'apport culturel avec les familles. Et c'est de laisser les enfants, ne pas mettre une frontière, ne pas dire "c'est que le fran-

çais, tu n'utilises que le français". Après, il y a un moment, il faut y passer, parce que sinon, ils n'ont jamais osé s'y mettre. Et puis, c'est aussi les mettre en valeur.

[00:08:16.860]

C'était justement la question de l'après. Mais à quel degré tu prends en compte leur langage maternel, leurs connaissances d'avant ? Bon toi avec les petits, les connaissances d'avant... Ils ont quand même des connaissances de la maison. A quel degré tu le prends en compte ? Tu vois, est-ce que c'est juste "je prend en compte ton langage de la maison" et voilà ou est-ce que tu vois, est-ce qu'on en parle avec les autres aussi ? Après toi, les petits ne parlent pas trop entre eux, tu vois, mais tu as peut être d'autres exemples

[00:08:48.630]

Tu vois Gabriel. Je ne sais même pas si... Si, il parle sa langue parce que je l'ai entendu. Noël, quand j'ai déjà demandé "comment tu dis ça", il se ferme complètement. Non, je ne sais pas. Peut être qu'à la maison, on leur dit "il faut parler français, il faut parler français". Ou peut être que ça lui rappelle des choses aussi. Je ne sais pas. Là, c'est un peu particulier le pourquoi ils sont arrivés en France.

[00:09:19.730]

Est-ce que quand tu étais au collège, par exemple, pas forcément en arts plastiques, là, pour le coup. Mais est-ce que par exemple, il y avait des échanges sur la langue de tel élève ou sur sa culture?

[00:09:41.310]

Alors moi... En fait c'est très fermé en collège, dans un cours de math, je dois faire des math. Et après en français, oui, la personne était un peu plus ouverte à ça. En fait, si le but, c'est de comprendre l'oeuvre qu'on est en train d'étudier, par exemple, et que l'élève a besoin, veut dire quelque chose et ne sait pas comment ça se dit en français et puis le ressent plus dans sa propre langue, là on permet. L'avantage, c'est qu'il y avait plusieurs élèves qui parlaient la même langue. Il y en a peut-être un qui connaît, ou ils vont essayer d'expliquer en français, et ils vont donner ce mot. Si vraiment on veut rechercher le mot... Comme ça, ça permet à l'élève de l'apprendre. Le but, c'est de passer... d'apporter le mot en français, le traduire au final mais permettre à l'enfant de s'exprimer, même dans sa langue, si ça lui permet de s'exprimer. Après voilà si on travaille sur du vocabulaire, à un moment il faut aussi lui apporter du vocabulaire en français.

[00:11:04.330]

Est-ce que toi, tu as suivi soit formation initiale, soit en formation continue, des formations justement sur les élèves allophones ? Est-ce que tu as été informée ? Est-ce que tu a été formée sur ça ? Ou est-ce que tu as appris sur le tas ?

[00:11:20.140]

Non... En tous cas, ça ne m'a pas marqué. Je savais ce que c'était. Mais du fait que j'étais un peu sensibilisée à ça parce que j'étais partie en Angleterre et qu'il y avait des élèves de plein de nationalités différentes... Par exemple, j'avais des élèves chinoises qui voulaient apprendre le français. Et c'est vraiment difficile parce qu'il y a des sons qui n'existent absolument pas. Et puis moi, je ne connais pas du tout, vraiment pas. Je ne sais pas du tout comment ça fonctionne. Et après, en faisant mon mémoire. Mais sinon, ben voilà, c'est parce que j'étais tombée sur ce sujet là...

[00:12:29.450]

Et du coup, il y avait comme autre question : est ce que tu connais dans les très grandes lignes les dispositifs qui sont mis en place pour les élèves allophones quand ils arrivent en France?

[00:12:45.740]

Alors je connais l'UP2A. J'avais échangé pas mal avec une enseignante. Ce que j'en sais, c'est que c'est quand même très restrictif, c'est-à-dire que les élèves de collège n'avaient pas droit, ou alors il y a une autre structure mais je connais pas, et il faut que ça soit vraiment l'année d'arrivée, sinon ils ne rentrent pas dans ce dispositif là. Alors qu'en fait, il y a beaucoup d'enfants que ça aiderait pas mal. Et sinon, à part ça, non. Après, voilà, c'était je trouvais intéressant, j'avais vu les logiciens travailler, mais je ne sais pas si c'était d'elle ou si c'est quelque chose... Je ne sais pas d'où ça vient.

[00:13:36.660]

Alors là, c'est surtout une question sur l'élève allophone de manière générale, pas sur les tiens. Mais est ce que tu peux imaginer, ou quelles sont, selon toi, les problématiques que l'élève allophone peut rencontrer quand il arrive dans une classe ordinaire ?

[00:13:54.590]

La difficulté pour comprendre. Pour se faire comprendre, se retrouver tout seul. Après, ça dépend, ça dépend à quel âge. Je pense que en maternelle, ça ne va pas être un problème parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ne savent pas bien parler donc ils vont se sentir moins différents. Ils ne voient pas la différence de la même manière, c'est pas vraiment un problème et ça ne va pas les empêcher de jouer par exemple. Il y a beaucoup la gestuelle alors que plus ils grandissent et je pense notamment au collège, plus ça va poser un problème. Certains vont être curieux et vont vouloir accompagner, et je pense à un élève qui venait du Brésil. En plus il avait tout abandonné dans son pays. Il a été parachuté là. Personne ne parlait le portugais et c'était c'était vraiment très difficile parce qu'il voyait que personne n'y arrivait. Et encore le portugais on bricolait un peu en espagnol, entre français et espagnol. Une autre élève, c'était l'allemand, alors là c'était pire. Donc là c'est montrer, des signes. Donc, je pense, c'est vraiment... Se sentir complètement isolé, et c'est très fatigant. Moi, je l'ai vécu et encore j'avais appris la langue et quand je me suis retrouvée à l'étranger, il y a beaucoup de gens qui viennent, qui s'in-

téressent et du coup, c'est épuisant. Ça fait un mélange de tout, et du coup on n'arrive même plus à parler sa propre langue. On perd les mots, donc oui, je pense que c'est plus ça.

[00:16:08.720]

C'est une question plutôt au sein de l'école. Est-ce que tu as travaillé avec ton équipe pour inclure ces élèves allophones, que ce soit ceux de ta classe ou... Ou ailleurs, si tu as travaillé en équipe ailleurs.

[00:16:35.560]

Ici on n'a rien fait de particulier. Mais en même temps, il n'y avait pas vraiment besoin. Il y a bien Rati mais c'est vrai qu'on n'a rien fait de particulier, non. Mais après si, on va être attentif, on ne va pas lui parler comme si... On est au courant, on a échangé. Et peut-être qu'on va se mettre plus face à face quand on lui parle, mais sans y avoir réfléchi, ce n'est pas écrit quelque part. Et après, si au collège, on avait mis en place une sorte de... Il avait comme un cahier pour lister le matériel, des sortes d'imagiers, avec les photos, le matériel, les objets courants, visites... Mais ça, c'était avec moi seulement, pas un travail d'équipe. En fait, c'est au bon vouloir de l'enseignant. Il n'y a rien de prévu et qui est obligatoire de pas un conseil. Et du coup après, j'ai pas rencontré... Je sais même pas à l'école, à côté, il y avait des Espagnols, mais c'était un travail avec l'UP2A en sciences. C'était courant parce qu'en fait, il y a beaucoup... On était à 10 minutes de l'Espagne et là, du coup, il y avait des postes, des ordinateurs avec... En fait, au début, ils avaient vraiment un travail à part, pas pour tout, mais je n'ai pas pu tout voir non plus. OK, et après, sur l'ordinateur avec un logiciel où il y avait plein d'activités. Du coup, les enfants pouvaient être autonomes et après, elle faisait des fiches et c'est vraiment du vocabulaire avec les images et puis, petit à petit, des phrases. Et puis être baigné, pas à part non plus, dans la classe quand même. Et un travail différent pour le français par exemple, elle n'allait pas faire des dictées, de la grammaire, ça ne servait à rien, il fallait déjà avoir ça. Après il y a de tout, mais j'ai vu une petite, elle s'appelait Chloé et bon, elle travaillait beaucoup d'elle même. Et elle faisait partie de ce projet, je pense qu'elle est contente d'être là parce qu'il y en a aussi... Et l'enfant ne comprend pas pourquoi il est là alors qu'il pourrait être dans son école. C'est différent de certains qui ont déménagé, mais là, ils habitent en Espagne, ça ne coûte pas le même prix de venir en France et les parents pensent que c'est bien qu'ils apprennent notre langue. Mais du coup, certains enfants, c'est pas sur leur volonté. Et elle, elle faisait moins de fautes que certains Français. Elle suivait tout à fait, maintenant elle doit être en 6ème et elle suivait le cursus. En un an, elle avait tout, mais je ne sais pas aussi. Peut être que c'était une élève où les choses étaient aussi biens... Elle avait des bases peut-être aussi de l'école espagnole. Et ça, je ne sais pas.

[00:20:36.460]

Tu penses que ça aide, que l'élève ait des bases déjà solides ?

[00:20:40.960]

Et oui, même dans sa propre langue, surtout l'espagnol. Tu peux vachement t'aider. Et d'autres langues je sais pas, faire des ponts entre l'allemand et le français, c'est plus difficile, mais l'espagnol et le français, oui.

[00:20:51.580]

Même dans d'autres disciplines, par exemple, tu vois, si l'enfant s'en sort bien en math...

[00:20:55.510]

Ben oui, s'il a la notion du nombre, forcément, ça aide. Et oui, donc, oui, je pense que dans ce cas là, la langue, c'est juste une question de temps et il ne va pas avoir de retard. Alors que si y'a du retard déjà avant... En fait, c'est soit ça va être un plus, ça va apporter vraiment quelque chose en plus, il y aura juste un petit laps de temps pour la langue, soit ça va encore plus... C'est juste ce que je pense.

[00:21:25.000]

C'est une problématique que tu rencontres pas trop, du coup, avec les petits ?

[00:21:32.740]

Oui, le bagage scolaire est pas le même. Et puis, c'est plus libre aussi. Puis tu prends plus le temps après, c'est plus la course, il faut le reconnaître.

[00:21:41.480]

Je crois que c'est tout. Merci à toi.

• Entretien n°2

[00:00:03.060]

Est-ce que tu peux te présenter, quel parcours tu as fait,....?

[00:00:08.310]

Donc je suis Jean ***. Donc je suis en poste ici depuis septembre 2014, c'était mon poste de PES que j'ai pu j'ai pu garder par la suite. L'année d'avant, j'étais en Master 2 enseignement sur l'ancienne moulure du concours. On va dire à la fin du master 1 que j'ai fait à Tarbes, j'ai eu l'écrit du concours et ensuite en master 2, je suis parti à Toulouse car je faisais une décharge de direction en tant que contractuel admissible au concours la deuxième année, comme c'était à côté de Toulouse ce contrat là, il fallait que je sois rattaché à l'IUFM de Toulouse pour le Mas-

ter 2. Et à la fin de ce master 2, j'ai donc passé l'oral du concours et le mémoire pour valider le master et j'ai été ensuite nommé dans les Hautes-Pyrénées parce que c'était mon premier choix.

[00:01:14.840]

Est ce que tu peux juste présenter brièvement, combien d'élèves cette année ?

[00:01:19.460]

C'est une classe de petite section et de moyenne section. J'ai 14 élèves de petite section et 9 élèves de moyenne section. Parmi les 14 élèves de petite section, il y a 5 élèves qui avaient déjà fait une année de toute petite section et donc 9 élèves de première scolarisation.

[00:01:40.380]

D'accord, ok. Et du coup, tu connais les effectifs filles garçons ?

[00:02:00.830]

J'ai douze filles et onze garçons.

[00:02:03.660]

Ça se joue à peu près, OK. Et est-ce que tu as des élèves à besoins éducatif particuliers ou des élèves qui nécessitent un accompagnement plus spécifique ?

[00:02:14.770]

Alors oui, j'ai deux élèves, on va dire, à besoins éducatifs particuliers. En après en ce qui concerne les élèves allophones, j'en ai un bon nombre. J'en ai 5. Donc ils font partie des besoins des élèves à besoins particuliers du coup, et après les 2 autres ne sont pas allophones, c'est vraiment pour l'ensemble des tâches scolaires. Parce que ces élèves allophones, autant au niveau du langage, il y a des choses qui tardent à se mettre un petit peu en place mais par contre après, c'est des élèves qui vont quand même bien comprendre le sens des tâches qui sont demandées et faire du lien entre les différents apprentissages, c'est vraiment pas des élèves que je sens en difficulté niveau compréhension dans les autres domaines.

[00:03:19.290]

D'accord, ils ont accès au langage. Ils parlaient français avant d'arriver à l'école ou non ?

[00:03:27.720]

Non non, et même là encore au niveau du langage, c'est quand même encore un peu compliqué, mais j'en ai un qui parle pratiquement pas français. Mais par contre il comprend tout quoi,

c'est vraiment au niveau de l'expression. En émission, c'est compliqué, mais par contre en compréhension, ça va.

[00:03:49.050]

Du coup, au sujet de ces élèves allophones, on va plus se centrer sur les élèves allophones maintenant. Est ce que tu as des informations sur leur parcours scolaire antérieur ? Ou est ce qu'ils n'ont pas du tout été scolarisés ?

[00:04:00.540]

Alors il y en a de deux de ces élèves allophones qui ont fait la classe de toute petite section ici, deux dont c'est la première scolarisation et enfin, celle qui, en moyenne section, elle était en petite section dans la classe de ma collègue Marianne.

[00:04:40.010]

Oui, ils ont été scolarisés, mais ici, ils n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine.

[00:04:45.760]

Alors si justement, une des petites, celle-ci, elle était scolarisée en Mongolie, à l'école maternelle, et d'ailleurs, ça se voit parce que ce tu vois, le découpage, le collage, motricité fine, graphisme, etc. C'est très précis, le geste est très précis. Elle est très appliquée et donc elle est en moyenne section, elle était en petite section chez nous. Alors après est-ce que c'est une école maternelle, est ce que c'est un jardin d'enfants ? Je ne sais pas. Il y a eu une scolarité.

[00:05:31.680]

D'accord, donc tu as pu apprécier les savoirs qu'elle avait acquis. Est ce que ces élèves, particulièrement ces élèves allophones, tu les accompagnes, mais tu proposes un accompagnement un peu différencié par rapport aux autres ?

[00:05:48.170]

Alors oui, après, c'est de la différenciation on va dire individuelle, un peu dans la vie de tous les jours, que ce soit moi ou l'ATSEM, on va être un peu plus attentifs à ce qu'ils nous répondent bien bonjour le matin, à ce qu'ils formulent des phrases correctement, pour les besoins de la vie quotidienne, lors de la boisson, du passage aux toilettes ou même quand ils vont s'exprimer sur un travail, quand on va faire le bilan des ateliers, on va vraiment veiller à une bonne construction de phrases ou au moins de quelques mots. Parce que vraiment, pour le coup, les élèves que j'ai dans la classe, comme je t'ai dit, niveau compréhension, il n'y a pas vraiment de souci, mais c'est vrai après au niveau émission où c'est un peu plus compliqué.

[00:06:35.680]

Donc là, tu les accompagnes, c'est plus de l'accompagnement verbal.

[00:06:40.990]

Je n'ai pas... Je n'ai pas programmé des ateliers spécifiques de langage avec ces enfants.

[00:06:46.220]

D'accord, ni même, je ne sais pas, si tu proposes une fiche, par exemple, un document ou un atelier, tu proposes le même ?

[00:06:52.370]

Oui, comme je te dis niveau compréhension, ça va. Après sur un atelier de langage collectif à tout le monde, là c'est vrai que je vais avoir une attention particulière pour faire répéter certains éléments en fonction de l'objectif que je me suis fixé, certains éléments à tel ou tel élève allophone. Après, je veux dire, je ne vais pas faire un atelier spécifique où je vais me dire "là, on va travailler quelque chose en particulier".

[00:07:19.640]

C'était une volonté ou c'est parce que t'as vu qu'il n'y avait pas de problème de compréhension ?

[00:07:23.600]

C'était plus parce qu'il y avait pas de problème de compréhension. Comme c'est vraiment plus pour s'exprimer, c'est vrai que je préfère porter une attention particulière lors des activités qui sont menées, par exemple je propose un album, j'en sais rien, où il va y avoir quelques quelques animaux, le groupe d'enfants que j'ai va avoir aucun problème à nommer les personnages. En revanche, ces élèves là, ils vont peut être avoir quelques difficultés. Donc là, par contre, oui, je vais leur faire répéter le nom en français. Peut être une petite phrase en suivant.

[00:08:01.260]

Et ça c'est dans toutes les disciplines, je veux dire, par exemple numération, c'est pareil, tu les accompagnes au niveau du langage, mais après, sur la compréhension...

[00:08:09.680]

Non pas que je n'en ai pas, je n'en ai pas le besoin. C'est bien pour ça que d'ailleurs, quand tu m'as posé la question, je ne les ai pas d'emblée considérés comme élèves à besoin éducatif particulier. D'accord, ils sont allophones, certes, mais j'ai pas... Pour les 2 autres enfants par contre, là où il y a une différenciation plus poussée, parce que en effet, niveau compréhension des notions, c'est compliqué. Pour te donner un autre exemple, par exemple une de ces enfants allophones se mélange encore le nom des nombres. Mais par contre, je vois bien que la notion de quantité est construite parce que quand je propose vraiment une activité autour de la quantité, où je demande par exemple d'aller chercher autant d'éléments qu'il y a sur la table ou des

choses comme ça de manière classique, en maternelle, il n'y a pas de problème. Par contre si je dis combien il y en a, elle ne va pas trop savoir si c'est deux, si c'est trois. Mais c'est plus le nom du nombre, mais pas vraiment de l'appréhension de la quantité qui lui pose problème. Donc c'est vraiment au niveau de l'émission et pas finalement de la compréhension de la notion que le bas blesse.

[00:09:24.280]

On reviendra sur les élèves allophones juste après. Là, je voudrais juste parler des arts plastiques et de la manière dont tu les pratiques dans ta classe. Est ce que déjà, tu enseignes les arts plastiques auprès des élèves. Dans arts plastiques j'entends arts visuels, c'est à dire que ce soit dessin, peinture, mais aussi le chant.

[00:09:47.360]

Oui, oui.

[00:09:49.010]

Et à quelle fréquence? Est ce que c'est tous les jours ?

[00:09:53.400]

Oui pratiquement oui. Ca va être soit... Si c'est de la musique, on chante tous les jours, on va écouter des choses, on va observer des oeuvres. Ils vont faire des activités complètement libres de peinture sur lesquelles ils vont s'exprimer après.

[00:10:18.710]

Et du coup, de quelle manière? Là, c'est plutôt pour les activités type dessin, peinture, etc. Quel dispositif tu utilises? Est ce que tu travailles en atelier, en atelier tout le temps, à chaque fois? Ou est ce que des fois, c'est en demi classe ?

[00:10:33.080]

Ça peut arriver aussi, mais le plus souvent en atelier.

[00:10:39.320]

OK, donc là, de manière générale, au niveau de toute ta classe en arts plastiques, est-ce que tu ressens le besoin de différencier auprès de certains élèves ? Je suppose que c'est les mêmes, mais est ce que ça change ou est ce que tu fais la même chose pour tout le monde ?

[00:10:55.160]

Non, vraiment. Je ne différencie pas du tout. Pas du tout. Graphisme oui, peut être graphisme quand on va dire les deux sont un peu couplés, on va dire quand on fait du graphisme avec des

supports plastiques. Là, oui, il peut y avoir une différenciation par rapport à la disposition du support, etc. Par contre, quand je suis vraiment sur une tâche d'arts plastiques, très souvent les outils sont donnés. Mais en plus, très souvent, la consigne est un peu libre, c'est aussi qu'ils s'expriment librement, etc. Donc non.

[00:11:57.260]

Est-ce que tu as des exemples de consignes, par exemple, quand tu travailles, de quelle manière est ce que c'est "je leur donne une consigne et ils pratiquent de manière ouverte" ou est ce que c'est plutôt cadré ?

[00:12:07.250]

Par exemple, on va représenter un arbre, un arbre en fonction de la saison. Donc là, je vais donner le matériel, je vais donner les peintures et les outils, et là par contre oui, ça va être assez dirigé, voire dirigiste. Donc, c'est de l'art plastique ultra dirigé. Après, oui, ça m'arrive d'étendre une grande feuille, de donner des outils, de la peinture et c'est "explorer les outils".

[00:12:40.680]

Et à ce moment là, donc, qu'est ce que tu fais avec eux ? Tu te mets avec certains élèves ou est ce que c'est quelque chose qu'ils font en autonomie ?

[00:12:47.210]

Alors ils peuvent être soit en autonomie, soit l'Atsem un peu derrière, mais pas pour diriger, pour accompagner, rassurer. Déjà les inciter, parce que des fois, justement, quand il n'y a pas de consigne, ils sont prêts, ils attendent, ils n'osent pas trop, donc pour les accompagner à oser. Et puis, pour ce qui est de l'ordre de faire attention à ne pas trop se salir, pour l'utilisation du tablier, etc. Mais sinon, oui, si je fais le choix d'une séance assez libre, c'est intéressant, justement que ce soit assez libre parce que c'est aussi ça l'art plastique, donc là, dans ce cas là, oui, après, on peut regarder les effets obtenus à certains endroits de la feuille.

[00:13:37.420]

Ça, tu le fais, tu fais un retour commun ?

[00:13:40.194]

Oui.

[00:13:40.500]

OK, ça se passe comment ? Les élèves disent ce qu'ils ont pensé, ce qu'ils ont fait ?

[00:13:46.520]

Alors oui, ça peut être qu'est ce que tu vois ? Qu'est ce que tu as voulu faire ? Comment tu fais ? Des fois, s'il y a une trace, on essaye d'identifier l'outil qui a servi à la trace.

[00:14:06.230]

Pour les élèves allophones, pour en revenir dessus, est ce que sur ces phases de mise en commun tu insistes un peu plus au niveau du langage ?

[00:14:13.640]

Oui, oui, de la même manière que je t'expliquait tout à l'heure pour les animaux, oui, ça va être un peu pareil, ça va être, je vais lui dire "viens, regarde cette trace. A ton avis qu'est ce que c'est ?". Si ça ne sort pas de suite il va me le montrer. Oui, c'est un rouleau. Tu répètes rouleau.

[00:14:33.440]

D'accord, et je suppose que tu le fais avec les élèves francophones aussi. OK, donc là, on se centre plus sur les élèves allophones et l'art plastique. Est ce que ça t'est arrivé dans ta pratique de prendre en compte le bagage culturel de tes élèves allophones, c'est à dire de t'appuyer dessus, je ne sais pas, pour faire une séance d'art, pour en parler, pour parler de la culture de leur pays d'origine ou pas du tout ?

[00:15:02.180]

Ça m'est arrivé une fois parce que j'avais une petite qui était anglaise et qu'on fait beaucoup d'anglais dans cette école. Mais c'était plus parce qu'on faisait de l'anglais que du coup, je me suis appuyé sur la petite et ses compétences. Je me suis jamais appuyé sur les compétences d'un élève allophone dans sa langue ou sa culture pour bâtir une séquence. Plutôt dans ce sens-là. La petite était anglaise donc voilà.

[00:15:39.470]

Et tout à l'heure, tu m'as dit qu'il avait une des petites qui est en moyenne section qui avait déjà des acquis, tu m'as dit particulièrement au niveau de tout ce qui est découpage, manipulation des outils etc. Est ce que pour les autres élèves, tu as remarqué une différence par rapport aux élèves non francophones dans le domaine des arts ? Est ce que tu auras remarqué que je ne sais pas qu'il y avait une différence au niveau de la manipulation des outils, de l'approche qu'ils avaient ?

[00:16:18.590]

Non, franchement non du tout, ils ont la même approche. Non, ils ne sont pas forcément plus investis, pas forcément moins investis.

[00:16:32.320]

OK, et on parlait du coup du langage. Est ce que tu penses que les apports que tu peux faire au niveau du langage, dans les phases de mise en commun, par exemple, ou pendant les phases de pratique, ça a eu une influence sur la manière dont ils se sentaient dans la classe, sur leur langage ? Est-ce que tu as vu une évolution cette année ?

[00:17:00.880]

Cette année, certains ont bien évolué. J'en ai un, je trouve que ça évolue pas trop. Après, c'est vrai qu'ils sont quand même jeunes. Très souvent, là je te parle plus avec l'expérience qu'on a de certains élèves qu'on a eu dans l'école, il est arrivé que certaines années, j'ai les grandes sections et les gamins parlaient très, très peu en petite et moyenne sections chez les collègues, et puis tout d'un coup en grande section, ils se mettent à parler et ça s'est ouvert, donc des fois, ça se voit pas vraiment à l'échelle d'une année scolaire mais plutôt sur l'ensemble du cycle. Si on a la chance de les avoir depuis la petite section, c'est vrai que là, c'est assez intéressant. Là, la petite que j'ai moyenne section, dont je te disais qu'elle avait fait la petite section dans la classe de ma collègue et qui avait fréquenté une école ou un centre dans son pays d'origine, elle par exemple, tu vois, pour moi, parfois, c'est un peu une énigme justement ses progrès, parce qu'elle est hyper à l'aise, elle comprend tout. Et du coup, j'attendrais vraiment que la langue se débloque plus, surtout que la maman parle assez bien français. Elle a les deux langues et j'ai presque l'impression que la petite fait un peu un blocage. Il y a un peu des deux. Je pense qu'il y a un blocage intentionnel, quelque chose qui la bloque dans le fait de vouloir parler français. Et voilà. Alors, est ce que c'est psychologique ? Est ce que ça l'angoisse, entre guillemets, de laisser sa langue pour s'investir complètement dans cette nouvelle ? C'est vrai que c'est un peu une énigme parce que, comme je te dis, j'ai finalement le portrait d'une élève qui progresse bien et qui est très à l'aise dans tous les domaines. Mais par contre, sur le plan de la langue, ça évolue pas trop et puis ça va faire 2 ans qu'elle est en France. Elle était quand même petite quand elle est arrivée. Les parents me disent qu'ils parlent français à la maison, donc je me demande s'il y a pas, entre guillemets, un peu une résistance passive par rapport à vraiment oser parler. Et donc, une élève comme ça, ça serait vraiment intéressant de voir en grande section et au CP, elle parlera peut être très bien.

[00:19:41.300]

Oui, c'est possible.

[00:19:47.020]

Là, c'est intéressant. Donc oui, en effet, je m'attendais à plus de progrès pour cette élève. Mais a contrario, je me dis j'ai bon espoir pour la grande section.

[00:20:00.820]

Est ce que dans ta formation initiale, pendant le master ou après en formation continue, tu as eu des formations sur les élèves allophones?

[00:20:11.020]

Alors, on nous en a parlé un petit peu lors de formation sur les langues en général, sur l'enseignement des langues. De manière assez rapide, mais non, je n'ai pas suivi un module.

[00:20:25.490]

Et du coup, en arrivant dans l'enseignement, est ce que tu t'es senti armé pour enseigner auprès de ces élèves là ? Ou est ce que ça a été une angoisse ?

[00:20:34.970]

Une angoisse non, me sentir armé non plus. Mais après, on fait un peu comme avec un élève qui a une difficulté particulière. On voit, on observe un peu, on fait un peu le point, et puis on avance pas par pas. Il y a une année, par contre, on avait pas mal de petits Arméniens ou Albanais et il y avait une collègue qui... Je me demande si elle ne travaillait pas pour le dispositif... Ça existe toujours ces classes UPE2A ? Cette enseignante-là nous avait fait une petite feuille avec des traductions, je ne sais plus si c'était pour l'Arménie ou l'Albanie mais je pourrai la retrouver. C'est un outil dont on s'était servi en essayant de prononcer. Justement cette année-là, on avait une petite, ma collègue t'en parlera peut être. Elle l'a eu en petite section et moi, je l'ai eu en moyenne et grande section et en petite section, elle n'a fait que pleurer. Elle était arrivée en France dans des conditions un peu difficiles, le papa qui était resté là bas, il y avait des tensions politiques, quelque chose de difficile. Elle a pleuré du début jusqu'à la fin de l'année, c'était impossible. Et chez moi, en moyenne section, elle a commencé parce que le papa est arrivé aussi. Elle a commencé à s'ouvrir et à parler très, très bien. Et elle est partie en grande section et c'était une des meilleures élèves de ma classe. Et justement, un jour, il y a une nouvelle famille qui est arrivée, originaire de son pays, je crois qu'ils étaient Albanais et on s'est dit "on va demander à K. si elle peut nous aider pour dire certaines choses" et elle s'est complètement fermée. Elle a complètement refusé de parler, de parler sa langue et de faire entre guillemets l'interprète et ça l'a mis dans une position complètement...

[00:22:51.070]

Ça fait deux fois que tu parles de ça, de cet obstacle, de cette barrière.

[00:22:58.450]

Oui. Et je te dis oui, pour cette petite là, qui doit maintenant être en CM2 je pense, ou CM1, il y a vraiment eu ça, c'est à dire qu'il y a eu ce départ très difficile en petite section, petit à petit elle s'est ouverte, etc. Et le jour où on s'est dit "tiens, on pourrait demander à K. si...", mais des choses bêtes hein, "comment tu dis machin, tablier ou je ne sais quoi ?", mais là vraiment elle s'est bloquée, complet. Et puis, on a pas insisté parce qu'on sentait qu'il y avait quelque chose de l'ordre... Enfin qu'elle était touchée, quoi, que c'était pas juste "Non, je ne veux pas", non c'était pas du refus ou de l'opposition.

[00:23:38.410]

Il y a comme un rejet de sa culture ou de sa langue, ou une peur.

[00:23:43.090]

Ou qu'elle était gênée de la parler devant nous peut-être. Est-ce qu'on lui dit "à l'école, c'est le français, à la maison, c'est à la maison" ? Je ne sais pas.

[00:23:55.040]

Et juste pour finir, est ce qu'au niveau de l'école, vous avez mis en place des dispositifs pour les élèves allophones justement spécifiques ? Je ne sais pas, dans le projet d'école, par exemple.

[00:24:12.390]

Le projet d'école qu'on a terminé il y a deux ans, là oui on a fait tout un projet autour du langage, donc oui, on était parti pour monter ce projet du constat aussi que dans notre école, on recevait pas mal d'élèves allophones et qu'il était important de travailler spécifiquement sur le langage. Et là, justement, c'est vrai qu'on avait beaucoup travaillé au début de ce projet sur les arts visuels.

[00:24:48.170]

D'accord, c'est intéressant. Du coup, qu'est-ce que vous avez mis en place ?

[00:24:51.740]

La première année, c'était en gros l'art et la poésie, donc on avait travaillé avec une artiste locale qui habite un petit village à côté de Lourdes, on est allé voir une exposition à la minoterie à Nay, de ses oeuvres et des oeuvres d'autres artistes. Donc, on a fait des activités. On avait fréquenté la salle d'art et ensuite, elle était venue faire des séances en classe. Elle avait apporté des toiles. Les enfants disaient des mots sur ses toiles. Elle les notait. Dans la séance d'après, on mettait les mots dans les chapeaux. On tirait plusieurs mots, et avec les mots qu'on avait tirés de ces chapeaux, ils faisaient des sortes de petits haikus.

[00:25:44.840]

D'accord, ok. Et ça, c'était avec tous les élèves ?

[00:25:48.620]

Oui avec tous les élèves. On faisait classe par classe et en fait, à la fin, ces petits poèmes qu'on avait écrits, on était parti de l'oeuvre et on est revenu à une oeuvre, c'est à dire qu'on allait dans la grande salle de motricité. Là, on a étendu des grandes feuilles et on leur a donné des outils à disposition et ils devaient faire ce qu'ils voulaient. Et ils avaient découpé ces haikus qu'on avait retranscrits avec eux. Je pense que les grands l'avaient tapé à l'informatique, et ils les collaient sur ces fonds-là. Donc la première année de ce projet d'école, l'action était celle là. Ensuite on

avait fait une exposition qui était ouverte aux familles, où on avait présenté la démarche du projet.

[00:26:28.400]

Ce projet était spécifiquement en lien avec les élèves allophones ?

[00:26:35.480]

Oui oui, c'était un des objectifs qu'on avait. On était parti du constat qu'il y avait un besoin de langage en général pour tous les élèves, mais aussi qu'on recevait pas mal d'élèves allophones, ce qui est toujours le cas, c'est à dire en étant entre guillemets habitué au poste, on se rend pas compte mais c'est vrai que finalement, par classe, on en a quelques uns quand même.

[00:27:04.010]

Et donc à l'issue du projet, est ce que vous avez vu des évolutions par rapport aux élèves allophones justement, au niveau du langage ?

[00:27:13.960]

Oui oui, c'était quand même des actions qui avaient été... C'était assez complet parce que finalement, ils créaient, ils produisaient du langage par l'observation et après on créait un poème dessus, on mémorisait le poème, donc il y avait quand même le langage un peu dans toutes ses dimensions. Et oui, oui, c'était un bilan assez positif. Après, il y a que le projet d'école, mais aussi le fait que certains élèves avaient passé trois ans à l'école maternelle. Et voilà. Je pense qu'il ne faut pas... Alors évidemment, il y a des activités spécifiques à mettre en œuvre, une attention particulière à donner à ces enfants. Mais il ne faut pas non plus négliger le bain de langage. Je pense ça, après je sais pas ce qu'en dit la recherche, mais le bain de langage que prennent les enfants lors de moments un peu moins formels, où ils jouent ensemble lors de jeux symboliques... Je pense qu'il y a pas mal de choses qui se joue là aussi.

[00:28:17.860]

OK, super écoute. On est arrivé à la fin.

• Entretien n°3

[00:00:01.710]

Alors déjà, est ce que tu peux te présenter, ton parcours, ce que tu as fait comme études pour en arriver là ?

[00:00:15.150]

Alors mon parcours. J'ai passé une licence de lettres modernes, une licence d'études théâtrales il y a maintenant fort longtemps puisque j'ai eu le bac en 86. Et voilà. Après, j'ai fait une école de théâtre. Et puis j'ai finalement passé le concours de professeur des écoles. C'était déjà le concours de professeur des écoles. Je suis vieille mais pas tant que ça, et donc j'ai passé le concours à Toulouse et donc ça fait maintenant presque 30 ans que j'enseigne.

[00:00:50.700]

Et ça fait combien d'années que tu es ici ?

[00:00:53.040]

Alors je suis ici depuis 10 ou 11 ans. J'ai été détachée de l'Education nationale pendant 8 ans à la Ligue de l'enseignement, au secteur spectacle vivant. Et avant j'avais travaillé à Bun, dans les petites écoles rurales, comme chargée d'école. Parce que à nos débuts, on était chargé d'école dans les petites écoles.

[00:01:15.630]

C'est intéressant que tu me dises que tu as travaillé dans le théâtre et on en reparlera après. Dans les arts plastiques ou arts visuels, je comprends le théâtre aussi. Donc on y reviendra. Est-ce que tu peux me présenter ta classe ? Dire combien tu as d'élèves,...

[00:01:34.360]

Alors. J'ai 22 élèves, des petits moyens. Un peu plus de garçons que de filles. Toujours, j'ai toujours un peu plus de garçons que de filles.

[00:01:51.380]

Est-ce que tu as des élèves dits à besoin éducatifs particuliers dans ta classe ?

[00:02:05.370]

Alors non, j'ai pas d'élève avec un handicap ou un trouble particulier qui aurait été détecté, en fait. Après, effectivement, j'ai quand même un élève, on va faire une équipe éducative parce qu'il y a sans doute une hyperactivité ou quelque chose comme ça. Mais après pas détectés.

[00:02:30.270]

Donc, on va un peu plus se centrer sur les élèves allophones là, est ce que tu peux me dire combien tu en as dans ta classe déjà ?

[00:02:35.520]

Alors j'en ai qu'une !

[00:02:39.420]

Est ce que tu as des informations sur son parcours antérieur, est-ce qu'elle a déjà été scolarisée ?

[00:02:46.830]

Oui elle a été scolarisée ici déjà l'année dernière, chez la directrice Isabelle en petite section. Et moi elle est en moyenne section. Elle n'a pas été scolarisée avant. Alors je sais pas trop si je peux dire qu'elle est allophone parce que ça fait deux ans qu'elle est en France,

[00:03:08.670]

Alors allophone, c'est dont la langue première n'est pas le français, donc même si elle parle français...

[00:03:16.200]

Ouais, en fait, les parents sont tous les deux Italiens, et ils parlent l'italien, mais ils parlent français. Maintenant, on sent qu'à la maison, on parle italien, et elle je pense qu'elle parle très bien italien. Je pense, et français c'est encore un peu difficile, elle a les deux langues, je sais pas si on peut dire qu'elle est vraiment allophone. Elle n'a pas débarqué d'Italie là comme ça.

[00:03:40.380]

Oui, oui, mais comme sa langue, sa langue parlée à la maison, sa langue première, c'est l'italien. A ce moment là, elle est considérée comme comme allophone. OK, donc, pour cette élève là spécifiquement, est ce que dans ta classe, tu mets en place des choses pour elle, pour l'accompagner, au niveau du langage par exemple ?

[00:04:03.660]

Non. Elle participe et elle baigne dedans, donc je ne mets rien en place de particulier.

[00:04:10.990]

OK, pas de souci. Maintenant, on va parler un peu plus des arts plastiques, comme je t'ai dit arts plastiques ou arts visuels, dessin, peinture, mais aussi danse, théâtre, tout ce qui rentre dans l'art visuel. Déjà, est-ce que tu en pratiques dans ta classe auprès de tes élèves ?

[00:04:34.840]

De l'art plastique, oui, bien sûr. Du théâtre, du spectacle vivant, non, ça m'est arrivé mais cette année non.

[00:04:46.350]

Après, tu peux me parler aussi, comme tu étais en maternelle avant, de tes expériences passées aussi.

[00:05:04.140]

En arts plastiques, évidemment. Évidemment, on va faire de l'art plastique, à ne pas confondre avec tout ce qui est de l'ordre du bricolage ou du travail manuel. Mais l'art plastique effectivement, tout ce qui peut être "étude", plutôt initiation et observation d'œuvres de peintres. Et puis, surtout, je pense en maternelle, beaucoup d'exploration et de pratique. C'est très large, et c'est en fonction des idées, des envies. Donc on travaille moins en volume quand même chez les petits. Moi, je travaille moins volume que à plat. Donc on peut travailler sur les couleurs, sur les formes...

[00:05:57.380]

Et tu travailles selon quel dispositif ? Tu travailles plutôt en ateliers ?

[00:06:01.550]

Oui en atelier.

[00:06:06.380]

Et après, tu fais des retours en classe entière ?

[00:06:09.890]

Oui, alors pas assez. Mais il faut le faire, il faudrait le faire. Moi, je ne suis pas toujours... Soit un retour en classe entière, soit retour en petits groupes, parce que c'est intéressant effectivement quand ils parlent eux-même de ce qu'ils ont voulu faire, de ce qu'ils ont fait, comment ils s'y sont pris, la démarche qu'eux-même ont eu, parce qu'ils peuvent l'expliquer. Alors moi je ne le fais pas assez, mais je pense que c'est quelque chose qu'il faut faire et qui est intéressant. Mais après, des fois dans la vie de la classe, c'est pas pareil !

[00:06:43.400]

Exactement. Et du coup, tu me disais que tu travailles beaucoup sur l'exploration, etc. Qu'est ce que tu donnes comme consigne ? Est-ce que c'est des consignes ou un dispositif plutôt fermé, étape par étape.. ?

[00:07:00.600]

Ca dépend, ça peut être les deux, ça dépend du projet, de l'objectif du travail. Après moi, je pense que c'est vrai que de donner plusieurs supports différents avec plusieurs outils et les laisser un peu explorer, on se l'autorise peut être pas assez. Et ça, c'est quelque chose qui doit être fait énormément parce que c'est comme ça qu'ils vont appréhender la matière, les couleurs, tout ce qui est de l'ordre de l'art plastique. Mais c'est vrai que des fois, on donne des dé-

marches parce qu'on a un objectif précis et donc on va, pour arriver à cet objectif là... Après, je pense que le plus intéressant, c'est qu'ils explorent eux-même. Après on fait pleins de choses différentes, peut-être qu'il faudrait en faire tous les jours.

[00:07:49.290]

D'ailleurs tu en fais à quelle fréquence?

[00:07:51.170]

Plusieurs fois par semaine, j'essaie de faire au moins. Oui, alors bon, l'art plastique peut se mêler au graphisme. Donc, oui, pratiquement tous les jours, tous les deux jours, ça dépend. Après, j'ai pas systématiquement l'atelier d'arts plastiques tous les jours, ça va être plus, en fonction des projets, de l'objectif. Mais il faudrait que les petits, en tous les cas une petite section, les tout petits, il faudrait qu'ils aient tout le temps dans les mains quelque chose et qu'ils manipulent.

[00:08:30.140]

OK et du coup, en arts plastiques, tu as l'impression de devoir différencier ? C'est un peu le mot qui fait peur, mais est-ce que tu as l'impression de devoir plus accompagner certains enfants ? Et si oui, de quelle manière tu le fais ? Ou est-ce que tu fais pareil pour tout le monde ?

[00:08:49.490]

Alors, selon l'atelier moi ce que je propose, c'est la même chose pour tout le monde. Par contre, c'est sûr qu'il y a des enfants qui vont avoir plus besoin, de s'exprimer davantage que d'autres par de la peinture. La peinture, par exemple, c'est quelque chose qui revient. Il y en a effectivement, les tout petits ou ceux qui ont encore du mal au niveau de la motricité fine, c'est vrai que je vais leur proposer davantage par exemple l'après midi quand ils reviennent de la sieste, que d'autres qui vont être déjà sur un travail plus précis ou qui vont être capables de faire des choses ou qui vont eux-mêmes aller vers du dessin ou qui passent le dessin. Le dessin ça vient quand même assez tard et c'est assez spontané. J'ai remarqué que durant l'année, surtout chez les moyens, en début d'année, ils ne dessinent pas du tout, ça les intéresse pas du tout. Et dans le courant de l'année, souvent, ils commencent à s'installer et ils font des dessins et ils se mettent à s'exprimer, ils comment s'exprimer par le dessin Bon les petits on a très peu de ça et donc voilà. Après non parce que... Ça va être plus de l'ordre... Alors évidemment, il y a des choses après... L'enfant qui va mettre la peinture au même endroit, qui fait un gros trou, bon bah on va lui apprendre à étaler de la peinture, des choses comme ça. On les accompagne, mais c'est plus libre. C'est un peu différent d'une activité de mathématiques où l'on va revenir sur la quantité, le 3, le machin. Mais là, il y a de l'expression. Après, il y a plein de mots nouveaux, des mots d'action. C'est vrai que celui qui ne parle pas, on va lui parler davantage que peut être... On va le pousser. Celui qui parle tout le temps, on va lui dire de se taire un petit peu.

[00:11:02.430]

Et pour ton élève allophone donc, elle parle ou elle est plutôt...?

[00:11:02.530]

Oui elle parle un peu plus maintenant, oui.

[00:11:05.590]

Et donc, est ce qu'elle fait partie des élèves que tu accompagnes au niveau du langage, justement dans les activités artistiques ?

[00:11:16.900]

Non. Je vais y penser, mais je n'y pense pas forcément. Mais c'est vrai que oui, je pourrais. Après elle, elle est allophone, mais elle a quand même l'italien et tout. J'en ai d'autres qui parlent très mal là, à la limite... voire même d'autres qui ne parlent pas et qui ne sont pas du tout allophones. Donc, quelque part, je vais plus m'inquiéter pour eux que pour elle parce qu'elle a quand même un langage, c'est quand même très différent. Donc elle l'aura le français, elle l'aura. Y'a aucun souci pour elle, alors que les autres qui parlent très mal, qui ont beaucoup plus de difficultés, même pour l'apprentissage de la lecture, tout ça sera sûrement plus compliqué pour eux que pour elle. Elle, elle a l'italien, donc...

[00:12:05.950]

Est-ce que tu as déjà été confrontée à des élèves par le passé qui étaient donc allophones et qui eux rencontraient des difficultés au niveau du langage, comme pourrait rencontrer un élève francophone ?

[00:12:17.470]

Oui, et qui, visiblement rencontrait aussi des difficultés dans son propre langage. Mais ça Jean, il a dû en parler parce qu'il l'a eu cet élève. Il l'a eu en grande section, lui, l'an dernier. C'est une petite qui, effectivement, parlait très mal le Français, on ne comprenait pas du tout ce qu'elle disait. Les parents parlaient très mal aussi et en discutant avec les parents, je me suis rendu compte que... Pour moi, je pensais qu'elle parlait quand même... Alors c'était quoi, du roumain ou albanais ? Je sais plus... Et en fait, la mère avait fini par me dire qu'elle ne parlait pas bien non plus, qu'elle ne parlait pas bien leur langue, la langue maternelle. Donc, à mon avis, il y avait un souci.

[00:13:21.880]

Tu me disais que tu faisais pas de différenciation spécifique donc.

[00:13:26.350]

Non parce qu'elle comprend et elle s'exprime donc non.

[00:13:32.230]

Et est-ce que avec elle, ou dans tes années passées, ça t'est arrivé de prendre en compte le bagage culturel qu'avaient déjà tes élèves allophones pour t'en servir ?

[00:13:55.180]

Et non, ça me donne une idée tiens ! Non. Alors après moi, des fois, j'ai essayé de parler, qu'ils nous donnent quelques mots, par exemple pour chanter Bon anniversaire dans leur langue maternelle. Et en fait, je me suis aperçu qu'ils ont beaucoup de difficulté à parler dans leur langue maternelle. Soit ils n'osent pas, soit ils n'ont pas envie, soit on leur dit tellement de parler en français qu'ils ne le font pas. Et en fait, je n'ai jamais réussi à vraiment... Par exemple, j'avais eu un petit Portugais qui parlait portugais, mais j'aurais bien aimé... Même elle, pour chanter Bon anniversaire, en italien. Bon elle dit des mots mais c'est compliqué. En fait, ils sont trop petits je pense pour ça. Et puis je pense qu'ils séparent les mondes un peu. C'est surtout des enfants qui viennent de pays de l'Est, dans leur famille on parle comme ça, à l'école, ils se disent "je dois parler français", alors "je ne parle pas", mais ils n'arrivent pas... Ils sont trop petits pour comprendre que "ah ben oui tiens, je vais parler". Là ils sont trop petits.

[00:15:15.070]

Alors est-ce que dans la formation initiale ou formation continue, tu as été formée au sujet des élèves allophones ?

[00:15:21.620]

Non, surtout pas dans ma formation initiale. Et continue non, alors j'ai jamais demandé les stages, particulièrement que j'en ai jamais eu beaucoup. Et puis comme ils sont petits, c'est vrai que oui, ils baignent quand même dans le langage, on fait de la phonologie. Donc c'est moins problématique qu'un enfant qui va peut être arriver en primaire.

[00:15:48.700]

Tu penses qu'il y a une similarité entre des élèves allophones qui arrivent en petite section et des élèves francophones, dans les apprentissages au niveau du langage ?

[00:16:02.190]

Je pense que c'est assez similaire, voire même moins difficile pour eux quand ils ont bien la langue maternelle, ça veut dire qu'ils ont déjà une langue, donc ils comprennent déjà ce que c'est que parler, je pense qu'ils auront aucune difficulté. C'est là où je te disais que par rapport à l'enfant qui avait des difficultés, dont je m'étais aperçu qu'elle avait des difficultés dans sa langue maternelle, ça expliquait aussi les difficultés qu'elle avait en français, finalement. Le problème, il n'était pas qu'elle était allophone, c'est qu'elle avait peut être des difficultés de langage, des troubles du langage particulier qui se retrouvait dans les deux langues.

[00:16:50.120]

Et juste pour finir, dans l'école vous travaillez en équipe sur des projets qui concernent les élèves allophones, est ce que vous avez mis en place dans le projet d'école par exemple, sur les élèves allophones ?

[00:17:09.200]

Est ce qu'on l'a fait ? On a eu une année où il y en avait beaucoup en grande section.

[00:17:13.460]

Jean a parlé d'un projet que vous aviez fait en poésie.

[00:17:20.600]

Oui mais bon, c'était pas spécifique aux allophones.

[00:17:26.660]

OK, donc c'est pas un sujet que vous abordez ?

[00:17:32.870]

Non, ce n'est pas... Non. Moi, de toute façon, dans ma classe, ça m'a jamais réellement posé de problème, sauf cet enfant. Mais sinon on a toujours fini par... Après quand ils arrivaient, moi je les avais chez les petits ou chez les moyens, après ils arrivaient en grande section. Ils parlaient finalement au CP en ayant la langue française de façon correcte, sans jamais poser de vrai problème. Ça ne m'a jamais posé de problème parce qu'ils arrivent petits quand même. À partir du moment où ils ont leur langue maternelle, ils sont déjà dans la communication. Ils se débrouillent, ils apprennent des choses vite. C'est vrai qu'ils apprennent vite.

[00:18:28.970]

Tu penses que c'est dû à quoi le fait qu'ils apprennent vite ? C'est parce qu'ils ont deux langues ?

[00:18:32.780]

Oui ça, je pense que déjà, on le dit. Le fait qu'ils aient une langue, ils vont vite apprendre la deuxième langue parce que je sais pas, il doit y avoir des fonctionnements qui sont similaires et puis je pense qu'ils ont une élasticité au niveau du cerveau qui fait qu'il y a des habitudes qui sont prises, des automatismes, la mémorisation qui se fait, qui est peut être plus facile. Alors ça doit dépendre des langues parce que j'avais la petite qui est chez Jean qui, par contre, qui vient de Mongolie, là, c'est peut être plus compliqué aussi selon la langue. L'italien par exemple... Là, c'est vrai qu'elle est... Moi je l'ai eue l'année dernière chez les petits, elle comprenait ce qu'on disait. Elle avait quand même du mal à s'exprimer. On sentait qu'il y avait un blocage, qu'elle n'avait pas envie. Par contre, pendant le confinement, je l'ai eue au téléphone parce que sa mère me la passait au téléphone. En plus ses parents parlaient vraiment pas bien et avec une

articulation, une prononciation qui était compliquée. Mais quand je l'ai eu au téléphone, elle m'a parlé au téléphone plus et mieux que ce qu'elle faisait en classe. Donc, il y a sûrement psychologiquement chez eux une mise en danger un petit peu quand ils s'expriment en français. J'avais une petite qui était arménienne, qui venait de... Je ne sais plus exactement... Elle était d'origine arménienne et elle me l'avait dit clairement. Elle ne me parlait jamais. Et puis je la voyais parler avec les autres. Mais elle me disait "moi, pas parler français". Donc, il y avait un blocage. C'est peut-être "Je ne veux pas oublier mon pays". Donc voilà, c'était une façon peut être aussi de trahir, je sais pas. Cela dit, après en grande section, elle parlait très bien français. En fait, elle parlait très bien français. Ça évolue après. Et puis en fait, à mon avis, elle l'avait le français, mais elle ne voulait pas. On ne sait pas comment s'était passé le départ, la séparation d'avec son pays. Elle (en montrant l'élève italienne) c'est pas du tout pareil, c'est une migration voulue, choisie pour le travail. Je ne sais pas pourquoi mais il n'y avait pas de souffrance derrière, je pense. Des fois, il y a de la souffrance.

[00:21:16.460]

Tu as dit que tu avais fait du théâtre. Est ce que ça t'est déjà arrivé du coup de t'en servir en classe auprès d'élèves allophones ?

[00:21:25.040]

Pas forcément avec des élèves allophones. Ils sont là, donc ils vont participer. Mais par contre en est d'accord que c'est une façon, une manière d'amener le français et de les amener à participer. Mais pour tous les enfants. Au niveau de la langue, c'est un moyen qui est ludique. Donc pas forcément avec les maternelles parce que c'est plus compliqué, mais on l'a fait il y a quelques années. Moi j'intervenais beaucoup en maternelle parce que ça fait peur à beaucoup de monde. Et c'est sûr que là c'est une porte d'entrée qui est très intéressante au niveau du langage, au niveau des échanges, de l'expression, oser le faire, le faire en français. Alors avec des primaires n'en parlons pas. De toute façon le théâtre c'est pluridisciplinaire, c'est bien dommage que l'on ne fasse pas plus et qu'on ne valorise pas du tout.

[00:22:58.400]

Ecoute, je ne sais pas si tu as des choses à rajouter. OK, merci à toi.

• Entretien n°4

[00:00:03.060]

Est-ce que tu peux te présenter brièvement, ce que tu fais comme études, ton parcours pour arriver jusque là, etc.

[00:00:09.960]

Alors donc, du coup, j'ai fait un baccalauréat scientifique, une année de classes préparatoires aux grandes écoles, et ensuite une licence, le DEUG et la licence de math. Et puis après, j'ai passé le concours de l'IUFM et ensuite j'ai eu le concours. Donc j'ai fait l'année de PE2, année où on était stagiaire sur Tarbes et après j'ai eu le premier poste dans une maternelle à Lourdes, au Lapacca avec des moyenne section. L'année d'après, j'étais avec des élèves de CE1 à l'école d'Honoré Auzon. Et puis depuis, ça fait 15 ans que je suis ici à Darrespouey avec la direction et des tout petits petits.

[00:01:06.200]

Du coup, est ce que tu peux présenter ta classe? Brièvement.

[00:01:13.710]

Cette année, il y a maintenant 18 depuis hier, sinon 17 élèves sont présents cette année. Il devait y en avoir un peu plus, mais certains ont été réaffectés dans une autre école. Donc, 17 élèves. Il y a 5 élèves de toute petite section et 13 de petites sections. Et donc 6 filles et 12 garçons.

[00:02:03.300]

C'est pas mal. Est ce que dans ta classe tu as des élèves à besoins particuliers ? Soit en situation de handicap ou avec des troubles particuliers, etc.

[00:02:16.740]

Situation de handicap, non. Non, rien de particulier. Par contre, après deux allophones. Donc un qui est là depuis le mois de septembre et l'élève dont je parlais qui est arrivé hier, mais qui était scolarisé dans une autre école depuis la rentrée. Il est pas arrivé hier en France.

[00:02:51.360]

Est-ce que tu as des informations sur leur parcours, s'ils ont été scolarisés avant,... ?

[00:02:55.470]

Ouais, alors bon. Du coup, sur celui qui est là depuis le mois de septembre c'est une première scolarisation, mais parce que il a l'âge d'être pour la première fois à l'école, et la famille était en France. Est-ce qu'il est né en France ? Ça, je sais pas, mais la famille était en France. Ils viennent pas juste d'arriver. Et l'autre, celui qui est arrivé dans notre école hier, donc celui là était sur Tarbes depuis le mois de septembre, dans une école de Tarbes. Et donc là, ils ont déménagé sur Lourdes. C'est pour cela qu'il arrive là, donc il était bien scolarisé à Tarbes. Et par contre, lui, est-ce qu'ils sont là depuis longtemps, ça, par contre, je sais pas. Après, c'est vrai que je n'ai pas parlé d'un autre, mais c'est pas du tout allophone là, un autre enfant qui est né ici. C'est plutôt qu'il a deux langues, on va dire.

[00:04:01.960]

Allophone c'est dont la langue première n'est pas le français, c'est si la première langue qu'ils ont entendue, c'est une autre que le français.

[00:04:10.660]

Je pense que celui dont je parle là, je pense qu'il a entendu les deux quasiment simultanément. D'ailleurs, il parle les deux langues.

[00:04:25.960]

Est-ce que tu ressens que ces élèves rencontrent des difficultés ? Alors bon, que ce soit au niveau du langage, mais des difficultés au niveau scolaire plus largement.

[00:04:43.270]

Le dernier dont je t'ai parlé, celui là non, aucune difficulté, même au contraire, il est très à l'aise et d'ailleurs, on le sent très à l'aise, justement, dans tout ce qui est phonologie. On est qu'en petite section, mais on sent qu'il a les oreilles bien ouvertes. Et quand on a fait, quand on fait un peu d'anglais, tout ça, il arrive à placer la langue. Il y a plein, plein d'ouverture à tous les niveaux. Donc pour lui, pas de difficulté. Celui que je découvre là depuis hier, c'est un peu difficile à dire parce que ça fait que deux jours, mais quand même, le peu que j'ai pu voir aujourd'hui puisque hier, j'étais déchargé, il semble me comprendre, même s'il n'y a pas l'action, quand je donne une consigne orale, peut-être qu'il suit le groupe mais bon, il semble quand même comprendre. Et donc, au début, évidemment, il découvre la classe depuis deux jours donc il osait pas trop, trop parlé, puis à un moment donné il s'est échappé une phrase et il y avait quand même une belle phrase. C'était plutôt pas mal construit. Donc là, je pense que lui, je n'ai pas noté de difficulté, mais c'est trop tôt pour le dire. Et l'autre, le dernier, celui qui est là depuis le début de l'année, là, par contre, oui, des difficultés un petit peu dans tous les domaines, mais des difficultés dans sa langue maternelle aussi. On a fait le point avec la famille. Autant il déclenche pas en français et en compréhension et en production. Il est là très régulièrement depuis le début de l'année. Donc, à ce moment là de l'année, il devrait quand même comprendre. Il devrait sortir au moins quelques mots de vocabulaire. Là tout ça se met pas en place et dans sa langue maternelle c'est compliqué aussi, et donc, du coup, forcément difficulté dans le langage et donc difficulté dans les autres domaines d'apprentissage. En graphisme, tout ça, peut-être qu'il imite. Le geste commence à être un peu plus sûr, mais je veux dire, tous les apprentissages qui ont besoin de l'oral, du coup, c'est compliqué, c'est compliqué. Après il y avait en plus greffé par dessus un petit problème ORL donc est-ce qu'il a bien entendu depuis qu'il est petit ? Tout ça est un peu mélangé. Donc sur les trois, un parfait, un autre, je le découvre, mais ça semble aller. Et le troisième, des difficultés.

[00:06:58.120]

Et du coup, est-ce que ces élèves-là, tu les accompagnes ? Tu différencies ? Est-ce que tu les accompagnes spécifiquement ? Ou est-ce que tu donnes les mêmes enseignements qu'aux autres ? Est-ce qu'il y a certains temps pour eux ?

[00:07:15.790]

C'est ça, il peut y avoir un peu les deux, c'est à dire qu'ils ont quand même un bain de langage et d'ateliers communs avec les autres. Alors là, c'est pareil. Celui qui a les deux langues, lui, il suit, tout comme les autres parce qu'il n'y a pas d'autres besoins. L'autre, par contre, qui est là depuis le début de l'année, il y a un peu les deux. Donc déjà, il est en petite section et il est rentré en septembre. Mais parfois, il m'arrive de le faire suivre avec les tout petits qui sont rentrés en janvier, je refais tout ce que j'ai fait depuis le mois de septembre. Donc parfois sur des choses qui n'ont pas été bien construites, lui, il reprend les activités avec les enfants de toute petite section qui sont rentrés en janvier. Il y a eu cette première adaptation. Après, comme je disais, il a quand même les ateliers comme les autres, avec le bain de langage, le langage de la classe au quotidien. Et après, effectivement, oui, parfois, ça peut être différencié dans le sens où je le prends avec moi spécifiquement pour redire la consigne ou si c'est compliqué, si c'est trop abstrait, pour refaire des phases de manipulation, ça peut être des choses comme ça, ou après sur des petits albums, des petits livres pour travailler un peu plus sur le langage et le vocabulaire de façon un peu plus spécifique. Après bon, sa langue maternelle, c'est de l'albanais. Et vu que je n'ai aucune référence en albanais, je ne peux pas le faire dans l'autre sens. Sinon, effectivement, si c'était une langue que je connais un peu, il n'y en a pas beaucoup, mais peut être que je pourrais faire des ponts. Bon, là, je, ça servirait pas à grand chose. Donc, voilà, il y a un peu les deux dispositifs, le collectif de la classe, et puis des temps de différenciation, d'adaptation.

[00:09:11.610]

On reviendra plus spécifiquement après dessus. Ma recherche se centre sur les élèves allophones en arts plastiques. On va parler un peu des arts plastiques. Par arts plastiques j'entends arts au sens large, dessin, peinture, mais aussi danses, chants, spectacle vivant. C'est très large. Voilà donc déjà est-ce que tu les enseignes dans ta classe ?

[00:09:41.040]

Oui, ben oui, ça, forcément.

[00:09:42.900]

Et à quelle fréquence ? Est-ce que c'est tous les jours ?

[00:09:51.060]

Tout ce qui est spectacle, tout ça, c'est ponctuel. C'est quand l'occasion se présente ou quand on a un spectacle prévu. Et cette année, c'est plutôt nul que ponctuel vu les circonstances. Sinon, après tout ce qui est danse, on va plutôt avoir un temps spécifique sur la motricité du ven-

dredi et après tout, ce qui est plutôt arts visuels et arts plastiques, là, ça va être au fil des projets, donc est-ce que ça va être quotidien ? Pas forcément. Mais ça va être plutôt sur des projets. Là, on a travaillé sur Keith Haring et ça a été une ou deux fois par semaine, mais sur une longue période. Après, c'est vrai que quand même, chez les petits tout petits, c'est pas forcément de l'art plastique, mais on a des ateliers de graphisme tournants. Ils expérimentent quand même beaucoup quotidiennement. Mais après les projets, oui, c'est plus spécifique sur des temps.

[00:10:46.460]

OK, et donc, pendant ces projets, par exemple, tu travailles avec quel dispositif ? Tu travailles par atelier ?

[00:10:53.160]

Oui, alors il peut y avoir... Ça dépend. Sur tout ce qui est musique, les écoutes, là, ça peut être plutôt collectif. Pour introduire le projet ou pour faire le bilan, ça peut être pour garder ce qu'on a fait, ça peut être un collectif, mais après, quand on produit, quand on expérimente, c'est plutôt un atelier. D'ailleurs, même parfois pour introduire ça peut être aussi en atelier, ça dépend. Parce que c'est vrai qu'ici, c'est les plus petits. Et on sait que le collectif, on les perd vite.

[00:11:27.060]

Et après, c'est plutôt sur la démarche. Comment est-ce que tu t'y prends ? Est-ce que c'est plutôt dirigé ? Ou est-ce que des fois, tu laisses des temps où ils explorent ? Ou c'est une consigne plus ouverte ?

[00:11:38.690]

Alors, il va y avoir en général une phase d'expérimentation, de découverte assez large. Alors, peut être pas systématiquement à chaque projet. Mais en général, il y a quand même cette recherche là. Et après, on regarde un peu ce qu'on a fait, tout ça. Il peut m'arriver de donner des consignes plus précises et voire même d'être avec eux si je veux aboutir à un geste précis ou quelque chose, de guider le geste pourquoi pas, selon les besoins. Mais là, là, c'est pareil, encore une fois, il peut y avoir les deux choses, des phases de découverte, d'exploration et après des consignes un peu plus dirigées.

[00:12:14.060]

Et donc, dans ces phases de découverte, tu leur mets le matériel à disposition et sans consigne ?

[00:12:20.670]

Voilà. Par exemple, quand on avait travaillé sur la trace, il n'y avait pas un artiste derrière forcément, mais on était quand même dans les arts un petit peu. Ils avaient plusieurs, plusieurs matériels, plusieurs outils on va dire, une grande feuille. Et puis la consigne c'était "tu utilises

chaque outil et tu essaies de voir ce qu'ils font". Et moi, à mesure qu'ils produisaient, j'étais au milieu d'eux, là, dans le groupe, et je disais "Ah, tu as pris le tampon, tu as tourné", j'essayais de verbaliser dessus.

[00:13:02.130]

Donc, est-ce que, spécifiquement dans les arts plastiques ou arts visuels, tu ressens le besoin d'accompagner tes élèves allophones ?

[00:13:16.590]

Donc du coup, en tout cas sur tout ce qui est productions plastiques... Je vais prendre à part à le spectacle vivant. J'imagine que si on avait accueilli un spectacle, si on avait été au cinéma, l'élève allophone aurait regardé. Il aurait peut être pas tout perçu, mais je n'aurais pas été tenté de lui en train de lui expliquer chaque scène du spectacle. Après, par contre, j'aurais essayé de voir s'il a compris des petites choses avec des images ou des choses comme ça, sans doute. Sur les moments de production de plastique là, peut être que je vais plus donner les noms des outils, les actions et les choses comme ça, mais encore que, pas forcément parce qu'on est ici, encore une fois, c'est spécifique, chez des petits, tout petits donc il y a beaucoup d'enfants, même francophones, qui n'ont pas les mots de vocabulaire spécifiques de la classe ou même qui ont pas trop de mots de vocabulaire. Donc, j'étaye pour eux et du coup, j'étaye pour le petit allophone qui prend aussi et ensuite l'autre spécificité chez les petits tout petits, c'est que même si je donne une consigne à l'oral, ils vont quand même beaucoup faire par imitation, soit de moi si je montre un geste mais c'est pas trop le but, ou ils vont regarder les feuilles des copains. Donc là non. Sur des séances comme ça, je ne vais pas étayer spécifiquement pour les élèves allophones parce que finalement, ça sera le même étayage un peu pour tous, sauf pour celui qui parle vraiment déjà très bien et qui lui va nous apporter les mots de vocabulaire, les actions, des choses comme ça. Après, sur une consigne plus précise, si je me rends compte qu'à l'oral, quand je donne la consigne orale, l'élève allophone ne va pas comprendre ce que j'attends de lui, comme le non francophone qui ne comprend pas, là oui, alors il pourra m'arriver soit de montrer le travail de copain, soit de passer par le geste.

[00:15:24.980]

Ca peut t'arriver de montrer le travail qui a été fait par un autre ?

[00:15:29.600]

Oui, si vraiment on n'arrive pas, que l'oral ne suffit pas, je n'ai pas d'exemples particuliers, mais tu vois, je te demande de colorier en rouge, peu importe, regarde comme... Je peux m'appuyer sur les autres.

[00:15:46.550]

Et ça t'arrive de parler, par exemple, de les faire travailler, chez les tout petits, c'est peut être compliqué, mais de les faire travailler en binôme ou même dans de petits groupes ?

[00:15:58.040]

Ensemble pas vraiment, parce que j'allais dire... Sur les ateliers autonomes, ils vont être plutôt ensemble autour de la même tâche, mais ils vont pas forcément faire ensemble. Voilà. Et est ce que j'ai parfois des moments où ils vont le faire l'un avec l'autre ? Parfois, je demande à un élève, celui qui parle bien, de reformuler, de redire la consigne, d'expliquer ce qu'il a compris, des choses comme ça. Toujours pareil, si c'est une danse, c'est quelque chose comme ça, il y en a un qui peut aller montrer à un autre qui n'aurait pas compris, mais par contre vraiment travailler en binôme où un ferait un peu de tutorat pour l'autre, des choses comme ça chez les petits, non je ne le mets pas beaucoup en place.

[00:16:57.320]

Est-ce que est ce que tu perçois que ça aide les élèves allophones ou ceux qui ont des difficultés de langage, le fait de faire intervenir un autre élève et qu'il y ait une reformulation différente ? Est-ce que tu perçois que ça les aide ?

[00:17:10.460]

Oui. Surtout le fait que ça ne vienne pas forcément toujours de l'adulte. Effectivement, le fait qu'un élève puisse expliquer, reformuler, montrer, c'est un pair qui leur leur explique et d'ailleurs, c'est valorisant pour les deux je trouve, celui qui explique et celui à qui on explique. Et c'est vrai que parfois chez les plus grands, je dis "si toi tu as compris, tu lui expliques". Et quand ils se le disent entre eux, avec leurs mots, ça peut fonctionner mieux que si ça passe par l'adulte. Effectivement. Après avec les petits, c'est plus compliqué parce que tu l'aides, ça va vite être tu vas faire à sa place, ou ils vont perdre la consigne. Il faudrait peut être mettre en place ces dispositifs régulièrement pour qu'ils rentrent là dedans, mais ils sont peut-être un peu petits quand même.

[00:18:11.690]

Est ce que tu prends en compte le bagage culturel de tes élèves allophones ? Est ce que tu t'en sers ? Alors bon, spécifiquement l'art plastiques mais si t'as d'autres exemples...

[00:18:21.230]

Donc, là dessus, on fait... Alors si je suis tout à fait honnête, c'est vrai que là, quand c'est des enfants albanais, des choses comme ça, moi, je n'ai pas de référent, donc je leur demande pas forcément les chansons ou comment dit bonjour, les choses comme ça. Sur d'autres langues que je connais un peu plus là, oui, par contre, ça peut être des chansons qu'ils peuvent nous apporter ça peut être les salutations aussi, dans la langue. Ou si moi, je parlais un petit peu, ça peut être de temps en temps, une petite phrase ou quelque chose comme ça. Après c'est restreint. Bon l'anglais, on le travaille dans l'école, ça peut être un peu d'espagnol, des choses comme ça où, effectivement, on chante Joyeux anniversaire, des chansons. Mais en répondant aux questions, je me rends compte que, par exemple, dans certaines langues, je le fais, dans

d'autres langues, qui me sont plus étrangères, je ne le fais pas forcément. Alors que ça pourrait être ça, ça pourrait être l'anniversaire, les bonjours, des petites choses qu'on pourrait mettre en place. Donc oui, mais pas systématiquement. Tout dépend de la langue si je m'y sens plus ou moins à l'aise. Mais c'est vrai que ça serait pas mal de l'ouvrir un peu plus. Et après par contre, plus culturellement, est-ce que sur des auteurs... ? Là non parce qu'ils sont quand même petits.

[00:19:43.070]

Oui ou alors tu vois pas forcément le bagage culturel, mais peut être les acquis qu'ils ont déjà. C'est vrai que là ils sont tout petits, petits donc ils ne sont pas allés à l'école avant.

[00:20:02.690]

Mais c'est vrai que du coup, non. Je n'ai jamais eu l'occasion. Bien souvent, c'est... Quoi que non, j'allais dire que c'est des familles qui sont là depuis 2-3 ans, puis qui scolarisent les enfants, mais pas forcément. Il y en a qui arrivaient du pays d'origine. Mais bon, comme on dit, ils n'étaient pas scolarisés chez eux parce que trop petits.

[00:20:27.170]

Est-ce que au cours de ta formation initiale ou formation continue tu as été formée au sujet des élèves allophones ?

[00:20:34.940]

Alors bon, initiale, on n'en parlait pas tant que ça, quand même. Pourtant, ça ne fait pas non plus cinquante ans. Je n'ai pas de souvenir précis. Je pense qu'on a dû quand même nous sensibiliser à ça, d'ailleurs, on disait même pas allophones, on disait non-francophone, on disait tout un tas de trucs, on avait des enquêtes aussi, où il fallait recenser, même en maternelle, le nombre d'enfants allophones. Mais peut être qu'on a eu un ou deux cours théoriques, peut être, mais là comme ça... En tout cas, on n'est pas resté un long module là dessus, Et après en formation continue oui, on a eu sans doute des formations, mais moi, je n'ai jamais demandé de spécifique quand même. De mon côté, je n'ai jamais demandé de spécifique sur les enfants allophones et en animation pédagogique, c'est à dire qu'en maternelle nous, on a souvent eu des animations autour du langage et il y avait sans doute un petit paragraphe sur les allophones, mais jamais spécifiquement sur les allophones.

[00:21:38.680]

D'accord, c'était de ton choix de ne pas en demander ou tu ne ressentais pas le besoin ?

[00:21:44.530]

Déjà parce que ce n'était peut être pas forcément proposé dans les formations aussi. Peut être parce que j'avais pas forcément besoin, je n'avais pas forcément d'élèves allophones scolarisés. Et la troisième chose, c'est aussi parce que dans cette classe spécifique de petits tout petits, comme on disait au début de l'entretien, finalement, entre un enfant français qui n'a aucun

mot de vocabulaire et un enfant allophone qui arrive, le travail est le même. Ça serait sans doute pas la même chose si j'avais des grands ou si j'avais un cycle 3 avec un allophone qui arrive, encore que là, il serait peut-être en UPE2A, je ne sais pas. Nous ici, c'est vrai qu'en maternelle, il y a quand même un gros bain de langage et ça permet de prendre la route ensemble.

[00:22:35.590]

OK et dernière question du coup. Est-ce qu'au sein de l'école vous menez un travail en équipe autour de la question des élèves allophones ? Est ce qu'il y a déjà eu des projets mis en place ? Dans le projet d'école, par exemple?

[00:22:49.900]

Alors projet non. On n'avait pas ces axes-là puisque on travaillait en langage, mais ce n'était pas spécifiquement pour eux. Et ensuite oui, on les accueille un peu tous de la même façon. Et bon, je ne sais pas ce qu'ont répondu les collègues, mais en général, c'est un peu tout le temps cette même démarche d'intégration dans le groupe, de bain de langage, de dispositifs spécifiques et d'accompagnement des familles aussi parce que souvent, les parents ne parlent pas bien la langue. Donc, du coup, il faut les accompagner pour se familiariser avec le système scolaire français, pour remplir les formulaires, expliquer un peu les choses qu'on fait.

[00:23:35.440]

Donc là, l'accompagnement, il se fait comment ? Je ne sais pas si vous avez un accompagnement spécifique ou un dispositif spécial, par exemple.

[00:23:41.710]

Là, pour les parents, on les reçoit de façon très concrète, quand en début d'année il y a toutes les fiches de rentrée à remplir, le cahier de liaison ou si, sur un projet spécifique, on explique le projet et on a un mot dans le cahier, en général on leur demande s'ils ont besoin, qu'ils hésitent pas à venir nous voir et s'ils comprennent pas, chaque enseignant reçoit les parents concernés dans la classe et on essaie de s'expliquer. Alors, quand c'est des langues vraiment étrangères qu'on maîtrise pas du tout, il nous arrive aussi de nous appuyer sur un autre parent de la même langue qui peut parler le français aussi et qui peut nous aider à traduire parce qu'après, on n'a pas vraiment de d'associations. Une collègue, qui était à l'UPE2A, nous avait donné quand même un livret d'accueil pour les familles traduits en plusieurs langues, donc ça on a. Mais c'est vrai qu'en général, on passe plus par l'oral et la communication directe. Et après, je crois qu'elle nous avait donné d'ailleurs dans les références une association, quelque chose peut être sur Tarbes, qui peut aider éventuellement à traduire. Mais là, on n'a jamais fait appel à ça. Et même le livret, les livrets, c'est à dire en albanais, je crois qu'il n'existe pas. Donc, c'est pour ça qu'on privilégie la communication en direct.

[00:25:04.910]

Super ! Je ne sais pas si tu as des choses à rajouter, des choses auxquelles tu penses...

[00:25:22.370]

Je réfléchis si des formations me reviennent et ne reviennent pas et sur les projets spécifiques. Non plus, je ne pense pas en oublier. Il me semble pas qu'on en ait menés. Non, parce qu'ils sont vraiment tellement intégrés dans la classe et dans ce bain-là que spécifiquement, on n'a rien trop mis en place.

[00:25:48.810]

Tu penses que ça aide le fait que ce soit des petits ?

[00:25:54.150]

Oui. Si c'était plus grand, je ne sais pas, je me dis que c'est vrai qu'en élémentaire, par exemple, il y a tout le langage courant, le métalangage de l'école et que peut être ça, ça serait un frein à l'apprentissage parce qu'ils ne disposeraient pas de tout ça. Ici, on est vraiment dans un bain de langage quotidien comme il peut y avoir dans les familles ou comme ça. Donc oui, il y a du vocabulaire spécifique de l'école, bien entendu, mais c'est quand même l'école de l'oral, où on apprend à parler tout ça. Je pense que ça aide un petit peu. Après, en élémentaire, peut être aussi tout dépend le passé qu'ils ont eu, s'ils ont été déjà scolarisés, s'ils ont eu une scolarisation chez eux, ils sont quand même habitués à du vocabulaire scolaire dans l'autre langue, ça aide peut-être aussi. Après, je me dis s'ils doivent apprendre la langue, découvrir des trucs comme sujet verbe tout ça, c'est peut-être plus... Je pense, après je ne sais pas si t'as fait les recherches, mais je pense que le jeune âge, ça peut peut être aider parce que je fais quand même pas mal le parallèle avec les enfants des petits tout petits qui pourtant sont francophones et ont beaucoup de mal.

[00:27:12.580]

D'accord. Merci beaucoup.