



éduscol

Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés

Ces documents peuvent être utilisés et modifiés librement dans le cadre des activités d'enseignement scolaire, hors exploitation commerciale.

Toute reproduction totale ou partielle à d'autres fins est soumise à une autorisation préalable de la Direction générale de l'enseignement scolaire.

La violation de ces dispositions est passible des sanctions édictées à l'article L.335-2 du Code de la propriété intellectuelle.

Les points de repères proposés sont le fruit d'un groupe de travail national qui a réuni des représentants de différentes académies. Ils s'adressent à l'ensemble des personnels de l'éducation nationale, aux acteurs institutionnels et aux partenaires associatifs impliqués dans l'accueil et l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). L'objectif visé est que chaque professionnel appréhende de façon plus juste les besoins particuliers que peuvent avoir ces élèves et contribue à la réussite de leur parcours scolaire, dans le respect du principe d'inclusion inscrit dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Table des matières

Avant-propos	3
À l'échelle académique et départementale	5
Définir des procédures de pilotage explicites et partagées	5
Au niveau académique	5
Au niveau départemental	5
Au niveau local	6
Organiser une coordination inter-degrés sur des territoires ciblés	6
Sur un territoire urbain	6
Sur un territoire rural	7
Mobiliser le conseil école-collège	8
Développer des réseaux de travail au niveau local	9
Au sein de l'institution	9
Avec les partenaires	10
À l'échelle d'une école ou d'un établissement	11
Construire collectivement le projet d'inclusion des EANA	11
L'accueil par la communauté scolaire	11
L'organisation de l'inclusion dans l'école ou dans l'établissement	12
La mise en place d'un parcours personnalisé	13
Un suivi pédagogique à organiser dans la durée	14
Partager expertises et ressources pédagogiques	14
Les échanges de pratiques	15
La constitution d'un fonds de ressources partagées	15
L'harmonisation des modalités d'évaluation	15
Mieux définir le rôle du professeur de français langue seconde	16
Accompagner les élèves à chaque étape de leur parcours	16
Informers les équipes et coordonner le parcours de l'élève	17
Apporter une aide aux enseignants des classes ordinaires	18
Au sein de la classe	19
Développer des pratiques de différenciation pédagogique	19

Avant-propos

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école réaffirme la nécessité de promouvoir **une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun**. Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation, avec une attention portée à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

« Le service de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. [...] Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. (...). Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. » (Article L.111-1)

« À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers [...]. Les élèves allophones nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation. » (Articles D.321-3-4 et D. 332-6 modifiés par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014).

Conformément à ces principes de droit commun, [la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012](#) prescrit une transformation dans la démarche de scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants, **passant de l'intégration à l'inclusion dans un nouveau système éducatif**. Auparavant, ces élèves étaient pris en charge par un ou plusieurs enseignant(s) intervenant dans une classe ou un dispositif dédié à ce public, avec pour mission de les intégrer progressivement au système scolaire français. Dorénavant, les élèves, **membres à part entière d'une classe ordinaire**, relèvent non plus seulement des enseignants qualifiés en français langue seconde (FLS) qui les accompagnent dans le cadre de dispositifs modulaires, mais d'une **prise en charge par l'ensemble de la communauté scolaire**.

Depuis plusieurs années, ce changement de perspectives conduit à des **réajustements dans les pratiques professionnelles**, tant pour les personnels d'encadrement et les acteurs de la vie scolaire que pour les enseignants dans leur action pédagogique. Au sein des écoles et des établissements, la qualité de l'accueil et du projet pédagogique d'inclusion défini pour ces élèves est en effet la condition de leur réussite scolaire par l'accompagnement qui leur est proposé, dans la classe et hors de la classe, pour favoriser le processus d'acculturation à de nouveaux codes scolaires, d'appropriation d'une nouvelle langue et d'affiliation à une nouvelle communauté d'apprentissage, composée d'adultes et de pairs.

Ce projet d'inclusion des élèves allophones relève des **responsabilités individuelles et collectives de toutes les parties prenantes** et repose sur des **principes partagés** par l'ensemble des acteurs de l'éducation :

- **L'éthique et la posture professionnelle** nécessaires à la prise en compte de l'altérité linguistique et culturelle ;
- Le sens donné à la **notion d' « inclusion »**, en termes de signification et de traductions en actions ;
- La participation à un **projet collectif** qui engage une communauté scolaire dans son ensemble ;
- L'inscription dans une **logique de parcours personnalisé**, du positionnement initial à l'autonomie linguistique ;
- Le **renouvellement des pratiques pédagogiques** dans les classes ordinaires.

Que peut-on entendre par le terme « inclusion » ?

« L'UNESCO, en particulier, considère l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage ». L'éducation pour l'inclusion, selon la définition qu'elle en donne, est liée à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les élèves et singulièrement de ceux qui, pour différentes raisons, sont exclus ou risquent d'être marginalisés. [...] »

Le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui 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.). Les facteurs du contexte éducatif et de l'enseignement qui limitent la participation et l'apprentissage de tous, ne sont pas modifiés, mais restent en l'état.

Dans le cas de l'inclusion, au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. 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. »

Rapport annuel des Inspections générales 2009, Paris, La Documentation française, 2010, Première partie : « Vers une École de l'inclusion », introduction

« L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier. »

Philippe Tremblay, *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck, 2012

Pour aller plus loin : les ressources produites par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive : <https://www.european-agency.org>

À l'échelle académique et départementale

Définir des procédures de pilotage explicites et partagées

La politique d'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France implique que l'ensemble des acteurs de l'éducation, sur un territoire donné et à tous les niveaux de pilotage, travaillent de manière concertée sur l'élaboration d'un **projet éducatif clair et partagé**. Ce projet suppose de définir des procédures explicites autour du principe d'inclusion scolaire afin de **garantir à ces élèves l'accès à une scolarité en milieu ordinaire dans les meilleures conditions**, tout en prenant en compte leurs besoins spécifiques.

Cette réflexion est menée à trois échelles : **académique, départementale et locale**, à travers une collaboration étroite entre le/les responsable(s) académique(s) du CASNAV, chargé(s) de mission auprès du recteur, les IA-DASEN, les IEN-IO, les IEN de circonscription et les chefs d'établissement.

Au niveau académique

Une note de rentrée présente **les axes et principes de pilotage** présidant à la scolarisation des EANA en rappelant :

- les principes de droit commun et d'inclusion inscrits dans le code de l'éducation et réaffirmés dans la loi de refondation de l'école ; les questions d'éthique autour de la notion d'altérité ; l'information des parents et des élèves sur les valeurs et sur le fonctionnement de l'école républicaine ;
- les aspects réglementaires et pédagogiques inhérents aux circulaires nationales en vigueur, notamment : les modalités d'accueil des élèves et de leurs parents ; les principes et le cadre de la scolarisation dans les écoles et les établissements ; des préconisations pour l'inclusion et le suivi pédagogique ;
- le rôle du CASNAV, en particulier comme pôle ressource pour l'ensemble des acteurs de l'éducation concernés par ces publics, en soulignant l'enjeu de la formation pour tous les personnels, y compris les personnels d'encadrement.

L'enjeu de la formation (Voir la vidéo Eduscol)

Dans le cadre de l'inclusion, tous les personnels de l'éducation sont concernés par le parcours d'apprentissage des élèves allophones nouvellement arrivés. Un IA-IPR et une formatrice du CASNAV apportent leur éclairage sur les modalités de formation à privilégier : formations d'initiative locale, collaboration entre les ESPE et les CASNAV, personnels relais de proximité.

Au niveau départemental

Une note **départementale** est diffusée aux personnels de l'éducation nationale et aux partenaires institutionnels afin de décliner localement les orientations académiques et les rendre opérationnelles.

Laissant une part aux **initiatives locales** et prenant en compte la spécificité du territoire, elle rappelle les procédures d'accueil, d'affectation et de suivi pour chaque degré, explicite le rôle des différentes instances et précise l'organisation des dispositifs de scolarisation sur un territoire donné.

Elle indique également les contacts locaux et les ressources mobilisables pour l'accueil et le suivi des élèves.

Au niveau local

L'inscription de l'accueil des EANA dans le **projet d'école ou d'établissement** est indispensable pour impulser une **réflexion collective sur les modalités d'inclusion de ces élèves**. Les axes définis permettent de développer une posture d'accueil, des principes pédagogiques partagés et des outils de suivi adaptés aux besoins particuliers de ces élèves.

Point de recommandation

Organiser des comités de pilotage académiques et départementaux, en lien avec le CASNAV, afin de construire un projet d'inclusion équilibré, équitable et cohérent sur un territoire.

Organiser une coordination inter-degrés sur des territoires ciblés

L'organisation d'instances de coordination au niveau local, sur des territoires ciblés, autour d'un **pilotage partagé**, améliore la concertation entre les différents acteurs de l'éducation et la construction d'un projet collectif pour la scolarisation des EANA. L'objectif est de se forger une **culture commune** en organisant des rencontres et en mutualisant des ressources, en présence ou à distance.

Les **modalités de cette coordination inter-degrés** autour d'un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) et d'un chef d'établissement sont précisées par l'IA-DASEN, notamment l'organisation de réunions sur le parcours d'inclusion des EANA avec les personnels concernés : les enseignants ressources en français langue seconde, le référent du CASNAV, le coordonnateur de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), le directeur du Centre d'information et d'orientation (CIO) ou un conseiller d'orientation-psychologue. Dans le cadre du projet éducatif territorial, le travail de partenariat peut également être élargi à tout partenaire local compétent : les assistants sociaux, les animateurs, les personnels de mairie.

Cette coordination vise à :

- établir **des passerelles inter-degrés** pour favoriser la continuité des apprentissages, notamment pour les élèves inscrits au cycle 3 à leur arrivée en France ;
- veiller à **la cohérence du parcours** scolaire, notamment lors du choix de l'orientation ;
- organiser **l'accompagnement des équipes** pour l'adaptation des pratiques professionnelles ;
- développer **des projets éducatifs** dans le sens de l'innovation et de l'expérimentation pédagogique.

Sur un territoire urbain

La désignation d'un **binôme de coordonnateurs** pour le suivi des EANA à l'échelle d'une ville contribue à une meilleure cohérence dans les parcours scolaires des élèves, de l'accueil à l'inclusion. Ce rôle est confié de préférence à **un IEN et à un principal** (ou son adjoint) qui peuvent faire le lien à la fois avec les équipes des écoles et les équipes des lycées. Cette coordination en binôme contribue ainsi à la fluidité et à la cohérence des parcours des élèves ainsi qu'à la pérennisation et à la lisibilité des dispositifs.

Focus : la mise en place d'une UPE2A en réseau dans le Finistère (académie de Rennes)

Dans le département du Finistère, **le dispositif UPE2A, dans le premier et le second degré, est organisé de façon modulaire, en réseau, à l'échelle d'une ville et de son agglomération**. Selon le principe de l'inclusion, tous les élèves allophones sont inscrits dans leur école ou leur établissement de secteur. Seuls les écoles, les collèges et les lycées accueillant un nombre important d'élèves allophones organisent des modules de français langue seconde. Les élèves allophones inscrits dans d'autres écoles ou établissements rejoignent ces modules sur des temps de regroupement. Qu'ils aient été bien ou peu scolarisés antérieurement, ils sont répartis dans des groupes en fonction de leurs besoins langagiers pour bénéficier d'un enseignement en français langue seconde assuré par des enseignants spécialisés. Le reste du temps, ils suivent les cours dans leur école ou leur établissement de secteur.

L'avantage de ce dispositif de réseau, appelé « UPE2A de ville », est d'impliquer l'ensemble des écoles et des établissements scolaires dans l'accueil des élèves allophones, en mobilisant les synergies partenariales, internes et externes à l'éducation nationale.

À la tête du dispositif de réseau, un binôme de coordonnateurs réunit régulièrement les enseignants de français langue seconde (y compris ceux de la mission de lutte contre le décrochage scolaire) pour organiser le parcours des élèves, le décroisement inter-degrés et résoudre collectivement toute difficulté.

Cette organisation répond aux objectifs de l'inclusion sur plusieurs points :

- elle permet à l'élève de prendre ses nouveaux repères dans son école ou son établissement de secteur dès la première période de scolarisation, et évite ainsi la rupture du retour sur secteur ;
- elle offre aux équipes la possibilité de suivre le parcours de l'élève dès le début de sa scolarité en France, ce qui apporte une réponse aux problématiques de continuité pédagogique ;
- elle permet à toutes les écoles et à tous les établissements de s'impliquer dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, et évite ainsi la spécialisation de quelques écoles et établissements.

Sur un territoire rural

La mise en place d'une instance de coordination sous l'égide conjointe d'un IEN et d'un chef d'établissement permet d'identifier **les besoins en formation des équipes** des écoles et des établissements qui accueillent des élèves allophones en petits nombres, sans qu'un dispositif spécifique ait pu être mis en place. Elle réunit sur un territoire les différents acteurs afin d'élaborer des **réponses de proximité** pour l'accompagnement des équipes et la mise en œuvre de mesures d'aide et de soutien aux élèves de façon cohérente sur un territoire. Elle statue notamment sur la **mobilisation de personnels relais de proximité** grâce aux enseignants-formateurs des CASNAV, aux enseignants ressources en français langue seconde, aux conseillers pédagogiques de circonscription dans le premier degré et aux formateurs pour la maîtrise de la langue dans le second degré.

Le **recours à des outils numériques** facilite la mutualisation de ressources pédagogiques mises à disposition par le CASNAV. L'élaboration de parcours M@gistère portant sur le processus d'apprentissage du français langue seconde et sur les pratiques pédagogiques les plus favorables à l'inclusion des élèves allophones contribue également à l'accompagnement des enseignants.

Point de recommandation

- **Définir clairement les missions des coordonnateurs ou des différents personnels relais** en tenant compte des contraintes du territoire. Une lettre de mission académique peut être rédigée pour assurer un fonctionnement homogène sur toute l'académie et un traitement égal des élèves.

Les personnels d'encadrement (IEN, chefs d'établissement, IA-IPR) seront attentifs aux **besoins en formation** des personnels des premier et second degrés dans le domaine du français langue seconde, notamment dans la perspective de la certification complémentaire en français langue seconde.

En territoire rural

Veiller à ce que l'isolement ne soit pas préjudiciable à l'accompagnement des EANA dans les secteurs ruraux où aucun personnel spécifique n'intervient :

- en mobilisant un formateur du CASNAV, un professeur d'UPE2A ou un professeur itinérant pour apporter des conseils aux équipes accueillant un ou des EANA ;
- en développant des partenariats avec les collectivités locales et les associations ;
- en mettant des ressources numériques à la disposition des équipes. Les parcours M@gistère élaborés au niveau académique peuvent constituer des ressources de formation pertinentes dans ce contexte.

Réfléchir aux modalités d'intervention des professeurs itinérants en FLS sur les territoires qui en disposent :

En milieu rural peu dense, il est possible que le professeur ressource en FLS soit un professeur itinérant qui se déplace sur plusieurs écoles pour apporter un soutien linguistique à un petit nombre d'élèves présent dans chacune de ces écoles, trop éloignées les unes des autres pour permettre le regroupement des élèves. Étant donné le volume horaire nécessairement réduit dans chaque école, il est intéressant de réfléchir aux modalités d'intervention de ce professeur itinérant afin de rendre son action pédagogique la plus efficace possible :

- 1^{ère} modalité : il intervient dans un module d'enseignement de FLS auprès des élèves allophones qui en ont besoin ;
- 2^{ème} modalité : il intervient dans les classes ordinaires, aux côtés des enseignants, pour accompagner les élèves allophones dans leurs apprentissages et pour réfléchir avec ses collègues à la manière d'ajuster les pratiques pédagogiques.

Ces deux types d'intervention peuvent être modulés au fil de l'année en fonction du nombre d'élèves et des progrès réalisés. La deuxième modalité d'intervention est particulièrement indiquée pour un groupe restreint d'élèves allophones qui bénéficiera d'une dynamique d'apprentissage plus importante au sein de la classe ordinaire.

Mobiliser le conseil école-collège

Le [conseil école-collège](#), instance de coordination copilotée par un IEN et un chef d'établissement, peut constituer un cadre privilégié pour mieux **accompagner les transitions** entre l'école et le collège pour ce public d'élèves en situation de rupture à la fois linguistique, culturelle, sociale et parfois affective.

Les enjeux de la mobilisation du conseil école-collège pour les élèves allophones sont de :

- **garantir la continuité des apprentissages** en informant mieux les équipes de collège sur le parcours antérieur de ces élèves pour une meilleure prise en compte de leurs acquis et de leurs besoins, notamment quand un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) passerelle est envisagé ;
- **harmoniser les pratiques pédagogiques**, en particulier les modalités d'évaluation, en tenant compte du processus d'apprentissage du français langue seconde.

Afin de faciliter la coordination entre les écoles et le collège du secteur, il peut être intéressant de prévoir, au sein du conseil école-collège, une **commission EANA**, en particulier dans les secteurs regroupant un nombre important d'écoles.

Focus : la mobilisation du conseil école-collège dans une circonscription de Seine-et-Marne (académie de Créteil)

Le collège Politzer, situé en réseau d'éducation prioritaire à Dammarie-les-Lys, dispose d'une UPE2A fixe. Les écoles du secteur disposent également d'une UPE2A organisée en réseau et confiée à un enseignant du premier degré itinérant. L'IEN de la circonscription de Dammarie-les-Lys envisage, en collaboration avec la principale du collège, de mobiliser l'instance du conseil école-collège pour assurer le suivi du parcours scolaire des EANA en menant une réflexion avec les équipes pédagogiques du premier et du second degré sur les pistes d'actions suivantes :

- une identification des élèves concernés, pour un suivi de cohorte confié à l'enseignant(e) d'UPE2A de l'école ;
- la rédaction d'un PPRE passerelle pour les élèves allophones qui en ont besoin, afin de préparer l'affectation dans une classe ordinaire ;
- l'accompagnement au collège par l'enseignant(e) d'UPE2A de l'école (présence aux côtés des élèves la semaine de la rentrée, pour rassurer, accompagner, expliquer, conseiller les enseignants) ;
- la réflexion conjointe entre les enseignants d'UPE2A de l'école et du collège sur une programmation d'apprentissages qui préparera les élèves à la poursuite de scolarité au collège ;
- la mobilisation des ressources culturelles (théâtre, cinéma).

Développer des réseaux de travail au niveau local

Le développement de réseaux de travail sur le suivi du parcours scolaire des EANA vise en priorité **une mise en synergie des ressources**, qu'elles soient internes ou externes à l'institution scolaire, sur un territoire donné.

Au sein de l'institution

Il s'agit avant tout de **responsabiliser et d'impliquer l'ensemble des acteurs**, l'inclusion des EANA au sein de la communauté scolaire ne relevant pas uniquement de spécialistes mais concernant tous les personnels de l'éducation.

La définition de réseaux de travail dans chaque département, à l'échelle d'un bassin ou d'un district, facilite **le transfert de compétences entre les équipes pédagogiques** sur les différentes étapes de l'accueil et de l'inclusion : mise en place de protocoles d'accueil et de positionnement, implantation des dispositifs de scolarisation, élaboration de parcours personnalisés, diffusion d'outils, échanges de pratiques sur la différenciation pédagogique.

L'organisation de **formations inter-établissements, inter-degrés et inter-catégorielles** dans le cadre de ces réseaux de travail favorise les échanges dans une logique de parcours.

Point de recommandation

Dans le second degré, le **positionnement initial des élèves allophones** est parfois confié à des enseignants de français langue seconde. Ces derniers développent une expertise dans l'évaluation des compétences acquises antérieurement par ces élèves qu'il peut être judicieux de partager avec des enseignants de classes ordinaires dans le cadre de réunions organisées localement. Ce transfert de compétences sur l'évaluation initiale des élèves allophones présente plusieurs avantages, à la fois d'ordre pédagogique et organisationnel :

- favoriser une meilleure prise en compte des compétences déjà acquises par les élèves allophones ;
- renforcer les pratiques d'évaluation par compétences ;
- mieux identifier les besoins linguistiques et langagiers de ces élèves ;
- impliquer les enseignants dans la mise en œuvre de parcours personnalisés ;
- accélérer les procédures de positionnement et d'affectation dans les périodes particulièrement chargées en s'appuyant sur les enseignants des établissements d'affectation.

Avec les partenaires

L'inscription de l'inclusion des EANA dans le **projet d'école ou d'établissement** et dans le **contrat d'objectifs** permet la construction de projets pérennes avec différents partenaires institutionnels et associatifs dans le cadre du **projet éducatif local**. Une réunion annuelle de territoire organisée par l'IA-DASEN avec les différents acteurs de l'éducation et les partenaires favorise les liens, la cohérence et la longévité des projets.

Au sein des **collectivités locales**, outre les agents des services de la scolarité et des services sociaux, d'autres **acteurs des services municipaux** peuvent être associés au projet de scolarisation des EANA, notamment le coordonnateur du projet éducatif local, ou encore le directeur des médiathèques ou des bibliothèques de la ville.

Le **conseil général** constitue également un partenaire important pour l'accompagnement social ou la mise en œuvre de projets culturels.

Les établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) peuvent aussi être sollicités pour des subventions portant sur l'aide à l'intégration des jeunes étrangers scolarisés sur le territoire.

Les **associations locales** sont mobilisées, dans une coopération étroite avec les écoles et les établissements scolaires, à la fois sur l'accompagnement des élèves et des parents. Elles peuvent orienter les familles qui ont besoin d'une aide pour mieux comprendre l'institution scolaire et suivre plus facilement la scolarité de leur enfant en les informant des dispositifs existants, notamment du dispositif [« Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants »](#).

Focus : un réseau de parents-relais développé par l'association « École et famille » dans le Val-d'Oise

Depuis plus de quinze ans, [l'association « École et famille »](#), implantée dans le Val-d'Oise, mène une action pour tisser des liens de confiance entre les parents et les différents acteurs de l'institution scolaire. Cette association intervient dans le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) depuis 2008. En collaboration avec la DSDEN du Val-d'Oise, elle apporte son appui pour la mise en œuvre de projets locaux facilitant les échanges et la compréhension mutuelle entre les parents nouvellement arrivés et les différents professionnels de l'éducation autour du projet de scolarisation de leurs enfants. Elle mobilise en particulier, sur une commune ou un secteur plus précis, un réseau de parents-relais qui ont un rôle important de médiation dans la relation avec les différents représentants des écoles et des établissements.

Focus : l'action d'accompagnement des EANA mise en place par l'AFEV

Dans toute la France, [l'association de la fondation des étudiants pour la ville \(AFEV\)](#) met en œuvre depuis de nombreuses années des actions de tutorat et de soutien auprès des élèves allophones nouvellement arrivés et de leurs familles. Des étudiants bénévoles ou en service civique accompagnent un enfant ou un jeune, à raison de deux heures par semaine, à domicile ou au sein de l'établissement. Intégrée à la convention pluriannuelle d'objectifs avec le ministère de l'éducation nationale, cette action est également soutenue par un conventionnement spécifique avec le ministère de l'Intérieur (Direction de l'accueil des étrangers et de la nationalité - DAEEN). Il s'organise localement en lien avec les CASNAV.

Cet accompagnement individualisé se concentre sur trois aspects :

- le travail autour de la sphère scolaire : aide et valorisation des devoirs, travail sur les codes scolaires et les compétences transversales (autonomie, présence à l'école, régularité...) ;
- la découverte d'un monde « nouveau » en lien avec la citoyenneté : sorties organisées en ville afin de s'approprier les lieux, les équipements publics et les espaces de citoyenneté, et les faire découvrir aux familles des enfants suivis ;
- le travail sur l'acquisition de la langue : échange oral privilégié dans une approche non scolaire.

À l'échelle d'une école ou d'un établissement

Construire collectivement le projet d'inclusion des EANA

Dans le cadre de l'École inclusive, un projet d'inclusion prenant en compte les besoins particuliers des EANA est défini de manière concertée, au sein de l'école ou de l'établissement, par toute l'équipe éducative. Il est **obligatoirement inscrit dans le projet d'école ou d'établissement** et est porté par **l'ensemble des membres de la communauté scolaire** dans l'esprit d'une responsabilité partagée.

Il n'y a pas de modèle unique d'inclusion : elle peut être **modulée, différée, progressive** ; elle est continuellement ajustée. En revanche, un principe intangible est respecté : il revient à l'ensemble des professeurs, ceux des unités pédagogiques et ceux des classes ordinaires, de réfléchir et de travailler ensemble pour identifier et mettre en place les modes d'apprentissage les plus favorables à l'ensemble de leurs élèves.

Les chefs d'établissement, les IEN et les directeurs d'école ont un rôle majeur à jouer pour que s'organise, au sein des équipes enseignantes, la solidarité nécessaire à la réussite de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

L'accueil par la communauté scolaire

L'accueil de l'élève allophone par la communauté scolaire fait **partie intégrante du projet d'inclusion**. Cet accueil relève d'une **éthique professionnelle** qui exige de tous les personnels de l'éducation nationale une attitude de bienveillance et d'ouverture à l'altérité.

La prise en compte de la diversité des élèves fait partie des **compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation**, comme le rappelle le [Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#)

Le premier accueil au sein d'une école ou d'un établissement est une étape importante qui engage la suite de la scolarité, a fortiori pour un élève qui découvre un nouveau pays, une nouvelle langue et de nouveaux codes scolaires. Cet accueil s'inscrit dans une responsabilité collective et une attention partagée par toute la communauté éducative (direction, agents administratifs, équipes d'enseignement et de vie scolaire, délégués d'élèves et parents) pour que l'élève bénéficie d'**une place en tant que membre à part entière** dans l'école ou dans l'établissement. C'est l'occasion d'expliquer à l'élève et à ses parents la scolarité en France, si possible avec l'appui de [documents en langue d'origine](#) ; de faire visiter l'école ou l'établissement et de présenter les personnels ; d'expliciter les objectifs de l'inclusion scolaire avec l'accompagnement proposé pour l'apprentissage du français, en particulier le fonctionnement en UPE2A, lorsque l'école ou l'établissement en est doté.

Associer les élèves de l'école ou de l'établissement à l'accueil des élèves allophones

Les élèves de l'école ou de l'établissement sont **partie prenante dans le processus de socialisation et d'inclusion** des élèves allophones. Il est important de les informer en amont de l'arrivée de ces nouveaux élèves dans la classe, de leur expliquer la situation particulière de ces élèves et de les impliquer dans leur accueil et leur accompagnement. Cette attitude d'ouverture à l'autre, de coopération et de solidarité prend tout son sens **dans le cadre du parcours citoyen et de l'enseignement moral et civique**.

Le tutorat entre pairs est, à cet égard, une modalité de travail qui peut s'avérer fructueuse quand elle est pensée et organisée collectivement au sein de l'école ou de l'établissement. Cette modalité de travail, tout en développant le sens de l'entraide, permet aux élèves d'apprendre ensemble.

Focus : des enseignants et des élèves témoignent de leur expérience de l'inclusion (académie de Créteil)

Une ressource vidéo qui présente des témoignages d'enseignants de classe ordinaire et d'UPE2A, ainsi que d'élèves allophones et natifs, s'exprimant sur leur [expérience de l'inclusion au collège Daniel Féry de Limeil-Brevannes](#) (94).

L'organisation de l'inclusion dans l'école ou dans l'établissement

Les modalités d'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés relèvent d'une réflexion collective des personnels de direction et des équipes éducatives en prenant appui sur des **principes communs**, en référence à la circulaire n°2012-141 du 02-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des EANA :

- L'élève est inscrit dans la classe ordinaire correspondant à son niveau scolaire et à son âge (avec un écart de deux ans maximum par rapport à l'âge de référence de la classe concernée) et participe à tous les cours accessibles pour lui ;
- Il bénéficie d'un dispositif ou d'un module d'enseignement en français langue seconde correspondant à ses besoins linguistiques (rappel : une UPE2A compte 9h de FLS dans le premier degré et 12h dans le second degré) ;
- Il suit, au total, un nombre d'heures équivalent à l'horaire prévu dans les classes ordinaires de son école ou de son établissement ;
- Il suit l'intégralité d'une séquence pédagogique, quelle que soit la discipline d'enseignement, afin d'éviter le morcellement des apprentissages ;
- Il participe aux projets et aux sorties de sa classe d'inscription, même s'il n'assiste pas encore à tous les cours de sa classe ;
- La participation à des temps d'ateliers, à des clubs artistiques et culturels, ou encore aux activités de l'association sportive dans le second degré, est encouragée ;
- Des pratiques de différenciation pédagogique sont mises en œuvre en classe ordinaire pour répondre à ses besoins ;
- Un suivi personnalisé est organisé pour garantir la continuité des apprentissages, dans le cas d'un regroupement pédagogique dans un établissement différent, ou encore lors du retour dans l'école ou dans l'établissement de secteur ;

- Les dispositifs d'aide et d'accompagnement pédagogique existant dans l'école ou dans l'établissement sont mobilisés, en fonction des besoins de l'élève, dans la poursuite de son parcours scolaire.

Ces principes s'appliquent **quelle que soit la période d'arrivée de l'élève allophone**, dès la rentrée ou en cours d'année.

Dans les établissements dotés d'une UPE2A, une réflexion commune pourra être engagée en conseil d'enseignement ou en conseil de cycle sur **le choix des classes d'inscription** et sur **l'alignement horaire à opérer dans certaines disciplines**, afin de favoriser la continuité des apprentissages.

[Les mathématiques, discipline d'appui pour l'inclusion \(Voir la vidéo sur Eduscol\)](#)

Un IA-IPR et deux professeurs de mathématiques s'interrogent sur le rôle des mathématiques comme discipline d'appui pour l'inclusion en classe ordinaire et pour l'apprentissage du français langue de scolarisation. Les pistes pédagogiques envisagées peuvent être transposées à d'autres disciplines et domaines d'enseignement.

Focus : De l'UPE2A à la classe ordinaire, un exemple d'inclusion dans deux écoles élémentaires et dans un collège (académie de Paris)

Deux ressources vidéos permettent de suivre, pas à pas, le travail collectif des équipes pour organiser l'inclusion des EANA. Les aspects techniques et pédagogiques de l'inclusion sont abordés de manière concrète à travers les témoignages de personnels de direction et d'administration, d'enseignants d'UPE2A et de classe ordinaire, d'élèves et de parents : l'accueil des élèves et des parents, les modalités de concertation et de communication interne, l'aménagement des emplois du temps individualisés, la mise en place de tutorat entre élèves, les modalités de travail en UPE2A et en classe ordinaire, l'accompagnement de l'enseignant et la différenciation pédagogique.

Accueillir scolariser, accompagner les élèves allophones : un exemple d'inclusion [à l'école élémentaire \(écoles élémentaires Houdon, Paris 18ème, et Rouelle, Paris 15ème\) et au collège \(collège Sonia Delaunay, Paris 19ème\)](#)

La mise en place d'un parcours personnalisé

La réflexion d'équipe sur les modalités d'inclusion est un **préalable à la mise en place d'un parcours personnalisé** pour chaque élève allophone, en fonction de son profil linguistique et scolaire. Ce parcours s'appuie sur un positionnement initial qui permet de faire un premier bilan des compétences déjà acquises par l'élève et de ses besoins particuliers. Il exige un suivi personnalisé et un travail d'équipe afin d'envisager régulièrement les réajustements du projet pédagogique de l'élève en fonction de ses progrès.

Dans la définition du parcours personnalisé de l'élève allophone, la **notion de continuum pédagogique**, présente dans tout parcours scolaire, représente un enjeu encore plus fort. En effet, si le temps nécessaire aux apprentissages en français langue de scolarisation peut être variable selon le profil de chaque élève, il exige pour tous **un accompagnement à moduler dans la durée, dans la classe et hors de la classe**, parfois au-delà de la première année de scolarisation (en particulier pour les élèves ayant une faible scolarisation antérieure ou une langue maternelle très éloignée du français).

Il est important que l'école ou l'établissement mette en place **un protocole qui formalise le parcours personnalisé de l'élève allophone** en se dotant d'outils de communication permettant à l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative d'être informé régulièrement des réajustements dans le projet pédagogique prévu pour l'élève. Ces outils de dialogue interne sont à construire collectivement, avec l'aide du CASNAV, et peuvent prendre la forme d'un **portfolio numérique rassemblant tous les documents utiles au suivi du parcours de l'élève** :

- le bilan du positionnement initial accompagné des tests que l'élève a passés ;
- la fiche de liaison transmise par le CIO ou le CASNAV pour les élèves relevant du second degré ;
- les mesures d'aide et de soutien prévues (dispositif ou module en FLS ; dispositifs d'aide et d'accompagnement pédagogique) ;
- l'emploi du temps personnalisé de l'élève au fil des semaines (temps de présence dans la classe ordinaire et dans les dispositifs de FLS et/ou d'accompagnement pédagogique) ;
- une fiche de suivi des compétences langagières accompagnée de conseils pour l'étayage pédagogique à prévoir en classe ordinaire.

Un suivi pédagogique à organiser dans la durée

Les équipes seront également très attentives à **la poursuite de la scolarité au sein d'une autre école ou d'un autre établissement**, notamment, le cas échéant, lors du retour dans l'école ou l'établissement de secteur. La mise en place d'un **suivi pédagogique** est indispensable pour accompagner ces transitions parfois durement vécues par les élèves qui viennent de s'acculturer à une nouvelle communauté scolaire. **Les éléments relatifs au parcours de l'élève devront être transmis rapidement et explicitement** à la nouvelle école ou au nouvel établissement. Pour les élèves qui en ont besoin, **la nécessité d'un étayage pédagogique sera clairement indiquée** aux nouvelles équipes par la transmission du bilan des compétences langagières, afin de garantir un accueil et un enseignement ajustés, au plus près de ces besoins et, le cas échéant, la mobilisation de mesures d'aide et de soutien. Cette **communication spécifique inter-établissements** est déterminante dans le cadre des liaisons inter-degrés et inter-cycles : en mettant en évidence l'arrivée récente d'un élève en France, elle doit amener à une vigilance de tous les enseignants au-delà de la première période de scolarisation, afin d'offrir aux élèves l'accompagnement pédagogique dont ils ont besoin.

Un nouvel outil numérique de suivi de la scolarité

Afin de prévenir les ruptures et favoriser la continuité de la trajectoire de chaque élève, une application nationale dédiée au suivi des progrès des acquis des élèves est développée pour les deux degrés d'enseignement et sur l'ensemble de la scolarité obligatoire : le Livret Scolaire Unique Numérique (LSUN). Ce livret doit suivre chaque élève, quel que soit son parcours géographique sur le territoire ainsi que le type d'établissement, public ou privé, qu'il fréquente.

Les données contenues dans le LSUN sont mises à jour périodiquement et lors de chaque changement d'école ou d'établissement scolaire, lors de chaque changement d'académie et à chaque fin de cycle. Le cadre réglementaire est fixé par l'arrêté relatif au livret scolaire des écoles élémentaires et des établissements scolaires. Cette application est mise en œuvre dès la rentrée 2016.

Partager expertises et ressources pédagogiques

Les échanges de pratiques et de ressources pédagogiques relatives à un public à besoins éducatifs particuliers comme les EANA sont indispensables au sein d'une école ou d'un établissement afin d'élaborer des actions communes et de **réfléchir à des pratiques de différenciation pédagogique harmonisées et ajustées**. Leur mutualisation au sein d'un réseau d'écoles et d'établissements constitue le garant de la continuité pédagogique pour ces élèves. L'enjeu, pour les équipes, est de **se forger une culture commune sur la prise en compte des besoins spécifiques de ce public d'élèves**.

Les échanges de pratiques

L'organisation de temps d'échanges entre les enseignants peut donner lieu à l'élaboration d'un **répertoire de pratiques pédagogiques** valorisant les démarches et les outils pédagogiques les plus favorables aux apprentissages des élèves allophones. À cette fin, les **formations d'initiative locale**, organisées avec l'appui du CASNAV, constituent des temps privilégiés de réflexion commune au sein des équipes.

Point de recommandation

Selon les spécificités locales de chaque secteur et les priorités dégagées par le conseil école-collège, les équipes éducatives élaborent des actions concrètes qui favorisent les **échanges sur les pratiques professionnelles entre le premier et le second degrés**. Ces actions, qu'elles soient ponctuelles ou inscrites dans la durée, peuvent s'adresser aux enseignants ou viser à impliquer les élèves :

- des observations mutuelles de classe entre les enseignants des premier et second degrés, entre enseignants d'UPE2A et de classe ordinaire ;
- l'organisation de rencontres inter-degrés pour permettre aux élèves de découvrir leur futur établissement scolaire et de s'appropriier l'environnement proche (transports, monuments, médiathèque, services publics, lieux culturels...).

La constitution d'un fonds de ressources partagées

Les professeurs peuvent réfléchir à la mutualisation d'un **fonds de ressources commun** :

- des **ressources documentaires** sur le français langue seconde (ouvrages didactiques et supports pédagogiques) et sur les langues et cultures d'origine (livres en langues d'origine, dictionnaires bilingues, ouvrages sur les pays d'origine, Cd-rom de chants, de comptines ou de contes...);
- des **supports visuels** particulièrement bénéfiques à l'apprentissage du lexique et à la mémorisation : affichages dans la classe (carte du monde, frise historique, tableaux de conjugaison...), flash cards (« cartes-mots » en français) ; banques d'images ; dictionnaire visuel ;
- des **outils numériques** favorisant l'apprentissage de la langue de scolarisation : TNI, vidéoprojecteur, baladeurs couplés à un ordinateur équipé d'un micro et de haut-parleurs, etc. ; banque de sites et de ressources numériques dans différentes disciplines.

L'harmonisation des modalités d'évaluation

Un élève allophone nouvellement arrivé, comme tout élève, **doit être évalué tout au long de son parcours**, quels que soient ses acquis en français.

Dans le cadre de l'École inclusive, la question de l'harmonisation des modalités d'évaluation relève d'un **enjeu d'équité entre les élèves**. Elle est déterminante pour les élèves allophones dont les compétences langagières en français ne peuvent être celles attendues d'un élève francophone natif. Une réflexion d'équipe est nécessaire pour poser des principes communs, partager des démarches et envisager des outils de suivi, dans un souci de continuité des apprentissages.

L'équipe pédagogique gagnera à :

- mettre en œuvre **une évaluation positive** valorisant les progrès réalisés dans l'acquisition des compétences orales et écrites ;
- réfléchir à **des pratiques d'évaluation différenciée** dans les différentes disciplines ou les différents domaines d'enseignement en tenant compte des acquis de l'élève allophone dans l'apprentissage de la langue à l'oral et à l'écrit ;
- construire **des outils communs au sein de l'école ou de l'établissement** (outil de suivi des apprentissages, bilan de compétences langagières), en référence au cadre européen commun de références pour les langues et au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Mieux définir le rôle du professeur de français langue seconde

Dans une École inclusive, il est important que l'expertise du professeur de français langue seconde (FLS) soit mobilisée au sein d'une école, d'un établissement, ou dans un réseau d'écoles et d'établissements. En effet, outre ses fonctions d'enseignement auprès des élèves, le professeur spécialiste de FLS a souvent un rôle de **professeur ressource** pour ses collègues, de **coordonnateur** pour l'ensemble des équipes et, parfois, de **relais de proximité** dans un réseau d'écoles ou d'établissements accueillant un petit nombre d'élèves allophones.

Point de recommandation

Le projet d'inclusion de l'élève allophone **ne repose pas sur la seule personne du professeur de FLS** mais relève de la responsabilité partagée de l'ensemble des équipes de direction, d'éducation et d'enseignement. L'action pédagogique de ce professeur sera d'autant plus efficace que son domaine d'intervention sera clairement défini, en concertation avec les personnels d'encadrement.

Ainsi, si le professeur ressource en FLS est le référent de l'élève allophone pour le suivi des apprentissages en français langue de scolarisation, **il ne se substitue pas à l'enseignant de la classe ordinaire**. Dans le second degré, le professeur principal de la classe ordinaire garde toutes ses prérogatives, en concertation avec le chef d'établissement, l'équipe pédagogique et le professeur de FLS, pour le suivi du parcours de l'élève, le dialogue avec les parents et le travail sur l'orientation pour les élèves concernés.

« Dans la perspective de l'école inclusive, l'enseignant de FLS est un maillon, mais c'est l'école en tant que structure qui doit prendre la responsabilité des procédures d'accueil et de l'inclusion de l'élève : l'enseignant de FLS devient l'aide, l'accompagnateur, le responsable de module, mais l'élève est pris en charge par l'administration de l'établissement et le professeur principal de la classe. »

Guy Cherqui, Fabrice Peutot, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette, 2015

Accompagner les élèves à chaque étape de leur parcours

L'enseignant spécialisé en FLS est le **référent de l'élève allophone nouvellement arrivé** : il organise l'accueil des élèves allophones et de leurs parents dans l'école ou dans l'établissement et coordonne le suivi du parcours de chaque élève, en inter-degrés et en inter-cycles. Compte tenu de la disponibilité nécessaire, il est important qu'une heure dédiée à ce suivi du parcours de l'élève soit prévue dans l'emploi du temps du professeur de FLS.

- Il prend le temps d'accueillir et de mettre en confiance les parents et l'élève en présentant l'organisation scolaire, en répondant à leurs interrogations et en prévoyant des rencontres individuelles régulières tout au long de l'année (une médiation linguistique et culturelle peut être nécessaire pour certains parents : appui sur des documents en langue d'origine, présence d'une personne pouvant tenir le rôle d'interprète – entourage des parents, personnel associatif ou ressource locale).
- Il peut être amené à accompagner l'élève dans sa classe d'inscription à des moments clés de son parcours : à l'arrivée dans la classe, à l'occasion d'une inclusion dans une nouvelle discipline, lors d'un changement d'école ou d'établissement.

- Il suit, autant que possible, le parcours de l'élève pendant sa deuxième année de scolarisation afin d'assurer un suivi des apprentissages et une continuité pédagogique.
- Il apporte son concours et son expertise dans l'élaboration du projet personnel d'orientation de chaque élève concerné.

Le suivi pédagogique de l'élève allophone à la sortie du dispositif

Deux cas se présentent :

- L'élève sort du dispositif en étant toujours dans l'école ou dans l'établissement : le professeur référent **informe l'équipe enseignante** du parcours antérieur de l'élève en UPE2A. Il apporte son expertise à l'équipe de direction pour la mise en place, si nécessaire, d'un suivi linguistique qui peut être assuré par un enseignant ou un assistant pédagogique formé à la didactique du FLS. Des échanges réguliers avec les enseignants de classe ordinaire permettront de connaître les compétences à travailler et d'adapter le type de soutien à apporter à l'élève.
- L'élève sort du dispositif et change d'école ou d'établissement : le professeur référent **se positionne comme relais** et échange les informations pédagogiques avec le directeur de la nouvelle école, le CPE et/ou le professeur principal du nouvel établissement - voire le professeur référent de l'UPE2A s'il y en a un. Il conseille l'équipe pour la mise en place d'un accompagnement ou d'un soutien linguistique si besoin.

Point de recommandation

Un travail mené bien en amont sur le projet personnel d'orientation scolaire et professionnel est indispensable pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Il s'agit que chacun/e, quelles que soient ses compétences, trouve une voie de réussite qui corresponde au mieux à ses souhaits et à son potentiel.

« L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences. » (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012)

Les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologue seront particulièrement attentifs au projet d'orientation des élèves allophones. Ce projet est travaillé dans une collaboration étroite avec le professeur de FLS et avec les parents. L'expertise du CASNAV, des IEN et des IEN-IO chargés du suivi de la scolarisation des EANA peut être sollicitée pour accompagner les équipes.

Le [parcours Avenir](#) est un parcours éducatif donnant à chaque élève la possibilité de découvrir le monde économique et professionnel, de développer chez lui l'esprit d'initiative et la capacité à entreprendre et lui permettre, à terme, d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel. Ce parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel peut contribuer à apporter des réponses individualisées.

Informers les équipes et coordonner le parcours de l'élève

Le professeur de FLS est **l'interlocuteur privilégié des enseignants des classes ordinaires** sur le suivi du parcours de l'élève. Dans le second degré, il travaille en concertation **avec les équipes de direction et de vie scolaire** sur le projet d'inclusion des élèves allophones.

Dans une école ou un établissement doté d'un dispositif spécifique (UPE2A ou module linguistique en français langue seconde), cet enseignant est le plus souvent un professeur intervenant dans le dispositif. Dans les écoles ou les établissements qui ne sont pas dotés d'une UPE2A, il convient de

s'appuyer sur les **personnels mobilisés comme relais de proximité** au sein d'une école, d'un établissement, ou d'un réseau d'écoles ou d'établissements : enseignants-formateurs des CASNAV, enseignants ressources en français langue seconde, conseillers pédagogiques de circonscription dans le premier degré et formateurs pour la maîtrise de la langue dans le second degré.

Le professeur de FLS a un **rôle fondamental d'information et de coordination** dans le projet d'inclusion des EANA :

- Lors de la pré-rentrée, il présente à l'équipe enseignante le public des EANA et les principes pédagogiques qui président à l'accueil et à la scolarisation de ces élèves ;
- Il transmet aux équipes les informations utiles sur le profil linguistique et scolaire des élèves accueillis, à partir du bilan du positionnement initial, en amont de l'arrivée d'un nouvel élève ;
- Il est à l'initiative de réunions de concertation avec les collègues concernés afin de réfléchir au parcours personnalisé à mettre en place pour chaque élève et aux ajustements à envisager au cours de l'année ;
- Il fait la proposition d'outils de communication et de suivi des compétences langagières ;
- Il met en place des bilans intermédiaires ainsi qu'un bilan de fin d'année pour analyser ce qui a été mis en œuvre et réfléchir aux perspectives.

Apporter une aide aux enseignants des classes ordinaires

La connaissance des parcours scolaires des élèves et les compétences en FLS du professeur ressource lui permettent d'apporter **des conseils et une aide** auprès de ses collègues enseignants des classes ordinaires.

- Il diffuse des outils, partage des ressources, répond aux questions de ses collègues sur la différenciation pédagogique en classe ordinaire en fonction du profil de l'élève ;
- Il organise avec les collègues qui le souhaitent des observations mutuelles de classe afin de réfléchir ensemble à l'ajustement des gestes professionnels en fonction du profil de l'élève ;
- Il envisage d'intervenir en classe ordinaire avec un collègue afin d'apporter une aide ponctuelle à un élève allophone qui en a besoin.

Au sein de la classe

Développer des pratiques de différenciation pédagogique

« En considérant que l'accompagnement des élèves allophones fait partie de la prise en charge des élèves de la classe et dans la classe, un travail adapté peut fort bien être mené si les enseignants repensent leurs pratiques quotidiennes et apportent des modifications à leur pédagogie. Ils pourront alors constater que ce qu'ils ont mis en place pour tenir compte de la présence de ces élèves se révèle bénéfique pour d'autres, voire pour tous. »

Josianne Gabry, Véronique Vesanes, [Après la classe d'accueil, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire](#), CRDP de l'académie de Créteil

Dans le cadre de l'École inclusive, les élèves à besoins éducatifs particuliers amènent les enseignants à **se questionner davantage sur la manière d'ajuster leurs pratiques pédagogiques** pour mieux accompagner ces élèves dans leurs apprentissages.

Concernant les élèves allophones, l'enjeu majeur est celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation, ce qui rejoint les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces élèves ne sont pas, a priori, des élèves en difficulté d'apprentissage. En revanche, l'absence d'accompagnement dans l'apprentissage du français peut générer des difficultés dans leurs apprentissages scolaires.

Les modalités de différenciation pédagogique mises en œuvre pour les élèves allophones peuvent constituer **une aide pour d'autres élèves de la classe**. En effet, les implicites scolaires et la langue de scolarisation peuvent être des obstacles à la construction des apprentissages pour beaucoup d'élèves.

Par pédagogie différenciée, on peut entendre « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves » (Kahn S., *Pédagogie différenciée*, De Boeck, 2010). Elle implique la mise en œuvre d'un positionnement initial de l'élève permettant à l'enseignant de tenir compte des compétences déjà acquises et d'adapter ses démarches et ses outils aux besoins spécifiques identifiés.

Pour aller plus loin : consulter le document sur Eduscol « Repères sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire - Développer des pratiques de différenciation pédagogique »