

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Empatia na tutoria voluntária de alunos alófonos

**L'empathie dans l'accompagnement scolaire bénévole des enfants
allophones**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Isabele RIBEIRO

le 14 novembre 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Daniel Teixeira da Costa Araújo, directeur

Dora François, co-directrice

Maria del Carmen de la Torre Aranda, membre de la commission

Josely Bogo Machado Soncell, membre de la commission

Nascimento Ribeiro, Isabele Domani
NNR4841 L'empathie dans l'accompagnement scolaire bénévole des
enfants allophones / Isabele Domani Nascimento Ribeiro;
orientador DANIEL TEIXEIRA DA COSTA ARAUJO; co-orientador
Dora François-Salsano. -- Brasília, 2022.
86 p.

Dissertação (Mestrado em Literatura) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Crianças alófonas. 2. Francês língua estrangeira e de
escolarização. 3. Empatia. 4. Voluntário. I. TEIXEIRA DA
COSTA ARAUJO, DANIEL , orient. II. François-Salsano, Dora,
co-orient. III. Título.

Remerciements

En tant qu'immigré dans un pays dont la langue, les valeurs et les coutumes sont parfois complètement différentes des nôtres, nous dépendons de quelqu'un, que ce soit l'État, que ce soit cette personne que vous cherchez pour avoir une simple information, parfois décisive pour vos démarches dans ce nouveau pays. Comprendre l'autre, ses manières, être solidaire avec lui, exige de nous un changement de perspective, souvent difficile. C'est ce que j'ai appris au cours des dernières années, et c'est de là qu'est née l'idée de ce travail.

Je remercie tout d'abord Dora François de nous avoir présenté un regard neuf et humain sur la pratique de l'ingénierie de formation. Je remercie Daniel pour les moments d'apprentissage, les conseils et les dialogues qui, heureusement, ne s'arrêtaient pas à la fin de nos rencontres par visioconférence. Je remercie profondément les enseignantes Gloria et Carmen pour les nombreux échanges qui m'ont beaucoup appris et donné de quoi réfléchir. Je remercie l'équipe des enseignants de Nantes et les enseignantes de l'Université d'Aveiro, en particulier Ana Raquel, dont l'empathie et la sympathie m'ont permis de voir de multiples possibilités dans la littérature pour les enfants.

Je remercie mes collègues de promotion pour les moments passés ensemble, dans des environnements virtuels, en classe à Nantes ou pendant des rencontres à Paris. C'était un plaisir de partager tant de moments.

L'empathie est une compétence qui peut être développée tout au long de la vie. Il suffit que vous receviez un regard ou un geste emphatique pour que votre corps réagisse positivement et commence à produire de l'ocytocine, ce qui entraînera une réaction empathique en vous et cela a la capacité de promouvoir un mouvement gigantesque dans l'humanité. Je remercie tout particulièrement les femmes les plus empathiques que j'ai rencontrées en France : Carolina, Hanane, Tatiana.

À mes sœurs-amies, Dinah et Jane, qui ne cessent de m'étonner et de m'apprendre les nuances de l'empathie, merci d'être toujours là. Je vous aime.

À ma grande amie Glória Alinho, pour les meilleurs échanges intellectuels et humains, et avec qui j'apprends toujours quelque chose de nouveau à chaque coup de fil, muito obrigada, querida amiga.

À ma mère, Nélia, pour le soutien, la force, les enseignements, la motivation et à mon père, la personne la plus positive dans le monde, où qu'il soit dans l'infini, merci de m'avoir fait confiance.

À mon grand partenaire de vie, Marcelo, pour sa lecture et ses observations, pour son soutien et sa patience presque infinie, merci d'être toujours là pour moi et pour notre famille.

Et enfin, et peut-être avant tout, un grand merci à mon fils, Marco Antonio, car c'est grâce à lui que je me suis lancée dans ce voyage à la recherche d'un monde plus empathique qui commence avec les enfants.

Título: Empatia na tutoria voluntária de alunos alófonos

Resumo

Na França, a escola é um direito de toda criança, independentemente de seu status migratório. Toda criança deve ser acolhida em uma escola e é responsabilidade de todo o pessoal administrativo e docente participar da inclusão de crianças alófonas. Algumas escolas têm uma estrutura específica que se encarregará deste novo aluno e fornecerá o ensino com o objetivo principal de dominar o francês como língua de ensino (FLSco), para que esta criança possa ser incluída o mais rápido possível em uma classe regular. Como não é possível dominar a segunda língua (FSL) em um ano letivo, muitas crianças alófonas recorrem a associações para obter ajuda com sua escolaridade. Como a maioria dos voluntários não tem formação para lidar com este tipo específico de público, mal-entendidos na comunicação acabam por interferir na relação mentor-criança, uma relação que deve ser baseada na empatia, uma vez que é responsabilidade do adulto criar as condições certas para que o ato de aprender seja uma verdadeira manifestação do potencial da criança. Neste estudo, buscamos compreender o papel da empatia na tutoria voluntária de crianças alófonas. Medimos o grau de empatia dos voluntários a fim de entender até que ponto a empatia influencia o sucesso acadêmico destes alunos. Como decidimos considerar nesse trabalho sucesso acadêmico como simplesmente “passar de ano”, os resultados são positivos. No entanto, o que surgiu das respostas indicou que a maioria dos voluntários teria algum grau de dificuldade em se comunicar com crianças alófonas. Por esta razão, decidimos oferecer uma formação aos voluntários da associação a fim de aumentar a conscientização sobre as questões linguísticas relativas aos alunos alófonos e propor uma reflexão sobre uma abordagem empática a fim de estabelecer uma relação de confiança com as crianças.

Palavras-chaves: Criança alófona, FLS, FLSco, empatia, voluntário

Title: Empathy in volunteer tutoring of allophone students

Abstract

In France, school is a right of every child, regardless their migratory status. Every child must be welcomed in a school and it is the responsibility of all administrative and teaching staff to participate in the inclusion of allophone children. Some schools have a specific reception system that will take charge of this new student and provide him/her with instruction with the main objective of mastering French as a language of instruction (FLSco), so that this child can be included in a regular class as soon as possible. Since mastery of the second language (FSL) cannot be achieved in one school year, many allophone children turn to associations for help with their schooling. In associations that provide homework help, volunteers are often asked to accompany students who do not speak French. This can lead to misunderstandings in the relationship between the mentor-child pair, a relationship that must be based on empathy, since it is the adult's responsibility to create the right conditions for the act of learning to be a true manifestation of the child's potential. In this work, we were interested in the role of empathy in the voluntary academic support of allophone students. We measured the degree of empathy of the volunteers in order to understand the extent to which empathy influences the academic success of allophone children. Since success is considered here as the successful completion of a school year, the results are positive. Nevertheless, what emerges from the responses indicates that most of the volunteers would have some degree of difficulty in communicating with the allophone children. For this reason, we decided to propose a training session to the association to sensitize the volunteers to the linguistic issues concerning allophone students and to propose a reflection on an empathetic approach to establish a relationship of trust with the children.

Key words: Allophone children, FLS, FLSco, empathy, volunteer

Résumé

En France, l'école est un droit de tout enfant indépendamment de son statut migratoire. Tout enfant doit être accueilli dans un établissement scolaire et il revient à tout personnel administratif et enseignant de participer à l'inclusion des enfants allophones. Certaines écoles disposent d'un dispositif d'accueil spécifique qui prendra en charge ce nouvel élève et lui assurera un enseignement ayant comme principal objectif la maîtrise du français comme langue de scolarisation (FLSco), pour que cet enfant soit inclus le plus rapidement possible dans une classe ordinaire. La maîtrise de la langue seconde (FLS) n'étant pas possible de se concrétiser en une année scolaire, beaucoup d'enfants allophones s'orientent vers des associations en quête d'aide dans leur scolarisation. Dans les établissements associatifs d'aide aux devoirs, les bénévoles sont souvent amenés à accompagner des élèves qui ne maîtrisent pas le français. Cela peut provoquer des malentendus dans la relation entre le binôme mentor-enfant, une relation qui doit se baser sur l'empathie, puisqu'il revient à l'adulte d'aménager les conditions favorables pour que l'acte d'apprendre soit véritablement une manifestation du potentiel de l'enfant. Nous nous sommes intéressés dans ce travail sur le rôle de l'empathie dans l'accompagnement scolaire bénévole des élèves allophones. Nous avons mesuré le degré d'empathie des bénévoles pour comprendre dans quelle mesure l'empathie influence la réussite scolaire des enfants allophones. La réussite étant ici considérée comme achèvement d'une année scolaire avec succès, les résultats sont positifs. Néanmoins, ce qui ressort des réponses indique que la majorité des bénévoles auraient un certain degré de difficulté dans la communication avec les enfants allophones. Pour cela nous avons décidé de proposer une formation auprès de l'association pour sensibiliser les bénévoles autour des enjeux linguistiques concernant les élèves allophones et proposer une réflexion autour d'une approche empathique afin d'établir une relation de confiance avec les enfants.

Mots-clés : Enfant allophone, FLS, FLSco, empathie, bénévole

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Glossaire des sigles | 10 |
| Introduction..... | 11 |
| 1. Une question de langue..... | 15 |
| 1.1 L'enfant allophone en France..... | 15 |
| 1.2 Derrière les terminologies : FLE, FLS, FLSco..... | 21 |
| 1.3 Quelles aides pour les élèves allophones en dehors des écoles?..... | 25 |
| 2. L'empathie | 28 |
| 2.1 De la sympathie à l'empathie..... | 30 |
| 2.2 L'empathie et l'apport des neurosciences | 32 |
| 2.3 Des outils pour mesurer l'empathie ?..... | 34 |
| 3. Proposition de formation..... | 36 |
| 3.1 Le stage d'observation | 38 |
| 3.2 Le TECA et l'analyse des réponses | 41 |
| 3.3 La formation - ou l'échange | 49 |
| Conclusion..... | 55 |
| Bibliographie..... | 57 |
| Annexes..... | 61 |

Glossaire des sigles

EANA : Élève allophone nouvellement arrivé

CASNAV : Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

Introduction

Une étude menée par France Bénévolat en 2019¹ indique que 24% de la population française de plus de 15 ans se déclare engagée de façon régulière dans une activité bénévole auprès d'au moins une association. Cette étude se base sur la définition proposée par le Conseil économique, social et environnemental, qui préconise le bénévolat comme « *l'action de la personne qui s'engage librement, sur son temps personnel, pour mener une action non rémunérée en direction d'autrui, ou au bénéfice d'une cause ou d'un intérêt collectif* »². Selon le rapport de 2021 de la Charity Aid Foundation³, la France occupe la 30^e position dans le ranking global en ce qui concerne le bénévolat (le type d'action bénévole considéré dans le rapport est celle du don de temps à une organisation).

Selon cette même étude, le secteur de la jeunesse/éducation populaire représente 17% des actions de bénévolat dans le pays. Il y a des dizaines d'associations partout dans le territoire français qui proposent un accompagnement bénévole aux élèves pour les aider avec leur scolarisation. Il s'agit parfois d'une aide en relation à un contenu spécifique, d'autres il est question d'une orientation de comment aider l'enfant à s'organiser pour étudier.

Certaines associations proposent des formations aux bénévoles pour les aider dans l'accompagnement des élèves. Puisque toute personne avec des *backgrounds* variés peut s'engager dans ce type de bénévolat, il ne s'agit pas de les former au niveau du contenu, mais plutôt de leur donner des outils pour mieux travailler avec les enfants – des outils pour éviter des conflits culturels, pour aider des élèves avec des troubles de l'apprentissage, des ressources pédagogiques ou encore comment les motiver à étudier. Il peut cependant exister des situations de tension entre le binôme mentor-enfant, surtout quand il s'agit d'enfants allophones, dont l'origine peut être des malentendus en rapport avec la langue française.

Le Ministère de l'Éducation nationale insiste sur l'importance de l'apprentissage de la langue française par des élèves allophones. Son objectif est

¹https://www.francebenevolat.org/sites/default/files/DOCUMENTATION/ETUDE_Evol%20b%C3%A9n%C3%A9volat%20associatif%20en%202019_DEF.pdf

² <https://www.lecese.fr/presse/communiqués/le-cese-formule-des-preconisations-pour-preserver-lavenir-du-benevolat-en-france>

³ https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-research/cafworldgivingindex2021_report_web2_100621.pdf

d'insérer progressivement et le plus rapidement possible les enfants dans une classe « ordinaire » sans avoir plus recours à un soutien linguistique. Pour cela, des dispositifs et structures y sont consacrés, tels que les UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants). Il est aussi possible de faire appel à des structures associatives agréées de l'enseignement public, donc reconnues par le ministère de l'Éducation nationale, pour une aide complémentaire à l'enseignement du français, ainsi que d'autres disciplines. Des milliers⁴ de familles cherchent ce type d'association pour les aider avec l'accompagnement scolaire de leurs enfants. En général, ces structures comptent sur l'aide des bénévoles (ou mentors) pour le suivi des élèves, de façon régulière pendant toute l'année scolaire.

Si d'un côté il y a un bénévole engagé, qui souhaite aider les enfants à réussir – ce verbe est souvent employé en milieu associatif dans le sens de validation d'une année scolaire – de l'autre il peut y avoir des enfants qui sont de différentes origines culturelles, parfois nouvellement arrivés en France, et qui sont submergés avec une façon de traiter les informations qui diffère de celle proposée par leurs mentors. Il n'y a pas que de la bonne volonté qui doit être bien présente chez tout bénévole qui se propose à accompagner des élèves dans la réussite scolaire. L'empathie, cette capacité humaine qui permet d'identifier et d'être à l'écoute de ce que ressent une autre personne (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004), joue peut-être un rôle déterminant dans cette relation.

En faisant une recherche rapide sur internet avec le mot « bénévolat », nous trouvons une majorité de sites qui emploient le mot empathie juste après le mot bénévolat. Il semblerait donc que toute personne bénévole soit empathique. Jacques Hochmann (2012) nous dit que

L'empathie a été promue, depuis peu, bonne à tout faire du management, du marketing, de la médecine, du travail social ou de l'éducation. (...) En famille, avec nos amis, mais aussi devant la misère, une catastrophe climatique, un tsunami ou un tremblement de terre, nous faisons aujourd'hui assaut d'empathie et il n'est pas de jour où nous n'entendions prononcer le mot aussi bien à la radio ou à la télévision que dans les conversations courantes. (p. 11)

⁴ Seuls l'AFEV (<https://afev.org/actions/mentorat>) et l'E.S.A (<https://www.entraidescolaireamicale.org/qui-sommes-nous/>) comptent plus de 22 mille enfants mentorés pendant l'année 2021-2022

La définition du mot empathie ne fait pas consensus parmi les chercheurs, et cela depuis que Robert Vischer l'a utilisé pour la première fois en 1873. Au carrefour de diverses disciplines - les sciences sociales, la psychanalyse, la philosophie parmi d'autres - le concept d'empathie, surtout avec les nouvelles technologies d'imagerie sur lesquelles se basent les neurosciences cognitives et sociales, ne cesse d'avoir de nouvelles nuances.

Quand on n'a pas la chance d'avoir été élevé avec empathie, il peut être difficile d'être empathique. Car cette faculté se transmet. Chaque fois que nous recevons de l'empathie, nous sécrétons de l'ocytocine qui nous permet à notre tour d'être empathique. C'est un cercle vertueux : plus nous recevons d'empathie, plus nous avons un taux élevé d'ocytocine et plus nous sommes capables d'être empathiques. L'inverse est aussi vrai. (Gueguen, 2018, p. 43)

L'expérience dans le bénévolat dans une association qui propose un accompagnement scolaire aux enfants m'avait amené à côtoyer d'autres mentors lors des réunions d'antenne. Dès les premières rencontres, le principal sujet sur lequel nous échangeions était les élèves allophones et la difficulté des bénévoles pour communiquer avec eux : « l'enfant ne fait pas assez d'effort : j'ai l'impression que je parle au vide ; je répète beaucoup de fois, mais je pense qu'il ne comprend rien de ce que je dis ».

Tous ces commentaires m'ont percuté pour deux raisons : mes origines étrangères et mon travail dans l'enseignement des langues étrangères. Il était évident qu'il n'était pas la faute aux enfants de ne pas (encore) savoir comment se faire comprendre de la manière souhaitée par leurs mentors. Il ne s'agit pas de chercher un coupable dans la difficulté - voire l'impossibilité - de communiquer dans cette relation. Néanmoins, en tant qu'adultes, nous devons être en mesure de pouvoir comprendre la situation de l'Autre en face de nous, un enfant, pour pouvoir lui apporter de l'aide. Ou au moins d'essayer.

À partir de ces observations, j'ai décidé de mener un travail de recherche à partir d'un questionnaire : **Dans quelle mesure l'empathie joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants allophones accompagnés par des bénévoles des associations d'aide aux devoirs ?**

Je n'ai pas identifié de travaux scientifiques qui étudient le rapport entre le bénévolat et l'empathie. Il semblerait que l'empathie est une caractéristique de toute personne qui se porte bénévole, alors serait-il redondant d'étudier ce sujet ? Les flux migratoires ne cessent de s'intensifier et, en politique, l'extrême droite se fait élire dans plusieurs pays et villes partout dans le monde. Y aurait-il un rapport ? Est-ce que nous sommes en mesure de comprendre l'état émotionnel de l'autre qui doit immigrer, surtout quand il s'agit des enfants ? Partant de l'hypothèse que plus le bénévole est empathique, plus il joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants allophones, j'ai donc décidé de mener une étude qualitative auprès des bénévoles pour pouvoir confirmer mon hypothèse.

Ce travail a eu pour objectif, dans un premier temps, déterminer le degré d'empathie des bénévoles qui accompagnent des enfants allophones dans leur scolarisation. Je voulais aussi vérifier si la relation construite entre bénévoles-enfant influence la réussite scolaire des élèves. Dans un deuxième temps, j'envisageait de proposer une formation pour sensibiliser les bénévoles autour des enjeux linguistiques concernant les élèves allophones et proposer une réflexion autour d'une approche empathique afin d'établir une relation de confiance avec les enfants. Cependant, en raison des difficultés rencontrés dès la présentation du sujet de la formation, il a été convenu entre l'association et moi-même que, à la place d'une formation, je réaliserais un moment d'échange avec les bénévoles.

Le présent travail est réparti en trois chapitres : le premier portera sur l'accueil de l'enfant allophone dans le cadre scolaire et dans les associations d'aide aux devoirs. Dans quelle langue lui parle-t-on ? Dans le deuxième chapitre je présente une brève évolution du concept d'empathie, ainsi que les apports des neurosciences, qui ont permis de créer des outils qui permettent de mesurer l'empathie. Le troisième chapitre présente, à partir des résultats obtenus de l'application d'un questionnaire, une proposition de formation auprès de l'association où je suis bénévole.

Dans le cadre du master international en collaboration avec l'Université de Brasília, les étudiants doivent rédiger une partie de leur travail de recherche en portugais. Nous avons ainsi choisi d'écrire la conclusion de ce mémoire en langue portugaise.

Ce que l'on dit, ou ce que l'on accepte de dire, lorsque l'on qualifie un enfant d'« allophone », c'est donc de le désigner comme un autre linguistique, un enfant qui est différent par la ou les langues qu'il parle, et par la langue qu'il ne parle pas (encore), le français. Cette désignation devrait alors obliger son utilisateur à réfléchir et à se réfléchir dans ce qu'il projette, c'est-à-dire : qu'est-ce qui fait de moi, émetteur du qualificatif d'allophone, son opposé, un « idiophone », un même par/dans la langue ?

Mathieu Marchadour

1. Une question de langue

Immigrer s'agit souvent d'une rupture entre le nouveau milieu socioculturel et celui dont on est d'origine ; il s'agit aussi d'une rupture entre deux systèmes linguistiques, l'un d'entre eux étant la langue maternelle. À leur arrivée en France, les enfants issus de la migration arrivent avec un bagage, un construit d'expériences et de connaissances scolaires. Comment les enfants dits « allophones » sont pris en charge en France, quelle langue devront-ils apprendre à l'école dans ce pays d'accueil et, en dehors des murs scolaires, comment d'autres aides par le biais des associations peuvent être apportées dans l'accompagnement des élèves seront des aspects discutés dans ce premier chapitre.

1.1 L'enfant allophone en France

Selon la note d'information⁵ rendue disponible par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en septembre 2022, la France a accueilli 64 564 élèves allophones nouvellement arrivés pour l'année 2020-2021. Dans ce même document, nous observons que ce ministère considère qu'un « élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité, mais il est allophone nouvellement arrivé tant que le besoin éducatif en FLS (Français Langue Seconde) existe. L'élève sort donc du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît ».

⁵ <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03784052/document>, p.1

Nous trouvons aussi des mentions sur la maîtrise de la langue française dans le livret d'accueil⁶ – disponible en plusieurs versions bilingues - adressé aux parents et aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), où nous pouvons lire, en gras, pour la maternelle « **la maîtrise de la langue française est absolument nécessaire à la réussite de sa scolarité** » ; ou encore pour la primaire que « **la priorité est la maîtrise du français** ». Pour le collège, l' « enfant doit maîtriser la langue française pour pouvoir étudier dans toutes les autres disciplines » et finalement pour le lycée, grâce au temps d'accompagnement personnalisé, l'enfant « aura la possibilité de progresser dans la maîtrise de la langue française ». Ces deux mentions en rapport avec l'étude du français n'ont pas été mises en gras, ce qui donnerait des indices d'un changement dans la façon dont la langue française pour les EANA est abordée dans l'enseignement secondaire. Puisque les élèves auront une dizaine de disciplines par année pendant le second degré, l'étude du FLS peut se faire en parallèle avec les enseignements à l'école. S

Selon Fatima Davin-Chnane (2008), ces EANA, de plus en plus nombreux en France,

sont des adolescents et des enfants qui n'ont pas choisi mais ont été contraints de tout quitter pour rejoindre ou suivre leur famille. Cette dernière a décidé (ou a été obligée) de quitter le pays d'origine et d'émigrer, poussée par la misère, la guerre, la faim, les convictions politiques, etc. Ce sont des gens qui ont laissé leurs racines, une partie d'eux-mêmes et de leur famille, de leur culture et surtout leur langue maternelle (de mère, symbole d'amour, de tendresse et d'affection). Souvent cela se traduit par une immense solitude pour les parents et pour les enfants, auxquels s'ajouteront les difficultés de l'apprentissage de la langue et l'adaptation à une nouvelle culture. (p. 24)

Il faut d'abord considérer qu'avant d'apprendre à être/devenir élève⁷ selon le système scolaire français, les enseignants auront devant eux des milliers d'enfants

⁶ <https://eduscol.education.fr/document/21310/download>, le choix du livret bilingue portugais a été fait en fonction des langues utilisées dans l'écriture de ce travail, soit le français et le portugais

⁷ Cette expression pourrait, certes, étonner certaines personnes non natives de la France, comme c'était le cas pour moi, car il me semble pour le moins curieux que l'on puisse enseigner à un enfant comment il peut "être" ou "devenir" élève. Il était pour moi évident qu'une fois que l'on fréquente un établissement scolaire, on est considéré comme étant un élève. Il existe, néanmoins, des façons de le faire qui sont même encadrées par l'Éducation nationale, d'après les documents facilement trouvés sur internet. Les deux liens ci-dessous sont apparus lors d'une recherche avec l'entrée "apprendre à être élève":

qui ont des expériences et compétences acquises avant d'arriver en France. S'ils allaient à l'école dans leur pays d'origine, ils ont pu construire un savoir scolaire, parfois solide, et qui est souvent non reconnu par la nouvelle école (Davin-Chnane, 2008).

Document officiel du ministère de l'Éducation, le texte de la circulaire d'octobre 2012⁸ fait savoir que « l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation » et de ce fait qu'il « est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite⁹ ».

Cette même circulaire apporte, pour la première fois dans un document officiel du ministère de l'Éducation, le terme allophone.

Depuis la première circulaire instituant les CLIN en 1970, les termes utilisés pour qualifier les élèves à qui elles étaient destinées ont évolué faisant référence à leur migration : « enfants de migrants » ou « primo-arrivants » en 1986, « nouvellement arrivés » en 2002 et 2012 ; à leur nationalité : « élèves de nationalité étrangère » en 2002 (une partie des enfants inscrits en CLIN ou en CLA étant de nationalité française, venant des DOM-TOM par exemple) ; à leurs compétences linguistiques : « non francophones » en 1986, « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » en 2002 et 2012. (Lanier, 2016, p.65)

La définition du mot allophone reste cependant floue dans ce même document, et sur toute page officielle sur internet liée au ministère de l'Éducation. Même si nous le considérons un terme réductionniste de l'altérité¹⁰ (linguistique), nous nous concentrerons sur les définitions apportées dans les documents officiels.

Dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, le terme « allophone » revient à quarante et une reprises, mais n'est jamais vraiment défini. A titre

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/27/3/mallettecp_debats_tableaux_506273.pdf
et aussi sur <https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/articles.php?lng=fr&pg=5>

⁸ https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

⁹ J'ai décidé de ne pas approfondir dans ce travail le débat autour de la réussite en milieu scolaire et de prendre en compte le mot réussite comme l'équivalent à l'achèvement d'un parcours ou d'une année scolaire avec succès.

¹⁰ Marchadour nous offre dans son article de 2019 (cf. bibliographie annexe) une très intéressante réflexion autour du terme allophone, qui, en soi, exclut d'emblée même les élèves dits « ordinaires » ou ceux qui parlent de langues régionales, comme le breton.

d'exemple du flou qui peut entourer ce terme, on peut lire sur le site de la Direction des services départementaux du Finistère, dépendante de l'académie de Rennes, qu'un « élève allophone » est défini, de manière assez large, comme « tout élève parlant une autre langue que le français »¹¹ (Marchadour, 2019, p. 68)

Pour la première fois aussi dans un document officiel traitant de la scolarisation des enfants migrants – cette même circulaire d'octobre 2012 - le terme « inclusion » apparaît, mais il ne remplace pas forcément le terme « intégration » jusqu'ici présent dans les documents précédents.

La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'**intégration** des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des **pratiques éducatives inclusives** dans un objectif d'**intégration** sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette **inclusion** passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.¹²

Pour comprendre où l'on est dans l'accueil de l'enfant allophone en France - surtout au niveau de la langue utilisée/enseignée lors des interactions à l'école - il faut d'abord connaître comment fonctionne objectivement la prise en charge de la scolarisation de ces enfants dès leur arrivée, qui peut varier selon plusieurs paramètres. Dans tous les cas, des livrets d'accueil bilingues adressés aux élèves et à leurs parents ou responsables sont accessibles en ligne. On y trouve des informations sur « le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école ».¹³¹⁴ Aussi, un entretien avec la famille ou le responsable est prévu pour recueillir des informations concernant l'enfant et aussi leur expliquer les démarches qui s'en suivront.

¹¹ Pour l'Académie de Versailles, un élève allophone s'agit de tout « apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil ». <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article191>

¹² <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

¹³ <https://eduscol.education.fr/document/21349/download>

¹⁴ <https://eduscol.education.fr/document/21352/download>

Pour l'école maternelle, il s'agit d'observer l'enfant pour identifier ses besoins scolaires. Pour l'école élémentaire, l'enfant passera par une évaluation diagnostique dans sa langue de première scolarisation ayant pour objectif l'identification de ses besoins en acquis scolaires. Cette évaluation prend également en compte d'autres critères (l'âge, la maturité...) pour permettre de déterminer la classe la mieux adaptée au profil de l'enfant. En fonction de son temps de scolarisation, il devra aussi passer des tests de lecture et de mathématiques, toujours dans sa langue de première scolarisation.

Pour le second degré (collège et lycée), l'enfant doit passer des tests de positionnement. Avec les résultats obtenus, ainsi que le bilan de compétences, l'équipe d'enseignants de son lieu d'affectation pourra concevoir un parcours personnalisé pour ce futur élève. On objective avec ces démarches une scolarisation rapide et la plus efficace possible des EANA.

En plus des heures obligatoires de FLS, suivies dans l'UPE2A ou dans les établissements scolaires d'affectation, les élèves allophones doivent être intégrés dans les disciplines où les enjeux linguistiques sont moins présents : sport, musique, mathématiques et technologie, par exemple. L'emploi du temps doit être aménagé pour assurer que l'enfant ne reçoive pas seulement une partie des enseignements par faute de moyens de compréhension en raison de son niveau en français. Ce sont les enseignants référents FLS qui déterminent les matières et quand les élèves seront en mesure de les suivre en classe ordinaire. Il est toujours recommandé d'avoir à l'esprit que le dogmatisme ne peut pas avoir lieu quand il s'agit de la scolarisation d'un enfant allophone. Chaque élève a des acquis spécifiques, au moins une langue première et des besoins éducatifs particuliers. Son parcours doit donc être le mieux adapté pour qu'il puisse réussir.

Puisque l'accueil d'un élève allophone concerne l'ensemble de la communauté scolaire, l'équipe éducative et aussi tous les élèves de la classe ordinaire où cet enfant sera affecté doivent être au courant de son arrivée. Aussi les travaux et devoirs qui le concernent doivent être proposés en amont, l'objectif ici étant de lui donner le temps de connaître le vocabulaire auquel il sera confronté permettant ainsi qu'il puisse anticiper la préparation de ses cours.

Selon la circulaire de 2012, « il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite ». ¹⁵ Il revient donc à tout le personnel d'éducation, administratif ou tout autre personne amenée à être en interaction avec les élèves, d'assurer la qualité de l'accueil des enfants allophones et leur inclusion dans le système scolaire. Cependant, même si c'est à l'école de s'y adapter, la réalité est parfois bien autre pour ces enfants issus de la migration.

Lanier observe que parfois les enseignants des classes ordinaires ont des représentations négatives, dévalorisantes et stéréotypées des élèves allophones, ce qui peut amener à une difficulté d'acceptation de ces élèves dans certaines classes.

Les enseignants d'une des écoles mettent en avant, pour expliquer leur réticence à accueillir les élèves allophones dans leur classe, qu'« *ils n'ont pas le niveau* », « *(...) ne font rien* », « *(...) copient sur les voisins et ne produisent rien de personnel* », « *(...) n'ont pas envie de s'intégrer* », « *il ne fait rien dans ma classe, ça ne lui est pas profitable* », « *ce sera trop compliqué pour lui* », que « *je n'ai pas le temps de m'occuper d'eux en particulier* », qu'« *ils ne comprennent que la triche, c'est normal qu'ils aient de mauvaises notes en éducation civique, ils ne connaissent pas la démocratie, ce sont des sauvages* » et qu'« *on ne peut pas accueillir toute la misère du monde, ils ne pourront jamais suivre c'est trop compliqué pour eux, ils ne comprennent rien, ils ne foutent rien !* » (2016, p.70)

La quantité d'élèves allophones étant très importante depuis des années, certaines écoles n'ont pas tous les moyens pour assurer l'accueil de ces enfants devant ainsi s'adapter avec le matériel humain disponible. Même si l'Éducation nationale met à disposition une large gamme de supports ¹⁶ pour les enseignants, ils ne sont pas tous spécialistes en FLS et n'ont pas nécessairement une formation leur permettant d'agir de manière effective auprès du public allophone. Lanier estime qu'« il y a un réel rôle à jouer au niveau des formations initiales et continues des enseignants et des personnels de direction pour améliorer l'accueil des enfants allophones dans les écoles ». (2016, p. 74)

Les enseignants des classes de rattachement (classes ordinaires) « considèrent souvent que les élèves allophones sont avant tout les élèves de l'UPE2A

¹⁵ https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

¹⁶ <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

et de manière accessoire des élèves de leur classe. Quand ils parlent de ces élèves avec l'enseignante de l'UPE2A, ils utilisent souvent "tes élèves" pour parler de ces élèves qui sont aussi les leurs. » (Ibid., p. 69) Il revient parfois aux enseignants de FLS le rôle de formateur de ses collègues, pour que le travail avec le public allophone soit visible à l'ensemble des acteurs du système scolaire - et surtout au personnel éducatif.

Idéalement, tout enseignant, et même l'ensemble du personnel de la communauté scolaire, devrait avoir en formation initiale et continue des enseignements avec une approche pédagogico-didactique en rapport avec des réalités autres que celle des élèves « ordinaires ». La prise en charge des enfants allophones ne s'agit pas que des cours de langue ; il est nécessaire une adaptation de toute la structure scolaire pour accueillir l'enfant qui, pour le moment, a des besoins spécifiques, dont l'utilisation de la langue française, elle aussi devant être adaptée.

1.2 Derrière les terminologies : FLE, FLS, FLSCO

L'élève allophone doit très vite comprendre le vocabulaire de base dans une classe, souvent lié au matériel qu'y est utilisé et les injonctions scolaires telles que « ouvrez le livre à la page 10, copiez cet exercice ». Le vocabulaire spécifique aux disciplines (mathématiques, musique, arts, sport...) viendra par la suite. L'objectif est que cet élève soit rapidement en mesure de comprendre les consignes, souvent répétitives, du monde scolaire. Les enseignants ont ici un rôle essentiel, puisque c'est à eux de fréquemment inviter à participer et à parler les élèves. Mais dans quelle langue parle-t-on à ces enfants ?

L'enseignement du Français langue étrangère est orienté à ceux ayant le besoin ou l'envie d'apprendre la langue française utilisée dans un contexte exolingue. Il s'agit donc d'un choix fait par une personne désireuse d'apprendre une langue étrangère à soi, étrangère en rapport avec son pays de résidence. Le FLE « a donc peu à voir avec la question des élèves allophones, car pour ces élèves l'apprentissage du français n'est pas un choix. Néanmoins, le FLE reste une

référence en matière de didactique, puisque l'ingénierie de l'enseignement du français à des non-francophones a d'abord été développée grâce à la recherche en FLE ». (Graveleau, 2021, p.45)

Le statut du FLE n'est pas remis en cause puisque son objectif et son public cible restent sans équivoque. Il n'y a pas de contraintes (explicites) avec les migrants, sinon le reconnu besoin ou l'envie d'apprendre cette langue, en contexte non-scolaire, pour, parmi d'autres raisons, visiter ou encore vivre dans un pays dont la langue nationale est (aussi) le français. Entre tous les sigles faisant référence à la langue française, peut-être celui du FLE est le plus connu parmi les non-spécialistes du domaine de la didactique des langues. Puisqu'il reste une référence forte et bien cadré d'un point de vue scientifique, c'est souvent sur les manuels de FLE que les enseignants chargés des classes UPE2A se penchent pour organiser ses cours.

Si nous regardons la page internet de l'Académie de Versailles¹⁷, en plus des définitions (dont FLE comme étant « la langue enseignée à des apprenants non francophones, en France, de façon temporaire, ou à l'étranger »), il y a une rubrique avec des ressources pédagogiques FLE et FLS à être utilisées avec les EANA. Si nous feuilletons les méthodes conseillées dans le document, nous pouvons observer qu'il ne s'agit pas de méthodes indiquées pour l'enseignement du FLS, mais plutôt de méthodes de FLE qui peuvent être adaptées dans l'enseignement du français pour les élèves allophones. Une seule méthode, *Entrée en matière*¹⁸, fait allusion directe à la préparation à l'intégration des enfants au collège, avec des propositions d'apprentissage concernant la langue de communication en classe (en interaction sociale et dans les disciplines), ainsi que les règles de vie au collège.

L'inexistence d'un matériel spécifique pour des cours de FLS pourrait s'expliquer par le fait d'une absence de consensus entre les chercheurs sur la définition de cette « catégorie créée autour de la langue française ». (Cadet. & Guérin, 2012, p. 3). Selon Defays (2003), ce qui caractérise l'enseignement du FLS est son intense exposition à la langue (selon le niveau scolaire de l'élève allophone, jusqu'à douze heures de cours de français sont prévues dans son emploi du temps hebdomadaire). Cependant, quand il s'agit de tenter de définir le FLS, il observe que

¹⁷ <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article191>

¹⁸ <https://www.hachettefle.com/adolescents/entree-en-matiere/entree-en-matiere-livre-de-leleve>

le *français langue seconde* couvre même maintenant des champs de recherche et d'enseignement qui relevaient naguère soit du français langue étrangère (par exemple, quand il a lieu en immersion dans un pays francophone), soit du français langue maternelle (par exemple, pour les personnes illettrées ou peu scolarisées pour qui la langue écrite ou le registre soutenu sont quasiment des langues étrangères). A cause de ce succès, dû évidemment à la diversification des conditions d'utilisation et d'enseignement du français, *français langue seconde* est un concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier et il est devenu bien difficile d'en donner une définition positive qui fasse l'unanimité. (p.31)

Le FLS se situerait entre le FLM et le FLE, relevant « d'un glissement lié non pas à la didactique, mais à des considérations sociopolitiques sur la scolarisation des enfants migrants sur le sol français » (Graveleau, 2021, p. 47), puisque c'est « la langue » qui doit être enseignée aux élèves allophones. Ils reçoivent donc un enseignement de langue française, qui, d'après les textes officiels, ne serait ni le FLM ni le FLE. Il s'agirait plutôt d'enseignements qui relèvent du FLE pour progressivement évoluer vers les contenus abordés en FLM.

Le FLS n'est pas une discipline (comme histoire, mathématiques...), il n'a pas non plus de contenus spécifiques. Il s'agirait d'une adaptation des activités proposées en FLE dans un contexte précis - des classes d'élèves allophones - ayant pour objectif un rapprochement des enseignements au programme de français des classes ordinaires.

Si cet entre-deux linguistique du FLS nous mène à une réflexion autour de son statut, que dire alors du FLSCO ? Faisant référence au Français Langue de Scolarisation, « ce concept découle du précédent [FLS], le français de scolarisation induit un travail simultané sur l'écrit et l'oral en contexte scolaire. Il implique la construction d'une compétence méta discursive et méta cognitive et est transversal »¹⁹.

Graveleau (2021) affirme que

le FLSCO ne serait apparu que pour pallier l'inadéquation de l'étiquette de FLS en milieu scolaire français avec la question du contexte et du contenu enseigné, en lien avec les changements enregistrés dans les politiques d'accueil et la prise en charge des élèves allophones. (...) le FLSCO est strictement lié à l'école, il s'agit d'une fonction de la langue française, qui est

¹⁹ <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article191>

langue d'enseignement, mais pas forcément d'apprentissage. (...) Le FLSco est donc bien un usage spécifique de la langue, dans le contexte scolaire, et non une langue à part entière. (p. 47).

Nous avons opté, pour ce travail, d'apporter les trois fonctions du français comme langue de scolarisation que Le Ferrec (2012) reprend des travaux de J.-L. Chiss. Il nous semble plus pertinent de comprendre son fonctionnement une fois que sa définition reste floue et, ainsi que pour le français langue seconde, ne fait pas consensus entre les chercheurs.

Le français dans ce contexte serait donc :

- comme une langue de communication partagée entre tous les acteurs de l'espace scolaire (élèves, personnel, parents d'élèves etc.), dans des situations formelles et informelles.

Dans le premier cas, c'est la langue de scolarisation qui l'emporte à travers l'appropriation d'une compétence de communication scolaire (consistant notamment à savoir observer les rituels communicatifs de la classe) ; dans l'autre, c'est la langue courante qui prime, dont l'appropriation va relever à la fois de l'apprentissage *via* une pédagogie de type FLE et de l'acquisition réalisée en milieu naturel. (p.40)

- comme une langue d'apprentissage, concernant « essentiellement la langue des consignes, des explications, des évaluations, de la méthodologie du travail scolaire en tant qu'elle oriente les conduites d'apprentissage ». (Ibid., p. 40)

- comme la langue d'enseignement, « celle qui véhicule les connaissances nouvelles à s'approprier, à travers des discours disciplinaires (discours des mathématiques, de l'histoire, des sciences expérimentales, etc.) ». (Ibid., p. 40).

Le Réseau Canopé est l'opérateur du ministère de l'Éducation qui a pour mission d'assurer la formation continue et le développement professionnel des enseignants. C'est sur leur page Internet²⁰ que nous trouvons ce qu'ils considèrent comme principes pédagogiques de base pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS et du FLSco. En quelques lignes ils résument le processus d'acquisition d'une langue seconde, comment mobiliser des compétences pluri-didactiques et donnent

²⁰ <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/inclure/i5-principes-pedagogiques-de-base-pour-lenseignement-apprentissage-du-fls-flsco-en-dispositif-specifique.html>

des exemples de comment définir des objectifs prioritaires pour en FLSco et gérer l'hétérogénéité au sein du dispositif d'accueil des allophones.

A première vue, cette page pourrait rassurer les enseignants qui vont devoir accueillir des EANA. Cependant, avant même l'arrivée à la moitié de la page, l'on nous offre une confirmation des difficultés à venir :

Il n'existe ni programme national ni référentiel officiel permettant de guider les enseignants des dispositifs dans la définition des objectifs et contenus d'enseignement pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Les instructions officielles de 2012 se limitent à un rappel des attentes institutionnelles liées au Socle commun [de connaissances, de compétences et de culture]²¹. Pour construire une programmation, l'enseignant doit, de ce fait, s'appuyer sur différentes ressources afin de définir les objectifs qui répondront aux besoins prioritaires des élèves accueillis.²²

Il revient donc à l'enseignant de FLS de créer non pas un, mais des programmes personnalisés en fonction des réalités des élèves qu'il devra accueillir, en ayant en compte que le FLSco, cette fonction transversale à la fois à la langue maternelle et à la langue seconde (Verdelhan-Bourgade, 2002), devra aussi être enseigné. Le français de scolarisation est la

langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime : réponses au maître, tests, devoirs, examens, concours, certifications diverses. Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite. D'autant que la langue de la scolarisation ne peut en aucun cas être perçue comme la langue d'un milieu fermé qui serait celui de l'école. C'est une langue qui a une importance sociale ou politique dans le pays, et dont la maîtrise est considérée comme un facteur de réussite, cette fois sociale. (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 30)

1.3 Quelles aides pour les élèves allophones en dehors des écoles ?

Des recherches menées par Cummins et que nous sont apportées par Collier (1989) indiquent qu'il faut, en moyenne, cinq ans pour qu'un enfant inscrit au collège maîtrise, avec un niveau de maîtrise comparable à celui d'une personne native, la

²¹ <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

²² <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-ana/inclure/i5-principes-pedagogiques-de-base-pour-lenseignement-apprentissage-du-fls-flsco-en-dispositif-specifique.html>

langue utilisée officiellement à l'école (en l'occurrence, le français langue seconde). Or, l'accompagnement en FLS dans les unités UPE2A dure, en moyenne, une année scolaire²³. S'il était juste une question d'apprentissage du FLS comme levier pour l'étude du français en classe ordinaire, les EANA auraient donc un important écart vis-à-vis leurs camarades de classe.

Le tableau ci-dessous indique le volume horaire hebdomadaire de la prise en charge dans les UPE2A²⁴.

Tableau 1 : volume horaire hebdomadaire de la prise en charge des EANA

| NSA | PSA | | SA | |
|--|----------|---------|---------|---------|
| | Année 1 | Année 2 | Année 1 | Année 2 |
| Année 1 et 2 | | | | |
| 6 à 9 h (cycle 2) 9 à 12 h (cycle 3) 12 à 18 h (cycle 4) | 9 à 12 h | 3 à 6 h | 6 à 9 h | 0 à 3 h |

NSA : Non ou très peu scolarisés antérieurement

PSA : Partiellement scolarisés antérieurement

SA : Scolarisés antérieurement

Source : Guide de scolarisations des EANA 2021 Académie de Lille

Il est donc incontestable que seule l'école ne peut pas prendre en compte les besoins linguistiques de l'enfant allophone. Surtout si l'école où ce dernier est affecté ne dispose pas d'un dispositif UPE2A. Il reviendra parfois aux enseignants sans une formation spécifique FLS d'assurer la prise en charge des cours pour les EANA. Puisque l'élève doit être inclus le plus rapidement possible dans une classe ordinaire malgré sa méconnaissance parfois totale de la langue française, un important acteur social est souvent appelé à l'aide : les associations.

Il existe plus de 120 000 associations liées au domaine de l'éducation et de la formation en France²⁵.

²³ Il est néanmoins possible pour un élève allophone non-scolarisé ou très peu scolarisé de bénéficier d'une année supplémentaire.

²⁴ <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/accueillir/a7-modalites-de-fonctionnement-des-upe2a.html>

²⁵ <https://www.data-asso.fr/annuaire>

Figure 1 : Répartition des associations selon de domaine d'action



Source : Data-Asso

Les associations d'aide aux devoirs, ou celles qui proposent un accompagnement spécifique au public allophone sont, en général, les premières à être contactées pour le soutien scolaire des EANA. Certaines sont réparties dans l'ensemble du territoire national, d'autres n'agissent qu'au niveau local. Pour celles qui proposent un accompagnement scolaire, tout élève en difficulté scolaire, sans distinction de statut social ou ethnique, est le bienvenu. Certaines proposent même des formations pour les bénévoles afin de les aider dans leur mentorat.

Les bénévoles n'ont pas nécessairement des profils ou des formations liées aux contenus spécifiques dans les disciplines auxquels ils proposent leur aide. Ils n'ont pas non plus souvent des connaissances et compétences liées au FLE, FLS ou encore le FLScO. Ils font du mieux qu'ils peuvent avec les moyens qu'ils ont. Quand il s'agit d'un élève allophone nouvellement arrivé qui présente des difficultés non pas juste en français, ici la langue qui est enseigné à l'école, mais aussi, par exemple, en géographie, le bénévole est face à un double défi : aider cet enfant à comprendre les contenus de géographie dans une langue qu'il connaît à peine. Comment donc pouvoir aider cet enfant qui ne comprend pas la langue de ce bénévole ? Comment communiquer ? Dans quelle langue communiquer si le bénévole ne comprend pas la langue de l'Autre face à lui, un enfant en besoin ? En absence d'une langue commune à ce binôme, avant que toute communication verbale efficace dans la langue du pays d'accueil soit possible, une compréhension de l'Autre se fait indispensable. Ce regard porté vers l'Autre est essentiel et extrapole tout langage oral. À ce moment, agir, échanger dans l'empathie, cette capacité à ressentir les émotions de l'autre et se mettre à sa place, permettrait de créer des liens solides de confiance pour faire avancer cet enfant dans son appropriation de cette autre langue.

Chaque fois que l'on juge quelqu'un, on révèle une partie de nous-mêmes qui a besoin d'être guérie. A travers la compréhension de soi, nous allons vers la compréhension de l'autre, et nous nous éloignons du jugement, à l'origine de l'immense aliénation collective du monde moderne.

(vu sur <http://equipeda.info/Regardpositifinconditionnel.php>)

2. L'empathie

Pour ce mot, composé du préfixe *em (en)* qui signifie « à l'intérieur », et de *pathie* (du grec *pathos*) qui veut dire « passion, souffrance, maladie », il ne serait pas facile à trouver une définition, comme celle que nous apporte le dictionnaire *Le Robert*²⁶, comme étant : « la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent ». Définir objectivement l'empathie serait prétentieux, puisqu'il s'agit d'un mot au carrefour de disciplines diverses telles que les neurosciences, la psychanalyse, la philosophie, la psychologie cognitive d'entre autres.

L'empathie est un mot utilisé assez fréquemment de nos jours, qui risque d'avoir sa compréhension réduite à l'utilisation superficielle d'un de ces termes à la mode pour parler de soi et aussi de notre relation à autrui. Bien au-delà de l'idée de « se mettre dans les chaussures de l'autre », l'empathie est considérée comme l'une des compétences socio-émotionnelles clés à développer dès le plus jeune âge. Plusieurs acteurs tels que l'OMS²⁷ le mettent au cœur des capacités qui permettent à chaque individu de mieux répondre aux contraintes du quotidien.

En France, dans les documents officiels du ministère de l'Éducation, on trouve l'utilisation du mot empathie dans le Décret n° 2015-372 du 31-3-2015, qui s'agit du Socle commun des connaissances, des compétences et de culture. Néanmoins, dans ce même document, il n'y a aucune référence autour des moyens employés

²⁶ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/empathie/47249>

²⁷ Pour voir dans le détail les acteurs et les initiatives, voir <https://journals.openedition.org/ries/6008>

pour mener un travail d'éveil, de la compréhension de l'empathie auprès des élèves ou encore du personnel enseignant.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve **d'empathie** et de bienveillance."²⁸

Catherine Gueguen nous dit que

Le mode de relation enseignant-élève va influencer fortement sur l'enfant et sur son devenir d'élève. Quand cette relation est de qualité, les bénéfices sont nombreux, pouvant même permettre à l'enfant qui a vécu des événements difficiles ou qui est issu de populations à risque d'être résilient. (2018, p.17)

Il nous est inévitable de nous poser un certain nombre de questions : le Socle commun n'a vu le jour qu'en 2015, comment donc l'empathie était abordée, enseignée, apprise auparavant à l'école ? Peut-on vraiment apprendre à être empathique à l'école? Seraient les enseignants nos référentiels d'empathie ? Plutôt que chercher une réponse à ces questions, nous voulons inciter à une réflexion à ce sujet.

Tout au long de leurs vies, les êtres humains construisent leurs chemins personnels, professionnels, émotionnels sur des modèles acquis dans leurs multiples expériences vécues. Lorsque nous accompagnons en bénévolat un enfant qui a besoin d'aide aux devoirs, nos modèles d'enseignement, ainsi que nos vécus scolaires, émergent de notre mémoire profonde. La construction de nos relations à l'école peut, alors, impacter, influencer sur les enfants auxquels nous apportons du soutien scolaire.

Dans ce chapitre nous allons essayer de comprendre ce que l'empathie, comment les neurosciences ont contribué au développement de son concept et comment pouvons-nous la mesurer.

²⁸ https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834

2.1 De la sympathie à l'empathie

Depuis les débuts de la philosophie occidentale avec les grecs, l'on s'interroge sur les passions humaines (*pathos*), comment les contrôler et, surtout, comment les dévoiler. Plusieurs ont été les philosophes²⁹, de l'Antiquité jusqu'à la fin du XIX^e, qui se sont penchés sur la compréhension de l'âme de l'homme, son esprit (la pensée), sa place dans le monde qui l'entoure, jusqu'à ce que les hommes religieux apportent un nouvel « élément », Dieu, pour élargir davantage ces questionnements sur la nature humaine. Hochmann dit que

Dans une perspective éthique, ces philosophes ont, en effet, engagé, au milieu du XVIII^e siècle une réflexion nouvelle sur l'énigme de l'existence d'autrui et sur la possibilité de le connaître par-delà ce qui nous sépare de lui. Cette réflexion est centrée autour de la notion de sympathie, mot hérité du grec (*sun pathlein* : souffrir avec) et qui renvoie à la médecine antique. Hippocrate et Aristote parlaient d'une sympathie entre les organes du corps, phénomène de résonance pathologique dont la tradition s'est prolongée jusqu'à la fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e. (2012, p. 23)

Pour Hume, philosophe écossais du XVIII^e siècle, la sympathie serait l'équivalent de la contagion affective, qu'il illustre avec une métaphore des cordes tendues qui désignent une même vibration qui affecte, de façon analogique, deux individus.

Inspiré par les travaux de Hume, c'est au tour d'Adam Smith d'aborder la sympathie qui, selon lui, reposerait sur l'imagination : « nous ne pouvons nous former une idée de la manière dont ils sont affectés qu'en concevant ce que nous devrions ressentir dans la même situation » (Adam Smith, cité dans Hochmann, 2012, p. 27). Le point essentiel du raisonnement de Smith c'est la réciprocité de la sympathie, qui joue un rôle essentiel dans la régulation émotionnelle. Ainsi, nous pourrions éprouver un état affectif correspondant plus ou moins à l'état que nous observons.

²⁹ Pour une lecture plus approfondie sur l'étymologie et les origines de l'empathie, voir Hochmann 2012 et 2015.

Dans le champ de l'esthétique, des contemporains de Smith tels que les formalistes Herder et Herbart conduisent les débats autour du concept de sympathie, qui perd le contour de débat moral et n'occupe qu'une place secondaire car l'attitude esthétique reste pure contemplation.

En opposition à cette froideur formaliste, Friedrich Theodor Vischer va s'approcher d'une perspective romantique et conclure que « le sentiment du beau comme lié à une reconnaissance de nos émotions dans la forme. Loin de négliger le contenu, il considère que la forme n'a d'effet sur nous que par ce qu'elle évoque symboliquement » (Hochmann, 2012, p. 37). Toute forme, toute ligne nous affecteraient esthétiquement si elle représente en quelque sorte une blessure éprouvée par celui qui la regarde.

Robert Vischer, fils de Friedrich Theodor Vischer, dans la quête du sentiment esthétique dans une projection émotionnelle dans les formes, nous présente le mot *Einfühlung*, qui fait référence à la tendance des observateurs à se projeter dans ce qu'ils observent (une œuvre d'art). C'est, néanmoins, au philosophe Theodor Lipps que l'on « doit le transfert du concept d'*Einfühlung* de l'esthétique à la psychologie de l'intersubjectivité » (Ibid., p. 45). Ce n'est qu'en 1909 que Edward Titchener va traduire le terme *Einfühlung* par *empathy*, qui désormais s'opposera à sympathie par son caractère plus active dans la question du partage des émotions.

Nous ferons un saut dans le temps, en laissant Freud, Husserl, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur et le regard de la psychiatrie, de la psychanalyse et de la phénoménologie de côté, pour nous rapprocher des définitions que nous estimons plus en lien avec notre travail. Carl Rogers sera l'un des premiers chercheurs à préciser les dimensions cognitive et affective de l'empathie. Il nous parle « d'un processus d'entrée dans le monde perceptif d'autrui qui permet de devenir sensible à tous les mouvements des affects qui se produisent en lui » (Rogers, 1975 cité dans Brunel, M.-L., & Martiny, C., 2004, p.477), sans pour autant s'éloigner de la distinction entre soi et autrui. Avec les contributions de Rogers nous commençons à nous approcher des travaux des neurosciences, qui nous procurent de nouvelles pistes pour comprendre les aspects neurobiologiques, cognitifs et sociaux qui définissent l'empathie.

2.2 L'empathie et l'apport des neurosciences

Contrairement à la contagion émotionnelle, « qui désigne le phénomène de propagation d'une émotion d'un individu à d'autres » (Pacherie, 2004, p. 149) et se caractérise par la non-différenciation entre soi et autrui, l'empathie est désignée « par la capacité que nous avons de nous mettre à la place d'autrui afin de comprendre ce qu'il éprouve » (Ibidem). L'objet de l'empathie serait donc la compréhension (des états) de l'autrui.

L'empathie implique de quitter son propre point de vue pour adopter celui d'un autre. La dimension affective exige donc la reconnaissance des émotions d'autrui et la capacité d'élaborer une réponse émotionnellement appropriée, tandis que la dimension cognitive implique de distinguer les émotions et les réactions détectées par la dimension affective des aspects non-émotionnels et rationnels de l'empathie.

Les recherches menées conjointement par diverses disciplines telles que la neurobiologie, la sociologie, la psychologie parmi d'autres, font que de nouvelles pistes et de nouvelles découvertes se croisent pour actualiser les informations sur les mécanismes qui influencent la compréhension de l'empathie.

Les chercheurs dans le domaine des neurosciences affirment que pour avoir un développement optimal du point de vue cognitif et social, les enfants ont besoin de relations empathiques.

Autrement dit, la maturation et le développement du cerveau dépendent non seulement de nos gènes mais aussi de notre environnement affectif et social. Qui plus est, cet environnement joue un rôle prépondérant et peut modifier l'expression de certains gènes, impactant l'évolution du cerveau. (Gueguen, 2018, p.12)

Jean Decety (2015) va également nous parler de la place des hormones dans la régulation des émotions et des comportements sociaux. L'ocytocine, connue comme l'hormone de l'amour, a un rôle essentiel dans la manifestation de l'empathie. L'enfant qui n'est pas accueilli de façon empathique dès sa naissance ne sera pas en mesure de de l'ocytocine et finira par éprouver des difficultés pour établir des relations.

L'ocytocine active plusieurs régions cérébrales impliquées dans les relations sociales. Elle contribue à l'empathie en agissant, entre autres, sur le cortex orbitofrontal (...) qui nous permet de percevoir les signaux émotionnels, de les interpréter correctement et d'y répondre rapidement et de façon appropriée. Elle permet de décrypter de façon très précise les émotions et les intentions de la personne avec qui nous interagissons. Si nous ne comprenons pas ce qu'éprouve l'autre, notre relation avec lui sera très difficile. (Ibid, p. 41)

Les chercheurs soulignent l'importance de l'équilibre entre les composantes affective et cognitive pour effectivement éprouver de l'empathie. Autrement, on parlerait des personnes présentant un déficit d'empathie sur le plan clinique, à l'exemple des psychopathes, schizophrènes, ou encore ceux qui présentent des troubles du spectre autistique. Dans ces cas-là, il s'agit d'une condition qui est ancrée dans leur neurologie et qui peut être traitée par des moyens médicaux et thérapeutiques.

Ces conditions considérées en dehors de la norme ont été au centre de plusieurs recherches autour de la mesure de l'empathie. Adam Kiss nous rappelle que

Entre 1985 et 1999, plus de cent articles sont répertoriés dans PsycLit concernant la théorie et la mesure de l'empathie, tant appliquées au rapport entre les praticiens (psychiatres, psychologues, pédagogues, etc.) et leurs prestataires qu'à celui entre certaines catégories de sujets et des objets de ces derniers. Plusieurs échelles sont proposées et, surtout, des échelles existantes sont utilisées et mises à l'épreuve dans ces travaux. Le concept d'empathie est donc tenu pour opérationnalisable afin d'observer des attitudes. (2001, p. 9)

Dans le plan clinique, les outils pour mesurer l'empathie sont utilisés depuis plusieurs décennies. Il y a une multitude d'études et des modèles répertoriés et adaptés selon le contexte de son utilisation. Dans le domaine des sciences sociales, il n'y a pas un outil précis de mesure, mais plutôt des adaptations souvent construites à partir des modèles utilisés pour le domaine de la santé.

2.3 Des outils pour mesurer l'empathie

Même si Davis (1980) n'a pas été l'un des premiers chercheurs à concevoir l'empathie comme une construction multidimensionnelle, il a été le premier à élaborer une échelle de mesure de l'empathie tenant compte de l'aspect bidimensionnel composé d'éléments affectifs et de composants cognitifs. Dans ce processus, l'individu serait donc conscient des pensées et des sentiments de l'autre, tout en faisant l'expérience des états affectifs qui seraient plus conformes à l'idée de la situation des autres que de la sienne.

Parmi tous les outils de mesure existants, nous en avons présélectionné quatre :

- L'IRI, ou « Interpersonal Reactivity Index », questionnaire élaboré par Davis (1980), qui a eu plusieurs versions apportées par l'auteur en guise d'adaptation selon l'évolution des études dans le domaine de l'empathie. Aussi, nous pouvons le trouver banalisé sur l'Internet et en raison de son caractère auto-reporté, toute personne peut réaliser le test pour avoir un score qui indiquerait son degré d'empathie.

- Le Q.E., Quotient Empathique, crée par Baron-Cohen et Wheelwright (2004), aussi banalisé sur internet et qui est très utilisé dans le milieu de la santé pour établir des rapports entre l'empathie et les personnes avec des troubles du spectre autiste.

- Le TECA, Test d'Empathie Cognitive et Affective, développé par Fernández-Pinto, López-Perez et Márquez (2008), est le seul test indiqué à un public incluant des adolescents (à partir de 16 ans) et qui n'est pas orienté juste pour le domaine de la santé.

- L'I.E, « Inventário de Empatia », une échelle de mesure de l'empathie créée par une équipe brésilienne (Falcone et al, 2008). Nous avons trouvé intéressant d'apporter une proposition brésilienne puisque notre travail se situe dans un contexte de collaboration internationale entre l'Université de Nantes et l'Université de Brasília.

Parmi les quatre échelles de mesure citées, les trois premières se trouvent en accord avec la définition d'empathie que nous avons utilisée dans le présent travail. L'échelle brésilienne apporte un élément comportemental dans le questionnaire, ce

qui n'est pas l'objectif de cette notre recherche. Pour cette raison, nous avons décidé de ne pas l'utiliser.

Nous avons finalement fait le choix pour le TECA essentiellement pour deux raisons :

- Parmi les 3 échelles retenues, c'est la plus actuelle et se base sur les travaux les plus récents dans le domaine ;
- La possibilité d'utilisation auprès d'un public enseignant (dans le contexte de ce travail, d'un public formé par des bénévoles qui accompagnent des enfants dans leurs devoirs) avec une orientation précise des auteurs pour mesurer l'empathie de ce type de public.

Pour l'analyse de données de ce travail, disposé essentiellement en 3 volets, nous avons fait le choix d'utiliser une méthodologie mixte, avec l'approche quantitative qui sera apportée par les résultats du TECA. Pour l'approche qualitative, nous avons inclus dans notre questionnaire six questions à l'aide desquelles nous chercherons à comprendre dans quelle mesure le bénévole s'engage dans la construction d'un lien avec l'enfant basée sur l'empathie. Nous avons prévu des espaces pour que les bénévoles puissent s'exprimer davantage concernant la question posée. Nous insistons sur l'action de ces derniers car c'est aux adultes, qui ont déjà atteint la maturité pleine au niveau cérébral, d'aménager les conditions favorables pour que l'acte d'apprendre soit véritablement une manifestation du potentiel de l'enfant.

3. Proposition de formation

En tant qu'étudiante du master MEEF parcours Ingénierie de formation et contextes internationaux (IFCI), j'apprends « à développer des compétences éducatives et didactiques liées à l'accueil, l'accompagnement et l'aide à la scolarisation des enfants issus de la diversité linguistique, notamment les enfants migrants et leurs familles, dans un processus d'adaptation scolaire »³⁰. Les étudiants du parcours IFCI sont formés pour devenir des acteurs éducatifs capables de, parmi d'autres, concevoir, conduire et évaluer des actions et des dispositifs en rapport avec l'accueil et l'accompagnement des enfants migrants dans leur processus d'adaptation à la vie scolaire.

En tant que bénévole dans une antenne de l'une des plus grandes associations de soutien scolaire en France³¹, je suis amenée à mentorer des enfants en difficultés scolaires. Les mentors³² sont fréquemment invités à suivre des formations pour les aider dans leur accompagnement des élèves. Lors de ma première participation à une réunion avec d'autres bénévoles et animée par notre responsable d'antenne, j'ai pu observer quelques difficultés qu'avaient certains accompagnateurs notamment quand l'enfant mentoré était allophone. Il s'agissait souvent de ce qu'ils considéraient comme des problèmes de communication parce que les enfants ne parlaient pas bien le français.

En dehors du bénévolat, je suis professeure de langues étrangères (portugais et français). Je suis habituée à avoir des commentaires du type « je n'arrive pas à bien parler telle langue », « j'ai un fort accent quand je parle en telle langue ». Ou

³⁰ <https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/developper-une-expertise-educative/master-meef-pratique-et-ingenierie-de-la-formation-parcours-ifci>

³¹ Située dans le département des Yvelines

³² Pour ce travail, les termes mentor et bénévole seront utilisés comme synonymes.

encore « malgré des mois d'études de français, personne ne m'a compris quand je suis allé(e) à Paris », suggérant ainsi que le fait de ne pas maîtriser des structures syntaxiques ou de ne pas avoir un lexique considéré (par qui?) suffisant constituerait une entrave à toute communication en langue étrangère.

Le sentiment de ne pas être à l'aise pendant l'échange (oral) dans une langue qui n'est pas la sienne est partagée par presque toute personne ayant étudié une langue étrangère, soit par le biais des cours de langue en groupe ou encore avec des cours particuliers. Cette frustration est légitime. Néanmoins, il s'agit d'un choix, celui d'étudier une langue, par le plaisir ou pour des raisons professionnelles. C'est presque comme si nous pouvions éviter cette frustration : puisque c'est un choix, je peux choisir de ne pas étudier une langue étrangère par peur que l'on ne me comprenne pas lors d'une situation d'échange avec, par exemple, un natif de la langue étudiée.

Cependant, pour le public migrant, il ne s'agit pas d'un choix. Apprendre la langue du pays d'accueil est souvent le premier moyen de s'intégrer dans cette nouvelle société. Il n'est pas seulement question d'apprentissage d'une langue, mais d'un changement global pour une personne, voire toute une famille. « Ces migrants sont confrontés au défi d'apprendre à gérer les échanges de la vie quotidienne dans un nouvel environnement linguistique » (Extramiana & Van Avermaet, 2010, p.8) et aussi culturel.

Les impressions partagées lors des réunions d'antenne concernant les élèves allophones m'avaient beaucoup attiré l'attention. Il s'agissait souvent de l'angoisse de ne pas avancer dans le contenu parce que l'enfant ne semblait pas faire assez d'effort pour comprendre son mentor et ses devoirs, ou bien qu'il était incapable de comprendre ce qui était dit en français. C'étaient des réflexions toujours autour du manque de compréhension (compétence linguistique) de l'enfant.

En tant que professeure de langues étrangères, il me semblait évident que l'approche des autres bénévoles ne pourrait pas se faire sous l'angle de la performance linguistique. Pourtant j'étais, à chaque nouvelle réunion, étonnée de voir que, d'après le regard des bénévoles, la faute de ne pas avancer dans les contenus était toujours attribuée aux enfants, qui apparemment ne s'efforçaient pas assez pour

comprendre dans une langue qui n'était pas la leur, les contenus scolaires enseignés avec des consignes elles aussi répétées dans cette nouvelle langue qui ne les appartenait pas (encore).

L'effet de ce regard sur l'autre, que j'estime peu empathique, m'a conduit à élaborer une question de recherche :

Dans quelle mesure l'empathie joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants accompagnés par des bénévoles des associations d'aide aux devoirs ?

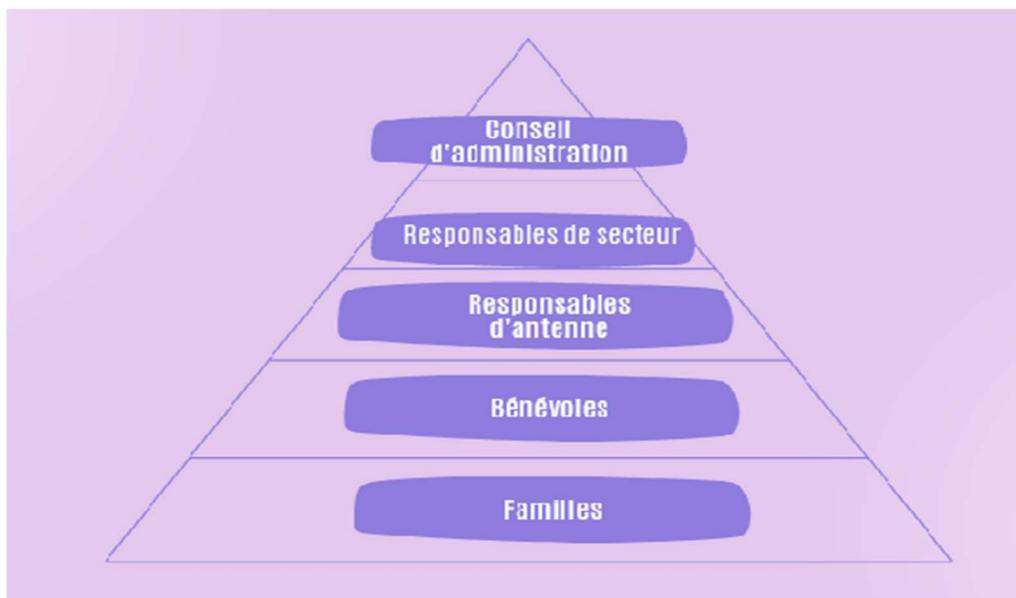
Je pars de l'hypothèse que plus le bénévole est empathique, plus il joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants allophones. Il ne s'agirait donc pas d'une relation entre le binôme enfant-mentor basée exclusivement sur la compréhension de ce que l'autre dit, mais sur la façon dont l'autre le dit.

J'ai ainsi décidé d'élaborer un questionnaire qui pourrait me permettre d'analyser dans quelle mesure une approche plus empathique des bénévoles influencerait-elle dans la réussite des élèves allophones. À la suite des analyses des réponses, j'avais envisagé de proposer la réalisation d'une formation sur la thématique de l'empathie pour les bénévoles.

3.1 Le stage d'observation

L'association à but non lucratif où je mentore des enfants propose un accompagnement bénévole à des élèves dont les parents, par faute de moyens ou de connaissances, ne peuvent pas aider. Leur action se décline en trois points : l'accompagnement individualisé des enfants, du CP à la terminale, des sorties culturelles avec eux et la sensibilisation des parents en ce qui concerne le travail scolaire. L'association s'organise de la façon suivante :

Figure 2 : Structure organisationnelle de l'association



Au sein de cette association, tout bénévole doit suivre au moins une formation obligatoire, celle où les responsables d'antenne présentent l'association et des outils à leur disposition. Aussi, c'est au cours de cette rencontre qu'ils leur offrent des pistes et des outils pédagogique-didactiques pour les aider dans les séances avec les enfants. C'est également un temps d'échange où chaque bénévole prend la parole pour exprimer ses doutes et/ou difficultés.

Le programme avec une trentaine de formations est proposé aux bénévoles, qui peuvent suivre deux par trimestre. Avec des apports théoriques et des outils pratiques, ces formations ont pour objectif d'aider à accompagner au mieux les enfants dans leur scolarité.

Avec mes directeurs de mémoire, nous avons décidé que je pourrais réaliser un stage d'observation pendant les deux séances de formation ci-dessous mentionnées, en plus de celle qui était obligatoire (avec une durée totale de 8 heures):

- 1) « Comment accompagner au mieux les enfants allophones arrivés depuis peu en France » (séance du 27 septembre 2022)
- 2) « Enfants de familles allophones - Passer d'une langue à l'autre : Sensibilisation » (séance du 29 septembre 2022)

Au cours de ces trois formations, surtout les deux qui ciblaient le travail avec le public allophone, j'ai pu constater que presque tous les bénévoles présents avaient peu ou aucune connaissance de la différence entre enseigner le français en tant que langue maternelle à l'école ou comme langue étrangère (FLE), seconde (FLS) ou de scolarisation (FLSco). En plus, la majorité des personnes apportait des questions relatives à la difficulté de communiquer avec les enfants.

Il faut souligner que l'enseignement du FLE, du FLS ou du FLSco n'est pas dans le cadre d'action de l'association. La proposition pour les formations citées ci-dessus est venue en réponse aux besoins des bénévoles qui se voyaient démunis devant leurs élèves allophones. Face à cette situation, il me semble important que l'association puisse proposer une formation avec cette perspective linguistique afin de permettre aux bénévoles de prendre conscience que le fait de ne pas maîtriser la langue française ne représente pas une entrave – ou barrière, le mot le plus utilisé pour souligner les difficultés – à la communication avec l'enfant. Il suffirait d'ajuster les attentes des bénévoles à la possibilité de « faire » des enfants, en respectant leurs connaissances et compétences.

À partir des observations que j'ai pu faire, j'ai discuté avec ma responsable d'antenne, qui était d'accord pour la mise en place d'une formation en ce sens. Cependant, elle-même n'était pas en mesure d'en proposer aux bénévoles puisqu'il fallait un avis favorable de tous ses supérieurs hiérarchiques, c'est-à-dire : les responsables de secteur et le conseil d'administration.

À la fin du stage d'observation, j'ai proposé un plan d'action à ma responsable d'antenne : un questionnaire à être répondu par les bénévoles qui accompagnaient des enfants allophones, sans restriction de discipline, et, en fonction des résultats, une proposition de réalisation d'une formation sur l'empathie dans la relation bénévole-enfant accompagné. Elle m'avait donné un avis favorable à ce plan d'action, insistant, cependant, sur la contrainte hiérarchique qui pourrait freiner sa mise en place.

Deux objectifs étaient poursuivis dans l'application du questionnaire :

- 1) Déterminer le degré d'empathie des bénévoles

- 2) Vérifier si le degré d'empathie du bénévole influençait-t-il la réussite scolaire des enfants accompagnés

3.2 Le TECA et l'analyse des réponses

Le choix du TECA comme outil de mesure de l'empathie se justifie par le fait d'être le seul test indiqué, parmi les quatre présélectionnés, pour l'utilisation auprès d'un public enseignant. Selon les auteurs qui l'ont conçu,

En la selección de puestos profesionales como médicos, enfermeras, psicólogos o **educadores** es fundamental tener niveles altos de empatía cognitiva (escala AP y CE), ya que en este tipo de trabajo es necesario comprender las necesidades del paciente o **alumno**, respectivamente, para poder ofrecer una atención de calidad y adecuada al servicio demandado. Sin embargo, obtener puntuaciones altas en las escalas afectivas (EE y AE) no resulta tan positivo, ya que daría lugar a una implicación excesiva en los problemas y circunstancias del cliente, lo que dificultaría la objetividad del profesional, además de interferir negativamente en el ajuste emocional de éste y, por tanto, en su salud psicológica. Por ello, el perfil óptimo en este caso consiste en puntuaciones en las facetas cognitivas situadas entre los percentiles 69 y 93, y entre los percentiles 7 y 93 para las facetas afectivas. (Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M., 2008a, pp. 29-30)

Le TECA, avec une approche intégrative pour mesurer l'empathie, présente 4 échelles qui mesurent des capacités spécifiques (dimension). Ce test permet d'obtenir soit un score total, soit un score par dimension. Celles-ci sont :

- Pour la dimension cognitive :

Adopción de perspectivas (AP)

Comprensión emocional (CE)

- Pour la dimension affective :

Estrés empático (EE)

Alegría Empática (AE)

Puisque je n'avais pas trouvé de version française pour le TECA, j'ai décidé de garder les noms des échelles dans leur version espagnole, et j'ai utilisé souvent

leurs sigles pour y faire référence. J'ai opté pour la réalisation d'un questionnaire³³ avec des questions réparties sur trois volets, à être répondu par des bénévoles ayant mentoré des enfants pendant l'année 2021-2022 :

- Volet 1 : 3 questions de caractère personnel (sexe, âge, métier) et 2 autres concernant l'enfant accompagné (s'il était allophone et s'il avait eu son année scolaire) ;
- Volet 2 : ce volet avec 6 questions n'était adressé qu'aux bénévoles ayant accompagné des enfants allophones pendant l'année mentionnée ci-dessus ;
- Volet 3 : 33 questions en français, traduites de l'espagnol³⁴, du test TECA.

Le questionnaire a été mis en ligne à disposition des bénévoles entre le 7 et le 19 octobre 2022. Le nombre total de répondants a été de 37, répartis comme suivant :

- 5 bénévoles ont eu des élèves allophones **ET** ont répondu le TECA ;
- 5 bénévoles ont eu des élèves allophones et **n'ont pas répondu** le TECA ;
- 7 bénévoles **n'ont pas eu d'élèves allophones** et ont répondu le TECA.

Je parlais de l'hypothèse que plus le bénévole était empathique, plus l'enfant allophone réussirait dans sa scolarité. J'ai donc décidé de prendre comme échantillon pour l'analyse des données les 5 bénévoles ayant eu pour l'année 2021-2022 des élèves allophones et qui ont pu compléter le TECA. De cette manière, je pourrais mesurer leur degré d'empathie et confronter ces résultats avec leurs réponses aux questions spécifiques qui portaient sur leur engagement avec les enfants accompagnés.

Il est important d'expliquer chaque dimension du TECA avant de passer aux analyses :

- *Adopción de perspectivas* (AP) :

Cette dimension fait référence à la capacité intellectuelle ou imaginative de se mettre à la place d'une autre personne. Des **scores élevés** dans cette échelle

³³ Voir annexe 3.

³⁴ Les questions ont été traduites par moi et ensuite envoyées à une enseignante auprès des enfants de niveau primaire, bilingue espagnol-français, pour corriger les éventuels problèmes de traduction.

indiquent que la personne est plus tolérante et plutôt à l'aise dans les relations interpersonnelles et pour communiquer. Cependant, des **scores trop élevés** peuvent indiquer que la personne a des difficultés à prendre des décisions, puisque prendre en compte tous les points de vue d'une situation donnée suppose une demande cognitive plus importante.

Les sujets ayant un **faible score** ont tendance à être moins flexibles dans leur façon de penser et peuvent être moins capables de comprendre les états mentaux des autres, ce qui peut entraver la communication et les relations avec les autres personnes. Un **score extrêmement bas** peut être associé à des déficits importants dans les compétences relationnelles et de communication en raison d'un style de pensée plutôt rigide.

- *Comprensión emocional (CE)*

Cette dimension fait référence à la capacité de reconnaître et de comprendre les états émotionnels, les intentions et les impressions des autres. Bien que la référence émotionnelle puisse être trompeuse, cette échelle est incluse dans la dimension cognitive, puisque la compréhension est une capacité cognitive de la personne qui a de l'empathie. Les sujets ayant des **scores élevés** sur cette échelle se caractérisent par une grande facilité de lecture émotionnelle du comportement verbal et non verbal des autres, ce qui facilite les relations interpersonnelles, améliore la qualité de la communication entre les personnes et leur permet de détecter quand les autres éprouvent des émotions négatives et positives. Un **score extrêmement élevé** peut impliquer une attention excessive aux états émotionnels des autres au détriment des siens.

Les sujets ayant un **score faible** se caractérisent par des difficultés dans cette capacité, ce qui peut se traduire par des compétences sociales moins bonnes. Un **score extrêmement bas** peut refléter des problèmes significatifs dans les compétences interpersonnelles.

- *Estrés empático (EE)*

C'est la capacité de partager les émotions négatives d'une autre personne, c'est-à-dire de s'accorder émotionnellement avec elle. Les sujets ayant un **score élevé** auront tendance à avoir des réseaux sociaux de qualité et seront plutôt émotifs

et chaleureux dans leurs relations interpersonnelles, avec peut-être une tendance à trop s'impliquer dans les problèmes des autres. Les personnes qui obtiennent des **scores extrêmement élevés** se caractérisent par des niveaux élevés de névrosisme qu'elles déclarent elles-mêmes. Cela peut, avec une forte probabilité, interférer négativement dans la vie de la personne, voire déformer la souffrance de l'autre au point de la percevoir comme plus grande qu'elle ne l'est réellement.

Les personnes ayant un **score faible** ne s'émeuvent pas facilement, sont peu émotives et détachées sur le plan émotionnel et ont peu de difficultés à distinguer leurs besoins et leurs émotions de ceux des autres. Leur réseau social a tendance à être de moindre qualité que celui des personnes ayant obtenu de bons résultats. A l'inverse, une personne qui obtient un **score extrêmement bas** sera caractérisée par une froideur excessive, c'est-à-dire une grande difficulté à s'émouvoir de ce qui arrive à une autre personne.

- *Alegría Empática (AE)*

Cette dimension fait référence à la capacité de partager les émotions positives d'une autre personne. Ce terme fait référence au côté positif de l'échelle précédente. Les personnes ayant un **score élevé** sur cette échelle trouvent qu'il est facile de se réjouir des succès ou des événements positifs qui arrivent aux autres. Un **score extrêmement élevé** peut impliquer que le bonheur de la personne dépend du bonheur des autres, qu'elle oublie d'atteindre ses propres objectifs et qu'elle peut même parfois mettre son propre épanouissement au second plan.

Le contraire est vrai lorsque le score sur cette échelle est **faible**, ce qui dénote une moindre tendance à partager les émotions positives des autres. Les sujets ayant un **score extrêmement bas** se caractérisent par leur indifférence aux événements positifs qui arrivent aux autres. Le fait de ne pas être en phase avec ses émotions est lié à l'accès à un réseau social de faible qualité.

Les profils possibles qui peuvent être trouvés dépendent des scores que les sujets obtiennent sur chaque échelle. Pour calculer la note totale du test, il faut additionner les notes des quatre échelles et noter le résultat. Pour convertir les scores directs en scores percentiles, voir les barèmes du manuel TECA (annexe 4).

Ci-dessous, les possibles scores et percentiles :

Tableau 2 : Scores minimum et maximum

| Échelle | Score Minimum | Score Maximum |
|---------|---------------|---------------|
| AP | 8 | 40 |
| CE | 9 | 45 |
| EE | 8 | 40 |
| AE | 8 | 40 |
| Total | 33 | 165 |

Source: Adapté de Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez (2008a)

Tableau 3 : Signification des scores à partir des percentiles³⁵

| Percentile | Signification |
|------------|-------------------|
| 94 à 99 | Extrêmement élevé |
| 70 à 93 | Élevé |
| 31 à 69 | Moyen |
| 7 à 30 | Bas |
| 1 à 29 | Extrêmement bas |

Source: Adapté de Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez (2008a)

Pour l'analyse des résultats, je vais retenir les recommandations des auteurs du test pour le public enseignant, qui prévoient des percentiles entre 69 et 93 pour les facettes cognitives (AP et CE), et pour les facettes affectives (EE et AE) des percentiles entre 7 et 93. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit, dans ce travail, de mesurer l'empathie des bénévoles qui interagissent avec des enfants dans le cadre d'une aide aux devoirs. Ils ne sont pas enseignants, mais il faut, pour ce type d'action, avoir un profil empathique qui s'approcherait de celui d'un enseignant.

³⁵ Pour plus d'informations concernant les calculs statistiques du TECA, voir Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008a). *Test de Empatía Cognitiva Y Afectiva - Manual*. TEA.

Le tableau ci-dessus résume les profils des cinq bénévoles choisis pour l'analyse :

Tableau 3 : Profil des bénévoles

| SEXE | ÂGE | MÉTIER |
|----------|--------|-------------------------------|
| 1) Femme | 57 ans | Conseillère service technique |
| 2) Homme | 19 ans | Étudiant en psychologie |
| 3) Homme | 26 | Cadre RH |
| 4) Femme | 49 | Conseiller Emploi Formation |
| 5) Femme | 60 | Ex-chef de projet commercial |

→ Le bénévole 1 a eu les scores suivants :

| AP | CE | EE | AE | Total |
|----|----|----|----|-------|
| 30 | 30 | 26 | 30 | 116 |

Cette bénévole a eu un percentile total de 40, score considéré comme étant dans la moyenne. Cependant, ses résultats pour les facettes cognitives (AP/CE = 55/40) étaient au-dessous de la recommandation des auteurs (entre 69 et 93), ce qui pourrait indiquer une certaine difficulté dans la communication. D'après les réponses apportées (voir annexe 5), il est possible d'observer deux attitudes vis-à-vis de cet enfant : pour tout qui est en rapport avec le contenu, elle se dirige d'abord vers les parents. Aussi, il semble qu'elle ne laisse pas beaucoup de place pour le ludique/des moments de détente. Comme son mentorat n'a commencé qu'à la fin de l'année scolaire, il est possible que cette bénévole était plus concentrée sur les contenus à rattraper avec l'élève.

→ Le bénévole 2 a eu, à son tour, les scores suivants :

| AP | CE | EE | AE | Total |
|----|----|----|----|-------|
| 24 | 32 | 19 | 36 | 104 |

Avec un percentile total de 35, ce bénévole est aussi dans la moyenne. Néanmoins, le percentile extrêmement bas (20) pour la dimension AP pourrait indiquer qu'il s'agit d'une personne avec d'importantes difficultés pour communiquer avec les autres. Il est intéressant d'observer que pour l'autre dimension de la facette cognitive (CE) le percentile a été de 75. Ce résultat corrobore les réponses données par le bénévole (voir annexe 6), puisqu'il semble donner beaucoup d'espace de parole à l'élève mentoré. Ce décalage entre les deux dimensions, et aussi le peu de place au ludique qu'il semble avoir pendant l'accompagnement pourraient indiquer que ce bénévole n'arrive pas à établir un lien de fond empathique avec l'enfant.

→ Le bénévole 3 a eu les scores suivants :

| AP | CE | EE | AE | Total |
|----|----|----|----|-------|
| 29 | 29 | 24 | 33 | 115 |

Ce bénévole a eu un percentile 75, considéré comme élevé. Il a eu des résultats pour la facette cognitive (AP/CE = 65/55) légèrement au-dessous de la recommandation des auteurs. Même si le côté ludique ne ressort pas significativement dans ses réponses (voir annexe 7), il semble donner assez de place à la parole de l'enfant mentoré, ce qui pourrait être expliqué par le métier qu'il exerce dans le domaine des Ressources Humaines. Néanmoins, puisqu'il s'agit d'une action auprès d'un enfant, il serait plus bénéfique de mettre à l'avance des outils plus ludiques pour l'évolution des apprentissages.

Le bénévole 4 a eu les scores suivants :

| AP | CE | EE | AE | Total |
|----|----|----|----|-------|
| 27 | 30 | 20 | 27 | 104 |

Avec un percentile total de 15, considéré comme extrêmement bas, cette bénévole a aussi eu des percentiles largement au-dessous de la recommandation des auteurs pour la facette cognitive (AP/CE = 35/40) et assez bas pour la facette affective (EE/AE = 10/10). Ces résultats plus les réponses données (voir annexe 8) indiquent que cette bénévole a, probablement, une façon très objective de voir son action bénévole. Le ludique ne semble pas avoir une place importante dans la relation avec cet élève et la communication pourrait être réduite. Comme il s'agit d'une personne qui travaille dans le domaine de l'insertion professionnelle, on pourrait supposer que, dans son action bénévole, elle voit l'enfant comme quelqu'un qui doit être inséré le plus rapidement possible et de façon effective dans la société – école - française.

Le bénévole 5 a eu les scores suivants :

| AP | CE | EE | AE | Total |
|----|----|----|----|-------|
| 33 | 38 | 34 | 37 | 142 |

Cette bénévole a eu un percentile total de 97, considéré extrêmement élevé. Pour les deux facettes, elle a eu pareillement des résultats très élevés (AP/CE = 85/95 et EE/AE = 95/90). À partir de ses réponses (voir annexe 9), il est possible d'observer que cette bénévole laisse beaucoup de place pour le ludique dans la relation avec l'enfant. La communication semble être fluide et l'espace de parole de l'enfant semble être une priorité pour elle. Si analysés individuellement, les percentiles suggèrent que la bénévole a pu établir une relation basée sur l'affect avec

l'élève mentoré. Cet élève a réussi à avoir son année scolaire, c'est un fait. Au-delà de cela, nous pouvons imaginer que cet enfant a aussi eu des moments d'affect qui l'ont peut-être aidé à mieux s'adapter à sa nouvelle vie dans le pays d'accueil.

3.3 La formation – ou l'échange

L'ingénierie de formation se base sur 4 étapes essentielles : **l'identification des besoins, la conception de la formation, la réalisation de la formation et l'évaluation de celle-ci**. En raison du type de stage réalisé - et de ses contraintes - la perspective méthodologique utilisée dans cette démarche d'ingénierie a dû être adaptée.

Pour structurer la première étape de cette démarche, **l'analyse des besoins**, je me suis basée sur des questions proposées par Guy Le Boterf (2006, p. 349) :

1. La description et l'analyse du problème ou du dysfonctionnement

- En quoi consiste le problème de performance ou le dysfonctionnement constaté ?
- En quoi la situation observée diffère-t-elle de la situation souhaitée ?
- À quelles occasions et dans quels lieux apparaît le problème ?
- S'agit-il d'un problème permanent ou épisodique ? Revient-il à des périodes régulières ?
- Quels sont les indicateurs de résultats qui permettent de caractériser le problème ?
- Quel est le coût de cette déficience, de ce dysfonctionnement ou de ce problème ? Quelles en sont les conséquences économiques ? Quelles pertes fait-il subir à l'entreprise ?

- Quels sont les facteurs explicatifs de ce problème ? Quelle est la part des compétences dans ces facteurs ?

2. L'identification des besoins de compétences

- En quoi consiste le déficit des compétences qui doit être comblé ?
- Quelles sont les raisons de ce déficit de compétences ?
 - déficit dû à l'absence de ressources (ressources incorporées, ressources d'environnement) ?
 - déficit dans la capacité et la volonté de combiner et de mobiliser ces ressources ?
 - déficit dans les conditions devant exister pour pouvoir mobiliser les ressources et construire les compétences ?
- Quels sont les emplois et les effectifs concernés ?

3. La sélection des indicateurs de résultats sensibles aux compétences :

- Quels sont les indicateurs caractérisant le problème qui sont susceptibles d'être influencés par un traitement du déficit des compétences ?
- Quels sont les autres facteurs susceptibles d'influencer ces indicateurs ?

Cette analyse s'est faite à partir de mes observations pendant ma période de stage et en tant que bénévole au sein de l'association. Je ne pourrais pas parler de dysfonctionnement ou encore de performance, parce qu'il n'était pas question d'analyser les compétences professionnelles des mentors. Il s'agit plutôt d'une impression, de mes ressentis dès les premières réunions auxquelles j'ai pu participer avec d'autres mentors. Ce qui ressortait le plus souvent lors de ces rencontres c'étaient les difficultés liées aux élèves allophones (la communication en français) et la frustration des bénévoles parce que ceux-ci estimaient que les enfants ne faisaient pas assez de progrès.

À mon antenne, je suis la seule bénévole de nationalité étrangère et la seule à travailler dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères. Il me semblait donc évident que le « problème » dans l'interaction avec les enfants allophones était lié à deux principales raisons :

- La méconnaissance de la part des mentors au sujet du processus d'acquisition de langues étrangères (ou secondes, dans le cas précis du public auprès duquel ils agissaient) ;
- Le manque d'empathie envers ces enfants, quelques-uns se retrouvant dans des situations parfois difficiles au niveau socio-économique, souvent en raison d'une migration forcée.

En possession des réponses au questionnaire, j'ai donc décidé de proposer une formation à ma responsable d'antenne ayant pour objectifs : (1) sensibiliser les bénévoles autour des enjeux linguistiques concernant les élèves allophones ; (2) proposer une réflexion autour d'une approche empathique afin d'établir une relation de confiance avec les enfants.

Deux contraintes majeures se sont présentées dès le début :

- Le refus de la part de ma responsable d'antenne de la diffusion du questionnaire auprès de tous les bénévoles de l'association (qui compte avec 3 500 mentors bénévoles répartis sur 100 antennes dans 12 régions de France), qui a justifié cette impossibilité pour des raisons de hiérarchie dans l'association.
- La réalisation d'une formation encadrée a aussi été refusée avec le même argument. Comme toute offre de formation doit être approuvée par le conseil d'administration, pour des questions budgétaires, cela demanderait beaucoup de temps à être mis en place.

Deux alternatives ont donc été proposées pour permettre la continuation de cette démarche d'ingénierie de formation :

- Nous nous sommes mises d'accord sur la diffusion du questionnaire exclusivement auprès des bénévoles de notre antenne.

- À la place du mot « formation » nous avons convenu de l'étiquette « échange ».

Pour la deuxième étape de cette démarche, **la conception de la formation**, ou plutôt de **l'échange** puisque je n'avais pas le droit d'ainsi nommer cette action, une nouvelle contrainte s'était présentée :

- L'échange devrait avoir lieu dans les mêmes horaires des réunions des bénévoles (une heure prévue à chaque rencontre) ;

Puisqu'il ne s'agissait pas d'une demande formelle de formation, j'ai fait le choix d'élaborer un plan de cours pour la séance d'échange, à la place d'un cahier de charges³⁶. Une visioconférence était prévue pour ces réunions, j'avais donc considéré qu'il serait plus intéressant, dans cet espace virtuel, de créer une ambiance où l'écoute serait à privilégier. Des enjeux linguistiques concernant des personnes issues de la migration, un sujet stigmatisé en France, seraient au cœur de l'échange. Il fallait donc approcher ce sujet de manière à éviter tout type de parti pris, parce que nous pourrions être piégés par

nos "décisions cognitives prématurées", nos a priori, nos préjugés, les représentations auxquelles nous tenons tant puisque nous les avons construites au cours de notre histoire. Elles nous font oublier que l'Autre, aussi, a construit du sens au cours de son histoire. Reconnaître et accueillir ces représentations permet de nous ouvrir à notre "savoir créer du sens". (Trocmé-Fabre, 2004, p. 61)

Ce moment d'échange serait à la fois l'occasion de faire face à ses propres représentations en rapport avec l'Autre (en l'occurrence, les enfants allophones) ainsi qu'un espace pour s'ouvrir à la différence et développer, éventuellement, l'empathie face aux réalités qui nous sont encore inconnues. Ci-dessous, le plan que j'ai proposé :

³⁶ Un cahier de charges définit les modalités d'exécution d'une formation au sein d'un organisme, société, par exemple. Il s'agit d'un document qui contient des éléments d'ordre pédagogique, financier, organisationnel entre autres, qui visent à atteindre des objectifs précis. Un plan de cours, à son tour, s'agit d'un document à visée didactico-pédagogique, conçu par des enseignants à l'intention des étudiants.

Le rôle de l'empathie dans la relation mentor-enfants dans l'accompagnement scolaire bénévole des élèves allophones

| | |
|-------------------------------|--|
| Problématique | Dans quelle mesure l'empathie joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants mentorés ? |
| Public concerné | Tous les bénévoles de l'association sont les bienvenus, une fois qu'ils peuvent tous être amenés à mentorer des enfants allophones dans l'avenir |
| Objectifs pédagogiques | (1) sensibiliser les bénévoles autour des enjeux linguistiques concernant les élèves allophones ; (2) proposer une réflexion autour d'une approche empathique afin d'établir une relation de confiance avec les enfants. |
| Contenu indicatif | - Motivations de départ pour la proposition d'échange (2 min) - L'accueil de l'enfant allophone à l'école (5 min) - Différentiation entre FLE, FLS et FLSco (5 min) - Qu'est-ce que l'empathie (5 min) - La relation bénévole-enfant avec une approche empathique (10 min) - Temps de discussion autour des contenus abordés (25 min) |
| Support | Présentation PowerPoint |
| Intervenants | Isabele RIBEIRO, bénévole de l'association et professeure de langues étrangères |
| Évaluation | À la fin de l'échange, 10 minutes seront accordées pour que les bénévoles donnent un retour sur leurs ressentis, leurs avis |
| Durée | Une heure par jour lors des réunions de bénévoles qui auront lieu le 3 et le 8 novembre 2022 |
| Lieu | Une visioconférence sur la plateforme Zoom |

Il est intéressant d'observer que, malgré l'accueil positif de ma responsable d'antenne au départ de cette démarche, quelques contraintes ont été posées dès le début. L'argument du respect de la hiérarchie de l'association est légitime, cependant limiter la durée et le format pour l'échange entre les mentors d'une même antenne m'a semblé peu cohérent. Avec cette contrainte du temps de parole, la troisième étape de cette démarche, **la réalisation** de cet échange, a été à la fois intéressant et frustrant.

Pour le premier jour, le 3 novembre 2022, les bénévoles étaient ouverts aux contenus prévus – les enfants allophones, le FLE/FLSco et la définition générale de

l'empathie – et des questions pertinentes ont été posées. Toutefois, le moment où la discussion autour de l'empathie envers les migrants commençait à susciter beaucoup de questionnements de la part des bénévoles, la responsable d'antenne a demandé la prise de la parole pour rappeler les participants que nous n'avions plus de temps et que l'échange de ce jour arrivait à sa fin. Comme il s'agissait d'un temps commun, des questions d'ordre pratique se sont imposées : problèmes avec certains contenus, difficultés liées aux heures de cours, parmi d'autres.

Le deuxième jour d'échange, le 8 novembre 2022, s'est déroulé presque comme le premier. Bénévoles intéressés, questions pertinentes. Cette fois-ci, la responsable d'antenne ne m'avait pas donné assez de temps pour la discussion autour de l'empathie, peut-être pour éviter la même profusion de questions de la semaine antérieure.

Je comprends que recruter des bénévoles pour assurer l'accompagnement des enfants en difficultés scolaires n'est pas évident, et la peur de perdre les mentors en cours d'année scolaire est bien justifiée. Néanmoins, j'estime que créer un espace de dialogue autour de l'empathie et des enjeux linguistiques des personnes allophones pourrait ouvrir d'autres perspectives d'action bénévole au sein de l'association.

Pour la dernière étape de cette démarche d'ingénierie, **l'évaluation**, je n'ai pas eu l'autorisation de divulguer un questionnaire auprès de bénévoles. J'avais donc prévu environ 10-15 minutes pour que les participants prennent la parole pour évaluer ce moment de (in)formation et puissent aussi partager leurs ressentis sur l'échange et les aspects qu'ils avaient considéré les plus pertinents (ou pas du tout pertinents) pour leur action auprès des enfants. Malheureusement, en raison de comment l'échange s'est déroulé, j'ai eu environ deux minutes pour remercier les participants, qui, à leur tour, m'ont remercié pour le contenu et pour la discussion qui s'est suivie. Les deux séances, à cette étape, se sont déroulées de la même manière.

Conclusão

Para a realização do questionário, estimava a participação de uma quantidade significativa de voluntários da associação onde o estágio foi realizado. Diante das dificuldades colocadas pela responsável de antena, decidi buscar voluntários de outras cinco associações atendendo ao mesmo tipo de público. Apenas uma associação contactou-me pedindo informações sobre o conteúdo da minha pesquisa. No entanto, como o contato ocorreu dois dias após a data limite de recebimento das respostas, não pude mais aceitar a divulgação do questionário.

A quantidade de respostas reduzidas e a ausência de retorno de contato sugerem, a meu ver, três possibilidades:

- As associações não queriam correr o risco de se sentirem expostas, mesmo sendo asseguradas de que todas as respostas dos voluntários seriam confidenciais e o nome das mesmas não seriam divulgados;

- Confrontar-se com a possibilidade de não ser reconhecido como empático poderia gerar desconforto nos voluntários, cujas contribuições são vitais para a existência de associações que auxiliam nas tarefas escolares;

- Uma pesquisa sobre empatia relacionada ao trabalho voluntário com crianças alófonas não desperta o interesse dos dirigentes e responsáveis desse tipo de associações.

A literatura científica em torno da relação voluntariado e empatia é praticamente inexistente. Isso leva a crer que a ideia de que todo voluntário é genuinamente empático talvez não se restrinja apenas ao senso comum. Ao ver os programas de cursos universitários nos níveis de graduação e mestrado na França, é possível observar que as disciplinas de cunho pedagógico-didáticas são basicamente inexistentes e, quando aparecem, em geral será no último ano de formação. Professores não são, portanto, confrontados com teorias da educação, com as diferentes abordagens pedagógicas, ou ainda com as mais recentes descobertas das neurociências ligadas à educação.

A aplicação do questionário objetivava determinar o grau de empatia dos voluntários e verificar se a influência no sucesso escolar das crianças acompanhadas. Quatro dos cinco voluntários selecionados obtiveram resultados nas dimensões cognitivas abaixo da recomendação dos criadores do TECA. Na relação com um aluno alófono isso poderia indicar que os mentores têm, em algum grau, dificuldades na comunicação com as crianças - fazer-se compreender ou compreender o que lhes é dito.

Como neste trabalho decidi limitar o significado de sucesso escolar ao simples fato de “passar de ano”, se considerarmos apenas esse aspecto da palavra sucesso, a hipótese inicial não pode ser confirmada. No entanto, as respostas dos voluntários deixam claro que a abordagem realizada não é feita de maneira empática, o que não necessariamente tem influência nos resultados escolares, porém pode exercer influência nas relações sociais das crianças acompanhadas pelos voluntários, assim como na forma como virão a fazer uso da língua francesa.

Empatia é um processo cíclico: quanto mais empático é o ambiente onde se está, maior a probabilidade de ser reproduzida naquelas e para aquelas pessoas que foram beneficiadas por um simples olhar ou gesto empático. Estimo que uma formação à nível universitário e também ao longo da vida profissional deva fazer parte dos currículos de todos os cursos que formam pessoas que vão trabalhar com o público infantil. Professores mais empáticos influenciam na formação de cidadãos mais empáticos.

Diante dos resultados obtidos através do questionário, observa-se uma real necessidade de discussões sobre a empatia no meio do voluntariado, sobretudo no tocante às questões linguísticas na França. Sensibilizar os principais atores das relações escolares - equipes pedagógicas, de gestão, voluntários em todas as áreas - parece ser um dos principais caminhos para promover uma nova percepção da imigração na sociedade francesa.

Bibliographie

Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults With Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of autism and developmental disorders*. 34. 163-75.

Brun, Laurence. (2022) *64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en 2020-2021 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. p. 1-4. halshs-03784052

Brunel, M.-L., & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Rogers. *Carriérologie*, 9(3), 473-500.
<https://www.carrieroogie.uqam.ca/index.php/2004/les-conceptions-de-lempathie-avant-pendant-et-apres-rogers/>

Cadet, L. & Guérin, E. (2012). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 176, 3-8.
<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0003>

Collier, V. P. (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509–531. <https://doi.org/10.2307/3586923>

Defays, J. (2003). Chapitre 1 - QUOI ? Les objets du cours de FLES. Dans : , S. Deltour, *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, 21-90. Wavre: Mardaga.

Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. In: J-L. Chiss (Ed.), *Immigration, École et didactique du français* (pp 21-61). Didier.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(85), 1-19.

Extramiana, C. & Van Avermaet, P. (2010). Apprendre la langue du pays d'accueil, *Hommes & migrations*, 1288, 8-20.

Falcone, E., Ferreira, M., Luz, R., Fernandes, C., Faria, C., Furtado, J., Sardinha, A., & Pinho, V. (2008). Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300006&lng=pt&tlng=pt.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008a). *Test de Empatía Cognitiva Y Afectiva - Manual*. TEA.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008b). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298

Graveleau, E. (2021). *Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles*. [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. HAL Id: tel-03622605

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03622605/document>

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.

Hochmann, J. (2012). Chapitre I. La connaissance de l'autre par la sympathie. Dans : , J. Hochmann, *Une histoire de l'empathie* (pp. 19-31). Odile Jacob.

Hochmann, J. (2015). Chapitre 1. Une histoire de l'empathie. Dans : Michel Botbol éd., *L'empathie: Au carrefour des sciences et de la clinique* (pp. 13-46). Doin.
<https://doi.org/10.3917/jle.botbo.2015.01.0013>

Kiss, A. (2001). Psychologie, anthropologie: quelle empathie? In. A. Kiss (dir), *L'empathie et la rencontre interculturelle*(pp. 5-17). L'Harmattan.

Lancelot, A., Costantini-Tramoni, M., Tarquinio, C. & Martinet, Y. (2009). Première étape de l'élaboration d'une échelle d'empathie perçue. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 82, 25-42. <https://doi.org/10.3917/cips.082.0025>

Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?. *Les cahiers de la LCD*, 2, 63-78.
<https://doi.org/10.3917/clcd.002.0063>

Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5^e éd). Eyrolles

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176, 37-47.
<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0037>

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15, 63-87.

<https://doi.org/10.3917/cisl.1901.0063>

Miguel Addisu, V. (2016). Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires ». *Repères*, 53, 79-96.

<https://doi.org/10.4000/reperes.1024>

Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. Dans : Alain Berthoz éd., *L'Empathie* (pp. 149-181). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0149>

Trocmé-Fabre, H. (2004). *L'arbre du savoir apprendre: vers un référentiel cognitif* (2^eéd). Être et reconnaître.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1 - Texte officiel Ministère de l'Éducation

— | + 80% ▾

Descriptif

Cadre réglementaire :

L'**obligation d'accueil dans les écoles** s'applique de la même façon pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) que pour les autres élèves. Il est de la **responsabilité de chacun des représentants de l'institution scolaire** de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite.

L'inscription, dans une école, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, **ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour**.

Un enfant allophone nouvellement arrivé doit être, comme tout autre enfant, **inscrit à la mairie de son domicile** qui délivre le certificat d'inscription au vu duquel le directeur de l'école du secteur procède à l'admission de l'enfant.

L'élève allophone doit être **inscrit obligatoirement dans la classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge ou au plus près de sa classe d'âge**, en fonction de ses acquis antérieurs.

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

Accueil à l'école maternelle et à l'école élémentaire :

L'accueil de l'enfant allophone nouvellement arrivé et de sa famille est **tout aussi important à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire**.

Les modalités d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés doivent figurer **dans les projets d'école**.

L'accueil commence par **une information claire et facilement accessible** qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Dans ce but, **un livret d'accueil bilingue** a été élaboré. Il est pour l'instant disponible sur le site Eduscol en six langues: anglais, arabe, chinois, romani, tamoul et turc.

L'accueil se poursuit par **un entretien avec la famille** (ou le responsable de l'enfant) qui doit permettre à la fois de recueillir des informations concernant l'enfant et de rassurer la famille.

Lorsque les parents ou le tuteur sont allophones, il est souhaitable qu'ils soient accompagnés **d'une personne de leur choix qui pourra servir d'interprète** et faciliter ainsi le dialogue. Cette personne pourrait alors être le médiateur de référence entre l'école et la famille. Pour la traduction, on pourra également se tourner vers le **tissu associatif local qui constitue une ressource potentielle**.

Sans être intrusif, **cet entretien doit permettre de recueillir le plus d'informations possibles** sur la situation familiale de l'enfant, la qualité de la scolarisation antérieure (langue de scolarisation, élève peu scolarisé, scolarisé tardivement ou irrégulièrement, débutant en lecture ou lecteur confirmé...), ses compétences linguistiques et celles de ses parents ou tuteurs (langue(s) parlée(s), lue(s) et écrite(s)).

Tout système scolaire étant fortement ancré dans des spécificités culturelles, celles-ci doivent être, dans la mesure du possible, explicitées aux parents (cycles, aide aux élèves en difficulté, accompagnement personnalisé...) en comparaison avec le **système scolaire d'origine**. Les parents doivent être informés que leur enfant sera évalué afin de déterminer son niveau scolaire et la classe dans laquelle il sera inscrit.

MENESR/DGESCO

Septembre 2014

Fiches repères EANA – le déroulement de l'accueil dans le premier degré – Fiche n°2
<http://eduscol.education.fr/CASNAV>

Le fonctionnement propre à l'école sera également expliqué : fournitures scolaires, fonctionnement de l'école (jours, heures, modalités d'entrée et de sortie, cahier de liaison, etc.), cantine, accueil périscolaire, aide personnalisée et activités particulières.

On veillera, tout au long de l'année, à **informer la famille de toutes les décisions concernant l'enfant** (décloisonnement, soutien, prise en charge particulière...).

Une visite de l'école (classe, BCD, cantine, toilettes...) peut, par exemple, être l'occasion de présenter les différents personnels, leur fonction, leur rôle. Les parents pourront ainsi se représenter les lieux et les personnes que leur enfant fréquentera et ainsi le confier plus sereinement.

Evaluation diagnostique à l'école élémentaire :

À l'école maternelle :

À l'école maternelle, l'**analyse des besoins s'effectuera par l'observation de l'enfant dans les diverses activités en situation et non par des passations d'épreuves d'évaluation.**

À l'école élémentaire :

À l'école élémentaire, **tout élève allophone nouvellement arrivé bénéficie d'une évaluation diagnostique** menée par la personne nommée par l'IEN de circonscription (l'enseignant de l'UPE2A du secteur, un enseignant de classe ordinaire ou, s'il a été nommé, le référent EANA de la circonscription), avec le concours du CASNAV. Cette évaluation de l'élève est effectuée **par l'école de secteur.**

Elle se fait **dans la langue de première scolarisation.** Elle a pour objectif d'**identifier les acquis scolaires et les besoins** de chaque élève. Elle doit aussi permettre de **déterminer la classe la mieux adaptée** au profil de l'élève, en respectant un écart de deux ans maximum. Outre le bilan des compétences scolaires, d'autres paramètres sont pris en compte dans le choix de la classe ordinaire, notamment l'âge, la stature, la maturité, les compétences dans d'autres domaines et les centres d'intérêt de l'enfant.

L'évaluation diagnostique doit mettre en évidence :

- **son degré de familiarisation avec l'écrit dans sa langue de première scolarisation**, quel que soit le système d'écriture ;
- **les compétences scolaires construites antérieurement**, en mathématiques notamment ;
- **les savoir-faire acquis en langue française** pour vérifier si l'élève est débutant complet ou s'il a déjà acquis des éléments du français parlé et/ou écrit ;
- **les compétences orales et/ou écrites acquises dans d'autres langues vivantes** enseignées dans le système éducatif français.

► **Si l'enfant a été scolarisé antérieurement**, il passera **des tests de lecture et de mathématiques** qui permettront d'évaluer les compétences acquises dans la langue de première scolarisation. Afin d'avoir une idée plus précise du niveau de maîtrise de la langue écrite, il est intéressant de faire lire l'enfant à haute voix ; même si l'adulte ne comprend pas ce qui est lu, il peut observer le niveau de fluidité de la lecture.

En fonction du parcours scolaire antérieur, on pourra également faire passer à l'enfant **un test de langue vivante étrangère** pour vérifier les compétences qu'il a pu acquérir à l'oral et/ou à l'écrit dans une autre langue ; pour des élèves allophones ayant une langue de première scolarisation relevant d'un autre système d'écriture ou d'un autre alphabet, ce test permet aussi d'évaluer les acquis dans un système linguistique proche du français (système alphabétique, caractères latins).

► Si l'enfant est d'âge CP ou CE1 ou qu'il a été peu scolarisé antérieurement, un test d'évaluation sans consignes écrites peut lui être proposé pour évaluer les compétences de base en mathématiques.

En fonction des résultats obtenus aux tests d'évaluation diagnostique et de l'âge de l'enfant, le conseil de cycle pourra déterminer la classe dans laquelle l'enfant sera admis. L'allophonie de l'enfant ne doit pas freiner sa scolarisation. Ainsi, si l'élève nouvellement arrivé présente de bonnes compétences en mathématiques et en lecture dans sa langue de première scolarisation, il doit être inscrit dans sa classe d'âge.

Ressources

Sitographie :

Livret d'accueil bilingue sur le site Eduscol : ce livret présente le système éducatif français, de l'école maternelle au lycée. Il est disponible en six langues : anglais, arabe, chinois, romani, tamoul et turc.

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html>

Tests pour évaluer les compétences en lecture dans la langue de première scolarisation :

- *Passerelles BIS* (complément de la publication *Passerelles en quinze langues : évaluation-lecture en langue d'origine, cycles II et III, référencée ci-après dans la bibliographie*)

Ce complément propose quatorze langues supplémentaires téléchargeables sur le site du CANOPÉ : albanais, arménien, bosniaque, bulgare, créole, géorgien, hindi, khmer, mongol, ourdou, slovaque, tagalog, thaï et ukrainien.

http://www2.cndp.fr/vei/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm

- *Là où sont nos paires*

Ce test de déchiffrement/lecture a été conçu par l'académie d'Aix-Marseille sous la forme d'un exercice d'appariement image/mot par paire. Il s'adresse à des élèves de CP ou à des élèves plus âgés peu scolarisés antérieurement. Il est disponible en quarante-cinq langues.

http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/cms/c_147202/fr/la-ou-sont-nos-paires

Tests pour évaluer les compétences en mathématiques :

Tests de maths en 30 langues

Ces tests, conçus par le CANOPÉ d'Aix-Marseille, sont actuellement disponibles en vingt-et-une langues : allemand, anglais, arménien arabe, bulgare, chinois, espagnol, finnois, français, grec, hongrois, italien, néerlandais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, turc, ukrainien, vietnamien. Proposés pour six niveaux (cycle 2, cycle 3, sixième, cinquième, quatrième et troisième), ils sont conformes aux programmes en vigueur.

<http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

Annexe 2 – Texte officiel Ministère de l'Éducation

Descriptif

Préconisations :

Le schéma proposé est à adapter selon le territoire et l'organisation propre à chaque rectorat par l'intermédiaire des SAIO. Dans les deux phases présentées ci-après, la présence conjointe d'un conseiller d'orientation psychologue et d'un enseignant d'UPE2A permettra une appréciation optimale des aptitudes et des connaissances de l'élève.

Premier accueil :

Un premier accueil avec la famille et le jeune a pour vocation de :

1) Expliquer le système scolaire ainsi que les différentes structures correspondant à la tranche d'âge des enfants concernés. On s'appuiera sur les livrets d'accueil bilingues mis en ligne sur le site Eduscol.

2) Recueillir des informations sur l'élève. Ces informations peuvent être simplement déclaratives et/ou attestées par les documents relatifs à la scolarité antérieure (bulletins, diplômes, certificats, activités extra-scolaires auxquelles l'élève a participé). Ce recueil des acquis et des potentialités est nécessaire pour proposer une scolarité en adéquation avec les besoins réels.

3) Informer brièvement sur les différentes étapes avant la scolarisation effective dans un établissement scolaire :

- **Les tests de positionnement :** on expliquera en quoi les tests de positionnement peuvent s'avérer utiles pour aider les équipes de professeurs à engager rapidement la personnalisation du parcours de l'élève. La nature et la visée de ces tests seront présentées à l'élève et à la famille lors de l'entretien.
- **L'affectation** décidée par les services départementaux et notifiée aux familles et aux établissements.
- **L'inscription dans l'établissement scolaire** à réaliser par la famille dès réception de la notification d'affectation.
- **L'inclusion de l'élève :** on s'assurera que la famille et le jeune comprennent bien que ce dernier sera inscrit dans une classe ordinaire tout en bénéficiant, si nécessaire, d'un dispositif particulier.
- **Faire le point sur la scolarisation des autres enfants de la fratrie.**
- **Orienter la famille vers des interlocuteurs compétents** lorsque des besoins se font sentir lors de l'entretien : services médico-sociaux, associations, etc.

À la fin de ce premier entretien, un document est remis et précise la date à laquelle la famille a été reçue en cellule d'accueil, ainsi que les éventuels autres rendez-vous. Ce document d'information mentionne en toutes lettres les coordonnées qui peuvent s'avérer utiles (DSDEN, CIO, associations partenaires, etc.). **Ce document est en effet indispensable aux familles pour justifier des démarches entreprises pour la scolarisation de leur(s) enfant(s) et doit être renseigné le plus précisément possible.**

Positionnement :

Selon les possibilités offertes par chaque territoire (contexte local, distance par rapport à la cellule d'accueil, disponibilité des personnels, etc.), il serait souhaitable que **les tests de positionnement fassent l'objet d'un deuxième temps d'accueil** relativement proche du premier de façon à ne pas retarder la scolarisation effective de l'élève. La famille et l'élève auront été prévenus en amont des objectifs et des contenus de ces tests. La conception du test est laissée à la libre appréciation de chaque académie avec l'aide des CASNAV, mais les principes suivants aideront à garantir l'équité de traitement des EANA sur l'ensemble du territoire :

- en langue française : on veillera à évaluer le plus précisément possible les compétences de compréhension et de production, écrite et orale, des élèves francophones ou ayant commencé l'apprentissage du français.
- en mathématiques : dans la mesure du possible, un test de difficulté progressive permettra de mieux évaluer les connaissances de chaque élève. La pertinence d'un test rédigé en français ou dans la langue de scolarisation semble un facteur à prendre en compte.
- en langue maternelle et/ou de scolarisation antérieure : la lecture et l'écriture d'un texte court permettront d'apprécier d'éventuelles difficultés dans ce domaine de compétences.

Les différents tests doivent mettre en valeur les acquis des élèves plutôt que pointer leurs manques et leurs insuffisances. En effet, ils seront des points d'appui pour les équipes enseignantes qui pourront mieux **mettre en place l'individualisation des parcours dès l'arrivée de l'élève**.

Depuis leur création, les CASNAV ont produit de nombreux outils : dossier administratif servant au premier entretien, modalités et conseils de passation des tests de positionnement, fiches de liaison.

Transmission des informations par la cellule d'accueil :

Les personnels ayant participé à l'accueil des élèves et de leurs familles émettent un avis qui est transmis aux services chargés de l'affectation des élèves dans les DSDEN. Ils transmettent également aux établissements d'affectation tous les résultats des tests afin d'aider les équipes enseignantes dès l'inscription de l'élève. Une fiche de liaison faisant la synthèse du parcours antérieur de l'élève et du bilan de compétences doit être renseignée de façon très précise et transmise à l'établissement d'accueil aux équipes enseignantes. **Cette fiche doit impérativement être transmise avant l'accueil de l'élève dans l'établissement** ; en effet, elle est nécessaire aux équipes enseignantes et éducatives pour pouvoir inscrire l'élève dans la classe qui correspondrait le mieux aux acquis antérieurs.

La scolarisation rapide et efficace des élèves doit être évidemment au cœur de cette organisation technique.

Ressources

Sitographie :

Livret d'accueil bilingue sur le site Eduscol : ce livret présente le système éducatif français, de l'école maternelle au lycée. Il est disponible en six langues : anglais, arabe, chinois, romani, tamoul et turc.

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html>

Tests pour évaluer les compétences en lecture dans la langue de première scolarisation :

- *Passerelles BIS* (complément de la publication *Passerelles en quinze langues : évaluation-lecture en langue d'origine, cycles II et III*)

Ce complément propose quatorze langues supplémentaires téléchargeables sur le site du CANOPE : albanais, arménien, bosniaque, bulgare, créole, géorgien, hindi, khmer, mongol, ourdou, slovaque, tagalog, thaï et ukrainien.

http://www2.cndp.fr/veil/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm

- *Là où sont nos paires*

Ce test de déchiffrement/lecture a été conçu par l'académie d'Aix-Marseille sous la forme d'un exercice d'appariement image/mot par paire. Il s'adresse à des élèves de CP ou à des élèves plus âgés peu scolarisés antérieurement. Il est disponible en quarante-cinq langues.

http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_147202/fr/la-ou-sont-nos-paires

Tests pour évaluer les compétences en mathématiques :

Tests de maths en 30 langues

Ces tests, conçus par le CANOPE d'Aix-Marseille, sont actuellement disponibles en vingt-et-une langues : allemand, anglais, arménien arabe, bulgare, chinois, espagnol, finnois, français, grec, hongrois, italien, néerlandais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, turc, ukrainien, vietnamien. Proposés pour six niveaux (cycle 2, cycle 3, sixième, cinquième, quatrième et troisième), ils sont conformes aux programmes en vigueur.

<http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

Textes officiels :

- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- Circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (BO n° 37 du 11 octobre 2012)
- Circulaire n° 2012-143 du 02 octobre 2012 sur l'organisation des CASNAV (BO n° 37 du 11 octobre 2012)

Annexe 3 – Questionnaire Volet 1

MOI, BÉNÉVOLE

Ce questionnaire vise à comprendre votre perception des rapports à autrui. Il vous faudra environ 5-10 minutes pour le compléter. Vos réponses restent anonymes.

Sexe

- Femme
- Homme
- Je ne souhaite pas le préciser

Age

Saisissez votre texte ici

Quel est ton métier?

Saisissez votre texte ici

L'élève que tu as accompagné a eu son année (2021-2022)?

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

L'enfant que tu accompagnais l'année dernière était-il allophone? (allophone = enfant dont la langue maternelle n'est pas celle de l'école)

- Oui
- Non

Annexe 3 – Questionnaire Volet 2

MOI, BÉNÉVOLE

Si vous avez un commentaire à faire, n'hésitez pas à utiliser les espaces en blanc prévus à cet effet.

Connaissez-vous le programme scolaire correspondant à la classe de l'enfant que vous accompagnez ?

Oui

Non

Une partie

Lorsque je reçois les premières informations au sujet de l'enfant que je vais accompagner... :

Je ne prépare rien en amont et le jour de notre première rencontre je demande à l'enfant ce qu'il a envie d'apprendre.

Je ne prépare rien en amont et le jour de notre première rencontre je demande aux parents/responsables de l'enfant le contenu qu'il faudra réviser.

Je prépare une liste avec des questions que je poserai aux parents concernant son scolarisation dans leur pays d'origine.

Je prépare des devoirs pour qu'il puisse réviser avec moi.

Je vais sur internet effectuer des recherches sur le pays d'origine de cet enfant et des contenus qu'il est susceptible de connaître.

Annexe 3 - Volet 2 (continuation)

Mettez les éléments dans l'ordre d'importance pour vous. Ne mentionnez pas ceux que vous ne considérez pas pertinents.

****Lorsque je rencontre un enfant que je vais accompagner pour la première fois... ****

Je me présente en communiquant des informations personnelles, tels que mes goûts et mes origines.

J'explique à l'enfant comment nous allons travailler ensemble.

Je demande à l'enfant de me parler de ses difficultés.

Je propose à l'enfant des jeux avec ou sans rapport direct avec le contenu à travailler.

Je demande à l'enfant de se présenter en donnant des informations personnelles tels que ses goûts et ses origines.

Je demande aux parents de présenter l'enfant et parler de ses difficultés

Comment vous prenez connaissance des contenus qui posent des problèmes à l'enfant ?

Je demande à ses parents.

Je demande à l'enfant.

Je lui propose un jeu ou une lecture en rapport avec le programme scolaire pour savoir où il en est.

Annexe 3 - Volet 2 (continuation)

Comment organisez-vous le temps avec l'enfant que vous accompagnez ?

- Je commence directement avec ses devoirs et à la fin je fais un retour à ses parents/responsable.
- Je demande comment s'était passée sa semaine et ensuite je commence à l'aider avec ses devoirs.
- Je divise le temps en deux moments : le premier pour faire un jeu souvent en rapport avec le contenu et le deuxième pour l'aider avec ses devoirs
- Je commence les séances avec un peu de musique et ensuite je l'aide avec ses devoirs.
-

Mettez en ordre d'importance selon vous les étapes pour arriver à la solution de ce problème :

« Pour nourrir ses 9 furets et son bouc, ma marraine achète 50 pommes. Elle donne 4 pommes à chacun de ses animaux. Combien de pommes lui reste-t-il ? »

Représenter le problème par un dessin ou un schéma

Repérer les données essentielles pour résoudre le problème

Lire le problème à plusieurs reprises

Décoder le vocabulaire

Construire la suite d'opérations pour résoudre le problème

Communiquer le résultat

Valider

Annexe 3 - Questionnaire Volet 3

MOI, BÉNÉVOLE

Vous aurez besoin de 5 à 10 minutes pour répondre ce questionnaire.

Je trouve qu'il est facile de remarquer les intentions de ceux qui m'entourent.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je me sens bien si les autres s'amuse.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je ne suis pas triste juste parce qu'un ami est triste.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Si un ami obtient un emploi très convoité, je m'en réjouis.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je suis trop affecté par les programmes de télé-réalité.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Avant de prendre une décision, j'essaie de considérer tous les points de vue.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je peux rarement reconnaître le ressenti d'une personne juste en la regardant.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Je suis peu affecté par le fait d'entendre des malheurs concernant des personnes que je ne connais pas.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je me réjouis de voir qu'un nouvel ami se sent chez lui dans notre groupe.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Il m'est difficile de comprendre ce que ressent une personne face à une situation que je n'ai pas vécue.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Lorsqu'un ami ne me traite pas bien, j'essaie de comprendre ses motivations.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

À moins qu'il ne s'agisse de quelque chose de très grave, je trouve difficile de pleurer sur le sort des autres.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je peux facilement reconnaître quand quelqu'un est de mauvaise humeur.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je ne remarque pas toujours quand la personne à côté de moi se sent mal.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

J'essaie de me mettre à la place des autres afin de savoir comment ils vont réagir.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Quand quelque chose de bien arrive à quelqu'un, je ressens de la joie.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Si j'ai une opinion bien arrêtée, je ne prête pas beaucoup d'attention aux arguments des autres.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Il m'arrive parfois de souffrir plus que les autres avec leur malheur à eux.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je me réjouis tout simplement de voir d'autres personnes heureuses.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Lorsque quelqu'un a un problème, j'essaie d'imaginer ce que je ressentirais si j'étais à sa place.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je ne suis pas particulièrement heureux si quelqu'un me dit qu'il a eu un coup de chance.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Quand je vois quelqu'un recevoir un cadeau, je ne peux pas m'empêcher de sourire.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je ne peux pas m'empêcher de pleurer devant les témoignages d'inconnus.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Lorsque je rencontre de nouvelles personnes, j'appréhende l'impression qu'elles ont faite de moi.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Quand mes amis me disent qu'ils vont bien, je n'en pense pas grand chose.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je trouve difficile de voir les choses à partir du point de vue des autres.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Comprendre ce que ressent une autre personne est très facile pour moi.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Je ne fait pas partie de ceux qui se sentent mal par les problèmes des autres.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

J'essaie de mieux comprendre mes amis en examinant les situations à partir de leur point de vue.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je me considère une personne froide car je ne suis pas facile à émouvoir.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Je remarque quand des personnes proches de moi sont particulièrement heureuses sans qu'elles me disent pourquoi.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Neutre
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe 3 - Volet 3 (continuation)

Je trouve difficile de me mettre à la place des personnes avec lesquelles je ne suis pas d'accord.

Pas du tout d'accord

Plutôt pas d'accord

Neutre

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

Je peux dire quand quelqu'un essaie de cacher ses vrais sentiments.

Pas du tout d'accord

Plutôt pas d'accord

Neutre

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

Valider

Annexe 4

TECA Barème - Femmes

| MUJERES | | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------|-------|----------------|
| Percentiles | TOTAL | AP | CE | EE | AE | Puntuaciones T |
| 1 | 0-88 | 0-18 | 0-18 | 0-12 | 0-19 | 27 |
| 2 | 89-93 | 19-20 | 19-20 | 13-14 | 20-23 | 29 |
| 3 | 94 | - | 21-22 | 15 | - | 31 |
| 4 | 95 | 21 | 23 | 16-17 | 24 | 32 |
| 5 | 96-97 | 22 | 24 | 18 | 25 | 34 |
| 10 | 98-100 | 23-24 | 25-26 | 19-20 | 26-27 | 37 |
| 15 | 101-104 | - | - | 21 | 28 | 40 |
| 20 | 105-107 | 25 | 27 | - | 29 | 42 |
| 25 | 108-110 | 26 | 28 | 22 | 30 | 43 |
| 30 | 111-112 | - | 29 | 23 | - | 44 |
| 35 | 113-115 | 27 | - | 24 | 31 | 46 |
| 40 | 116-118 | 28-29 | 30 | 25 | - | 47 |
| 45 | 119-120 | - | - | 26 | 32 | 49 |
| 50 | 121 | - | 31 | - | - | 50 |
| 55 | 122-123 | 30 | - | 27 | - | 51 |
| 60 | 124 | - | 32 | 28 | 33 | 53 |
| 65 | 125 | 31 | 33 | - | 34 | 54 |
| 70 | 126 | - | 34 | 29 | - | 56 |
| 75 | 127-129 | 32 | 35 | 30 | 35 | 57 |
| 80 | 130-131 | - | - | 31 | 36 | 58 |
| 85 | 132-133 | 33 | 36 | 32 | - | 60 |
| 90 | 134-135 | 34 | 37 | 33 | 37 | 63 |
| 95 | 136-139 | 35 | 38 | 34 | 38 | 66 |
| 96 | 140 | 36 | 39 | 35 | - | 68 |
| 97 | 141-143 | 37 | - | 36 | 39 | 69 |
| 98 | 144-146 | 38 | 40 | 37 | - | 71 |
| 99 | 147-165 | 39-40 | 41-45 | 38-40 | 40 | 73 |
| N | 220 | 220 | 220 | 220 | 220 | N |
| Media | 119,45 | 29,32 | 31,25 | 26,40 | 32,48 | Media |
| Dt | 13,02 | 4,24 | 4,72 | 5,26 | 4,00 | Dt |

TECA Barème - Hommes

| VARONES | | | | | | |
|--------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------------|
| Percentiles | TOTAL | AP | CE | EE | AE | Puntuaciones T |
| 1 | 0-79 | 0-17 | 0-14 | 0-11 | 0-19 | 27 |
| 2 | 80-81 | - | 15-16 | - | 20 | 29 |
| 3 | 82-83 | 18 | 17-18 | 12 | 21 | 31 |
| 4 | 84-85 | 19 | 19 | - | - | 32 |
| 5 | 86-87 | 20 | 20 | 13 | 22 | 34 |
| 10 | 88-92 | 21-22 | 21 | 14-15 | 23-25 | 37 |
| 15 | 93-94 | 23 | 22-23 | 16 | 26 | 40 |
| 20 | 95-98 | 24 | 24 | 17 | 27 | 42 |
| 25 | 99 | 25 | 25 | 18 | - | 43 |
| 30 | 100-102 | - | 26 | 19 | 28 | 44 |
| 35 | 103-104 | - | 27 | - | - | 46 |
| 40 | 105-106 | 26 | 28 | 20 | 29 | 47 |
| 45 | 107 | 27 | - | 21 | 30 | 49 |
| 50 | 108 | - | - | - | - | 50 |
| 55 | 109 | 28 | 29 | 22 | - | 51 |
| 60 | 110 | - | 30 | 23 | 31 | 53 |
| 65 | 111-112 | 29 | 31 | 24 | 32 | 54 |
| 70 | 113-114 | - | - | - | 33 | 56 |
| 75 | 115-117 | 30 | 32 | 25 | - | 57 |
| 80 | 118-119 | 31 | - | 26 | 34 | 58 |
| 85 | 120-122 | 32-33 | 33 | 27 | 35 | 60 |
| 90 | 123-124 | 34 | 34-35 | 28 | - | 63 |
| 95 | 125-129 | 35 | 36 | 29-30 | 36 | 66 |
| 96 | 130 | 36 | 37 | 31 | - | 68 |
| 97 | 131-133 | 37 | - | 32 | 37 | 69 |
| 98 | 134-135 | 38 | 38 | 33 | - | 71 |
| 99 | 136-165 | 39-40 | 39-45 | 34-40 | 38-40 | 73 |
| N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 | N |
| Media | 108,23 | 27,75 | 28,51 | 21,75 | 30,23 | Media |
| Dt | 12,60 | 4,54 | 5,09 | 5,15 | 4,23 | Dt |

Annexe 5

Réponses - Bénévole 1

6) Connaissez-vous le programme scolaire correspondant à la classe de l'enfant que vous accompagnez ?

Non + Mentorat commencé en juin 2022

7) Lorsque je reçois les premières informations au sujet de l'enfant que je vais accompagner... :

Je ne prépare rien en amont et le jour de notre première rencontre je demande aux parents/responsables de l'enfant le contenu qu'il faudra réviser. + Je prépare une liste avec des questions que je poserai aux parents concernant son scolarisation dans leur pays d'origine.

8) Mettez les éléments dans l'ordre d'importance pour vous. Ne mentionnez pas ceux que vous ne considérez pas pertinents. "Lorsque je rencontre un enfant que je vais accompagner pour la première fois... »

Je me présente en communiquant des informations personnelles, tels que mes goûts et mes origines. > J'explique à l'enfant comment nous allons travailler ensemble. > Je demande à l'enfant de me parler de ses difficultés. > Je demande à l'enfant de se présenter en donnant des informations personnelles tels que ses goûts et ses origines. > Je demande aux parents de présenter l'enfant et parler de ses difficultés > Je propose à l'enfant des jeux avec ou sans rapport direct avec le contenu à travailler.

9) Comment vous prenez connaissance des contenus qui posent des problèmes à l'enfant ?

Je demande à ses parents. + Je demande à l'enfant. + je prends contact avec l'accord de ses parents avec son instit

10) Comment organisez-vous le temps avec l'enfant que vous accompagnez ?

Je demande comment s'était passée sa semaine et ensuite je commence à l'aider avec ses devoirs. + Je divise le temps en deux moments : le premier pour faire un jeu souvent en rapport avec le contenu et le deuxième pour l'aider avec ses devoirs

11) Mettez en ordre d'importance selon vous les étapes pour arriver à la solution de ce problème : « Pour nourrir ses 9 furets et son bouc, ma marraine achète 50 pommes. Elle donne 4 pommes à chacun de ses animaux. Combien de pommes lui reste-t-il ? »

Lire le problème à plusieurs reprises > Décoder le vocabulaire > Repérer les données essentielles pour résoudre le problème > Représenter le problème par un dessin ou un schéma > Construire la suite d'opérations pour résoudre le problème > Communiquer le résultat

Annexe 6

Réponses Bénévole 2

6) Connaissez-vous le programme scolaire correspondant à la classe de l'enfant que vous accompagnez ?

Oui

7) Lorsque je reçois les premières informations au sujet de l'enfant que je vais accompagner... :

Je ne prépare rien en amont et le jour de notre première rencontre je demande à l'enfant ce qu'il a envie d'apprendre.

8) Mettez les éléments dans l'ordre d'importance pour vous. Ne mentionnez pas ceux que vous ne considérez pas pertinents. "Lorsque je rencontre un enfant que je vais accompagner pour la première fois... »

Je demande à l'enfant de me parler de ses difficultés. > J'explique à l'enfant comment nous allons travailler ensemble. > Je demande à l'enfant de se présenter en donnant des informations personnelles tels que ses goûts et ses origines. > Je demande aux parents de présenter l'enfant et parler de ses difficultés > Je propose à l'enfant des jeux avec ou sans rapport direct avec le contenu à travailler. > Je me présente en communiquant des informations personnelles, tels que mes goûts et mes origines.

9) Comment vous prenez connaissance des contenus qui posent des problèmes à l'enfant ?

Je demande à l'enfant.

10) Comment organisez-vous le temps avec l'enfant que vous accompagnez ?

Je demande comment s'était passée sa semaine et ensuite je commence à l'aider avec ses devoirs.

11) Mettez en ordre d'importance selon vous les étapes pour arriver à la solution de ce problème : « Pour nourrir ses 9 furets et son bouc, ma marraine achète 50 pommes. Elle donne 4 pommes à chacun de ses animaux. Combien de pommes lui reste-t-il ? »

Lire le problème à plusieurs reprises > Décoder le vocabulaire > Repérer les données essentielles pour résoudre le problème > Construire la suite d'opérations pour résoudre le problème > Représenter le problème par un dessin ou un schéma > Communiquer le résultat

Annexe 7

Réponses Bénévole 3

6) Connaissez-vous le programme scolaire correspondant à la classe de l'enfant que vous accompagnez ?

Oui

7) Lorsque je reçois les premières informations au sujet de l'enfant que je vais accompagner... :

Je prépare des devoirs pour qu'il puisse réviser avec moi.

8) Mettez les éléments dans l'ordre d'importance pour vous. Ne mentionnez pas ceux que vous ne considérez pas pertinents. "Lorsque je rencontre un enfant que je vais accompagner pour la première fois... »

Je demande à l'enfant de me parler de ses difficultés. > J'explique à l'enfant comment nous allons travailler ensemble. > Je me présente en communiquant des informations personnelles, tels que mes goûts et mes origines. > Je propose à l'enfant des jeux avec ou sans rapport direct avec le contenu à travailler. > Je demande à l'enfant de se présenter en donnant des informations personnelles tels que ses goûts et ses origines. > Je demande aux parents de présenter l'enfant et parler de ses difficultés

9) Comment vous prenez connaissance des contenus qui posent des problèmes à l'enfant ?

Je demande à ses parents. + Je demande à l'enfant.

10) Comment organisez-vous le temps avec l'enfant que vous accompagnez ?

Je demande comment s'était passée sa semaine et ensuite je commence à l'aider avec ses devoirs.

11) Mettez en ordre d'importance selon vous les étapes pour arriver à la solution de ce problème : « Pour nourrir ses 9 furets et son bouc, ma marraine achète 50 pommes. Elle donne 4 pommes à chacun de ses animaux. Combien de pommes lui reste-t-il ? »

Représenter le problème par un dessin ou un schéma > Repérer les données essentielles pour résoudre le problème > Lire le problème à plusieurs reprises > Construire la suite d'opérations pour résoudre le problème > Décoder le vocabulaire > Communiquer le résultat

Annexe 8

Réponses Bénévole 4

6) Connaissez-vous le programme scolaire correspondant à la classe de l'enfant que vous accompagnez ?

Oui

7) Lorsque je reçois les premières informations au sujet de l'enfant que je vais accompagner... :

Je prends le temps de discuter avec enfant et parents pour cerner la situation et les attentes

8) Mettez les éléments dans l'ordre d'importance pour vous. Ne mentionnez pas ceux que vous ne considérez pas pertinents. "Lorsque je rencontre un enfant que je vais accompagner pour la première fois... »

Je demande aux parents de présenter l'enfant et parler de ses difficultés > Je demande à l'enfant de se présenter en donnant des informations personnelles tels que ses goûts et ses origines. > Je me présente en communiquant des informations personnelles, tels que mes goûts et mes origines. > Je demande à l'enfant de me parler de ses difficultés. > J'explique à l'enfant comment nous allons travailler ensemble. > Je propose à l'enfant des jeux avec ou sans rapport direct avec le contenu à travailler.

9) Comment vous prenez connaissance des contenus qui posent des problèmes à l'enfant ?

Je demande à l'enfant.

10) Comment organisez-vous le temps avec l'enfant que vous accompagnez ?

Je demande comment s'était passée sa semaine et ensuite je commence à l'aider avec ses devoirs.

11) Mettez en ordre d'importance selon vous les étapes pour arriver à la solution de ce problème : « Pour nourrir ses 9 furets et son bouc, ma marraine achète 50 pommes. Elle donne 4 pommes à chacun de ses animaux. Combien de pommes lui reste-t-il ? »

Lire le problème à plusieurs reprises > Décoder le vocabulaire > Représenter le problème par un dessin ou un schéma > Repérer les données essentielles pour résoudre le problème > Construire la suite d'opérations pour résoudre le problème > Communiquer le résultat

Annexe 9

Réponses Bénévole 5

6) Connaissez-vous le programme scolaire correspondant à la classe de l'enfant que vous accompagnez ?

Oui

7) Lorsque je reçois les premières informations au sujet de l'enfant que je vais accompagner... :

Je ne prépare rien en amont et le jour de notre première rencontre je demande à l'enfant ce qu'il a envie d'apprendre. + Je fais connaissance avec l'enfant et lui demande de me raconter ses vacances a l'oral puis a l'écrit et je l'aide qd nécessaire

8) Mettez les éléments dans l'ordre d'importance pour vous. Ne mentionnez pas ceux que vous ne considérez pas pertinents. "Lorsque je rencontre un enfant que je vais accompagner pour la première fois... »

Je propose à l'enfant des jeux avec ou sans rapport direct avec le contenu à travailler. > J'explique à l'enfant comment nous allons travailler ensemble. > Je demande à l'enfant de me parler de ses difficultés. > Je demande aux parents de présenter l'enfant et parler de ses difficultés > Je me présente en communiquant des informations personnelles, tels que mes goûts et mes origines. > Je demande à l'enfant de se présenter en donnant des informations personnelles tels que ses goûts et ses origines.

9) Comment vous prenez connaissance des contenus qui posent des problèmes à l'enfant ?

Je demande à l'enfant. + Je lui propose un jeu ou une lecture en rapport avec le programme scolaire pour savoir où il en est. + J'écoute qd même la maman

10) Comment organisez-vous le temps avec l'enfant que vous accompagnez ?

Je demande comment s'était passée sa semaine et ensuite je commence à l'aider avec ses devoirs. + Parfois je l'incite à rajouter un geste aux mots ou à visualiser les scènes d'histoire

11) Mettez en ordre d'importance selon vous les étapes pour arriver à la solution de ce problème : « Pour nourrir ses 9 furets et son bouc, ma marraine achète 50 pommes. Elle donne 4 pommes à chacun de ses animaux. Combien de pommes lui reste-t-il ? »

Décoder le vocabulaire > Repérer les données essentielles pour résoudre le problème > Représenter le problème par un dessin ou un schéma > Communiquer le résultat > Lire le problème à plusieurs reprises > Construire la suite d'opérations pour résoudre le problème
