

# FICHE DE SYNTHÈSE COLLECTIVE

Contexte de la mobilité																																									
Dates d'observation	du 10 au 13 février 2025																																								
	<p><b>Madrid, Espagne</b></p>																																								
Ville et pays	<table border="1"> <caption>le système scolaire</caption> <thead> <tr> <th></th> <th>FRANCE</th> <th>ESPAGNE</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">école maternelle</td> <td>PS</td> <td>1º infantil</td> <td rowspan="10">colegio</td> </tr> <tr> <td>MS</td> <td>2º infantil</td> </tr> <tr> <td>GS</td> <td>3º infantil</td> </tr> <tr> <td rowspan="5">école primaire</td> <td>CP</td> <td>1º primaria</td> </tr> <tr> <td>CE1</td> <td>2º primaria</td> </tr> <tr> <td>CE2</td> <td>3º primaria</td> </tr> <tr> <td>CM1</td> <td>4º primaria</td> </tr> <tr> <td>CM2</td> <td>5º primaria</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">collège</td> <td>sixième (6º)</td> <td>6º primaria</td> <td rowspan="7">instituto</td> </tr> <tr> <td>cinquième (5º)</td> <td>1º ESO</td> </tr> <tr> <td>quatrième (4º)</td> <td>2º ESO</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">lycée</td> <td>troisième (3º)</td> <td>3º ESO</td> </tr> <tr> <td>seconde (2º)</td> <td>4º ESO</td> </tr> <tr> <td>première (1º)</td> <td>1º bachillerato</td> </tr> <tr> <td>terminale</td> <td>2º bachillerato</td> </tr> </tbody> </table>		FRANCE	ESPAGNE		école maternelle	PS	1º infantil	colegio	MS	2º infantil	GS	3º infantil	école primaire	CP	1º primaria	CE1	2º primaria	CE2	3º primaria	CM1	4º primaria	CM2	5º primaria	collège	sixième (6º)	6º primaria	instituto	cinquième (5º)	1º ESO	quatrième (4º)	2º ESO	lycée	troisième (3º)	3º ESO	seconde (2º)	4º ESO	première (1º)	1º bachillerato	terminale	2º bachillerato
	FRANCE	ESPAGNE																																							
école maternelle	PS	1º infantil	colegio																																						
	MS	2º infantil																																							
	GS	3º infantil																																							
école primaire	CP	1º primaria																																							
	CE1	2º primaria																																							
	CE2	3º primaria																																							
	CM1	4º primaria																																							
	CM2	5º primaria																																							
collège	sixième (6º)	6º primaria		instituto																																					
	cinquième (5º)	1º ESO																																							
	quatrième (4º)	2º ESO																																							
lycée	troisième (3º)	3º ESO																																							
	seconde (2º)	4º ESO																																							
	première (1º)	1º bachillerato																																							
	terminale	2º bachillerato																																							
Observateurs	<p>BABY - COLLIN Virginie <u>INSPE, Aix Marseille Université</u> - Professeure de géographie            COUSSET Nina <u>Collège Clair Soleil Marseille</u> - Enseignante FLS            EXBRAYAT Cécile <u>Lycée Saint Charles Marseille</u> - Enseignante FLS</p>																																								

<p>Observateurs</p>	<p>GAMBERT Emmanuelle <u>CASNAV 13 Marseille</u> - Chargée de mission          GIUSTO Céline <u>Collège Clair Soleil Marseille</u> - Personnel de vie scolaire          GLEIZES Leyla <u>Collège Edgar Quinet Marseille</u> - Principale adjointe          MASSART Hervé <u>Lycée Saint Charles Marseille</u> - Proviseur          MOUREN-GIMENEZ Sandrine <u>Ecole des Convalescents Marseille</u> - Enseignante          ROSCEL Véronique <u>DRAREIC Marseille</u> Chargée de mission</p>
<p>Structures visitées</p>	<p><b>Jour 1 :</b> Consejería de educación, ciencia y universidades</p> <div data-bbox="491 645 1082 864" style="text-align: center;">  <p><b>Comunidad de Madrid</b></p> </div> <div data-bbox="683 725 1082 864" style="text-align: center;"> <p>Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza <b>CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y UNIVERSIDADES</b></p> </div> <p><b>Jour 2 :</b> Visites établissement scolaire Madrid-SUR          CEIPSO San Miguel : C. de las Viñas, 9 - 28609 Villamantilla</p> <div data-bbox="456 972 1222 1435"> </div> <p><b>Jour 3 :</b> Visites établissement scolaire Madrid-ESTE          CEIP RAMÓN Y CAJAL : C/ Maestro Barbieri, 17. Polígono de las Fronteras.          28850 Torrejón de Ardoz</p> <div data-bbox="456 1559 1230 2022"> </div>

**Jour 4:** Visites établissements scolaires Madrid-CAPITAL  
CEIP Jaime Vera C. de Bravo Murillo, 162, Tetuán, 28020 Madrid  
IES Jaime Vera C. de la Infanta Mercedes, 47, Tetuán, 28020 Madrid.



**Jour 1 :** Consejería de educación, ciencia y universidades:  
Direction générale du Bilinguisme et Qualité de l'Apprentissage : Ángel Huerga García et Mayte Rodríguez Medrano.  
Direction générale de l'éducation maternelle et primaire : Pilar Martínez et Ana Belén Sáez Palacios. Direction générale de l'éducation secondaire FP et RE : Clara Cardona González. Conseillères de français : Maria Eugenia Herreras et Corinne Pitiot.

Personnes  
rencontrées



**Jour 2 : CEIPO San Miguel (Villamantilla)**

Marita Matesanz del Río - Asesora Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial (DAT) Sur et Enrique Mancebo, professeur de SAI



**Jour 3 : CEIP Ramón y Cajal**

Roberto Gómez - Director ; équipe de direction et équipe d'orientation et de psychopédagogie



**Jour 4 :**

CEIP Jaime Vera: Manuel Cánovas- director; Ángel Rodríguez-Jefe de estudios.  
Juan Hernán : Aula de enlace - Profesor; Eduardo Almansa: SAI – Profesor del Servicio de Apoyo itinerante al alumnado inmigrante.  
Dirección de Área Territorial (DAT) Madrid -Capital : Gracia Conejero - Asesora y Silvia Colodron – Asesora



IES Jaime Vera : le chef d'établissement, deux professeures de Aula de Enlace (équivalent UPE2A), Carlos Ferrer de las Peñas - Profesor del SAI.  
Dirección de Área Territorial (DAT) Madrid -Capital: Clara Ramírez y Mónica Rico.



**Indiquer ici des notes permettant une description du contexte de l'observation : lieu, structures visitées, personnes rencontrées, interactions, accessibilité, problèmes techniques et/ou logistiques rencontrés, écart entre les prévisions et les réalisations...**

Notes  
supplémentaires

La réunion initiale de présentation des services d'inclusion des élèves réfugiés et immigrants dans le système éducatif de la Communauté de Madrid a été l'introduction à la problématique.  
Les établissements visités étaient tous dans la communauté autonome de Madrid mais dans trois (3) zones territoriales différentes (areas territoriales): Madrid Sud, Madrid Este et Madrid capital. Cela nous a permis d'observer les différents publics accueillis.  
L'établissement scolaire visité à Madrid Sud, accueille peu d'élèves immigrés allophones et

hispanophones. Une forte présence des élèves d'origine latino-américaine et gitane dans l'établissement scolaire visité à Madrid Este et un seul élève allophone pour 260 élèves inscrits. L'école maternelle et primaire visité à Madrid capital met en évidence une immigration multiculturelle. Elle accueille des élèves de Philippines, de Chine, d'Indonésie, de Maroc, entre autres.

Les établissements scolaires mettent en place les différents dispositifs d'accueil selon l'origine des élèves immigrés.

Les échanges ont été très riches avec les personnes rencontrées : représentants de l'éducation espagnole, enseignants et personnel de direction.

Afin de faciliter les observations de classes et les échanges, notre groupe a été divisé en deux.

Notes  
supplémentaires



## Etat des lieux et analyse

### La thématique :

#### *Quelle place occupe l'inclusion des élèves réfugiés et migrants dans la région observée ?*

L'éducation est inclusive en Espagne et c'est un grand principe de l'éducation nationale espagnole. La communauté autonome de Madrid n'échappe pas à cela et applique la LOMLOE 2020 qui porte sur la diversité, les droits des enfants, le numérique, la multi culturalité, la santé et la parité.

Il y a, en Espagne, 17 communautés autonomes. Chaque communauté applique le décret royal en matière d'éducation appelé « el real decreto », qui fixe les enseignements fondamentaux concernant l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire). Chaque communauté autonome décline ces attendus en décrets. Dans la communauté de Madrid, c'est le décret n°23 du 22 mars 2023 qui régit la prise en charge de la diversité des élèves, conformément aux attentes de l'objectif 4 de l'agenda ODS 2030 qui promeut une éducation inclusive à l'échelon européen. Ce décret a pour but de personnaliser le plus possible l'apprentissage en proposant "une éducation de qualité".

Il repose sur 3 grands axes : prévention, détection personnalisée, identification des barrières à l'apprentissage et à la participation de l'élève.

Il y a deux types de mesures mises en place : des mesures dites ordinaires (qui concernent tous les élèves) et des mesures spécifiques (qui concernent les élèves à besoins éducatifs particuliers).

- Pour les mesures ordinaires, il y a la mise en place d'une pédagogie différenciée avec des groupes au nombre variable n'excédant toutefois pas 25 élèves, avec des possibilités de dédoubler. Les groupes sont flexibles ainsi que le temps de travail. Cela varie également au fil de l'année.

#### *Quelle est la tranche d'âge de prise en charge des élèves ? Y-a-t-il une différenciation entre les EANA (UPE2A, MNA) ?*

- Pour les mesures dites spécifiques : elles concernent les élèves qui intègrent tardivement le système éducatif ou qui ont besoin de soutien très concret.
- La prise en charge des élèves est à partir de la 3e année d'éducation primaire (CE2) jusqu'à l'éducation secondaire obligatoire, 4to d'ESO (Seconde).
- Cette prise en charge est pour les élèves qui s'inscrivent pour la première fois dans les écoles publiques et qui ne connaissent pas la langue espagnole. Les élèves qui ont un retard très important sur le cursus scolaire normé dû à une scolarisation irrégulière dans leurs pays d'origine sont aussi pris en charge.
- Tous les élèves nouvellement arrivés sont évalués, par exemple à l'école élémentaire **à partir du CE2** jusqu'en 6ème sur la base du CECRL. Selon les résultats de ces tests de positionnement, les élèves peuvent être soit orientés dans le programme de « compensatoria » (pour les élèves hispanophones) ou dans la classe de liaison « aula de enlace » (pour les non-hispanophones).

#### *Comment s'articule l'inclusion dans les pratiques éducatives et dans le parcours des élèves ?*

- Classe de liaison « aula de enlace » : intégration

Pour les mesures spécifiques qui concernent les élèves qui ne maîtrisent pas du tout la langue et dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol, il y a une **intégration dans les classes appelées : « las aulas de enlace »**.

Pour ouvrir une « classe de liaison », il faut au minimum 5 élèves allophones jusqu'à maximum 12 élèves par professeur. En théorie, dès que l'établissement accueille plus de 12 élèves allophones, il peut solliciter l'ouverture d'une deuxième "aula de enlace" et ce même en cours d'année scolaire. On en dénombre 24 en primaire et 30 en secondaire sur toute la communauté de Madrid, soit 328 élèves pris en charge. La durée de

ce dispositif est de 9 mois, avec 6 mois de plus possible. Les classes de liaison « aulas de enlace » sont à temps plein sauf pour les cours de musique et de sport qui se font avec la classe de rattachement afin de favoriser la sociabilisation. Quand l'élève quitte ce dispositif, souvent, il est inscrit dans le programme « compensatoire »



- Programme dit compensatoire (« compensatoria »): avec inclusion dans la classe de rattachement  
**Pour qui ?** Ce programme s'adresse aux élèves qui présentent un décalage de niveau par rapport aux connaissances et compétences attendues de la classe où ils devraient être inscrits.

**Comment ?** Il s'agit uniquement de cours de langue espagnole (castillan) et de mathématiques.

**Pour les autres matières, les élèves sont dans leur classe de référence.** Les élèves bénéficient d'un professeur à temps complet pour 25 élèves ou un professeur partagé pour 12 élèves. En théorie, lorsque l'élève a comblé son décalage, il peut rejoindre sa classe de rattachement.

Si le résultat à l'évaluation montre un décalage de plus de deux ans par rapport à sa tranche d'âge, l'élève est alors inscrit dans une classe d'un niveau inférieur. (On ne peut pas aller au-delà d'un niveau inférieur). La plupart des élèves issus d'Amérique latine vont en compensatoria car, s'ils maîtrisent la langue espagnole à l'oral, ils sont en décalage par rapport au niveau scolaire des jeunes Espagnols du même âge.



### **A quels défis doit-elle faire face ? (Apprentissage linguistique, orientation, accompagnement sanitaire et social)**

- Nombre réduit des élèves allophones : un défi pour l'apprentissage linguistique

Pour les établissements qui accueillent moins de 5 élèves allophones et qui ne peuvent ouvrir de « aula de enlace » ils peuvent avoir recours au SAI « Servicio de Apoyo itinerante al alumnado inmigrante ».



Ce programme est disponible dans toute la Communauté de Madrid et est administrativement divisé en cinq sites, chacun dépendant de sa Direction Territoriale de Zone : Nord, Sud, Est, Ouest et Capitale. Pour information il y en a 30 dans Madrid sud. C'est dans la zone sud d'ailleurs qu'il y a le plus de migrants.

Les écoles primaires qui n'ont pas de « aula de enlace » demandent aux SAI une aide. Chaque SAI dispose d'une équipe de professeurs qui assurent ce service. Le SAI

fait deux choses : le service de "asesoramiento" pour évaluer le niveau et le besoin des élèves et il propose aussi des ressources matérielles. Il fait cela pour tous les collèges sans « aula de enlace » qui demandent une aide. Il propose un appui aux établissements sur comment travailler avec ces élèves, et propose des ressources.

Après évaluation de l'élève, le service détache un enseignant qui se déplace deux ou trois heures dans l'établissement scolaire de ces élèves allophones pour dispenser un enseignement linguistique. Cela peut aller

jusqu'à 6 h. C'est un service d'appui itinérant. C'est un professeur qui va dans plusieurs établissements. Le service ne se déplace pas pour un seul élève. Dès qu'il y a plus de deux élèves, il y a la possibilité d'apporter un soutien appelé « apoyo » uniquement pour les établissements publics. La prise en charge est alors actée pour 4 mois renouvelables une fois (octobre à janvier, puis février à juin).

A la fin du soutien, un bilan est établi pour chaque établissement, soit en février, soit en juin.

- Communication avec les familles : Service de traduction : SETI

C'est un dispositif pour la famille. La Communauté de Madrid engage une entreprise qui propose des traducteurs et des interprètes afin de faciliter la communication avec les familles dans le cadre du suivi des élèves et de l'orientation.

- D'autres programmes d'intégration existent :

Dans le cadre du décret 23, il y a une distinction qui est faite entre l'école primaire (maternelle et élémentaire) par rapport au secondaire avec d'autres programmes d'intégration : Programme compensatoire territoriale, Refuerza en Secundaria, PAE en primaire, PROA, Programme de centres prioritaires, PEA, ...

### **Les finalités attribuées :** *Quels sont les enjeux affichés ? Quels sont les objectifs visés ?*

Le but est que l'élève "immigré" développe des compétences communicatives en langue espagnole, tout d'abord à l'oral et ensuite à l'écrit. L'objectif est que ces élèves atteignent et dépassent le niveau B1, considéré comme nécessaire à une poursuite d'étude en classe ordinaire.

D'autres objectifs :

- réduire le décalage de niveau entre les élèves (compensatoria)
- favoriser l'insertion socio-affective des élèves "immigrés" dans les établissements.

### **Les établissements visités :**

*existe-t-il un dispositif d'accueil pour les élèves allophones ? Si non, de quels moyens disposent les établissements pour l'accueil de ces élèves ?*

Il existe deux dispositifs d'accueil pour élèves allophones selon la configuration de l'établissement : "aula de enlace " o "compensatoria".

Voici ce que nous avons observé :

- **CEIPSO (Centro de infantil, primaria y secundaria obligatoria) San Miguel - Villamantilla:**



C'est un établissement scolaire de la maternelle à la classe de seconde. A noter que lorsqu'un élève arrive en région madrilène, il est reçu par le Servicio de Apoyo a la Educación qui va lui indiquer la possibilité de s'inscrire dans une école où est déjà implanté un dispositif "aula de enlace". La famille est libre d'accepter ou pas, selon les contraintes d'éloignement que cela lui impose.

Cet établissement a deux élèves allophones. Il ne dispose donc pas de aula de enlace car il n'a pas le nombre requis d'élèves pour en ouvrir une (il en faudrait un minimum de 5); l'équipe enseignante a donc formulé une demande auprès du SAI Madrid sud ( servicio de apoyo itinerante al alumno inmigrante ) pour obtenir l'intervention d'un professeur. Après évaluation par le SAI , ce dernier a mandaté un professeur, Enrique Mancebo, deux (2) heures par semaine sur un semestre ( octobre à février ou mars à juin) qui sera renouvelable une fois.



- **CEIP Ramon y Cajal (Torrejon de Ardoz):**

La Particularité essentielle de la communauté de Madrid est que la majorité des élèves migrant à Madrid arrivent d'Amérique latine et sont hispanophones. Il n'y a donc qu'une part minime d'élèves migrants qui sont allophones.

Dans cet établissement, les élèves migrants hispanophones sont pris en charge par le dispositif Compensatoria car les élèves justifient d'au moins 2 ans de retard sur le cursus scolaire normé. Ce dispositif est ouvert à tous les élèves, migrants ou non. Cet établissement a un dispositif conséquent de "compensatoria" (sur 250 élèves, 56 sont en "compensatoria").

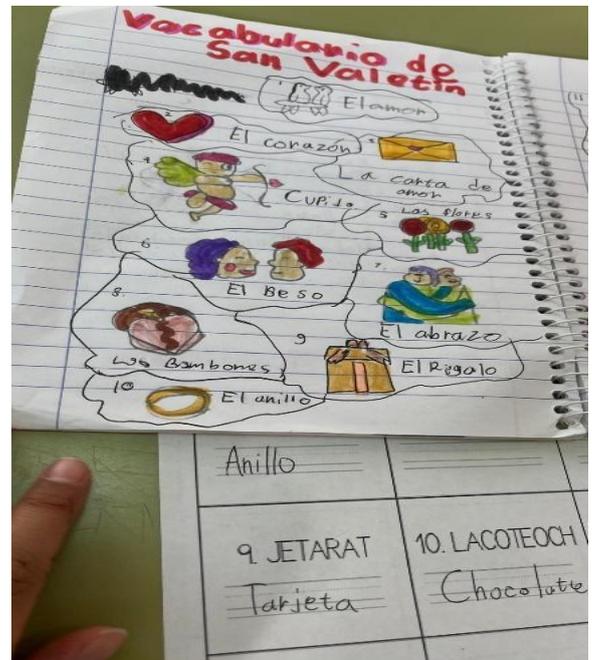
Nous avons observé deux classes de "compensatoria" de 6to de primaire (CM2), une pour les mathématiques et une pour le castillan (espagnol).

Actuellement un seul élève allophone est inscrit dans cet établissement. Le SAI ne peut donc pas envoyer de professeur dédié à l'apprentissage de la langue. Afin de prendre en compte le besoin de l'élève, l'élève allophone bénéficie d'un soutien linguistique dit de "castellanización" pendant les cours de compensatoria en langue. Il se retrouve ainsi avec des enfants de son âge non-migrants ( 6e année de primaire) et accompagnés pour des fragilités en langue (lecture par exemple).



- **CEIP Jaime Vera primaire :**

L'établissement dispose d'une *aula de enlace* où sont scolarisés 13 élèves ayant entre 8 et 12 ans. Cette *aula de enlace* a une salle de classe dédiée. Les élèves allophones y sont accueillis la quasi-totalité des 25 heures hebdomadaires. L'inclusion en classe ordinaire se fait uniquement sur les cours d'EPS, de musique et sur les activités d'arts plastiques. Au bout de 9 mois de prise en charge en *aula de enlace*, les élèves allophones rejoignent d'autres dispositifs (comme la *compensatoria*) ou bien une classe ordinaire. Les objectifs de l'enseignement en *aula de enlace* sont la langue de communication et l'apprentissage de la lecture- écriture, et des mathématiques. L'objectif est aussi la création d'un climat de confiance et d'acceptation du pluriculturalisme.



Des bilans sont effectués à chaque trimestre et discutés en concertation avec l'équipe pédagogique. Ainsi, les élèves sont plus ou moins intégrés dans leur classe, au cas par cas.

Dans cet établissement, un cours de soutien de langue est organisé internement, pour les élèves de 1ère et 2ème année de primaire, contrairement à son homologue del aula de enlace.

- **CEIP Jaime Vera secondaire : IES Jaime Vera (centros Madrid-Capital)**

Le directeur nous présente le dispositif *aula de enlace* de son établissement : 12 élèves allophones issus de pays variés (Turquie, Chine, Népal, Maroc, Russie ...), âgés de 13 à 15 ans qui bénéficient d'un minimum de 19 heures d'espagnol sur les 30 heures de cours dispensés au sein du dispositif de cet institut. Au fur et à mesure des progrès des élèves, le volume horaire de mathématiques, d'anglais, d'éducation physique ou d'éducation artistique augmente. Les élèves restent 9 mois dans ce dispositif et peuvent être prolongés de 6 mois pour "les plus en difficultés avec la maîtrise de la langue espagnole". Plusieurs professeurs se relaient auprès de ces élèves allophones. Il n'y a pas un seul professeur chargé de l'enseignement de la langue. Selon le directeur, il est trop difficile pour un professeur de prendre seul en charge une aula de enlace.

***Au-delà des enseignants, quelles sont les personnes impliquées dans l'accueil des élèves allophones (assistant/e social/e, psychologue scolaire, etc.)***

Les personnels impliqués dans l'accueil des élèves allophones, autre que les professeurs sont :

le service de atención a la escolarización (SAE) qui peut orienter les familles allophones sur un établissement où existe un Aula de enlace. Il peut faire appel au SETI (servicio de traductores e interpretes), pour chaque réunion famille/école à raison de 3 par an; le SETI recourt à des sociétés privées et ces frais sont pris en charge par la Communauté de Madrid.

S'il n'y a pas de aula de enlace, le SAI (Service de apoyo itinerante al alumno inmigrado) peut dispenser des cours aux élèves comme au CEIPSO san Miguel ou jouer un rôle de conseil pédagogique et d'élaboration de ressources pour les enseignants qui accueillent les élèves allophones. il n'y a pas de prise en charge spécifique de personnel psychologue.

***Les enseignants : L'accompagnement des élèves allophones est-il abordé de façon interdisciplinaire et/ou principalement par un/e enseignant/e ?***

***L'accueil des élèves allophones est un enjeu éducatif pour les enseignants disciplinaires ? Comment le gère-t-il ? L'organisation des apprentissages permet-elle d'atteindre ces objectifs ?***

***Quel est leur statut ? Quelles sont leurs compétences initiales en enseignement pour les élèves allophones? Attendues ? Quelle est leur formation (initiale et continue) ?***

Les enseignants sont soit professeurs des écoles, soit enseignants du secondaire (Lettres, anglais, etc). Ils n'ont pas de certification complémentaire pour enseigner face à un public allophone. Ils ont pu se former au cours de leur carrière, de manière strictement volontaire, pour une meilleure adaptabilité au métier : langues vivantes (anglais, français, arabe), programmation (informatique). Ces enseignants ne sont pas non plus habilités à examiner ni corriger le DELE (équivalent du DELF), car les établissements espagnols ne font pas passer cet examen aux élèves allophones.

***Quels accompagnements sont mis en place ? Quelles sont leurs obligations de service ? Sur quels outils et ressources peuvent-ils s'appuyer ? Quel est l'écosystème dans lequel évolue l'enseignant ? Comment sont-ils accompagnés sur cette thématique ?***

Les professeurs du SAI dispensent environ ¾ de leur temps en présence des élèves et ¼ en conseil pédagogique avec les professeurs qui accueillent des élèves migrants en classe ordinaire.

Les enseignants travaillent sur un ou plusieurs établissements par semaine. Généralement, ils travaillent devant élèves quatre jours, puis un jour (le mercredi) est dédié au conseil (asesoramiento). Là, ils aident les enseignants de "classe ordinaire" à comprendre et adapter leurs enseignements pour les élèves allophones, en leur fournissant des supports pour la classe (manuels, matériel Montessori, jeux...)

Les cours ont généralement lieu jusqu'à 14h00. De 14h00 à 15h00, l'enseignant se réunit avec le personnel de l'établissement (directeur, collègues enseignants, psychologues, infirmière...), voire du personnel extérieur (intervenants Croix Rouge...) pour suivre au moins la scolarité et la situation personnelle de l'élève allophone et sa famille.

La communication avec les parents se fait moins par l'enseignant que par le personnel traducteur-interprète de la SETI.

*Quels sont les attendus vis-à-vis des élèves ? Objectifs d'apprentissage ? Référentiel de compétences ... ?*

Les élèves doivent avoir atteint le niveau B1 et être entrés dans le niveau B2 pour arrêter le soutien linguistique mis en place par le SAI.

**Les élèves :**

*Quels temps sont alloués pour les élèves allophones à l'acquisition de compétences langagières et dans les autres matières tout au long de leur scolarité ?*

La spécificité du public est qu'il y a relativement peu d'élèves strictement allophones, beaucoup de migrants sont latino-américains et parlent déjà espagnol. Cela entraîne d'autres problématiques, en particulier celle du retard scolaire pris en compte dans le système de « compensatoria », qui accueille des élèves avec deux ans de retard scolaire avéré, à partir du CE2 seulement (pas en CP et CE1), en groupes réduits.

- Pour les élèves allophones :

Ils sont orientés par le SAE (servicio de atención educativa). Celui-ci leur propose une « **aula de enlace** » (classe de liaison, équivalent d'une UPE2A) ou bien **un service de soutien du SAI** (cf ci-dessous) :

- à partir de 5 élèves et jusqu'à 12 élèves par établissement, on ouvre une **aula de enlace**, s'il y a une salle disponible dans l'établissement ;
- ces classes ont été créées en 2003 dans le premier et le second degré (il y en avait 137 dans la Communauté Autonome de Madrid (CAM) en 2003 ; 230 en 2007-2008, puis leur nombre a décliné, il est de 24 classes seulement en 2024-25 dont 12 sont dans le district sud de Madrid pour le primaire et de 30 classes pour le secondaire - dont 14 dans le district de Madrid sud ; 45 profs, 328 élèves dans le secondaire) ;
- s'ils sont moins (de 2 à 5 élèves), les élèves bénéficient du soutien du **Système d'Attention Itinérant au migrant (SAI)** : un professeur se déplace et vient dispenser de 1 à 3 heures d'enseignement de la langue espagnole dans l'établissement, à raison d'une à deux fois par semaine. Cette année : 14 professeurs suivent 335 élèves de CEIP et 400 de IES. Dans le CEIPSO de Villamantilla que nous avons visité, le professeur vient une fois par semaine pour 2 élèves.

- Durée des dispositifs :

Les élèves sont réintégrés dans le système ordinaire une fois atteint le niveau B1 du CECRL. Mais les aulas de enlace prévoient que les élèves restent par trimestre : durée classique de 9 mois, et prolongations possibles de 6 mois, exceptionnellement 1 mois de plus (cas observé dans le lycée observé IES Jaime Vera).

- Organisation de la « aula de enlace » dans le secondaire :

30h de cours dont 19h d'espagnol, 4h de mathématiques, 3h d'anglais, 3h d'éducation physique, 1h de suivi individualisé (tutoria).

- Dans le premier degré,

L'incorporation dans la "aula de enlace" dure en général 9 mois et peut exceptionnellement être prolongée sur demande auprès du service d'inspection éducative ; les élèves de primaire peuvent y entrer à partir de 8 ans (3<sup>o</sup> grado = CE2). Ils restent dans l'aula de enlace l'essentiel de la journée sauf en général pour les cours d'éducation physique, de musique et d'arts.

*Sont-ils évalués ? Si oui, comment ?*

Les élèves sont évalués tous les trois mois.

*Y-a-t-il des effets visibles ? Qu'en est-il de leur orientation ?*

Que deviennent les élèves une fois sortis de l'aula de enlace ? Quelles sont les trajectoires scolaires ?

Ils retournent en classe ordinaire, sauf si d'autres difficultés sont détectées, qui peuvent justifier par exemple leur orientation en « compensatoria » (voir plus haut).

Selon les enseignants, les élèves allophones ont des trajectoires scolaires variées ; certains réussissent très bien, vont jusqu'au bac et même les études supérieures (cas d'une élève de l'IES Jaime Vera, philippine, qui a gagné un prix littéraire du district de Tetuán), d'autres sont orientés en voie professionnelle à la sortie de l'IES. Il n'y a malheureusement pas de suivi des élèves à ce jour.

Le directeur de l'IES Jaime Vera considère que 20% de ces élèves vont jusqu'au bac, 80% sont orientés vers le professionnel, mais aucun ne sort sans aucun diplôme, grâce à l'attention que son équipe éducative porte à l'orientation individualisée des élèves tout au long de leur scolarité dans son établissement.

*Les familles sont-elles bénéficiant-elles d'un accompagnement ?*

Accompagnement des familles :

Le service du SETI (traducteurs et interprètes) mis en place par la communauté de Madrid aide à la communication familles / établissement. C'est une entreprise privée sous traitée par la CAM (Communauté autonome de Madrid), qui charge 33,5€ de l'heure (en général une réunion = 2h, et minimum 3 réunions/ an avec les familles ; budget 2024-25 : 34000€).

Les services sociaux qui aident les familles sont municipaux et pas dans les établissements scolaires. Dans l'IES Jaime Vera, une « table des parents » est organisée de temps en temps (toutes les quinzaines) pour proposer aux familles des informations sur l'adolescence, la sexualité, l'usage des réseaux sociaux ... (28 parents y ont assisté lors de la dernière rencontre).

*Les intervenants externes (associations et autres) /les partenaires éducatifs comme le CASNAV*

*Quel est leur rôle et leur statut ?*

Chaque établissement scolaire a une autonomie qui lui est propre, en matière de projet pédagogique, d'organisation de l'emploi du temps, des horaires. Le seul partenaire éducatif est la communauté de Madrid, qui serait l'équivalent de la DSDEN. Les services sociaux et associatifs peuvent être amenés à travailler avec l'établissement scolaire pour la prise en charge de certaines familles.

*Travaillent-ils en collaboration avec les enseignants ou en complète autonomie ?*

Ces associations peuvent intervenir sur temps scolaire, en concertation avec les équipes pédagogiques, pour garantir par exemple l'ouverture d'un établissement tôt le matin ou tard le soir, par exemple jusqu'à 20h. C'est une aide pour les parents qui travaillent, ou qui ont des démarches d'insertion à faire en journée. La Croix Rouge par exemple a été citée plusieurs fois comme partenaire des établissements.

*Quelles sont les modalités de financement éventuelles des interventions externes ?*

Il ne semble pas y avoir de financement "croisé" entre le secteur de l'éducation publique et le secteur associatif, chaque secteur possédant son propre financement.

### ***Quel apport pour les élèves ?***

La prise en charge des élèves hors temps scolaire permet un accueil plus large au niveau des horaires, une diversité d'activités proposées. Cela peut être comparé aux temps périscolaires très présents dans le premier degré en France, dépendants et financés par les municipalités. L'apport est éducatif, occupationnel, et sert d'aide aux familles.

### ***Existe-t-il une structure comme le CASNAV qui accueille, teste les élèves et accompagne les enseignants sur le plan pédagogique ?***

En France, les quatre missions principales du CASNAV sont :

- L'évaluation initiale des élèves arrivants
- L'accompagnement pédagogique des dispositifs UPE2A et des classes ordinaires
- La formation des enseignants
- La remontée des chiffres concernant les EANA

Dans la communauté de Madrid, il n'y a pas d'équivalent au CASNAV, les missions propres au CASNAV sont réparties ainsi :

- L'évaluation initiale se fait directement par les enseignants des établissements à l'arrivée de l'élève. Ce sont les enseignants des établissements qui testent eux-mêmes les élèves à leur arrivée. Les tests sont réalisés uniquement en espagnol. Il n'y a pas de tests en mathématiques ou en langue d'origine. Il n'y a pas d'outil commun pour les tests de positionnement.
- L'accompagnement administratif (rémunération et mise en poste des enseignants) des "aulas de enlace" et des "SAI" (les deux structures équivalentes des UPE2A) se fait par la communauté de Madrid qui, dans cette fonction, serait l'équivalent de la DSDEN et du Rectorat.
- Il n'y a pas d'accompagnement pédagogique ou de formation propre aux enseignants pour les dispositifs d'accueil. Ceux-ci sont des enseignants "généralistes", sans formation particulière à l'espagnol langue seconde qui travaillent en concertation avec les équipes pédagogiques, avec de nombreuses heures de réunions pour coordonner les prises en charge.
- La communauté de Madrid a mis en place un outil, "Raíces", accessible à tous les professionnels en lien avec les prises en charge des élèves étrangers/à besoins éducatifs particuliers, pour mutualiser les données et être très réactive dans les prises en charge. Cet outil peut être consulté par tous, et permet notamment un suivi sans perte d'informations d'une région à l'autre.

### ***Quelle analyse peut-on tirer des échanges avec les partenaires sur les différents aspects du sujet traité ?***

Des observations de cours du programme « compensatoria » et de classes de liaison (aula de enlace) ont été réalisées. Les enseignants ont pris un temps pour expliquer le déroulé du cours auquel nous assistions. Nous pouvions circuler dans la classe et échanger avec les élèves et poser des questions librement aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.

Notre présence dans les classes a généré peu d'interrogations des élèves qui ont poursuivi leurs activités montrant ainsi une certaine habitude de classe « ouverte » où des personnes extérieures peuvent circuler mais aussi une habitude au travail en collaboration avec d'autres enseignants.

Les échanges ont été très riches entre le personnel de direction et les enseignants des différents établissements scolaires visités. Toutes les personnes ont su se rendre disponibles et ont répondu à toutes les questions. Nous avons rencontré des personnels fiers de montrer et de partager les mises en place des différents dispositifs et de répondre aux besoins des élèves dans leur cadre réglementaire.

Les enseignants espagnols ont été curieux du système français en ce qui concerne l'accueil et l'évaluation des EANA.

## Réflexion sur les observations

### *En quoi les dispositifs observés modifient-ils vos représentations ?*

En matière d'équipement, de formation, d'organisation du travail (équipe...), de relations avec les parents, de ressources (homogénéisation des ressources, environnement numérique, suivi de vie scolaire, communication, travail collaboratif...), de gestion des DCP

Plusieurs de nos représentations ont évolué au cours des journées d'échanges et d'observation :

1. Les établissements ont une grande autonomie pour gérer la partie pédagogique. Le pilotage se fait par un comité de direction constitué du directeur, de deux enseignants, de deux parents et d'un représentant de la communauté de Madrid. Le poids des parents est par conséquent important. Les familles font pleinement partie du processus d'orientations pédagogiques de l'établissement. En France, la place des familles n'est pas dans ce degré de concertation et d'implication, malgré certains dispositifs qui vont dans ce sens du travail éducatif partagé (exemple : OEPRE)
2. Le travail en équipe et le temps consacré à ce travail est très important à Madrid : aucun professeur ne travaille seul, ce qui "allège" le poids à porter face aux difficultés de certains élèves. Comment transposer cette dynamique de travail en équipe dans nos établissements respectifs ? Nous repartons avec un exemple éducatif dynamique qui repose sur la concertation et le partage de ressources humaines.
3. Le nombre d'enseignants est systématiquement supérieur au nombre de classes (jusqu'à deux fois supérieur). Notre réflexion porte sur le coût d'une telle ressource humaine et sur son efficacité en termes d'apprentissage pour les EANA. Les enseignants surnuméraires aident leurs collègues avec une grande flexibilité dès qu'il y a un besoin, une absence, un projet.  
Au-delà de ces considérations, nous observons que la charge portée par chaque enseignant de Madrid est bien moindre que celle portée par les enseignants d'UPE2A. Nous aimerions beaucoup transférer de tels moyens humains dans les UPE2A !
4. Nous avons une représentation d'une grande inclusion multiculturelle à Madrid. Or, nous n'avons pas vu de réels dispositifs multiculturels, s'appuyant et partant des cultures des élèves (de nationalités très diverses pourtant) : ils apprennent l'espagnol ensemble, vivent des temps scolaires ensemble, mais sans prendre appui sur les langues et cultures d'origine. Une nuance est toutefois à apporter à ce propos, car nous n'avons pas eu le temps de construire une vision d'ensemble précise sur cette question.

### *Dans quelle mesure les pratiques observées sont-elles bénéfiques à la transformation des pratiques éducatives ?*

Notre groupe a observé que les enseignants espagnols restent centrés sur une approche communicationnelle, même si nous n'avons pas pu observer la totalité d'une séquence. Cette approche communicationnelle n'est pas aussi fortement ancrée en France, notamment en raison des objectifs de maîtrise de la langue écrite. Cette pratique observée à Madrid nourrit notre réflexion sur les axes de travail en UPE2A et en classe ordinaire pour les EANA.

### *Quel impact sur les pratiques sociales des élèves ? Sur les pratiques personnelles et professionnelles des enseignants ?*

Le principal objectif des aulas de enlace et des SAI est l'autonomie linguistique pour les élèves. Celle-ci passe avant même les objectifs de socialisation, de compétences mathématiques par exemple. Les enseignants s'appuient sur une approche communicationnelle très forte, s'apparentant davantage à une démarche d'espagnol langue étrangère que d'espagnol langue de scolarisation, dans laquelle la prégnance de l'écrit est plus forte.

Les élèves par conséquent sont plus rapidement autonomes en espagnol, mais beaucoup doivent ensuite passer par le système de "compensatoria" pour combler peu à peu leur retard dans les autres matières, notamment en mathématiques.

**Analyse des points communs et des différences observées en termes de forces et de faiblesses**

	<b>Forces</b>	<b>Points de vigilance/ faiblesses</b>
<b>Points communs</b>	France et Madrid : ouverture, curiosité et professionnalisme des enseignants rencontrés	A Madrid comme en France : faiblesse du suivi (et par conséquent des réponses institutionnelles) et de l'insertion professionnelle des EANA NSA. En France comme à Madrid, la prise en charge des EANA ne se fait pas avant le CP (France), le CE2 (Madrid).
<b>Différences</b>	<p>France : présence des CASNAV pour un pilotage académique des missions d'accueil, d'évaluation et de ressources pour les EANA.</p> <p>France : des formations spécialisées pour les enseignants en UPE2A (Master FLE et Certification Complémentaire en FLS), une réelle connaissance en didactique du FLSco</p> <p>Madrid : système autonome pour chaque province, qui donne plus de réactivité pour ajuster les réponses de prise en charge des EANA.</p> <p>France : les tests de positionnement donnent un aperçu des compétences en langue d'origine et en mathématiques.</p> <p>Madrid : système de "compensatoria" pour prendre en charge les élèves fragiles, à raison de 15 heures par semaine, en mathématiques et en espagnol.</p> <p>France : le RASED, à l'école élémentaire, dispense une ou deux heures par semaine de soutien aux élèves en grande difficulté scolaire.</p> <p>Madrid : chaque établissement possède une équipe d'orientation (parfois mutualisée entre deux établissements), avec des psychologues, des enseignants de</p>	<p>Madrid : une immigration perçue essentiellement à travers l'immigration d'Amérique latine, avec très peu de NSA. A voir dans quelques années si le paysage de l'immigration se modifie et quelle sera la réponse de la Communauté de Madrid : les tests de positionnement comprennent juste un test de lecture en espagnol.</p> <p>Madrid : manuels communs à toute la province, en lecture-compréhension et mathématiques, par niveau avec évaluations tous les 4 mois : quelle différenciation pédagogique réelle dans cette contrainte ?</p> <p>Madrid : très peu (voire pas du tout) de mathématiques proposées en "aula de enlace"</p> <p>France : l'inclusion est le principe fondateur de la circulaire qui régit l'accueil des élèves allophones. Les compétences testées en langue d'origine permettent à l'élève de transférer peu à peu ses connaissances en français, dans les différentes disciplines. Les deux dispositifs ont des logiques presque inverses.</p> <p>Force ou point de vigilance ? C'est en tout cas une différence : Madrid propose les cours de religion sur le temps scolaire. La laïcité est</p>

	<p>“méthodologie” et de remédiation pédagogique</p> <p>Madrid : 2 dispositifs d’accueil pour élèves allophones : les classes “fixes” (aulas de enlace) et les dispositifs mobiles (SAI, le professeur se déplace entre les établissements)</p> <p>Madrid : des effectifs réduits, beaucoup de petits groupes selon les matières, presque deux fois plus de maîtres que de classes dans les établissements visités.</p> <p>Madrid : de nombreux temps dédiés pour la coordination et le travail pédagogique (une heure par jour en moyenne)</p> <p>Madrid : approche communicationnelle de la langue seconde / France : l’approche communicationnelle est vite délaissée au profit des objectifs de maîtrise de la langue écrite et de ses codes, pour les examens notamment.</p>	<p>vécue non pas dans la neutralité mais dans la liberté d’afficher sa religion.</p>
--	--	--

## Perspectives

### ***Mise en perspective au regard du contexte académique et de votre propre fonction pour permettre une transférabilité***

La transférabilité de nos observations au regard de notre contexte académique paraît difficile, car nous ne pouvons ni demander deux fois plus d’enseignants que de classes, ni mettre en place moins d’heures d’enseignement quotidiennes pour davantage de travail en équipe.

Néanmoins, hors de ces constatations systémiques, nous pouvons chacun réfléchir à transférer dans nos fonctions :

- Une approche communicationnelle dans le français langue de scolarisation ?
- Une inclusion en mathématiques, en EPS, en anglais qui est sans doute un point fort du système français, et que nous pouvons continuer de valoriser.
- Un travail de coordination pour ces inclusions, demandant agilité et ajustements constants
- Une prise en considération de l’interculturel (qui nous a manqué dans nos observations à Madrid)
- L’appui et le renforcement des projets de multilinguisme et de découverte des langues, notamment en école primaire (pour le CASNAV)

### ***Compétences acquises ou renforcées***

- Les compétences en langue espagnole ont été renforcées pour plusieurs personnes du groupe.
- La connaissance du système éducatif en Espagne, et plus particulièrement dans la communauté de Madrid.
- Des gestes professionnels éclairés autrement, dans l’accueil, l’inclusion et l’approche actionnelle des langues.

***Elaboration d'un projet ou d'un partenariat avec un établissement du pays visité  
(Merci d'indiquer le nom des deux établissements français et étranger, le thème, le public concerné, la période et la durée envisagées et tout élément que vous jugerez pertinent)***

- Plusieurs personnes du groupe souhaitent poursuivre l'échange pédagogique amorcé avec certains professeurs de Madrid, par internet.
- Des professeurs de Madrid étaient très intéressés par les évaluations CANOPE en langue d'origine. Ce point fera peut-être l'objet d'un partenariat.
- Certains enseignants émettent le souhait d'un autre échange ERASMUS avec la communauté éducative de Madrid ou d'ailleurs.