

**Les facteurs d'intégration -ou non- de la culture
d'origine des élèves non-francophones dans les pratiques
enseignantes afin de leur apprendre le français oral**

Cécile Craperi

► **To cite this version:**

Cécile Craperi. Les facteurs d'intégration -ou non- de la culture d'origine des élèves non-francophones dans les pratiques enseignantes afin de leur apprendre le français oral. Education. 2012. dumas-00735257

HAL Id: dumas-00735257

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735257>

Submitted on 25 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : CRAPERI Cécile
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 1

Intitulé du séminaire de recherche : Langues Vivantes Etrangères
Intitulé du sujet de mémoire : Les facteurs d'intégration – ou non – de la culture d'origine des élèves non-francophones dans les pratiques enseignantes afin de leur apprendre le français oral.
Nom et prénom du directeur de mémoire : DESMARET Christine

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

SOMMAIRE

Remerciements

Introduction	page 1
Présentation du thème de la recherche	page 1
Recherche de problématique	page 1
Problématique et hypothèses de recherche	page 7
Méthodologie, type d'investigation	page 8
Méthodologie, échantillonnage	page 8
I – Cadre théorique	page 9
1 – Définition de la «culture»	page 9
2 – Qu'entend-on par «intégrer la culture d'origine dans les pratiques» ?.....	page 10
3 – Les élèves concernés	page 15
4 – La formation	page 16
II – Analyse statistique des données	page 17
III – Interprétations des résultats	page 23
1 – Facteurs liés à l'élève non-francophone	page 27
2 – Facteurs liés à l'enseignant et à ses représentations	page 27
3 – Facteurs liés à la prise en compte des non-francophones par l'établissement	page 29
.....	
Conclusion	page 30
Liste des annexes	page 32
Annexes	page 33
Bibliographie.....	page 41

Remerciements

Un grand merci à ma directrice de mémoire Madame Christine Desmaret pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son partage d'expériences ainsi qu'à Mesdames Annie Antonik et Judith Barna pour les séminaires, Madame Laure Grandperrin pour son soutien, son écoute et son aide, pour la réalisation de ce mémoire, sans oublier les enseignants ayant répondu au questionnaire.

Introduction

Présentation du thème de la recherche

Petite fille d'immigré j'ai toujours été touchée et intéressée par l'intégration des personnes dans leurs pays d'accueil, et notamment à leur façon d'apprendre la langue du pays sans avoir recourt à toutes les méthodes d'apprentissage qui existent aujourd'hui. J'ai aussi un cousin de mère française et de père anglais, qui ne parlait initialement que le français, et qui s'est mis à parler anglais dès son entrée à l'école, et donc pouvait s'exprimer en français et anglais dès le plus jeune âge. Cela m'a toujours impressionnée et interloquée. J'ai donc grandi avec ces exemples et ces interrogations.

Ceux-ci sont renforcés par le fait que, lors d'une mobilité Erasmus en Italie, je suivais des cours de langue italienne donnés par une italienne : elle enseignait sa langue maternelle à des étudiants étrangers ; cela m'a fascinée et m'a donné envie d'enseigner le français, dans un futur proche, à des étrangers également en stage linguistique ou autre, d'autant que l'on entend souvent les étrangers dire que le français est une langue très complexe.

De plus, dans la rue, dans les magasins, les transports en communs, il n'est pas rare d'entendre des gens parler une langue qui n'est pas le français. C'est pourquoi je me suis demandé si leurs enfants étaient scolarisés et dans ce cas, comment les enseignants réussissaient à leur apprendre le français, langue de socialisation et à les intégrer, surtout quand les parents eux-mêmes ne parlent pas le français. En évoquant ces questionnements à une personne de ma famille, j'ai pu découvrir qu'il existait des écoles qui accueillent les enfants non-francophones. Ils sont apparemment très bien intégrés dans l'école, grâce aux techniques d'enseignement spécialisées qui leur sont dispensées et leurs progrès sont fulgurants.

Le thème que j'ai dans un premier temps traité était donc l'apprentissage du français aux non-francophones.

Recherche de problématique

Pour cela, j'avais donc cherché à savoir quelles étaient les actions du gouvernement pour accueillir et intégrer les enfants non-francophones issus de l'immigration. Tout d'abord j'avais évoqué la note d'information de Sylvie Kleinholt (2006)¹ qui nous montrait

1 KLEINHOLT S., Note d'information n°08-06, « La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non-francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005 », mars 2006

que l'effectif de ces élèves était de 19 451 en 2005 (dont 363 dans l'académie de Lille et que les pays qu'ils représentent le plus sont le Maghreb, les autres pays d'Afrique, les pays d'Asie du Sud et d'Europe de l'Est.

En outre, la lecture des Instructions Officielles², du site gouvernemental : <http://www.immigration.gouv.fr> et des ouvrages de Clément et Girardin³ (1997), Lepez, Hamez, Bigot de Prémeneu⁴ (2008) et Vigner⁵ (2009) nous montrent que depuis 1970, les enfants issus de l'immigration sont accueillis et formés en France. L'État met en place des dispositifs pour intégrer les parents d'élèves à l'école afin qu'ils en comprennent les enjeux et suivent des formations pour qu'ils puissent eux aussi apprendre le français. J'avais également mis en avant les systèmes instaurés pour permettre l'intégration et la réussite scolaire des élèves, avec notamment le principe d'école ouverte (depuis 2008), le Contrat Local de l'Accompagnement à la Scolarité, le Réseaux d'Écoute et d'Appui à la Parentalité qui soutient les familles dans leur relation aux enfants et dans le maintien de la langue d'origine (F.Couëtoux-Jungman⁶, 2010) et enfin le Contrat d'Accueil et d'Intégration.

J'avais de plus montré que ces élèves nouvellement arrivés sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau et qu'ils suivent des enseignements communs avec les autres élèves et ceux d'une classe d'initiation (les CLIN, au nombre de 556) à l'école élémentaire. Ces classes sont principalement placées en RAR ou REP, et accueillent 75% des élèves récemment arrivés non-francophones.

Dans un second temps, ayant plus de précisions sur l'intégration des nouveaux arrivants non-francophones, je me suis intéressée à la façon d'enseigner le français aux

<http://www.education.gouv.fr/Sylvie>,

2 - B.O, n°1 du 14 février 2002, hors série, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Instructions Officielles de l'Éducation Nationale

3 - CLEMENT F., GIRARDIN A., 1997, *Enseigner aux élèves issues de l'immigration*, Paris, Nathan

4 - LEPEZ B., HAMEZ M.P., BIGOT de PREAMENEU S., Le FLS : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires, *SPIRALE – Revue de Recherches en Education* – 2008 n°42 (123 -137)

5 - VIGNER G., 2009, *Le français langue seconde, Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivées*, Paris, Hachette édition

6 - COUËTOUX-JUNGMAN F., et al. (2010), Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance, *Devenir*, 2010/4-Vol.22 pages 293 à 307

non-francophones. Les textes de Bertucci⁷ (2007) et Cadet, Remy-Thomas, Tellier⁸ (2006), démontrent qu'il y a plusieurs façons d'apprendre le français en fonction des objectifs à atteindre, du public et du lieu de l'apprentissage. En effet, tous ces textes nous indiquent la différence entre le Français Langue Étrangère (FLE) enseigné à un public non-francophone à l'étranger ; le Français Langue Maternelle (FLM) enseigné à des élèves francophones et le Français Langue Seconde (FLS) qui serait alors l'enseignement du français aux non-francophones mais en France.

Les Classes d'Initiation (CLIN) sont spécialisées dans cet apprentissage du FLS et leur objectif est d'intégrer les élèves nouvellement arrivés le plus vite possible en classe ordinaire, d'insérer les élèves dans un système éducatif dans lequel l'enseignement ne se déroulera ni dans les langues maternelles des élèves, ni dans une langue étrangère mais dans une langue dont il faudra se servir pour apprendre et s'adapter à la société dans laquelle il vit.

A partir de ce moment, ayant déjà connu l'apprentissage de plusieurs langues étrangères, je me suis interrogée afin de savoir si l'on devait enseigner le Français Langue Seconde de la même façon que les Langues vivantes Étrangères. Pour cela j'avais alors tenté de définir ce que l'on entendait exactement par FLS. Il me semble ici indispensable de reprendre la définition de Gérard Vigner⁹ (2009) pour qui le FLS est «toute langue qui n'est pas la langue principale d'éducation ou la langue nationale. La langue seconde recouvre donc aussi bien ce que nous appelons en France la langue seconde que les langues étrangères. Dans d'autres pays, dont la France, la langue seconde désigne un mode d'apprentissage et d'usage de la langue qui s'adresse à des publics dont la langue d'origine ou la langue première d'éducation n'est pas le français ; langue qui sera support des apprentissages à des degrés divers dans un système éducatif donné et dont la maîtrise constitue un enjeu important dans le parcours de formation de la personne. Il est aussi d'usage de considérer que le FLS peut désigner des apprentissages et des usages de la

7 - BERTUCCI M.M., Enseignement du français et plurilinguisme, *Le Français aujourd'hui*, 2007/1 n°156, p.49-56. DOI : 10.391/ifa.156.0049

8 - CADET L., REMY-THOMAS F., TELLIER M., *Vers une didactique du français transversale et ouverte sur le fonctionnement des langues en classe d'initiation (CLIN)*, *Spirale, revue de Recherches en Éducation*, 2006, n° 38, pp 37-52

9 - Ibid note 5 page 2

langue dans des pays dont la langue officielle ou nationale est autre, mais qui ont conservé l'enseignement et l'usage du français dans leur système éducatif».

L'école doit alors organiser une formation particulière, voire accélérée et pourquoi pas en partenariat avec les CLIN et les Centres pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV). Cela sera la condition de la bonne insertion de l'élève dans la classe à laquelle il sera rattaché. Les élèves peuvent également n'avoir jamais été scolarisés (ou très peu) dans leur pays d'origine.

De plus, Vigner¹⁰ (2009) nous dit que l'apprentissage de FLS se caractérise par «un traitement implicite dans les phases premières, fondé sur les approches de type interactif qui permettent à l'élève d'intérioriser certains schémas de base de la langue française et d'acquérir les automatismes langagiers nécessaires. Viennent ensuite les analyses de type métalinguistique pour pouvoir quitter la CLIN, ne fréquenter plus qu'une classe ordinaire et être au même niveau que ses camarades natifs. Ensuite, une approche réflexive des usages et normes du français à l'école (car il n'y a aucune référence) est abordée ; enfin il devra dans son apprentissage faire l'objet d'un accompagnement constant, donc explicité, surtout dans les tâches complexes».

Dans un second temps, j'ai mis en évidence les stratégies d'apprentissages des LVE, en m'appuyant sur les programmes de 2002¹¹ (plus complets que ceux de 2008 pour notre sujet). Ces programmes insistent sur le fait qu'un premier contact avec les langues et cultures étrangères doit être réalisé dès l'école maternelle et que les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées car elles permettent aux élèves nouvellement arrivés de se sentir intégrés et aux francophones de découvrir une langue et une culture étrangère que sont celles de leurs camarades. Les programmes donnent également quelques pistes d'exploitations et de supports utilisables.

Pour le cycle 2, on retrouve les mêmes énoncés mais plus approfondis, ils insistent également sur la comparaison entre la culture française et les cultures étrangères et notamment : «les modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fête...) ou de la communication non verbale». Il en est de même pour le cycle 3 où il est dit que «l'enseignement contribue à construire des connaissances linguistiques précises ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus

10 - Ibid note 5 page 2

11 - Ibid note 2 page 2

générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures, et d'autres peuples, y compris lorsqu'elle est liée à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe».

A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues¹² publié par le Conseil de l'Europe qui établit plusieurs niveaux de compétences à acquérir en compréhension orale et écrite, en expression écrite et orale (en continu et en interaction).

L'apprentissage des langues à l'école primaire accorde donc une très large part à la compréhension et à l'expression orale. La communication est le maître mot. Les lectures d'albums, les jeux de rôles, de société, les chansons, l'utilisation d'images, les vidéos, etc. sont autant de supports propices à l'apprentissage des langues qui mettent l'élève en situation et le rendent donc acteur de son apprentissage.

Je me suis donc intéressée par la suite à l'oral, car c'est le facteur d'intégration, de socialisation, de scolarisation et de communication ; en bref, la base de tous les apprentissages. Et, afin d'approfondir ma problématique je m'étais demandé quelles stratégies d'apprentissage des LVE pouvons-nous emprunter pour enseigner le FLS, en regardant dans un premier temps les similitudes.

Pour les élèves nouvellement arrivés, le français est une langue étrangère mais celle-ci est également la langue parlée officielle du pays dans lequel ils se trouvent, c'est pourquoi l'enseignant peut s'aider des activités qu'il mènerait en cours de langue étrangère mais il doit aussi appliquer la didactique du FLS (celle entre le FLE et le FLM) car les élèves doivent rattraper le retard qu'ils ont sur les autres élèves francophones afin d'intégrer le plus rapidement possible et suivre les enseignements uniquement d'une classe ordinaire, sans difficulté.

Le CECRL donne des exemples de supports et insiste sur l'utilisation du jeu sous toutes ces formes pour apprendre une langue étrangère, mais également le chant, le récit répétitif d'histoire, l'audition, la lecture, le récit oral de textes d'imagination, le théâtre, la production, la réception et la représentation de textes littéraires.

12 - Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001

Vigner¹³ (2009), Desmons¹⁴ (2006), Richard¹⁵ (2011) et O'Neil¹⁶ (2000), nous montrent que la compréhension vient toujours avec la production, c'est pourquoi ils conseillent, dans les phases initiales de l'apprentissage, de favoriser l'écoute, qui saura d'autant plus attentive que l'élève ne sera pas soumis d'emblée à la nécessité d'avoir à s'engager dans un échange. Ces jeux d'écoutes doivent être faits sur des supports variés, et la compréhension sera beaucoup plus aisée si elle porte sur des domaines familiers aux élèves.

Ils nous disent également que «l'interaction entre locuteurs sera un vecteur d'apprentissage» : on apprend une langue par l'usage et la prise de parole, l'échange en situation permettra ensuite à l'élève d'intérioriser un certain nombre de formes de langue. Les supports authentiques peuvent être plus motivants par rapport aux dialogues pédagogiques.

Dans les domaines du FLS ou de LVE, les activités peuvent être faites en groupe-classe, en individuel, en groupe, guidées par l'enseignant ou non. Le FLS se situe entre le FLE et le FLM, il doit donc s'inspirer de leurs didactiques ainsi que de celle des Langues Vivantes Etrangères.

Ensuite, j'ai étudié les différences.

Tout d'abord, Desmons¹⁷ (2006) propose des activités pour les niveaux A1-A2 du CECRL telles que les jeux de rôles qui sont à privilégier avec des situations de la vie de tous les jours ; les descriptions d'images, l'invention d'une histoire, d'une chanson, l'argumentation. Elle insiste sur le fait que la motivation est très importante dans les apprentissages.

Cependant, la motivation d'un élève primo-arrivant allophone n'est pas la même que celle d'un élève français qui apprend une LVE, dans le sens où il a l'obligation de savoir parler français pour pouvoir s'adapter, comprendre et se faire comprendre dans la société francophone dans laquelle il vit.

13 - Ibid note 5 page 2

14 - DESMONS F. (et al.), 2006, *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Belin

15 - RICHARD B., conseillère pédagogique, *Pratique de classe d'initiation*, 30/04/2011

16 - O'NEIL C., 2000, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier,

17 - Ibid note 14 page 5

La suivante se situe au niveau du CECRL. En effet, les élèves francophones de l'école primaire doivent atteindre, en langue étrangère, le premier niveau A1, alors que les élèves nouvellement arrivés doivent atteindre le plus vite possible le niveau B2-C2, ce qui est considérable. De plus, en LVE, si les élèves ne comprennent vraiment pas, l'enseignant peut repasser au français pour leur expliquer, ce qui semble impossible avec un élève nouvellement arrivé qui ne comprend pas le français et dont l'enseignant ne connaît pas la langue maternelle.

Lors de mes lectures j'ai également constaté que Bertucci¹⁸ (2007), Couëtoux-Jungman¹⁹ (2010), Vigner²⁰ (2009), Clément et Girardin²¹ (1997), Forges²² (1995), Forestal²³ (2006) et les Instructions Officielles²⁴ (2002) évoquent tous le fait que la valorisation de la culture et de la langue d'origine des familles est très importante voire une chance. Cela permet aux familles de se sentir intégrées et prises en considération. Il en est de même pour les enfants qui, dans ce cas, progresseront plus rapidement et mieux.

Problématique et hypothèses de recherche

Après avoir suivi quelques séminaires dans le cadre de l'UE 6 je me suis rendue compte que le thème des méthodes utilisées pour enseigner le français aux non francophones était en fait trop large et pédagogique et m'amènerait à n'en faire qu'un catalogue. Hésitant entre l'analyse de manuels et l'enquête de terrain je me suis finalement décidée pour le terrain car les manuels de FLS s'intéressent à la langue et c'est à l'enseignant d'amener l'apport culturel. C'est pourquoi ma réflexion s'est précisée jusqu'à aboutir au sujet suivant : l'intégration, par les enseignants dans leurs activités, de la culture d'origine des élèves nouvellement arrivés non-francophones afin de leur enseigner le français oral. A Partir de ce thème j'ai voulu, sur le terrain, étudier la problématique ci-après : quels sont les facteurs qui interviennent dans le choix de l'intégration – ou non - de la culture d'origine des élèves non-francophones dans les pratiques des enseignants pour leur apprendre le français oral ?

18 - Ibid note 7 page 3

19 - Ibid note 6 page 2

20 - Ibid note 5 page 2

21 - Ibid note 3 page 2

22 - FORGES G., 1995, *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Paris, Didier Erudition

23 - FORESTAL C., *États généraux : du français langue étrangère-français langue seconde*, les 16 et 17 janvier 2006 à Paris ; compte-rendu général des travaux

24 - Ibid note 2 page 2

Le recueil de données sur le terrain me permettrait de savoir si effectivement la culture d'origine est prise en compte ou non, et dans les deux cas je souhaiterais démontrer pourquoi, et si elle est prise en compte, comment ? Si les enseignants la prennent en compte dans toutes les séances ou seulement dans quelques unes, si ça n'est que dans certains cas ou dans tous les cas (en fonction de l'origine de l'élève nouvellement arrivé) et pourquoi. En ce qui concerne les enseignants qui prennent en compte la culture d'origine, quels supports utilisent-ils le plus et pourquoi ? S'ils font appel à des partenaires tels que les CLIN ou les CASNAV ? Ainsi, je pense arriver à établir trois catégories d'enseignants : ceux qui intègrent tout le temps la culture d'origine des allophones dans leurs activités, ceux qui l'intègrent seulement dans certains cas : en fonction du pays d'origine de l'élève ou en fonction des disciplines enseignées, et enfin des enseignants qui ne l'intègrent jamais.

Pour les facteurs en jeu dans l'intégration ou non de la culture d'origine des non-francophones dans les pratiques enseignantes, nous tenterons tout d'abord de savoir s'ils sont liés à l'élève non-francophone, par exemple en fonction de son pays d'origine, de sa scolarisation antérieure, de son niveau de classe, de sa fréquentation ou non dans d'autres établissements spécialisés. Ensuite nous chercherons à savoir si les facteurs sont liés à l'enseignant lui-même, par exemple en fonction de sa formation initiale ou de la définition qu'il donne de l'enseignement de la culture d'origine. Ou enfin si les facteurs peuvent être liés à l'établissement, par exemple si l'accueil des non-francophones est inscrit dans le projet d'école ou s'il y a une évaluation à l'entrée des non-francophones dans l'école. Le plus difficile sera de garder un point de vue de didacticien et non pas de pédagogue.

Méthodologie, type d'investigation

Afin de répondre à ces questions et de vérifier toutes ces hypothèses, j'ai, pour le recueil de données, élaboré un questionnaire divisé en deux parties (cf annexe 1). La première concerne ce que les enseignants entendent par "culture d'origine" et s'ils intègrent ou non la culture d'origine dans leurs activités. La seconde a trait aux facteurs qu'il pourrait y avoir en jeu dans ce choix de pratique. J'ai choisi le questionnaire car je voulais collecter des informations auprès d'un grand nombre de personnes et plus particulièrement des enseignants accueillant des élèves non-francophones dans leur classe ordinaire, pour avoir des données quantitatives et qualitatives. Le questionnaire permet d'interroger des personnes par écrit sur un sujet particulier. De plus, les interrogations sont les mêmes pour

tous les sujets, contrairement à un entretien, ce qui permet une meilleure et plus simple analyse des réponses. Les questions sont ouvertes, à choix multiples ou fermées, ces dernières étant, selon moi, plus simples à analyser. Aussi, on ne court pas le risque d'influencer les affirmations des sujets interrogés. Il permet également aux personnes de se sentir plus dans l'anonymat car sa forme est écrite, ce qui nous autorise à penser que les réponses seront plus sincères et réfléchies.

Méthodologie, échantillonnage

Concernant les questionnaires ; me destinant au métier de professeur des écoles j'ai voulu m'intéresser aux enseignants de classe ordinaire, pas nécessairement formés dans l'accueil des nouveaux arrivants non-francophones mais pourtant obligés de les intégrer dans leur classe, car cela peut arriver à chacun des enseignants. J'ai essentiellement interrogé des enseignants accueillant des allophones dont c'est la première scolarisation en France.

Ainsi, j'ai pris contact avec 236 écoles primaires principalement localisées dans la métropole lilloise et l'école française de Milan, où j'ai effectué un stage dans le cadre de la formation à l'IUFM. Cette dernière accueille des élèves français mais également des élèves étrangers venant des quatre coins du monde et étant non-francophones. Parmi ces établissements, 19 ont répondu favorablement (dont l'école de Milan) et j'ai donc envoyé 28 questionnaires (23 dans la métropole lilloise et 5 à l'école de Milan), certaines de ces institutions ayant plusieurs enseignants disponibles à y répondre. Cependant, seuls 9 questionnaires me sont revenus. C'est donc, sur cet échantillon que je baserai mon analyse de données, me permettant toutefois de valider ou d'invalider mes hypothèses et d'apporter quelques conclusions sans trop généraliser.

Ayant tout d'abord élaboré un cadre théorique, le schéma de ma recherche partira donc de la théorie à la pratique. C'est une approche hypothético-déductive.

Ainsi, je montrerai dans un premier temps les notions théoriques que suppose ma problématique et ce que pensent les chercheurs, pour ensuite montrer les résultats statistiques de ma recherche et enfin je mènerai une interprétation des résultats afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses tout en les mettant en lien avec les dires des chercheurs.

I - Cadre théorique

1 – Définition de la «culture»

D'un point de vue théorique, tentons dans un premier temps d'identifier la grande notion de la problématique et de voir les différentes définitions de la «culture». Dans l'ouvrage *Se former en didactique des langues*, Puren, Bertocchini et Costanzo²⁵ (1998) mettent en avant cinq acceptions : la culture d'un pays renvoie selon eux à «son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques ; ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes ; son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire, son art ; les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes ; les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapports aux étrangers, et la manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers».

Nous pouvons également citer Pierre Martinez²⁶ (2004), qui distingue trois types de culture : la «culture cultivée» englobant tout ce qui est relatif à l'art, la littérature, l'histoire ; la «culture quotidienne» qui renvoie aux modes de vie, aux vêtements, à l'alimentation, aux loisirs ; et enfin la culture comme «structure, mode de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité».

Séraphine Lansonneur²⁷, montre que dans les programmes, la culture est vue comme «la vie d'enfants du même âge (scolaire notamment, mais aussi le quotidien, les fêtes, etc.) ; les éléments pertinents de la culture populaire (contes, légendes, etc.) ; quelques repères civilisationnels choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique».

La définition de la culture est une question large, épineuse et, nous l'avons vu, contient des points communs et des différences selon les théoriciens la rendant quasiment propre à chacun. Cependant en tant qu'enseignants de l'Éducation Nationale, nous nous devons de respecter les programmes et donc prendre en considération les aspects de la culture tels qu'ils sont définis par les textes officiels.

25 - Puren C., Bertocchini P., Costanzo E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, p.52

26 - Martinez P., 2004, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presse Universitaire de France,

27 - Lansonneur S., Les textes officiels. Qu'en retenir pour une utilisation pratique en classe? Chapitre 3 in Tardieu C., 2006, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, p.54

2 – Qu'entend-on par «intégrer la culture d'origine dans les pratiques» ?

La deuxième notion est de savoir ce que veut dire «intégrer la culture d'origine dans la pratique» et de savoir pourquoi les chercheurs considèrent que cela est indispensable.

Gilles Verbunt²⁸ (1994) nous dit qu'il faut intégrer la culture d'origine des élèves non-francophones dans les pratiques enseignantes parce que la reconnaissance de la culture d'origine est réellement souhaitée par l'élève mais à condition qu'elle soit valorisante, il ne faut pas la rejeter ni la dévaloriser et encore moins, au contraire, l'idéaliser.

René Tarin²⁹ (2006) dans son ouvrage, étaye les bienfaits du travail avec les images comme support et affirme qu'en travaillant ainsi l'élève aura envie d'expliquer ce qu'il voit, il éprouvera le désir de partager sa culture, ses valeurs ce qui ainsi, développera son aptitude à la verbalisation et s'intégrera plus rapidement. De plus, il affirme que par cette pratique la relation enseignant-élèves sera affectée positivement car l'enseignant ne sera plus le détenteur unique des savoirs, les élèves non-francophones seront donc sollicités car il y a un manque d'information, cela les valorise et les aide à plus verbaliser. D'autant plus que, selon Francine Clément et Andrée Girardin³⁰ (1997 ; p.73), dans les écoles maternelles et élémentaires, les élèves sont ouverts et curieux aux discussions sur les origines culturelles de chacun sans jugement xénophobe. C'est donc dès ce jeune âge qu'ils faut les ouvrir aux diverses cultures.

Par ailleurs, selon Tarin³¹ (2006 ; p.87), le fait d'intégrer la culture dans les enseignements permet une «appréhension de la culture de l'Autre [qui] conduit à la redécouverte de notre propre culture et à l'analyse et la cohérence de ces valeurs». Il explique également qu'il faut montrer les aspects culturels qui rapprochent les différentes cultures représentées dans la classe et non pas ce qui les divise. Il faut donc «implicitement œuvrer pour une pédagogie de la tolérance, de l'ouverture à l'Autre, de la curiosité intellectuelle et du dialogue interculturel, dans un respect réciproque et une égalité de traitement vis-à-vis de la Loi comme devant l'Education» (Tarin, 2006, p.108). Un autre avantage réside dans le fait que, quand l'élève non-francophone évoque avec ses mots les aspects de sa culture, les autres élèves et

28 - VERBUNT G., 1994, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Paris, CNDP Centre de documentation migrants, p.37

29 - TARIN R., 2006, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Tournai, Éditions Labor, p.53

30 - Ibid note 3 page 2

31 - Ibid note 29 page 11

l'enseignant peuvent établir des comparaisons avec la réalité française pour ainsi permettre «une ouverture culturelle vers les élèves étrangers et une meilleure compréhension mutuelle des deux populations scolaires entre elles, [qui] conditionnent le succès de toute stratégie éducative dans un milieu scolaire culturellement hétérogène» (Tarin, 2006, p.53).

Dans la même lignée de pensées nous pouvons nous référer à l'ouvrage *L'école de tous les élèves*³² (1993 ; p.117) qui explique que l'intégration de la culture d'origine des élèves non-francophones se fait dans la vie quotidienne de la classe et qu'il faut «prendre en compte les différences de manières transculturelles en étudiant, comparant, confrontant ces différences, en regardant comment elles se sont amalgamées, enrichies mutuellement, intégrées. Il faut tendre vers la reconnaissance, l'émergence de points forts communs, de valeurs communes. Le travail sur l'espace européen permet plus facilement cette ouverture. Il permet aux enfants français et aux enfants étrangers d'aborder ensemble d'autres cultures que celles des pays d'origine et du pays d'accueil», l'élève doit réussir à entrer dans la langue de manière sensible, ludique et orale grâce à la culture. En outre, «l'ouverture à la diversité culturelle concerne tous les enseignants et tous les élèves» cela participe à l'éducation à la citoyenneté (CRDP Amiens ; 1997 ; p.203).

Nous pouvons ajouter Lise M. Lezouret et Marie Chatry-Komarek³³ (2007), qui, comme les auteurs cités ci-dessus pensent qu'il faut «comprendre et valoriser les différences individuelles» (p.92) de chacun des élèves et que cela passe, pour les nouveaux arrivants, par la compréhension de tous les élèves de leur culture d'origine, accessible dans un premier temps par les activités mises en place par l'enseignant car «la langue avant d'être objet de communication est objet vecteur de la culture» (p.309).

Anne-Marie Voise³⁴ (2006), quant à elle, avance un autre argument et affirme que les linguistes et les didacticiens s'accordent pour dire que l'enseignement des cultures permet de réduire «les malentendus culturels générateurs d'incompréhension et de conflits». Dans la même optique, Bertucci et Houdart-Merot³⁵ (2005), se justifient en annonçant qu'il

32 - CRDP d'Amiens, 1993, *L'école de tous les élèves*, Amiens, CRDP de Picardie, Éditions Corps Puce, Licorne

33 - M.LEZOURET L., CHATRY-KOMAREK M., 2007, *Enseigner le français en contexte multilingues dans les écoles africaines*, Paris, L'Harmattan

34 - VOISE A.M.; « Culture et projet pluridisciplinaire » in TARDIEU C., 2006, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, p.113

35 - BERTUCCI M.M., HOUDART-MEROT V., 2005, *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, Paris, Centre National de Recherche Pédagogique, p.93

faut prendre en compte la culture d'origine parce que sinon cela pousse les élèves non-francophones à rompre des liens avec leurs ascendants les rendant sans famille et par là-même sans histoire, sans passé, sans domicile d'accroche, «sans légitimité», sans repères symboliques, pouvant pousser l'enfant à la violence.

D'un point de vue plus pédagogique, pour l'intégration de la culture d'origine des allophones dans les activités, Vigner³⁶ (2009) et Richard³⁷ (2011) conseillent aux enseignants d'avoir une fiche profil de l'élève (évaluation) plus modérée que celle pour les francophones d'origine et un cahier d'élève : journal de bord quotidien qui permet de conserver une trace des activités, même inachevées, de contenir des commentaires personnels de l'élève et qui sera un outil de liaison avec la famille et entre la CLIN et la classe d'inscription.

Les projets interdisciplinaires doivent être une priorité comme le souligne Vigner³⁸ (2009). On pourrait par exemple penser à des projets sur les habitudes culinaires du pays d'origine et celles de la France (jeux de rôles, conte), ou sur les différences de fêtes, de traditions, d'animaux, de vêtements, de styles d'écritures dans le monde si l'élève vient d'Asie de Grèce, ou de Russie, etc. De plus, un travail sur la culture et le pays d'origine de l'élève (tel que le travail sur des contes africains par exemple, ou des chansons, des photos, jeux de sociétés particuliers, cartes, jeux, sports, art, cinéma, BD, etc.) permettrait tout d'abord à l'élève nouvellement arrivé de ne pas perdre contact avec sa culture d'origine, voire même de l'enrichir mais en français. Cela permettrait également aux élèves français de découvrir une culture autre que la culture française et qui est celle de leur nouveau camarade ; comme le précisent les Instructions Officielles de 2002³⁹ au paragraphe 5 : «cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. Les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu'elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit plus souvent sollicité». De plus, «les apprentissages d'une langue étrangère doivent contribuer à construire des connaissances sur les modes de vie et

36 - Ibid note 5 page 2

37 - Ibid note 15 page 5

38 - Ibid note 5 page 2

39 - Ibid note 2 page 2

la culture du ou des pays où cette langue est parlée. Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe».

M. Lezouret et Chatry-Komarek⁴⁰ (2007) disent que pour choisir les thèmes à aborder quand on intègre la culture d'origine des allophones dans les activités il faut tirer profit de l'environnement immédiat de l'apprenant (vie de classe, et de l'école) de la classe, la famille, les couleurs, les formes, les nombres, le corps humain, les moyens de transport, le temps qui passe, les outils familiers, le marché, les métiers, la nourriture, les goûts, l'hygiène, les vêtements, les émotions, les animaux domestiques et sauvages. Quant aux activités elles déclarent qu'il ne faut pas hésiter à inviter les parents, se servir des journaux, des magazines, de la radio, de la télévision et des documents authentiques.

Dans l'ouvrage *L'école de tous les élèves*⁴¹ (1993 ; p100) il est ajouté que : «la question n'est pas de changer la langue de l'école mais de corrélérer les usages langagiers et les usages culturels au service des apprentissages».

Cependant, René Tarin⁴² (2006) cite Gaston Bachelard qui affirme qu'il faut plus s'attarder aux ressemblances entre les cultures parce qu'elles «rassemblent» que sur les différences qui «séparent et marginalisent», on ne doit pas arriver à des jugements de valeurs tels que : cette culture est mieux que telle autre.

Voici pourquoi certains auteurs tiennent à évoquer quelques précautions quant à la prise en compte de la culture d'origine des élèves non-francophones dans les activités des enseignants. Ainsi, Gilles Verbunt⁴³ (1994), dit que l'enseignant ne peut pas connaître toutes les cultures au monde, mais qu'il doit quand même au moins se tenir au courant de celle de l'élève qu'il accueille. Il ajoute que cette connaissance ne doit pas être superficielle et être assimilée au folklore ou au stéréotypes du pays d'origine, mais elle doit être assez profonde pour avoir un regard plus large que le simple folklore. Ce qui renvoie à la prise en compte de toutes les acceptions de la culture.

40 - Ibid note 33 page 12 (pp.224 et 270)

41 - Ibid note 32 page 12

42 - Ibid note 29 page 11 (p.106)

43 - Ibid note 28 page 11 (p.55)

Quant à l'intégration de celle-ci dans les activités proposées par les enseignants, Tarin⁴⁴ (2006, p82) insiste sur le fait qu'il faille faire attention à ne pas aller jusqu'à la marginalisation des élèves non-francophones comme cela a eu lieu avec les Enseignements de Langues et Cultures d'Origines (ELCO) créés en 1975. Cette idée est également reprise par Clément et Girardin⁴⁵ (1997) pour qui il faut «équilibrer harmonieusement intégration et droit à la différence».

En bref, l'essentiel est qu'il faut connaître, respecter et intégrer la culture d'origine des élèves non-francophones pour qu'ils se sentent intégrés et qu'ils aient envie de réussir à l'école sans les y enfermer ce qui les marginaliserait, tout en les ouvrant à la culture et à la langue française. Il faut les intégrer c'est-à-dire selon Clément et Girardin⁴⁶ (1997) faire en sorte qu'ils acceptent de changer tout en restant eux-mêmes.

A cette idée s'ajoute Tarin⁴⁷ (2006) qui cite Basil Bernstein : «pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître».

Afin d'être aidé, Bertucci et Houdart-Merot⁴⁸ (2005) insistent sur la collaboration à entretenir avec les enseignants de CLIN si leurs élèves fréquentent ces établissements. Elles ajoutent même que ce partenariat sera ressenti par les élèves qui progresseront plus vite, tant dans leur apprentissage de la langue française que dans leur intégration. Citons ici l'ouvrage *L'école de tous les élèves*⁴⁹ (1993) qui pointe l'ampleur qu'a le partenariat avec l'extérieur de l'école et surtout avec la famille de l'élève qui progressera et réussira alors plus rapidement. Dans ce même courant de pensée nous pouvons aussi citer Clément et Girardin⁵⁰ (1997) qui rappellent la nécessité d'un partenariat avec les familles qui doivent être intégrées à la vie de l'école, mais également «une collaboration étroite avec l'équipe pédagogique et les autres partenaires ; parents, association, travailleurs sociaux, personnels, collectivités locales... Il n'est plus possible de travailler seul dans sa classe car, comme le remarque Howard Gardner : «si l'on veut aider un élève à réaliser son projet individuel, il faut impliquer la collectivité» ».

44 - Ibid note 29 page 11

45 - Ibid note 3 page 2 (p.72)

46 - Ibid note 3 page 2

47 - Ibid note 29 page 11 (p.107)

48 - Ibid note 35 page 13 (p.264)

49 - Ibid note 32 page 12

50 - Ibid note 3 page 2 (pp.74 et 182)

3 – Les élèves concernés

Essayons à présent de voir quels élèves non-francophones sont concernés quand on parle d'intégrer leur culture d'origine dans les activités. A ce titre nous pouvons mentionner l'ouvrage *Les enfants de l'immigration et l'école*⁵¹ (1988) dans lequel on entend par élèves non-francophones, ceux dont le temps passé en France ne dépasse pas un an. Les auteurs de cet ouvrage estiment que c'est la durée moyenne nécessaire pour qu'un élève atteigne un niveau suffisant dans la compréhension et l'expression en français, lui permettant d'être autonome dans la vie quotidienne.

Citons aussi Clément et Girardin⁵² (1997) qui relèvent trois catégories de famille d'où peuvent provenir les élèves accueillis en classe ordinaire : «les familles de passage» qui sont en France par le fait qu'un membre de la famille est expatrié ou qu'il a un travail saisonnier par exemple ; il y a également les «familles installées à long terme» de par une immigration économique ou politique, les auteurs précisent que ces familles désirent s'intégrer et qu'elles ont la possibilité de le faire ; et enfin il y a les «familles clandestines» qui sont angoissées à l'idée de se faire rejeter malgré leur volonté de se fixer en France.

Rappelons également que la loi d'orientation sur l'Éducation de juillet 1989 explicite le droit à l'éducation de tous les élèves résidant en France quelque soit leur origine sociale, culturelle ou géographique et donc aussi aux migrants et aux élèves d'origine étrangère. A René Tarin⁵³ (2006) d'ajouter que le milieu scolaire est culturellement hétérogène, c'est-à-dire que les non-francophones peuvent arriver de toute la planète.

4 – La formation

Les chercheurs ont néanmoins constaté un manque d'information concernant l'accueil et l'intégration de ce public, notant également une faille dans la formation initiale des enseignants.

Bertucci et Houdart-Merot⁵⁴ (2005) montrent que «la qualité de l'intégration des élèves allophones dans les classes de cursus ordinaires dépend également de la connaissance par les enseignants de ce public. Or, nous avons pu constater, que seulement peu d'entre eux ont bénéficié d'une information sur cette question. Nul besoin de préciser

51 - CRDP de Lille, 1988, *Les enfants de l'immigration et l'école*, Lille, CRDP de Lille, CNDP, p.27

52 - Ibid note 3 page 2 (p.48)

53 - Ibid note 29 page 11 (p.48)

54 - Ibid note 35 page 13 (p.270)

que le nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation relative à la scolarisation des enfants allophones dans le cadre de l'Education Nationale est encore plus faible...», elles dévoilent même une certaine anxiété face à l'accueil de ce public qui est encore plus forte chez les enseignants n'accueillant pas de non-francophones dans leur classe.

M.Lezouret et Chatry-Komarek⁵⁵ (2007) appuient cette idée en affirmant que la formation des enseignants joue un rôle dans les pratiques adoptées. Cependant ils manquent d'informations, de pratiques et de matériel adaptés au public. Toutefois elles ajoutent que les enseignants peuvent y remédier par l'expérience, les lectures, la discussion avec les collègues, l'auto-analyse pour que leur pratique s'améliore. Cela fait référence à la compétence 10 de l'enseignant : «se former et innover».

II - Analyse statistique des données

Après ce cadre théorique, abordons ce qu'il se passe sur le terrain en analysant ce qu'ont répondu les enseignants de classes ordinaires accueillant des allophones scolarisés pour la première fois en France.

A la question «Intégrez-vous, dans les activités que vous proposez, la culture d'origine des élèves non-francophones fréquentant votre classe pour leur apprendre le français ? »

Voici les réponses obtenues :

Réponse	Nombre	Nombre de réponses sur le total des réponses
Oui	4	4 sur 9 soit 44.4 %
Non	2	2 sur 9 soit 22.2 %
Cela dépend	3	3 sur 9 soit 33.3 %
Pas de réponse	0	0 sur 9 soit 0 %

Nous pouvons ici constater que trois profils ont émergés : certains enseignants intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones de leur classe dans les activités proposées, d'autre ne l'intégrant pas et d'autres encore ne l'intégrant que selon certains critères.

Analysons maintenant la définition que donne les enseignants à la notion de «culture d'un pays» (cf tableau en annexe 2). On constate que la définition de culture et de

⁵⁵ - Ibid note 33 page 12 (p.21 et 90)

ces aspects à prendre en compte en milieu scolaire est plutôt unanime quelque soit la prise en compte de celle-ci ou non dans les activités proposées. Ainsi on peut retenir que la culture se définit pour les enseignants par «son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art», «les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manière d'être des gens de cet âge et toutes les manifestations correspondantes» et «son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques».

Examinons maintenant comment les enseignants justifient leurs actions par rapport aux élèves non-francophones.

Pour les enseignants intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones dans les activités qu'ils proposent, voici les différentes raisons de leurs actions :

Réponses	Nombre de personne ayant répondu de cette façon (sur 4)
Pour intégrer les élèves	3
Pour motiver les élèves	1
Pour montrer la diversité culturelle aux élèves francophones	1
Pour faire un parallèle avec ce qu'il ont appris dans leur pays d'origine et ce qu'ils apprennent en France	1
Non Réponse	1

Notons la forte prédominance de la raison de l'intégration des élèves non-francophones dans le milieu scolaire français.

Pour les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine des non-francophones dans les activités qu'ils proposent voici les différentes justifications qu'ils donnent.

Réponses	Nombre de personne ayant répondu de cette façon (sur2)
Les élèves sont trop jeunes	1
Non réponse	1

Quant aux enseignants n'intégrant la culture d'origine des non-francophones que dans certains cas, voici leurs réponses :

Réponses	Nombre de personne ayant répondu de cette façon (sur 3)
On peut les intégrer dans les exposés	2
Cela dépend de son parcours antérieur	1
C'est en fonction des enseignements donnés	1
Dans les exposés, pour la culture personnelle des élèves francophones	1
Si le pays d'origine est commun à d'autres élèves et qu'un travail de présentation a déjà été fait, alors on ne recommence pas	1
Sans réponse	0

Pour quels élèves les enseignants intègrent-ils ou non la culture d'origine des non-francophones ?

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Pour tous les élèves, quelque soit leur origine	4	2	2	8 sur 9
En fonction du parcours antérieur de l'élève	0	0	1	1 sur 9
Sans réponse	0	0	0	0 sur 9

On constate que l'intégration de la culture d'origine concerne en très grande majorité tous les élèves non-francophones pour tous les enseignants.

Maintenant étudions si cela se fait pour toutes les disciplines, ou si certaines disciplines sont plus propices que d'autres à l'intégration de la culture d'origine des allophones.

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants (sur 9)
Dans toutes les disciplines	3	0	0	3 sur 9
Dans aucune discipline	0	2	0	2 sur 9
Dans certaines disciplines	0	0	3	3 sur 9
Sans réponse	1	0	0	1 sur 9

On remarque assez logiquement que les enseignants intégrant la culture d'origine tout le temps se fait en permanence, que pour les enseignants ne l'intégrant pas, cela ne se fait pour aucune discipline et que pour les enseignants ne l'intégrant que selon les cas, on constate qu'ils ne le font qu'en fonction des disciplines enseignées.

D'un point de vue plus pédagogique, nous pouvons évoquer les supports et les types d'activités utilisés par les enseignants.

Concernant les supports (cf annexe 3), il est à noter une dominance de l'utilisation d'images, de l'internet et des albums que ce soit pour les enseignants intégrant la culture d'origine des élèves dans leur pratique dans toutes les disciplines ou dans quelques unes. Les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine n'ont évidemment pas répondu à la question.

En ce qui concerne les types d'activités (cf annexe 4), relevons des statistiques, que les activités les plus utilisées sont la comparaison des langues et des coutumes de la France avec celles du pays d'origine de l'élève.

L'intégration ou non de la culture a-t-elle des incidences sur l'intégration des élèves non-francophones nouvellement arrivés ?

A la question : «combien de temps estimez-vous qu'un élève non-francophone met-il pour s'adapter au milieu scolaire ?» Voici ce qu'on répondu les enseignants :

	Enseignant intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignant n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignant n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Moins de 1 mois	2	0	1	3 sur 9
Entre 1 et 3 mois	2	1	2	5 sur 9
Plus de 3 mois	0	1	0	1 sur 9

Ici, on constate que, même si ces données restent subjectives, les élèves semblent s'intégrer plus rapidement si les enseignants intègrent leur culture d'origine dans la classe que lorsque les enseignants n'intègrent pas du tout leur culture d'origine.

De manière générale les élèves s'intègrent entre 1 et 3 mois. D'autres en moins de 1 mois.

Concernant les facteurs de prise en compte – ou non – de la culture d'origine des non-francophones dans les activités liées aux élèves non-francophones, voyons tout d'abord si c'est parce que les élèves non-francophones fréquentent d'autres établissements tels que les CLIN.

«Les élèves fréquentent-ils d'autres établissements (CLIN,etc.) ? »

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Oui	2	0	2	4 sur 9
Non	2	2	1	5 sur 9
Sans réponse	0	0	0	0 sur 9

Ici, on remarque que la fréquentation d'autres établissements est variable. Cependant, notons qu'il y a unanimité pour les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine et que leurs élèves ne fréquentent pas d'autre établissement.

Voyons donc si cela est à cause des niveaux de classe à charge.

«Quels niveaux de classe les enseignants intégrant la culture d'origine ont -ils à charge ? »

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Petite Section	1	1	0	2 sur 9
Grande Section	1	0	0	1 sur 9
CE1	0	1	1	2 sur 9
CE2	1	0	0	1 sur 9
CM1	0	0	2	2 sur 9
CM2	1	0	0	1 sur 9
Sans réponse	0	0	0	0 sur 9

On constate que les trois cycles sont représentés, indifféremment en fonction de la prise en compte ou non de la culture d'origine des élèves non-francophones.

Concernant les facteurs liés à l'enseignant lui-même.

Observons si le choix de l'intégration ou non se fait de par la formation initiale des enseignants.

«Les enseignants ont-ils reçu une formation dans l'accueil des non-francophones?»

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Oui	1	0	1	2 sur 9
Non	3	2	2	7 sur 9
Sans réponse	0	0	0	0 sur 9

On relève que seulement 2 enseignants sur 9 ont reçu une formation particulière dans l'accueil des non-francophones et ce sont des enseignants intégrant toujours ou dans certains cas la culture d'origine. Les autres enseignants n'ont pas reçu de formation particulière.

Voyons si ce choix se fait inconsciemment de par la seule définition donnée à «l'enseignement de la culture étrangère» (cf tableau annexe 5). On remarque une forte dominance des réponses «Faire apprendre aux élèves le minimum de connaissances

culturelles indispensables» (6 sur 9) et «Amener les élèves à relativiser leur propre culture et accepter les autres cultures» faisant l'unanimité chez les enseignants interrogés.

Examinons maintenant, si le choix d'intégrer ou non la culture d'origine des non-francophones est une pratique plus habituelle si les enseignants ont à charge l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères.

«Les enseignants ont-ils à charge l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères?»

	Enseignant intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignant n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignant n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)
Oui	4	0	2
Non	0	2	1
Sans réponse	0	0	0

Ici on observe que pour les enseignants intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités, tous enseignent les Langues Vivantes Étrangères. Tous les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine n'enseignent pas les LVE. Enfin, deux des trois enseignants intégrant la culture d'origine dans certaines disciplines sont également en charge de l'enseignement des LVE.

Ce choix est-il dû à la prise en compte des élèves non-francophones dans l'école ?

«L'accueil de non-francophones est-il inscrit dans le projet d'école ?»

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Oui	4	0	2	6 sur 9
Non	0	2	1	3 sur 9
Sans réponse	0	0	0	0 sur 9

Ici on souligne que pour les enseignants intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités, le projet de l'école mentionne l'accueil des élèves non-francophones. Pour les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine, le projet de l'école n'évoque pas l'accueil des non-francophones. Enfin, deux des trois enseignants intégrant la culture d'origine dans certaines disciplines font partie d'établissements qui inscrivent l'accueil d'élèves non-francophones dans le projet d'école.

«Une évaluation est-elle réalisée à l'entrée de l'élève dans l'école ?»

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Évaluation écrite	4	0	3	7 sur 9
Évaluation orale	4	0	3	7 sur 9
Pas d'évaluation	0	2	0	2 sur 9
Sans réponse	0	0	0	0 sur 9

Il est à dénoter ici, que pour tous les enseignants intégrant - dans toutes les disciplines ou non - la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités, une évaluation écrite et orale est réalisée. Pour les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine, aucune évaluation n'est réalisée.

III – Interprétations des résultats

Tout d'abord évoquons les pays d'origines des élèves non-francophones accueillis dans les écoles françaises : Roumanie, Bulgarie, Slovaquie, Bosnie, Cambodge, Japon, Turquie, Algérie, Maroc, Tunisie Espagne, Italie, à raison de 3 maximum par classe.

Ensuite, analysons les réponses obtenues au questionnaire.

Nous avons pu constater dans un premier temps qu'il existe trois catégories d'enseignants qui se positionnent par rapport à l'intégration de la culture d'origine des élèves non-francophones dans leur pratique afin de leur apprendre le français. En effet, nous avons dénombré les enseignants qui affirment intégrer la culture d'origine des non-francophones dans leur activités, d'autres qui ne la prennent pas du tout en compte, et d'autres encore qui ne l'intègrent que selon certaines conditions que nous tenterons de définir ci-après.

Nous pouvons ici établir que, les hypothèses attendues se sont révélées confirmées, mettant en avant ces trois profils de pratique.

Remarquons cependant que tous les enseignants, quelle que soit leur pratique, considèrent la culture d'un pays comme étant en grande majorité «son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art»,

«les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manière d'être des gens de cet âge et toutes les manifestations correspondantes» et enfin «son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques». Cette définition confirme le fait qu'il existe trois profils d'enseignants agissant en rapport avec l'intégration de la culture d'origine des élèves dans les activités qu'ils proposent puisqu'ils sont tous d'accord sur la définition de la culture d'un pays mais que pourtant leurs attitudes diffèrent.

Catégorisons maintenant les justifications apportées à ces réponses.

Quand on demande aux enseignants ce qu'ils pensent que cela apporte aux élèves, on remarque que par rapport à ce qui est dit par les chercheurs (Bertucci⁵⁶ (2007), Couëtoux-Jungman⁵⁷ (2010), Vigner⁵⁸ (2009), Clément et Girardin⁵⁹ (1997), Forgès⁶⁰ (1995), Forestal⁶¹ (2006), Tarin⁶² (2006)) évoqués en première partie du mémoire, les enseignants ont conscience qu'il faut considérer la culture d'origine des élèves afin de les intégrer dans une classe francophone. Cependant, un seul des enseignants prend en compte la culture d'origine dans ses activités pour que les non-francophones se sentent valorisés et pris en considération, en tant que tel avec leur langue et leur culture d'origine. Ici contrairement à ce qu'affirment Marie-Madeleine Bertucci et Violaine Houdart-Merot⁶³ (2005) et Anne-Marie Voise⁶⁴ (2006), aucun enseignant n'évoque le fait que cela empêcherait une attitude conduisant les allophones à la non-violence.

Concernant la réponse suivante : «si le pays d'origine est commun à d'autres élèves et qu'un travail de présentation a déjà été fait, alors on ne recommence pas», nous pouvons nous demander pourquoi l'enseignant a cette pratique qui semble injuste. Est-ce donc de la faute de l'élève s'il y a déjà un élève déjà présent qui vient du même pays ? Pourquoi ne mérite-t-il donc pas que l'on s'intéresse à lui ? Peut-être est-ce parce que l'enseignant considère qu'il pourra être aidé par cet autre élève venant du même pays afin de s'intégrer plus facilement.

56 - Ibid note 7 page 3

57 - Ibid note 6 page 2

58 - Ibid note 5 page 2

59 - Ibid note 3 page 2

60 - Ibid note 22 page 7

61 - Ibid note 23 page 7

62 - Ibid note 29 page 11

63 - Ibid note 35 page 13

64 - Ibid note 34 page 12

Notons également que les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine des non-francophones donnent une seule raison qui confirme l'hypothèse de départ donnée sur leur profil, à savoir qu'ils pensent que les élèves sont trop jeunes pour que l'on intègre leur cultures dans les activités. Cependant aucun enseignant n'a avancé le fait que ce choix se faisait en fonction du pays d'origine de l'élève, contrairement à ce que nous supposions initialement. Toutefois, étant donné qu'un enseignant n'a pas répondu, on ne peut pas non plus totalement infirmer cette hypothèse.

Constat est également fait que, pour tous les enseignants, l'intégration de la culture d'origine -ou non- concerne en très grande majorité tous les élèves non-francophones quel que soit leur pays d'origine. Cela invalide la conjecture de départ qui évoquait que certains des enseignants qui n'intégreraient la culture d'origine que dans certains cas ne fasse ce choix qu'en fonction du pays d'origine de l'élève ou peut être en fonction de leurs connaissances du pays ou du temps que l'élève passerait dans l'école.

A cela s'ajoute que le choix des enseignants qui affirment considérer la culture d'origine tout le temps se fait dans toutes les disciplines, que les enseignants ne l'intégrant pas ne le font pour aucune discipline et que pour les enseignants ne l'intégrant que selon les cas, on constate que c'est en fonction des disciplines enseignées. Cela confirme donc la supposition de départ qu'une raison possible de l'intégration de la culture d'origine selon les cas, se fasse en fonction des disciplines enseignées, certaines étant considérées plus propices que d'autres à cette pratique. S'il y a un choix à faire dans l'intégration ou non de la culture d'origine dans les activités, celui-ci se fait donc, non pas à cause du pays d'origine ou du mode de vie des élèves (enfants du voyage par exemple), mais suivant les disciplines. Cela est en corrélation avec l'ouvrage *L'école de tous les élèves*⁶⁵ (1993).

D'un point de vue plus pédagogique, nous pouvons évoquer les supports et les types d'activités employés par les enseignants intégrant pour tous les élèves et dans toutes les disciplines et ceux ne l'intégrant que dans certaines disciplines. L'utilisation des images, d'internet et des albums, prédomine et sert de support dans toutes les disciplines. Relevons aussi que les activités les plus usitées sont la comparaison des langues et des coutumes de la France et du pays d'origine de l'élève - celles-là mêmes préconisées par les chercheurs -

65 - Ibid note 32 page 12

afin que les élèves non-francophones se sentent pris en considération dans leur intégrité. Prenons également acte que ces supports et exemples d'activités s'inscrivent dans ceux énoncés par Tarin⁶⁶ (2006), Vigner⁶⁷ (2009), Richard⁶⁸ (2011), M.Lezouret et Chatry-Komarek⁶⁹ (2007) et sont conformes à ceux évoqués dans les Instructions Officielles⁷⁰ (2002) et le CECRL⁷¹ (2001).

Soulignons que le fait d'intégrer ou non la culture des non-francophones a des incidences sur l'intégration des élèves comme nous avons pu le voir dans les données statistiques. Même si les données restent subjectives, les élèves semblent s'intégrer plus rapidement si les enseignants valorisent leur culture d'origine dans la classe que lorsque les enseignants ne la prennent pas du tout en compte. Cela confirme ce que disent les chercheurs et notamment René Tarin, à savoir que l'intégration de la culture d'origine des non-francophones dans les activités proposées par les enseignants a des conséquences tant sur leur apprentissage de la langue que sur l'intégration des non-francophones dans la classe, dans l'école et plus largement dans leur pays d'accueil.

Tentons maintenant d'analyser quelles pourraient être les raisons de ces choix, si l'on peut trouver des points communs aux enseignants, réfutant l'hypothèse, ou en mettant en avant les différences, validant l'hypothèse.

1 - Facteurs liés à l'élève non-francophone

Tout d'abord nous avons cherché à savoir si c'est parce que les élèves non-francophones fréquentent d'autres établissements tels que les CLIN, ce qui inciterait les enseignants à ne pas intégrer la culture d'origine des non-francophones pensant que cela est déjà fait ou réservé à ces établissements spécialisés. Grâce aux réponses obtenues nous avons pu constater que la fréquentation d'autres établissements des élèves non-francophones est variable. Néanmoins, nous avons noté une unanimité chez les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine qui contredit cette hypothèse car leurs élèves ne

66 - Ibid note 29 page 11

67 - Ibid note 5 page 2

68 - Ibid note 15 page 5

69 - Ibid note 33 page 12

70 - Ibid note 2 page 2

71 - Ibid note 12 page 5

fréquentent aucun autre établissement spécialisé. Ainsi, ce n'est pas parce que les élèves fréquentent les établissements spécialisés, tels que les CLIN, que les enseignants n'insèrent pas dans leurs activités la culture d'origine des élèves non-francophones. La culture d'origine des non-francophones n'est donc jamais intégrée aux activités ce qui est totalement déconseillé par les chercheurs et pourrait même avoir des effets de rejets de la langue, de l'école et de la culture française. Au contraire, les élèves qui fréquentent les CLIN voient leur culture d'origine intégrée dans les activités proposées par les enseignants.

Dans le cas où l'enseignant intègre, ou non, la culture d'origine suivant le niveau de classe à charge, nous remarquons que pour chacune des trois décisions prises, le niveau de classe à charge n'est pas en jeu car tous les cycles sont représentés (au moins deux cycles par choix). Ceci ne permet pas de dire que cela en est la cause. En revanche, l'enseignant de petite section, qui n'intègre pas la culture d'origine de ses élèves non-francophones, est le seul à désigner comme seule cause de ce choix le fait que ses élèves sont trop jeunes pour penser à ce type d'enseignement.

2 - Facteurs liés à l'enseignant lui-même et à ses représentations

Le choix de l'intégration ou non de la culture d'origine ne se faisant donc pas par rapport au niveau de classe à charge, regardons si ce choix se fait de par la formation initiale des enseignants. On suppose ici que les enseignants ayant reçu une formation spécifique favoriseraient l'intégration de la culture d'origine, et que ceux n'en ayant pas reçu n'intégreraient pas la culture d'origine des élèves non-francophones dans leur pratique.

Ainsi, seulement deux enseignants sur neuf ont reçu une formation particulière dans l'accueil des non-francophones. Ce sont des enseignants intégrant toujours ou dans certains cas la culture d'origine. Ajoutons que ces formations sont : pour l'un une formation pour enseigner en dispositif CLIN/CLA/EV par le CASNAV et pour l'autre un Master en FLE/FLS associé à une formation télématique de 80h sur les Tsiganes et voyageurs et une formation au CASNAV. Ce sont d'ailleurs les seuls à utiliser des méthodes spécifiques telles que le FLS pour apprendre le français oral aux élèves. Les autres enseignants n'ont pas reçu de formation particulière. Cela prouve d'une part que les enseignants n'ont pas les savoirs indispensables afin d'accueillir ce public si particulier, qu'ils doivent donc s'adapter

(en lien avec ce que disent Lise M. Lezouret et Marie Chatry-Komarek⁷² (2007), Bertucci et Houdart-Merot⁷³ (2005)). D'autre part cela montre que la formation spécifique à l'accueil de ce public n'a aucune incidence sur le fait de prendre en compte ou non la culture d'origine des élèves non-francophones dans les activités proposées par les enseignants. Ce dernier point se révèle contraire à ce qu'avancent Lise M. Lezouret et Marie Chatry-Komarek ainsi qu'avec Bertucci et Houdart-Merot qui affirment que les enseignants sont anxieux, ont peur d'adapter leur enseignement aux non-francophones car ils estiment qu'ils ne sont pas formés. Or ici, même les enseignants n'ayant pas reçu de formation particulière s'adaptent et intègrent la culture d'origine des allophones dans leur pratique.

Voyons si ce choix se fait de par la seule définition donnée à «l'enseignement de la culture étrangère». On remarque une prédominance des réponses «Faire apprendre aux élèves le minimum de connaissances culturelles indispensables» (6 sur 9) et «Amener les élèves à relativiser leur propre culture et accepter les autres cultures» faisant l'unanimité chez les enseignants interrogés. La définition étant identique aux trois catégories d'enseignants, on ne peut donc qu'infirmier l'hypothèse que c'est la définition de l'enseignement de la culture d'origine qui joue un rôle dans le fait que la culture d'origine soit ou non intégrée dans les activités.

Même si tous les enseignants ont la même définition de l'enseignement de la culture d'origine, vérifions si le choix d'intégrer ou non la culture d'origine des non-francophones est une pratique plus habituelle si les enseignants ont à charge l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères.

Nous avons pu observer que pour les enseignants intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités, tous enseignent les Langues Vivantes Étrangères. Tous les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine n'enseignent pas les LVE. Enfin, deux des trois enseignants intégrant la culture d'origine dans certaines disciplines sont également en charge de l'enseignement des LVE.

Cela peut donc avoir des conséquences sur le fait ou non d'intégrer la culture d'origine des élèves non-francophones. Ceci justifie le fait qu'ils ont plus conscience de l'importance qu'a l'apprentissage de la culture d'un pays d'une part pour apprendre une

72 - Ibid note 33 page 12

73 - Ibid note 35 page 13

langue et d'autre part pour s'ouvrir sur le monde. C'est dans cette optique, qu'ils lisent les textes officiels tels que le CECRL et les Instructions Officielles concernant les langues vivantes, qui insistent sur l'importance de l'aspect culturel du pays dans l'apprentissage d'une langue.

Ainsi, on se rend compte que la formation peut quand même avoir une influence sur le choix de l'intégration ou non de la culture d'origine des non-francophones. D'autant plus qu'aujourd'hui tous les enseignants doivent enseigner les Langues Vivantes Étrangères on peut donc penser que cette pratique si bénéfique se généralisera encore plus tout en sachant que ce public nécessite, nous l'avons vu en introduction, pour l'apprentissage de la langue française d'une méthode adaptée telle que celle du Français Langue Seconde.

3 - Facteurs liés à la prise en compte des non-francophones par l'établissement

Vérifions la dernière hypothèse qui considère qu'un des facteurs influençant les choix des l'enseignant puisse être à un niveaux plus général : la prise en compte des élèves non-francophones dans l'école. Analysons donc si l'accueil des non-francophones est inscrit dans le projet d'école, ce qui en ferait un objectif particulier accordant une place importante à l'accueil des non-francophones et à leur apprentissage de la langue française.

Nous avons pu observer que pour les enseignants intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités, le projet de l'école mentionne l'accueil des élèves non-francophones, c'est donc un objectif à développer. Pour les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine, le projet de l'école n'évoque pas l'accueil des non-francophones. Enfin, deux des trois enseignants intégrant la culture d'origine dans certaines disciplines font partie d'écoles qui inscrivent l'accueil d'élèves non-francophones dans le projet d'école.

Enfin, en lien avec le projet d'école, nous avons remarqué que pour tous les enseignants intégrant - dans toutes les disciplines ou non - la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités, une évaluation écrite et orale est réalisée. Aucune évaluation n'est réalisée par les enseignants n'intégrant pas la culture d'origine.

Ainsi, on distingue, que lorsque l'accueil des élèves est inscrit dans le projet d'école et qu'une évaluation est systématiquement mise en place pour les élèves nouvellement

arrivés, les enseignants intègrent tous la culture d'origine des élèves non-francophones dans leurs activités pour leur apprendre le français oral. Ceci n'est pas du tout le cas quand aucune évaluation n'est faite et que l'accueil des non-francophones n'est pas un objectif du projet d'école.

A ce titre on peut penser que le partenariat est très important pour que les enseignants prennent en compte la culture d'origine des non-francophones. Celui-ci se fait avec les collègues, la famille, voire le CASNAV. L'enseignant est soutenu dans ses démarches auprès de l'élève. Cela s'appuie également sur les théories de Bertucci et Houdart-Merot⁷⁴ (2005), Clément et Girardin⁷⁵ (1997) et l'ouvrage *L'école de tous les élèves*⁷⁶ (1993).

Conclusion

Grâce à cette recherche nous avons mis en évidence qu'il est nécessaire, afin de leur apprendre le français oral, d'intégrer la culture d'origine des élèves non-francophones accueillis dans les classes ordinaires en prenant garde de ne pas marginaliser ces élèves nouvellement arrivés. Suite à l'élaboration d'un questionnaire trois profils d'enseignants ont émergé en référence à cette pratique. Tout d'abord des enseignants qui intègrent toujours la culture d'origine des élèves non-francophones, d'autres qui ne l'intègrent jamais et encore d'autres qui n'intègrent la culture des élèves non-francophones qu'en fonction des disciplines. Dans tous les cas, leur choix se fait pour tous les élèves allophones, quelque soit leur origine. Nous avons également pu étudier les facteurs de prise de décisions des enseignants. Ainsi nous avons constaté que ce choix ne se fait pas en lien avec l'élève lui même, puisqu'il s'applique à tous les élèves non-francophones sans exception quelques soient leurs pays d'origine ou leur fréquentation ou non d'un établissement spécialisé. Cette sélection ne se fait pas non plus en fonction de la formation initiale des enseignants puisque nous avons vu que seulement deux enseignants sur neuf ont une formation spécialisée dans l'accueil des non-francophones alors que sept intègrent la culture d'origine des non-francophones dans leurs pratiques. Cependant le facteur que nous pouvons retenir

74 - Ibid note35 page 13

75 - Ibid note 3 page 2

76 - Ibid note 32 page 12

valide concernant l'enseignant est le fait qu'il enseigne ou non les Langues Vivantes Étrangères. Tout autant valable est le facteur concernant l'importance qu'accorde l'école à l'accueil des non-francophones. En effet, si celui-ci est inscrit dans le projet d'école et si une évaluation est organisée à l'entrée de l'élève non-francophone dans l'école, alors les enseignants intègrent, même si c'est seulement dans quelques disciplines, la culture d'origine des élèves non-francophones.

Dans la formation initiale, il faudrait sensibiliser tous les enseignants à l'accueil de ce type de public qui est si particulier. Les écoles doivent aider les enseignants et les informer des aides possibles du CASNAV par exemple et développer un réel partenariat pour aider les enseignants à agir pour le bien de l'élève.

A la suite de ces résultats, nous pourrions envisager de mettre en œuvre cette recherche personnelle à plus large échelle, par exemple à l'échelle nationale ou dans une autre métropole ou encore rechercher les points communs et les différences entre les écoles rurales et urbaines. Il serait également intéressant d'étudier, pour aller plus loin, les limites dans le temps qu'ont les enseignants vis-à-vis de cette pratique. Est-ce jusqu'à ce que l'élève atteigne un niveau correct en français ou en fonction de sa durée de résidence en France ? Une autre recherche pourrait porter sur l'étude du partenariat entre les enseignants accueillant les nouveaux-arrivants non-francophones et le CASNAV, tant au niveau du soutien que des conseils qui leur seraient apportés.

Cette recherche m'a permis d'anticiper une probable pratique future. En effet, l'accueil de non-francophones peut se présenter à chacun des enseignants. J'ai donc découvert ce qui est préconisé pour ce public spécifique et cela me permettra de savoir comment agir avec et pour eux. J'en ai plus largement conclu que pour tout problème, il y a toujours des écrits de spécialistes et des personnes qualifiées ou expérimentées dans ce domaine pour nous aider.

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destinés aux enseignants page I

Annexe 2 : Tableau des réponses données à la question «pour vous, la culture d'origine c'est : » page V

Annexe 3 : Tableau des réponses concernant les supports utiliséspage VI

Annexe 4 : Tableau des réponses concernant les activités page VII

Annexe 5 : Tableau des réponses données à la question «pour vous, l'enseignement d'une culture étrangère consiste à : » page VIII

Annexe 1

Dans le cadre d'un Master 2 SMEEF spécialité Professorat des écoles, je réalise un mémoire de recherche sur la culture d'origine des élèves non francophones. Ce questionnaire est totalement anonyme et s'adresse à tous les professeurs des écoles accueillant des élèves non-francophones. En répondant à ce questionnaire vous me permettrez de mener à bien ce projet. Si vous rencontrez certaines difficultés, n'hésitez pas à me contacter par mail à l'adresse suivante : cecile_craperi@lille.iufm.fr
Ce questionnaire prendra environ 15 minutes. Je vous remercie de votre participation.

1 - «Pour vous, la «culture» d'un pays, c'est (cochez la ou les cases de votre choix ou inscrivez-y des numéros d'ordre) :

- son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques ;
- ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes ;
- son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son artistique ;
- les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes ;
- les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et la manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers».

2 - «Pour vous, l'enseignement d'une culture étrangère consiste à :

- faire prendre conscience aux élèves des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent
- faire apprendre aux élèves le minimum de connaissances culturelles indispensables
- faire comprendre de l'intérieur aux élèves le vécu subjectif des gens du pays
- amener les élèves à relativiser leur propre culture, et accepter les autres cultures
- permettre à chaque élève de réaliser un parcours personnel, forcément subjectif, dans la culture étrangère
- apprendre aux élèves à se comporter comme des gens du pays dans certaines situations
- amener les élèves à comparer systématiquement la culture étrangère et leur propre culture

amener les élèves à découvrir la ou les cohérence(s) interne(s) propre(s) à la culture étrangère»

autre(s) :.....

(Les questions 1 et 2 sont extraites de PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses)

Questions relatives à l'école

3 - L'accueil et la scolarisation des non-francophones sont-ils inscrits dans le projet d'école ?

- Oui
- Non

4 - Y a-t-il une évaluation de départ ?

- Oui :
- Ecrite
- Orale
- Non

Questions concernant votre classe

5 - De quels pays d'origine sont les élèves non-francophones de votre de classe?

.....
.....
.....
.....
.....

6 - Combien sont-il ?

.....
.....

7 - Dans quels cycles et niveaux de classe enseignez-vous ?

.....
.....

8 - Intégrez-vous, dans les activités que vous proposez, la culture d'origine des élèves non-francophones fréquentant votre classe ? Pourquoi (par rapport aux élèves non-francophones) ?

.....
.....
.....
.....

9 - Si oui, dans quels types d'activités ?

.....
.....
.....

10 - Ce choix se fait-il dans certains cas ou dans tous les cas? (en fonction du pays d'origine des élèves par exemple)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11 - Dans toutes les disciplines ou dans quelques unes ?

.....
.....
.....

12 - Si vous réalisez des activités spécifiques intégrant la culture d'origine des élèves non-francophones, quels supports utilisez vous ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

13 - Utilisez-vous des méthodes spécifiques (Langues Etrangères Vivantes, Français Langue Etrangère, Français Langue Seconde, etc) pour apprendre le français aux non-francophones ?

- Oui
- Non

- Si oui, à quels moments et pourquoi ? (toujours, pour l'aide individualisée, etc)

.....
.....
.....

14 - Fréquentent-ils d'autres établissements (CLIN, etc) ?

.....
.....
.....

15 - Combien de temps estimez-vous qu'un élève non-francophone met-il pour s'adapter au milieu scolaire? (de manière générale)

- Moins de 1 mois
- Entre 1 et 3 mois
- Plus de 3 mois

Questions vous concernant

16 - Enseignez-vous les langues étrangères dans votre établissement ?

- Oui
- Non

17 - Avez-vous eu une formation dans l'accueil des non-francophones ?

- Oui
- Non
 - Si oui, laquelle ?

.....
.....

Ce questionnaire est maintenant terminé, merci encore pour votre participation.

Annexe 2

A la question «pour vous, la culture d'un pays c'est :», voici ce qu'ont répondu les enseignants.

	Enseignant intégrant la culture d'origine	Enseignant n'intégrant pas la culture d'origine	Enseignant n'intégrant la culture d'origine que selon les cas	Total des réponses sur total des enseignants
«Son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques	4	2	1	7 sur 9
Ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes	0	0	0	0 sur 9
Son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physiques, son histoire et son art	4	1	3	8 sur 9
Les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays et toutes les manifestations correspondantes	4	1	3	8 sur 9
Les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers et la manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers	0	0	0	0 sur 9
Autre»	0	0	0	0 sur 9

Question extraite de PUREN C., BEROCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses

ANNEXE 3

Les supports utilisés par les enseignants.

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants (sur 9)
Images	3	0	1	4 sur 9
Albums	2	0	0	2 sur 9
Internet	1	0	2	3 sur 9
Télévision	1	0	0	1 sur 9
Vidéo	0	0	1	1 sur 9
Journaux	0	0	1	1 sur 9
Cuisine	1	0	0	1 sur 9
Chanson	1	0	0	1 sur 9
Cartes géographiques	0	0	1	1 sur 9
Cahier de vie	1	0	0	1 sur 9
Intervention des parents en classe	1	0	0	1 sur 9
Sans réponse	0	2	1	3 sur 9

ANNEXE 4

Les types d'activités mises en œuvre par les enseignants.

	Enseignants intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignants n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignants n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur total des enseignants
Comparaison des deux langues	3	0	0	3 sur 9
Rencontre interculturelle par l'intervention des parents dans la classe	2	0	0	2 sur 9
Parler du pays d'origine à partir d'images et comparer avec la France	2	0	0	2 sur 9
Organisation et comparaison de la gastronomie (goûter, fêtes, etc.)	2	0	2	4 sur 9
Lecture d'albums dans la langue d'origine de l'élève	1	0	0	1 sur 9
Chanson dans la langue d'origine de l'élève	1	0	0	1 sur 9
Rituel de la météo en France et dans le pays d'origine de l'élève	1	0	0	1 sur 9
Recherches documentaires sur le pays d'origine pour toute la classe	1	0	1	2 sur 9
Exposés	0	0	2	2 sur 9
Sans réponse	0	2	0	2 sur 9

ANNEXE 5

Voici ce qu'on répondu les enseignants à la question «Pour vous, l'enseignement d'une culture étrangère consiste à : »

	Enseignant intégrant la culture d'origine (sur 4)	Enseignant n'intégrant pas la culture d'origine (sur 2)	Enseignant n'intégrant la culture d'origine que selon les cas (sur 3)	Total des réponses sur totale des enseignants
«Faire prendre conscience aux élèves des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent	1	1	1	3 sur 9
Faire apprendre aux élèves le minimum de connaissances culturelles indispensables	3	2	1	6 sur 9
Faire comprendre de l'intérieur aux élèves le vécu des gens du pays	0	1	0	1 sur 9
Amener les élèves à relativiser leur propre culture et accepter les autres cultures	4	2	3	9 sur 9
Permettre à chaque élève de réaliser un parcours personnel, forcément subjectif, dans la culture étrangère	1	1	0	2 sur 9
Apprendre aux élèves à se comporter comme des gens du pays dans certaines situations	0	0	0	0 sur 9
Amener les élèves à comparer systématiquement la culture étrangère et leur propre culture	1	0	0	1 sur 9
Amener les élèves à découvrir la ou les cohérence(s) interne(s) à la culture étrangère»	2	1	1	4 sur 9

Question extraite de PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses

Bibliographie

Ouvrages

- BERTUCCI M.M., HOUDART-MEROT V., 2005, *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, Paris, Centre National de Recherche Pédagogique,
- CLEMENT F., GIRARDIN A., 1997, *Enseigner aux élèves issues de l'immigration*, Paris, Nathan,
- CRDP d'Amiens, 1993, *L'école de tous les élèves*, Amiens, CRDP de Picardie, Éditions Corps Puce, Licorne,
- CRDP de Lille, 1988, *Les enfants de l'immigration et l'école*, Lille, CRDP de Lille, CNDP,
- DESMONS F. (et al.), 2006, *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Belin,
- FORGES G., 1995, *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Paris, Didier Erudition,
- GRIMALDI C., 1998, *Accueillir les élèves étrangers*, Paris, Villes Plurielles,
- M.LEZOURET L., CHATRY-KOMAREK M., 2007, *Enseigner le français en contexte multilingues dans les écoles africaines*, Paris, L'Harmattan,
- MARTINEZ P., 2004, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presse Universitaire de France,
- O'NEIL C., 2000, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier,
- PUREN C., BEROCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses,
- TARDIEU C., 2006, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses,
- TARIN R., 2006, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Tournai, Éditions Labor,

-VERBUNT G., 1994, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Paris, CNDP Centre de documentation migrants,

-VIGNER G., 2009, *Le français langue seconde, Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivées*, Paris, Hachette édition,

ARTICLES

-BERTUCCI M.M., Enseignement du français et plurilinguisme, *Le Français aujourd'hui*, 2007/1 n°156, p.49-56. DOI : 10.391/lfa.156.0049,

-CADET L., REMY-THOMAS F., TELLIER M., *Vers une didactique du français transversale et ouverte sur le fonctionnement des langues en classe d'initiation (CLIN)*, *Spirale, revue de Recherches en Éducation*, 2006, n° 38, pp 37-52,

-COUËTOUX-JUNGMAN F., et al. (2010), Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance, *Devenir*, 2010/4-Vol.22 pages 293 à 307,

-FORESTAL C., États généraux : du français langue étrangère-français langue seconde, les 16 et 17 janvier 2006 à Paris ; compte-rendu général des travaux,

-KLEINHOLT S., Note d'information n°08-06, « La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non-francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005 », mars 2006
<http://www.education.gouv.fr/Sylvie>,

-LEPEZ B., HAMEZ M.P., BIGOT de PREAMENEU S., Le FLS : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires, *SPIRALE – Revue de Recherches en Education* – 2008 n°42 (123 -137),

-RICHARD B., conseillère pédagogique, *Pratique de classe d'initiation*, 30/04/2011,

Textes Officiels

-Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001,

-B.O, n°1 du 14 février 2002, hors série, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Instructions Officielles de l'Éducation Nationale,

Sitographie

<http://www.immigration.gouv.fr>

<http://www.ac-lille.fr/pedagogie/casnav/default.cfm> : extrait du BO spécial n°10 du 25 avril 2002

<http://www.lepointdufle.net>

http://www.evalguide.ethz.ch/eval_general

Comment l'Ecole intègre-t-elle un enfant allophone dans son pays d'accueil ? Parler le français est une priorité. La tâche n'est malgré tout pas simple. Depuis la fin du XXème siècle les institutions nationales et européennes ont élaboré des directives étayées par des études de nombreux chercheurs en la matière visant à prendre en compte la culture d'origine de ces individus dans les programmes scolaires. A l'époque où ce domaine d'activités devrait largement être observé dans toutes les disciplines du système de l'enseignement, il n'est toujours pas rare de voir ces pratiques complètement occultées par les enseignants qui manquent indéniablement de formation appropriée. Les efforts doivent donc se poursuivre dans la voie que tracent toutefois certains enseignants. Ceux-ci ont une maîtrise solide des langues étrangères et sont soutenus par leur Etablissement d'attache qui englobe la notion d'accueil d'élèves non-francophones dans son projet d'Ecole. Ce n'est que dans ce cadre structuré qu'il est aujourd'hui possible d'avancer et d'instruire tout nouvel arrivant étranger de façon éthique et responsable afin d'aboutir à l'objectif final qui est l'intégration de l'individu, par l'apprentissage du français, étendue à tout son entourage familial. Les pistes d'amélioration devraient cependant se tourner vers une prise de conscience de la mise en œuvre de cette mission par les enseignants dans leur globalité.

Mots clés : culture d'origine, élèves non-francophones, intégration, apprentissage du français, Français Langue Seconde (FLS).