



HAL
open science

Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle 3 : un levier pour l'apprentissage du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France ?

Sarah Lepetit

► To cite this version:

Sarah Lepetit. Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle 3 : un levier pour l'apprentissage du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France ?. Education. 2016. dumas-01657468

HAL Id: dumas-01657468

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657468>

Submitted on 12 Oct 2018

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Sarah LEPETIT

soutenu le : **6 juillet 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation 1^{er} degré**

Discipline : Français langue seconde

**Inclure en classe la démarche comparative des langues-
cultures en cycle 3 : un levier pour l'apprentissage du français
pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France ?**

Mémoire dirigé par :

Sylvie MARECHAL Professeure d'anglais, ESPE Centre Val de Loire

JURY :

Claudie GRENET Professeure d'anglais, ESPE Centre Val de Loire,
Présidente du jury

Sylvie MARECHAL Professeure d'anglais, ESPE Centre Val de Loire

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Sylvie Marechal, directrice de mon mémoire, qui m'a suivie depuis le début de la réalisation de celui-ci et qui a su répondre à mes questions, me guider et me conseiller.

Ensuite, je tiens à remercier tous les acteurs qui ont accepté de participer à la réalisation de mon mémoire. J'adresse donc mes remerciements à l'enseignante maître-formatrice de l'école Jean Zay, aux deux enseignantes d'UPE2A des écoles Jean Zay et Bénédicte Maréchal, à la formatrice du CASNAV d'Orléans-Tours et aux trois élèves allophones de l'école Jean Zay.

Les témoignages de chacun m'ont été essentiels.

Je tiens enfin à remercier ma famille et mes amis pour leur soutien.

Sommaire

Introduction	5
I- Cadre scientifique	7
1- Le contexte scolaire des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANAF)	7
1.1. Qu'est- ce qu'un Elève Allophone Nouvellement Arrivé ?	7
1.2. Langue(s) et culture(s) d'origine	10
1.2.1. Définition	10
1.2.2. Les concepts de « Langue Seconde », « Français langue de scolarisation » et « Français Langue Etrangère »	11
2- Les EANAF en cycle trois : un bilinguisme tardif	13
2.1. Définition du bilinguisme et du bilinguisme tardif	13
2.1.1. Le bilinguisme	13
2.1.2. Le bilinguisme tardif	14
2.2. Quelle place à l'Ecole pour la reconnaissance des langues/culture d'origine des élèves allophones ?	15
2.2.1 Une Ecole qui a longtemps et qui continue parfois à nier son hétérogénéité ..	15
2.2.2. Les dispositifs mis en place par l'Education nationale pour la prise en compte des langues d'immigration à l'école	17
3- La démarche comparative des langues au cycle 3	20
3.1. Le cadre théorique de l'approche comparative des langues	20
3.1.1. La comparaison des langues : une démarche d'éducation plurilingue	20
3.1.2. La comparaison des langues : une démarche interculturelle	21
3.2. Quels sont les intérêts de cette démarche ?	23
3.2.1. Inclure les langues-cultures d'origine : une valorisation pour l'élève	24
3.2.2. Une démarche motivante pour l'élève	27
3.2.3. La démarche comparative des langues : une aide à la différenciation pédagogique pour l'enseignant	28
3.3. Les limites de cette démarche	30
3.3.1 De la difficulté à être «expert » de sa langue	30
3.3.2 Le rejet de sa langue-culture d'origine	31
II- Problématique et hypothèses	33
1- La problématique	33
2- Les hypothèses	34
III- Méthodologie	35
1- Acteurs et contexte	35
1.1. Présentation des différents acteurs	35

1.2. Justification du choix des acteurs	38
2- Procédure de collecte des données	40
2.1. Pourquoi avoir choisi l'entretien ?.....	40
2.2. Présentation des guides d'entretiens.....	41
IV- Résultats obtenus	42
1- Analyse des résultats obtenus.....	42
1.1. A propos de la motivation et de la valorisation que peut apporter cette démarche aux élèves allophones	42
1.2. A propos du fait que la démarche comparative des langues puisse être une aide à la différenciation.....	50
2- Interprétation des résultats	52
2.1. A propos de la motivation et de la valorisation que peut apporter cette démarche aux élèves allophones	52
2.2. A propos du fait que la démarche comparative des langues puisse être une aide à la différenciation.....	55
3- Retour sur les hypothèses	56
Conclusion	59
Bibliographie.....	61
Annexes n°1 à 10.....	65

Introduction

De 2011 à 2014, j'ai effectué une Licence de Langues Etrangères Appliquées Anglais-Espagnol à l'Université d'Orléans. Lors de cette troisième année de licence, j'ai dû faire le choix entre me spécialiser soit dans un parcours commerce international, soit en traduction soit en Français Langue Etrangère (FLE). L'économie n'étant pas mon point fort, la traduction ne m'attirant pas, j'ai décidé tout naturellement de me tourner vers le parcours FLE. A l'époque, ce qui se cachait derrière cet acronyme m'était plutôt flou. Mais j'avais de la curiosité à savoir ce qui en découlait. Tout d'abord car l'idée d'enseigner me plaisait, même si je n'avais pas encore le projet de devenir professeure des écoles. Puis parce que j'ai toujours aimé découvrir d'autres langues, d'autres cultures, d'autres personnes venant « d'ailleurs ».

Durant cette dernière année de licence, j'ai été amenée à réaliser un stage s'étalant sur une année pendant laquelle mon rôle a consisté à enseigner le FLE au sein d'une association, et ce, à des adultes allophones de diverses nationalités : chinoise, russe, et cambodgienne.

Pour la thématique de mon mémoire, j'ai désiré rester dans le domaine de l'« allophonie » et donc des élèves allophones à l'école primaire. De plus, j'ai souhaité que ma problématique de mémoire soit centrée autour de la reconnaissance de la langue-culture d'origine de ces élèves.

Au début de mon mémoire, j'envisageais de faire des recherches sur le fait que l'étude de la typologie des langues d'origine des apprenants pouvait permettre à l'enseignant de différencier son apprentissage et donc de faciliter plus ou moins l'apprentissage du français pour les élèves allophones. Mais je me suis rendue compte, au fil de mes lectures, que cela pouvait en effet aider l'enseignant dans sa différenciation pédagogique, mais que ce n'était pas suffisant pour faciliter l'apprentissage du français.

Toujours au fil de mes lectures, j'ai découvert une démarche d'apprentissage du français langue seconde qui m'a interpellée : la démarche comparative des langues. Cette démarche met au cœur de son fonctionnement la langue-culture d'origine des élèves allophones dans un objectif unique : la maîtrise du français.

Pour les raisons évoquées ci-dessus, mes recherches concernent la problématique suivante : ***Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle 3 : un levier pour l'apprentissage du français pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France ?***

Dans un premier temps, j'exposerai le cadre théorique relatif à ma problématique et à mes hypothèses, puis, dans un second temps j'analyserai les résultats de mon protocole de recherche pour valider ou invalider mes hypothèses et en tirer des conclusions.

I- Cadre scientifique

1- Le contexte scolaire des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANAF)

1.1. Qu'est- ce qu'un Elève Allophone Nouvellement Arrivé ?

Si l'on se réfère à la définition du Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs d'Orléans-Tours (CASNAV), sont considérés comme Elèves Allophones Nouvellement Arrivés, « les élèves âgés de six à dix-huit ans non révolus, venant de l'étranger, quelle que soit leur nationalité, présents sur le territoire depuis moins d'un an, ou depuis moins de deux ans s'ils n'ont pas été ou peu scolarisé antérieurement dans leur pays d'origine »¹.

Cette définition ainsi que ce tableau de l'Observatoire des inégalités (source de l'Unesco)², viennent rappeler que les élèves allophones peuvent avoir un bagage scolaire ou une expérience de la scolarité très divers :

La scolarisation des enfants dans le monde						
	Nombre d'enfants non scolarisés en milliers / 1999	Nombre d'enfants non scolarisés en milliers / 2010	Taux net de scolarisation en primaire en % / 1999	Taux net de scolarisation en primaire en % / 2010	Taux net de scolarisation au secondaire en % / 1999	Taux net de scolarisation au secondaire en % / 2010
Monde	107 614	60 684	82	89	52	63
Pays en développement	104 927	58 274	80	88	45	58
Pays développés	1 322	1 586	97	97	89	92
Pays en transition	1 365	824	90	91	84	85
Afrique subsaharienne	42 174	30 641	58	76	19	29
Etats arabes	8 423	5 036	77	86	51	61
Asie centrale	439	317	91	90	77	87
Asie de l'Est et Pacifique	10 344	6 579	94	95	57	73
Asie du Sud et de l'Ouest	40 081	13 261	74	88	40	51
Amérique latine et Caraïbes	3 607	2 652	92	94	65	74
Amérique du Nord et Europe occidentale	901	1 267	98	96	88	91
Europe centrale et orientale	1 644	931	92	94	80	82

Nombre d'enfants non scolarisés : nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire. Taux net de scolarisation : rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Source : Unesco - rapport 2012 sur l'éducation pour tous

¹ CASNAV Orléans-Tours, [En ligne] : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones/

² Observatoire des inégalités, [En ligne] : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article881>

Ce tableau indique que l'Afrique subsaharienne (76%) et les Etats arabes (86%), affichaient en 2010 un des taux nets de scolarisation en primaire les plus faibles dans le monde.

De plus, en 2004, les élèves allophones nouvellement arrivés en France venaient pour 28% d'entre eux du Maghreb qui est une région englobant plusieurs Etats arabes tels que l'Algérie, la Lybie, le Maroc, la Mauritanie, la Tunisie,..., et 9,4% des élèves allophones venaient aussi d'Afrique subsaharienne (Davin-Chnane, 2008)³.

A l'école primaire, une évaluation pronostico-diagnostique est réalisée à l'arrivée de l'élève allophone dans le but d'établir un bilan de ses compétences scolaires et de son vécu scolaire, si celui-ci existe, ainsi que de ses compétences linguistiques.

On rencontre donc divers profils linguistiques, scolaires et sociaux chez les élèves allophones. Le CASNAV d'Orléans-Tours précise que :

-« Les EANA peuvent arriver à tout moment de l'année dans les circonstances les plus variées : mobilité européenne, regroupement familial, demande d'asile, migration économique, etc. ».

-«Ils sont non francophones en règle générale, mais une partie d'entre eux est francophone : c'est le cas, en particulier, des élèves venant de certains pays d'Afrique noire, où ils ont été scolarisés en français, mais qui parlent le plus souvent une langue différente dans leur milieu d'origine (le lingala au Congo par exemple). ».⁴

Jean-Marie Frisa (2014), présente un tableau⁵ recensant sept profils d'élèves établis à partir de différents critères tels que :

→ Le vécu scolaire : l'élève a-t-il déjà été scolarisé ou non avant son arrivée en France ?

→ Les compétences en lecture dans la langue d'origine ou dans une langue de scolarisation autre que le français.

³ DAVIN-CHNANE, Fatima, *Immigration, Ecole et didactique du français*, p.23

⁴ CASNAV Orléans-Tours, *Les élèves allophones nouvellement arrivés*, [En ligne] : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones/

⁵ FRISA, Jean-Marie, *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, p. 57

→ Les compétences en lecture en français : l'élève lit-il un peu en français ou non ?

→ La compétence d'expression orale : l'élève parle-t-il un peu français ou non ?

Critères à prendre en compte pour définir les profils d'élèves			Les sept profils	Objectifs prioritaires à travailler	
Je ne suis jamais allé à l'école.	Je ne sais pas lire.	Je ne parle pas français.	Profil 1	Communication orale, langage de survie + métier d'élève	
		Je parle un peu français.	Profil 2	Métier d'élève + entrée dans l'écrit	
Je suis déjà allé à l'école.	Je lis ma langue maternelle ou une langue de scolarisation.	Je ne parle pas français.	Profil 3	Communication orale, langage de survie + entrée dans l'écrit	
		Je parle un peu français.	Profil 4	Entrée dans l'écrit	
		Je ne parle pas français.	Profil 5	Communication orale + système phonème/graphie	
		Je parle un peu français.	Je ne sais pas lire le français.	Profil 6	Système phonème/graphie
		Je parle un peu français.	Je lis un peu le français.	Profil 7	Soutien à l'écrit

Ce tableau, bien que synthétique, a toutefois l'avantage de donner à l'enseignant un aperçu général des objectifs prioritaires à travailler avec un élève en fonction du profil auquel il appartient. Bien entendu, c'est aussi et surtout à l'enseignant, par sa propre observation de l'élève en classe, de définir les objectifs de travail personnels à l'élève dans le but d'individualiser et de différencier l'enseignement en fonction des besoins spécifiques de l'élève.

Les élèves allophones n'ont donc pas forcément les mêmes connaissances et les mêmes compétences en français.

Certains enfants, face au français, seront confrontés à l'apprentissage d'une langue qui leur est totalement inconnue, alors que d'autres, par exemple pour les enfants venant d'un pays francophone, auront déjà pu avoir un contact avec le français. La langue française pourra alors leur paraître plus familière lors de son apprentissage.

En revanche, la particularité commune des élèves allophones est que le français n'est pas leur langue première. Le français va alors devenir pour les élèves allophones vivant et étant scolarisés en France, une langue seconde et une langue de scolarisation.

1.2. Langue(s) et culture(s) d'origine

1.2.1. Définition

Etymologiquement la langue maternelle (mère = *mater* en latin) est la langue qu'une mère parle et transmet à son enfant dès son plus jeune âge. Cependant, l'adjectif « maternelle » est plutôt restrictif car, littéralement, cet adjectif n'englobe qu'un seul transmetteur de la langue qui serait la mère. Pour un locuteur, parler de sa langue « d'origine » ou « première » semble donc plus adapté.

Le fait, qu'en règle générale, la langue d'origine soit la première langue acquise par un individu, ne doit pas faire oublier, selon Jean-Charles Rafoni⁶, la situation de certaines personnes qui, dès leur plus jeune âge, ont été en contact direct et régulier avec plusieurs langues. Donc, si un individu ne possède qu'une langue première on considèrera que ce premier apprentissage d'une langue s'est effectué à l'intérieur d'un seul système linguistique, alors qu'un individu possédant deux langues premières, aura construit cet apprentissage à l'intérieur de deux systèmes linguistiques distincts.

Aussi, la langue première se distingue d'une langue étrangère ou d'une langue seconde par son mode d'appropriation. La langue première est la langue que la famille ou les parents parlent à l'enfant avant même qu'il ne sache parler. C'est aussi la langue que l'enfant comprend avant de commencer à aller à l'école. Jean-Charles Rafoni précise, en parlant de la langue première, que « le sujet acquiert l'usage de la langue sans véritablement apprendre, par simple contact et interactions successives avec l'entourage familial. On n'apprend pas à parler à un enfant, on lui parle et les procédures inconscientes font le reste. »⁷.

Enfin, il ajoute que le système linguistique de la langue première devient un système linguistique de référence auquel tout individu se référera intuitivement et prioritairement lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (langue étrangère ou langue seconde). La langue première est pour beaucoup de didacticiens "la référence première», «le fil conducteur», «le truchement universel ».

⁶ RAFONI, Jean-Charles, Le statut du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle, [En ligne] : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH>

⁷ Ibid

A présent, en ce qui concerne la culture, il n'est plus à démontrer que celle-ci est interdépendante de la langue. L'une ne va pas sans l'autre. C'est par le biais de la langue que nous comprenons et expliquons le monde dans lequel on vit.

Dans le CECRL, il est écrit que « les adultes ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle. En fait, image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre. On peut poser la question « Qu'est-ce que c'est ? » pour nommer un phénomène nouvellement observé ou pour le sens (réfèrent) d'un nouveau mot. »⁸.

Apprendre une nouvelle langue, c'est donc aussi découvrir et apprendre à connaître sa ou ses cultures et ainsi développer des compétences plurilingues et pluriculturelles.

L'interdépendance langue-culture est aussi perceptible sur le plan non-verbal.

A ce propos, Nathalie Auger (2010) explique que la communication non-verbale, chez les êtres humains, représente jusqu'à quatre-vingt pour cent d'un message.

De plus, « la gestuelle mais la notion d'espace et de temps est également variable selon les contextes. »⁹.

Par exemple, le système économique occidental entraîne une vision du temps différente de celle des pays orientaux. Cette relation à l'argent particulière à la société occidentale apparaît explicitement dans certaines expressions telles que « le temps c'est de l'argent », « le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt », etc. On peut alors dire qu'il existe deux « cultures du temps » que sont les sociétés monochroniques (pays occidentaux) et les sociétés polychroniques (pays orientaux). Les sociétés monochroniques ont un rapport rigoureux vis-à-vis du temps alors que les sociétés polychroniques sont beaucoup plus souples en ce qui le concerne.

1.2.2. Les concepts de « Langue Seconde », « Français langue de scolarisation » et « Français Langue Etrangère »

⁸ CECRL, [En ligne] : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf, p. 82

⁹ AUGER, Nathalie, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*, p. 96

Jean-Marie Frisa (2014) donne une définition de la langue seconde. Il explique que cette dernière désigne une langue qui a été apprise après la langue première. Celle-ci a donc été apprise dans un second temps, ce qui justifie l'appellation « langue seconde ». Elle sert à un degré ou à un autre dans différents domaines de la vie. Toujours selon l'auteur, la notion de langue seconde regroupe aujourd'hui des réalités différentes et elle peut avoir pour le locuteur un statut particulier.

- La langue seconde peut avoir un statut particulier de façon sociale : c'est le cas lorsqu'elle concerne l'ensemble de la population. C'est par exemple la situation du français dans les pays africains ayant choisis le français comme langue officielle et langue d'enseignement.
- Elle peut aussi avoir ce statut de façon individuelle : pour certains immigrés, la langue parlée dans le pays d'accueil est considérée comme une langue seconde. C'est le cas des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Le français langue non-première enseigné en France aux élèves allophones doit être considéré comme une langue seconde et une langue de scolarisation, car cette langue seconde joue un rôle considérable dans la communication intra et extra scolaire de l'élève, que ce soit pour suivre un cursus scolaire ordinaire ou bien dans la vie quotidienne et vivre au sein d'une communauté culturelle nouvelle. (Frisa, 2014).

Le français langue de scolarisation, quant à lui, est la langue particulière à la communauté scolaire. C'est le français qui s'apprend à l'école et pour l'école. Le français langue de scolarisation doit être considéré comme une matière mais aussi comme la langue des autres matières. Le français langue de scolarisation est enseigné aux élèves dans un but d'inclusion scolaire et d'intégration sociale.

Dans ce cas, pour les élèves allophones, français langue seconde et français langue de scolarisation ne font qu'un.

Aussi, le français langue seconde ne doit pas être confondu avec le français langue étrangère. Par exemple, des élèves espagnols, vivant en Espagne, qui apprennent le

français deux à trois heures par semaine, reçoivent des cours de «français langue étrangère ». Cela correspond par exemple à une Langue Vivante 1 ou une Langue Vivante 2.

Aussi, on parle de français langue étrangère lorsque des apprenants allophones (en général adultes) apprennent le français dans un but personnel, professionnel, culturel ou touristique. Ces apprenants souhaitent souvent s'intégrer rapidement dans la société française. L'enseignement du français langue étrangère se base surtout sur le développement des compétences communicatives orales (l'expression orale, la compréhension orale et l'interaction).

2- Les EANAF en cycle trois : un bilinguisme tardif

2.1. Définition du bilinguisme et du bilinguisme tardif

2.1.1. Le bilinguisme

Dans l'opinion publique, il est souvent d'actualité de considérer qu'être bilingue, c'est posséder deux langues et de les maîtriser aussi bien l'une que l'autre, donc en fin de compte, tel qu'une personne monolingue serait capable de le faire.

Claude Hagege (2005) considère « qu'être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance. »¹⁰. On retrouve ici l'idée de bilinguisme « parfait » ou « équilibré ».

Or, cette vision du bilinguisme « parfait » semble utopique et éloignée de la réalité. En effet, selon Barbara Abdelilah-Bauer (2006)¹¹, le bilinguisme « parfait » est rare car dans une société monolingue comme l'est la France, les occasions dans la vie quotidienne d'utiliser indifféremment une langue ou une autre sont quasiment inexistantes. Il existe en général un déséquilibre entre les deux langues car une personne bilingue utilisera plus une langue dans un contexte familial, personnel, et davantage l'autre langue dans un contexte plus professionnel.

Comme le précise l'auteure, certaines personnes bilingues n'ont « qu'une compétence orale dans une langue et une compétence écrite dans l'autre, d'autres

¹⁰ HAGEGE, Claude, *L'enfant aux deux langues*, p. 218

¹¹ ABDELILAH-BAUER, Barbara, *Le défi des enfants bilingues*, p. 25-26

parlent deux langues quotidiennement mais avec un niveau de compétence différent sans savoir ni lire ni écrire dans les deux langues. »¹².

Christine Hélot (2007) précise à propos d'une personne bilingue qu'elle n'est pas :

« la somme de deux individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une compétence communicative égale à celle des monolingues, mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication. »¹³.

Il est donc préférable de considérer le bilinguisme non pas comme la maîtrise que possède le bilingue dans ses deux langues mais plutôt comme sa compétence communicative avec ses interlocuteurs dans des situations de la vie quotidienne.

2.1.2. Le bilinguisme tardif

On parle de bilinguisme tardif lorsque l'apprentissage de la seconde langue intervient après l'âge de six ans. On le distingue du bilinguisme précoce où la seconde langue est, quant à elle, apprise à partir de la naissance de l'enfant jusqu'à ses six ans.

Les élèves allophones en cycle trois ont en général le même âge que leurs camarades de classe. En effet, il est écrit dans la circulaire de 2012 qu'un élève allophone doit n'avoir « qu'un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum. »¹⁴.

Les élèves sont en général âgés de huit ans en CE2, neuf ans en CM1 et dix ans en CM2, donc on considérera qu'un élève allophone en cycle trois relèvera d'un bilinguisme tardif car leur acquisition du français langue seconde se fait après six ans. Barbara Abdelilah-Bauer (2006), explique qu'à six ans, un enfant possède déjà un bagage linguistique et cognitif important dans sa première langue. A cet âge, il maîtrise l'essentiel de sa langue d'origine et il a déjà acquis les principaux concepts sous-jacents aux formes linguistiques telles que la possession ou le pluriel.

¹² Ibid

¹³ HELOT, Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, p. 24

¹⁴ Circulaire de 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, [En ligne] : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Mais, pour l'auteure, la capacité d'acquérir après six ans une langue de manière intuitive diminue : l'apprentissage se fait moins naturellement comme cela se ferait pour un bébé ou un enfant de maternelle.

Cependant, il faut rester prudent sur cette hypothèse selon laquelle l'âge est un facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue étrangère car on note une grande variabilité dans les performances des enfants qui ont appris une seconde langue tardivement. Certains arrivent à très bien maîtriser une langue seconde quand d'autres sont dominés par leur langue d'origine à long terme.

Donc cette hypothèse que la plasticité du cerveau pour l'apprentissage des langues diminue avec l'âge est de plus en plus contredite.

Un livret s'adressant aux orthophonistes explique que « les compétences seraient déterminées non seulement par l'âge, mais aussi par les facteurs socio-psychologiques tels que la motivation, la confiance en soi, ou encore par la méthode d'apprentissage. »¹⁵.

2.2. Quelle place à l'Ecole pour la reconnaissance des langues/culture d'origine des élèves allophones ?

2.2.1 Une Ecole qui a longtemps et qui continue parfois à nier son hétérogénéité

Véronique Castellotti (2008)¹⁶, explique que pendant de nombreuses années, et notamment pendant l'entre deux guerres, la France a tenu une politique dite « assimilationniste » au regard des personnes étrangères. Dans le cadre de tentatives d'invisibilisation des minorités nationales par l'Etat, l'Ecole a accueilli les élèves allophones en les plongeant dans un contexte d'immersion totale.

Le principe de l'immersion concerne en particulier l'apprentissage du français, et consiste à faire baigner dans un bain linguistique les élèves allophones. La catégorisation du français à enseigner serait le Français Langue Maternelle (FLM). Il

¹⁵ Livret destiné aux orthophonistes réalisé dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie, par LEFEBVRE, Flora sous la direction de CLOUARD, Chantal, [En ligne] : <http://www.orthoedition.com/bilinguisme/bilinguisme.pdf>

¹⁶ CASTELLOTTI, Véronique, *Immigration, Ecole et didactique du français*, p.236-239

n'y a donc pas de distinction établie par l'enseignant entre ces élèves étrangers et les élèves ayant le français comme langue d'origine.

Cette politique de l'assimilation et ce principe d'immersion nie « les différences et en particulier celle liée aux langues familiales. »¹⁷. L'auteure cite Christian Puren qui explique que « l'abandon de la langue d'origine au profit du français apparaissait donc comme l'un des éléments primordiaux de la politique d'assimilation que l'autorité française tentait de mettre en place. »¹⁸.

Cette idée que la langue d'origine puisse être un frein pour l'apprentissage, et que par conséquent, l'abandon de la langue d'origine soit le prix à payer pour pouvoir maîtriser la langue française, a été et reste parfois encore aujourd'hui ancrée dans les esprits. Véronique Castelloti (2008) et Gabrielle Varro (2012)¹⁹, parlent de « représentations négatives » et de « représentations défavorables » à la prise en compte des langues familiales. Gabrielle Varro parle même d'une « représentation d'absence de langue, - comme si, ne possédant pas la langue française, ces enfants n'auraient pas de langue du tout ! (...) de la part des décideurs français, c'est là une approche non seulement ethnocentriques mais véritablement « culturaliste » puisque le postulat sous-jacent est qu'il y a chez l'enfant étranger non pas la potentielle richesse d'une autre langue et culture mais un manque puisqu'il ou elle ne posséderait pas la langue et culture française. »²⁰.

On constate donc chez les acteurs sociaux directement liés aux élèves allophones (enseignants, éducateurs, responsables d'association, etc.) mais aussi à différents niveaux de l'institution scolaire une dévalorisation de ces élèves allophones.

Par exemple, Stéphanie Galligani (2012)²¹ s'est intéressée aux différentes dénominations que les élèves allophones ont reçues au travers des différentes circulaires.

Elle explique que dans la circulaire de 1986 on y retrouvait le terme « d'élèves non-francophones ».

¹⁷ Ibid, p. 237

¹⁸ Ibid, p. 237

¹⁹ VARRO, Gabrielle, *Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française*, [En ligne] : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2228>

²⁰ Ibid

²¹ GALLIGANI, Stéphanie, *Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France*, [En ligne] : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2314>

Dans la circulaire de 2002 la dénomination « d'élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française » était utilisée.

Cécile Goï (2013)²² fait remarquer que les appellations « sans maîtrise suffisante de la langue française » et « non-francophones » envisageaient avec un préfixe privatif, « sans » et « non », l'élève nouvellement sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap.

Au contraire de ces circulaires et de ces représentations négatives, l'appellation « allophone », qui a fait sa première apparition dans la circulaire de 2012, met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui ou celle qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues.

Cette habileté à parler plusieurs langues doit donc être considérée par les différents acteurs de l'Education nationale comme une richesse et non comme un poids pour l'élève allophone dans son apprentissage du français.

2.2.2. Les dispositifs mis en place par l'Education nationale pour la prise en compte des langues d'immigration à l'école

Dans son projet d'unification la France a, de tout temps, laissé que peu de place aux langues des enfants ayant immigrés en France. On observe que de rares mises en œuvre institutionnelles intégrant les langues des enfants. (Castelloti, 2008)

Pour ce qui est des différents dispositifs de prise en compte des langues des élèves allophones ayant existés, on peut faire référence à ces dispositifs :

- Les sections internationales et les classes bilingues :

Les classes bilingues à parité horaire, à l'école primaire, ne sont mises en place, selon la circulaire n° 2001-167 du 5-9-2001²³, que pour les langues régionales. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce dispositif.

²² GOÏ, Cécile, *L'inclusion scolaire des EANA*, [En ligne] :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

²³ Circulaire de 2001 relative aux modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm>

En ce qui concerne les sections internationales les sites Eduscol et Education.gouv précisent que :

« Les élèves des sections internationales suivent certains enseignements en langue étrangère, appelés "enseignements spécifiques", pour lesquels ils sont regroupés en dehors de leurs classes habituelles.

Les sections internationales existent dans 16 langues vivantes : allemand, américain, arabe, britannique, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, portugais du Brésil, russe, suédois. ». (Eduscol)²⁴

« Ce dispositif bilingue implanté en école primaire accueille dans une même section des élèves français et étrangers. Les sections ont trois objectifs :

-faciliter l'insertion d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine.

-créer, grâce à la présence d'élèves étrangers, un cadre propice à l'apprentissage par les élèves français d'une langue vivante étrangère à un haut niveau.

-favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés. » (Education.gouv, 2016)²⁵

- Les Enseignements en Langues et Cultures d'Origine (ELCO) :

La prise en compte officielle des langues de l'immigration, c'est-à-dire au sein de l'école, ne voit le jour qu'à partir du vingtième siècle, dans les années soixante-dix. Cela s'est notamment réalisé au travers du développement des ELCO, défini par la circulaire de 1975²⁶ relative aux « enseignements des langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires ».

Le contenu de cette circulaire prend en compte les positions formulées par l'UNESCO dans les années cinquante. En effet, cette circulaire affirme que « le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français. ».

En France, les ELCO concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie.

²⁴ EDUSCOL, *Sections internationales*, [En ligne] : <http://eduscol.education.fr/pid23147/sections-internationales.html>

²⁵ EDUCATION.GOUV, *Les sections internationales à l'école primaire*, [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html>

²⁶ Circulaire de 1975 relative aux enseignements des langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires, [En ligne] : http://dcalin.fr/textoff/lco_1975.html

Ces enseignements sont basés sur le principe que la maîtrise de la langue maternelle est une condition nécessaire pour un apprentissage réussi d'une langue étrangère. Les objectifs complémentaires sont de « structurer la langue parlée dans le milieu familiale, favoriser l'épanouissement des jeunes issus d'autres cultures, valoriser la diversification des langues à l'école. »²⁷.

En ce qui concerne l'organisation des enseignements dans le premier degré, « les cours sont dispensés à partir du CE1, à titre optionnel, à raison d'une 1h 30 à 3 h par semaine. Ils sont pour la plupart organisés après la classe, le mercredi et à titre exceptionnel, le samedi. »²⁸.

Cependant, comme le souligne Véronique Castelloti (2008), les classes bilingues et les sections internationales restent très minoritaires et les ELCO ont tendance à disparaître de plus en plus.

D'ailleurs, la rentrée 2016 marquera officiellement la fin progressive des ELCO pour « mettre fin à un régime d'exception »²⁹.

Ensuite, comme nous l'avons vu précédemment, peu d'actions sont réalisées par les enseignants au sein de la classe pour valoriser et s'appuyer sur la langue d'origine des élèves dans leur apprentissage du français. L'apprentissage du français par immersion est souvent l'alternative choisie par les enseignants.

Aussi, les ELCO et ce principe de l'immersion, sont plus dans une optique « intégrative » qu' « inclusive » des langues des élèves allophones.

Il semble donc important de réfléchir à la mise en place d'approches didactiques qui tentent d'inclure ces langues dans une perspective d'éducation langagière générale, et de plus au sein de la classe, comme pourrait le permettre la démarche comparative.

²⁷ EDUSCOL, *Enseignements de langue et de culture d'origine*, [En ligne] : <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

²⁸ Ibid

²⁹ EDUCATION.GOUV, *L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016*, [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html>

3- La démarche comparative des langues au cycle 3

La démarche comparative des langues est une démarche didactique vivement défendue par Nathalie Auger, professeure en sciences du langage à l'Université de Montpellier, dans le but de faire acquérir le français aux élèves allophones.

Nathalie Auger est l'auteure d'un DVD intitulé « Comparons nos langues » présentant cette démarche comparative des langues. Ce DVD s'est d'ailleurs vu décerner le « Label européen des langues » par la Commission européenne. Ce label « s'adresse à des initiatives de dimensions européennes, qui reflètent la réalité de l'Union dans sa diversité linguistique et exploitent ses potentialités pour améliorer la connaissance et la compréhension d'autres cultures par l'apprentissage des langues. »³⁰.

3.1. Le cadre théorique de l'approche comparative des langues

3.1.1. La comparaison des langues : une démarche d'éducation plurilingue

Tout d'abord, la méthode comparative des langues émane d'une éducation plurilingue car elle ne considère pas les langues parlées dans la classe comme étant des entités distinctes et sans liens les unes vis-à-vis des autres.

Au contraire, la méthode comparative s'efforce d'avoir une approche globale à la diversité des langues présentes. Elle prend en compte la langue de scolarisation qui est ici le français, mais aussi la ou les langues d'origine parlée(s) par les élèves allophones ou d'autres élèves considérés comme non-allophones.

Il y a donc une volonté de ne pas instaurer de cloisons entre les langues, c'est-à-dire de ne pas réserver un enseignement propre à une langue et un autre enseignement propre à une autre langue.

L'idée de mettre ces langues en confrontation est défendue par Martine Kervran (2012) qui explique que « les apprentissages en français ne peuvent qu'être soutenus et renforcés par une comparaison avec le fonctionnement d'autres langues. Réciproquement, la référence aux caractéristiques du français ne peut que servir de point d'appui aux apprentissages d'autres langues. »³¹.

³⁰ Citation tirée du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues » de Nathalie AUGER, p.2

³¹ KERVRAN, Martine, *Les langues du monde au quotidien*, p. 8

Les langues de la classe sont donc considérées comme formant un tout.

De plus cette méthode s'efforce d'exploiter les compétences et les connaissances linguistiques que les élèves allophones détiennent dans leur langue d'origine.

En effet, comme cela a été dit précédemment, les élèves allophones n'arrivent pas vierges de langage. En cycle trois, ils possèdent pour la plupart une maîtrise suffisante de leur langue première pour pouvoir avoir une attitude réflexive envers celle-ci. Avec cette démarche, chaque acteur est considéré comme un expert : les élèves de nationalité française, et d'autant plus l'enseignant, sont les experts du français langue maternelle. Quant aux élèves allophones ils représentent les experts de leur langue première.

Cette méthode implique donc une co-construction de l'apprentissage du français. Nathalie Auger (2005)³² explique que plus les élèves s'impliquent, plus ils prennent en charge leur apprentissage. Les élèves entrent en interaction avec l'enseignant qui va lui aussi s'impliquer pour comprendre l'origine des erreurs ou les futures erreurs éventuelles en français des élèves allophones. L'enseignant va donc entrer en empathie avec les élèves allophones pour comprendre le fonctionnement des systèmes de leur langue.

L'éducation plurilingue se fait donc par et pour les élèves mais aussi par et pour l'enseignant qui apprend lui aussi des langues de ses élèves.

3.1.2. *La comparaison des langues : une démarche interculturelle*

- Définition de l'interculturalité :

Etymologiquement, le terme « interculturalité » est composé du préfixe « inter » qui, en latin, signifie « entre », « parmi », et de « culturalité » issu du latin « cultura » qui signifie la culture.

L'interculturalité représente donc l'ensemble des interactions et des relations entre deux ou plusieurs cultures différentes. Ces interactions et ces relations sont générées par des rencontres qualifiées d'interculturelles. Cela sous-entend que ces rencontres,

³² Idées tirées du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues », p. 7

ces confrontations se fassent dans le dialogue et la découverte d'autrui, dans le respect mutuel et dans le souci de préserver l'identité culturelle de chacun. (CMA, 2013)³³

La pédagogie interculturelle considère que « les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. »³⁴. La pédagogie interculturelle est donc avant tout « une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. »³⁵.

- Les universaux-singuliers :

Etre dans une démarche de comparaison des langues ne consiste pas seulement à s'appuyer sur les différences entre celles-ci mais c'est aussi chercher à mettre en évidence les analogies que l'on peut remarquer entre ces différentes langues.

Ces similitudes entre les langues sont enracinées dans ce que Robert Galisson appelle les « universaux-singuliers ». Les « universaux-singuliers » sont des invariants dans les langues qui constituent le langage.

Et c'est à propos de ces universaux-singuliers entre les langues que les élèves vont pouvoir s'exprimer.

Nathalie Auger (2010) cite Bouchard et Neucheze, qui résument les types de niveaux de remarques que les élèves vont pouvoir faire :

- les remarques métalocutoires : portant sur les propriétés acoustiques ou articulatoires du message
- les remarques métalinguistiques : portant sur les caractéristiques lexico-syntaxiques du code
- les remarques métadiscursives : portant sur l'organisation sémantique du discours
- les remarques métacommunicatives : portant sur l'organisation de l'évènement communicatif
- les remarques méta-interactionnelles : portant sur une mise au point des tabous et des rituels relatifs à l'interaction

³³ Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie, *Apprentissages tout au long de la vie & Interculturalité*, p.7. [En ligne] : http://www.wcfel.org/doc/lalettreduCMA_4.pdf

³⁴ Institut National de Recherche Pédagogique, *Approches interculturelles en éducation*, p.6. [En ligne] : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf

³⁵ Ibid p.7

Par exemple, dans le DVD *Comparons nos langues* (2005), on peut visionner un extrait d'une leçon de français portant sur la négation. L'enseignant part de l'exemple de la phrase « La gomme n'est pas sur la table ». Puis les élèves sont eux aussi amenés à traduire cette phrase dans leur langue d'origine : l'arabe et le russe. L'enseignant écrit alors chaque phrase au tableau et les élèves doivent repérer dans chacune d'elles le mot qui dit « non ».

En effet, dans ces trois langues, il y a toujours un mot qui marque la négation : « n'+verbe+pas » en français, « la eïssèt » en arabe et « né » en russe (pour l'arabe et le russe, j'ai retranscrit les mots de la manière que l'enseignant les avait écrits au tableau). Le groupe classe est alors amené à faire des remarques métalinguistiques telles que constater qu'en français, en arabe et en russe la négation existe (c'est un universel singulier). En russe le mot « né » peut se placer à deux endroits différents dans la phrase, en français la négation entoure le verbe alors que ce n'est pas le cas dans les deux autres langues.

Les universaux-singuliers interviennent donc au point de vue langagier, comme cela a été montré dans l'exemple précédent, mais bien entendu également au point de vue culturel.

Mais pour Nathalie Auger (2005), c'est « davantage sous l'angle langagier que la démarche interculturelle sera travaillée »³⁶ plus que sous l'angle culturel.

En effet, l'objectif premier des élèves allophones est l'apprentissage du français et cette démarche tirera plus profit dans le cadre linguistique

3.2. Quels sont les intérêts de cette démarche ?

Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves allophones en cycle trois relèvent pour la plupart d'un bilinguisme tardif.

Pour ce mémoire, nous allons surtout considérer que ce sont la confiance en soi par le biais de la valorisation de la langue-culture d'origine, ainsi que la motivation et la

³⁶ Citation tirée du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues » de Nathalie Auger, p. 13.

démarche comparative dans son ensemble, qui vont être des facteurs déterminants pour l'apprentissage du français aux élèves allophones, et ce, plus que l'âge en lui-même.

A ce propos, Nathalie Auger (2005) fait référence à des recherches de Christine Deprez qui montrent que même des enfants de douze ans « peuvent acquérir la langue en 1 ou 2 mois à la seule condition d'être motivés »³⁷.

3.2.1. Inclure les langues-cultures d'origine : une valorisation pour l'élève

Tout d'abord, il est intéressant de comparer le préambule de la nouvelle et de l'ancienne circulaire concernant l'organisation de la scolarité des élèves allophones :

→ **Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 (ancienne circulaire)**³⁸ : « L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France.(...) Ces dernières années, des données nouvelles (...) ont nécessité de renforcer les moyens liés à la scolarisation ainsi que les actions d'intégration qui accompagnent et facilitent celle-ci. »

→ **Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 (nouvelle circulaire actuellement en vigueur)** : « L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. »

L'objectif commun de ces deux circulaires est bien « l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle » des élèves allophones. Cependant on constate dans la circulaire de 2002 que cela passe par des « actions d'intégration » alors que dans la circulaire de 2012, cela passe par des « pratiques éducatives inclusives ».

Il convient alors de définir les notions d'intégration et d'inclusion pour mieux comprendre ce qui est en jeu.

³⁷ Citation tirée du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues » de Nathalie AUGER, p.14

³⁸ Circulaire de 2002 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

Pour cela, on peut s'appuyer sur le rapport annuel des inspections générales de 2009, indiquant que :

« Le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (...). Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. (...) Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. »³⁹.

Là où l'intégration demande à l'élève de s'adapter à l'environnement d'accueil et à ses normes, avec alors une adaptation à sens unique de la part de l'élève, l'inclusion, quant à elle, nécessite de la part des acteurs de l'institution scolaire de faire évoluer leurs pratiques « en prenant en compte (...) la singularité des parcours des élèves en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée, dans un objectif commun. »⁴⁰.

De plus, l'auteure ajoute que les dispositifs intégratifs qui peuvent parfois tendre vers la ségrégation, s'assortissent d'effets défavorables pour la dynamique de réussite des élèves allophones.

Par exemple, les ELCO vont disparaître notamment parcequ'ils reçoivent de vives critiques de la part de certains personnels de l'éducation (enseignants, inspecteurs,...) et de certains politiques. La critique essentielle concernant ce dispositif intégratif à tendance ségrégative est le fait que « ces enseignements sont « réservés » à certains enfants qui quittent le groupe classe à certains moments, pendant lesquels ce groupe s'adonne à d'autres activités auxquelles, de fait, les enfants allophones « échappent ». »⁴¹. En effet, les ELCO ont lieu durant des temps extra-scolaires (le mercredi après-midi voire le samedi) donc hors du groupe classe.

³⁹ Ce passage de l'inspection générale de 2012 est extrait de « L'inclusion scolaire des EANA » de Cécile GOÏ, p. 4

⁴⁰ GOÏ, Cécile, « L'inclusion scolaire des EANA », p. 4

⁴¹ CASTELLOTTI, Véronique, *Immigration, Ecole et didactique du français*, p. 258

Aussi, pour ce qui est fait en classe en termes d'inclusion des langues-cultures d'origine par certains enseignants on se retrouve souvent confronté selon Nathalie Auger (2008) à une « pédagogie couscous », c'est-à-dire à une approche « folklorisante » de l'autre : « boire le thé », « manger le couscous », etc.

La langue-culture de ces élèves allophones est donc rarement valorisée au regard des autres camarades de classes.

Ou alors, quand l'enseignant tente de l'inclure donc de la valoriser, elle l'est de manière maladroite et plutôt éloignée de la réalité voire stéréotypée.

Pour Véronique Castellotti et Danièle Moore (2010), « le simple fait de solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoirs-faire et leurs savoirs, de ne pas stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives, de valoriser au quotidien les ressources plurilingues dont ils disposent est très important pour leur intégration sociale et scolaire. Et donc de leur réussite scolaire. »⁴².

Et c'est ce que s'efforce de faire la démarche comparative des langues. En effet, cette démarche sollicite les expériences, les savoirs-faire et savoirs ainsi que les ressources plurilingues des élèves allophones comme le recommandent Véronique Castellotti et Danièle Moore.

Et, cela, notamment lorsque les élèves allophones rencontrent des difficultés en français. Cela leur permet de se rendre compte que leur langue d'origine n'est pas un frein, un handicap dans leur apprentissage du français, mais qu'au contraire celle-ci peut être mobilisée pour palier certaines difficultés.

Aussi, comme cela a été écrit précédemment, les élèves allophones sont considérés par le groupe classe comme les experts de leur langue-culture d'origine. Les enseignants et surtout les élèves, peuvent se rendre compte que, bien que les élèves allophones ne parlent pas français, ils possèdent des compétences et des connaissances diverses et variées dans leur langue d'origine. On peut alors imaginer la fierté pour les élèves allophones de faire découvrir leur langue, leur culture et d'être à leur tour les transmetteurs de savoirs.

⁴² CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle, Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire, p. 17 [En ligne] : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf

La comparaison des langues est donc une démarche permettant de valoriser les langues-cultures d'origine des élèves, d'en restaurer la valeur et la logique et de les mettre sur le même plan que le français.

3.2.2. Une démarche motivante pour l'élève

« La motivation est un facteur déterminant dans le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers d'une langue seconde ou étrangère. Elle peut constituer aussi quelques-uns des paramètres les plus importants pour l'appropriation de la langue sur lesquels reposent certains enjeux cognitifs chez les apprenants, comme la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'intégration de nouvelles stratégies. » (ISHIKAWA, 2009)⁴³

La valorisation des élèves allophones, que nous avons développée dans la partie précédente, va bien-sûr jouer pour beaucoup dans leur motivation à apprendre le français.

On peut rajouter le fait que la méthode comparative des langues émane d'une approche interculturelle et que, de ce fait, cela représente une source de motivation pour les élèves.

En effet, l'approche interculturelle centre son attention sur chaque culture, sur chaque langue, sur chaque individu. Elle donne l'opportunité aux élèves de s'exprimer sur leurs connaissances et leurs expériences des langues et cultures. Nathalie Auger (2005), explique que « la situation de classe peut alors devenir un cadre d'échanges, phénomène qui diversifie les types d'interactions (non seulement enseignant- élèves mais aussi élèves entre eux). L'acte communicatif devient plus naturel en raison de l'implication des participants. »⁴⁴.

Et c'est justement le fait que les élèves se sentent impliquer dans leur apprentissage, c'est-à-dire qu'ils « le construisent, le prennent en charge dans la mesure du possible »⁴⁵ qui va faire naître cette motivation pour l'apprentissage du français.

⁴³ ISHIKAWA, Fumiya, *Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère*, [En ligne] : <http://lidil.revues.org/2919>

⁴⁴ Citation tirée du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues » de Nathalie AUGER, p.14

⁴⁵ Ibid

3.2.3. La démarche comparative des langues : une aide à la différenciation pédagogique pour l'enseignant

De nos jours, la mise en place de la pédagogie différenciée est un aspect incontournable pour un enseignement répondant au plus près aux besoins de chaque élève.

D'ailleurs, on peut lire dans le préambule du B.O. de 2008 que :

« Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donne l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. »⁴⁶.

De plus, « Prendre en compte la diversité des élèves »⁴⁷ fait partie des quatorze compétences du référentiel de compétences que les enseignants doivent appliquer pour l'exercice de leur métier.

Louis Legrand (1986) définit la différenciation pédagogique comme étant « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves »⁴⁸. La démarche comparative des langues constitue donc, en elle-même, une démarche de différenciation pédagogique puisqu'elle s'efforce de prendre en compte la diversité des langues de la classe et plus précisément des langues d'origine des élèves allophones dans l'objectif de faciliter leur apprentissage du français.

A ce propos, Nathalie Auger (2005) explique que cette démarche ne doit pas être considérée comme une méthode globale que l'enseignant utilisera de manière aléatoire et/ou permanente durant l'année scolaire, mais qu'il faut plutôt y voir une « posture à adopter quand une erreur surgit, qu'un nouveau point (grammatical, orthographique,...) semble délicat à aborder (...). »⁴⁹.

⁴⁶ B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008 [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm>

⁴⁷ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 [En ligne] : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁴⁸ LEGRAND, Louis, La différenciation pédagogique (1986)

⁴⁹ Citation tirées du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues » de Nathalie Auger, p.28

Mais, cette démarche peut aussi permettre à l'enseignant de mieux comprendre l'origine de certaines erreurs commises par les élèves allophones. En effet, un élève allophone se situe en situation d'interlangue.

L'interlangue est, en quelque sorte, une langue intermédiaire créée par l'apprenant. C'est-à-dire que cette « entre-deux langue » a un système linguistique composé en partie du système linguistique de la langue source (la langue d'origine) et en partie du système linguistique de la langue cible (la langue seconde à acquérir). Car, comme l'explique Auger (2005), « apprendre une autre langue, c'est toujours calquer le système à atteindre sur son système d'origine, quel que soit le niveau linguistique (son, syntaxe, lexique) »⁵⁰. Cela va entraîner ce que l'on appelle des transferts positifs et des interférences.

Si l'apprenant produit des formes correctes dans la langue seconde, ici le français, et ce, en s'étant appuyé sur le système linguistique de sa langue d'origine, alors on parle de transfert positif.

Au contraire, si sa langue d'origine l'amène à produire des énoncés erronés en français d'ordres phonologiques, lexicaux, grammaticaux,...alors on parle d'interférence.

Et, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il est fortement probable que les élèves allophones fassent des erreurs émanant d'interférences. Or, si l'enseignant ne connaît pas du tout le système linguistique de la langue d'origine de l'apprenant, il peut s'interroger face à ces erreurs et ne pas comprendre leur(s) origine(s).

Comme nous l'avons vu précédemment, la démarche comparative doit surtout être utilisée lorsqu'une erreur surgit ou qu'un nouveau point semble délicat à aborder. Ainsi, lorsque l'élève sera amené à expliquer le fonctionnement de ce point dans sa langue d'origine, cela pourra permettre à l'enseignant de mieux comprendre l'origine des erreurs et/ou des difficultés de l'élève.

Pour illustrer ces propos, j'ai moi-même, lors de mon expérience passée en tant que professeure stagiaire de FLE, été confrontée à des erreurs et des difficultés d'un apprenant chinois. Parallèlement à mon stage, je suivais des cours de chinois (mandarin) à l'université et cela m'a été d'une aide précieuse pour prévoir et/ou comprendre certaines difficultés et certaines erreurs que cet apprenant chinois avait et faisait. Par exemple :

⁵⁰ Ibid, p. 16

- sa difficulté à prononcer des mots ayant plus de deux syllabes car en chinois la plupart des mots sont monosyllabiques ou bisyllabiques.
- sa difficulté pour prononcer certains phonèmes (certains phonèmes français n'existant pas en chinois).

Enfin, notons que le CASNAV d'Orléans-Tours propose aux enseignants des études⁵¹ sur les similitudes et les différences entre la langue française et l'arabe, le portugais et le turc. Ces études présentent, entre autres, les interférences les plus probables que les élèves allophones pourront faire. Si l'enseignant a dans sa classe des élèves allophones parlant ces langues, ces études peuvent représenter un premier outil pour l'enseignant dans sa différenciation pédagogique et dans la mise en place de la démarche comparative des langues.

3.3. Les limites de cette démarche

3.3.1 De la difficulté à être « expert » de sa langue

Bien que les élèves allophones puissent avoir, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, une maîtrise très correcte et suffisante de leur langue, ce qui est en général le cas en cycle trois, ils peuvent rencontrer des difficultés pour s'exprimer à propos de connaissances métalinguistiques de leur propre langue.

Tout d'abord, cela est dû au fait qu'un enfant parle sa langue première de manière inconsciente. Cela reste cependant moins vrai pour l'écrit, où le respect de l'orthographe demande une réflexion métalinguistique plus consciente lors de la tâche d'écriture. C'est d'ailleurs le cas pour les adultes qui parfois ont du mal à expliquer à une autre personne certaines règles grammaticales (par exemple, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir), certains aspects phonologiques (par exemple, comment produire les phonèmes nasals), etc.

De plus, il ne faut pas oublier, que les élèves allophones peuvent ne pas avoir été scolarisés antérieurement. J'ai moi-même été confrontée lors d'un de mes stages, à une élève allophone scolarisée en CM2 qui n'avait été que très peu scolarisée dans son pays d'origine, la Bulgarie. Cette élève avait des besoins d'une élève de CP voire

⁵¹ Ces études sont consultables à l'adresse suivante : http://casnav.ac-orleanstours.fr/les_eleves_allophones/les_ressources_pedagogiques/comparer_nos_langues/

GS, et, on peut donc peut-être supposer qu'une réflexion métalinguistique dans sa langue d'origine aurait été compliquée pour elle.

3.3.2 *Le rejet de sa langue-culture d'origine*

Pour un élève allophone, l'immigration peut être vécue comme un moment douloureux de sa vie.

En effet, l'immigration est le symbole d'une rupture avec ses attaches dans son pays natal : ses amis, des membres de sa famille, des lieux et des paysages qu'il affectionnait particulièrement, etc.

De plus, cette immigration est souvent subie par les enfants, par décision de leurs parents. Mais bien entendu, ce projet de partir vivre dans un nouveau pays peut aussi être vécu comme une libération ou une page qui se tourne pour un avenir meilleur.

Dans tous les cas, l'immigration est un processus chargé de sentiments forts. Et parfois cette rupture est tellement difficile à assumer pour un individu que celui-ci pourra aller jusqu'à refouler sa langue-culture d'origine.

Je n'ai trouvé que peu de recherches à ce propos donc les hypothèses que je ferai sont plutôt personnelles :

- Comme nous l'avons vu précédemment, les acteurs de l'institution scolaire ont parfois tendance à considérer que la langue d'origine d'un élève allophone peut être un obstacle dans son apprentissage de la langue française. De ce fait, le renoncement à la langue d'origine serait la condition nécessaire à une maîtrise réussie du français. De même, certains parents d'élèves allophones peuvent avoir le même avis. En effet, Pour Barbabara Abdelilah-Bauer (2006) « pour peu que la langue d'origine ne soit pas considérée comme un atout supplémentaire pour la réussite scolaire, de nombreux parents tendent à négliger leur langue maternelle au profit de la langue du pays. Ils se mettent à parler français en famille dans l'intention d'aider leur enfant dans son intégration scolaire. »⁵².

Je pense que ce comportement de l'institution scolaire et de la famille, peut affecter psychologiquement un élève allophone qui pourrait alors penser que l'oubli de sa

⁵² ABDELILAH-BAUER, Barbara, Le défi des enfants bilingues, p. 133

langue-culture d'origine est la condition sine qua none pour réussir à l'école et s'intégrer dans la société.

De ce fait, la démarche comparative des langues pourrait ne pas être motivante pour cet élève qui craindrait que cela ne l'empêche d'apprendre correctement le français.

- On peut aussi imaginer que pour un élève allophone sa langue d'origine est intimement rattachée à sa vie passée dans son pays d'origine. Le simple fait d'entendre ou de parler sa langue d'origine, pourrait être chargé d'émotions et faire remonter des souvenirs plus ou moins douloureux pour l'individu, comme pourrait d'ailleurs le faire une musique.

Dans cette situation, l'élève rejetterait alors sa langue-culture d'origine pour se protéger et pour en quelque sorte atténuer la souffrance de cette immigration.

- Enfin, un élève pourrait tout simplement ressentir une honte vis-à-vis de sa langue-culture d'origine. En tapant « honte de sa langue maternelle » sur un moteur de recherche, j'ai découvert un blog d'un jeune togolais qui a écrit un billet sur un de ses amis qui avait honte de parler le Ewé⁵³ et, de ce fait, ne s'autorisait à ne parler que le français. Il écrit :

« Pourquoi diable il ne parlait pas sa langue maternelle, il me répondit simplement et sans la moindre hésitation que c'est par ce que, je vous le donne en mille, faites rouler les tambours en attendant... Il avait HONTE. Il avait tout simplement honte de parler sa langue maternelle. »⁵⁴.

Pour l'auteur de ce blog, plusieurs causes pouvaient être les raisons de cette honte :

Tout d'abord, dans les établissements scolaires, la langue vernaculaire, donc le Ewe, est interdite au sein de l'établissement scolaire, explique-il. Il déclare que cette interdiction « illustre bien la guerre sans merci qui est faite à nos langues dans le milieu scolaire, surtout au primaire. »⁵⁵.

Ensuite, il parle d'un « culte étrange et malsain » voué au français par les jeunes togolais pour paraître « cool », « évolué » au sein de la société.

⁵³ L'Ewé est la langue locale principale du Sud du Togo

⁵⁴ DOSSAVI, Renaud, Quand les enfants ont « honte » de parler leur langue maternelle, [En ligne] : <http://renaudossavi.mondoblog.org/2014/10/04/les-enfants-honte-parler-langue-maternelle/>

⁵⁵ Ibid

Enfin, il évoque des parents qui « interdisent formellement à leur enfant de parler « cette langue de villageois » sous leurs toits. »⁵⁶.

J'ai aussi pris connaissance d'un témoignage⁵⁷ d'une femme, qui se souvient avoir eu honte de sa langue d'origine dans son enfance. Elle écrit :

« Je suis née en Algérie et ma mère n'est venue rejoindre mon père en France qu'après ma naissance dans les années 70. Nous arrivions alors dans un environnement « hostile » à notre culture, puisque nous n'étions alors que deux familles d'immigrées à y vivre.

J'ai vécu ce que l'on peut appeler cette « auto-destruction » culturelle qui passait notamment par le rejet de ma langue maternelle. Je me souviens avec amertume aujourd'hui le sentiment de honte qui m'envahissait lorsque ma mère venait me chercher à l'école et me parlait en arabe dialectal. (cf. dévalorisation sociale des langues d'origine africaines. »⁵⁸.

Dans cette situation, où l'élève allophone aurait une image négative de sa langue d'origine, le simple fait de parler sa langue ou d'évoquer sa culture devant ses camarades pourrait donc être un moment gênant ou désagréable pour lui.

II- Problématique et hypothèses

1- La problématique

Comme je l'ai expliqué dans l'introduction, la problématique de mon mémoire est la suivante :

« Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle trois : un levier pour l'apprentissage du français pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France ? »

⁵⁶ Ibid

⁵⁷ Ce témoignage est anonyme.

⁵⁸ Bilinguisme conseil, Avoir honte de la langue de sa mère, [En ligne] : <http://www.bilinguisme-conseil.com/2013/05/31/avoir-honte-de-la-langue-de-sa-m%C3%A8re/>

J'ai fait en sorte que cette problématique soit la plus précise possible. Pour cela, j'y ai fait apparaître des termes qui, selon moi, sont des termes clefs. Ces termes sont les suivants :

- « **Inclure** » : l'inclusion que j'oppose à l'intégration.
- « **Démarche comparative des langues-cultures** » : la démarche comparative des langues-cultures est un des moyens qui, d'après moi, pourrait être une aide à l'apprentissage du français.
- « **Apprentissage du français** » : l'apprentissage du français et sa maîtrise sont les buts premiers de cette démarche.
- « **EANAF** » : les EANAF sont le public à qui s'adresse, en premier lieu, la démarche comparative des langues-cultures.
- « **Cycle trois** » : le cycle trois, d'après mes recherches, est le cycle où les élèves allophones pourraient être les plus aptes à avoir une approche réflexive sur leur langue première. Le cycle deux n'est cependant pas à exclure.

2- Les hypothèses

De cette problématique découlent trois hypothèses que je vais tenter de prouver :

Hypothèse n°1 → La démarche comparative des langues est une démarche **motivante** pour un élève allophone.

Hypothèse n°2 → Un élève allophone se sentira **valoriser** avec la démarche comparative des langues.

Hypothèse n°3 → La démarche comparative des langues peut aider l'enseignant à mieux **comprendre certaines erreurs** des élèves allophones et donc à **différencier** son apprentissage.

III- Méthodologie

1- Acteurs et contexte

Pour ce mémoire, j'ai souhaité réaliser plusieurs entretiens auprès de différents acteurs qui sont les suivants :

- Une enseignante maître-formatrice à l'école élémentaire Jean Zay
- Une enseignante d'UPE2A à l'école élémentaire Jean Zay
- Une enseignante d'UPE2A à l'école élémentaire Bénédicte Maréchal
- Une formatrice du CASNAV d'Orléans-Tours
- Trois élèves allophones nouvellement arrivés qui sont scolarisés en cycle trois à l'école Jean Zay

1.1. **Présentation des différents acteurs**

- L'enseignante maître-formatrice à l'école Jean-Zay :

Cette enseignante est titulaire d'une classe à double niveau CM1-CM2 à l'école élémentaire Jean Zay. Cette école est située dans le centre-ville d'Orléans dans le quartier des Carmes. Les élèves de cette école proviennent de la classe moyenne et de la classe populaire.

De plus, l'école Jean Zay dispose d'une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). L'équipe pédagogique est donc habituée à recevoir et à scolariser des élèves allophones au sein de l'école.

Cette enseignante a dans sa classe vingt-quatre élèves dont sept sont en CM1 et dix-sept en CM2. Sur ces vingt-quatre élèves, il y a deux élèves allophones nouvellement arrivés en France scolarisés pour l'un en CM1 et pour l'autre en CM2. Une présentation de ces deux élèves sera faite plus loin dans ce mémoire.

Enfin, cette enseignante a obtenu cette année la certification en français langue seconde. Cette certification reconnaît aux enseignants leur « aptitude à travailler avec des élèves allophones et leur permet de postuler sur des postes spécialisés, en unité

pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dans le premier degré ou en UPE2A dans le second degré. »⁵⁹.

- L'enseignante de l'UPE2A à l'école Jean-Zay :

Cette enseignante est l'enseignante titulaire à mi-temps de l'UPE2A à l'école Jean Zay. C'est sa première année en tant qu'enseignante titulaire mais aussi en tant qu'enseignante en UPE2A. Elle est à l'école Jean Zay les lundis et les jeudis, et pour ce qui est des autres jours, elle est aussi affectée en UPE2A mais dans une autre école. La classe d'UPE2A de l'école Jean Zay accueille vingt-quatre élèves dont onze sont scolarisés à l'école Jean Zay.

- L'enseignante d'UPE2A à l'école Bénédicte Maréchal :

Cette enseignante est titulaire à plein temps de l'UPE2A de l'école élémentaire Bénédicte Maréchal à Orléans. Cette école est située dans le quartier Saint-Marceau. Les élèves scolarisés dans cette école proviennent pour la grande majorité de la classe populaire. Une description plus approfondie du profil de cette enseignante sera faite plus bas.

- La formatrice du CASNAV d'Orléans-Tours :

Le CASNAV d'Orléans-Tours recense quatre formateurs dont fait partie la formatrice que j'ai pu interroger. Les missions principales du CASNAV, et donc par conséquent des formateurs, sont multiples. Ces missions sont définies dans la circulaire relative à l'organisation des CASNAV.

Une des missions du CASNAV qui m'intéresse particulièrement pour ce mémoire est que les formateurs ont pour rôle d'informer et de conseiller les écoles et les enseignants concernant la scolarisation des élèves allophones. Le CASNAV offre à ceux qui le désirent, diverses ressources pour la scolarisation et la prise en charge de ces élèves. Le CASNAV apporte donc un «appui technique, méthodologique et

⁵⁹ CASNAV Orléans-Tours http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_ formations/la_certification_complementaire_en_francais_langue_seconde/

pédagogique »⁶⁰. Aussi, les formateurs du CASNAV participent à la formation continue ou initiale des enseignants. Par exemple, c'est le CASNAV qui s'occupe de la formation des enseignants affectés en UPE2A.

- Les trois élèves allophones de l'école Jean-Zay :

La première élève avec qui j'ai pu m'entretenir, et que j'appellerai « Elève A », est scolarisée en CM2 dans la classe de l'enseignante maître-formatrice de l'école Jean Zay. Elle est arrivée en France durant l'été 2015. Son pays d'origine est l'Algérie et sa langue première est le kabyle. Ses parents sont restés en Algérie pour des raisons professionnelles. Ils ont voulu que leur fille vienne en France car ils estimaient qu'en Algérie les élèves n'étaient pas bien traités par l'école. Pour l'instant, cette élève vit donc chez ses grands-parents qui, eux, habitent en France.

En ce qui concerne son niveau en français, l'enseignante d'UPE2A, m'a expliqué que cette élève avait déjà de bonnes bases en français en particulier du fait que, deux ans avant de venir en France, elle avait commencé à étudier le français à l'école. Pour l'oral, elle relève plus ou moins d'un niveau B1 et pour l'écrit d'un niveau A2.

Le second élève avec qui je me suis entretenue, et que j'appellerai « Elève B », est scolarisé en CM1 dans la même classe qu'élève A. Il est arrivé en France en septembre 2015. Avant de venir en France, il vivait en Espagne. Sa langue première est donc l'espagnol. Il a des origines marocaines, car ses parents sont tous les deux d'origine marocaine. Il parle un petit peu le marocain. Cette famille est venue en France en raison de la crise économique qui touche l'Espagne.

En ce qui concerne son niveau en Français, il relève davantage d'un niveau A2 à l'oral et d'un niveau A2 voire B1 à l'écrit.

La troisième et dernière élève que j'ai interrogée et que j'appellerai « Elève C » est scolarisée en CE2. Elle a vécu en Italie avant de venir en France. L'italien est sa langue première. Elle est aussi d'origine camerounaise et parle camerounais. Je ne connais pas les raisons de sa venue en France.

⁶⁰ Circulaire de 2012 relative à l'organisation des CASNAV, [En ligne] : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

En ce qui concerne son niveau en français, il est un peu plus homogène que celui d'Elève A et d'Elève B. En effet, elle relève approximativement d'un niveau A2+ à l'oral et à l'écrit.

Enfin, il reste à préciser pour ces trois élèves, qu'ils ont été scolarisés et ce, dans leur langue maternelle, avant de venir en France.

1.2. Justification du choix des acteurs

Tout d'abord, cinq de mes acteurs sur les sept viennent de l'école Jean Zay. C'est dans cette école que j'ai été affectée pour mon stage filé de deuxième année de master qui s'est déroulé du 22 mars 2016 au 24 mai 2016 et uniquement les mardis.

Je souhaitais que ce stage soit l'occasion de mettre en place une partie de mon protocole de recherche, et plus précisément mes entretiens, avec des élèves allophones et des enseignants scolarisant dans leur classe des élèves allophones.

J'avais pour cela demandé à me retrouver dans une classe de cycle trois, peu importe le niveau, mais dans laquelle il me serait possible de rencontrer des élèves allophones et des enseignants les scolarisant.

L'école Jean Zay a donc été l'école que l'on m'a attribuée pour réaliser ce stage du fait qu'elle dispose d'une UPE2A et que des élèves allophones de cycle trois sont scolarisés dans cette école.

En ce qui concerne l'enseignante maître-formatrice et l'enseignante de l'UPE2A de l'école Jean Zay, il m'a semblé essentiel de m'entretenir avec elles puisqu'elles ont toutes les deux pour mission d'enseigner le français langue seconde et langue de scolarisation aux élèves allophones. Leur point de vue concernant cette démarche comparative des langues est donc pertinent pour mon protocole de recherche.

En ce qui concerne la formatrice du CASNAV, il m'a semblé judicieux de m'entretenir avec elle puisque le CASNAV est en quelque sorte la structure de référence concernant la scolarisation des élèves allophones et, en particulier, pour l'enseignement du français aux élèves allophones.

De plus, elle m'a expliqué qu'elle non plus n'avait pas le français comme langue maternelle et qu'elle avait commencé à apprendre le français à l'âge de quatorze ans. J'ai eu connaissance de cette partie de sa vie après l'entretien, mais je trouve que cela apporte une certaine valeur à son témoignage du fait qu'elle a elle-même été considérée pendant un temps comme élève allophone nouvellement arrivée en France.

En ce qui concerne, l'enseignante de l'UPE2A de l'école Bénédicte Maréchal, elle m'a été conseillée par un autre formateur du CASNAV avec qui j'ai pu entrer en contact. En effet, n'ayant pas pu mettre de séances de comparaison des langues en place, je cherchais à rencontrer des enseignants qui eux, en avaient déjà réalisées.

J'ai donc demandé à la formatrice du CASNAV si, par hasard, elle connaissait des enseignants mettant en place cette démarche.

N'en connaissant pas, celle-ci s'est alors renseignée auprès d'un de son collègue formateur. Par chance, ce formateur avait connaissance de cette enseignante d'UPE2A de l'école Bénédicte Maréchal qui met régulièrement en place dans l'UPE2A de l'éveil aux langues ainsi que de la démarche comparative des langues. Cette enseignante a donc comme particularité, comparé aux autres acteurs, d'avoir déjà pu expérimenter des séances de comparaison des langues et donc de donner des éléments concrets qu'elle a pu observer en classe et qui viennent justifier ses propos.

Enfin, en ce qui concerne les trois élèves allophones, j'ai choisi de m'entretenir avec Elève A et Elève B du fait qu'ils étaient dans la classe dans laquelle je faisais mon stage. En ce qui concerne Elève C, c'est l'enseignante qui me la présentée car sa sœur était aussi dans la classe où je faisais mon stage.

Leurs témoignage, selon moi, était très important étant donné que les élèves allophones sont les personnes à qui s'adresse en premier lieu cette démarche comparative des langues.

2- Procédure de collecte des données

Pour tenter de valider ou d'infirmier mes hypothèses de départ, j'ai choisi de réaliser des entretiens avec les sept acteurs que je viens de présenter. En ce qui concerne temporalité de ces entretiens, ils se sont déroulés entre le 3 mai 2016 et le 20 juin 2016.

Dans un premier temps, je vais expliquer pourquoi j'ai choisi de recourir à des entretiens, puis dans un second temps, j'exposerai la manière dont sont constitués mes différents entretiens.

2.1. Pourquoi avoir choisi l'entretien ?

N'ayant pas eu le temps de mettre en place des séances de comparaison des langues avec les élèves, l'entretien me semblait être l'outil le plus adéquat pour mener mon protocole de recherche.

Tout d'abord recourir à un entretien avec ces élèves me semblait nécessaire. Etant tous les trois allophones, l'entretien était un moyen de m'assurer qu'ils comprenaient bien mes questions, ce que j'aurais eu plus de mal à faire avec un questionnaire.

Par exemple, je me suis rendue compte que l' Elève 2 ne savait pas ce que voulait dire « langue maternelle » et le fait de procéder par entretien m'a permis de remédier à cela en lui expliquant cette notion.

Aussi, les élèves auraient pu avoir du mal à répondre à certaines de mes questions portant sur leurs sentiments et où je leur demande en plus de justifier ce sentiment. C'est le cas par exemple des questions 5, 6 7, 8, 10 et 11 (Annexe n°1).

Procéder par entretien pour répondre à ces questions m'a donc permis d'ajuster mes questions, de les reformuler, de guider les élèves dans leurs réponses pour les mener au bout de leur pensée. De plus, exprimer ses sentiments est, je pense, plus évident et plus naturel à l'oral qu'à l'écrit.

Ensuite, mes hypothèses portaient sur les notions de « motivation », « valorisation » et « différenciation ». Mon intention était de recueillir les avis des acteurs concernant ces notions en rapport avec la démarche comparative des langues-cultures. Et j'avais

besoin que ces trois notions soient développées par les acteurs. Je crois que l'entretien est justement l'outil qui permet d'avoir un aspect à la fois quantitatif et surtout qualitatif des réponses données par les acteurs. Et cet aspect qualitatif aurait été moins riche si j'avais procédé par questionnaire d'où mon choix de l'entretien.

2.2. Présentation des guides d'entretiens

J'ai réalisé au préalable trois guides d'entretiens : un pour les élèves, un pour l'enseignante maître-formateur et les enseignantes d'UPE2A et un pour la formatrice du CASNAV.

- Le guide d'entretien pour les élèves (Annexe n°1) :

Les entretiens menés avec les élèves peuvent être qualifiés de « semi-directifs ». « Directifs » en ce sens que j'avais préalablement établi une liste de dix questions écrites et que je souhaitais obligatoirement poser.

Et « semi » car en fonction des réponses que les élèves me donnaient, je pouvais très bien rebondir dessus pour essayer d'en savoir un peu plus en leur posant des questions qui n'étaient pas initialement prévues. En effet, cela peut apporter d'autres éléments de réponses. L'initiative de parole des élèves était donc la bienvenue et je souhaitais pour cela créer un réel échange entre eux et moi.

En ce qui concerne les questions 1 à 4, celles-ci m'ont permis de déterminer les habitudes langagières des élèves dans leur vie quotidienne et notamment chez eux. Les questions 5 à 8 visaient à mieux comprendre le rapport affectif des élèves avec leur langue première. Enfin, les questions 9, 10 et 11 cherchaient à connaître l'avis des élèves sur des activités (notamment la 11) relevant de la comparaison des langues.

- Les guides d'entretiens pour l'enseignante maître-formatrice, les deux enseignantes d'UPE2A (Annexe n°2) et pour la formatrice du CASNAV (Annexe n°3)

Ces deux entretiens sont aussi semi-directifs pour les mêmes raisons énoncées précédemment : laisser l'interlocuteur répondre ouvertement aux questions et le relancer sur certains éléments qui méritent d'être développés. Ces éléments peuvent en effet apporter des éléments de réponses pour mes hypothèses.

En ce qui concerne l'entretien avec l'enseignante d'UPE2A de l'école Bénédicte Maréchal, celui-ci s'est davantage déroulé sous une forme de conversation donc d'entretien « libre » entre elle et moi.

Les guides d'entretiens pour les enseignantes et pour la formatrice étaient quasiment identiques. La grande partie des questions posées étaient en lien avec mes hypothèses à savoir si la démarche comparative pouvait être valorisante, motivante et une aide à la compréhension des erreurs et donc à la différenciation.

IV- Résultats obtenus

1- Analyse des résultats obtenus

Je vais à présent exposer les résultats que j'ai obtenus.

Pour désigner les adultes, j'utiliserai :

« M.F » pour désigner l'enseignante maître-formatrice de l'école Jean Zay

« E. UPE2A (JZ) » pour désigner l'enseignante d'UPE2A de l'école Jean Zay

« E. UPE2A (BM) » pour désigner l'enseignante d'UPE2A de l'école Bénédicte Maréchal

« F. CASNAV » pour désigner la formatrice du CASNAV

Pour désigner les élèves, j'utiliserai les termes « Elève A », « Elève B » et « Elève C ».

1.1. A propos de la motivation et de la valorisation que peut apporter cette démarche aux élèves allophones

Les premiers résultats que je vais exposer concernent :

→ Ma première hypothèse qui est : « La démarche comparative des langues est une démarche **motivante** pour un élève allophone. ».

→ Ma seconde hypothèse qui est : « Un élève allophone se sentira **valoriser** avec la démarche comparative des langues. ».

J'ai choisi de mettre ensemble les résultats concernant la motivation et ceux concernant la valorisation car je pense que les notions de valorisation et de motivation sont liées.

On peut donc pour cela partir de l'hypothèse que si un élève se sent valorisé à l'école et dans ses apprentissages, alors cela pourra le motiver.

En effet, pour Rolland Viau (1994), « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »⁶¹.

Et la valorisation de l'élève allophone, qui est présente dans la démarche comparative des langues-cultures, vise justement à améliorer sa « perception de lui-même et de son environnement » dans le but de le motiver dans son apprentissage du français.

→ Les réponses recueillies amenant à penser que cette démarche puisse être motivante et valorisante sont transcrites en couleur verte.

→ Au contraire, les réponses qui amènent à penser que cette démarche puisse être démotivante et dévalorisante sont transcrites en couleur rouge.

A) Les réponses données par les adultes

- Les réponses données par M.F :

Tout d'abord, pour connaître son avis au sujet de la valorisation et de motivation, je lui ai posé la question 4 (Annexe n°2) qui est : « Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues-cultures puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ? ».

⁶¹LACROIX, Marie-Eve, POTVIN, Pierre, La motivation scolaire, [En ligne] : <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>

A cette question, M.F a répondu :

« **M.F** : [...] **Oui alors oui**. Je pense qu'effectivement la démarche comparative **c'est une richesse**. Parce que, par exemple, en espagnol on prononce toutes les lettres.

Moi : Hum.

M.F : Ce qui fait que cet enfant-là, l'enfant qui vient d'Espagne, du coup, quand on passe au pluriel, bah pour lui c'est beaucoup plus simple puisqu'il est déjà habitué à mettre le S aux noms par exemple, puisqu'on les prononce. Donc ça peut être aussi intéressant et en fait ça lui permet aussi d'avoir du **recul par rapport à sa propre langue**. **Un travail réflexif sur la langue c'est toujours intéressant**. Oui là je pense que c'est vraiment intéressant. » (Annexe n°4 L.31 à 37).

Aussi quand je lui pose la question n°2 (Annexe n°2) qui est « Selon vous, est-ce que la langue maternelle des élèves allophones est un frein/un obstacle pour leur apprentissage du français ? », M.F me répond :

«**M.F** : Alors, je pense que ce n'est pas du tout un obstacle. Ni un frein.

[...]

M.F : Parce qu'il faut quand même différencier ceux qui ont été à l'école et **ceux qui n'y sont jamais allé**. Ce qui peut arriver. Donc ceux qui n'y sont jamais allé, là, c'est vraiment tout à faire comme un enfant qui va découvrir et l'école et le français. Donc là, **c'est un autre travail**. Mais pour **ceux qui ont déjà été scolarisés, en fait, ils ont déjà des aptitudes, ils ont déjà des compétences qu'ils ont développées dans leur langue**. Donc en fait, c'est plutôt une **richesse** parce qu'ils vont après transférer, transposer avec le français. » (Annexe n°4 L.15 à 22)

- Les réponses données par F. CASNAV :

Lorsque je lui pose la question 3 (Annexe n°3) qui est « Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues-cultures puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ? », F.CASNAV me répond ceci :

« **F. CASNAV** : **Bien sûr...** (*elle rigole*)

Moi : Oui.

F. CASNAV : Mais avec les mêmes remarques que pour la question précédente. C'est à dire que **si les enfants sont en mesure déjà de les comparer... Valorisante, toujours !** Quand ils peuvent répondre à ces questions... Parce **qu'imaginez que vous allez poser la question à un enfant qui n'en est pas capable, même s'il connaît sa langue et qu'il la parle bien, on va croire que non il n'en sait pas grand-chose voire rien parce qu'il ne peut pas en parler**. » (Annexe n°6 L. 287 à 292)

Les remarques que F. CASNAV m'avait faites précédemment concernaient le fait de distinguer d'un côté les élèves disposant du métalangage pour parler de leur langue première, et de l'autre côté les élèves n'ayant pas ce métalangage, en raison de leur passé scolaire insuffisant voire inexistant pour certains.

A propos des élèves ayant été très peu scolarisés dans leur pays, F. CASNAV précise que ces élèves sont « **désarmés** » face aux autres élèves. « Ils parlent la langue, certes, mais ils n'ont **pas acquis dans leur langue première tout le métalangage qui est nécessaire quand on compare les langues.** » (Annexe n°6 L. 265 à 267)

Aussi, toujours en lien avec ma question qui est de savoir si cette démarche pouvait être valorisante et motivante pour les élèves allophones, F. CASNAV rajoute quelques lignes plus tard :

« **F. CASNAV** : Et donner un exemple (*ici elle parle d'un exemple de phrase dans sa langue première*), pour certains enfants **le faire une première fois face aux autres enfants dont ils savent qu'ils ne connaissent pas du tout leur langue, c'est un petit peu difficile.** Enfin je parle un petit peu avec ma propre expérience d'adulte. Mais quand on est plus jeune, peut-être qu'on a moins d'**appréhension**...

Moi : Oui.

F. CASNAV : Mais ça peut être toujours un petit peu, entre guillemets, bizarre d'un seul coup de se dire "bon bah je vais leur parler, je vais leur dire une ou deux phrases, **je sais qu'ils ne la comprendront pas**". » (Annexe n°6 L.295 à 300)

Ensuite, je pose à F. CASNAV la question 5 (Annexe n°3) qui est « Conseilleriez-vous aux enseignants du primaire d'utiliser dans leur classe une démarche comparative des langues pour l'apprentissage du français aux élèves allophones ? ».

« **F. CASNAV** : Oui, en tout cas, il ne faut pas s'y opposer.

[...]

F. CASNAV : Et ça peut effectivement, là on l'a déjà dit auparavant, il y avait d'autres questions concernant le bénéfice si je peux dire de valoriser...Enfin **d'utiliser ça pour valoriser les enfants allophones, leurs connaissances antérieures,** et cetera. » (Annexe n°6 L.323 à 328)

- Les réponses données par E. UPE2A (JZ) :

Lorsque, j'ai posé la question 4 (Annexe n°2) à E. UPE2A (JZ) qui est «Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues/cultures puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ? », elle ne m'a pas répondu directement par oui ou par non comme l'on fait M.F et E.UPE2A.

Elle a commencé par donner son point de vue en faisant référence, dans un premier temps, à une activité de comparaison des langues qu'elle avait mise en place et où les élèves devaient dire et écrire sur un panneau « bonne année » dans leur langue première. Les élèves devaient ensuite présenter ce panneau devant les élèves de l'école et les enseignants, et dire ensuite comment se disait « bonne année » dans leur langue première.

E. UPE2A (JZ) explique à propos de cette activité : « **il me semble oui que c'est vrai que ça leur a plu** » (Annexe n°5 L.125). Puis quelques lignes plus tard elle rajoute : « (...) Mais oui, oui, **ça les a motivés**, puis ça a permis de **montrer à leurs camarades aussi qu'ils avaient ces connaissances-là** et que, même s'ils avaient quelques fois plus de difficultés qu'eux en classe, ils avaient en contrepartie cette richesse.». (Annexe n°5 L.130 à 131)

Aussi, lorsque je lui ai posé la question 3 (Annexe n°2) qui est « Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues/cultures puisse être un levier pour l'apprentissage du français aux élèves allophones ? », E. UPE2A (JZ) me répond :

« **E. UPE2A (JZ)** : Je pense que déjà euh... Comment dire...? On est d'accord que **pour apprendre, un élève a besoin de se sentir en sécurité notamment affective** et le fait de faire référence à sa langue maternelle permet de le valoriser. Donc effectivement une démarche comparative des langues, quand elle est possible, forcément ça va lui permettre d'avoir cet aspect "**non on ne me fait pas oublier ma langue, non on ne me force pas à la laisser de côté**", je suis là pour apprendre le français parce que c'est important quand même pour communiquer en France, c'est préférable, mais ça n'est pas à mettre de côté". » (Annexe n°5 L.111 à 115)

- Les réponses données par E. UPE2A (BM) :

E. UPE2A (BM) commence par me décrire une activité de comparaison des langues autour de l'album « Le petit chaperon rouge ». L'enseignante avait trouvé plusieurs traductions du titre « Le petit chaperon rouge » dans différentes langues dont le polonais. En polonais, « Le petit chaperon rouge » se dit « Czerwony Kapturek » Les

élèves devaient identifier les mots « petit » « chaperon » et « rouge » dans chaque titre.

Elle s'appuie ensuite sur l'exemple d'une élève polonaise qui n'arrivait pas du tout à trouver le mot « petit » dans le titre polonais. Après un certain moment, cette élève finit par trouver l'équivalent de « petit » dans le titre polonais qui est en fait le suffixe « ek ».

E. UPE2A m'explique que cette élève qui était en cycle trois, n'avait pas conscience qu'en polonais, « ek » est un suffixe diminutif.

E. UPE2A (BM) conclut en disant que « **c'est intéressant d'avoir une réflexion sur sa propre langue.** » (Annexe n°7 L. 370) et que de plus, en essayant de comprendre le français en faisant référence à sa langue d'origine, les élèves sont dans une vraie situation de recherche :

« E. UPE2A (BM) : (...) Mais je pense qu'on ne reconnaît pas beaucoup la langue maternelle...Et que ça pourrait être très, très riche. Parce qu'au lieu de leur dire "une phrase négative : on rajoute le « ne » et le « pas » et au milieu le verbe", on pourrait étudier différentes manières de faire et je pense que ça passerait beaucoup mieux. Et qu'**ils seraient dans une vraie situation de recherche.** "Quel est le mot qui veut dire non dans ta phrase en portugais ? Quel est le mot qui veut dire non dans ta phrases en espagnol ?" Et je pense que ça pourrait être une vraie richesse. ». (Annexe n°7 L. 474 à 478)

Aussi, E. UPE2A (BM), a remarqué que lors de séances de comparaisons des langues qu'elle a pu mettre en œuvre, les élèves allophones apprécient le fait « **qu'ils peuvent être plus compétents dans certains domaines que la maîtresse** (...) et ça c'est très, très, important, **c'est très valorisant** ». (Annexe n°7 L. 416 à 417)

Un peu plus tard, je cherche à savoir si E. UPE2A (BM) a toujours utilisé une démarche comparative des langues, et si non, si elle avait constaté une différence de motivation chez les élèves allophones selon qu'elle utilisait cette démarche ou pas. Voici sa réponse :

« **E. UPE2A (BM)** : Je crois que je l'ai toujours utilisée parce que **je pense qu'on ne peut pas mettre de côté tout un pan de la personnalité d'un enfant.** [...]. Enfin sa langue maternelle fait partie de ce qu'il est. ». (Annexe n° 7 L.428 à 429)

Enfin, E. UPE2A (BM) souligne que lors de séances de comparaison des langues autour des objets de la classe et de leur nom, certains élèves n'arrivent pas à trouver

la traduction dans leur langue d'origine de ces objets car soit certains « oublient » leur langue première soit certains élèves qui n'ont « pas été scolarisés » ou très peu « n'ont pas les mots pour désigner les choses. ». (Annexe n°7 L. 400)

B) Les réponses données par les élèves (Annexes n°8, n°9 et n°10)

	Elève A	Elève B	Elève C
<p>Question 5</p> <p>« Est-ce que tu aimes parler ta langue maternelle ? »</p>	Oui.	Oui.	Oui.
<p>Question 6</p> <p>« Qu'est-ce que ça te fait de ne pas parler ta langue maternelle en classe ? »</p>	Elle s'en fiche car elle dit que de toute façon, si elle parle sa langue maternelle, les autres élèves ne la comprendront pas.	Il s'en fiche car il parle espagnol à la maison et français à l'école.	Ça lui manque un peu de ne pas parler l'italien et elle aimerait un petit peu continuer à le parler en classe. ⁶²
<p>Questions 7 et 8</p> <p>« Est-ce que tu aimerais bien faire découvrir ta langue maternelle et ta culture aux autres élèves ? »</p>	Oui elle aimerait bien.	Il ne sait pas car il dit qu'il ne sait pas comment expliquer sa langue.	Oui elle aimerait beaucoup. Par contre, pour expliquer sa langue (par exemple concernant de la grammaire, de la phonologie,...) elle ne s'en sent pas capable seule mais cela ne lui déplairait pas si l'enseignante l'aidait à parler de sa langue.
<p>Questions 9 et 10</p> <p>L'avis des élèves sur l'activité de comparaison des langues mise en place par E. UPE2A (JZ) pour la nouvelle année.</p>	Elle a bien aimé cette activité mais elle était timide de parler dans sa langue d'origine et notamment à cause son accent.	Cette activité lui a plu.	Cette activité lui a plu et elle m'explique qu'elle était contente de dire devant les élèves et les enseignants comment se disait « bonne année » en italien. Aussi elle a appris comment se disait « bonne année » dans d'autres langues.

⁶² Elève C m'explique qu'elle aimerait bien continuer à parler l'italien car c'est le pays où il y a ses amis et son père qui sont restés là-bas.

1.2. A propos du fait que la démarche comparative des langues puisse être une aide à la différenciation

Les seconds résultats que je vais présenter dans cette partie concernent donc ma troisième et dernière hypothèse qui est :

→ « La démarche comparative des langues peut aider l'enseignant à mieux **comprendre certaines erreurs** des élèves allophones et donc à **différencier** son apprentissage. »

Lorsque j'ai posé aux trois enseignantes et à la formatrice la question « Pensez-vous que connaître certains aspects (syntaxiques, lexicaux, phonétiques,...) de la langue maternelle de l'apprenant puisse vous aider à différencier votre enseignement ? » (Annexes n° 2 et n°3), voici les réponses que j'ai recueillies :

- La réponse de M.F :

« **M.F** : Mais il est vrai que je m'étais posé la question et je pense qu'effectivement **ça permet de comprendre leurs erreurs**. Il y a des langues où il n'y a pas, par exemple, de conjugaison de verbes. Du coup la conjugaison en français ça posera pas un problème mais disons que ça sera une des difficultés pour cet enfant-là. Il y a aussi la place des mots dans la phrase...Ça je pense que **oui de connaître les grandes lignes des langues de nos élèves, c'est un plus**. [...] Mais oui ça je suis sûre que c'est un plus. La syntaxe qui n'est pas la même, ça permet de comprendre surtout les erreurs des élèves. Et donc du coup de **les aider**. » (Annexe n°4 L. 43 à 47)

- La réponse d'E. UPE2A (JZ) :

« **E. UPE2A (JZ)** : **Complètement**. Alors je vais encore avoir recours à un exemple. Euh je pense aux sons euh... « voyelliques ». Je ne sais pas si on dit ça comme ça...qui comportent un N à l'écrit les /ã/ /õ/ /œ/...

Moi : Oui, oui, oui.

E. UPE2A (JZ) : ...qui sont très compliqués en particulier pour les arabophones.

Moi : Hum...

E. UPE2A (JZ) : Donc là je sais que je vais insister en particulier sur ce point.

Moi : Hum.

E. UPE2A (JZ) : Euh...C'était syntaxiques, lexicaux donc oui...

Moi : Oui voilà.

E. UPE2A (JZ) : Tous les points.

Moi : Oui voilà tous les points, oui.

E. UPE2A (JZ) : Pour mes élèves turcophones, donc je n'en ai qu'un, au début je pensais que j'allais devoir insister sur la syntaxe, mais il se trouve qu'il a vécu en Amérique donc il a acquis la syntaxe anglophone, entre guillemets, et ça n'a pas été un obstacle si majeur que ça. Mais effectivement, le fait de connaître certaines spécificités, on va savoir "ah tel élève je vais pouvoir faire attention à ce point-là, ah oui je repère qu'il a ses difficultés on va travailler là-dessus, on va expliciter cet obstacle" et puis de manière à pas juste poser la règle....Voilà c'est ça. Non on va expliciter "le sujet on le met ici, alors le sujet c'est ça"...Après ça implique d'entrer dans certains aspects de l'ORL et pas uniquement du lexique encore une fois. ». (Annexe n°5 L. 139 à 155)

- La réponse de F. CASNAV :

« **F. CASNAV :** En général on peut dire oui. Ce n'est absolument pas nécessaire parce qu'on ne va de toute façon pas dire aux enseignants, nous en tant que formateurs du CASNAV, on ne le dit jamais (*aux enseignants*) "Faudrait que vous sachiez". On peut le suggérer ou on peut rappeler qu'effectivement il y a beaucoup de difficultés...Mais parfois de passer d'une langue à l'autre comme je vous ai dit, par exemple les langues asiatiques, la syntaxe enfin comment on forme parfois le pluriel et cetera, ça peut être complètement différent...

Moi : Hum.

F. CASNAV : Et il y a des langues...Alors vous connaissez sans doute les différents systèmes hein. Il y a des langues euh...

Moi : Oui.

F. CASNAV : ...alphabétiques ou pas et ça peut constituer une difficulté. Et pour les enseignants, le savoir, c'est toujours un plus.

Moi : D'accord.

F. CASNAV : Ça c'est indéniable. ». (Annexe n°6 L. 305 à 314)

- La réponse d'E.UPE2A (BM)

« **E. UPE2A (BM) :** Ah oui. Par exemple, si je reviens en phonologie sur le /y/ /u/, même des grands en CM2 qui savent lire, qui très vite arrivent à faire la bascule entre "je sais lire en portugais, je sais lire en français"...[...]. Alors eux systématiquement c'est une lettre que l'on travaille parce que ça prête à confusion. Je sais que dans leur langue ça prête à confusion. Donc on s'entraîne, on fait des listes de mots où on entend /y/, de mots où on entend /u/ et on les prononce, on s'entraîne, parce que je sais que, par exemple, les portugais ou les espagnols ont besoin de ce travail-là précisément. » (Annexe n°7 L459 à 463)

2- Interprétation des résultats

2.1. A propos de la motivation et de la valorisation que peut apporter cette démarche aux élèves allophones

D'après les différents entretiens que j'ai réalisés et les réponses que j'ai pu obtenir de la part des adultes, la démarche comparative des langues semble être, de manière générale, une démarche valorisante pour les élèves allophones et donc une démarche qui pourrait les motiver dans leur apprentissage du français.

Tout d'abord, la formatrice et les enseignantes s'accordent à dire que cette démarche valorise les connaissances et les compétences des élèves allophones dans leur langue première.

E. UPE2A souligne que lors d'activité de comparaison des langues, les élèves peuvent être fiers de montrer à leur camarade la capacité qu'ils ont à parler une autre langue que le français. C'est ce que me confirme Elève C qui m'explique qu'elle était plutôt contente de dire « bonne année » en italien devant ses camarades.

Les élèves peuvent aussi se sentir valorisés, car, en plus d'avoir des connaissances et des compétences que les autres élèves n'ont pas forcément, ils ont des compétences et des connaissances que l'enseignant n'a pas. C'est ce qu'a remarqué UPE2A (BM) qui explique, qu'en général, ses élèves apprécient d'être plus compétents qu'elle dans certains domaines, notamment le fait d'être bilingues voire trilingues.

Ensuite, la démarche comparative des langues reconnaît toutes les langues de la classe et pas uniquement le français, ce qui est valorisant pour les élèves allophones. C'est d'ailleurs une des raisons qui a motivé E. UPE2A (BM) à utiliser cette démarche. Selon elle, comme la langue d'un élève fait partie de sa personnalité, il n'est pas possible de mettre de côté tout un pan de sa personnalité. Cette idée est rejointe par E. UPE2A (JZ) qui précise que le fait d'utiliser la démarche comparative des langues fait se sentir en sécurité affective un élève qui pourra alors se dire : « Non, on ne me fait pas oublier ma langue, non, on ne me force pas à la laisser de côté » comme par exemple Elève C qui est attachée à l'italien et qui ressent un léger manque à ne pas parler italien en classe pour les raisons personnelles que j'ai expliquées.

Donc comme le précise Nathalie Auger (2005), « cette démarche motive l'élève qui se sent reconnu dans ce qu'il est, ce qu'il connaît déjà, sans pour autant devenir un prototype de sa langue et de sa culture. »⁶³.

Aussi, cette démarche peut être motivante pour les élèves allophones car elle vise à ce que les élèves aient une réflexion sur leur propre langue et à se poser des questions sur celle-ci. Cette idée de réflexion sur la langue d'origine apparaît notamment chez M.F et chez E. UPE2A (BM) pour qui ce travail réflexif est très intéressant. Cette réflexion sur la langue peut être motivante pour un élève car en plus d'acquérir des connaissances et des compétences en français, ils en acquièrent aussi dans sa langue première.

De plus, E. UPE2A précise que les élèves sont alors aussi dans une vraie situation de recherche, et qu'ainsi ils sont actifs dans leurs apprentissages. E.UPE2A donne l'exemple de la comparaison des langues en ce qui concerne la négation. Dans ce cas, l'enseignant ne se contente pas juste de poser la règle « ne+verbe+pas », mais il demande aux élèves comment se construit la négation dans leur langue première. Il y a donc ici l'idée de co-construction du savoir entre l'enseignant et les élèves allophones.

D'ailleurs pour Marie-Christine Deyrich, une « intervention didactique doit donc se donner pour but de faciliter l'émergence de la motivation et donc de l'implication par une co-construction planifiée de la compétence à acquérir. À cet effet, il paraît souhaitable que les projets soient négociés avec les apprenants. »⁶⁴.

Enfin, notons que Elève A, Elève B et Elève C aiment tous les trois parler leur langue première. Le fait que la démarche comparative des langues valorise quelque chose qu'ils aiment et à laquelle ils sont attachés, ici leur langue d'origine peut susciter leur intérêt et leur implication dans l'apprentissage du français.

⁶³ Citation tirée du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues de Nathalie Auger », p. 7

⁶⁴ DEYRICH, Marie-Christine, « Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet », [En ligne] : <https://apliut.revues.org/2896>

Cependant, M.F, F. CASNAV et E. UPE2A (BM) exposent aussi des limites à cette démarche qui pourrait dévaloriser et donc par la suite démotiver les élèves dans leur apprentissage du français.

Ces limites apparaissent surtout chez des élèves allophones qui auraient été peu scolarisés voire pas du tout.

En effet, M.F, F. CASNAV et E. UPE2A (BM) expliquent que ces élèves n'ont pas acquis de connaissances et de compétences suffisantes dans leur langue d'origine pour pouvoir l'expliquer et s'adonner à une réflexion métalinguistique. Ils risquent alors, selon F.CASNAV, de se retrouver désarmés face à leurs camarades qui pourraient penser que ces élèves ne savent tout simplement pas parler leur langue alors que ça n'est pas le cas.

Cela risque alors de les mettre en situation d'échec, de les dévaloriser et par la suite de les démotiver dans l'apprentissage du français.

D'ailleurs, cette sensation de ne pas être capable d'expliquer sa langue apparaît dans les réponses d'Elève B et d'Elève C. Cependant, je pense qu'ils en ont la capacité, mais ils ne s'en rendent pas compte étant donné qu'ils n'ont jamais fait d'activité de comparaison des langues qui leur demandait une réflexion métalinguistique.

C'est pourquoi, on ne peut pas vraiment associer leur sentiment d'incompétence, qui me semble être normal chez de jeunes élèves, au sentiment d'incompétence que pourraient ressentir des élèves qui n'auraient pas été scolarisés. Je pense qu'Elève B et Elève C auraient surtout besoin, dans un premier temps, d'être guidés par l'enseignant pour amorcer cette réflexion métalinguistique.

Enfin, que ce soit pour des élèves allophones qui ont été scolarisés ou pas, cette démarche comparative peut ne pas apparaître spécialement motivante, et en tout cas sembler un petit peu « bizarre » comme le souligne F. CASNAV, du fait que lorsque les élèves allophones parlent dans leur langue d'origine, ils ne vont pas forcément être compris par leurs camarades et par l'enseignant, ce qui peut aussi se révéler frustrant. D'ailleurs, pour Elève A, cela lui est égal ne pas parler sa langue d'origine en classe car elle explique que les autres élèves ne la comprendront pas.

Mais il faut rappeler que la démarche comparative des langues ne consiste pas essentiellement pour les élèves pas à dire des phrases ou des mots dans leur langue première.

En effet, les activités proposées lors de la comparaison des langues peuvent aussi consister, par exemple, à comparer le sens de la lecture et de l'écriture dans les différentes langues, à comparer les différents systèmes de ponctuation, à comparer les différentes prises de paroles (tutoiement, vouvoiement,...). Ces activités ne nécessitent donc pas forcément de parler dans sa langue première.

2.2. A propos du fait que la démarche comparative des langues puisse être une aide à la différenciation

Nous remarquons que les enseignantes et a formatrices s'accordent à dire que de prendre connaissance de certains aspects syntaxiques, phonétiques, lexicaux,...de la langue première des élèves allophones, leur permet de mieux comprendre les erreurs ou repérer les difficultés des élèves et donc de prendre connaissance de leurs besoins. Chacune donne un exemple : pour M.F cela peut venir de la conjugaison qui n'existera pas dans certaines langues et qui pourrait être source de difficultés en français. E. UPE2A (JZ) donne l'exemple des phonèmes nasaux qui peuvent être compliqués pour les arabophones. Pour E. UPE2A (BM) la distinction entre le /y/ et le /u/ pourra être compliquée pour des hispanophones et des lusophones. Aussi, F. CASNAV ajoute que les différents systèmes alphabétiques des langues peuvent poser problème.

Ainsi, cela pourra permettre aux enseignants de différencier leur enseignement et de proposer aux élèves des activités spécifiques.

Par exemple, pour M.F, cela permet de d' « aider » les élèves allophones. Pour E. UPE2A (JZ) cela va permettre de « travailler dessus » (sur les points qui posent problème) et « d'explicitier » ces obstacles. Et pour E. UPE2A (BM), cela va lui permettre d' « entraîner » les élèves sur ces points.

3- Retour sur les hypothèses

Voici un rappel de mes hypothèses de départ :

Hypothèse n°1 → La démarche comparative des langues est une démarche **motivante** pour un élève allophone.

Hypothèse n°2 → Un élève allophone se sentira **valoriser** avec la démarche comparative des langues.

Hypothèse n°3 → La démarche comparative des langues peut aider l'enseignant à mieux **comprendre certaines erreurs** des élèves allophones et donc à **différencier** son apprentissage.

En ce qui concerne la première hypothèse et la seconde hypothèse, je pense qu'elles ont été partiellement démontrées.

En effet, les réponses que j'ai obtenues de la part des trois enseignantes et de la formatrice dans cette recherche, rejoignent des éléments que j'ai exposés dans ma partie théorique et qui reconnaissent, en la prise en compte des langues d'origine des élèves dans la classe, un aspect valorisant et motivant pour l'apprentissage du français.

Cependant, un des éléments qui vient nuancer cette hypothèse et qui ressort dans ma recherche, est la situation des élèves allophones insuffisamment scolarisés. Pour ces élèves-là, la démarche comparative des langues semble ne pas être valorisante et ne pas constituer une source de motivation. En effet, cette démarche peut les mettre en situation d'infériorité et d'incompétence.

Aussi, il ne faut pas omettre d'autres éléments tels que le rejet par un élève de sa langue-culture d'origine. Avec ces profils d'élèves, cette démarche ne serait pas non plus valorisante et motivante.

Mais, notons que l'effectif des élèves allophones qui n'ont pas été scolarisés et l'effectif des élèves qui rejetteraient leur langue et culture d'origine, doit sûrement être faible.

En effet, à l'école primaire, 1%⁶⁵ des élèves allophones scolarisés pendant l'année scolaire 2014-2015, étaient en retard de trois ans ou plus. Je pense qu'il est possible de faire entrer le pourcentage des élèves allophones insuffisamment scolarisés dans ce pourcentage. En ce qui concerne les élèves qui rejetteraient leur langue, E. UPE2A (BM) m'a expliqué qu'elle n'en a jamais rencontrés dans sa carrière.

De plus, notons que c'est surtout la manière dont l'enseignant va mettre en place cette démarche qui va être valorisante et motivante. Car si cette démarche est valorisante et motivante, c'est avant tout parce que l'enseignant est capable par divers procédés de la rendre ainsi.

J'aurais aussi souhaité avoir davantage l'avis des élèves sur cette démarche de comparaison des langues.

L'idéal pour cela aurait été que je mette en place plusieurs séances de comparaison des langues mais, par manque de temps, je n'ai pas pu le faire. Cela m'aurait permis de connaître plus précisément l'avis des élèves.

Aussi, au lieu de leur poser la question 10 (Annexe n°1) qui était : « Par exemple, en cours de Français, l'enseignant(e) fait une leçon sur la négation : ne/n' + verbe + pas. Est-ce que tu aimerais aussi expliquer comment est-ce qu'on fait la négation dans ta langue maternelle ? », il aurait été plus judicieux de leur faire visionner individuellement plusieurs extraits du DVD « Comparons nos langues » où l'on peut voir des séances de comparaison des langues dont une séance porte sur la négation. Cela aurait sûrement été plus parlant pour ces trois élèves qui auraient pu s'identifier aux élèves allophones que l'on voit dans ce DVD et cela leur aurait peut être permis de se projeter plus facilement dans cette démarche et de donner plus facilement leur avis.

En ce qui concerne la troisième hypothèse, je pense que celle-ci a pu être démontrée car il semble évident pour les enseignantes et la formatrice que la comparaison des langues permet de mieux comprendre les erreurs des élèves et de prévoir leurs difficultés.

⁶⁵ DEPP, Note d'information n°35 d'octobre 2015, [En ligne] : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/79/2/depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-2015_486792.pdf

Cela rejoint bien les propos de Nathalie Auger qui explique qu'avec la comparaison des langues « chacun arrive ainsi à comprendre pourquoi certaines erreurs émergent »⁶⁶. Il n'y a donc pas seulement l'enseignant qui pourra mieux comprendre les erreurs des élèves, mais aussi les élèves eux-mêmes qui pourront mieux comprendre leurs erreurs.

Donc, étant donné que cette démarche vise la compréhension des erreurs et des difficultés des élèves, elle représente bien pour l'enseignant un moyen de mettre en place une pédagogie différenciée.

⁶⁶ Citation tirée du livret pédagogique du DVD « Comparons nos langues de Nathalie Auger », p. 7

Conclusion

Reprenons la problématique de départ qui était la suivante :

Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle 3 : un levier pour l'apprentissage du français pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France ?

Nous pouvons donc répondre positivement à cette question, tout en gardant à l'esprit que c'est à l'enseignant de la faire vivre dans sa classe, en gardant à l'esprit que cette démarche ne conviendra pas à une certaine minorité d'élèves et qu'il faudra savoir repérer ces élèves-là.

Aussi, en termes de prolongement, il pourrait être intéressant de s'intéresser aux bénéfices que peut apporter cette démarche de comparaison des langues-cultures, que ce soit pour les élèves allophones ou non, en terme de valeurs citoyennes : respect de l'altérité, s'ouvrir à d'autres cultures, d'autres langues, etc.

Pour des élèves non-allophones, on pourrait aussi se demander quel est l'impact de cette démarche sur la maîtrise, la consolidation du français langue maternelle (FLM) ? D'ailleurs, pendant ma recherche, j'ai appris que la comparaison des langues était une démarche préconisée dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire.

Ces programmes, qui vont entrer en vigueur à partir de septembre 2016, précisent que « la langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue, de commencer à en percevoir le système et d'appliquer ces raisonnements pour l'orthographe. »⁶⁷.

Même si dans cette citation l'on comprend que la démarche comparative s'opère entre le français et la langue étrangère qui est la LV1 enseignée aux élèves (par exemple l'anglais), il est tout à fait possible pour l'enseignant de considérer aussi cette notion de « langue étrangère » comme celle des élèves allophones.

⁶⁷ B.O. du spécial n°11 du 26 mars 2015, [En ligne] : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Et donc ces nouveaux programmes donnent encore plus de valeur à cette démarche de comparaison des langues-cultures pour les élèves allophones défendue par Nathalie Auger.

Pour terminer, je tiens à souligner que le travail de recherche pour réaliser mon mémoire a été un enrichissement non seulement personnel par les échanges que j'ai eus avec les sujets interrogés, mais également, a été formateur pour mon futur métier. Il m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les élèves allophones.

La rentrée 2016 va être ma première année en tant que professeure des écoles stagiaire. Si cela est possible, je souhaiterais dans les années futures concrétiser ce travail de recherche en le mettant en application auprès de futurs élèves.

Bibliographie

Webographie :

Académie d'Orléans-Tours, « Les élèves allophones nouvellement arrivés » [En ligne]. CASNAV Orléans Tours, Mise à jour le 12 septembre 2015. Disponible sur : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones/.

BEVEN Aurélie, LANDRY Pierre, TEMIMI Farida, VILLEREAU Claude, « Apprentissages tout au long de la vie & Interculturalité ». *Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie* [En ligne]. 2013. Lettre n°4, p. 7. Disponible sur : http://www.wcfel.org/doc/lalettreduCMA_4.pdf

Bilinguisme conseil, «Avoir honte de la langue de sa mère ». [en ligne]. Disponible sur : <http://www.bilinguisme-conseil.com/2013/05/31/avoir-honte-de-la-langue-de-sa-m%C3%A8re/>

CASNAV D'ORLEANS-TOURS, « Les élèves allophones nouvellement arrivés », [En ligne], Mise à jour le 12 septembre 2015. Disponible sur : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, « Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire » [En ligne], Genève : Conseil de l'Europe, 2010. p. 17. Disponible sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf

Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Les Editions Didier, 2001, 191 p. 227805075-3. Disponible sur : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

DEYRICH Marie-Christine, «Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet » [en ligne], Cahiers de l'APLIUT [en ligne]. 2005. Vol 24, n°2. Disponible sur : <https://apliut.revues.org/2896>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Note d'information n°35-October 2015 » [en ligne]. Education.Gouv, 2015. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/79/2/depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-2015_486792.pdf

DOSSAVI Renaud, « Quand les enfants ont « honte » de parler leur langue maternelle » [en ligne]. Togo : octobre 2014. Disponible sur : <http://renaudossavi.mondoblog.org/2014/10/04/les-enfants-honte-parler-langue-maternelle/>

EDUCATION.GOUV, « L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016 », MEN, Mise à jour en juin 2016. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html>

EDUCATION.GOUV, « Les sections internationales à l'école primaire », [En ligne], MEN, Mise à jour en février 2016. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html>

EDUSCOL, « Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) », [En ligne], MEN, Mise à jour le 24 juillet 2012. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

EDUSCOL, « Sections internationales » [En ligne], MEN. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/pid23147/sections-internationales.html>

GALLIGANI Stéphanie, « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France ». *Les cahiers du Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen* [En ligne]. 2012, n°4. Disponible sur : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314>

GOÏ Cécile, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques ». MEN/DGSCO, juillet 2013. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggema_n_263016.pdf

Institut National de Recherche Pédagogique, « Approches interculturelles en éducation – Etude comparative internationale ». *Les dossiers de la veille* [En ligne]. Septembre 2007. pp. 6-7. Disponible sur : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf

ISHIKAWA Fumiya, « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère ». *Lidil* [En ligne]. 2009, n°40. Disponible sur : <http://lidil.revues.org/2919>

LACROIX Marie-Eve, POTVIN Pierre, « La motivation scolaire », [en ligne]. Québec : Réseau d'Information pour la Réussite Educative. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>

LEFEBVRE Flora, « Guide d'information pour la prise en charge orthophonique des patients bilingues », Nantes : 2008. Disponible sur : <http://www.orthoedition.com/bilinguisme/bilinguisme.pdf>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel Hors-série du 19 juin 2008, 2008. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 relative aux enseignements des langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires, 1975. Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/lco_1975.html

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 2001-167 du 5-9-2001 relative aux modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, 2001. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, 2002. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, 2012. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 relative à l'organisation des CASNAV, 2012. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

Observatoire des inégalités, « La scolarisation des enfants dans le monde » [En ligne]. Mise à jour le 2 septembre 2013. Disponible sur : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article881> (consulté en janvier 2016)

RAFONI Jean-Charles, « Le statut du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle » [En ligne]. Disponible sur : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH> (consulté en janvier 2016)

VERRO Gabrielle, « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française ». *Les cahiers du Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen* [En ligne]. 2012, n°4. Disponible sur : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2228>

Ouvrages papier :

ABDELILAH-BAUER Barbara, *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris : La Découverte, 2006. 190 p. 978-2-7071-4846-9.

AUGER Nathalie, *Elèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris : Archives contemporaines, 2010. 152 p. 9782813000194.

CASTELLOTTI Véronique, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels », In CHISS Jean-Louis, *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris : Les Editions Didier, 2008. p. 231-279. 978-2-278-06270-6.

DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France : Orientations officielles et dispositifs didactiques », In CHISS Jean-Louis, *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris : Les Editions Didier, 2008. p. 21-61. 978-2-278-06270-6.

FRISA Jean-Marie, *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, Besançon : Canopé, 2014. 114 p. (Cap sur le français de scolarisation). 978-2-84093-236-9.

HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob, 2005. 298 p. 2-7381-1571-3.

HELOT Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan, 2007. 292 p. (Espaces discursifs). 978-2-296-03666-6.

KERVAN Martine, *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle Cycle 2*, Rennes : Scérén, 2012. 144p. (Au quotidien). 978-2-86634-446-7.

LEGRAND Louis, *La différenciation pédagogique*, Paris : Scarabée, 1986. 181 p. 978-2714500748.

Document audio-visuel :

AUGER Nathalie, *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA) [DVD]*, Montpellier : Scérén, 2005.

Annexes n°1 à 10

Annexe n°1 : Guide d'entretien élèves

1) Quelle est ta langue maternelle ? Tes langues maternelles ?

2) Chez toi, avec tes parents, tu parles quelle(s) langue(s) ?

a) La langue maternelle b) Le français c) Les deux

3) Chez toi, tu parles ta langue maternelle :

a) Toujours b) Souvent c) Un peu / Parfois d) Jamais

4) Chez toi, tu parles français :

a) Toujours b) Souvent c) Un peu / Parfois d) Jamais

5. Est-ce que tu aimes parler ta langue maternelle ?

a) Oui b) Moyen c) Non

Pourquoi ?

6) Qu'est-ce que ça te fait de ne pas parler ta langue maternelle en classe ?

a) Cela m'est égal / Je m'en fiche b) Je suis vraiment content
c) Cela me manque d) Je suis frustré, triste e) Cela m'énerve

Pourquoi ?

7) Est-ce que tu aimerais faire découvrir ta langue maternelle et expliquer ta culture aux autres élèves ?

a) Oui b) Non c) Je ne sais pas

Pourquoi ?

8) Est-ce que tu aimerais faire découvrir ta langue maternelle et expliquer ta culture à l'enseignant ?

a) Oui b) Non c) Je ne sais pas

Pourquoi ?

9) Est-ce que tu as déjà eu l'occasion en classe (ordinaire ou UPE2A) de faire découvrir/expliquer ta langue maternelle, ta culture ?

a) Oui b) Non

Si oui, explique ce que tu as fait découvrir/expliqué à propos de ta langue maternelle et/ou de ta culture:

10) Est-ce que tu as aimé faire découvrir/expliquer ta langue maternelle et /ou ta culture ?

a) Oui b) Moyen c) Non

Pourquoi :

11) Par exemple, en cours de Français, l'enseignant(e) fait une leçon sur la négation : ne/n' + verbe + pas. Est-ce que tu aimerais aussi expliquer comment est-ce qu'on fait la négation dans ta langue maternelle ?

a) Oui b) Moyen c) Non

Pourquoi ?

Annexe n°2 : Guide d'entretien enseignants

1) Quels sont vos choix pédagogiques concernant l'apprentissage du français langue seconde avec les élèves allophones ?

2) Selon vous, est-ce que la langue maternelle des élèves allophones est un frein/un obstacle pour leur apprentissage du français ?

Si oui/ non pourquoi ?

3) Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues/cultures puisse être un levier pour l'apprentissage du français aux élèves allophones ?

Si oui/non pourquoi ?

4) Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues/cultures puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ?

Si oui/non pourquoi ?

5) Pensez-vous que connaître certains aspects (syntaxiques, lexicaux, phonétiques,...) de la langue maternelle de l'apprenant puisse vous aider à différencier votre enseignement ?

Si oui/non pourquoi ?

6) Avez-vous déjà préparé et réalisé des séances de français ou autres, qui tentaient d'inclure la langue/culture des élèves allophones ? Si oui, pouvez-vous expliquer en quoi cela consistait ?

7) Quel a été le bilan de cette/ ces séances ? Les objectifs pédagogiques fixés ont-ils été concluant ?

8) Les élèves allophones et natifs avaient-ils l'air d'être impliqués, motivés ?

Annexe n°3 : Guide d'entretien formatrice CASNAV

1) Selon vous, est-ce que la langue maternelle des élèves allophones est un frein/un obstacle pour leur apprentissage du français ?

Si oui/ non pourquoi ?

2) Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues/cultures puisse être un levier pour l'apprentissage du français aux élèves allophones ?

Si oui/non pourquoi ?

3) Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues/cultures puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ?

Si oui/non pourquoi ?

4) Pensez-vous que connaître certains aspects (syntaxiques, lexicaux, phonétiques,...) de la langue maternelle de l'apprenant peut aider un enseignant à différencier son enseignement ?

Si oui/non pourquoi ?

5) Conseilleriez-vous aux enseignants du primaire d'utiliser, dans leur classe, une démarche comparative des langues pour l'apprentissage du français aux élèves allophones ?

Si oui/non pourquoi ?

6) Avez-vous déjà préparé et réalisé/observé des séances de français ou autres, qui tentaient d'inclure la langue/culture des élèves allophones ? Si oui, pouvez-vous expliquer en quoi cela consistait ?

7) Quel a été le bilan de cette/ ces séance(s) ? Les objectifs pédagogiques fixés ont-ils été concluants ?

8) Les élèves allophones et natifs avaient-ils l'air d'être impliqués, motivés ?

Annexe n°4 : Transcription de l'entretien avec M.F

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81

M.F : Alors... Question 1 donc. Mes choix pédagogiques. Alors en fait quand les élèves allophones arrivent dans ma classe, y'a déjà un bain de langues. En fait là ils sont à côté d'un enfant qui va les aider donc ils vont au départ écouter en fait. Et puis y'a quand même la collègue de l'UPE2A qui les prend donc du coup ça leur permet d'acquérir un p'tit peu de vocabulaire, enfin par exemple sur les consignes. Alors tout dépend aussi s'ils sont déjà habitués au français par exemple ou pas.

Moi : Oui comme Elève A.

M.F : Comme par exemple voilà j'ai des élèves-là qui viennent d'Algérie bon bah là ils savent déjà parler. [...]Après, ce qu'il faut c'est leur répéter, enfin pas répéter la consigne, mais l'expliquer et avec beaucoup de gestes. Il y a beaucoup de gestes ou manipulations. [...]. Ça peut être aussi le même code par exemple de consignes ou que les enfants ont avec la collègue d'UPE2A. En fait c'est beaucoup, au départ, d'oral.

Moi : Oui.

M.F : Et puis il m'arrive même de dire à l'enfant qu'il copie sur son camarade pour qu'il puisse comprendre aussi la tâche à accomplir. Et puis, au fur et à mesure, ça rentre quoi en fait hein.

Moi : D'accord

M.F : Donc euh voilà.

[...]

M.F : Alors la question 2. (*elle lit dans sa tête la question 2*). Alors, je pense que ce n'est pas du tout un obstacle. Ni un frein. Je pense qu'au contraire ce qu'il faut bien comprendre dans les enfants allophones c'est qu'ils ont déjà...Alors, pas tous hein mais là je parle pour ceux qui ont déjà été scolarisés.

Moi : Hum hum oui.

M.F : Parce qu'il faut quand même différencier ceux qui ont été à l'école et ceux qui n'y sont jamais allés. Ce qui peut arriver. Donc ceux qui n'y sont jamais allés, là, c'est vraiment tout à faire comme un enfant qui va découvrir et l'école et le français. Donc là, c'est un autre travail. Mais pour ceux qui ont déjà été scolarisés, en fait, ils ont déjà des aptitudes, ils ont déjà des compétences qu'ils ont développées dans leur langue. Donc en fait, c'est plutôt une richesse parce qu'ils vont après transférer, transposer avec le français.

Moi : Hum hum.

M.F : Enfin avec l'école en France. Donc en fait c'est plutôt une richesse et ces enfants-là, s'ils ont été euh déjà scolarisés, ils n'en sont pas moins des mauvais élèves. [...]. Il faut qu'ils acquièrent ce français, le français en tant que langue pour communiquer mais aussi la langue d'apprentissage, la langue des apprentissages.

Moi : Oui voilà.

M.F : Donc là, voilà, c'est pour ça que l'UPE2A en fait c'est enseigner le français langue de scolarisation, ça veut dire que la langue serve dans les apprentissages.

Moi : Oui oui oui.

M.F : Euh troisièmement. Pensez-vous qu'une démarche comparative des langues... (*elle finit de lire la question dans sa tête*). Oui alors oui. Je pense qu'effectivement la démarche comparative c'est une richesse. Parce que, par exemple, en espagnol on prononce toutes les lettres.

Moi : Hum.

M.F : Ce qui fait que cet enfant-là, l'enfant qui vient d'Espagne, du coup, quand on passe au pluriel, bah pour lui c'est beaucoup plus simple puisqu'il est déjà habitué à mettre le S aux noms par exemple, puisqu'on les prononce. Donc ça peut être aussi intéressant et en fait ça lui permet aussi d'avoir du recul par rapport à sa propre langue. Un travail réflexif sur la langue c'est toujours intéressant. Oui là je pense que c'est vraiment intéressant.

Moi : Hum.

M.F : Alors donc là c'était la 4. (*la question précédente était la 3 et non pas la 4*). Alors euh la 5 (*ça n'est donc pas la 5 mais la 4*). Pensez-vous que connaître certains aspects... (*elle finit de lire la question dans sa tête*)

Alors... (*elle réfléchit*). Euh enfin moi personnellement je ne connais pas toutes les langues des apprenants. (*elle rit*)

Moi : Oui.

M.F : Mais il est vrai que je m'étais posé la question et je pense qu'effectivement ça permet de comprendre leurs erreurs. Il y a des langues où il n'y a pas, par exemple, de conjugaison de verbes. Du coup la conjugaison en français ça posera pas un problème mais disons que ça sera une des difficultés pour cet enfant-là. Il y a aussi la place des mots dans la phrase...Ça je pense que oui de connaître les grandes lignes des langues de nos élèves, c'est un plus. [...] Mais oui ça je suis sûre que c'est un plus. La syntaxe qui n'est pas la même, ça permet de comprendre surtout les erreurs des élèves. Et donc du coup de les aider.

(*je lui fais signe qu'elle peut passer à la prochaine question*)

M.F : Alors la 6. Avez-vous déjà préparé... (*elle continue de lire la question dans sa tête*).

Alors non. Alors pour être honnête, je ne l'ai jamais fait. Alors c'est vrai que nous on a l'UPE2A donc les élèves y vont quand même plusieurs fois dans la semaine. Alors s'il n'y avait pas eu l'UPE2A, peut être. Alors j'ai en plus un double niveau mais non, non... Mais en tout cas oui ça me plairait d'essayer. Alors déjà pour parler de la diversité...

Moi : Oui, oui.

M.F : Parce que du coup ça aide les autres aussi. [...]Par exemple quand on fait des séances d'anglais, le fait de voir la place par exemple en anglais des adjectifs bah ça éclaire aussi la place des adjectifs en français.

Moi : Oui voilà c'est ça ce que tu disais...Une approche réflexive sur...

M.F : Voilà. Voilà. Et donc là c'est vrai que...Et en plus ça valoriserait l'enfant, ça permettrait d'ouvrir à d'autres cultures, à d'autres euh...Voilà, parce qu'à travers l'écriture y'a aussi la culture hein.

Moi : Hum.

M.F : Par exemple dans des cultures comme les esquimaux on sait qu'il y a je ne sais plus combien mais c'est un chiffre très important...

Moi : Oui de mots pour dire la blancheur...Oui, oui, oui.

M.F : ...de mots pour dire la neige. Alors que nous en français la neige euh... On peut dire...Oui enfin y'a peut-être quelques autres mots mais...

Moi : Oui, oui, oui.

M.F : Ou voilà comme pour les vents hein. [...] Et donc là je trouve que c'est intéressant parce que, justement, ça montre aux enfants euh...Comment dire...? (*elle réfléchit*). Bah ça fait partie de la culture quoi, enfin du pays.

Moi : Oui c'est ça.

M.F : Ça permet de se dire que s'il y a plusieurs mots, c'est qu'il doit neiger souvent et qu'ils sont habitués à...Donc tout ça, oui je pense que c'est sûrement important. Alors après il faut du temps pour tout ça...Mais oui, oui, oui. Ça, sans aucun doute.

[...] (*ce passage qui concernait les questions 6 et 7 a été coupé étant donné que l'enseignante n'a pas mis en place de séances de comparaison des langues.*)

Moi : Non bah alors du coup ce que je peux te demander...

M.F : Oui vas-y.

Moi : Mais je pense que tu me l'as déjà un peu dit, c'est est-ce que pour toi un élève allophone pourrait se sentir valorisé et motivé par une démarche comparative des langues, mais tu m'as dit...

M.F : Ah bah oui !

Moi : Oui ça le valoriserait donc...Bah oui, oui.

M.F : Oui ça le valoriserait et puis...Oui, oui. Alors dans notre école, c'est vrai qu'ils ne sont pas tellement marginaux, parce qu'on en a beaucoup et puis les enfants sont habitués surtout donc en fait ils sont intégrés très facilement.

Moi : Oui, oui, oui.

[...]

(*nous concluons l'entretien*)

Annexe n°5 : Transcription de l'entretien avec E. UPE2A (JZ)

- 82 [...]
 83 **Moi** : D'accord. Je pense que c'est bon pour cette question. Alors ensuite la deuxième question, c'est est-ce que selon vous la langue maternelle
 84 d'un élève allophone est un frein ou un obstacle pour son apprentissage du français ?
 85 **E. UPE2A (JZ)** : Alors je dirais que je vais faire une réponse un peu peut-être bien que oui, peut-être bien que non. C'est à dire que ça peut être
 86 les deux. J'ai l'exemple du turc, cette fois-ci, la syntaxe est complètement différente. Alors il me semble qu'il commence par l'objet, et puis le verbe
 87 est à la fin. Donc au niveau structurel ça peut être compliqué. Par contre, j'ai découvert récemment qu'il y avait certains termes qui
 88 phonétiquement se ressemblaient énormément donc ça, ça peut être un...euh le contraire d'un frein donc euh...
 89 **Moi** : Un...
 90 **E. UPE2A (JZ)** : ...donc euh une aide.
 91 **Moi** : Une aide oui.
 92 **E. UPE2A (JZ)** : Ca peut être un repère pour eux. Et, par contre, ce même aspect que ce soit proche phonétiquement, peut être un obstacle dans
 93 le passage à l'écrit, dans le sens où des mots qui vont être prononcés pareil, par exemple /duʃ/, ne s'écrivent absolument pas pareil. Si mon
 94 souvenir est bon en turc, je n'ai aucune certitude, mais ça doit être quelque chose comme D ça c'est sûr...
 95 **Moi** : Hum, hum.
 96 **E. UPE2A (JZ)** : ...ensuite ça doit être U-S-H ou quelque chose comme ça donc...
 97 **Moi** : D'accord.
 98 **E. UPE2A (JZ)** : [...] Donc je dirais que de toute façon il y a des difficultés dans le passage de la langue source à la langue cible. Pour chaque
 99 langue, les difficultés sont différentes en fait.
 100 **Moi** : Hum.
 101 **E. UPE2A (JZ)** : Et en même temps, la plupart du temps, on peut avoir des points de repères. Alors, ils sont soit syntaxiques, soit lexicaux.
 102 Typiquement les langues latines ont un général la même construction que le français...Et puis après de toute façon c'est un enrichissement
 103 culturel.
 104 **Moi** : Hum.
 105 **E. UPE2A (JZ)** : Contrairement à d'autres élèves, ils maîtrisent en général plusieurs langues...Puis par contre, ils vont avoir des difficultés en
 106 français donc euh...je pense que c'est plus un enrichissement.
 107 **Moi** : D'accord. Alors, ensuite, est-ce que vous pensez qu'une démarche comparative des langues en cycle trois, alors moi c'est surtout le cycle
 108 trois...
 109 **E. UPE2A (JZ)** : D'accord...
 110 **Moi** : ...puisse être un levier, oui une aide, pour l'apprentissage du français aux élèves allophones ?
 111 **E. UPE2A (JZ)** : Je pense que déjà euh... Comment dire...? On est d'accord que pour apprendre, un élève a besoin de se sentir en sécurité
 112 notamment affective et le fait de faire référence à sa langue maternelle permet de le valoriser. Donc effectivement une démarche comparative des
 113 langues, quand elle est possible, forcément ça va lui permettre d'avoir cet aspect "non on ne me fait pas oublier ma langue, non on ne me force
 114 pas à la laisser de côté, je suis là pour apprendre le français parce que c'est important quand même pour communiquer en France, c'est
 115 préférable, mais ça n'est pas à mettre de côté".
 116 **Moi** : D'accord. Euh alors ensuite...Bah vous avez déjà donné un petit peu un élément de réponse mais oui, pensez-vous qu'une démarche
 117 comparative des langues-cultures puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ?
 118 **E. UPE2A (JZ)** : Euh j'ai l'exemple là nous avions fait un projet...Alors effectivement qui sort un petit peu du français mais lors de la nouvelle
 119 année chaque élève a présenté ses vœux dans sa langue maternelle. Vous avez peut-être vu le panneau...
 120 **Moi** : Oui. Et puis j'avais aussi posé des questions à Élève A et Élève B...
 121 **E. UPE2A (JZ)** : Oui.
 122 **Moi** : ...et ils m'en ont parlé justement...
 123 **E. UPE2A (JZ)** : D'accord.
 124 **Moi** : ...de ce projet d'écrire et dire comment on disait "bonne année" dans sa langue maternelle. [...]. Et j'ai vu le tableau qui été affiché oui, oui.
 125 **E. UPE2A (JZ)** : Il me semble oui que c'est vrai que ça leur a plu parce que bon ce ne sont pas les élèves qui font le plus référence à leur langue
 126 maternelle mais certains élèves ont encore tendance à parler quelque fois dans leur langue maternelle. Alors ce sont plus des élèves qui vont
 127 savoir qu'on peut les comprendre. Typiquement les anglophones et les hispanophones qui voient que oui on les comprend...
 128 **Moi** : Hum.
 129 **E. UPE2A (JZ)** : Même si on essaie de dire "non, non je ne comprends pas", "si, si, je sais que la maîtresse me comprend donc je vais
 130 continuer". Mais oui, oui, ça les a motivés, puis ça a permis de montrer à leurs camarades aussi qu'ils avaient ces connaissances-là et que, même
 131 s'ils avaient quelques fois plus de difficultés qu'eux en classe, ils avaient en contrepartie cette richesse. Et puis ça a permis de voir, alors je pense
 132 à la langue arabe...Selon le pays d'où ils venaient, j'ai eu trois ou quatre versions différentes de "bonne année". Alors après ça, ça ne va pas être
 133 littéralement traduit par "bonne année", ça va être...je dis un exemple, n'importe quoi ..."que cette année vous soit douce et belle" ou "bonheur sur
 134 votre maison".
 135 **Moi** : Oui, oui.
 136 **E. UPE2A (JZ)** : Voilà on va pouvoir avoir cet aspect-là.
 137 **Moi** : D'accord. Alors ensuite pensez-vous que de connaître certains aspects syntaxiques, lexicaux, phonétiques, de la langue maternelle d'un
 138 élève allophone puisse être une aide à la différenciation pour un enseignant...?

139 **E. UPE2A (JZ)** : Complètement. Alors je vais encore avoir recours à un exemple. Euh je pense aux sons euh... « voyelliques ». Je ne sais pas si
140 on dit ça comme ça...qui comportent un N à l'écrit les /ā/ /ō/ /œ/...

141 **Moi** : Oui, oui, oui.

142 **E. UPE2A (JZ)** : ...qui sont très compliqués en particulier pour les arabophones.

143 **Moi** : Hum...

144 **E. UPE2A (JZ)** : Donc là je sais que je vais insister en particulier sur ce point.

145 **Moi** : Hum.

146 **E. UPE2A (JZ)** : Euh...C'était syntaxiques, lexicaux donc oui...

147 **Moi** : Oui voilà.

148 **E. UPE2A (JZ)** : Tous les points.

149 **Moi** : Oui voilà tous les points, oui.

150 **E. UPE2A (JZ)** : Pour mes élèves turcophones, donc je n'en ai qu'un, au début je pensais que j'allais devoir insister sur la syntaxe, mais il se
151 trouve qu'il a vécu en Amérique donc il a acquis la syntaxe anglophone, entre guillemets, et ça n'a pas été un obstacle si majeur que ça. Mais
152 effectivement, le fait de connaître certaines spécificités, on va savoir "ah tel élève je vais pouvoir faire attention à ce point-là, ah oui je repère qu'il
153 a ses difficultés on va travailler là-dessus, on va expliciter cet obstacle" et puis de manière à pas juste poser la règle....Voilà c'est ça. Non on va
154 expliciter "le sujet on le met ici, alors le sujet c'est ça"...Après ça implique d'entrer dans certains aspects de l'ORL et pas uniquement du lexique
155 encore une fois.

156 **Moi** : D'accord. Alors ensuite....Avez-vous déjà préparé, réalisé des séances de français ou autres hein...

157 **E. UPE2A (JZ)** : Hum, hum.

158 **Moi** ... qui tentaient d'inclure la langue des élèves allophones ? Euh bah si oui...Bon bah déjà là...

159 **E. UPE2A (JZ)** : Voilà...

160 **Moi** : ...la "bonne année" hein oui ça. Et voilà fin' expliquer en quoi cela consistait...

161 **E. UPE2A (JZ)** : Bah voilà on a fait surtout ce projet-là parce qu'on est limité dans le temps. On en a parlé aujourd'hui pour dire "je sais faire telle
162 chose, je ne sais pas faire telle chose". Parmi les activités proposées c'était parler...Alors il y avait une liste de drapeaux telle langue, telle langue,
163 telle langue. Ce qui les a amenés d'eux-mêmes à dire "oui nous apprenons l'italien en ce moment en TAP". Donc on s'est permis de faire une
164 parenthèse et puis "ah oui ça, ça se dit comme ça, ça ressemble, on retrouve dans buonanotte le bon et nuit"...Euh je ne sais pas si ça répond à
165 votre question... ?

166 **Moi** : Si, si.

167 **E. UPE2A (JZ)** : Je ne dis pas que je le fais systématiquement mais il arrive assez fréquemment que nous fassions référence à certains points.

168 **Moi** : D'accord. Quel a été le bilan de cette séance ? Est-ce que les objectifs pédagogiques fixés ont été atteints ? Et bon du coup je peux
169 rejoindre aussi la huitième question : est-ce que les élèves allophones étaient impliqués, étaient motivés lors de...? Enfin est-ce que ça leur a plu
170 ?

171 **E. UPE2A (JZ)** : Pour la présentation des vœux, d'abord ils ont dû me le dire à l'oral. Donc je leur avais demandé de rechercher parce que pour
172 certains, ils savaient le dire, mais pas l'écrire. Et puis d'autres avaient oublié. Donc je leur ai donné en devoir cette recherche à faire. Puis
173 demandez à vos parents, voilà, demandez-leur d'écrire si vous ne savez pas le faire.Parce que je pense notamment aux CP ils ne sont pas
174 encore dans l'écrit en français. On ne leur demande même pas cela lorsqu'ils sont francophones. Mais je trouvais ça important et puis ça leur
175 permet de s'entraîner à la graphie. Si c'est dans un alphabet latin ça a pour objectif l'écriture et puis, sinon, ça leur permet aussi de retravailler leur
176 langue maternelle puisque c'est une possibilité qui leur est offerte à travers des ELCO.

177 **Moi** : Oui les ELCO oui, oui. Enseignements de Langues et Cultures d'Origine. Oui, oui.

178 **E. UPE2A (JZ)** : Je sais qu'il y en a certains qui en font ici alors...

179 **Moi** : Ah oui ?

180 **E. UPE2A (JZ)** : Alors est-ce que c'est ces structures-là spécifiquement ou est-ce que c'est du privé, je ne sais pas.

181 **Moi** : Oui...

182 **E. UPE2A (JZ)** : Mais voilà je pense que c'est important donc oui ça a eu l'air de les motiver. Ça a permis aussi de travailler d'autres objectifs
183 secondaires tels que la prise de parole...

184 **Moi** : Hum, hum.

185 **E. UPE2A (JZ)** : Puisqu'ensuite, une fois qu'ils ont fait cela, ils ont réalisé un panneau sur lequel chacun écrivait dans sa langue d'origine "bonne
186 année". Et ensuite il a fallu le présenter à l'école. Donc ça implique euh... C'est une épreuve mine de rien et sur ce point-là, ça a été plus
187 compliqué tout simplement par rapport à des... Comment dire ? Des freins personnels, des obstacles, "je suis timide"...

188 **Moi** : Oui. (*je rigole*)

189 **E. UPE2A (JZ)** : Prendre la parole mine de rien, même pour nous en tant qu'adulte, prendre la parole devant un parterre de...

190 **Moi** : Oui ce n'est pas toujours évident. (*je rigole*)

191 **E. UPE2A (JZ)** : C'est loin d'être simple.Donc voilà...Sur ce point-là c'est normal ça a été un peu plus compliqué.

192 **Moi** : D'accord.

193 **E. UPE2A (JZ)** : Mais ils ont globalement tous participé. Ils l'ont présenté, puis ils étaient aussi fiers de montrer leur drapeau.

194 **Moi** : Hum oui, oui, oui.

195 **E. UPE2A (JZ)** : Voilà.

196 **Moi** : D'accord.

197 (*nous concluons l'entretien*)

Annexe n°6 : Transcription de l'entretien avec F. CASNAV

198 **Moi** : Alors en fait ma première question, c'était si selon vous la langue maternelle des élèves allophones était un frein ou un obstacle pour
199 l'apprentissage du français ?
200 **F. CASNAV** : Alors je dirais qu'il ne faut pas poser la question comme ça.
201 **Moi** : D'accord.
202 **F. CASNAV** : De toute façon chaque élève, chaque personne...Euh on va parler des élèves. Donc chaque élève a sa langue. Enfin si on parle des
203 élèves allophones, il faut faire avec.
204 **Moi** : D'accord.
205 **F. CASNAV** : On ne peut de toute façon pas imaginer un enfant qui apprend une deuxième langue, qui n'en a pas la première puisque de toute
206 façon la question ne se pose plus. Qu'est-ce qu'il faudrait faire ? Il faut savoir qu'effectivement on apprend toujours une deuxième langue à travers
207 un petit peu la première.
208 **Moi** : Oui.
209 **F. CASNAV** : Enfin c'est un raccourci hein d'accord ?
210 **Moi** : Hum.
211 **F. CASNAV** : Mais plus on est âgé, plus les élèves sont loin dans leur scolarité, plus ils peuvent être conscients de la différence qui existe. [...]. Et
212 donc ils ont déjà le langage métalinguistique, si je peux dire, parce qu'ils peuvent avoir par exemple douze, treize, quatorze ans. Pour nous nous
213 occupons de ces publics. Et dans ce cas-là, ils peuvent profiter du fait de comprendre le fonctionnement de leur première langue pour mieux
214 apprendre, plus facilement mais peut être différemment la langue seconde. Et pour les enfants plus jeunes, c'est dans ce sens-là qu'on peut
215 envisager votre première question enfin les avantages et inconvénients. ...Les enfants les plus jeunes apprennent d'une façon plus spontanée, sans
216 réfléchir si je peux dire. Ils sont dans la communication qui est le propre de l'homme.
217 **Moi** : Hum, hum.
218 **F. CASNAV** : Et dans ce cas-là, ils se posent moins de questions... Mais en même temps, je dirais que les apprentissages sont différents. Là on
219 aura peut-être le souci, s'il y en a un entre guillemets, que l'enfant ne connaît pas encore le mécanisme... En tout cas il n'est pas conscient de sa
220 langue. Il ne sait pas qu'il faut faire comme ça. Enfin, il le fait d'une façon complètement spontanée, sans réfléchir, ce qui est le propre des enfants
221 avant six, sept ans hein on est d'accord ?
222 **Moi** : Oui.
223 **F. CASNAV** : Et là, si on ne l'aide pas, si on voulait que l'enfant apprenne rapidement... Non ça prendra plus de temps, parce qu'il va être plus sur
224 le mode d'imitations ou d'apprendre d'une façon, entre guillemets, naturelle.
225 **Moi** : D'accord, d'accord.
226 **F. CASNAV** : Vous voyez ce que je veux dire ?
227 **Moi** : Oui, oui.
228 **F. CASNAV** : Est-ce que j'ai été claire ?
229 **Moi** : Oui, oui, oui.
230 **F. CASNAV** : Voilà
231 **Moi** : Je comprends parfaitement oui, oui, oui.
232 **F. CASNAV** : D'accord. Donc dans ce cas-là, on peut imaginer que ça se passe différemment mais je...
233 **Moi** : Oui en fonction de l'âge. Oui d'accord.
234 **F. CASNAV** : Mais après on peut continuer sur le fait des avantages et inconvénients, mais dans le sens que les enfants ou les élèves qui parlent
235 une langue qui est proche dans la structure de la langue seconde peuvent avoir certaines facilités. Il est tout à fait, sauf exceptions, fréquent de voir
236 que les hispanophones, les lusophones apprendront plus facilement le français hein pour faire dans les exemples concrets, qu'un enfant qui a une
237 langue asiatique par exemple comme langue première.
238 **Moi** : Oui, oui, oui. C'est vrai.
239 **F. CASNAV** : [...] Mais par exemple, on le dit très souvent aussi que les enfants des pays slaves n'ont pas beaucoup de problèmes pour apprendre
240 une langue étrangère. En fait, ça dépend effectivement parfois de l'enfant mais ça on le met à part... Mais globalement on peut le dire. Parce qu'ils
241 ont un champ de..., si je peux m'exprimer ainsi, je ne sais pas si le terme est exact..., mais on va dire que le spectre de sons qu'ils entendent est
242 assez large hein.
243 **Moi** : D'accord.
244 **F. CASNAV** : Et parfois les enfants par exemple anglophones peuvent avoir, quand ils sont plus âgés, au-delà de huit, dix, douze ans...Ils peuvent
245 avoir un peu de mal à entendre certains sons...
246 **Moi** : Hum.
247 **F. CASNAV** :donc à les reproduire.
248 **Moi** : D'accord, d'accord.
249 **F. CASNAV** : Voilà.
250 **Moi** : D'accord.
251 **F. CASNAV** : Mais c'est très rapide ce que je vous dis. Il y a des études là-dessus donc voilà.
252 **Moi** : Oui, oui, oui.
253 **F. CASNAV** : Mais bon je réponds à votre question rapidement.
254 **Moi** : D'accord.
255 **F. CASNAV** : C'est bon ?
256 **Moi** : Oui, oui. Alors ensuite, ma deuxième question, bon bah dans ce que vous m'avez répondu il y a des éléments de réponses...
257 **F. CASNAV** : Hum, hum...
258 **Moi** :mais est-ce que vous pensez donc qu'au cycle trois une démarche comparative des langues puisse être un levier pour l'apprentissage du
259 français aux élèves allophones ?
260 **F. CASNAV** : Euh... Ça peut être un complément.
261 **Moi** : D'accord oui un complément.
262 **F. CASNAV** : C'est un complément oui. Alors après tout dépend si on dit que les enfants en cycle trois seraient aussi au cycle trois dans leur pays
263 d'origine. D'accord ? Ça veut dire qu'ils ont eux aussi déjà trois, quatre ans d'enseignement de leur langue première dans leur pays.
264 **Moi** : D'accord.
265 **F. CASNAV** : Et dans ce cas-là, effectivement, ils ne sont pas aussi désarmés que des enfants qui seraient très peu scolarisés dans leur pays. Ils
266 parlent la langue, certes, mais ils n'ont pas acquis dans leur langue première tout le métalangage qui est nécessaire quand on compare les langues.
267 **Moi** : D'accord.
268 **F. CASNAV** : Et il faut déjà atteindre un certain niveau vous voyez de communication en français, pour pouvoir euh...Comment dire... ?...recourir
269 aux activités dans le cadre de la comparaison des langues pour en tirer quelque chose, quelques profits si je peux dire.
270 **Moi** : D'accord. Oui donc en fonction de leur vécu scolaire voilà...
271 **F. CASNAV** : Voilà.
272 **Moi** : ... s'ils ont été plus ou moins scolarisés...
273 **F. CASNAV** : Oui. Ça peut être parce que les enfants n'ont pas de recul nécessaire...Et ils n'ont pas de termes spécifiques. Parce que c'est
274 important...Enfin quand on connaît une notion, quand on connaît quelque chose dans sa langue, après c'est juste un problème de transfert.
275 **Moi** : Hum.
276 **F. CASNAV** : Si vous avez conscience de certains phénomènes, de certaines notions, enfin que vous connaissez, que vous maîtrisez certaines
277 notions, après c'est juste comprendre que c'est la même chose mais dans une autre langue. Si vous n'avez jamais appris quelque chose, par
278 exemple même pour les enfants un peu plus âgés, par exemple un nouveau théorème, c'est beaucoup plus difficile que de dire "Oh oui, ça je
279 connais !" ... Et donc il suffit juste de comprendre qu'il s'agit de quelque chose qu'on a déjà dans sa langue.

280 **Moi** : D'accord.
281 **F. CASNAV** : Pour comprendre dans sa langue.
282 **Moi** : D'accord.
283 **F. CASNAV** : Voilà.
284 **Moi** : Alors maintenant ma troisième question c'est si vous pensez qu'une démarche comparative des langues puisse être motivante et valorisante pour les élèves allophones ?
285 **F. CASNAV** : Bien sûr... (*elle rigole*)
286 **Moi** : Oui.
287 **F. CASNAV** : Mais avec les mêmes remarques que pour la question précédente. C'est à dire que si les enfants sont en mesure déjà de les comparer... Valorisante, toujours ! Quand ils peuvent répondre à ces questions... Parce qu' imaginez que vous allez poser la question à un enfant qui n'en est pas capable, même s'il connaît sa langue et qu'il la parle bien, on va croire que non il n'en sait pas grand-chose voire rien parce qu'il ne peut pas en parler.
290 **Moi** : D'accord, d'accord.
291 [...] **F. CASNAV** : Et donner un exemple (*ici elle parle d'un exemple de phrase dans sa langue première*), pour certains enfants le faire une première fois face aux autres enfants dont ils savent qu'ils ne connaissent pas du tout leur langue, c'est un petit peu difficile. Enfin je parle un petit peu avec ma propre expérience d'adulte. Mais quand on est plus jeune, peut-être qu'on a moins d'appréhension...
295 **Moi** : Oui.
296 **F. CASNAV** : Mais ça peut être toujours un petit peu, entre guillemets, bizarre d'un seul coup de se dire "bon bah je vais leur parler, je vais leur dire une ou deux phrases, je sais qu'ils ne la comprendront pas".
297 **Moi** : D'accord, d'accord.
298 **F. CASNAV** : Voilà
299 **Moi** : Alors ensuite, est-ce que vous pensez que de connaître certains aspects que ce soit syntaxiques, lexicaux, phonétiques, de la langue maternelle de l'apprenant peut aider un enseignant à différencier son enseignement ?
300 **F. CASNAV** : En général on peut dire oui. Ce n'est absolument pas nécessaire parce qu'on ne va de toute façon pas dire aux enseignants, nous en tant que formateurs du CASNAV, on ne le dit jamais (*aux enseignants*) "Faudrait que vous sachiez". On peut le suggérer ou on peut rappeler qu'effectivement il y a beaucoup de difficultés...Mais parfois de passer d'une langue à l'autre comme je vous ai dit, par exemple les langues asiatiques, la syntaxe enfin comment on forme parfois le pluriel et cetera, ça peut être complètement différent...
303 **Moi** : Hum.
304 **F. CASNAV** : Et il y a des langues...Alors vous connaissez sans doute les différents systèmes hein. Il y a des langues euh...
305 **Moi** : Oui.
306 **F. CASNAV** : ...alphabétiques ou pas et ça peut constituer une difficulté. Et pour les enseignants, le savoir, c'est toujours un plus.
307 **Moi** : D'accord.
308 **F. CASNAV** : Ça c'est indéniable.
309 **Moi** : D'accord.
310 **F. CASNAV** : Si vous savez que, par exemple, en turc on n'utilise pas la même structure... Il n'y a pas d'articles même de genres dans les noms communs qu'on utilise, ça peut aider pour comprendre et ne pas s'étonner et de ne pas exiger que l'enfant maîtrise rapidement l'utilisation de l'article surtout tel qu'il est en français hein.
313 **Moi** : Oui, oui, oui. Tout à fait oui.
314 **F. CASNAV** : Voilà.
315 **Moi** : D'accord. Alors à présent donc la cinquième question c'est est-ce que vous conseilleriez aux enseignants du primaire, et en particulier au cycle trois, d'utiliser dans leur classe une démarche comparative des langues ? Bon là aussi ça rejoint des éléments de réponses...
318 **F. CASNAV** : Oui, oui. Oui, en tout cas, il ne faut pas s'y opposer. Il faut probablement sans être dans l'excès comprendre aussi tout ce que je vous ai dit. Que pour certains enfants, ça ne serait pas facile voire impossible ou le contraire. Effectivement, connaître déjà soi-même quelques éléments, ça peut inciter ou débloquer certaines choses et les enfants peuvent s'y prêter plus facilement.
321 **Moi** : D'accord.
322 **F. CASNAV** : Et ça peut effectivement, là on l'a déjà dit auparavant, il y avait d'autres questions concernant le bénéfice si je peux dire de valoriser...Enfin d'utiliser ça pour valoriser les enfants allophones, leurs connaissances antérieures, et cetera.
323 **Moi** : D'accord.
324 **F. CASNAV** : Hum.
325 **Moi** : Et à présent je voulais savoir si vous avez...
326 **F. CASNAV** : Euh excusez-moi, une petite remarque encore...On peut, quand on a des enfants dont les langues premières sont très différentes, trouver un moyen de débloquer quelque chose chez les enfants sans vraiment recourir à un questionnaire très concret concernant chacune des langues qui seraient présentes dans la classe...
329 **Moi** : Oui...
330 **F. CASNAV** : C'est de proposer de comparer le français et l'anglais.
331 **Moi** : D'accord.
332 **F. CASNAV** : Là, ça peut déjà faire penser à certaines choses aux enfants allophones ou récemment arrivés en France...Et donc ça permet de dire qu'il y a plusieurs langues notamment le français et l'anglais qui ne fonctionnent pas de la même façon...Et donc ça renvoie peut être chez certains enfants...Ça peut être un point de départ pour réfléchir peut-être sur leur propre langue face au français.
335 **Moi** : D'accord, d'accord. Donc comparer oui avec l'anglais.
336 **F. CASNAV** : Oui.
337 **Moi** : D'accord
338 (*nous concluons l'entretien*)
340
341
342
343
344

Annexe n°7 : Transcription de l'entretien avec E. UPE2A (BM)

345 [...]

346 **E. UPE2A (BM)** : C'est vraiment une situation de recherche pour, en fin de compte, poser une interrogation sur les comparaisons de sa langue
347 avec d'autres langues, « qu'est-ce qu'on trouve comme points communs ? », « qu'est-ce qu'on trouve comme différences ? ». [...] On avait
348 travaillé sur "Le petit chaperon rouge". Chez nous, quand on a euh le mot par exemple "fourchette"...

349 **Moi** : Oui...

350 **E. UPE2A (BM)** : ...qui est une petite fourche, le suffixe "ette" veut expliquer que c'était plus petit.

351 **Moi** : Oui...

352 **E. UPE2A (BM)** : Et j'me rappelle, j'avais une petite élève polonaise...Alors je ne me rappelle plus le mot en polonais... [...]. Elle a compris, en
353 même temps qu'on le faisait, que dans sa langue il existe un suffixe qui faisait diminuer enfin qui faisait diminutif.

354 **Moi** : Oui, oui, oui.

355 **E. UPE2A (BM)** : Par exemple, le petit chaperon rouge n'était qu'un seul mot.

356 **Moi** : Oui...

357 **E. UPE2A (BM)** : Alors je vais peut-être dire une bêtise, mais c'était le /ck/ de la fin qui marquait l'idée de "petit". Et tout d'un coup, elle m'a dit :
358 "mais...?". Alors je lui dis "attends explique moi où est le mot petit chaperon rouge". Alors "rouge" elle le trouvait, "chaperon" elle le trouvait mais
359 « petit » elle me dit "non il n'y est pas". Et puis après tout d'un coup, en réfléchissant, elle me dit : "Mais c'est ça en fin de compte !". Le mot "petit",
360 était en fin de compte collé au mot et comme "fourche" 'fourchette'.

361 **Moi** : Oui, oui.

362 [...]

363 **E. UPE2A (BM)** : Vous voyez c'est des choses qui s'étudient comme ça, et puis on se rend compte que dans les langues il y a les mêmes
364 fonctionnements.

365 [...]

366 **E. UPE2A (BM)** : Et donc c'était à elle de le me dire, c'était elle qui était compétente dans sa langue pour me dire "ah bah oui en fin de compte ça,
367 ça veut dire "petit", c'est accroché au mot mais ça veut dire « petit »."

368 **Moi** : D'accord.

369 **E. UPE2A (BM)** : Et je pense que c'est intéressant d'avoir une réflexion sur sa propre langue.

370 **Moi** : Oui, oui, oui.

371 **E. UPE2A (BM)** : Parce que justement, il y a des enfants français qui n'ont pas cette réflexion.

372 [...]

373 **E. UPE2A (BM)** : Et je crois que c'était /ck/ parce qu'après elle m'avait dit...Euh je crois "maison" ça devait être /dom/ ou quelque chose comme
374 ça...Et elle m'avait dit "une petite maison" ça fait /dɔmɛk/ ou quelque chose comme ça. Et donc après, elle avait repris d'autres exemples pour
375 faire des parallèles. C'était très, très, très riche. C'était vraiment très, très, intéressant.

376 **Moi** : D'accord.

377 [...]

378 **E. UPE2A (BM)** : Et c'est dans "Les langues du monde au quotidien" de Martine Kervran. C'est intéressant parce qu'il y a du matériel qui est prêt
379 à utiliser. Parce que l'inconvénient quand on travaille comme ça sur la comparaison des langues, c'est qu'il faut que l'enfant soit lui-même
380 compétent dans sa propre langue.

381 **Moi** : Oui c'est ça.

382 **E. UPE2A (BM)** : Et qu'il faut faire confiance à l'enfant. Parce que l'enfant a sûrement des compétences dans sa propre langue, il a sûrement des
383 acquis dans sa propre langue, il a peut-être des représentations qui sont erronées...Mais il n'empêche que c'est lui qui est compétent, ce n'est pas
384 l'enseignant qui est compétent. Et ça, c'est quelque chose qui est très important à mettre en place, parce que justement l'enfant a sa propre
385 compétence et c'est lui qui peut dire "ça se dit comme ça dans ma langue"...Et vous, vous n'avez qu'à l'écouter.

386 [...]

387 **Moi** : Et d'ailleurs à ce propos, est-ce que vous pensez que chez certains élèves cette démarche peut être compliquée à mettre en place...? Je
388 pensais par exemple à des élèves qui n'ont pas été scolarisés avant ou qui ont un rapport avec leur langue maternelle qui est un peu
389 compliqué...Par exemple je ne sais pas, des élèves qui rejetteraient leur...Enfin, je ne sais pas si vous en avez déjà rencontrés...? Mais qui
390 pourraient rejeter leur langue maternelle et qui du coup auraient du mal justement à faire allusion à leur langue...

391 **E. UPE2A (BM)** : Alors il y a peut-être aussi toute la psychologie de l'enfant autour... Mais je n'ai jamais vu d'enfants qui rejettent leur langue.
392 Mais des enfants qui l'oublient.

393 **Moi** : Oui qui l'oublent oui.

394 **E. UPE2A (BM)** : Parce que j'ai fait des séances de comparaison des langues...Mais dans ma classe, systématiquement, surtout à la rentrée,
395 quand ils arrivent et qu'ils ont l'impression de ne rien savoir dire, rien comprendre, je leur dis "comment ça se dit dans ta propre langue ?". Par
396 exemple, quand on commence à manipuler les crayons, les ciseaux enfin tout ça ils me disent le mot. Et puis d'autres me disent "mais je sais
397 pas". Et ça je ne peux pas faire grand-chose quoi...

398 **Moi** : Oui, oui, oui...C'est vrai que certains élèves oublient rapidement leur...

399 **E. UPE2A (BM)** : Ils oublient ou alors, s'ils n'ont pas été scolarisés avant ou très peu, ils n'ont pas les mots pour désigner les choses...

400 **Moi** : Hum...

401 **E. UPE2A (BM)** : Et c'est vrai que souvent ils se retrouvent en me disant "je ne sais pas" et puis voilà. Et puis il y a une chose que je fais aussi
402 systématiquement... C'est, qu'au début, apprendre des mots dans une autre langue, c'est compliqué et c'est dur parce qu'il faut le répéter
403 correctement phonétiquement...Alors au début, on fait de l'à peu près puis, après, on continue à cerner de plus en plus, jusqu'à ce que l'on
404 connaisse bien les mots. Et les enfants ont une certaine honte...Parce que quand ils ont été scolarisés, ils se retrouvent du fait de ne pas parler la
405 langue, dans une situation comme s'ils étaient un p'tit peu euh inférieurs quoi.

406 **Moi** : D'accord...

407 **E. UPE2A (BM)** : Et moi je cherche toujours, dans ma classe, à leur montrer la richesse qu'ils ont en eux-mêmes.

408 **Moi** : Oui.

409 **E. UPE2A (BM)** : Ça veut dire qu'ils n'ont pas rien, ils ont une autre langue. Et cette autre langue, ils la connaissent, ils la maîtrisent, ils la parlent
410 avec leurs parents, et je pense que c'est important. Alors souvent quand ils disent "on dit ciseaux comme ça en albanais, en russe, en..."...Moi je
411 le répète. Et alors là ils se tordent de rire, parce qu'ils se rendent compte que je suis aussi incompétente dans leur langue qu'eux le sont en
412 français au début. Et c'est important de dédramatiser tout ça.

413 [...]

414 **E. UPE2A (BM)** : Et ça c'est vrai qu'ils aiment bien voir qu'une maîtresse peut ne pas posséder aussi bah voilà...

415 **Moi** : Oui et qu'eux aussi ils peuvent être plus compétents dans certains domaines que la maîtresse et que...

416 **E. UPE2A (BM)** : Hum, hum. Et ça c'est très, très, important, c'est très valorisant et puis aussi parce que je pense, qu'effectivement ces enfants
417 qui arrivent, ils sont dans une situation où ils sont très, très, mal à l'aise au début. Et puis après ils se rendent compte qu'ils apprennent. Et je leur
418 dis qu'ils ont une richesse en plus que tout le monde...Ils sont bilingues.

419 **Moi** : Oui, oui.

420 **E. UPE2A (BM)** : Ou des fois trilingues.

421 [...]

422 **Moi** : Et j'imagine qu'avant, peut-être, vous n'utilisiez pas cette démarche comparative des langues pour l'apprentissage du français ? Ou est-ce
423 que vous l'avez toujours euh... ?

424 **E. UPE2A (BM)** : Je crois que je l'ai toujours utilisée...

425 **Moi** : D'accord ! Parce que justement donc si ça n'avait pas été le cas, je voulais savoir si vous aviez un peu constaté une différence... Par
426 exemple, si les élèves étaient plus motivés, se sentaient plus valorisés ou pas...justement avec cette démarche...?

427 **E. UPE2A (BM)** : Je crois que je l'ai toujours utilisée parce que je pense qu'on ne peut pas mettre de côté tout un pan de la personnalité d'un
428 enfant. [...]. Enfin sa langue maternelle fait partie de ce qu'il est.
429 [...]
430 **E. UPE2A (BM)** : Et je fais la différence entre organiser des séances de comparaison des langues et me servir de leur langue pour relancer, pour
431 les mettre dans une situation de connaître les deux même mots pour le même objet, de valoriser leur langue autant que le français, parce que je
432 pense que c'est important. C'est pour moi deux choses différentes. Pour moi comparer les langues, c'est travailler vraiment sur justement les
433 apports de chaque langue et relancer avec un mot ou leur dire "mais là comment ça se passe dans ta langue ? Comment tu fais ? Tu n'as pas de
434 déterminant ?" ...Pour pouvoir l'amener par rapport au français. Il y a par exemple beaucoup de mot qui sont féminins dans une langue et
435 masculins chez nous ou le contraire.
436 **Moi** : Oui.
437 **E. UPE2A (BM)** : Et je leur dis "attention, je sais que chez toi dans ta langue c'est un mot masculin mais chez nous c'est un mot féminin alors
438 attention utilise le bon déterminant"
439 **Moi** : D'accord, oui donc voilà ce que vous entendez par relancer, c'est par exemple quand un élève rencontre des difficultés en français ou fait
440 des erreurs en français, et que ça peut justement venir de sa langue maternelle, c'est essayer de comparer sa langue et le français pour voir les
441 analogies ou les différences ?
442 **E. UPE2A (BM)** : Oui et voilà pour lui dire « attention là y'a un piège parce que dans ta langue tu dirais ça mais nous en français on utilise ça".
443 [...]
444 **Moi** : Et donc justement vous pensez que ça les aide bien de faire référence à leur langue maternelle ?
445 **E. UPE2A (BM)** : Ah oui ! Et plus ils arrivent grands, plus ils ont des acquis dans leur langue maternelle, et plus je m'en sers quand je les connais,
446 parce que des fois je ne les connais pas. [...]. Par exemple, ça m'arrive démarrer d'une phrase dans leur langue...Je lui dis "écris moi ça en
447 portugais ou écris moi ça en espagnol ou en anglais"...Et je lui dis "moi je te l'écris en français et maintenant on compare". Par exemple avec ou
448 sans pronom personnel, la terminaison des verbes...Et donc eux, ils ont été à l'école, donc ils ont des acquis dans leur langue et du coup ils se
449 disent "ah oui ça se passe comme ça chez nous mais en France euh..."
450 **Moi** : C'est différent oui...
451 **E. UPE2A (BM)** : Hum...
452 [...]
453 *(nous parlons du DVD de Nathalie Auger où un des enseignants, lors d'une séance de comparaison des langues sur la négation (en français,*
454 *russe et arabe), vient de mieux comprendre les erreurs que cet élève faisait lorsqu'il devait mettre des phrases à la forme négative en français)*
455 **Moi** : Et est-ce que ça peut permettre à l'enseignant de comprendre certaines erreurs... ?
456 **E. UPE2A (BM)** : Ah oui.
457 **Moi** : ...et de différencier après son enseignement avec cette comparaison des langues... ?
458 **E. UPE2A (BM)** : Ah oui. Par exemple, si je reviens en phonologie sur le /y/ /u/, même des grands en CM2 qui savent lire, qui très vite arrivent à
459 faire la bascule entre "je sais lire en portugais, je sais lire en français"...[...]. Alors eux systématiquement c'est une lettre que l'on travaille parce
460 que ça prête à confusion. Je sais que dans leur langue ça prête à confusion. Donc on s'entraîne, on fait des listes de mots où on entend /y/, de
461 mots où on entend /u/ et on les prononce, on s'entraîne, parce que je sais que, par exemple, les portugais ou les espagnols ont besoin de ce
462 travail-là précisément.
463 [...]
464 **E. UPE2A (BM)** : Et c'est vrai que ça ne se fait pas beaucoup dans les écoles de faire de la comparaison des langues. Mais je pense que ça
465 serait vraiment très, très riche.
466 **Moi** : Oui, oui, oui.
467 **E. UPE2A (BM)** : Moi je le fais avec mes élèves primo-arrivants parce que j'ai la chance de ne pas avoir un programme aussi cadré...
468 **Moi** : Oui.
469 **E. UPE2A (BM)** : Mais je pense par exemple que si j'avais une classe traditionnelle je me permettrais, surtout dans une école comme ici, de
470 commencer par exemple ma leçon en reprenant l'idée des phrases négatives...De dire tiens je sais qu'il y a des enfants qui ne sont pas d'origine
471 française ou chez qui on parle d'autres langues que le français, "Comment vous diriez ça ? Demandez à votre maman de vous l'écrire"...Et je
472 pense que c'est une démarche intéressante parce que c'est aussi euh...On dit souvent que dans des écoles comme ici, les enfants sont en
473 grande difficulté en français. Mais je pense qu'on ne reconnaît pas beaucoup la langue maternelle...Et que ça pourrait être très, très riche. Parce
474 qu'au lieu de leur dire "une phrase négative : on rajoute le « ne » et le « pas » et au milieu le verbe", on pourrait étudier différentes manières de
475 faire et je pense que ça passerait beaucoup mieux. Et qu'ils seraient dans une vraie situation de recherche. "Quel est le mot qui veut dire non
476 dans ta phrase en portugais ? Quel est le mot qui veut dire non dans ta phrases en espagnol ?" Et je pense que ça pourrait être une vraie
477 richesse.
478 *(nous concluons l'entretien)*

479

Annexe n°8 : Transcription de l'entretien avec Elève A

- 480 **Moi** : Alors quelle est ta langue maternelle ou tes langues maternelles ?
- 481 **Elève A** : Euh...kabyle.
- 482 **Moi** : Le kabyle d'accord.
- 483 **Elève A** : Et le français.
- 484 **Moi** : Oui et le français. Alors le français, tu as commencé à l'apprendre à...?
- 485 **Elève A** : Quand j'avais quatre ans.
- 486 **Moi** : A quatre ans oui donc tu l'as quand même appris assez tôt. D'accord. Mais tu te sens plus à l'aise avec quoi ? Le kabyle ou le français ?
- 487 **Elève A** : Huuum....français.
- 488 **Moi** : Le français. D'accord. Alors toi tu habites avec tes grands-parents c'est ça on est d'accord ?
- 489 **Elève A** : Oui c'est ça.
- 490 **Moi** : Donc chez toi, avec tes grands-parents, tu parles quelles langues ? Alors est-ce que tu parles le kabyle, le français ou les deux ?
- 491 **Elève A** : Euh je parle le kabyle.
- 492 **Moi** : Le kabyle donc. Pas le français...?
- 493 **Elève A** : Sauf euh avec mes cousines et tout parce qu'ils comprend pas le kabyle du coup je leur parle avec euh parfois les deux. On mélange
- 494 les deux.
- 495 **Moi** : Donc le plus souvent, à la maison, tu parles le kabyle c'est ça ?
- 496 **Elève A** : Oui.
- 497 **Moi** : Et tu vis avec tes cousines aussi ?
- 498 **Elève A** : Non, i s'habitent à Paris et j'ai une cousine elle vit avec moi mais elle, elle parle pas ma langue maternelle.
- 499 **Moi** : D'accord. Oui alors d'accord donc quand t'es avec tes grands parents c'est le kabyle. D'accord. Donc en fait le kabyle tu le parles toujours,
- 500 souvent, un peu ou jamais ?
- 501 **Elève A** : Le kabyle....
- 502 **Moi** : Avec tes grands-parents...
- 503 **Elève A** : Toujours.
- 504 **Moi** : Toujours hein voilà c'est ça. Donc chez toi tu ne parles, enfin avec tes grands-parents, tu ne parles jamais français avec eux.
- 505 **Elève A** : Jamais
- 506 **Moi** : Jamais. D'accord.
- 507 **Elève A** : Sauf avec mon papi parfois.
- 508 **Moi** : Sauf avec ton papi parfois ?
- 509 **Elève A** : Oui.
- 510 **Moi** : D'accord. Mais pas ta mamie ? Ta mamie pas du tout ?
- 511 **Elève A** : Elle ne sait pas parler.
- 512 **Moi** : Elle ne sait pas. Mais ton grand-père un petit peu alors ?
- 513 **Elève A** : Si, il sait bien parler français mais on parle le kabyle.
- 514 **Moi** : Vous parlez le kabyle d'accord.
- 515 **Elève A** : Et ma mamie, si, juste un p'tit peu mais pas trop, trop. Enfin...
- 516 **Moi** : D'accord.
- 517 **Elève A** : ??? (pas compréhensible)
- 518 **Moi** : Oui, oui, d'accord. Donc on va dire que tu parles le français quasiment jamais, enfin un petit peu avec ton grand-père, mais voilà... [...].
- 519 Donc le kabyle quasiment toujours et le français quasiment jamais. Oui ?
- 520 **Elève A** : (elle acquiesce avec la tête)
- 521 **Moi** : D'accord. Est-ce que tu aimes parler ta langue maternelle ?
- 522 **Elève A** : Oui ! Ça j'aime bien parler ma langue maternelle.
- 523 **Moi** : T'aimes bien parler.... Alors pourquoi ? Est-ce que t'as des raisons pour lesquelles tu aimes bien ?
- 524 **Elève A** : Parce que c'est bien une personne parle sa langue maternelle chez elle et voilà un peu...
- 525 **Moi** : D'accord. En tout cas c'était un oui sincère que tu m'as dit hein t'aimes bien.
- 526 **Elève A** : Oui
- 527 **Moi** : Oui d'accord. Alors... Donc qu'est-ce que ça te fait de ne pas parler ta langue maternelle en classe ? Donc là tu sais qu'en classe, tu ne
- 528 parles que français...Alors, est-ce que par exemple ça t'es égal ? Est-ce que tu t'en fiches peut-être ? Est-ce que tu t'en fiches de ne pas parler le
- 529 kabyle en classe ? Est-ce que tu es contente de ne pas parler le kabyle en classe ? Est-ce que ça te manque de ne pas parler le kabyle ? Est-ce
- 530 que tu es un peu frustrée, un peu triste de ne pas parler le kabyle en classe ? Ou alors est-ce que ça t'énerve de ne pas parler le kabyle en
- 531 classe.
- 532 **Elève A** : En fait euh moi je m'en fiche....
- 533 **Moi** : Tu t'en fiches d'accord.
- 534 **Elève A** : En fait parce qu'en classe si je parle ma langue bah ils comprend pas en fait.

535 **Moi** : Oui ils....

536 **Elève A** : Du coup je parle français et j'aime bien la langue française.

537 **Moi** : D'accord. Alors ensuite. Est-ce que tu aimerais faire découvrir ta langue maternelle et expliquer ta culture aux autres élèves ? Alors oui, non,

538 ou je ne sais pas ?

539 **Elève A** : Oui.

540 **Moi** : Oui tu aimerais ?

541 **Elève A** : Oui.

542 **Moi** : D'accord.

543 **Elève A** : Je l'explique parfois à Agathe ma meilleure amie. (*le vrai prénom a été changé*)

544 **Moi** : C'est vrai ?

545 **Elève A** : Oui.

546 **Moi** : Agathe c'est ta meilleure amie ? D'accord. Tu lui expliques parfois oui quelques mots, quelques phrases et ça te plaît alors ?

547 **Elève A** : Oui.

548 **Moi** : Est-ce que tu aimerais aussi faire découvrir, donc le kabyle et la culture kabyle, à l'enseignante donc à **M.F** ? Tu aimerais bien des fois lui

549 expliquer un peu...?

550 **Elève A** : Oui ! J'aimerais bien lui expliquer.

551 **Moi** : D'accord. Et pourquoi... ?

552 **Elève A** : Parce que je trouve ça c'est bien de découvrir des langues pour sa maîtresse et tout...

553 **Moi** : D'accord. Alors...Ensuite...Est-ce que tu as déjà eu l'occasion en classe, donc en classe ordinaire là par exemple avec **M.F**, ou en UPE2A,

554 donc tu sais....

555 **Elève A** : Oui, oui, oui...

556 **Moi** :avec **E. UPE2A (JZ)** c'est ça hein ? De faire découvrir, expliquer la langue et la culture kabyle ?

557 **Elève A** : Oui.

558 **Moi** : Oui, alors....

559 **Elève A** : Comme la dernière fois en classe d'UPE2A, on avait fait comme c'était le bon... la nouvelle année. On avait fait chacun, avec sa langue,

560 bin on dit la nouvelle année. Le maître, toutes les maîtresses, tous les élèves on a fait un grand programme et tout.

561 **Moi** : D'accord. Donc chacun devait dire par exemple comment on disait "Bonne année"...

562 **Elève A** : Oui.

563 **Moi** : ...dans sa langue maternelle ? Donc toi en kabyle, par exemple ça se dit comment ?

564 **Elève A** : Assogaze amegaze.

565 **Moi** : D'accord. Et tu devais un peu expliquer ce que vous faisiez...?

566 **Elève A** : Non, c'était juste dire ça.

567 **Moi** : D'accord. Et sinon, non à part ça tu as eu l'occasion d'expliquer ta langue à part cette fois-ci ? D'autres fois ? Oui ? Non...Tu te rappelles... ?

568 Est-ce que d'autres fois... ? Ou c'était juste là pour la bonne année ?

569 **Elève A** : C'était juste pour la bonne année.

570 **Moi** : Non, sinon après t'as toujours parlé français ?

571 **Elève A** : Français, oui.

572 **Moi** : D'accord. Alors, est-ce que tu as aimé donc faire découvrir enfin euh... Plutôt est-ce que tu as aimé donc bah parler ta langue maternelle

573 enfin faire découvrir en fait ta langue maternelle...Comment on disait "bonne année" en kabyle....

574 **Elève A** : Oui. Oui.

575 **Moi** : Est- ce que ça t'as plu ?

576 **Elève A** : J'ai aimé mais j'étais timide en fait.

577 **Moi** : T'as aimé mais t'étais timide ? Euh oui...Timide de quoi ?

578 **Elève A** : De parler euh mon accent, ma langue et...

579 **Moi** : Ton accent...

580 **Elève A** : A côté de tout le monde et tout c'était un peu...

581 **Moi** : Un peu gênant ?

582 **Elève A** : Oui.

583 **Moi** : D'accord.

584 **Elève A** : Mais par contre j'ai aimé.

585 **Moi** : D'accord. Et t'as bien aimé entendre les autres parler dans leur langue maternelle ?

586 **Elève A** : Oui...Mais sauf que je ne comprenais pas...

587 **Moi** : Oui tu ne comprenais pas mais...

588 **Elève A** : ...mais ce n'est pas grave

589 **Moi** : Ça t'intéressait quand même ? Oui ?

590 **Elève A** : Oui.

591 **Moi** : D'accord. Euh... Alors, par exemple...Donc là on va dire qu'on est en classe ordinaire ou en UPE2A et l'enseignante euh... Enfin vous faites

592 un cours sur la négation... Tu sais en français "ne plus verbe plus pas"...

593 Elève A : Oui.
594 Moi : Par exemple, "ne pas euh..."
595 Elève A : Oui...
596 Moi : "Ne pas..."
597 Elève A : "Ne pas manger"
598 Moi : "Ne pas manger" voilà des choses comme ça. Alors est-ce que tu aimerais aussi expliquer comment on fait la négation dans ta langue
599 maternelle ? Enfin tu vois par exemple expliquer la grammaire, du...
600 Elève A : Dans ma langue maternelle ? Je ne sais pas.
601 Moi : Tu ne sais pas comment...?
602 Elève A : Pas du tout, pas du tout parce qu'en fait là-bas, quand j'étais en Algérie, bah j'étais dans une école primaire, on faisait que du français.
603 Moi : Que du français, donc t'as...Oui le kabyle c'est...
604 Elève A : Enfin je sais écrire mais nous on fait pas des leçons comme en français en kabyle. Non pas du tout, pas du tout.
605 Moi : Et qu'est-ce que tu connais en kabyle par exemple ? Donc écrire par exemple... Tu m'as dit que tu savais écrire, c'est ça ?
606 Elève A : Euh juste écrire un arbre.
607 Moi : En arabe ? (*j'ai compris à ce moment "arabe" et non "arbre"*)
608 Elève A : Non un arbre.
609 Moi : Ah un arbre !?
610 Elève A : Oui...Et je sais écrire en arabe aussi.
611 Moi : Oui ?
612 Elève A : En arabe mais euh... Je sais écrire bonjour euh...salut euh...
613 Moi : Oui. Et on écrit comment... ? [...] L'alphabet c'est... ?
614 Elève A : C'est comme l'alphabet de français mais ce n'est pas le même euh...On le prononce pas euh...
615 Moi : Et par exemple, je ne sais pas, ça te plairait de...Bah je ne sais pas... Comment est-ce qu'on dit un arbre par exemple en kabyle ?
616 Elève A : (*elle dit le mot "arbre" en kabyle*)
617 Moi : D'accord. Et euh...oui bah je ne sais pas ce que je pourrais te demander. Euh...Ouais non enfin expliquer des...Je ne sais pas par exemple
618 les sons kabyles... Est-ce qu'il y a des sons qui existent en kabyle et qui n'existent pas en français...?
619 Elève A : (*elle prononce des sons*) Plein de trucs mais je les ai oubliés en fait.
620 Moi : Oui mais bon tu vois t'as quand même des souvenirs...
621 Elève A : C'est l'alphabet en fait.
622 Moi : Oui, oui, oui. Et donc ça te plairait d'expliquer ça à tes camarades ? Par exemple qu'en kabyle il existe d'autres sons qui n'existent pas en
623 français ?
624 Elève A : Oui.
625 (*nous concluons l'entretien*)

Annexe n°9 : Transcription de l'entretien avec Elève B

626 **Moi** : Quelle est ta langue maternelle ou tes langues maternelles ?
627 **Elève B** : Euh...Euh...Les deux ?
628 **Moi** : Alors, en fait, est-ce que tu sais ce que c'est la langue maternelle ? En fait c'est la langue que tu parles depuis que tu es tout petit avec tes
629 parents euh...
630 **Elève B** : La langue maternelle.
631 **Moi** : Oui, la langue maternelle. Quelle est ta langue... ? Enfin avant de parler français tu parlais quelle langue ?
632 **Elève B** : Bah...marocain.
633 **Moi** : Marocain, d'accord. Et l'espagnol aussi ?
634 **Elève B** : Oui.
635 **Moi** : Et tu parles mieux quelle langue ?
636 **Elève B** : Euh...Espagnol.
637 **Moi** : D'accord, donc c'est plus l'espagnol ta langue maternelle ? Oui ?
638 **Elève B** : Hum.
639 **Moi** : Parce que toi tu habitais en Espagne c'est ça ?
640 **Elève B** : Oui.
641 **Moi** : D'accord. Donc oui...
642 **Elève B** : Et au Maroc.
643 **Moi** : Et t'as habité au Maroc aussi ? Pendant combien de temps au Maroc ?
644 **Elève B** : Pendant les vacances.
645 **Moi** : Ah pendant les vacances d'accord. Mais sinon la plupart de ton enfance tu l'as passée... ?
646 **Elève B** : En Espagne.
647 **Moi** : En Espagne. Donc c'est... Oui, d'accord. Mais on va dire que le marocain tu le parles bien aussi ?
648 **Elève B** : *(il acquiesce avec la tête)*
649 **Moi** : D'accord. Alors chez toi, avec tes parents, tu parles quelle(s) langue(s) ?
650 **Elève B** : La langue maternelle.
651 **Moi** : Alors... Donc tu parles le marocain et l'espagnol ?
652 **Elève B** : Oui.
653 **Moi** : Les deux ?
654 **Elève B** : Oui.
655 **Moi** : Avec tes parents.
656 **Elève B** : Oui.
657 **Moi** : Oui ? Et alors chez toi le marocain tu le parles toujours, souvent, un peu ou jamais ?
658 **Elève B** : Euh...un peu.
659 **Moi** : Un peu. Et l'espagnol ?
660 **Elève B** : Toujours.
661 **Moi** : Toujours, d'accord. Alors chez toi, alors pareil avec tes parents, est-ce que tu parles français toujours, souvent, un peu ou jamais ?
662 **Elève B** : Souvent.
663 **Moi** : Souvent, d'accord. Donc tes parents parlent un petit peu français aussi ?
664 **Elève B** : *(il acquiesce avec la tête)*
665 **Moi** : D'accord. Alors, est-ce que tu aimes parler le marocain ?
666 **Elève B** : Oui.
667 **Moi** : Oui tu aimes parler le marocain ?
668 **Elève B** : *(il acquiesce avec la tête)*
669 **Moi** : Et est-ce que tu aimes parler l'espagnol ?
670 **Elève B** : Oui.
671 **Moi** : D'accord. Alors tu sais que la en classe tu ne parles pas euh...enfin en classe en France hein, tu ne parles pas le marocain et l'espagnol.
672 Donc tu parles quasiment tout le temps français c'est ça hein ?
673 **Elève B** : Oui.
674 **Moi** : Alors justement qu'est-ce que ça te fait de ne parler l'espagnol ou le marocain en classe par exemple avec l'enseignante, avec tes
675 camarades ? Alors, est-ce que tu t'en fiches... ?
676 **Elève B** : Oui
677 **Moi** : Est-ce que tu es content de ne pas parler le marocain et l'espagnol ? Est-ce que ça te manque ? Est-ce que tu es triste ? Ou est-ce que ça
678 t'énerve ? Alors est-ce que tu t'en fiches ?
679 **Elève B** : Un peu.
680 **Moi** : Un peu. Alors, pourquoi un p'tit peu ?
681 **Elève B** : Je parle espagnol quand je suis avec ma sœur et mes amis...
682 **Moi** : Oui.
683 **Elève B** : ...et je parle français dans la classe.
684 **Moi** : D'accord. Et par exemple en classe, est-ce que tu aimerais bien parler l'espagnol ou le marocain... ?
685 **Elève B** : Oui.
686 **Moi** : Oui tu aimerais bien. Et est-ce que ça te manque, en classe, de ne pas parler le marocain et l'espagnol ?
687 **Elève B** : Non.
688 **Moi** : Non ? D'accord. Hum... Alors attends. Donc en fait ça ne te dérange pas de parler toujours français en classe ?
689 **Elève B** : Oui.
690 **Moi** : Juste ça te manque un peu parfois de pas parler le marocain et l'espagnol ? Oui ?
691 **Elève B** : Oui.
692 **Moi** : D'accord. Alors est-ce que tu aimerais faire découvrir le marocain ou l'espagnol et donc la culture marocaine et espagnole aux autres élèves
693 ?
694 **Elève B** : Hum je ne sais pas...
695 **Moi** : Tu ne sais pas ?
696 **Elève B** : *(il fait signe que non avec la tête)*
697 **Moi** : D'accord. Et donc pareil même question. Est-ce que tu aimerais faire découvrir donc la langue espagnole et la langue marocaine et ta
698 culture à l'enseignante ?
699 **Elève B** : Hum... Je ne sais pas.
700 **Moi** : Tu ne sais pas, d'accord. Et pourquoi tu ne sais pas ?
701 **Elève B** : Bah parce que je ne sais pas comment expliquer la langue.
702 **Moi** : Tu ne sais pas comment expliquer la langue, d'accord. Alors, hum... Alors attends...Et tu ne sais pas l'expliquer...Enfin toi tu penses que,
703 par exemple, tu ne serais pas capable d'expliquer, et bien je ne sais pas moi, comment on parle marocain, comment on parle espagnol ? Non, tu
704 penses que tu n'en serais pas capable ?
705 **Elève B** : Non, en espagne je sais écrire et parler mais en maroc je sais seulement parler.

706 **Moi** : D'accord, mais par exemple imaginons que je ne sais pas euh...Là en classe on fait un cours sur euh... sur la négation. Donc tu sais par
707 exemple " ne + verbe + pas", je ne mange pas de euh...de...
708 **Elève B** : la viande ?
709 **Moi** : De la viande par exemple. Tu sais qu'en espagnol c'est un petit peu différent...Enfin la construction...
710 **Elève B** : Oui.
711 **Moi** : Et tu penses que tu serais capable d'expliquer comment ça marche, comment ça fonctionne en espagnol ?
712 **Elève B** : Euh non.
713 **Moi** : Non. Mais par exemple comment on dit "je ne mange pas de viande de viande" en espagnol ?
714 **Elève B** : No como carne.
715 **Moi** : Voilà "no como carne". Est-ce que tu vois un peu la différence entre l'espagnol et le français... "Je ne mange pas de viande" et "No como
716 carne" ?
717 **Elève B** : Oui.
718 **Moi** : Oui ? Et ça tu penses que tu ne serais pas capable de...Tu vois, là t'es capable de dire qu'en espagnol par exemple c'est un peu différent
719 qu'en français non ?
720 **Elève B** : Oui...
721 **Moi** : Oui ? Non ? (*rire*). Tu n'es pas trop convaincu (*rire*) Euh...Comment je pourrais... ? Attends quel autre exemple je pourrais te... ? Par
722 exemple, est-ce qu'en espagnol il y a des sons qui n'existent pas en français ou qui... ?
723 **Elève B** : Oui par exemple la /x/ (il prononce la jota espagnol), ici c'est /r/.
724 **Moi** : Voilà, oui, oui, oui. Et puis... Tu vois des choses comme ça et ça, ça te plairait d'expliquer tout ça aux élèves... ?
725 **Elève B** : Un peu.
726 **Moi** : Un peu oui ? T'aimerais bien faire découvrir ça aux autres élèves ? Oui ?
727 **Elève B** : Oui.
728 **Moi** : D'accord. Alors est-ce que tu as déjà eu l'occasion en classe, donc en classe ordinaire ou en UPE2A, de faire découvrir ou expliquer ta
729 langue maternelle donc le marocain ou l'espagnol aux autres élèves ? Ou ta culture aussi ?
730 **Elève B** : Ils me posent des questions comment on dit ça en espagnol et je les répons.
731 **Moi** : Alors aux élèves ou à l'enseignant ?
732 **Elève B** : Bah les élèves.
733 **Moi** : Ah les élèves d'accord. Et en UPE2A c'est ça ?
734 **Elève B** : (*il acquiesce avec la tête*)
735 **Moi** : D'accord.
736 **Elève B** : Et en classe.
737 **Moi** : Et en classe, l'enseignante d'UPE2A a déjà euh... Par exemple **Elève A**, la dernière fois, elle m'expliquait que pour la nouvelle année
738 chacun avait dit comment est-ce qu'on disait "bonne année" dans sa langue non ?
739 **Elève B** : Oui.
740 **Moi** : Et ça t'avait plu de faire ça... ?
741 **Elève B** : Oui.
742 **Moi** : Oui. Et est-ce que euh...l'enseignante...est-ce que la maîtresse, d'autres fois, elle t'a demandé comment en espagnol on disait certaines
743 choses... ?
744 **Elève B** : Oui.
745 **Moi** : Oui. Par exemple ? Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?
746 **Elève B** : "Bonne année" c'est "buen año nuevo" ou "feliz año nuevo"
747 **Moi** : D'accord. Ok. Mais sinon à part ça, elle n'a pas fait d'autres euh...Comment dire... ? D'autres activités avec euh... ? A part pour la bonne
748 année non il n'y a pas eu d'autres... ?
749 **Elève B** : Euh je ne m'en rappelle pas...
750 **Moi** : Tu ne t'en rappelles plus, d'accord. Donc du coup la question dix non...Euh...Bon bah est-ce que... Donc oui donc ça t'avait plu de dire
751 comment on disait "bonne année" en espagnol oui ?
752 **Elève B** : Oui.
753 **Moi** : D'accord.
754 (*nous concluons l'entretien*)

Annexe n°10: Transcription de l'entretien avec Elève C

Moi : Alors, quelle est ta langue maternelle ?

Elève C : L'italien.

Moi : L'italien. Alors chez toi, avec tes parents... Tu vis avec tes parents ?

Elève C : Oui.

Moi : D'accord. Tu parles quelle(s) langue(s) ? Alors est-ce que tu parles l'italien, est-ce que tu parles le français ou est-ce que tu parles les deux, l'italien et le français ?

Elève C : Je parle les deux et une autre langue.

Moi : Alors quelle autre langue ?

Elève C : Sénégalais.

Moi : Le sénégalais d'accord. Donc chez toi, avec tes parents, tu parles l'italien...

Elève C + Moi (en *même temps*) : français...

Moi : ...et sénégalais. D'accord. Alors ta langue maternelle, chez toi, [...] est-ce que tu la parles vraiment souvent ou juste un p'tit peu ?

Elève C : Juste un peu.

Moi : Juste un peu d'accord. Et le français, est-ce que c'est souvent ou juste un peu ?

Elève C : Souvent.

Moi : Souvent, d'accord. Donc plus le français, tu parles plus français qu'italien c'est ça ?

Elève C : Oui, oui.

Moi : Et le sénégalais ?

Elève C : C'est beaucoup plus que l'italien et le français.

Moi : D'accord. Donc, en fait, si on devait faire un ordre, vraiment la langue que tu parles le plus chez toi c'est le sénégalais, ensuite le français et ensuite l'italien. C'est ça ?

Elève C : (*elle acquiesce avec un signe de la tête*)

Moi : D'accord. Alors est-ce que tu aimes parler l'italien ?

Elève C : Hum, hum.

Moi : Oui ?

Elève C : Oui.

Moi : Alors pourquoi ? Est-ce que tu as des raisons pour lesquelles tu aimes parler italien chez toi ?

Elève C : Parce que ça fait un peu rire et j'aime bien.

Moi : Ça te fait rire d'accord. Tu aimes bien. Et le sénégalais, est-ce que tu aimes bien aussi le parler ?

Elève C : Hum, hum.

Moi : Oui ? Et pourquoi ? Pour les mêmes raisons que l'italien ?

Elève C : Non.

Moi : Non ?

Elève C : Je ne sais pas.

Moi : Tu ne sais pas, d'accord. Et pourquoi l'italien ça te fait plus rire que le sénégalais ?

Elève C : Parce qu'il y a des mots que je n'arrive pas à dire des fois alors ça m'fait rire.

Moi : D'accord, d'accord. Alors qu'est-ce que ça te fait de ne pas parler ta langue maternelle en classe ? Donc par exemple, qu'est-ce que ça te fait de ne pas parler l'italien et le sénégalais par exemple en classe ? Parce que tu sais qu'ici, en classe, tu parles français à l'école. Alors, est-ce que tu t'en fiches ? Alors, je vais te donner plusieurs propositions et tu vas me dire oui ou non. D'accord ?

Elève C : (*Acquiesce de la tête*)

Moi : Alors est-ce que de ne pas parler italien et sénégalais, est-ce que tu t'en fiches ?

Elève C : Non.

Moi : Non. Alors pourquoi tu ne t'en fiches pas ? Est-ce que tu pourrais m'expliquer ?

Elève C : Parce que... (*elle réfléchit*)

Moi : Alors tu vois par exemple, est-ce que ça te manque ?

Elève C : Oui un peu.

Moi : Ça te manque de ne pas parler l'italien et le sénégalais ? Ou juste le sénégalais ?

Elève C : L'italien.

Moi : Ça te manque de ne pas parler italien. Alors pourquoi ça te manque de ne pas parler italien en classe ?

Elève C : (*silence de 8 secondes*)

Moi : Est-ce que c'est, par exemple parce que tu es nostalgique un peu, triste euh d'avoir quitté ton pays, d'avoir euh...non ?

Elève C : Un peu parce que j'ai quitté le pays et parce que je ne revois pas souvent mes amis qui sont en Italie.

Moi : D'accord, d'accord. Avec qui tu parlais italien...Enfin ça te fait penser à tes amis peut-être c'est ça non ?

Elève C : Oui.

Moi : D'accord.

Elève C : Et mon père.

Moi : Et ton père aussi...

Elève C : Parce que lui il est en Italie et il est resté là-bas et nous on est en France.

Moi : D'accord...D'accord. Donc d'accord ça te manque de ne pas parler italien. Donc du coup, de ne pas parler sénégalais, tu t'en fiches ? Ça t'est égal ?

Elève C : Hum.

Moi : Oui ça t'est égal. Et est-ce que ça t'énerve de ne pas parler italien ? Alors tu m'as dit que ça te manquait mais est-ce qu'aussi ça t'énerve ?

Elève C : Non.

Moi : Non hein. Mais ça te manque d'accord. D'accord, d'accord. Oui donc voilà ça te manque parce que donc comme tu m'as expliqué voilà ça te fait penser à tes amis, à ton père et... D'accord. Et tu aimerais bien continuer à parler l'italien à l'école ?

Elève C : Hum...Oui. Un peu.

Moi : Un peu, d'accord. Alors, est-ce que tu aimerais faire découvrir l'italien et expliquer la culture italienne aux autres élèves de la classe ?

Elève C : Oui.

Moi : Oui ? Alors un peu, beaucoup...?

Elève C : Beaucoup.

Moi : Beaucoup ? C'est vrai ? Ça te plairait en classe d'expliquer l'italien ?

Elève C : (*elle acquiesce*)

Moi : Oui, oui, oui. Et le sénégalais ?

Elève C : Oui.

Moi : Aussi, oui ? Plus l'italien, plus le...ou les deux pareil ?

Elève C : Les deux pareil.

Moi : Les deux pareil d'accord. Et est-ce que tu aimerais faire découvrir... Alors là donc je parlais des élèves...Et est-ce que tu aimerais faire découvrir donc l'italien et le sénégalais à ton enseignante, à ta maîtresse ?

Elève C : Hum, hum.

Moi : Aussi ? Oui. Et pourquoi alors tu aimerais leur faire découvrir, enfin leur expliquer l'italien et le sénégalais ?

Elève C : Parce que je crois aussi qu'ils aiment bien l'italien...

Moi : Hum, hum.

Elève C : Parce que j'ai fait un exposé d'i...d'i...en Italie avec mes amis et y'avait une de mes copines qui voulait bien le faire avec moi alors je sais qu'ils aimeraient bien que je les...leur parle de l'italien.

Moi : D'accord, d'accord. C'était un exposé où ça ? En UPE2A ?

Elève C : Dans la classe.

Moi : Dans la classe d'accord. Donc l'autre question c'est est-ce que tu as déjà eu l'occasion en classe donc en UPE2A ou dans l'autre classe, de faire découvrir ou expliquer ta langue maternelle et ta culture ?

Elève C : Non.

Moi : Non jamais ?

Elève C : Jamais.

Moi : Mais alors l'exposé... ? Donc tu m'as dit que c'était un exposé en italien ou sur la langue italienne ?

Elève C : Sur l'italien... Sur le pays.

Moi : D'accord, sur le pays d'accord. Et donc la dernière fois **E. UPE2A (JZ)** elle m'expliquait que pour la bonne année vous aviez dû dire comment se disait "bonne année" dans votre langue maternelle. Toi tu avais dit comment on disait "bonne année" en Italien ?

Elève C : Oui.

Moi : Oui. Et tu avais entendu aussi les autres dire "bonne année" dans leur langue maternelle. Et est-ce que ça t'avait...Qu'est-ce que tu en avais pensé ? Ça t'avait plu justement cette activité-là ?

Elève C : Oui.

Moi : Oui ça t'avait plu d'entendre les autres parler leur langue maternelle, toi de parler l'italien, oui ?

Elève C : Oui.

Moi : D'accord. Et bon, pourquoi justement tu avais aimé cette activité avec **E. UPE2A (JZ)** sur la bonne année ?

Elève C : Parce que j'ai appris comment on dit "bonne année" des autres langues et parce que quand moi je dis "bonne année" en italien, j'étais un peu contente.

Moi : T'étais contente d'accord. Un petit peu contente d'accord. D'accord. Tu étais assez fière de montrer que tu savais parler une autre langue c'est ça ?

Elève C : Hum.

Moi : Oui ?

Elève C : Oui.

Moi : D'accord. [...]Alors ensuite, par exemple, en cours de français, l'enseignante fait une leçon sur la négation en français. Tu vois ? Par exemple "je ne mange pas de viande". Tu vois par exemple "je ne mange pas de viande" donc "ne + verbe + pas". Ça te parle ça la négation "ne plus verbe plus pas" ?

Elève C : (*elle fait signe que non de la tête*)

Moi : Non pas trop ? Bon l'enseignante fait une leçon de grammaire ou de vocabulaire...Tu sais ce que c'est la grammaire hein ?

Elève C : Oui.

Moi : Est-ce que tu penses que tu serais capable d'expliquer justement comment est cette grammaire dans ta langue maternelle donc en italien ?

Elève C : Non.

Moi : Non ? Tu vois, par exemple, bon je pense que là c'est un petit peu compliqué à comprendre comment je l'explique mais euh...Non tu penses que tu ne serais pas capable d'expliquer... ? [...]. Alors attends je vais prendre un autre exemple....(*je réfléchis*). Par exemple l'impératif en français. Tu connais l'impératif ? Tu sais c'est en conjugaison pour donner des ordres par exemple "Sors !" ou alors "Mange !", "Mange ta soupe !" Tu connais ça l'impératif ?

Elève C : Non.

Moi : Non tu ne connais pas...Euh par exemple comment tu dis en italien "Sors dehors !" ?

Elève C : Euh j'le dis ?

Moi : Oui en italien, comment tu le dis ? "Sors dehors !"

Elève C : Hum...

Moi : Non tu...

Elève C : Je m'en souviens plus

Moi : Ou alors euh...Comment est-ce qu'on dit "Mange ta soupe"

Elève C : "Mangi la tua supa"

Moi : "Mangi la tua supa", d'accord. Donc ça tu vois "mangi", c'est ça "mangi" ?

Elève C : "Mangi"

Moi : "Mangi", ça c'est de l'imperatif. Tu vois c'est de la conjugaison. Et est-ce que tu penses que tu serais capable de dire que par exemple, en italien, et bah l'impératif c'est un peu pareil qu'en français. [...]Tu vois « mangi la tua supa », "mange ta soupe", tu vois ça se ressemble. Par exemple il n'y a pas le pronom....Non tu... ?

Elève C : (*elle fait signe que non*)

Moi : Non tu... J'suis un peu euh... Je ne m'exprime pas très bien alors attends. Ou est-ce que par exemple en phonologie tu vois, tu sais qu'en français pour le son /f/ , par exemple "une fille" tu sais c'est un F , "fille". Ensuite "la pharmacie" tu sais "la pharmacie" tu connais "la pharmacie" ?

Elève C : (*elle acquiesce*)

Moi : Tu sais c'est P-H le son /f/. Tu sais, il y a plusieurs sortes en français alors qu'en italien pour faire le son /f/ est-ce qu'il n'y a qu'une seule lettre ? C'est juste le F non ?

Elève C : Oui.

Moi : C'est juste le F. Et en français tu sais qu'il y'a le F, il y a P-H aussi enfin il y a plusieurs euh...Et tu vois par exemple est-ce que tu penses que tu serais capable d'expliquer qu'en italien et bien pour le son /f/ il n'y a qu'une seule lettre en fait, le F,...Et tu aimerais par exemple expliquer ça... ?

Elève C : Non.

Moi : Non ça serait trop compliqué pour toi tu penses ?

Elève C : Oui.

Moi : D'accord. Et si la maîtresse t'aide un peu pour expliquer ça...

Elève C : Oui.

Moi : ...ça te plairait ?

Elève C : Hum, hum (*elle acquiesce*)

Moi : D'accord, d'accord. Et bah normalement là j'ai posé toutes mes questions... Mais oui voilà attends je voudrais juste revenir sur si la maîtresse t'aidait à expliquer un peu comment fonctionne ta langue maternelle, ça te plairait justement en classe... ?

Elève C : Oui.

Moi : Mais toi toute seule comme ça non hein ?

Elève C : Non.

Moi : Faut vraiment qu'il y ait quelqu'un qui t'aide euh...D'accord. D'accord, d'accord.

Elève C :

Moi : Juste une dernière question. Est-ce que tu penses que là de comparer l'italien avec le français tu vois, comme on a fait avec le son /f/ par exemple, est-ce que tu penses que ça pourrait t'aider à mieux comprendre le français ? Ou tu ne sais pas ?

Elève C : Je ne sais pas.

Moi : Tu ne sais pas d'accord.

(*nous concluons l'entretien*)

Sarah LEPETIT

Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle 3 : un levier pour l'apprentissage du français pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France ?

Résumé :

Pour enseigner le français langue seconde et langue de scolarisation aux élèves allophones, plusieurs démarches pédagogiques peuvent être choisies. Mais souvent, l'on constate que la langue première des élèves allophones est peu prise en compte. Pourtant, l'apprentissage d'une langue seconde se fait toujours en référence à sa langue première. La démarche comparative des langues-cultures défendue par Nathalie Auger est une démarche d'enseignement du français langue seconde et de scolarisation aux élèves allophones et qui prend appui sur leur langue première. Dans ce mémoire, j'ai cherché à montrer que cette approche pouvait être valorisante et motivante pour les élèves allophones ainsi qu'une aide à la différenciation pour les enseignants. Je me suis pour cela intéressée, concernant cette démarche, aux différents points de vue et/ou expériences d'enseignants scolarisant des élèves allophones, d'une formatrice CASNAV et d'élèves allophones.

Mots clés : apprentissage du français, élèves allophones nouvellement arrivés, français langue seconde, français langue de scolarisation

Include languages and cultures' comparative approach in class for pupils aged 8 to 10 : a EANAF french learning leverage ?

Summary :

To teach French as a second language and as a "teaching language" for allophone pupils, several pedagogical approaches can be chosen. But frequently, pupil's first language isn't much taken into account. However, learning a second language is always done in reference to the first language. Languages and cultures' comparative approach defended by Nathalie Auger is a French-second-language's teaching approach based on first language's pupils. In this thesis, I've tried to demonstrate this approach could be rewarding and motivating for allophone pupils as well as helpful for teachers' differentiated instruction. For this, I've collected several opinions and/or experiences regarding this approach from allophone pupils' teachers, a CASNAV's trainer and allophone pupils.

Keywords : French learning, allophone pupils, French as second language, teaching language