



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré
Mémoire

L'accueil et l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France à l'école primaire

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

soutenu par
Léna Sartini & Margaux Le Mélédo
le 24 / 06 / 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :
Dora François, directeur de mémoire
Claire Burdin, membre de la commission

Sommaire

Introduction :	4
1 Première partie : cadre théorique	6
1.1 La France et l'immigration	6
1.1.1 De quoi parle-t-on ?	6
1.1.2 La France et les immigrés	7
1.1.2.1 La construction du « français de souche »	8
1.1.2.2 Entre ouvertures et replis	8
1.2 Une société plurilingue	12
1.2.1 Contexte et politiques linguistiques	12
1.2.2 Didactique du plurilinguisme	13
1.3 Les élèves allophones nouvellement arrivés en France	16
1.3.1 Définition	16
1.3.2 Construction identitaire des élèves situés dans l'interculturel : l'importance de la langue maternelle	17
1.3.3 Le besoin de prise en compte par l'école du plurilinguisme des élèves allophones	19
2 Deuxième partie : Pourquoi s'intéresser à l'inclusion des élèves allophones et quels outils mettre en place pour recueillir des données sur le sujet ?	21
2.1 Objectifs et problématique de recherche	21
2.2 Hypothèses de recherche	23
2.3 Outils mis en place	23
2.3.1 Le cas du cycle 1 : Faire entrer la langue de l'élève dans la classe : le choix des supports	24
2.3.1.1 Les contes	25
2.3.1.2 Les comptines	25
2.3.2 Le cas du cycle 2 : La biographie langagière	26
3 Troisième partie : Expérimentations et analyses	30
3.1 Le cas du cycle 1	30
3.1.1 Présentation générale	30
3.1.2 Déroulement	32
3.1.3 Analyse des vidéos des interventions des mamans	33
3.1.4 Analyse du comportement des filles en janvier	35
3.1.4.1 M et C et l'école	35
3.1.4.2 Les mamans	40
3.2 Le cas du cycle 2	40
3.2.1 Analyse de N	40

3.2.1.1	Portrait langagier	41
3.2.1.2	Arrivée en France et apprentissage du français	45
3.2.1.3	Avant l'arrivée en France	46
3.2.1.4	Les parents.....	47
3.2.2	Analyse de I.	48
3.2.2.1	Portrait langagier	48
3.2.2.2	Arrivée en France et apprentissage du français	52
3.2.2.3	Avant l'arrivée en France	52
3.2.2.4	Les parents.....	52
3.2.3	Bilan des analyses	53
4	Conclusion	54
5	Bibliographie	56
6	Annexes.....	58
6.1	Retranscription entretien N.....	58
6.2	Retranscription entretien I.....	74
6.3	Entretien avec les mamans de C et M.....	88
	4ème de couverture	96

Introduction :

La société française est diverse et multiple. En France, un quart de la population a ses racines ailleurs¹. La France compte un grand nombre d'acteurs, ceux d'ici et ceux d'ailleurs. Cette diversité et cette richesse se retrouvent dans les écoles. En effet, comme le rappelle le préambule de la Constitution du 4 Octobre 1958 « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. ». L'instruction est obligatoire pour chaque enfant, français ou étranger, dès l'âge de trois ans jusqu'à ses seize ans. Le référentiel de compétences des professeurs et personnels d'éducation², pédagogues et éducateurs, au service de la réussite de tous les élèves, comporte la nécessaire prise en compte de la diversité des élèves. Le terme diversité³ désigne les enfants en situation de handicaps, les élèves en situation de décrochage scolaire et également les élèves allophones. Voici la définition d'un élève allophone : « *Est considéré comme élève allophone celui qui parle une autre langue ou d'autres langues ; le français, qui n'est pas sa langue première ni d'usage, va progressivement devenir sa langue seconde. L'acronyme "EANA" désigne ainsi un "élève allophone nouvellement arrivé".* »⁴. Pour les élèves allophones, l'enseignant doit pouvoir apporter des réponses variées et proposer des actions pour créer des dynamiques collectives, pour créer le vivre ensemble. Ces dynamiques collectives peuvent être pensées au sein de la classe et donc créer une dynamique entre les élèves mais elles peuvent être également considérées comme prenant en compte les familles des élèves allophones . Malgré cette diversité constatée par l'institution scolaire, l'accueil dans les classes des enfants allophones nécessite un accompagnement et des besoins particuliers. C'est cette problématique qui va nous intéresser tout au long de ce mémoire, en tant que professeur des écoles, comment accueillir et prendre en compte les besoins particuliers de ces élèves et de leurs familles pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages et être inclus.

Pour construire ce mémoire, nous avons d'abord élaboré une **première partie** sur l'état de la recherche concernant les élèves allophones : un point historique sur l'immigration en France pour comprendre les évolutions de la société actuelle. C'est pourquoi la seconde partie de ce cadre théorique portera sur la société plurilingue dans laquelle nous sommes

1 Yann Coquart, 2018, Film documentaire, *Histoires d'une nation*, Point du jour

2 <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> consultable en ligne (consulté le 02/04/2020 à 15H45)

3 <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> consultable en ligne (consulté le 02/04/2020 à 17H14)

4 <https://www.ac-nantes.fr/scolarite-et-vie-de-l-eleve/elevés-a-besoins-particuliers/elevés-nouveaux-arrivants-et-issus-de-familles-itinerantes-et-du-voyage/> consultable en ligne (consulté le 31/05/2020 à 19h36)

aujourd'hui, ce qui nous permettra de comprendre ce que cela signifie. Pour finir, nous nous intéresserons plus particulièrement aux besoins des élèves allophones pour se construire en tant qu'identité à part entière et comment faire pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages le plus vite possible sans pour autant les annuler en tant qu'être identitaire.

A partir de la mise en place de notre cadre théorique, notre **deuxième partie** sera consacrée à deux situations de recherche avec les élèves allophones et leurs familles présents dans deux classes de cycle 1 et de cycle 2. Nous vous présenterons les outils que nous avons mis en place pour atteindre nos objectifs.

Enfin, notre **troisième partie** portera sur nos expérimentations et les analyses de celles-ci.

1 Première partie : cadre théorique

L'accueil des élèves allophones dans les écoles françaises est une réalité de notre société actuelle. Cependant, les professeurs de écoles ne sont pas sensibilisés et formés pour accueillir ce public qui exige une approche particulière. Dans le cadre de la formation initiale, nous avons des éléments de formation sur la diversité du public accueilli. Ces éléments restent majoritairement théoriques et des outils concrets pour aiguiller nos choix professionnels quotidiens seraient bénéfiques. Dans cette première partie, nous nous demandons quelles sont les connaissances dont le professeur des écoles a besoin pour accueillir des élèves allophones nouvellement arrivés dans sa classe ? Dans un premier temps, si nous observons l'histoire de l'immigration, des éléments concrets (comment les immigrés sont accueillis en France et pourquoi) peuvent orienter le professeur des écoles dans sa démarche d'accueil de ce public dans sa classe. Dans un second temps, les professeurs des écoles ont besoin de comprendre ce qu'il se passe avec ces enfants et quelle approche privilégier. Ce sujet est donc important pour savoir ce que peut faire le professeur des écoles à son niveau pour ces enfants nouvellement arrivés en France et par conséquent dans leur classe.

1.1 La France et l'immigration

Pour comprendre ce qu'est l'immigration il est nécessaire de dérouler un bref historique de celle-ci. Cet historique nous permet d'aborder le terme même d'immigration et de le définir. A partir de cette définition, nous aborderons la construction du « français de souche ». Enfin, nous détaillerons les vagues migratoires en France à partir de la Révolution Industrielle jusqu'à nos jours en montrant l'évolution de la prise en compte des immigrés, de l'assimilation à l'inclusion en passant par l'insertion et l'intégration.

1.1.1 De quoi parle-t-on ?

D'après Noiriél, la notion d'étranger existait déjà sous l'Ancien Régime entre la fin du XVI^e siècle et la fin du XVIII^e siècle mais c'est à partir de la Révolution de 1789 que ce terme revêt son caractère moderne. Il cite alors Jean Portemer :

« La nationalité sera désormais le critère grâce auquel on distinguera l'étranger » (Noiriél, 2006).

On trouve également cette notion dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen⁵ « L'étranger aura désormais des droits en tant qu'homme et même vocation à l'égalité envers le national. » Il y a peu d'intérêt pour le cas des étrangers dans les corporations juridiques. « Il est presque impossible en droit de donner une définition complètement exacte de l'étranger. » (Legat, Code des étrangers 1832⁶). Noiriél nous rappelle qu'à la même époque dans la littérature, on ne trouve pas de traces des étrangers comme les belges ou les italiens alors qu'il s'agissait d'une époque de fortes vagues migratoires. Toutes les populations sont mélangées dans les écrits et sont confondues dans une « classe laborieuse ». Il s'agit plus d'une opposition des classes que des peuples. Il ajoute encore que cette absence totale de la littérature intellectuelle s'explique par la politique libérale menée sous le second empire. Les termes immigration et immigrés ne font pas partie des dictionnaires de l'époque. Ces termes ne se trouvent pas dans *Le Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* de Larousse en 1876. Le terme immigration apparaîtra dans le deuxième supplément du dictionnaire pour « réparer les omissions » dix ans plus tard. La IIIe République, entre 1870 et 1940, et la différence entre étranger et immigration apparaissent au même moment. C'est chez les statisticiens-démographes que le terme apparaît comme chez la famille Bertillon qui définira l'immigration

« comme un processus illustrant l'arrivée d'un migrant dans le nouveau pays adopté ». (Noiriél, 2006)

Cependant, il existe beaucoup de définitions qui sont différentes et qui se contredisent du terme immigration. Pour Obin (1999), un immigré est une personne qui vit sur le sol français mais qui est née à l'étranger de parents non français. Pour le Grand Larousse, l'immigration ne présente pas un problème politique puisque « la puissance d'assimilation » de la France est « assez grande » pour absorber ces étrangers. Dans la partie qui va suivre nous allons étudier cette « puissance d'assimilation » à l'aide d'un historique.

1.1.2 La France et les immigrés

En 2018, un documentaire nommé *Histoires d'une nation* en quatre épisodes a été réalisé par Yann Coquart et diffusé par France 2. Ce documentaire reprend 150 ans

5 <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789> consultable en ligne (consulté le 17/05/2020 à 16h01)

6 <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2067388.image> consultable en ligne (consulté le 11/06/2020 à 14h00)

d'histoire de l'immigration en France, à partir de 1870 jusqu'en 2005. C'est à partir de ce documentaire que l'historique qui va suivre a été construit. Tous les éléments en sont issus.

1.1.2.1 La construction du « français de souche »

Coquart dans son documentaire, évoque, à la fin du XIXe siècle, une France qui est celle de plusieurs petits pays, on parle alors de bretons, d'auvergnats etc. Les hommes sont les hommes d'un village, d'un clocher. On ne parle pas encore de patrie. À la suite de la défaite contre les allemands en 1870, puis la Commune de Paris en 1871, les Républicains veulent unir les habitants de la France et les convaincre qu'ils appartiennent à la même patrie. Le documentaire nous apprend que sous la IIIe République (entre 1870 et 1940), le programme politique est de « faire des français », cela passe par la réforme du service militaire qui envoie les hommes loin de chez eux pour qu'ils puissent découvrir leur pays. A cette époque, dans un quart des villages, personne ne parle le français, les enfants parlent le patois dès qu'ils sortent de l'école. Ce sont dans les livres d'histoire qu'apparaissent nos ancêtres les gaulois ; à cette époque Jules Ferry rend l'école gratuite, laïque et obligatoire. Le documentaire précise que la République fabrique alors des français et en 1880 a lieu la première fête nationale du 14 juillet.

1.1.2.2 Entre ouvertures et replis

Coquart, dans son documentaire, nous montre que le rapport de la France avec l'immigration n'est pas figé et qu'il est constitué de périodes d'ouverture et de fermeture des frontières. Cet historique a pour objectif d'expliquer ces périodes en suivant la chronologie.

Lors de la Révolution industrielle, la France recrute des Italiens pour travailler dans les mines et les usines textiles. Le pays a besoin de bras. « La Terre entière passait par là. » (Zola). Selon Coquart, les français refusent de se mélanger aux étrangers, ils sont caricaturés dans la presse et sont opposés à un portrait du « français type ». A cette époque, on parle « d'annexion des étrangers » ; pour les Républicains, il est nécessaire d'obliger les étrangers à devenir français. La loi sur le droit du sol votée en 1889 vise à fabriquer des français ; « ceux qui sont nés et éduqués en France doivent le devenir » (François Reynaert⁷). Le documentaire précise que deux visions s'opposent en France, ceux qui mettent en avant les droits de l'homme et ceux qui prônent l'identité nationale. Les opposants affichent une haine des étrangers et surtout des juifs depuis l'affaire Dreyfus et la peur de l'ennemi intérieur ressurgit lors de la première guerre mondiale. Néanmoins, 52

7 <https://www.nouvelobs.com/societe/20131023.OBS2277/une-breve-histoire-du-droit-du-sol.html> consultable en ligne (consulté le 11/06/2020 à 14h24)

nationalités différentes s'engagent pour la France, la patrie existe. La guerre fait des millions de morts et la France a alors besoin de travailleurs. Selon le documentaire, elle devient le pays de l'immigration devant les États-Unis, pour exemple, les polonais passent de 50 000 à 500 000. Après cette vague d'immigration, l'état veut reprendre le contrôle pour « éviter d'abâtardir la race française. » « Il ne faut pas d'intellectuels, d'handicapés, de malades, de révolutionnaires ou de délinquants ». L'immigration est de nouveau choisie et les immigrés sont vus d'un œil mauvais. Dans le code civil si une femme française épouse un étranger elle perd automatiquement sa nationalité française. Toutefois, une nouvelle population d'immigrés arrive ensuite, celle des réfugiés (révolution bolchevique, fascisme en Italie, génocide des Arméniens...).

La IIIe République (entre 1870 et 1940) est la période où l'on parle « d'assimilation » des étrangers. Un modèle du français auquel tout le monde doit se conformer a été créé. Les étrangers sont naturalisés au bout de trois ans au lieu de dix avec le pari que l'« assimilation » se fait naturellement.

Il existe plusieurs définitions de ce terme. *Assimilatio* désigne, selon J. Costa-Lascoux cité par Obin :

« l'action de rendre égal et l'acte d'esprit qui considère comme semblable ce qui est différent » (Obin, 1999)

Selon Obin, l'assimilation désigne également le fait d'une perte des caractéristiques de groupes par absorption par d'autres. Il ne s'agit pas de pertes physiques mais plutôt d'ordre culturelles. Cela rejoint le terme d'acculturation utilisé par les sociologues et qui signifie l'adoption de la culture du pays d'accueil. Les prénoms des étrangers sont changés dans les écoles en prénoms à consonance française pour effacer les différences. Les immigrés sont désormais là pour rester. Pour Dominique Schnapper (cité dans Obin, 1999) :

« Pour Dominique Schnapper, cette acculturation se fait progressivement, en plusieurs générations, en commençant par les pratiques sociales et publiques et en se poursuivant par les comportements familiaux et privés. » (Obin, 1999)

Le début des années 1930 marque la fin de la politique d'ouverture. Pour Coquart, ceci est expliqué par le fait qu'une personne sur six est au chômage. Le thème du déclin de la France est présent dans les discours et l'état prône le repli national. Des quotas d'étrangers sont alors fixés pour chaque secteur de l'économie. Les juifs qui affluent

d'Allemagne sont pris pour cible. La république est jugée laxiste, entre 1931 et 1936, 500 000 étrangers sont expulsés de France. Le Front Populaire demande plus de justice pour tous les travailleurs, français et étrangers et veut l'intégration de ces derniers. Le nouveau gouvernement, qui fait suite à la chute du Front Populaire, fiche les étrangers. Un décret punit tout français qui aide les étrangers en situation irrégulière. Il est ajouté dans le documentaire que la peur de l'ennemi intérieur revient également lors de la Seconde Guerre Mondiale, mais cela n'empêche pas de nombreux étrangers de s'engager pour la France. En 1940, le programme de Pétain est celui de la « France aux français », le droit du sol est supprimé et l'antisémitisme devient affaire d'état. La nationalité française est retirée à tous ceux qui sont jugés indignes de l'avoir. A la fin de la guerre, les étrangers entrés en résistance « disparaissent du tableau patriotique ». Pour Coquart, la volonté de fabriquer des français par la République a autant uni que divisé.

De l'après-guerre jusqu'au milieu des années 1970, l'immigration reprend. Pour la reconstruction, le pays a besoin de travailleurs. Toutefois la France, selon Coquart, « est en guerre avec ses immigrés sur le sol français ». En effet, les colonies réclament leur indépendance et celle de l'Algérie en 1962 fait revenir sur le sol français un million de rapatriés, des français qui n'ont jamais vécu en France. Le boom économique des Trente Glorieuses favorise la venue de nombreux immigrés, pour le travail mais également des réfugiés qui fuient la dictature, comme les portugais. Les immigrés atteignent le nombre de 3 millions parmi les 48 millions d'habitants. Ils s'installent et travaillent et l'école républicaine promet l'ascension sociale.

A cette époque, on parle plutôt d'insertion des étrangers. Insertion vient du verbe insérer qui signifie « Introduire quelque chose dans un ensemble ». Ici l'insertion est vue comme l'introduction globale des immigrés avec leur identité et leur culture. D'ailleurs, en 1968, c'est la possibilité d'une autre France qui apparaît et la volonté de sortir du principe d'assimilation/disparition.

« L'exigence d'un droit à la différence pour les immigrés s'accommode bien des connotations de ce terme, au point qu'il fut utilisé de manière quasi exclusive à la fin des années 80 » (Obin, 1999)

L'idée d'une France multiple s'installe, la première loi contre le racisme est votée en 1972⁸. Le secrétariat d'état aux travailleurs immigrés est créé pour qu'ils puissent s'insérer.

8 https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2014/09/loi_du_1er_juillet_1972_-_lutte_contre_le_racisme.pdf

Concrètement, il est précisé dans le documentaire que cela signifie pour les immigrants pouvoir « vivre comme tout le monde et avoir une vie de famille. »

Une nouvelle crise économique, au milieu des années 1970, laisse place à une nouvelle période de repli. Le documentaire nous apprend que les étrangers deviennent des clandestins et sont condamnés au travail au noir. En 1980, l'état expulse tous ceux qui n'ont plus de carte de séjour. Avec la gauche et Mitterrand qui arrivent au pouvoir, un nouveau visage de la France apparaît et l'assemblée vote à l'unanimité la carte de séjour valable pour dix ans. Toutefois, il ressurgit rapidement la volonté de maîtriser les étrangers avec en 1993 un nouveau code de nationalité où les étrangers doivent désormais demander la nationalité.

« Nous ne pouvons pas héberger toute la misère du monde » (Rocard).

Dans les années 2000, malgré des tensions encore présentes, il est désormais possible d'être français et de garder ce que l'on aime de ses origines, « c'est l'identité choisie ». On parle alors d'intégration.

Le terme intégration apparaît surtout au début des années 1990. Ce qui est différent dans ce terme c'est que l'on considère que le groupe qui accueille est transformé lui aussi par cette intégration. Dans ce terme, apparaît aussi des notions qui ne sont pas observables et quantifiables comme le désir ou la volonté.

« En fait l'intégration contient deux dimensions : la première, plus objective, est faite de l'appartenance des individus à des institutions, des structures et des cadres conditionnant (dont le premier et peut-être le plus conditionnant est le cadre linguistique) ; la seconde, plus subjective, est la conscience de l'existence de normes et de valeurs partagées, le sentiment d'une appartenance à un même ensemble social ou politique. » (Obin, 1999 :18)

Un groupe est intégré selon Durkheim (cité par Obin, 1999) :

« dans la mesure où ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs. » (Obin, 1999)

Aujourd'hui, nous parlons d'inclusion sociale des étrangers dans un contexte de société multiple et multilingue. Le terme « d'inclusion sociale » vient de Niklas Luhmann, sociologue allemand, qu'il oppose à celui « d'exclusion sociale ». La Laidlaw Fondation de Toronto définit ce terme d'inclusion sociale :

« L'inclusion sociale doit faire en sorte que tous les enfants et les adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société... »

Dans cette partie, nous avons exposé les différents principes de l'accueil des immigrés en France, de l'assimilation à l'inclusion, en illustrant notre propos d'un historique, issu du documentaire de Yann Coquart, des différentes périodes d'ouverture et de fermeture. Dans la partie suivante nous allons aborder le thème de la société plurilingue issue de cette histoire de l'immigration en France.

1.2 Une société plurilingue

1.2.1 Contexte et politiques linguistiques

La mondialisation, les échanges, les migrations des individus font partie du contexte actuel mondial et français. Ces échanges et migrations font rentrer les individus en contact, les différentes cultures et les différentes langues se rencontrent. Nous avons vu précédemment à travers notre point historique que le contexte français en est la preuve, tout au long de l'Histoire de la France, les mouvements migratoires ont donné lieu à une mixité culturelle et linguistique, la France se situe dans un contexte multilingue. Dans ce contexte, de plus en plus d'individus parlent plusieurs langues, nous pouvons ainsi parler de plurilinguisme. Selon Candelier et Castellotti (2013), le plurilinguisme est une compétence que possèdent les individus qui sont capables d'employer plus d'une langue. Selon eux, cette notion ne doit pas être confondue avec la notion de multilinguisme qui définit la présence de plusieurs langues sur un même territoire. La France est donc un territoire multilingue où des individus possèdent des compétences plurilingues et pluriculturelles. Candelier et Castellotti rejoignent la définition proposée par Beacco et Byram, (cités dans Candelier et Castellotti, 2013) :

“Pour ce qui est du « plurilinguisme », nous rejoignons l'acception qui se généralise aujourd'hui dans les écrits francophones, sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe, et que le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe exprime clairement lorsqu'il appelle « à distinguer le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné » » (Candelier, Castellotti, 2013 :2)

Candelier et Castellotti ajoutent :

« dans la lignée de ces orientations européennes, il ne s'agit pas de prendre en compte l'addition de capacités dans des langues séparées, mais bien une compétence plurielle intégrée. » (Candelier, Castellotti, 2013 :2)

Se développant de plus en plus, cette notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a été prise en compte par le Conseil de l'Europe⁹ dans les années 1990 (Candelier, Castellotti, 2013) en élaborant un cadre européen de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes. Ce cadre européen de référence s'inscrit dans une volonté de développer une politique des langues et de leur apprentissage en Europe pour lutter contre la communication internationale qui vise à ce que tous les Européens apprennent une même langue pour communiquer et développent des compétences que dans une seule langue.

En effet, historiquement, l'Europe représente l'unification de plusieurs nations. Mais afin de renforcer l'identité propre de chaque nation au sein de cette unification, les nations privilégient le monolinguisme national dans chacun de leur pays. (Candelier, Castellotti, 2013). Par exemple en France, la politique linguistique menée a longtemps été celle de l'uniformisation linguistique du territoire en faisant du français la langue officielle et exclusive à la place des autres langues parlées en France. La motivation principale de cette politique linguistique était de construire une identité française par le biais de la langue nationale (Evenou, 2018).

Cependant, l'évolution des langues qui se rencontrent, engendre une multiplicité au sein d'une même nation. Ainsi, l'Europe souhaite développer une citoyenneté européenne basée sur la prise en compte de la multiplicité des langues en son sein, qui s'oppose à la volonté antérieure d'imposer une langue commune à tous. Ainsi, au tournant du XXème et XXIème siècle, la didactique du plurilinguisme se développe en Europe (Candelier, Castellotti, 2013).

1.2.2 Didactique du plurilinguisme

En s'intéressant aux compétences plurilingues et pluriculturelles, le Conseil de l'Europe souhaite développer une didactique du plurilinguisme. En effet, comme nous rappelle Candelier et Castellotti, la compétence plurilingue et pluriculturelle est avant tout

⁹ <https://www.coe.int/fr/> consultable en ligne (consulté le 17/05/2020 à 16h14)

une compétence d'un acteur social à communiquer dans un contexte de plurilinguisme et pluriculturalisme. Il s'agit d'une compétence plurielle et non de plusieurs compétences juxtaposées, indépendantes les unes des autres en fonction du nombre de langues parlées par un individu. D'après le Conseil de l'Europe et Coste, Moore et Zarate (cités dans Candelier, Castellotti, 2013) :

“On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné” (Candelier, Castellotti, 2013:7)

Pour prendre en compte cette compétence dans un contexte plurilingue et pluriculturel, il semble important d'adapter l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes pour que les élèves puissent mettre à profit leur capital culturel et langagier et qu'ils s'enrichissent au contact de la diversité linguistique.

C'est pourquoi, le cadre européen de référence ¹⁰ parle de didactique du plurilinguisme, pour que les politiques linguistiques et éducatives prennent en charge le plurilinguisme dans l'éducation, que cela soit au niveau scolaire ou extrascolaire, pour valoriser et développer les compétences plurilingues et pluriculturelles dès les premiers apprentissages des apprenants. L'hypothèse étant que cette éducation plurilingue et pluriculturelle permettrait, en plus de favoriser les apprentissages, d'accepter les différences culturelles et linguistiques, de favoriser les interactions et les relations entre les individus. Ainsi, d'après Candelier et Castellotti, c'est aussi une didactique de la diversité qui doit se mettre en place pour être en cohérence avec le contexte sociopolitique actuel.

Pour cela, il semble important que l'apprenant puisse s'appuyer sur ses compétences et connaissances linguistiques déjà présentes pour favoriser l'apprentissage de langues. D'après Candelier et Castellotti, pour favoriser l'apprentissage des langues, la didactique du plurilinguisme permet de faire du lien entre les langues et ainsi éviter de traiter les langues indépendamment les unes des autres et de les isoler entre elles. Peu importe le nombre de langues traitées, il s'agit de faire du lien entre elles. En s'appuyant sur les

10 Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001)
<https://rm.coe.int/16802fc3a8> consultable en ligne (consulté le 17/05/2020 à 16h20)

compétences et les connaissances linguistiques et culturelles des apprenants, il semble plus facile de réaliser des transferts entre les langues dans le but des apprentissages (Candelier, Castellotti, 2013).

La didactique du plurilinguisme vise à développer une compétence plurielle et variée mais dont les éléments qui la composent sont interdépendants et liés entre eux. D'après Candelier et Castellotti, il s'agit donc de ne plus apprendre chaque langue pour elle-même ou de simplement comparer les langues entre elles mais d'être capable de relier toutes les langues maîtrisées entre elles, en ajoutant au fur et à mesure des apprentissages de nouveaux éléments où l'acteur pourra y puiser les ressources nécessaires en temps voulu. Cela implique que l'acteur puisse mettre ses ressources en relations et constamment les mettre à jour. Il s'agit bien d'un acteur qui construit différentes ressources sur lesquelles s'appuyer en fonction du contexte où il se trouve, ainsi, d'après Coste (cité dans Candelier, Castellotti, 2013) :

"l'acteur social qui construit, développe, met en œuvre, reconfigure une « palette de ressources dont il peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie », en mobilisant diversement les langues qui jouent « un rôle de pivot, d'appui, de référence » (Candelier, Castellotti, 2013:10)

Pour mettre en œuvre cette didactique du plurilinguisme, cela nécessite de former les enseignants. Selon Candelier et Castellotti, cette formation doit s'étendre aux aspects sociolinguistiques des langues, c'est à dire aux rôles des langues en matière d'inclusion, de construction de l'identité, de cohésion sociale. Il semble important que les enseignants soient conscients de leurs responsabilités et donc du rôle de l'école dans la valorisation ou non des langues parlées par leurs élèves et les parents. Notamment en développant des capacités métalinguistiques pour aller dans le sens des politiques linguistiques actuelles en termes d'éducation plurilingue et pluriculturelle pour le développement de tous, ce qui est préconisé par le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.¹¹

11 <https://rm.coe.int/16802fc3ab> consultable en ligne (consulté le 17/05/2020 à 16h29)

1.3 Les élèves allophones nouvellement arrivés en France

En raison des importants flux de migrations, les familles qui arrivent en France doivent scolariser leurs enfants. Ces enfants sont qualifiés par l'Éducation Nationale d'enfants allophones nouvellement arrivés.¹²

1.3.1 Définition

Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et qui parle une ou plusieurs autres langues que le français. "Allo" signifie alter, ce qui est autre (Goï, 2015). Depuis la circulaire numéro 141 du 2 octobre 2012¹³, ces élèves sont appelés élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Avec ce terme, le parcours migratoire des élèves est pris en compte ce qui comprend également ses compétences linguistiques et langagières qui sont des ressources pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, c'est à dire le français.

Les raisons de l'arrivée des élèves allophones nouvellement arrivés en France sont diverses (raisons économiques, politiques, historiques, sociales) mais ces élèves ont tous un point commun, ils quittent leur pays d'origine. D'après Moro, migrer entraîne des modifications psychiques qui peuvent être source de souffrance ou de libération de manière passagère ou durable. Migrer modifie l'environnement de l'enfant et de sa famille, il découvre un autre univers au niveau de la langue, de la culture ou encore des liens aux autres. De plus, la migration impacte toute la famille et va constituer le socle sur lequel elle va se construire dans son nouveau pays en mêlant les cultures du pays d'origine et du pays d'accueil, il s'agit de l'impact transgénérationnel (Moro, 2010). Nous allons voir que cela peut avoir des répercussions sur la construction identitaire de l'élève allophone et donc sur ses apprentissages et son inclusion au sein de l'école.

12 https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536 consultable en ligne (consulté le 17/05/2020 à 16h32)

13 [Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés](#), consultable en ligne (consulté le 23/04/2020 à 16h45)

1.3.2 Construction identitaire des élèves situés dans l'interculturel : l'importance de la langue maternelle

L'interculturel est un processus qui signifie entre les cultures. Cependant, d'après Goï, l'identité culturelle est souvent perçue comme un état figé qui enferme les personnes dans une culture. Cette ethnicisation qui catégorise les individus en fonction de leur culture d'origine peut avoir des répercussions sur les élèves allophones. A l'école, cela pousse à voir ces élèves par rapport à leur différence culturelle plutôt que de prendre en compte des éléments par rapport à leurs apprentissages : âge, langue(s) parlée(s), vécu à l'école ou encore les compétences acquises (Goï, 2015).

Selon Goï, les élèves allophones nouvellement arrivés se situent dans cet entre deux avec, tout comme leurs parents, deux sources de représentations : celles du pays d'origine et celles du pays d'accueil. Cependant, du fait de la distance, les représentations venant du pays d'origine peuvent être fragilisées. Il semble difficile pour l'enfant de se construire dans cet entre-deux sans se sentir obligé de faire un choix. Le doute peut s'installer pour l'enfant et ses parents en raison de l'éloignement et du manque avec le pays d'origine (Goï, 2015).

De plus, d'après Moro, ces représentations peuvent être dévalorisées dans le pays d'accueil. Les familles doivent réussir à coordonner la multiplicité des manières de faire et de penser pour créer un troisième espace plus métissé, ce qui ne semble pas facile.

Selon Moro, dans ce monde multiculturel et multilingue, les langues vivantes constituent l'appui principal sur lequel les enfants, situés dans cet entre-deux, vont pouvoir construire leur identité. En effet, Moro ajoute que les enfants se construisent à partir d'un processus de filiation et d'un processus d'affiliation qui traduisent le dedans, la sphère familiale et le dehors, surtout l'école pour les enfants. Ces deux processus doivent être harmonieux pour que l'enfant puisse construire son identité. Il semble important que le dehors, autrement dit l'école, accueille l'enfant nouvellement arrivé mais aussi la langue et la culture du dedans de l'enfant pour que sa construction identitaire puisse se faire sans souffrance (Moro, 2010).

En effet, des études portant sur des enfants en situation transculturelle, datant de 1998 et 2007 ont montré que les enfants allophones qui réussissent bien à l'école sont ceux qui ont une bonne estime de leur langue maternelle, la langue du dedans. En arrivant en France, les familles perdent leurs repères, il faut retrouver sa place dans le monde du

dedans, les enfants le sentent et doivent trouver en même temps leur place à l'école. Cela peut provoquer une rupture entre le monde du dedans et du dehors qui impacte la construction identitaire de l'enfant (Moro, 2010).

Selon Goï, les élèves allophones nouvellement arrivés peuvent vite se retrouver dans une confrontation des deux cultures, à devoir faire un choix entre les deux et donc à choisir entre la sphère familiale et extérieure. De plus, si les parents de l'enfant n'ont pas encore intégré les codes de leur nouvelle société, ils peuvent vite se retrouver en décalage et l'enfant est mis en tension dans cet entre-deux qui peut être source de souffrance ou de honte. Il semble donc difficile pour ces enfants situés dans l'interculturel de construire leur propre identité sans être obligé de faire des choix et renoncer à une culture ou une autre (Goï, 2015).

D'après Moro, la langue maternelle des élèves allophones nouvellement arrivés peut leur permettre de construire leur identité de manière sécurisante. De plus, la qualité de l'apprentissage de la langue seconde peut dépendre de la sécurité de l'enfant acquise dans sa langue maternelle, il semble donc important de ne pas rejeter la langue maternelle de l'enfant allophone nouvellement arrivé et au contraire de la prendre en compte pour ses apprentissages mais également pour sa construction identitaire (Moro, 2010).

Cependant, l'état de la recherche montre que les langues maternelles des élèves allophones nouvellement arrivés ne semblent pas prises en compte dans les enseignements. D'après Auger, la reconnaissance de la culture d'origine de ces élèves est faite de manière arbitraire et dépend des représentations que s'en font les enseignants. Si l'enseignant ne connaît pas la culture de l'élève, cela peut engendrer des replis identitaires que l'enfant va percevoir et qui vont faire obstacle à sa construction identitaire et à son inclusion (Auger, 2010).

Aussi, pour que les élèves entrent dans les apprentissages le plus tôt possible et puissent se construire en tant qu'être complet, il semble important de prendre en compte les compétences liées à la langue maternelle de l'élève et de les valoriser à l'école. Cela permettrait peut être d'éviter l'introduction d'une tension pour l'élève entre sa langue première, qui est sa langue affective et l'appropriation de la langue seconde. Se situer dans un entre deux semble difficile pour les élèves, ils quittent leur langue d'origine, leur langue affective qui leur permet de structurer et construire leur identité, d'accéder à la symbolisation du signifiant et du signifié d'un mot pour apprendre dans une nouvelle langue tout en se l'appropriant.

D'après Goï, s'appuyer sur les compétences linguistiques des élèves allophones nouvellement arrivés leur permet de développer des compétences métalinguistiques favorables à l'appropriation du français. Goï ajoute que les tensions entre les langues que les enfants peuvent intégrer ne sont que des représentations sociales, ainsi la reconnaissance des différentes langues des élèves par l'école permettrait de dépasser ces tensions et les obstacles que les enfants peuvent rencontrer. Rappelons que dans ce travail, le point essentiel est l'accueil et l'inclusion des élèves allophones. Ainsi, pour qu'ils puissent s'épanouir dans leur vie d'élève, la reconnaissance des différentes langues des élèves au sein de l'école pourrait être un point d'appui pour accueillir au mieux ces élèves.

En effet, selon Goï, si un enfant est en confiance, en sécurité avec sa culture d'origine, il pourra plus facilement s'ouvrir aux autres sans remettre en question son identité. Certains enfants au contraire, coincés dans cet entre-deux, peuvent présenter des difficultés à avancer. S'ils se sentent en insécurité, ils pourraient présenter plus de difficultés à aller vers l'inconnu, or à l'école les élèves allophones nouvellement arrivés y sont confrontés. Ils peuvent donc ressentir une peur d'aller vers les autres, d'être inclus et d'apprendre, qui ne les autorise pas à réussir. Ainsi, d'après Goï, le lien à la langue et à la culture d'origine semble influencer le lien à la langue et à la culture du pays d'accueil, c'est pourquoi il paraît important de le prendre en compte pour accueillir au mieux les élèves allophones dans les écoles, faciliter leur inclusion et leur entrée dans les apprentissages (Goï, 2015).

1.3.3 Le besoin de prise en compte par l'école du plurilinguisme des élèves allophones

Les élèves allophones nouvellement arrivés se trouvent en situation de diglossie, c'est à dire qu'ils parlent une langue dans la sphère familiale et une autre langue à l'école. L'état de la recherche sur le plurilinguisme montre l'existence de stéréotypes sur le plurilinguisme, comme s'il y avait une hiérarchie dans les langues. D'après Auger, en fonction des langues parlées par les élèves, certains enseignants perçoivent le plurilinguisme comme plutôt négatif pour les apprentissages et la construction identitaire des élèves (Auger, 2010).

Dans ce cas, si le plurilinguisme n'est pas reconnu, les élèves peuvent construire deux unilinguismes distincts sans faire de lien entre les langues. L'unilinguisme peut être

défini comme le “fait de ne parler qu'une seule langue. — Situation dans laquelle une seule langue est parlée.”¹⁴ Or selon Auger, grâce au plurilinguisme, les élèves acquièrent une plus grande flexibilité dans le traitement des informations et de la pensée, des compétences linguistiques mais aussi métalinguistiques et conceptuelles. Il se peut que si l'élève a des bases solides dans sa langue maternelle, l'appropriation de sa langue seconde soit facilitée. A l'inverse, il semble que si sa langue première n'est pas exploitée, son appropriation de la langue seconde soit plus difficile. De plus, la langue maternelle est souvent relayée dans la sphère privée et n'est pas exploitée à l'école. D'après Auger, cette absence de reconnaissance de l'autre peut entraîner chez les élèves des problèmes identitaires et socio-affectifs.

Nous avons vu que les perspectives d'intégration des populations migrantes ont évolué tout au long de l'Histoire. La France a d'abord utilisé le processus d'assimilation, où, d'après le sens attribué par Auger, la singularité est niée pour favoriser l'intégration (Auger, 2010). L'assimilation fait partie des trois processus d'acculturation qui existent. Les deux autres processus sont la séparation, où, d'après le sens attribué par Goï, chaque groupe d'individus maintient sa propre culture sans se mélanger, et l'intégration, où un espace commun est partagé par les différents groupes tout en gardant leurs particularités (Goï, 2015).

Selon Auger, dans ce processus d'assimilation, les rencontres entre le français et les autres langues des élèves allophones nouvellement arrivés peuvent provoquer des malentendus. Ces malentendus sont inévitables dans l'apprentissage d'une langue, il s'agit de les repérer pour pouvoir les prendre en compte. Ils peuvent se trouver au niveau de la segmentation des mots ou des phrases, au niveau de la discrimination des phonèmes, des difficultés de perception ou des malentendus au niveau psychologique si l'enfant a un mal être. D'après Auger, pour pallier ces malentendus, il semble important d'éviter les catégorisations sur les langues et prendre conscience que chaque langue a son système, ses représentations et ses pratiques et qu'elles sont toutes égales. Repérer et analyser les malentendus qui peuvent se produire revient à remettre en question les représentations initiales et personnelles de l'enseignant et prendre conscience de la relativité de sa culture par rapport aux autres (Auger, 2010).

¹⁴ Selon le dictionnaire en ligne Le Robert <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/unilinguisme> consultable en ligne (consulté le 17/05/2020 à 16h44)

Ainsi, nous avons pu voir dans notre première partie que l'accueil des élèves allophones dans les écoles résulte d'une réalité : une société diversifiée, multilingue, résultat de l'immigration en France. Nous pouvons remarquer que la société change et évolue, les changements de perspectives quant à l'accueil des populations migrantes ont des répercussions dans les écoles et sur le travail des professeurs des écoles. C'est pourquoi aujourd'hui, les professeurs des écoles accueillent des élèves allophones mais aussi leurs familles. Le point de vue actuel parle d'inclusion de ces élèves dans les classes mais concrètement, comment le faire ?

2 Deuxième partie : Pourquoi s'intéresser à l'inclusion des élèves allophones et quels outils mettre en place pour recueillir des données sur le sujet ?

2.1 Objectifs et problématique de recherche

Comme nous avons pu le constater durant nos formations initiales à l'INSPE, les futurs professeurs des écoles n'ont pas de formation concernant l'accueil et la prise en charge des élèves allophones dans les classes, tout comme les professeurs des écoles titulaires en formation continue. Malgré ce manque de formation, les professeurs des écoles essaient de s'adapter pour agir au mieux car les enjeux sont importants par rapport à la réussite des élèves.

Les politiques migratoires en France changent et évoluent ce qui impacte la société et donc les écoles. En effet, la circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones¹⁵ suivie en 2013 par la loi de refondation de l'école¹⁶, affirment l'idée d'une école plus inclusive. L'école doit prendre en compte l'ensemble des besoins particuliers de chaque élève, c'est à l'école de s'adapter aux élèves et non plus aux élèves de s'adapter à l'école comme cela était le cas avec le principe d'intégration.

15 [Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés](#) , consultable en ligne (consulté le 23/04/2020 à 16h45)

16 <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618> , consultable en ligne (consulté le 28/04/2020 à 15h08)

Pour Philippe Tremblay, l'inclusion porte sur la qualité et le contenu de l'enseignement. Les écoles doivent alors devenir inclusives et il est nécessaire de mettre en place une pédagogie de l'inclusion. Il cite Armstrong :

« Ainsi l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Tremblay, 2012)

A partir des années 1970, l'institution scolaire a mis en place des structures d'accueil pour les élèves allophones en commençant avec des classes d'initiation (CLIN) et des classes d'accueil (CLA), regroupées depuis la circulaire de 2012 sous le terme d'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Le terme pour qualifier ces élèves a également évolué. Qualifiés au départ "d'enfants de migrants" ou encore "d'élèves de nationalité étrangère", le terme d'élève allophone apparaît dans la circulaire de 2012, ce qui montre, dans cette perspective d'inclusion, qu'ils sont reconnus comme ne parlant pas le français mais maîtrisant tout de même une ou plusieurs autres langues (Lanier, 2016).

Pour Kochhar, West et Taymans (2000), l'inclusion a plusieurs avantages. Notamment de créer plus de ressources en classe et dans l'école, mais aussi de créer de nouvelles amitiés, d'acquérir une meilleure estime et image de soi. Ils ajoutent que l'inclusion permet aussi la réduction des appréhensions face à la différence, l'acceptation des personnes différentes, une meilleure connaissance des réalités vécues par ces personnes, et pour finir, la contribution au développement moral dans l'adoption des valeurs et des principes personnels.

D'après les textes officiels, l'école est donc le lieu de l'égalité des chances pour tous. Mais en réalité, les professeurs des écoles n'ont pas les connaissances nécessaires pour mettre en place cet accueil des élèves allophones en respectant le principe d'école inclusive et d'égalité des chances.

Notre objectif à travers ce mémoire est de voir comment le professeur des écoles peut faire pour accueillir un élève allophone dans sa classe et prendre en compte ses besoins pour qu'il puisse entrer le plus rapidement possible dans les apprentissages. Tout au long de nos recherches, nous avons vu que pour qu'un élève allophone puisse se construire de manière sécurisante en tant qu'être complet, la reconnaissance par l'école de

sa culture d'origine et de ses compétences linguistiques est un besoin pour lui et pourrait être un moyen efficace pour faciliter son inclusion et son entrée dans les apprentissages.

De plus, la migration que l'élève a vécu a un impact sur lui mais aussi sur toute sa famille. Leur environnement est modifié, l'élève et sa famille doivent trouver de nouveaux repères, nous avons vu qu'ils se retrouvent dans un entre deux à plusieurs niveaux : linguistique, culturel et identitaire. C'est pourquoi le travail conjoint de l'école avec la famille de l'élève allophone peut aussi lui permettre de se construire de manière sécurisante en effectuant un lien entre la sphère familiale et la sphère extérieure de l'élève.

Ce sont ces deux enjeux principaux que nous allons retenir pour réaliser nos expérimentations à notre niveau auprès des élèves allophones et qui nous amènent à la question suivante qui guidera notre recherche :

Dans quelles mesures la relation avec les familles impacte-t-elle l'inclusion des élèves allophones ? Le cas du Cycle 1 et le cas du Cycle 2.

2.2 Hypothèses de recherche

À la suite de nos questionnements et nos recherches sur l'accueil, l'inclusion et les besoins des élèves allophones, nous avons élaboré deux hypothèses :

Hypothèse 1 : Faire entrer la ou les langues de l'élève allophone dans la classe facilite la socialisation et les apprentissages.

Hypothèse 2 : Travailler conjointement avec les familles des élèves allophones facilite l'inclusion de l'enfant dans la classe.

2.3 Outils mis en place

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons mis en place des outils différents pour le cas du cycle 1 et du cycle 2.

Pour le cycle 1, un travail a été réalisé en collaboration avec les deux mamans pour faire entrer la langue croate dans la classe. Pour cela nous avons décidé d'utiliser les contes et les comptines comme supports et également de faire intervenir les mamans en classe.

Pour le cas du cycle 2, un travail a été réalisé avec deux élèves de CE2 qui sont arrivés en France il y a plus d'un an, ils ne sont donc plus considérés comme des élèves nouvellement arrivés. Le but est de voir comment se sentent ces élèves après plus d'un an

dans leur nouvel environnement. Les outils mis en place vont permettre de se rendre compte si après plus d'un an, ces élèves se sentent inclus dans leur école au niveau de leur lien avec les pairs, avec les enseignants et au niveau de leurs apprentissages. Cela permettra aussi de voir si un lien a été fait avec les familles ou avec les compétences linguistiques de ces élèves au sein de l'école.

2.3.1 Le cas du cycle 1 : Faire entrer la langue de l'élève dans la classe : le choix des supports.

Dans le cadre de cette recherche et afin de faire des propositions aux familles, il semblait nécessaire de s'interroger sur la place des langues à l'école maternelle ainsi que des supports choisis.

Dans une note de service datant de mai 2019 il est indiqué l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère. En effet « l'immense richesse perceptive des très jeunes enfants permet en effet de les sensibiliser, dès l'école maternelle, aux sonorités de différentes langues »¹⁷. Il ne s'agit pas seulement d'un apprentissage linguistique mais bien d'une ouverture aux différentes cultures afin de former des citoyens respectueux et éclairés.

Les activités langagières à l'école se font sous forme ludique et réflexive afin de faire travailler la sensibilité et les compétences motrices, cognitives et relationnelles des élèves. Pour Dora François, on parle d'activités ludiques dans le sens où ces activités ne créent pas de sources d'angoisse chez les enfants. C'est en explorant toutes les possibilités de productions sonores que l'enfant entre dans cette découverte linguistique. L'enseignant crée un espace de liberté pour la découverte des langues.

Il faut également d'autres activités afin de "favoriser l'esprit de coopération et de partage" comme les comptines, chansons et les contes qui font partie du patrimoine. Par ces supports les enfants sont mis en action, les enfants développent leur conscience phonologique et construisent un répertoire linguistique et représentatif. (François-Salsano, 2009)

Parmi les activités pouvant être adaptées aux jeunes enfants, nous pouvons citer les contes et comptines.

17 <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm> consultable en ligne (consulté le 11/06/2020 à 15h27)

2.3.1.1 Les contes

Un conte est un récit, le plus souvent court, de faits imaginaires. Issus de la tradition orale, ils se transmettent de bouche à oreille et appartiennent à la mémoire collective. Pour Michèle Simonsen, l'acte de conter « est lié à l'oralité et à la fictivité, ce n'est pas un récit qui est « vrai » ». Il se rapporte à un monde traditionnel, Michèle Simonsen cite alors Marie-Louise Ténèze qui parle de «la relative stabilité d'un mode plus clos ». Ces récits deviennent au fil des temps des textes littéraires. Le recueil par écrit et la publication des contes sont assez récents. Toujours selon Michèle Simonsen, cela relève d'un intérêt pour la chose mais également de la conscience que la tradition se perd.

Les contes invitent à découvrir d'autres croyances et manières de vivre mais l'on retrouve également les mêmes contes qui varient peu dans une multitude de pays. C'est pour cela que le support du conte a été choisi, sous sa forme traditionnelle c'est-à-dire un récit seulement oral. L'association du texte et des images permet d'accéder au sens. Sa structure rassure ainsi que la présence de clichés verbaux. Ainsi les mamans pouvaient lire les contes exclusivement dans la langue croate et les élèves pouvaient accéder au sens sans comprendre les paroles. Ils peuvent ainsi faire des rapprochements avec les contes entendus chez eux.

2.3.1.2 Les comptines

Les comptines sont diverses et peuvent donc s'adapter à différents temps, elles permettent la répétition. La formulette d'élimination est adaptée par ses règles et car elle invite à aller vers l'autre. Ce n'est pas le sens véritable qui est visé premièrement.

La chanson permet une sensibilisation à la phonologie, une approche culturelle et, entre autres, un enrichissement lexical.

Les comptines sont très présentes à l'école maternelle, un des attendus de fin de cycle dans le programme de l'école maternelle¹⁸ est « Dire de mémoire et de manière expressives des comptines et des poésies ». En classe nous remarquons très souvent que les enfants sont toujours très motivés et investis quand il s'agit de réciter des comptines.

18 [file:///C:/Users/marga/Downloads/2015_BO_SPE_2_404846%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marga/Downloads/2015_BO_SPE_2_404846%20(1).pdf) (consulté le 05/06/2020 à 17H54)

2.3.2 Le cas du cycle 2 : La biographie langagière

La biographie langagière est un outil mis en place dans les années 1980 par le linguiste René Richterich¹⁹ et repris par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) dans les années 2000. Cet outil permet de prendre en compte les compétences linguistiques d'un individu dans la perspective d'une didactique du plurilinguisme. Ces recherches autour de la biographie langagière s'inscrivent dans la volonté d'une éducation plurilinguistique et pluriculturelle liée notamment à la croissance des flux migratoires et des individus plurilingues dans le monde.

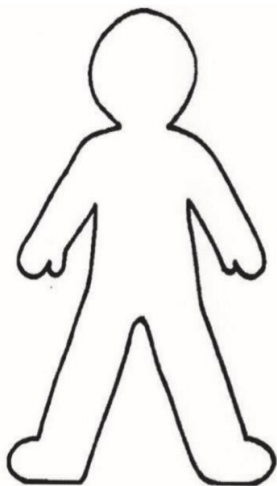
La biographie langagière permet de retracer le parcours linguistique de l'élève : les langues qu'il parle, qu'il a apprises, sa langue maternelle, les langues qu'il a envie d'apprendre. Ainsi partir d'une biographie langagière permet de constater le répertoire plurilingue qui caractérise l'élève allophone et de comprendre les liens que l'élève entretient avec ces différentes langues, les représentations qu'il s'en fait et leurs différences. Faire parler l'élève sur son vécu linguistique par le biais de la biographie langagière permet aussi de le mettre en situation de travail et en confiance pour l'entretien.

Pour analyser l'inclusion des élèves allophones à l'école, nous avons réalisé deux entretiens avec deux élèves arrivés en France depuis plus d'un an. Ils ne sont plus considérés comme nouvellement arrivés mais il est justement intéressant de voir comment ces élèves se sentent après plus d'un an en France. Il y a d'abord une élève de 8 ans, née au Maroc, qui a fait plusieurs allers retours entre le Maroc et l'Italie avant d'arriver en France. Elle a été dans une première école en France avant d'arriver dans l'école où nous avons réalisé les entretiens. Nous avons réalisé un deuxième entretien avec un élève de 8 ans dans la même école qui vivait en Italie avant d'arriver en France. Ils sont tous les deux en CE2 mais ne sont pas dans la même classe. Pour commencer les entretiens, nous avons choisi de proposer une activité permettant de retracer le parcours linguistique des élèves. Cela a permis d'amorcer et faciliter les entretiens par la suite. Les biographies langagières et les deux entretiens ont été réalisés séparément et ont duré trente minutes chacun avec environ dix minutes pour réaliser la biographie langagière et vingt minutes d'entretien qui ont suivi. Les entretiens ont été enregistrés pour faciliter l'analyse par la suite et pouvoir revenir sur ce qui a été dit.

19 Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (Paris)

Pour retracer le parcours linguistique des deux élèves de CE2, nous avons pris appui sur le portrait langagier initié par le linguiste Hans-Jürgen Krumm²⁰ et qui s'inscrit dans les recherches autour de la biographie langagière. Grâce à une silhouette dessinée sur une feuille, l'élève va pouvoir représenter son répertoire linguistique sur cette silhouette qui le représente en associant une couleur à une langue et en coloriant une partie de la silhouette qu'il souhaite associer à la langue choisie. Avec ce support, l'élève met en relation ses langues, son corps et les émotions qu'il ressent face à ces langues. La silhouette est neutre pour permettre à l'élève de s'identifier comme il le souhaite. Une fois que l'élève a fini son portrait langagier sur sa silhouette, nous avons prévu de faire un entretien pour comprendre et analyser le dessin produit et inviter l'élève à être dans une posture réflexive sur l'activité qu'il vient de réaliser.

Voici la silhouette que les élèves ont eu à compléter en ajoutant en légende la couleur et la langue associée :



Couleur	Langue

Pour cela, nous avons établi un guide d'entretien pour accompagner l'élève à parler. En premier lieu, il s'agit de questions autour de la silhouette de l'élève puis dans un deuxième temps un élargissement des questions portant sur la vie de l'élève et ses ressentis depuis son arrivée en France et sa vie avant pour nous permettre de récolter les informations nécessaires à l'analyse de l'inclusion de ces deux élèves.

²⁰Krumm, H.-J. (2001) *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien : Eviva

Ainsi, le guide d'entretien comporte une première partie sur le portrait langagier de l'élève : expliquer le dessin, le choix de telle couleur pour telle langue, à telle partie du corps, si l'élève a une langue qu'il préfère ou qu'il aime moins, une couleur qu'il préfère ou qu'il n'aime pas.

La deuxième partie était consacrée à un élargissement sur la vie de l'élève. Dans un premier temps, son rapport au français et à sa langue maternelle : s'il a eu des difficultés pour apprendre le français, comment il l'a appris, la ou les langues qu'il parle à la maison, la ou les langues que parlent ses parents. Dans un deuxième temps, des questions sur son évolution depuis son arrivée en France : depuis combien de temps il vit en France, ses impressions lorsqu'il est arrivé et si elles ont changé depuis, les potentielles difficultés rencontrées, où il a vécu avant d'arriver en France et ses ressentis.

Ensuite, des questions sur son arrivée à l'école et son évolution jusqu'à aujourd'hui : comment il s'est senti en arrivant à l'école, s'il a rencontré des difficultés, comment il a été accueilli par les autres enfants et les enseignants et si ses impressions ont évolué depuis.

Un dernier point porte sur les parents de l'élève : comment ils ont ressenti leur arrivée en France, leur accueil à l'école, s'ils rencontrent des difficultés pour communiquer avec l'école, s'ils ont déjà accompagné pour des sorties scolaires ou encore s'ils l'aident pour ses devoirs.

Toutes ces questions qui suivent les explications du dessin permettent d'enrichir l'entretien et d'avoir les ressentis de l'élève plus en détail pour faciliter l'analyse de ce recueil de données par la suite et qu'il soit plus riche.

Voici le guide réalisé et utilisé comme support d'aide durant les entretiens :

GUIDE D'ENTRETIEN

1) Sur le portrait langagier

Peux tu m'expliquer ton dessin ?

Pourquoi cette langue à cette partie du corps ? De cette couleur ? Quel lien as tu avec cette langue ?

As tu une langue que tu préfères et pourquoi ? As tu une langue que tu aimes moins et pourquoi ?

2) Élargissement à la vie de l'élève

A. Rapport au français et langue maternelle

A t il été difficile pour toi d'apprendre le français ? Pourquoi ? Aimes tu cette langue ?

Quelle(s) langue(s) parles tu à la maison ? Avec tes parents ? Tes parents parlent-ils français ? Est-ce difficile pour toi de passer d'une langue à l'autre ? Aimes-tu ta langue maternelle ? Tes parents parlent quelle langue ensemble ?

B. Évolution de l'arrivée de l'élève à aujourd'hui

Depuis combien de temps vis tu en France ? Quand tu es arrivé en France quelles ont été tes impressions ? Content ? Peur ? Difficultés rencontrées ?

Avant d'arriver en France où as-tu vécu ? Tu aimais bien vivre là-bas ? Difficultés rencontrées ?

Aujourd'hui comment te sens tu en France ? Bien ? Peur ? Appréhension ? Difficultés rencontrées ?

C. Évolution à l'école de son arrivée à aujourd'hui

Comment tu t'es senti en arrivant à l'école ici ? Quelles difficultés tu as rencontrées ? Pour parler ? Pour te faire comprendre ? Pour te faire des amis ? Et maintenant comment tu te sens ? Aimes-tu aller à l'école ? Tu as des amis ?

Comment as-tu été accueilli par les autres enfants ? Par les professeurs ? Par le personnel éducatif ?

Pour apprendre et travailler comment te sens tu ? C'est dur ? Facile ? Il y a des matières que tu préfères ? Que tu aimes moins ? Pourquoi ? Quand tu es arrivé comment tu étais en classe ?

D. Les parents

Tes parents se sentent-ils à l'aise quand ils viennent à l'école ? Aiment ils vivre en France ? Comment ont-ils ressenti leur accueil en France ? A l'école ? Difficultés rencontrées ? Pour parler ? Pour comprendre ? Tes parents communiquent-ils beaucoup avec l'école ? Tu sais s'ils aimeraient parler plus avec l'école ?

Est-ce que tes parents ont déjà accompagné pour des sorties scolaires ou des activités à l'école ? Pourquoi ? Aimeraient ils faire plus de choses avec l'école ? Et toi tu aimerais ? Est-ce qu'ils t'aident pour tes devoirs ?

3) Pour conclure

Est-ce que tu as aimé faire ce travail ? Qu'est-ce que cela t'a apporté ?

Veux-tu me dire quelque chose, ajouter quelque chose ?

3 Troisième partie : Expérimentations et analyses

Dans cette partie nous avons choisi de traiter séparément les analyses. En effet, les cycles et ce qui a été mis en place sont différents et il ne nous paraissait pas efficace de croiser les analyses.

Dans un premier temps nous vous présenterons le cas du cycle 1 avec une présentation générale de la classe concernée, l'explication du déroulement de ce qui a été mis en place puis deux analyses, celle des vidéos de l'intervention des mamans puis celle de l'évolution constatée en janvier.

Dans un second temps nous aborderons le cas du cycle 2 en analysant les deux portraits langagiers de N et I et les entretiens réalisés à la suite. Cette analyse se fera pour chacun d'entre eux en fonction de quatre axes : le portrait langagier, l'arrivée en France et l'apprentissage du français, avant l'arrivée en France et enfin les parents.

3.1 Le cas du cycle 1

3.1.1 Présentation générale

Dans une classe composée de 24 élèves il y a 14 Petite Section et 10 Moyenne Section. Parmi les élèves de Petite Section il y a deux petites filles, C et M dont les familles viennent de Croatie. C est née en France et M est née en Croatie. Cette dernière est arrivée en France un an plus tôt. Elles vivent toutes les deux sous le même toit chez leurs grands-parents ainsi qu'avec leurs papas et mamans. La grand-mère parle français correctement ainsi que le grand frère de M, scolarisé en CE1 dans la même école, mais à la maison tout le monde parle croate. Les mamans de C et M sont très présentes, nous les rencontrons chaque jour, le matin et le midi. Nous passons par la maman de C pour communiquer avec la maman de M. Elles sont très impliquées et ouvertes à nos propositions. Nous pouvons imaginer que c'est ainsi qu'elles conçoivent leur rôle de parent d'élèves et également qu'elles désirent le bien-être de leurs filles. La maman de C parle un peu français et c'est ce qui nous permet de communiquer également avec la maman de M qui ne parle pas du tout le français. Elles sont toutes les deux en demande de communication et font souvent savoir qu'elles sont très disponibles.

Présentation des deux petites filles :

M : M n'avait pas encore 3 ans lors de la rentrée scolaire en septembre. Toute la période 1, jusqu'aux vacances de la Toussaint a été difficile pour elle. Tout semblait lui faire

peur : les lieux, les adultes, les autres enfants, les activités, les transitions... M a pleuré tous les matins de 8H30 à 12H00 les premières semaines puis au fil des jours, a eu seulement quelques épisodes de pleurs. La séparation le matin avec sa maman est extrêmement difficile. Souvent elle reste accrochée à sa maman et cette dernière nous la donne dans les bras. Nous passons ensuite plusieurs minutes avec M dans les bras pour la rassurer. Concernant les activités elle ne participe jamais, elle refuse parfois même de s'asseoir à une table ou avec les autres. Dans le coin regroupement pendant un moment elle acceptait de s'asseoir seulement si nous mettions une chaise à côté de la nôtre. A la fin de la période, les temps de classe ne provoquaient plus de pleurs contrairement aux temps de motricité qui se passent dans une autre salle et à la récréation où je la retrouve plusieurs fois dans la classe, manteau enlevé. M refuse tout contact avec ses camarades de classe, elle fuit dès qu'ils l'approchent.

C : C est née en France et ses parents parlent un peu le français. Au début de l'année nous avons pu observer qu'elle participait aux activités de classe (sauf la peinture), elle disait plusieurs mots en français, semblait comprendre la plupart du temps. Elle allait beaucoup vers les autres et il est vrai que nous pensions qu'elle se sentait bien. Au bout de trois semaines de classe nous avons trouvé que son comportement avait changé, nous l'avons trouvée plus triste et plus renfermée sans pouvoir nous expliquer le problème. La même semaine, nous avons eu notre première visite de suivi de PES. Lors de la mise en commun suite à cette visite, notre tutrice nous a dit qu'elle avait observé C (sans que je lui parle du problème auparavant) et qu'il y avait un problème entre elle et les autres élèves. Il s'avère que C tente de jouer avec les autres, elle va vers eux et tente de participer à leurs jeux et que les autres la repoussent constamment. Ils font comme s'ils ne la voyaient pas et même certains la poussent physiquement. Plus tard, nous en reparlons avec les élèves de moyenne section concernés, ils ne nient pas du tout mais disent : « On ne comprend rien ce qu'elle dit. ».

Le début d'année scolaire :

Quand nous avons appris notre affectation, nous avons connu rapidement notre liste d'élèves ainsi que les informations les concernant. Nous avons donc tout de suite su que nous avions des élèves allophones, c'est une information que nous avons pris en compte tout de suite dans notre pratique et pour la préparation de la classe. Cependant, par méconnaissance de la façon d'agir nous n'en avons pas parlé aux élèves. Ce problème avec C nous a fait prendre conscience de la nécessité de faire les choses différemment. Vu

que les élèves ne semblaient pas être étonnés par la présence de ces deux élèves ne parlant pas français nous ne sommes pas revenues avec eux sur les différentes langues. Finalement, ils étaient très déstabilisés par cette différence et étaient dans le rejet de l'autre, ne la comprenant pas.

Les deux petites filles sont donc tout le temps ensemble désormais, C ne participe plus à aucune activité. Elles se parlent en croate dans leur coin et ne s'intègrent plus avec les élèves de la classe et dans la vie de la classe.

3.1.2 Déroulement

À la suite de ce constat en fin de première période, c'est-à-dire au mois d'octobre, nous avons décidé de mettre en place différentes actions avec les familles de C et M et dans l'organisation de la deuxième période, dans le but d'inclure les deux petites filles dans la vie de la classe.

Tout d'abord nous avons décidé d'organiser la venue des mamans lors de la semaine de la maternelle. La semaine de la maternelle a eu lieu du lundi 18 au vendredi 22 Novembre 2019 dans l'académie de Nantes. Le thème de cette édition était « Ensemble pour qu'ils grandissent. ». Cette manifestation souligne l'importance du développement de la sécurité affective à l'école maternelle et du rôle de chacun des adultes qui agissent auprès des élèves. C'est l'occasion d'ouvrir l'école aux familles.

Lors de cette semaine, les mamans de C et M sont venues à deux reprises dans notre classe pendant 30 minutes à chaque fois. Les interventions ont été organisées au préalable entre l'enseignante et les mamans. Les supports utilisés étaient des contes traditionnels, des chants et des rondes. Les mamans ont apporté ce qu'elles avaient chez elles. Elles ont également imprimé des comptines pour que l'on s'en serve en classe par la suite.

Activités réalisées lors de ces deux journées : Ronde : Ringe Ringe Raja / Contes : Le petit Chaperon rouge et Cendrillon / Chants : « si tu as de la joie au cœur tape dans tes mains » en croate et joyeux anniversaire pour un élève de la classe.

Nous avons également organisé la période 2 de l'année scolaire autour de la langue croate :

-En motricité le champ d'apprentissage travaillé était « Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique » et notamment « Coordonner ses

gestes et ses déplacements avec ceux des autres lors de rondes et jeux dansés ». Le choix s'est porté sur une ronde en croate : Ringe Ringe Raja. C'est une ronde simple composée de cinq phrases, elle se joue en tournant simplement puis en s'accroupissant lors de la cinquième phrase.

-Atelier dirigé : séance de découverte d'une comptine d'élimination nommée ECI PECI PEC. Cette comptine a été apportée à la classe par la maman de C. Le choix se portait au début sur Bratec Martin qui est la version croate de Frère Jacques mais il était intéressant de faire apprendre à la classe une comptine qui appartenait « seulement » à la famille de C et M auparavant afin de créer le lien entre l'école et la famille.

Enfin, afin de mesurer l'impact de ce qui a été mis en place notamment tout au long de la période 2, c'est-à-dire des vacances de la Toussaint aux vacances de Noël, un entretien a été réalisé début janvier avec les deux mamans des petites filles. Cet entretien a été présenté comme une sorte de bilan de milieu d'année scolaire aux mamans. En effet, ces derniers mois les deux mamans ont été de nombreuses fois sollicitées pour venir en classe, s'impliquer dans des projets et surtout échanger avec l'enseignante. Ce bilan consistait à aborder les évolutions chez les deux petites filles de septembre à janvier. Pour nous, il semblait intéressant de partager les deux visions de l'évolution de C et M, la vision de l'école et celle des familles. Les points abordés lors de cet entretien sont le rapport des filles à l'école, leurs relations avec les élèves, leur participation à la vie de la classe. Nous recherchions aussi à connaître le sentiment des mamans quant à ces évolutions. Enfin, nous voulions savoir comment elles avaient vécu leurs interventions en classe ainsi que ce qu'elles pensaient de l'introduction de la langue croate dans la classe.

3.1.3 Analyse des vidéos des interventions des mamans

Les deux interventions des mamans lors de la semaine de la maternelle ont été filmées. Il s'agissait de filmer les deux petites filles afin d'observer leur comportement lorsque leurs mamans sont dans la classe. Nous avons décidé de filmer les interventions pour plusieurs raisons, tout d'abord parce que nous devons gérer tout le reste de la classe pendant ces moments et assurer la sécurité des élèves et ensuite car nous souhaitions observer précisément plusieurs personnes à la fois (C et M, les mamans et les autres élèves). La vidéo nous permet de prendre du recul sur ce qu'il se joue.

La vidéo a été visionnée plusieurs fois en choisissant à chaque fois des individus différents afin de bien percevoir ce qu'il se jouait pendant ces deux jours. Le recueil de

données s'organise donc du point de vue des deux mamans, de C et M et enfin des autres élèves de la classe.

Les mamans : Lors des deux journées, les mamans ont été très impliquées et très enjouées à l'idée de venir dans la classe. Durant les lectures, elles mettaient le ton et enrôlaient les enfants de la classe par leurs regards et leurs gestes. Elles insistaient sur des mots de vocabulaire qui faisaient rire les enfants comme Vuk qui signifie loup ou encore *Pepeluga* qui signifie Cendrillon. Elles prenaient le temps d'observer leurs réactions et adaptaient la vitesse de lecture à ce qu'il se passait dans le coin regroupement. Parfois, il y avait du bruit ou des enfants qui bougeaient beaucoup mais elles n'ont pas arrêté de lire et n'ont pas été perturbées. Elles félicitaient beaucoup les élèves.

Elles étaient vraiment en interaction avec les élèves, c'était l'anniversaire de l'un d'eux et elles lui ont chanté « Joyeux Anniversaire ». Une autre élève s'est mise à pleurer et elles lui ont dit de venir près d'elles et demandé si elle voulait qu'elles lui chantent une petite chanson.

Elles avaient également préparé quelques comptines imprimées avec des dessins. L'une des comptines portait sur un hérisson, elles posaient des questions aux enfants comme « Comment s'appelle cet animal en français ? ». Elles ont également traduit la comptine et fait beaucoup de gestes pour que les enfants comprennent que « le hérisson pique, pique, pique ». Elles tendaient le dessin du hérisson quand les élèves voulaient toucher les piques.

Les petites filles : Le premier jour, les filles ont participé à la ronde dans la classe et se sont assises sur le banc parmi les autres élèves dans le coin regroupement. Elles ne pleurent pas et sont très à l'écoute de l'histoire. C participe quand il faut répéter le mot Vuk (loup). Les deux petites font tous les gestes lors de la chanson "Si tu as de la joie au cœur" (taper dans ses mains, taper sur les genoux, taper avec ses pieds...). Pendant une des pauses entre les chansons, un élève veut aller s'asseoir à côté de C mais cette dernière le repousse pour garder la place de M. M est restée une partie du temps sur le banc puis a voulu dire quelque chose à sa maman, celle-ci chantait et ne lui a pas répondu. Après cet épisode M semble s'être renfermée. Elle décide alors de rejoindre sa maman. M semble vouloir retourner sur le banc, sa maman lui dit alors « bravo », M retourne vers elle, sa maman tente de l'encourager, elle se colle à sa maman et ne participe plus à la chanson.

Le deuxième jour, les deux petites filles ne quittent pas leurs mamans et restent sur leurs genoux. C parle beaucoup à sa maman et semble lui demander des choses, elle tient fermement les comptines apportées dans ses mains. Elle les montre, ne veut pas participer mais sourit beaucoup. Elle chante un peu lors de la chanson du hérisson. Pour M nous ne parvenons pas à savoir si elle écoute l'histoire, elle ne veut pas répéter quand sa maman lui demande de le faire pour "Pepeluga". M participera tout de même un petit peu à la fin lors de la chanson "Si tu as d'la joie au cœur".

Les autres élèves de la classe: Les élèves sont très présents et impliqués, ils sont attentifs, ils réagissent, ils participent (répètent, font les gestes des chansons, réagissent aux illustrations, cherchent les personnages de l'histoire), répètent les mots en croate, rigolent beaucoup. Le deuxième jour, ils décrochent un peu plus de l'histoire mais il faut prendre en compte que le temps de regroupement est très long pour des élèves de petite section et moyenne section. Ils s'approchent beaucoup des mamans, les regardent, certains vont leur parler à la fin de l'intervention. Beaucoup demandent "encore !".

3.1.4 Analyse du comportement des filles en janvier

A la suite de ce qui a été mis en place au sein de la classe (intervention des mamans lors de la semaine de la maternelle et séquence sur le croate) nous avons pu observer des évolutions dans le comportement des filles. Nous avons choisi d'analyser ces évolutions en fonction de plusieurs axes à partir de nos observations en classe et également du retour des mamans lors de l'entretien. Les citations présentes dans l'analyse sont celles de la maman de C. lors de l'entretien.

3.1.4.1 M et C et l'école

Les premiers changements que nous avons pu observer ont eu lieu dès les premières minutes de la journée, c'est-à-dire lors de l'entrée en classe. Les pleurs ont cessé très rapidement après la semaine de la maternelle, les mamans restaient un peu avec leurs filles mais elles ne prenaient pas plus de temps que les autres parents lors de l'accueil du matin. Petit à petit, les filles n'avaient pas besoin d'être à côté de nous mais pouvaient rester dans un des coins jeux de la classe. Souvent, les mamans les installent dans le coin cuisine où les filles semblent très à l'aise, elles jouent un peu ensemble puis les mamans partent. Il arrive que certains matins les filles acceptent plus difficilement la séparation mais nous ne remarquons pas qu'il y a des différences avec l'attitude des autres élèves. En effet, les

élèves de la classe ont entre 3 et 4 ans, c'est pour la moitié leur première scolarisation et la séparation est toujours difficile. De plus, les semaines et les journées sont très soutenues et ils ressentent beaucoup de fatigue. C'est d'ailleurs comme cela que l'a exprimé la maman de C :

« Oui moi aussi le matin plus de peur mais juste pas envie d'y aller. » « Des fois elle a pas bien dormi donc elle a pas envie d'y aller. »

Cette entrée en classe le matin montre cette évolution des filles et on peut penser que la peur n'est plus. Auparavant nous pouvions sentir cette peur à travers les pleurs mais également à travers toute l'attitude physique de C et M. Nous imaginions que cette peur était dû aux lieux, à la langue et aux personnes, ce qui nous a été confirmé lors de l'entretien :

« Avant c'était vraiment je veux pas aller à l'école, c'est à cause des enfants, c'est à cause voilà de tout le monde, y a trop de monde mais là c'est différent, là c'est juste j'ai pas bien dormi »

« C'est à cause des enfants. » En effet, le rapport des élèves de la classe avec C et D n'était pas simple et a, lui aussi, évolué. Après avoir expliqué la situation aux élèves et après les diverses interventions, nous avons pu mesurer certains changements. Quand les enfants ont compris pourquoi ils ne comprenaient pas C et M nous avons pu remarquer un changement dans leurs regards. La situation s'est débloquée rapidement et l'attitude que l'on retrouvait parfois qui consistait à les repousser a disparu. Le changement n'a pas modifié les relations amicales, c'est-à-dire qu'il ne s'agissait pas de créer de faux liens d'amitié, mais il a contribué à l'instauration d'une ambiance plus sereine et respectueuse. Nous pouvons imaginer que cela a encouragé C et M à s'ouvrir toujours plus à la classe. Certains enfants sont allés vers elles pour les guider, pour réexpliquer ou pour leur dire le mot français approprié. Nous avons pu observer la disparition de gestes qui pouvaient faire peur aux filles et notamment à M. qui a de très longs cheveux blonds que les enfants touchaient souvent sans lui demander la permission. C et M ont créé quelques liens au sein de la classe, notamment avec des élèves qui sont du niveau supérieur :

« Et là dans la classe, pareil, elle me parle de L, elle me dit que c'est sa copine »

Les mamans étaient vraiment rassurées en sachant cela :

« D'accord. Moi je suis contente parce que je vois qu'elle n'est pas toute seule »

Néanmoins, les petites filles sont encore très souvent toutes les deux tout au long de la matinée (M ne revenant pas l'après-midi). Nous pensons qu'il subsiste encore quelques craintes et c'est ce qui est ressorti lors de l'entretien avec les mamans :

« Oui elles n'aiment pas (mettre la blouse en peinture). Je ne sais pas pour M, mais C elle a dit que les enfants ils vont se moquer d'elle » « Du coup je ne sais pas si on s'est moqué de quelqu'un, pas de elle mais de quelqu'un d'autre. Elle a vu ça et elle n'a pas envie de mettre. »

Dans une classe il se passe beaucoup de choses et il se peut que nous sommes passés à côté d'une situation de moquerie par rapport au port de la blouse.

Les ateliers de peinture sont parmi ceux auxquels les filles ne participent jamais. Nous leur proposons à chaque fois mais elles paraissent bloquées. Comme cité précédemment, il s'agit peut-être d'une peur d'être moquée par les autres élèves, mais nous pouvons également imaginer tout simplement que C et M n'aiment pas faire de la peinture comme beaucoup d'élèves de maternelle qui ne supportent pas de se salir les doigts. Outre le problème avec les élèves, les mamans ont apporté cette précision :

« Oui alors même à la maison, c'est vraiment quelque chose qu'elles détestent. Elles n'aiment pas être sales »

Nous pouvons imaginer que ce problème du regard des autres sur la blouse est le même que celui de se mettre pieds nus en salle de motricité. Les filles refusent toujours catégoriquement d'enlever leurs chaussures alors que chez elles c'est l'opposé :

*« À la maison on a un gros problème avec M parce qu'elle est toujours pieds nus ! »
« Oui jamais, même les chaussettes elle ne veut pas »*

Outre les ateliers où il y a de la peinture ainsi que les séances de motricité sur des parcours, les filles participent désormais aux ateliers. Auparavant les filles passaient la matinée, assises sur un banc, collées toutes les deux et ne venaient pas participer aux ateliers malgré nos multiples invitations. Désormais, nous observons qu'elles participent à tous les ateliers, qu'elles acceptent d'être au sein de petits groupes, d'interagir avec d'autres. Cette mise au travail leur permet d'entrer dans les apprentissages et nous permet à nous de pouvoir mieux les connaître afin d'adapter notre enseignement en conséquence.

C et M participent également aux récréations dans le sens premier c'est-à-dire de reconstituer la force de travail et l'attention mobilisée en classe. En effet, durant toute la première période, les filles restaient prostrées à l'entrée de la cour ce qui a bien changé aujourd'hui. Elles en parlent à leurs mamans :

« Elle m'a dit qu'elle joue, qu'elle reste à côté des toilettes, qu'elle ne va pas loin mais elle m'a dit qu'il y a quelques jours elle est partie une fois en courant, elle va même tomber et va casser la lèvre mais elle m'a dit qu'elles ont commencé à jouer. »

Les filles sont assez discrètes et de nature plutôt réservée. Nous avons d'ailleurs pris cette timidité parfois pour de la peur alors qu'il s'avère que se mettre en retrait est leur manière de fonctionner. Elles ont besoin d'être mises en confiance et nous pouvons imaginer que la barrière de la langue freine parfois les envies de participer. Nous avons pu observer l'attitude de C complètement différente lors de la séance sur la comptine croate. Tout d'abord observatrice, C a ensuite beaucoup participé et avait un grand sourire aux lèvres. Quand nous lui avons proposé par la suite de réciter la comptine debout devant toute la classe elle l'a fait avec ce qui semblait être de la fierté et du bonheur si l'on se fiait à son visage et son attitude.

Favoriser l'entrée dans la langue française n'était pas notre objectif premier quand nous avons mis en place les différentes activités sur le croate en classe. C'est un point qui est néanmoins souvent revenu lors de l'entretien avec les mamans. Au niveau de l'évolution des filles sur la langue française nous pouvons imaginer que les mamans étaient un peu déçues :

« Elles ne parlent pas bien, elles sortent que des mots »

« Mais moi je pensais que C elle va parler encore plus jusque-là mais non »

Nous avons rassuré les mamans en leur expliquant que la présence de mots en français était déjà très positive. Les filles ont intégré des mots français quand elles se parlent en croate. Cela montre tout d'abord qu'elles comprennent le sens de ces mots, qu'elles ont la volonté d'utiliser le français pour communiquer mais également que les deux langues finalement se rejoignent et ne font plus qu'une dans la tête de C et de M.

« M c'est comme C en fait c'est pareil, elle met les mots français dans les phrases croates ou dans les phrases de la langue d'un enfant comme C »

« Oui M a dit à C en français « regarde ! » et C lui a répondu « Tu veux que je voie quoi ? » mais en croate ! Donc elles se comprennent, elles mélangent les deux. »

Le français n'a pas encore franchi la porte de la classe mais il fait bien partie de la vie des petites filles :

« À la maison quand elles jouent ensemble elles essaient de parler français »

« Je sais qu'elles sont vraiment timides, elles ne veulent pas parler à l'école mais à la maison vraiment elle essaie de parler un petit peu »

Nous pouvons imaginer que c'est encore une barrière symbolique et émotionnelle à franchir pour C et M mais le fait qu'elles parlent français entre elles est très rassurant. Nous pouvons aussi imaginer qu'elles attendent de mieux maîtriser la langue pour oser la parler devant des personnes, notamment C qui est perfectionniste et qui n'aime pas présenter des choses si elle les considère comme étant « mal faites ».

Il reste encore du chemin dans la construction d'un rapport à l'école confiant mais on peut remarquer également que celui-ci a évolué dans ce sens. Les filles racontent de plus en plus ce qu'elles ont fait à l'école dans la journée, ce qui atteste dans un premier temps qu'elles participent désormais aux activités mais aussi qu'elles sont heureuses de pouvoir les partager avec leur famille.

« À la maison elles disent on a chanté aujourd'hui des chansons qu'on connaît. Voilà on a des petites comptines aussi elles sont contentes de nous parler de ça. »

Elles semblent se repérer de plus en plus dans le fonctionnement de la classe, de comprendre ce qu'il s'y passe et les différents moments de la journée. Elles reproduisent cela par mimétisme et par jeu :

« Elles jouent à la maîtresse »

Les filles semblent avoir tissé un lien entre l'école et la maison en jouant à la maîtresse à la maison et en y parlant de ce qu'il s'y passe mais elles réclament également à nouveau la présence des mamans au sein de l'école :

« M et C pareil, elles demandent toujours « ça va être quand la prochaine fois dans la classe ? »

3.1.4.2 Les mamans

Il nous importait de connaître l'avis des mamans sur C et M et sur le chemin parcouru de septembre à janvier. Au début de l'entretien les mamans ont tout de suite abordé le sujet de la langue française et ont considéré que le reste n'avait pas évolué :

« Mais sinon pas grands changements »

Pourtant au fur et à mesure de l'entretien et en abordant les différents points les mamans ont mis en lumière des changements (entrée en classe, français entre elles, copines dans la classe ...). Nous pouvons imaginer que la question était très large où alors qu'elle a été comprise dans le sens d'un changement de personnalité des filles. Dans l'entretien elles reviennent d'ailleurs sur ces évolutions :

« Ça change, ça a changé avec la langue c'est mieux qu'avant »

« Donc on voit la différence depuis le début avec le français oui »

Nous avons également cherché à savoir ce que les mamans ont pensé de leurs interventions en classe et du croate en classe. Nous voulions tout d'abord savoir si elles se sentaient bien lors de ces deux jours :

« Bon on a aimé, on était à l'aise, bah c'était pour le bien de nos enfants »

A travers cette phrase les mamans semblent exprimer que ces interventions allaient être bénéfiques pour leurs filles. Elles ont été très moteurs et volontaires et nous voulions connaître leur sentiment sur l'introduction du croate en classe :

« C'est une idée géniale honnêtement parce que on voit bien la différence et puis vous avez dit que les enfants jouent un peu plus avec nos enfants donc c'était une bonne idée. Je ne sais pas pour les autres parents mais nous on est content et ça nous met en valeur. »

Le retour des mamans est très positif et on retrouve l'idée première de tout ce qui a été mis en place au sein de la classe : inclure les enfants et leurs familles avec les différentes cultures qui les composent.

3.2 Le cas du cycle 2

3.2.1 Analyse de N







Le portrait langagier a été réalisé un après-midi dans la salle des maîtres de l'école pour être au calme. Après avoir expliqué à l'élève la consigne et le but de l'activité, la

réalisation du portrait par l'élève a duré environ dix minutes suivies de vingt minutes d'entretien pour revenir sur le portrait réalisé et élargir les questions aux ressentis de l'élève sur son arrivée en France, son apprentissage du français, sur sa situation avant d'arriver en France et sur ses parents.

3.2.1.1 Portrait langagier

Voici la silhouette réalisée par cette élève :



Couleur	Langue
	français
	arabe
	italien
	marocain
	anglais
	espagnol

Les langues présentes pour la première élève sur la silhouette qu'elle a réalisé sont les suivantes : le français, l'arabe, l'italien, l'arabe marocain, l'anglais et l'espagnol. On peut ici noter la présence de six langues, l'élève est en contact quotidien avec ces six langues. Pour une enfant de 8 ans, son répertoire linguistique est déjà riche, elle parle français, arabe et italien. Elle entend de l'arabe marocain à la maison et quand elle va au Maroc, elle apprend l'anglais à l'école et souhaite en apprendre d'avantage et elle entend ses frères parler en espagnol ce qui lui donne envie d'apprendre cette langue.

Elle a commencé par le français qu'elle a placé dans la main gauche en violet. Durant notre entretien, l'élève me confie qu'elle met le français que dans la main pour que cela ne prenne pas trop de place et qu'elle voulait mettre le français en rouge pour symboliser le drapeau français bleu blanc rouge mais qu'elle n'a pas trouvé de rouge dans les crayons de couleur. Le français ne prend donc pas beaucoup de place dans sa silhouette car elle considère qu'elle connaît un peu la langue et la couleur violette n'a pas de valeur symbolique particulière pour l'élève.

Ensuite, l'élève a placé l'arabe dans le bras gauche de sa silhouette à la suite du français dans la main et l'a colorié en bleu. L'arabe prend plus de place car elle le parle beaucoup et *“parce qu'il y a plus d'espace parce que moi je sais bien l'arabe jusqu'à là”* (cf. annexe retranscription entretien N). Elle explique ensuite qu'elle a choisi la couleur bleue au hasard car elle ne connaît pas *« le drapeau de l'arabe »*. L'arabe est donc une langue que l'élève maîtrise très bien et plus que le français, ce que l'élève traduit sur la silhouette en coloriant plus d'espace en bleu pour l'arabe et un espace plus restreint pour le français.

Dans un troisième temps, l'élève place l'italien dans la tête et de couleur jaune. L'élève justifie le placement de cette langue dans la tête car c'est une langue qui lui fait penser à ses frères qui parlent italien ensemble : *“parce que dans ma tête chaque jour quand je rentre chez moi mes frères ils parlent en italien c'est pour ça que je me rappelle tout le temps de eux quand ils parlent en italien.”* (cf. annexe retranscription entretien N). Le jaune lui fait penser au drapeau italien car lorsque ses frères dessinent le drapeau italien ils aiment bien mettre du jaune à la place du blanc. L'italien semble donc avoir une valeur plus affective pour l'élève, c'est une langue qui lui fait penser à ses frères et lui rappelle des souvenirs partagés avec eux.

Par la suite, l'élève a placé l'arabe marocain dans le pied droit en vert mais une toute petite partie du pied car elle ne parle pas bien cette langue. Il s'agit de la langue de ses parents qui le parlent couramment. Son père est né au Maroc et sa mère a vécu au Maroc et sait le parler, ils parlent en arabe marocain ensemble. Elle aimerait en apprendre plus car quand elle va au Maroc elle ne comprend pas quand on lui parle. Pour justifier le choix de la couleur verte, l'élève parle d'abord du drapeau marocain, elle se souvient qu'il y a une étoile mais ne se souvient plus exactement des couleurs. Du coup, elle explique que cette couleur lui rappelle celle des robes des filles qu'elle voit quand elle va au Maroc. Cette langue semble donc aussi avoir une valeur affective pour l'élève, elle lui évoque des souvenirs notamment parce que c'est la langue de ses parents et qu'elle voyage souvent

au Maroc, elle a vécu dans ce pays. Cependant, c'est la langue qui prend le moins de place sur la silhouette car elle ne la parle pas bien et à du mal à la comprendre.

L'élève place ensuite l'anglais dans la main et le bras droit en marron mais ne colorie pas jusqu'à l'épaule car elle dit ne pas trop connaître cette langue mais ajoute ensuite : *“Mais quand même je sais un peu beaucoup”* (cf. annexe retranscription entretien N). Elle apprend cette langue à l'école et pour l'instant elle connaît des mots mais n'arrive pas à faire des phrases complètes en anglais et a le sentiment de tout mélanger. L'anglais prend plus de place que le français car elle voudrait en apprendre plus. Elle a choisi la couleur marron car elle pense qu'il y a du marron dans le drapeau anglais.

Pour finir, l'élève place l'espagnol entièrement dans la jambe gauche en orange. Elle ne connaît pas cette langue mais a envie de l'apprendre : *“L'espagnol parce que j'ai envie d'apprendre beaucoup beaucoup comme mes frères”* (cf. annexe retranscription entretien N). Elle a choisi le orange car elle ne connaît pas le drapeau.

Nous pouvons constater après la réalisation du portrait langagier de cette élève, qu'elle colorie en prenant plus ou moins de place pour une langue en fonction de sa maîtrise de celle-ci ou de son envie de l'apprendre. Il n'y a pas vraiment de lien avec la zone du corps coloriée mais c'est plutôt une question de place que prend la langue pour elle.

Dans un deuxième temps, le choix des couleurs pour chaque langue a été fait en fonction des drapeaux des pays où ces langues sont parlées, l'élève n'a pas d'attache affective par rapport aux couleurs. Pendant l'entretien, je lui ai demandé si elle avait une couleur préférée et une couleur qu'elle aimait moins pour voir s'il pouvait y avoir un lien avec les langues de son répertoire linguistique. Sa couleur préférée est le jaune et la couleur qu'elle n'aime pas est le marron mais elle précise que cela n'a pas de rapport avec le choix des couleurs pour les langues :

L : Ok, euh du coup c'est quoi par exemple ta couleur préférée, est ce que tu en as une ?

N : Euh oui

L : C'est quoi ?

N : Euh le jaune

L : Le jaune, alors est ce que ça à un rapport avec ton choix de couleur pour l'italien ou pas ?

N : Pas trop

L : Pas trop, ok. Et est-ce qu'il y a une couleur que tu aimes pas ?

N : Oui

L : C'est quoi ?

N : Le marron

L : Est-ce que ça a un lien avec l'anglais ?

N : Euh pas trop aussi ”

En effet, le jaune, sa couleur préférée, correspond sur son portrait langagier à l'italien, or lorsque je lui ai demandé si elle avait une langue qu'elle aimait moins, elle m'a répondu l'italien car lorsqu'elle habitait en Italie, elle n'aimait pas la langue quand elle entendait parler en italien : *“Bah parce que l'italien quand on est en Italie des fois euh des fois quand ils parlent bah j'aime pas la langue.”* Elle a appris l'italien grâce à ses frères, c'est donc une langue qui lui fait penser essentiellement à ses frères mais qu'elle n'affectionne pas particulièrement. Lorsque nous évoquons pendant l'entretien ses souvenirs de sa vie en Italie, elle me dit qu'elle aimait un peu vivre là bas et qu'il n'y avait pas beaucoup de personnes qui jouaient avec elle. Selon sa déclaration, c'était dur pour elle de ne pas avoir d'amis. La langue italienne évoque donc des souvenirs de sa vie en Italie qui ne sont pas forcément très bons pour elle.

À l'inverse, elle n'aime pas la couleur marron mais ce n'est pas pour autant qu'elle n'aime pas l'anglais. Selon N, il n'y a donc pas de lien entre le choix des couleurs, ses goûts pour celles-ci et les langues associées.

La langue qu'elle préfère est l'espagnol, or c'est une langue qu'elle n'a jamais apprise, elle entend juste ses frères la parler car ils l'ont apprise à l'école. Cela montre bien le répertoire plurilingue de cette élève caractéristique de son identité, qui est habituée à entendre plusieurs langues et qui ne doute pas de sa capacité à l'apprendre. Avec ses frères, ses parents, ses amis, sa famille, elle passe d'une langue à l'autre, ce qui est naturel pour elle. Elle entend ses frères parler en espagnol ou en italien, elle leur parle en français ou en arabe, elle parle arabe avec ses parents qui eux-mêmes parlent en arabe marocain ensemble. Elle apprend l'anglais à l'école et parle en français. Toutes ces langues se mélangent en fonction de l'endroit et des personnes avec qui elle se trouve et elle sait s'adapter et passer d'une langue à l'autre.

3.2.1.2 Arrivée en France et apprentissage du français

Lorsque l'élève est arrivée en France, elle savait dire bonjour et comment tu t'appelles. Quand je lui demande comment elle a appris le français, elle me répond qu'elle a appris dans la cour de récréation en écoutant les autres enfants. Pour elle, l'apprentissage du français ne lui a pas paru difficile, elle aime cette langue. Dans la première école où elle a été scolarisée en France, elle a bénéficié de cours de français avec un professeur. A la maison, elle parle majoritairement arabe mais elle parle français parfois avec ses frères, surtout quand ils jouent au billes :

“ L : Euh du coup à la maison tu parles quelle langue toi ?

N : Arabe

L : Arabe. D'accord. Un petit peu du français ou pas ?

N : Oui un peu avec mon frère quand on joue aux billes bah on parle tout le temps en français

L : Et ça se fait naturellement ? Vous vous dites pas on parle en arabe, on parle en français

N : Non

L : Vous faites comme ça

N : Oui

L : D'accord

N : Parce que chaque jour quand on veut jouer euh on oublie jamais qu'il faut parler en français”

En effet, dans la cour de récréation à l'école, le jeu des billes est répandu, on peut émettre l'hypothèse que comme à l'école cette élève parle en français, c'est la langue de l'école, lorsqu'elle joue à ce jeu à la maison, elle y associe la langue française et donc continue de parler en français à la maison quand elle joue à ce jeu.

Pour en savoir plus sur le rapport de cette élève au français, je lui ai demandé pendant l'entretien quelles étaient ses impressions au moment où elle est arrivée en France. Ses impressions sont très positives, elle était contente d'arriver car elle allait retrouver ses cousins qui vivent en France. Elle évoque un souvenir quand elle les a retrouvés, ses cousins parlaient français et elle ne comprenait pas, elle leur demandait d'arrêter de parler en français. Mais quand elle est arrivée, elle est restée dormir chez ses cousins et au fur et

à mesure en les écoutant elle a appris et maintenant ils ne parlent plus qu'en français ensemble.

Sa seule appréhension en arrivant en France était d'aller à l'école de peur de se faire embêter par d'autres enfants, ce qui lui est déjà arrivé. Mais en arrivant dans cette école, elle avait pu faire connaissance avec d'autres élèves du quartier avant d'arriver à l'école, ce qui l'a mise en confiance pour s'intégrer dans sa nouvelle école. Son intégration s'est très bien passée, elle a vite été acceptée et bien accueillie par les enfants et les professeurs.

Ainsi, pour apprendre le français, cette élève a bénéficié de cours de français à l'école mais ce qu'elle retient surtout c'est le fait d'avoir écouté ses cousins et ses amis, ce qui lui a permis de comprendre la langue.

Les raisons de sa venue en France sont floues mais elle pense que c'était pour que sa maman rejoigne sa sœur déjà en France.

3.2.1.3 Avant l'arrivée en France

Avant de vivre en France, cette élève a fait beaucoup d'allers-retours entre le Maroc et l'Italie. Je voulais recueillir ses impressions sur sa vie avant de vivre en France pour comprendre comment cette enfant a vécu tous ces changements de vie et si cela pouvait avoir un impact sur son inclusion à l'école en France et sur ses apprentissages. Lorsque je lui demande si elle aimait vivre en Italie et au Maroc, elle me répond que oui un peu. Pour qu'elle puisse développer davantage je lui demande où est-ce qu'elle préfère vivre :

L : Ok. Et est-ce que tu aimais bien quand tu vivais en Italie et au Maroc ?

N : Euh oui un peu

L : Pas trop ?

N : Un peu

L : Tu préfères où ?

N : Je préfère plus euh [silence] plus la France parce que en Italie par exemple quand on va dans des les magasins par exemple ça coute tout le temps 100 euros

L : Ça coute cher ?

N : Oui mais au Maroc ça coute 1 euro et 2 euros c'est bon et que j'adore un peu le Maroc parce que au Maroc il y a que des bonbons à acheter

L : Ah c'est cool

N : Et j'en achète tout le temps

L : Et ici ?

N : Oui en France par exemple quand je suis avec ma mère elle trouve tout le temps des trucs à 1 euro des trucs à 50 centimes et j'adore plus la France”

L'élève me dit qu'elle préfère la France car la vie y est moins chère et elle peut donc avoir accès à plus de choses notamment des bonbons comme au Maroc. L'élève a l'air d'avoir de bons souvenirs de sa vie au Maroc. Un peu moins en Italie ce que nous pouvons mettre en parallèle avec son rapport à la langue italienne qui est la langue qu'elle aime le moins. De plus, plus haut durant l'entretien, l'élève racontait qu'en Italie elle avait du mal à se faire des amis, ce qu'elle a mal vécu. Cela pourrait expliquer son appréhension en arrivant en France d'aller à l'école et d'avoir peur de ne pas se faire d'amis ou d'être embêtée de peur qu'elle revive ce qu'elle a vécu en Italie auparavant.

3.2.1.4 Les parents

Afin de pouvoir répondre à une de nos hypothèses qui est que le travail avec les parents des élèves allophones leur permet une meilleure inclusion et ainsi d'entrer plus rapidement dans les apprentissages, j'ai posé des questions pendant l'entretien sur les ressentis que pouvaient avoir les parents des élèves interrogés sur leur vie en France ou encore leur rapport à l'école. Les réponses des élèves sont évidemment subjectives, ils ne peuvent pas répondre à la place de leurs parents mais il est tout de même intéressant de voir ce qu'eux peuvent percevoir de leurs parents.

Ainsi pour cette élève, ses parents se sentent bien en France et entretiennent un bon rapport avec l'école même s'ils peuvent rencontrer des difficultés pour communiquer avec l'école. Sa maman parle bien français mais son père a plus de difficultés. Pour faire ses devoirs, ses parents l'aident mais quand ils ne comprennent pas ce sont ses frères jumeaux qui prennent le relais. A la maison, l'élève parle en arabe avec ses parents, qui eux-mêmes parlent arabe ensemble ou arabe marocain. On peut donc remarquer que le français est associé à la langue de l'école et la langue de la sphère familiale est l'arabe. Il n'y a pas forcément de travail fait avec les parents de la part de l'école pour améliorer la communication avec ces parents qui ne parlent pas forcément français et dont il peut être difficile de comprendre toutes les informations transmises par l'école ou encore d'aider leurs enfants pour les devoirs.

Le contexte de cette école fait qu'elle est amenée à être en contact avec beaucoup de parents qui parlent d'autres langues que le français, voir qui ne parlent pas français. Pour l'équipe éducative habituée à ce contexte, cela est donc devenu naturel et va de soi, on peut imaginer qu'ils finissent par ne plus le percevoir ce contexte. Un travail particulier et individualisé pour chaque famille paraît donc difficilement envisageable, cependant, il pourrait être intéressant de prendre en compte cette diversité linguistique et culturelle propre au contexte de cette école pour mettre en place une didactique du plurilinguisme et mettre à profit toutes les compétences de ces élèves plurilingues qui grandissent ensemble au contact de différentes langues et cultures chez eux et à l'école quand ils se rencontrent.

3.2.2 Analyse de I.

Le portrait langagier a été réalisé un matin dans la salle des maîtres de l'école pour être au calme. Après avoir expliqué à l'élève la consigne et le but de l'activité, la réalisation du portrait par l'élève a duré environ dix minutes suivies de vingt minutes d'entretien pour revenir sur le portrait réalisé et élargir les questions aux ressentis de l'élève sur son arrivée en France, son apprentissage du français, sur sa situation avant d'arriver en France et sur ses parents.

3.2.2.1 Portrait langagier

Voici la silhouette réalisée par cet élève :



Couleur	Langue
	français anglais Italien Espagnol

Les langues présentes sur le portrait langagier du deuxième élève interrogé sont le français, l'anglais, l'italien et l'espagnol. L'élève a commencé par placer le français dans un bras et a colorié en vert. Il a placé le français dans son bras car pour lui il écrit bien le français et donc utilise sa main et son bras. Il a choisi la couleur verte car c'est sa couleur préférée et qu'il aime bien le français.

On peut noter ici une différence avec la première élève interrogée, cet élève attache de l'importance aux couleurs et à la zone de son corps dans laquelle il place chaque langue. Chaque langue et choix de couleur à une signification particulière pour lui.

Ensuite, il a placé l'anglais dans son autre bras pour la même raison, il aime bien écrire l'anglais : *“Euh parce que j'aime bien l'anglais et euh j'aime bien écrire avec ma main l'anglais, droite et euh”* (cf. annexe retranscription entretien I). Le choix de la couleur rouge lui rappelle l'arc en ciel et qu'il aime bien l'arc en ciel.

Dans un troisième temps, il a colorié sa tête en noir et a associé cette couleur à l'italien. Pour lui, l'italien est dans sa tête, c'est une langue qu'il maîtrise et parle couramment : *“Oui je l'ai mis dans la tête parce que moi je connais bien l'italien et j'ai colorié dans la tête parce que c'est dans mon cerveau l'italien”* (cf. annexe retranscription entretien I). Il pense en italien, il vivait en Italie avant d'arriver en France, il avait beaucoup d'amis là bas et il aimait beaucoup quand il y vivait. C'est donc une langue pour laquelle il attache de l'importance, la langue avec laquelle il réfléchit, qui lui rappelle de bons souvenirs de sa vie en Italie. Cependant il ne parle pas italien à la maison.

Pour finir, il a placé l'espagnol dans toute sa jambe en jaune. Pour lui, cette langue ressemble à l'italien et c'est une langue qu'il souhaite apprendre. Il a déjà entendu des gens parler en espagnol et cela lui a donné envie de l'apprendre. Il ne sait pas pourquoi il l'a mis dans la jambe et le jaune est une couleur qu'il aime bien. Il aime toutes les langues qu'il a mises sur son portrait langagier, il y en a pas une qu'il aime moins.

Dans la suite de l'entretien, lorsque j'ai demandé à l'élève dans quelle langue ses parents lui parlaient, il m'a répondu en arabe. Or, sur son portrait langagier l'arabe n'apparaît pas et avant cette question l'élève ne m'a jamais mentionné cette langue. Ses parents parlent arabe ensemble et lui parle en arabe, lui-même le parle et le comprend. Quand je lui demande pourquoi il ne l'a pas mis sur son dessin, il me dit simplement qu'il a oublié. Je lui ai donc demandé où il placerait cette langue sur son dessin et de quelle couleur. Il mettrait l'arabe dans son cœur car il aime cette langue et qu'il ne l'oubliera jamais :

“L : Euh par exemple si tu devais mettre l'arabe là sur ton corps tu mettrais où ?

I : L'arabe ?

L : La langue l'arabe oui

I : Ah oui je mets dans le cœur

L : Dans le cœur ?

I : Oui

L : Pourquoi ?

I : Parce que j'aime bien l'arabe et je veux le mettre dans le cœur on peut pas jamais oublier”

Il aurait colorié en noir ou en marron car quand il pense à l'arabe dans sa tête il imagine qu'il écrit en noir ou en marron. C'est donc une langue qu'il affectionne tout

particulièrement pour la mettre dans son cœur mais qu'il a étonnamment oublié de mettre sur son dessin. Je lui ai alors demandé pourquoi il avait oublié et il m'a répondu la phrase suivante : *"Parce que euh je parlais trop et quand je suis arrivé en France j'ai mis dans la tête la Franc... euh le français et l'ital... et j'ai plus pensé à l'arabe"* (cf. annexe retranscription entretien I). Sa réponse est un peu confuse mais on peut l'interpréter dans le sens où lorsqu'il est arrivé en France, il s'est concentré sur l'apprentissage du français jusqu'à en oublier l'arabe. Pour lui, être en France signifie parler français d'où la confusion entre la France et la langue française dans ses paroles.

De plus, après avoir mentionné le français, il ajoute l'italien sans vraiment terminer le mot, on peut se demander si ce n'est pas non plus révélateur. Après l'apprentissage de l'italien puis du français, l'arabe est mis inconsciemment au second plan, en vivant en Italie puis en France, l'élève parle ces deux langues par nécessité, à l'école et dans sa vie extérieure, pour communiquer avec les autres, entrer dans les apprentissages, s'intégrer et se faire des amis, ce qui semble important pour lui au vu de ses dires pendant l'entretien. Mais alors se pose ici la question de son identité, s'il en oublie l'arabe pour apprendre le français, comment s'identifie-t-il en tant être avec plusieurs langues et plusieurs cultures ? Faut-il oublier sa culture et langue d'origine pour pouvoir s'intégrer dans un nouveau pays ? Nous l'avons vu, il est difficile pour les élèves allophones de se construire dans l'entre deux entre pays d'accueil et d'origine sans se sentir obligés de faire un choix. Cependant, malgré son oubli, l'arabe reste la langue qui est dans son cœur, la langue de ses parents, sa langue affective.

Au vu de sa réponse, je lui ai demandé s'il aurait aimé qu'on lui parle plus en arabe en France pour qu'il garde un lien avec cette langue, notamment à l'école, il m'a répondu que oui il aurait bien aimé. Une de nos hypothèses est que le fait de faire entrer la langue première de l'élève dans la classe pourrait favoriser son inclusion et ses apprentissages, ainsi on pourrait penser que la prise en compte de l'arabe au sein de sa classe et de ses apprentissages lui aurait permis de valoriser davantage cette langue et d'affirmer son identité en tant qu'être avec plusieurs langues et cultures et cela de manière plus sécurisante.

Dans la suite de l'entretien, je lui ai demandé s'il participait aux cours d'arabe disponibles à l'école avec les ELCO, ces cours sont tenus par un professeur d'arabe après la classe et sont sur la base du volontariat. Il m'a répondu que non car il connaît déjà l'arabe et n'a donc pas besoin de cours. On voit bien ici que pour ces élèves il ne suffit pas de

mettre en place des cours indépendants de la classe de tous les jours pour maintenir un lien avec leur langue d'origine car ils n'ont pas besoin de cours, mais plutôt d'intégrer et de reconnaître celle-ci au sein de leur vie scolaire de tous les jours, avec leurs enseignants et leur classe pour que le maintien du lien soit véritablement efficace et que la construction identitaire soit bien plurilingue et non deux unilinguismes distincts.

3.2.2.2 Arrivée en France et apprentissage du français

L'apprentissage du français pour cet élève lui a paru plus difficile que pour la première élève. Il a appris dans cette école en ayant des cours de français et en regardant des vidéos en français chez lui à la télévision. Ce qu'il trouve dur dans l'apprentissage du français c'est la correspondance phonie graphie avec un son qui peut s'écrire de différentes manières : *“Qu'est-ce qui est dur c'est que tu dois apprendre les phrases, tu dois apprendre les mots, tu dois bien écrire parce qu'en français, parce qu'en français des fois par exemple euh dinosaure il y a au et il y a pas o”* (cf. annexe retranscription entretien I).

En arrivant en France, cet élève était content de venir, il avait hâte de découvrir sa nouvelle maison, de se faire des amis, de faire du sport et de jouer, il n'avait aucune appréhension.

3.2.2.3 Avant l'arrivée en France

Avant de vivre en France, cet élève a vécu en Italie. Il est né en Italie et il aimait sa vie là-bas, il ne m'a pas fait part de difficultés rencontrées ou de mauvais souvenirs durant cette période de sa vie. Ses impressions correspondent à son rapport avec la langue italienne et ses représentations, il en garde de bons souvenirs.

3.2.2.4 Les parents

Le père de cet élève est arrivé en France six mois avant lui, sa sœur et sa mère pour trouver du travail et un logement. Il parlait un peu français avant d'arriver. Sa mère a appris en arrivant ici. Avec sa sœur, l'élève parle un peu en français, un peu en italien et un peu en arabe, ils changent de langues. Avec ses parents, il parle en arabe et en français. Ses parents parlent arabe ensemble. Comme pour les parents de la première élève, ils

parlent entre eux en arabe. Les frères et sœurs changent de langues comme ils le souhaitent, il y a moins de barrière entre les langues car pour les enfants, parler plusieurs langues est naturel, ils connaissent cela depuis qu'ils sont nés alors que les parents ont dû apprendre une nouvelle langue par nécessité. Mais pour la famille de cet élève, le français à l'air de rentrer plus facilement dans la sphère familiale car il parle à ses parents en français et en arabe alors que pour la première élève, elle parle à ses parents en arabe majoritairement.

Pour l'élève, ses parents se sentent bien en France et à l'école, sa maman l'accompagne en sorties scolaires et ne rencontre pas de difficultés pour communiquer avec l'école selon lui, ses parents l'aident pour ses devoirs sans rencontrer de problèmes de compréhension.

3.2.3 Bilan des analyses

Après plus d'un an en France, ces deux élèves qui ne sont plus considérés comme nouvellement arrivés, parlent bien français et ont l'air de se sentir bien au sein de leur école. Ce sont deux élèves qui ne rencontrent pas de grosses difficultés en termes d'apprentissages, qui font partie du groupe, ils ont des amis et sont inclus dans leur classe. Chez eux, ils continuent de parler les autres langues qu'ils maîtrisent mais lorsqu'ils arrivent à l'école, ils savent que le code linguistique est le français. Ils sont dans une école qui a l'habitude d'accueillir des élèves allophones et dont la majorité des élèves possèdent plusieurs cultures.

Ainsi, on peut tout de même penser qu'un travail plus approfondi qui reconnaîtrait ces richesses que possèdent les élèves, leur permettrait d'exploiter leurs compétences plurilingues et de se construire en tant qu'individu plurilingue et pluriculturel où chacun aurait à apporter aux autres et à lui-même. En admettant et en prenant en compte le plurilinguisme des élèves, cela leur permettrait de développer leurs compétences et de se construire avec des compétences plurilingues et non plusieurs unilinguismes distincts. Dans ce cas, ces futurs citoyens seraient d'autant plus capables de prendre en compte la diversité de chacun et du collectif pour garantir le respect, la tolérance et le vivre-ensemble.

4 Conclusion

Durant notre recherche, dans le cas du cycle 1, nous avons mené nos expérimentations avec l'envie d'agir et avec la sensibilité nécessaire au cycle 1 en proposant des activités qui semblent avoir été bénéfiques pour tous. Dans le cas du cycle 2, nous avons pu ouvrir un espace de dialogue avec des élèves qui parlent plusieurs langues et pour qu'ils puissent être valorisés dans leurs diversités. Dans les deux cas, nous pouvons constater que l'estime de soi des élèves prend une place considérable.

Cependant, pour mieux faire face aux problèmes d'adaptation, nous pouvons constater que les professeurs des écoles ont besoin d'être formés. Dans ce cas, des pistes peuvent se présenter, par exemple en commençant par comprendre l'histoire de l'immigration en France, comment et pourquoi ces populations migrantes sont accueillies. Par la suite, une autre piste de formation pourrait être d'avoir des connaissances sur les besoins des élèves allophones. Ainsi, les professeurs des écoles pourraient accueillir au mieux les élèves allophones nouvellement arrivés. Pour se sentir bien à l'école et entrer dans les apprentissages, ces élèves ont besoin d'une sécurité affective et linguistique.

D'après nos hypothèses, cette sécurité et l'inclusion de ces élèves peut passer par l'entrée dans la classe de la langue de l'élève allophone et l'entrée de la famille dans la classe. D'après nos expérimentations et les analyses de celles-ci, nous constatons qu'en cycle 1, où le besoin de sécurité des élèves est très important, nos deux hypothèses ont pu se confirmer. Faire entrer la langue maternelle et la famille des deux élèves allophones ont facilité leur inclusion dans la classe, elles sont plus à l'aise dans la classe, avec leurs pairs et dans leurs apprentissages.

Dans le cas du cycle 2, plus d'un an après leur arrivée en France, les deux élèves allophones semblent à l'aise et bien dans l'école, dans leur classe, avec leurs pairs et ne présentent pas de difficultés particulières dans leurs apprentissages. Cependant, les frontières entre sphère familiale, langue maternelle et sphère extérieure et langue française, semblent bien délimitées. Cette école est habituée à accueillir des élèves allophones et à rencontrer des familles qui ne parlent pas français, cela fait partie de la norme. Les élèves ne rencontrent pas de problèmes pour sociabiliser avec leurs pairs car tous les élèves y sont habitués. Les enseignants sont habitués à cette distance avec les familles du fait des difficultés à se comprendre pour communiquer. Même si les élèves allophones semblent être inclus et heureux à l'école, on peut se demander si leurs besoins sont réellement pris en compte. Si un travail avec les familles et les langues maternelles de ces élèves aurait

permis d'atténuer les frontières bien délimitées entre, la famille et la langue maternelle, et l'école et le français, pour une inclusion et une entrée dans les apprentissages plus rapide.

Pour finir, notre recherche présente bien évidemment des limites. Pour le cycle 1, il aurait été intéressant d'aller plus loin lors de l'entretien avec les mamans. Il peut sembler intéressant de les interroger sur les conseils qu'elles donneraient par exemple à des familles venant d'arriver en France pour la scolarisation de leurs enfants. Pour le cycle 2, il serait également intéressant d'élargir à davantage d'élèves pour recueillir différents profils et parcours de vie et également de réaliser des entretiens avec les parents de ces élèves pour recueillir leurs ressentis et leurs attentes par rapport l'école. Enfin, d'une manière générale, il serait intéressant de refaire ce travail dans quelques années pour constater l'évolution de la construction identitaire de ces élèves et de leurs ressentis sur leur parcours scolaire.

5 Bibliographie

Aden, J. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues (French Edition)*. France : Editions Le Manuscrit / Manuscrit.com.

Audras, I., Leclaire, F. (2016) Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 11

Audren, G., Baby-Collin, V. & Valcin, M. (2018). L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34(4), 93-118. <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-4-page-93.htm>.

Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe (ARCHIVES CONTEMPORAINES)*. Paris, France : Archives Contemporaines Editions.

Castellotti, V. & Candelier, M.(2013) Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, pp. 179-221. [hal-01077699](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077699)

Cazenabe, C. (2003). *La Formation interculturelle: Un projet existentiel de réciprocité (Histoire de vie et formation) (French Edition)* (HARMATTAN). Paris, France : L'HARMATTAN.

Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A. & Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147(3), 317-328. doi:10.3917/ela.147.0317.

Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. Paris: La documentation française.

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, vol. 30(1), 11-30. doi:10.3917/dev.181.0011.

François-Salsano, D. (2009). Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle. *Savoir et Formation*. L'harmattan. Paris

Goï, C. (2015). *Des Élèves Venus D'Ailleurs*. France : RÉSEAU CANOPÉ.

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

Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 47-62. doi:10.3917/clcd.002.0047.

Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300-303). Toulouse, France: ERES.

Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. France : Fabert.

Moro, M. R. (2010). *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle* (ODILE JACOB). Paris, France : Editions Odile Jacob.

Noiriel, G. (1988, mis à jour 2006). *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil.

Obin, J.-P., & Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris: Hachette Livre.

Simonsen, M. (1984). *Le Conte populaire*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.simon.1984.01.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Point sur pédagogie. De Boeck Education

Le Robert. (s. d.). Unilinguisme. Dans *Le Dictionnaire Le Robert en ligne*. Consulté le 27/04/2020 à 16h49 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/unilinguisme>

Coquart, Y. (Auteur – Réalisateur). DAVISSE, F. & ADERHOLD, C. (Réalisateurs). (2018). *Histoires d'une nation*. [Film documentaire]. Point du jour, France 2.

6 Annexes

6.1 Retranscription entretien N

Entretien fait le 27 janvier 2020, élève de 8 ans arrivée en France il y a plus d'un an, née au Maroc, vécue en Italie avant d'arriver en France. Deux grands frères de 13 ans et un petit frère de 6 ans.

Temps biographie langagière : environ 10 min

Temps d'entretien : environ 20 min

L : Alors du coup est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ce que tu as fait ?

N : Euh pour le français euh j'en sais un peu, pour l'arabe j'en sais beaucoup, pour l'italien j'en sais aussi un peu, pour le maroquin j'en sais un peu et pour le anglais je sais aussi un peu beaucoup et pour l'espagnol j'ai envie d'apprendre beaucoup.

L : D'accord, tu parles pas l'espagnol mais tu as envie d'en apprendre beaucoup pour le parler ?

N : Oui moi je sais le anglais mais mes frères ils parlent en espagnol.

L : D'accord et pourquoi tes frères ils parlent en espagnol et pas toi ?

N : Bah parce que eux dans leur école ils apprend l'espagnol et moi l'anglais.

L : D'accord. Alors du coup par exemple le français, pourquoi tu l'as mis dans la main ?

N : [Silence] Parce que [Silence] Parce que euh par exemple si je le mettais ici dans le pied bah ça va pas faire moyen parce que euh... je sais pas comment dire.

L : Tu voulais pas que ça prenne trop de place ?

N : Oui voilà.

L : D'accord, et pourquoi le violet ?

N : Bah... Je voulais mettre rouge parce que d'habitude on met, on fait bleu blanc rouge mais j'ai mis le violet parce que j'ai pas trouvé le rouge.

L : D'accord, du coup l'arabe tu l'as mis dans ton bras, pourquoi ?

N : Bah parce que il y a plus d'espace parce que moi je sais bien l'arabe jusqu'à là.

L : Et c'est en bleu, pourquoi en bleu ?

N : Bah parce que je sais pas la couleur de l'arabe, la couleur sur euh... sur le...

L : Le drapeau

N : Oui sur le drapeau je sais pas la couleur.

L : Et du coup le bleu ça te fait penser à la langue arabe ou tu as pris ça au hasard comme couleur ?

N : J'ai pris par là au hasard.

L : D'accord, et ensuite donc tu as mis l'italien dans la tête, pourquoi ?

N : Bah parce que dans ma tête chaque jour quand je rentre chez moi mes frères ils parlent en italien c'est pour ça que je me rappelle tout le temps de eux quand ils parlent en italien.

L : Ok, donc chez toi vous parlez en italien alors ?

N : Non en arabe mais mes frères ils parlent en italien ensemble.

L : Ok, quel âge tu as déjà ?

N : 8 ans.

L : 8 ans et tes frères ils sont plus grands ?

N : Oui ils ont 13 ans.

L : Ok donc ensemble ils parlent italien et toi avec eux quand tu veux parler avec eux tu parles quelle langue ?

N : Arabe

L : D'accord et avec tes parents aussi arabe ?

N : Oui

L : Ok, vous parlez français des fois à la maison ?

N : Oui mon frère il me dit viens on parle toute la semaine en français.

L : C'est trop bien comme ça vous pouvez parler en plein de langues

N : Oui

L : Et avec tes parents tu parles un peu en français ?

N : Oui des fois

L : Ils parlent français tes parents ?

N : Euh un peu

L : Un peu. Alors euh t'as pris du jaune pour l'italien, c'est au hasard aussi ou c'est..

?

N : Non c'est pas au hasard.

L : Alors dis moi

N : Bah parce que la couleur de l'italien bah c'est... euh... vert, blanc, rouge, je pense

L : Oui c'est ça

N : Et j'ai pris le... j'ai pris le... euh... j'ai pris le jaune parce que parce que ça, ça euh ça m'a fait penser à quelque chose que, que mes frères adorent

L : C'est quoi ?

N : Bah, bah quand par exemple euh par exemple euh il veut faire des drapeaux à la place de mettre blanc au milieu il met jaune.

L : D'accord

N : Et moi je croyais que c'était aussi jaune

L : Pour l'italien

N : Oui

L : Et du coup pour l'anglais tu as mis dans le bras, l'autre bras du coup, tout le bras, pourquoi ?

N : Bah parce que...euh parce que l'anglais je, je le sais euh pas trop

L : Pas trop

N : Mais quand même je sais un peu beaucoup

L : Et c'est une langue est-ce que avant d'en faire à l'école tu connaissais déjà ?

N : Euh je connaissais que hello

L : D'accord. Et par exemple, on dirait que l'anglais il prend plus de place que le français, pourquoi ?

N : Bah parce que l'anglais je sais les noms en anglais mais je sais pas faire des phrases et tout et tout et je mélange tout.

L : Donc du coup tu voudrais apprendre beaucoup plus, c'est pour ça que ça a plus de place ?

N : Oui

L : D'accord, et en marron ?

N : Bah j'ai mis en marron parce que je sais pas de quelle couleur est il

L : Ah le drapeau

N : Oui

L : Alors du coup quand tu penses à l'anglais tu penses au marron ?

N : Oui

L : Pourquoi ?

N : Bah parce que je pense que le drapeau est marron parce que j'ai déjà vu un drapeau de l'anglais il y avait un peu de marron dedans je pense

L : D'accord

N : C'était marron ou beige je sais pas

L : Ok, alors si on continue du coup il y a un tout petit peu de vert ?

N : C'est parce que le maroquin c'est, je le sais pas, je le sais que un peu, mon père il en sait beaucoup et aussi ma mère parce que mon père il est né au Maroc et ma mère elle est partie au Maroc et elle savait parler.

L : D'accord et ils t'ont pas appris ?

N : Euh non je sais que un peu mais à la maison ils parlent des fois en maroquin

L : Ensemble

N : Oui

L : D'accord, et tu voudrais pas spécialement en apprendre plus ?

N : Ouais j'ai envie d'en apprendre un peu plus

L : Un peu plus

N : Oui

L : D'accord, pourquoi ?

N : Bah parce que quand je vais au Maroc des filles me parlent en maroquin et je comprend pas, je dis que non non non

L : D'accord et pourquoi du vert ?

N : Bah parce que le drapeau du Maroc je pense que c'était bl...euh..bah.. le drapeau du maroc c'est une étoile comme ça mais je sais plus la couleur.

L : Alors du coup le vert te fait penser au Maroc, pourquoi tu sais ?

N : Parce que quand je vais au Maroc bah chaque jour je vois que des filles avec des robes vertes.

L : Ah oui d'accord donc du coup toi ça te fait penser à ça

N : [Oui de la tête]

L : Ok, et dans les pieds est ce que il y a une raison ?

N : Euh oui j'ai mis le orange

L : Ouais

N : L'espagnol parce que j'ai envie d'apprendre beaucoup beaucoup comme mes frères

L : Tu aimes bien quand tu les entends parler ?

N : Oui j'adore

L : C'est jolie hein

N : Oui c'est très jolie

L : Et orange ?

N : Bah j'ai mis orange parce que je sais pas la couleur du drapeau

L : Donc tu as choisi comme ça

N : [Oui de la tête]

L : D'accord, et pourquoi tu as mis dans les pieds ?

N : J'ai mis dans les pieds parce que il y a plus de place.

L : D'accord et du coup tout l'espace blanc ça veut dire quoi ?

N : Bah je sais pas

L : Rien ?

N : Euh oui

L : Ok, euh du coup c'est quoi par exemple ta couleur préférée, est ce que tu en as une ?

N : Euh oui

L : C'est quoi ?

N : Euh le jaune

L : Le jaune, alors est ce que ça à un rapport avec ton choix de couleur pour l'italien ou pas ?

N : Pas trop

L : Pas trop, ok. Et est-ce que il y a une couleur que tu aimes pas ?

N : Oui

L : C'est quoi ?

N : Le marron

L : Est ce que ça a un lien avec l'anglais ?

N : Euh pas trop aussi

L : Nan, donc en fait quand t'as choisi tes couleurs c'était au hasard un petit peu ?

N : Hum

L : Ok euh et est ce que t'as une langue que tu préfères ?

N : Oui

L : C'est laquelle ?

N : C'est l'espagnol

L : Ah oui vraiment tu aimes beaucoup

N : Oui

L : Et une langue que tu aimes moins ?

N : Oui italien

L : Ah oui pourquoi ?

N : Bah parce que l'italien quand on est en Italie des fois euh des fois quand ils parlent bah j'aime pas la langue.

L : Tu comprends quand ils parlent ?

N : Euh pas trop

L : Pas trop, ils parlent vite ou.. ?

N : Oui

L : Et comment tu as appris l'italien ?

N : Bah parce que c'est mes frères qui m'ont appris

L : Alors tu as vécu en Italie ?

N : [Oui de la tête]

L : Ouais, longtemps ?

N : Euh oui

L : C'était où en Italie tu sais ?

N : Euh non

L : Tu aimais bien quand tu étais là bas ?

N : Euh un peu

L : Un petit peu pas trop ?

N : Oui

L : Pourquoi ?

N : Bah parce que quand je vis là bas il y a pas beaucoup de gens qui jouent avec moi et tout.

L : Tu arrivais pas trop à te faire des amis ?

N : Oui

L : C'était dur ?

N : Oui

L : D'accord. Et euh du coup quand tu es arrivée, tu es arrivée quand en France ?

N : Je sais pas

L : Tu sais pas ça fait longtemps ?

N : Oui

L : Ca fait plus de un an ?

N : Euh je sais pas

L : Et quand tu es arrivée est ce que tu parlais un petit peu le français déjà ?

N : Euh j'arrivais à dire bonjour comment tu t'appelles et c'est tout

L : D'accord, alors du coup comment tu as appris ?

N : Bah j'ai appris quand ils étaient en train de parler euh par exemple à la récré ils étaient en train de parler, j'étais en train d'entendre et j'ai un peu compris

L : D'accord. Et ça a été difficile pour toi ou pas d'apprendre le français ?

N : Nan parce que moi j'avais déjà une école en France du coup quelqu'un nous aidait à parler en français du coup on a bien appris à parler en français du coup il arrêtaient de venir avec nous.

L : C'était ici ou dans une autre école ?

N : Dans une autre école

L : Ah donc tu as été dans une autre école avant d'arriver ici ?

N : [Oui de la tête]

L : Ok et tu aimes bien cette langue ?

N : Euh oui

L : C'est pas trop compliqué ?

N : Non

L : Euh du coup à la maison tu parles quelle langue toi ?

N : Arabe

L : Arabe. D'accord. Un petit peu du français ou pas ?

N : Oui un peu avec mon frère quand on joue aux billes bah on parle tout le temps en français

L : Et ça se fait naturellement ? Vous vous dites pas on parle en arabe, on parle en français

N : Non

L : Vous faites comme ça

N : Oui

L : D'accord

N : Parce que chaque jour quand on veut jouer euh on oublie jamais qu'il faut parler en français

L : Et est ce que c'est difficile pour toi de passer d'une langue à l'autre ou pas du tout ça se fait comme ça ?

N : Euh un peu

L : Un petit peu des fois, ca te mélange un peu dans la tête

N : Oui

L : Ta langue du coup maternelle, tu sais ce que c'est ?

N : Non

L : Par exemple la première langue que tu as parlé, c'était laquelle ?

N : Euh ben j'étais en Italie quand j'étais en maternelle

L : Et même avant, avant d'arriver à l'école tu disais déjà des mots ou pas ?

N : Euh oui

L : Tu disais des mots en quelle langue ?

N : C'était des mots mélangés en français et en italien

L : D'accord. Et tes parents ils te parlent en quelle langue ?

N : Arabe

L : D'accord. Alors tu m'as dit que tu vivais en France depuis un petit moment déjà maintenant

N : Oui

L : Oui. Quand tu es arrivée, qu'est-ce que tu pensais quand t'es arrivée, c'était quoi tes impressions quand t'es arrivée en France ?

N : Bah quand j'étais arrivée j'étais vraiment trop contente parce que j'étais contente parce que j'allais voir mes cousines qui étaient en France. Du coup quand je suis partie eux ils parlaient français, je comprend rien, j'ai dit arrêter de parler en français parce que je comprend rien. Et vu que j'ai dormi chez eux beaucoup de jours j'ai appris avec eux le français et du coup ensemble on parle tout le temps en français jamais en arabe et en d'autres langues.

L : Et ils vivent ici ?

N : Hein

L : Ils vivent ici ?

N : Oui en France

L : Tu les vois souvent du coup ?

N : Oui

L : Et est-ce que des fois tu as eu peur ou tu étais toujours contente quand t'es arrivée ici ?

N : Euh quand j'étais arrivée ici j'avais peur de aller à l'école

L : Ah oui tu avais peur, pourquoi ?

N : Bah parce que moi d'habitude quand je vais dans des écoles nouvelles bah chaque jour il y a des enfants qui m'embêtent

L : Ah oui

N : Et ça me dérange

L : Donc ça te faisait peur

N : Oui

L : Et du coup quand t'es arrivée ici comment tu t'es sentie en arrivant là ?

N : Bah j'étais, je me suis sentie c'est bon j'ai de la chance parce qu'il y avait mes copines que je les connais.

L : Tu les connaissais ?

N : Oui déjà

L : D'accord donc ça c'est bien passé du coup ?

N : Oui

L : Et t'as pas eu de problèmes par exemple pour te faire comprendre pour parler ?

N : Euh non

L : Parce que quand t'es arrivée ici tu parlais déjà un peu le français ?

N : Oui

L : Beaucoup ?

N : Euh moyen hein parce que je connais une fille un peu avant que l'école commençait du coup dehors on parlait un peu en français mais j'ai pas tout compris

L : Des fois tu comprends pas trop ?

N : Oui

L : Et du coup tu t'es fait des amis rapidement ?

N : Oui

L : Et avec elles tu parles en français ?

N : Oui

L : D'accord et tu aimes bien aller à l'école ?

N : Oui

L : Oui ça va ou des fois tu as pas envie ?

N : Euh j'ai tout le temps envie

L : Euh et quand tu es arrivée là euh donc du coup tu m'as dit que les autres enfants ils t'avaient bien accueilli ?

N : Oui

L : Ca allait ?

N : Oui

L : T'as pas eu de soucis

N : Non

L : Et avec les profs ça été aussi ?

N : Euh oui ça été mais des fois avec les enfants des fois quand on est à la classe ils m'embêtent

L : Ah ok ils te disent quoi par exemple ?

N : Ils me disent que euh une fille elle m'embête elle me pousse et puis une autre fille elle dit que je suis amoureuse de un garçon mais en faite que c'est pas vrai

L : Alors c'est des petites disputes de copines quoi ?

N : Ouais

L : Et ça te dérange ça ?

N : Oui

L : Et pour te faire comprendre ça te pose pas de problèmes des fois ?

N : Un peu

L : Un petit peu, alors comment tu fais dans ces cas là ?

N : Bah bah je le dis à la maîtresse

L : D'accord. Et euh du coup quand t'es arrivée en France et que tu parlais pas encore très bien le français, pour apprendre en classe c'était pas trop dur ?

N : Euh nan c'était pas trop dur

L : T'arrivais à suivre même si tu comprenais pas tout ?

N : Oui

L : Ca allait bon bah c'est bien. Euh je voulais te demander aussi avant d'arriver en France du coup où est-ce que tu as vécu ?

N : Euh ça veut dire quoi ?

L : Euh où est-ce que tu... là tu habites en France et où est-ce que tu, tu as habité dans d'autres pays avant ?

N : Euh oui

L : C'était quoi comme pays ?

N : Bah j'étais en Italie je suis partie au Maroc je suis partie encore en Italie je suis encore partie au Maroc je suis partie en France puis je suis encore partie au Maroc puis encore en Italie puis encore en France

L : Tu as fait beaucoup de voyages alors entre le Maroc, l'Italie et la France. Et tu sais pourquoi tu es venue en France ?

N : Non

L : Non ok euh...

N : Euh oui je pense que oui je suis venue là parce que ma mère elle reste avec sa soeur

L : D'accord, parce que vous aviez déjà de la famille ici

N : Oui une

L : Ok. Et est-ce que tu aimais bien quand tu vivais en Italie et au Maroc ?

N : Euh oui un peu

L : Pas trop ?

N : Un peu

L : Tu préfères où ?

N : Je préfère plus euh [silence] plus la France parce que en Italie par exemple quand on va dans des les magasins par exemple ça coute tout le temps 100 euros

L : Ca coute cher ?

N : Oui mais au Maroc ca coute 1 euro et 2 euros c'est bon et que j'adore un peu le Maroc parce que au Maroc il y a que des bonbons à acheter

L : Ah c'est cool

N : Et j'en achète tout le temps

L : Et ici ?

N : Oui en France par exemple quand je suis avec ma mère elle trouve tout le temps des trucs à 1 euro des trucs à 50 centimes et j'adore plus la France

L : Tu te sens bien ici ?

N : Oui

L : Et tes parents ils se sentent bien ici aussi ?

N : Oui

L : Ils aiment bien, ils sont contents ?

N : Oui

L : Et quand ils viennent à l'école ils se sentent bien ?

N : Euh oui

L : Et ils parlent bien français ou pas ?

N : Oui ma mère oui

L : Du coup pour parler avec l'école ils ont pas de problèmes ?

N : Un peu

L : Des fois c'est difficile de comprendre ?

N : Oui mon père par exemple quand ma tata elle est venue pour me ramener à l'école bah avec les gens elles parlent en italien

L : Ah oui alors des fois c'est un petit dur. Et est-ce que des fois euh l'école elle a fait des choses pour pouvoir communiquer plus avec tes parents ?

N : Euh je sais pas

L : Tu sais pas d'accord. Et par exemple ils t'ont déjà accompagné à des sorties ou à des activités avec l'école tes parents ?

N : Euh nan jamais

L : Jamais, pourquoi ?

N : Bah parce que ils travaillent toujours sauf le samedi et le dimanche

L : D'accord. Tu aimerais bien toi qu'ils viennent t'accompagner ?

N : Ouais

L : Est-ce que ils t'aident pour tes devoirs ?

N : Euh...euh pas des fois, des fois.

L : Des fois pas tout le temps ?

N : Oui des fois ma mère quand elle m'aide, elle m'aide à la nuit elle m'aide à faire mes devoirs parce que elle m'aide que quand on regarde des films à la nuit elle m'aide

L : D'accord et...

N : Et mon père il m'aide le matin et la nuit

L : D'accord donc du coup tu fais jamais tes devoirs toute seule ?

N : Euh des fois oui toute seule

L : Et pour tes parents c'est pas trop dur des fois de comprendre ce que tu as à faire ?

N : Bah quand ils comprend pas c'est mes deux grands jumeaux qui m'aident

L : Ok donc en général vous arrivez à vous comprendre

N : Oui

L : Alors est-ce que tu as aimé faire ce travail avec moi ?

N : Oui

L : Ca va c'était pas trop dur ?

N : Non pas trop dur

L : Est-ce que tu penses euh... qu'est-ce que ça t'as apporté ?

N : Bah [silence] je sais pas

L : Tu sais pas d'accord. Et bien merci beaucoup d'avoir fait ça avec moi ça va beaucoup m'aider pour mon travail alors merci

N : Oui

6.2 Retranscription entretien I

Entretien fait le 29 janvier 2020. Élève de 8 ans, arrivé depuis plus d'un an en France, avant en Italie, né en Italie.

Temps biographie langagière : environ 10 min

Temps entretien : environ 20 min

L : Alors est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ce que tu as fait sur ce dessin ?

I : J'ai colorié, j'ai écrit français et j'ai colorié la main, le bras de moi. Après ici j'ai colorié les langues que je voudrais apprises

L : Tu voudrais apprendre l'anglais

I : Oui

L : Ok

I : Et ici j'ai mis, j'ai colorié une partie ici. Ca c'est je connais un peu le français un peu l'italien. Et j'ai colorié en noir l'italien et voilà.

L : D'accord, alors par exemple pourquoi est-ce que tu as colorié ton bras pour le français ?

I : Parce que euh... parce que c'est bien écrit, je sais bien écrire le français

L : Ok et que tu utilises ta main ?

I : Oui

L : D'accord et pourquoi le vert, la couleur verte ?

I : Parce que c'est ma couleur préférée

L : C'est ta couleur préférée. Alors est-ce que ca veut dire que le français c'est ta langue préférée ?

I : Oui

L : D'accord donc tu as choisi le vert parce que tu aimes bien le vert et tu aimes bien le français

I : Oui

L : D'accord. Euh donc après tu as mis l'anglais dans l'autre bras pourquoi ?

I : Euh parce que j'aime bien l'anglais et euh j'aime bien écrire avec ma main l'anglais, droite et euh

L : Tu es droitier ?

I : Oui

L : Et pourquoi du coup en rouge ?

I : Parce que euh... parce que euh... [silence] parce que c'est la couleur de l'arc en ciel

L : L'arc en ciel d'accord

I : Ouais j'aime bien l'arc en ciel

L : Et du coup l'italien en noir

I : Oui je l'ai mis dans la tête parce que moi je connais bien l'italien et j'ai colorié dans la tête parce que c'est dans mon cerveau l'italien

L : Tu réfléchis en italien ?

I : Oui

L : D'accord tu penses en italien ?

I : Oui. Je suis arrivée ici et euh parce que là bas il y a mes amis

L : Tu as vécu en Italie ?

I : Oui

L : Et du coup tu avais des amis là bas ?

I : Ouais et je pense à eux

L : Et tu as de la famille aussi là bas ?

I : Oui

L : Tu aimais bien quand tu étais là bas ?

I : Oui

L : D'accord et donc du coup tu connais beaucoup d'italien ?

I : Oui

L : Euh le dernier c'est l'espagnol

I : Espagnol parce que c'est comme l'italien

L : Ca ressemble

I : Ouais et je l'ai mis dans le pied parce que [silence]

L : T'as le droit de me dire que tu sais pas hein

I : Je sais pas

L : Tu l'as mis comme ça ?

I : Ouais

L : D'accord et pourquoi du jaune ?

I : Du jaune parce que euh...parce que j'aime bien le jaune et euh il y a des dessins que j'ai fait avec le jaune

L : D'accord du coup ça veut dire que tu aimes bien l'espagnol

I : Oui

L : Tu le parles déjà ?

I : Non je parle pas

L : Tu voudrais apprendre ?

I : Oui

L : Et où est-ce que tu as entendu de l'espagnol déjà ?

I : Des fois

L : Des fois, à l'école ?

I : Non pas à l'école, des fois dans la vie

L : Dans la vie t'as entendu des gens ?

I : Oui

L : Et dans ta famille il y en a qui parle en espagnol ?

I : Non

L : T'as des amis qui parlent en espagnol ?

I : Euh..non

L : Tu aimes juste ce que tu as entendu

I : Oui

L : D'accord et du coup tu as laissé tout un espace en blanc est-ce que tu sais pourquoi ?

I : Euh je sais pas

L : Tu sais pas d'accord. Alors déjà merci pour ton dessin. Du coup est-ce que tu as une langue que tu préfères dans toutes ces langues que tu connais ?

I : J'aime bien le français, j'aime bien l'italien

L : Pourquoi ?

I : Parce que.. parce que, parce que j'ai des amis j'ai plein de amis et euh...euh.. après

L : Et du coup tu peux parler avec eux en italien et en français c'est ça ?

I : Oui

L : Ok. Est-ce que tu as une langue que tu aimes moins ?

I : Euh non

L : Tu les aimes toutes

I : Oui

L : D'accord. Euh est-ce que pour toi ça a été difficile d'apprendre le français ?

I : Euh oui un peu

L : C'était dur pourquoi ?

I : Parce que je devais apprendre plein de mots, de phrases, je devais apprendre d'écrire

L : Tu as appris ici ?

I : Oui

L : Dans cette école ?

I : Oui

L : Et avec tes parents aussi ou pas ?

I : Non pas avec mes parents avec la télévision je regardais des vidéos en français

L : D'accord, tes parents ils parlent français ?

I : Non

L : Non c'est dur pour eux d'apprendre ?

I : Non des fois ils parlent français mais pas, pas, des fois

L : Ensemble ils parlent quelle langue ?

I : Euh arabe

L : Arabe, et ils te parlent en quelle langue à toi ?

I : Des fois ils me parlent en français des fois en arabe

L : Et du coup tu comprends l'arabe ?

I : Oui je comprend l'arabe

L : Tu le parles ?

I : Oui

L : Alors pourquoi tu l'as pas mis sur ton dessin ?

I : Euh j'avais oublié

L : T'avais oublié, c'est une langue tu aimes aussi ?

I : Oui

L : Tu la parles depuis que tu es petit ?

I : Nan

L : Tu la parles depuis quand la langue arabe alors ?

I : 5, 6 ans

L : Donc c'est tes parents qui t'ont appris cette langue ?

I : Oui

L : D'accord, c'est une belle langue tu aimes bien

I : [Oui de la tête]

L : D'accord, donc à la maison vous parlez en arabe, en français, et en italien aussi ou pas ?

I : En italien non

L : Pas en italien, euh du coup l'italien c'est juste pour parler avec tes amis en Italie ?

I : [Oui de la tête]

L : D'accord, euh est-ce que c'est difficile pour toi de passer d'une langue à l'autre ?

I : Oui un peu

L : Oui c'est dur, qu'est-ce qui est dur ?

I : Qu'est-ce qui est dur c'est que tu dois apprendre les phrases, tu dois apprendre les mots, tu dois bien écrire parce qu'en français, parce qu'en français des fois par exemple euh dinosaure il y a au et il y a pas o

L : Ah oui ça c'est dur je comprends. Alors que en italien le son o c'est que un o

I : Oui

L : D'accord. Et en arabe ?

I : En arabe euh.. en arabe o aussi

L : D'accord tu sais l'écrire ?

I : [Non de la tête] Dinosaure en arabe non

L : D'accord. Du coup est-ce que tu sais depuis quand t'es arrivé en France ?

I : Euh je crois un an

L : Ok et quand tu es arrivé en France, c'était quoi tes impressions, t'as pensé quoi ?

I : J'ai pensé que la vie ça va être bien, la maison ça va être bien, je vais faire des amis, je vais jouer, je vais faire du sport

L : T'étais content ?

I : Oui

L : T'as pas eu peur de quelque chose ?

I : Nan pas peur

L : Donc du coup avant d'arriver en France t'as vécu en Italie c'est ça ?

I : [Oui de la tête]

L : T'as vécu aussi ailleurs ou pas ?

I : Oui je suis allé ailleurs

L : Ou ça ?

I : Des fois pour jouer au stade au foot

L : C'était dans quel pays ça ?

I : Ici

L : Ah en France. Donc tu as vécu en Italie et en France c'est tout ?

I : [Oui de la tête]

L : Tu es né en Italie du coup ?

I : Oui

L : Ok quand tu étais en Italie tu aimais bien vivre là bas du coup c'était bien ?

I : Oui

L : Ca se passait bien tu étais content, tu avais pas peur ?

I : Non j'avais pas peur

L : Et est-ce que tu vois une différence entre le moment où tu es arrivé en France et maintenant, est-ce que tu es plus à l'aise ou c'est pareil ?

I : Je suis plus à l'aise

L : Plus à l'aise avec quoi par exemple ?

I : Avec l'écriture, avec euh quand je parle, euh pour jouer, pour euh jouer avec mes amis et parler avec eux et voilà

L : D'accord. Euh quand t'es arrivé dans cette école comment tu t'es senti ?

I : Je me suis senti bien

L : T'avais pas peur de venir à l'école ?

I : Non j'avais pas peur

L : T'étais pressé ?

I : Ouais un peu

L : Pour apprendre ?

I : Oui un peu pour parler, un peu pour apprendre et après je suis arrivé

L : Et comment ça s'est passé quand t'es arrivé ?

I : J'ai euh ça s'est passé bien

L : Oui

I : Et j'ai commencé à parler avec mes amis et avec la maîtresse et avec les entraîneurs de foot comme ça

L : Et c'était pas dur pour parler et te faire comprendre ?

I : Oui un peu c'était dur mais

L : Mais après t'as vite appris donc c'était mieux après ?

I : Oui

L : Donc t'as jamais eu de problèmes pour te faire comprendre tu t'es toujours débrouillé ?

I : Oui

L : Euh donc du coup comment t'as été accueilli par les autres élèves ?

I : Euh accueilli euh je, je suis venu et j'ai dit à mes amis bonjour je peux être ton ami il a dit oui et j'ai dit à mes copines copains je peux être ton ami ton ami et

L : Personne t'as dit non ?

I : Ouais

L : Ah ben ça c'est cool, et aussi les professeurs ils étaient gentils ?

I : Oui

L : Et pour apprendre et pour travailler ça va tu as pas de problèmes ?

I : Oui j'ai pas de problèmes

L : Tu allais à l'école en Italie ?

I : Oui

L : Euh et du coup tes parents quand ils sont arrivés ici comment ils étaient ?

I : Ils étaient biens. Mon père il est arrivé en premier ici, il est resté 6 mois ici

L : Tout seul ?

I : Oui il est resté ici 6 mois pour acheter la maison, pour acheter les tables et tout ça et après nous on est venu on a trouvé tout parfait

L : Et il parlait un peu français quand il est arrivé ?

I : Oui il parlait un peu français

L : C'était pas trop dur pour lui ?

I : Non pas trop dur

L : Et ta maman après quand elle est venue avec vous, enfin avec toi je sais pas si tu as des frères et soeurs

I : Oui j'avais une grande soeur elle s'appelle Janet

L : D'accord et elle a quel âge ?

I : Elle a 11 ans

L : D'accord et toi tu as quel âge ?

I : 8 ans

L : D'accord et donc du coup avec ta maman et ta grande soeur quand vous êtes arrivés euh ta maman parlait français ou pas ?

I : Nan elle parlait pas encore français mais elle a appris aussi

L : Et avec ta grande soeur tu parles en quelle langue ?

I : Avec ma soeur je parle un peu italien un peu français un peu arabe comme ça

L : D'accord vous changez de langues quand vous avez envie

I : Oui

L : Euh par exemple si tu devais mettre l'arabe là sur ton corps tu mettrais où ?

I : L'arabe ?

L : La langue l'arabe oui

I : Ah oui je met dans le coeur

L : Dans le coeur ?

I : Oui

L : Pourquoi ?

I : Parce que j'aime bien l'arabe et je veux le mettre dans le coeur on peut pas jamais oublier

L : C'est la langue de tes parents, et tu mettrais quelle couleur ?

I : En noir ou marron

L : Pourquoi ?

I : Parce que l'arabe des fois des fois ça me vient dans la tête quand on écrit en noir ou en marron

L : D'accord ok, est-ce que des fois tes parents ils viennent pour des sorties ou des activités avec l'école ?

I : Euh oui des fois à la piscine

L : C'est ton papa ou ta maman qui vient ?

I : Ma maman

L : Ouais

I : Et des fois des fois quand on va faire un pique nique ou quelque chose comme ça ma mère elle vient

L : D'accord tu aimes bien quand elle vient ?

I : Ouais

L : Et elle arrive à parler avec les autres ?

I : Ouais elle arrive

L : Pour se faire comprendre ça va ?

I : Oui

L : Ok et est-ce que ils t'aident pour tes devoirs tes parents ?

I : Des fois oui des fois

L : Et ça t'arrive de faire tout seul des fois ?

I : Oui

L : Et tu arrives bien ?

I : Oui

L : Et quand ils t'aident tes parents ils arrivent à comprendre ?

I : Oui ils arrivent

L : Ok. Euh est-ce que tu sais s'ils aimeraient bien parler plus avec l'école ou ils se sentent biens ?

I : Ils se sentent biens

L : Il y a pas de problèmes ?

I : Non il y a pas de problèmes

L : D'accord donc tu es heureux d'être arrivé en France ?

I : [Oui de la tête]

L : Ok. Euh est-ce que tu as aimé faire ce travail avec moi ?

I : Oui

L : Qu'est-ce que ça t'as apporté tu penses ?

I : Ca m'a apporté à bien parler avec mes amis, à bien être fort, à pas être timide, être heureux avec mes amis, être content, et c'est tout

L : D'accord, est-ce que tu as autre chose à me dire ?

I : Euh nan

L : Je voudrais juste savoir pourquoi tu as oublié de mettre l'arabe ?

I : Parce que euh je parlais trop et quand je suis arrivé en France j'ai mis dans la tête la Franc... euh le français et l'ital... et j'ai plus pensé à l'arabe

L : D'accord donc en faite le français ça a pris beaucoup de place

I : Ouais

L : Et du coup tu pensais plus à l'arabe c'est ça ?

I : Je parlais mais j'y pensais plus

L : Ok et est-ce que tu aurais aimé que on te parle plus arabe en France, pour garder un lien avec la langue ou pas ?

I : Euh oui j'aimerais bien

L : Par exemple à l'école ?

I : Oui

L : Il y a des cours d'arabe tu en fais ?

I : Non je n'en fais pas parce que je connais déjà l'arabe

L : Tu connais déjà t'as pas besoin

I : Oui

L : Ok, donc tu le parles avec tes parents surtout, des fois avec des copains ou pas

?

I : Avec des copains euh des fois mes copains sont arabes des fois sont français, il y a des copines français et des copines arabes

L : Donc des fois ça peut t'arriver de parler en arabe avec eux

I : Oui

L : Ok, et ben merci beaucoup d'avoir fait ça avec moi, ça va beaucoup m'aider donc merci

I : De rien

6.3 Entretien avec les mamans de C et M

Durée 15 minutes.

P : professeur

M : maman de C

P : Je vais ai invitées à cet entretien pour faire un bilan sur les deux premières périodes de l'année et sur les différentes interventions qui ont eu lieu au sein de la classe. Je voulais savoir premièrement si vous avez vu des changements sur les filles et savoir comment vous vous avez vécu ces interventions.

(traduction de la maman de C à la maman de M)

M : Elles étaient pas différentes mais elles étaient contentes à chaque fois quand elles viennent. À la maison elles disent on a chanté aujourd'hui des chansons qu'on connaît. Voilà on a des petites comptines aussi elles sont contentes de nous parler de ça.

P : D'accord

M : Mais sinon pas grands changements

P : D'accord, et par rapport à la langue française, comment elle parle français, est-ce que vous avez vu des évolutions ou pas du tout ?

M : Oui , je ne sais pas comment ça se passe ici mais à la maison quand elles jouent ensemble elles essaient de parler français et elles jouent à la maîtresse.

(rires)

P : Alors dans la classe elles ne parlent pas encore français mais pour le reste il y a eu un grand changement entre les premières semaines et maintenant. Elles sont encore toutes les deux dans la classe mais elles n'excluent plus les autres.

M : oui

P : Et les autres les approchent aussi. Elles interagissent avec moi. Maintenant elles me posent des questions alors qu'avant pas du tout. Il fallait que moi j'entre dans leur bulle.

(Interruption d'une maman qui arrive)

P : et puis elles participent aux ateliers maintenant, sauf la peinture, toujours pas.

M : Oui alors même à la maison, c'est vraiment quelque chose qu'elles détestent. Elles n'aiment pas être sales

P : Ah c'est pour ça !

M : Oui, elles n'aiment pas être sales et de mettre les...(gestes)

P : blouses, elles sont généralement mouillées aussi au bout

M : Oui elles n'aiment pas. Je ne sais pas pour M, mais C elle a dit que les enfants ils vont se moquer d'elle

P : Ah bon ?

M : Du coup je ne sais pas si on s'est moqué de quelqu'un, pas de elle mais de quelqu'un d'autre. Elle a vu ça et elle n'a pas envie de mettre.

P : Ah d'accord. Vous avez raison de me le dire parce que...

M : Même des vestes imperméables, même ça elle ne veut pas mettre à la maison car ça ressemble et du coup elle a dit «Je veux pas parce que tout le monde va me voir et vont se moquer de moi. »

P : Ah donc il y a un vrai blocage sur la blouse. Donc nous on ne force pas, on propose par contre à chaque atelier de peinture, on relance. Là par exemple (montre

quelque chose sur les tables) les fonds verts, elles n'ont pas pu les faire. Après elles font tout le reste, elles participent aux ateliers. Alors en motricité elles ne participent pas toujours

M : Là C m'a dit que ...

P : Parce qu'elles ne veulent pas enlever leurs chaussures, jamais !

M : D'accord !

P : Alors sur les parcours que nous avons fait cela n'était pas gênant mais en ce moment nous faisons un parcours sensoriel où les élèves doivent décrire les sensations ressenties avec leurs pieds nus

M : D'accord

P : Donc je ne pouvais pas les mettre avec leurs chaussures !

M : Ah je vais parler avec elles

(traduction à la maman de M)

M : C'est les deux qui n'enlèvent pas les chaussures ou ?

P : Oui

(traduction à la maman de M)

M : On ne savait pas

(rires des mamans)

M : à la maison on a un gros problème avec M parce qu'elle est toujours pieds nus !

P : Ah bon !

M : oui jamais, même les chaussettes elle ne veut pas

P : à l'école c'est l'inverse

M : bon c'est bizarre

(rire des mamans et échanges en croate)

P : Et dans la cour de récréation maintenant elles restent près de nous mais elles jouent quand même un peu plus

M : oui

P : Et certains enfants viennent jouer avec elles.

M : Oui

P : Donc en fait nous nous sommes très satisfaites de l'évolution des filles en classe. Désormais nous avons le sentiment que quand elles n'ont pas envie de venir le matin cela se rappelle le comportement des autres élèves qui parfois, eux aussi, n'ont pas envie de venir.

M : Oui voilà

P : Mais on sent moins cette peur d'être dans la classe

M : D'accord

P : Est-ce qu'elles vous en parlent à vous de ce sujet ?

M : De la récréation oui C m'a dit qu'elle a commencé à jouer, c'est juste qu'elle ne fait pas (bruit qui couvre) car elle ne sait pas qu'il y en a. Elle m'a dit qu'elle joue, qu'elle reste à côté des toilettes, qu'elle ne va pas loin mais elle m'a dit qu'il y a quelques jours elle est partie une fois en courant, elle va même tomber et va casser la lèvre mais elle m'a dit qu'elles ont commencé à jouer. Et là dans la classe pareil, elle me parle de L, elle me dit que c'est sa copine

P : Oui elle est très douce L

M : D'accord. Moi je suis contente parce que je vois qu'elle n'est pas toute seule

P : Oui et au niveau des enfants dans la classe on a senti une différence, c'est vrai que moi au début je n'avais pas parlé des langues différentes dans la classe, et c'est vrai que les enfants ont pu repousser du fait qu'ils ne comprenaient pas ce qu'elles disaient. Et du coup en expliquant, en faisant beaucoup de choses sur le croate en deuxième période ils sont plus attentifs aux filles. Ils comprennent qu'il faut leur réexpliquer. Je suis satisfaite, maintenant nous passons à l'anglais ! On ne va pas rester sur le croate toute l'année pour ne pas stigmatiser les filles.

M : Oui

P : Le croate c'était vraiment pour débloquer la situation, je ne sais pas comment vous vous l'avez ressenti ?

M : Je sais qu'elles sont vraiment timides, elles ne veulent pas parler à l'école mais à la maison vraiment elle essaie de parler un petit peu donc on voit la différence depuis le début avec le français oui. Mais moi je pensais que C elle va parler encore plus jusque-là mais non

P : oui

M : c'est pas le cas, elle ne parle pas bien, elle sort que des mots

P : Oui ce ne sont pas des phrases c'est vrai

(échanges en croate)

M : M c'est comme C en fait c'est pareil, elle met les mots français dans les phrases croates ou dans les phrases de la langue d'un enfant comme C

(échanges en croate)

M : oui donc quand elles jouent elle met les mots comme ça

P : Alors c'est vraiment très positif qu'il y ait des mots déjà et puis selon moi c'est encore une barrière émotionnelle pour que cela passe la porte de la classe. Moi je suis plutôt très rassurée qu'elles utilisent des mots en français

M : Ça change, ça a changé avec la langue c'est mieux qu'avant

P : On garde en tête aussi qu'elles sont aussi seulement en petite section. Le but c'était surtout de faire en sorte de diminuer cette peur qu'elles semblaient ressentir, on voyait bien qu'elles ne se sentaient pas bien dans la classe. C'est bien mieux sur ces points.

M : d'accord

P : et je voulais juste savoir comment vous vous avez vécu votre intervention au sein de la classe ? si vous aviez été à l'aise ou si...

(échanges en croate)

M : bon on a aimé, on était à l'aise, bah c'était pour le bien de nos enfants

(échanges en croate)

M : M et C pareil, elles demandent toujours « ça va être quand la prochaine fois dans la classe ? »

Rires

P : C'est très positif, cela montre qu'elles ont apprécié votre venue

P : Et dernière question : qu'avez-vous pensé du fait de mettre du croate dans l'enseignement pour favoriser l'inclusion de vos filles ?

M : C'est une idée géniale honnêtement parce que on voit bien la différence et puis vous avez dit que les enfants jouent un peu plus avec nos enfants donc c'était une bonne idée. Je ne sais pas pour les autres parents mais nous on est content et ça nous met en valeur

P : Oui vraiment c'était l'objectif de valoriser le croate et les filles pour qu'elles se sentent de mieux en mieux ! (pause) Avez-vous d'autres questions ?

M : Non c'est tout, bon s'est demandé si elles parlaient plus français mais non

P : Elles disent Maitresse !

M : Oui !

(échange en croate)

M : Oui M a dit à C en français « regarde ! » et C lui a répondu « Tu veux que je vois quoi ? » mais en croate ! Donc elles se comprennent, elles mélangent les deux.

(échanges en croate)

M : Oui elles se comprennent bien bien, mais elles mélangent

P : ça va venir ça va venir

M : Bon on est contente, si ça va mieux

(échanges en croate)

M : Elle demande pour M, est-ce qu'elle joue encore toute seule ou... ?

P : Dans la classe ?

M : Oui

P : Elles sont toujours ensemble et M, une fois passée l'entrée en classe, c'est plutôt elle qui va être le moteur du binôme, qui va emmener C

M : D'accord, ok

(échanges en croate)

M Oui elle pense que c'est M la grande sœur sauf que c'est...

P : Alors dans les ateliers je les ai mises ensemble pour les rassurer et...

(interruption de C)

M : Qu'est ce qu'il y a ?

(échanges couverts)

M : C dit « Moi non-pipi », ça elle dit !

P : Ah oui ça elle le dit !! Et donc quand l'atelier démarre C va regarder sa cousine pour dire on y va ou pas ? et M dit toujours on y va !

M : Ah ok bah c'est bien ça

P : Vraiment c'est bien ! Avant je devais les emmener aux ateliers et maintenant je peux me contenter de dire Vous êtes à l'atelier untel et elles y vont

M : D'accord elles comprennent

P : On les sent plus à l'aise et moi ça me rassure de ne plus sentir cette peur

M : Oui moi aussi le matin plus de peur mais juste pas envie d'y aller

(échanges en croate)

M : Oui c'est pareil, des fois elle a pas bien dormi donc elle a pas envie d'y aller

P : Alors oui, parfois c'est le cas pour nous aussi, parfois il y a des jours sans et des jours avec

M : oui

(échanges en croate)

M : avant c'était vraiment je veux pas aller à l'école, c'est à cause des enfants, c'est à cause voilà de tout le monde, y a trop de monde mais là c'est différent, là c'est juste j'ai pas bien dormi

P : D'accord. Je voulais vous remercier car j'ai conscience que je vous ai fait venir beaucoup dans la classe, je vous ai posé beaucoup de questions.

M : et c'est bien

P : merci de votre participation et de votre accord, c'était très agréable

M : merci vous aussi

P : Bon appétit, C revient pour la sieste ?

M : Oui, ça aussi c'était pas facile mais l'autre jour C m'a dit maman je veux retourner faire la sieste à l'école alors je l'ai ramenée alors qu'elle devait pas venir donc elle dit aujourd'hui ça va être pareil. Quand elle dit le matin ça change pas !

P : Oui je vois qu'elle dort de plus en plus, le coucher est facile maintenant

4ème de couverture

5 mots clés : allophone, inclusion, famille, plurilinguisme, langue

Résumé en français (10 lignes) :

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'inclusion des élèves allophones. Après avoir constaté que les professeurs des écoles ne sont pas sensibilisés et formés pour accueillir ces élèves, nous nous demandons pourquoi l'école accueille ces élèves, quels sont leurs besoins et comment le professeur des écoles peut y répondre pour faciliter leur inclusion.

Pour cela nous réalisons des expérimentations en cycle 1 et 2. En cycle 1, grâce à l'entrée de la langue maternelle des élèves allophones et de leurs familles dans la classe, utilisant notamment les contes et comptines comme supports. En cycle 2, grâce à la réalisation de portraits langagiers d'élèves arrivés en France depuis plus d'un an afin de recueillir leurs représentations et leurs ressentis sur leur situation.

Résumé en anglais :

In this research, we are interested in the inclusion of allophone students. Having found that school teachers are not aware and trained to welcome these students, we ask ourselves why the school welcomes these students, what their needs are and how the teacher can respond to facilitate their inclusion.

To do this we carry out experiments in cycle 1 and 2. In cycle 1, by bringing the mother tongue of allophone pupils and their families into the classroom, using tales and nursery rhymes as supports. In cycle 2, by creating language portraits of pupils who have been in France for more than a year in order to collect their representations and their feelings about their situation.