



HAL
open science

La place du langage dans la construction de l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration

Manon Bousquet, Noémie Gautron

► To cite this version:

Manon Bousquet, Noémie Gautron. La place du langage dans la construction de l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration. Education. 2021. dumas-03254196

HAL Id: dumas-03254196

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254196>

Submitted on 8 Jun 2021

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

La place du langage dans la construction de
l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration

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

soutenu par

Manon Bousquet et Noémie Gautron

le vendredi 21 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Ludivine Balland, directeur de mémoire

Françoise Claquin, membre de la commission

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à

communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Remerciements

Nous tenons à remercier dans un premier temps Ludivine Balland, notre directrice de mémoire, pour son aide et ses conseils tout au long du processus d'élaboration de ce manuscrit. Travailler avec elle a été un grand plaisir compte tenu de sa disponibilité et de sa bienveillance.

Nous aimerions également remercier l'INSPE de Nantes, d'une part parce qu'il offre l'opportunité aux étudiants de se former au métier du professorat des écoles et d'autre part pour l'atmosphère propice à la réussite qui y règne. Nous avons toujours pu compter sur l'aide ponctuelle de nos formateurs. Particulièrement, un grand merci à Françoise Claquin qui a gentiment accepté de faire partie de notre jury.

Un grand merci également à nos différents maîtres d'accueil temporaire de stage ainsi qu'au Parcours de Réussite Educative nantais qui nous ont permis de réaliser nos observations et entretiens, précieux pour l'élaboration de ce mémoire.

Nous tenons également à remercier nos partenaires de vie, Baptiste et Raphaël, qui nous ont aidées et soutenues lors des périodes de travail intenses. Nous remercions ainsi tous ceux qui ont participé de près ou de loin à ce travail et à nos études. Aussi, toutes nos pensées vont vers Isabelle, la maman de Noémie, qui a relu plusieurs fois notre mémoire afin qu'il ne contienne pas d'incorrections.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p.5
Introduction	p.8
Partie 1 : Cadrages théorique et empirique	p.9
Chapitre 1 : Cadrage théorique	p.9
1) La difficulté scolaire	p.9
2) L'immigration	p.10
2.1) Les ressources financières et l'origine sociale déterminent les inégalités scolaires	p.10
2.2) Les origines ethniques	p.12
2.3) La ségrégation spatiale	p.13
2.4) Les engrenages de l'institution scolaire	p.15
2.5) L'existence de stéréotypes et de discriminations	p.16
2.6) La question du langage au cœur des apprentissages	p.18
3) Le langage	p.19
3.1) Qu'est-ce que le langage ?	p.19
3.2) La langue et ses fonctions	p.20
3.3) Langages légitimes et illégitimes	p.20
3.4) La place centrale de langage à l'école	p.22
4) Problématique et hypothèses	p.24
Chapitre 2 : Cadrage méthodologique	p.25
1) Terrains d'enquêtes	p.25
2) Echantillons d'enquêtes	p.26
3) Observations	p.29
4) Entretiens	p.30
5) Discussions informelles	p.31
6) Référence au dispositif éducatif du programme de réussite éducative de la ville de Nantes	p.32

8) Difficultés, manques, regrets	p.33
Partie 2 : Analyse des données de terrain	p.34
Chapitre 1 : Facteurs internes de la difficulté scolaire des élèves issus de l’immigration	p.34
1) Les ressources financières et l’origine sociale	p.34
2) Le langage légitime à l’école, entre confrontation et non maîtrise	p.36
2.1) L’insuffisante maîtrise du langage légitime provoquant le redoublement	p.37
2.2) Des lacunes langagières qui conditionnent les difficultés dans toutes les disciplines	p.38
2.3) Le code langagier scolaire, une barrière symbolique qui éloigne les familles de l’école	p.40
2.4) Une communication entre pairs rendue difficile de par la non maîtrise du français	p.41
3) L’origine ethnique	p.42
4) Le profil typique d’un élève du PRE démontrant la corrélation entre difficultés langagières et origine sociale	p.48
Chapitre 2 : Facteurs externes de la difficulté scolaire des élèves issus de l’immigration	p.51
1) La ségrégation spatiale	p.51
2) Concurrences institutionnelles et non prise en charge des difficultés scolaires des élèves allophones	p.52
3) Des discriminations qui résultent de stéréotypes émanant des enseignants	p. 57
Chapitre 3 : Des pratiques enseignantes qui influencent l’expérience scolaire des enfants d’origines étrangères	p.58
1) Des modalités et une différenciation inadaptées aux difficultés langagières des élèves concernés	p.58
2) La communication entre élève et enseignant, un manque pour les élèves en difficulté langagière	p.59
2.1) Des temps d’échanges courts et pauvres	p.59
2.2) Un manque de sollicitation de la part des enseignants	p.60
Conclusion : La non difficulté scolaire des élèves issus de l’immigration	p.60

2) Des performances scolaires diverses	p.62
Bibliographie	p.64
Annexes	p.67
4ème de couverture	p.100

Introduction : L'immigration, un marqueur social toujours déterminant dans la difficulté scolaire des élèves

L'école, comme grande instance de socialisation, contribue à l'égalité des chances. C'est d'ailleurs la première notion spécifiée dans le Code de l'éducation : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. »¹ Cependant, les derniers chiffres de l'enquête PISA 2020 sont formels ; le système éducatif français est encore très inéquitable. Ces inégalités mises en lumière par les travaux de Bourdieu et de Passeron concernent majoritairement les enfants issus de milieux défavorisés puisque ce sont les enfants les plus touchés par la difficulté scolaire. Pourtant, d'autres facteurs explicatifs peuvent révéler ces difficultés scolaires génératrices d'inégalités. C'est le cas du facteur migratoire. Nous tenterons, à travers ce mémoire, d'interroger l'influence du facteur migratoire sur la scolarité des élèves. Pour ce faire, nous nous focaliserons sur l'impact de ce facteur sur le langage, garant des apprentissages des élèves. Si la question de l'immigration interroge dans le contexte scolaire, c'est qu'elle suscite à elle seule de nombreux débats politiques dans notre société actuelle. Les différents partis politiques se saisissent de la question de l'immigration presque tous les jours, notamment, récemment, Michel Barnier propose « un moratoire de 3 à 5 ans sur l'immigration » afin d'évaluer les profils des nouveaux arrivants en France et ainsi, lutter contre le terrorisme. Cet exemple ne vise pas à être discuté mais simplement à montrer en quoi l'immigration est un sujet actuel et très controversé dans notre société. Soucieuses de nous inscrire dans un débat sociétal et d'en constater les conséquences à l'échelle scolaire, nous avons choisi d'approfondir ce sujet. Cela nous a permis de constater que si de nombreux progrès ont été réalisés, beaucoup de stéréotypes et de discriminations involontaires restent encore et toujours à déconstruire. Nous ressortons grandies de cette expérience et plus sensibles aux discriminations liées à l'origine ethnique. Nous avons dorénavant un avis plus éclairé et consciencieux concernant les dysfonctionnements de notre système éducatif. Nous pourrions ainsi mieux les contrôler et les anticiper en tant que principales actrices d'éducation. En définitive, notre sujet de recherche vise à se demander dans quelle mesure le langage, envisagé comme l'acquisition d'un code socialement et scolairement normé, constitue un facteur déterminant dans la construction des difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration.

Dans une première partie, nous aborderons les cadrages théoriques et empiriques en éclairant notre sujet par des recherches sociologiques relatives à la question de la difficulté scolaire liée au facteur migratoire, puis nous dresserons la méthodologie d'enquête qui justifie les différents procédés auxquels nous avons eu recours. Dans une seconde partie, nous procéderons à l'analyse des données

¹ Code de l'éducation art. L111- 1 Chapitre 1er Dispositions générales

de terrain au vu des différents facteurs explicatifs soulevés par la théorie qui seront confrontés aux hypothèses de notre recherche. Enfin, nous concluons notre propos en nuanciant le constat fataliste de notre enquête à partir de deux études de cas concrètes.

Partie 1 : Cadrages théorique et empirique

Chapitre 1 : Cadrage théorique

1) La difficulté scolaire

Le dictionnaire Larousse définit le terme « difficulté » comme étant un « embarras éprouvé par quelqu'un pour faire quelque chose ». A cette image, un élève considéré en difficulté scolaire est un élève qui ne parvient pas à répondre aux attentes et à remplir les objectifs du système scolaire dans lequel il est inséré. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron² nous expliquent que les exigences du système éducatif reposent sur des dispositions en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être auxquelles toutes les classes sociales ne sont pas familiarisées. En outre, les classes moyennes et supérieures sont souvent celles qui entretiennent une proximité plus grande avec le milieu scolaire. Ainsi, les membres qui constituent ces groupes sociaux ont intériorisé ce qu'est la culture légitime et tendent à la transmettre à leurs enfants dès le plus jeune âge dans le cercle familial. Cette continuité et cet habitus proche des attentes scolaires font des enfants élevés dans les classes moyennes et supérieures des enfants ayant des conditions de réussite scolaire plus favorables. C'est plus souvent l'inverse qui se produit au sein des classes populaires. Les individus de ce groupe ont eu tendanciellement une relation plus brève voire plus conflictuelle avec le système éducatif. Elles sont alors logiquement moins à même de transmettre à leurs enfants un capital culturel proche de celui attendu à l'école. Mais alors, quelles sont les attentes de l'école que les classes populaires ne sauraient satisfaire ? Hors le fait de ne pas toujours être en capacité d'aider pour les devoirs à la maison, selon Bernard Lahire³, le manque d'emploi stable ne permet pas une projection dans l'avenir qui donnerait une motivation et un sens au travail scolaire pour les élèves. De même, Jean-Yves Rochex et Bernard Charlot⁴ invoquent le manque de lien établi entre les nombreux apprentissages informels dans un cadre privé et les apprentissages plus formels du cadre scolaire. Ainsi selon la famille et sa position sociale, le rapport au savoir et donc à l'école diverge.

² Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.

³ Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.

⁴ Charlot, B., & Rochex, J. Y. (1996). *L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire*. Lien social et politiques, (35), 137-151.

Enfin, il apparaît opportun de ne pas omettre de citer les ressources financières. En effet, les classes sociales sont définies selon plusieurs types de capitaux selon Pierre Bourdieu⁵. Le capital culturel fut évoqué ci-dessus. Il existe un autre capital déterminant, le capital économique. Les classes populaires détiennent un faible capital économique. Cela sous-entend parfois la difficulté à se procurer du matériel éducatif (livres et jeux de société par exemple) ou à bénéficier de cours de soutien. Mais aussi et surtout, cela signifie souvent que ses membres résident dans des logements qui ne permettent pas toujours des conditions de travail satisfaisantes (chambres partagées qui compliquent la mise au calme pour travailler ou lire par exemple). Parmi les individus des classes populaires, on retrouve les employés et les ouvriers, mais aussi, bien souvent, des familles qui ont émigré en France. En effet, selon l'étude Panel 1997 de Mathieu Ichou, 89,4 % des élèves issus de l'immigration font partie de la classe populaire et seulement 5,3% d'entre eux ont des parents cadres. Ils font ainsi régulièrement face aux difficultés scolaires.

2) L'immigration

Selon le Larousse, l'immigration se définit par "l'installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays". Dans cette définition donnée, il est précisé entre parenthèses que "L'immigration est le plus souvent motivée par la recherche d'un emploi et la perspective d'une meilleure qualité de vie". Cependant de nombreuses études visent à démontrer que lors de leur arrivée en France, les familles migrantes ne disposent pas des meilleures conditions d'intégration et d'élévation sociale. Notamment les enfants comme mentionné précédemment se retrouvent souvent en situation de difficulté scolaire. Mais pour quelles raisons leur condition ethnique et sociale est-elle vectrice d'inégalités scolaires dans notre pays ?

2.1) Les ressources financières et l'origine sociale déterminent les inégalités scolaires

La confrontation entre les familles et l'école appelle pour certains à un véritable choc des cultures. Dans le chapitre « *Devenir élève : une construction scolaire et culturelle* », Christiane Passerieux⁶ tente de nous faire prendre conscience que les différentes pratiques familiales ne construisent pas le même rapport au savoir (Bernard Charlot). En effet, certaines ne permettent pas de se munir des clés suffisantes pour le métier d'élève (Philippe Perrenoud)⁷. Cet article soulève le problème des différences liées aux pratiques familiales qui se transforment en inégalités scolaires, induisant une problématique sociologique : Comment l'école est-elle garante d'un ajustement entre

⁵ Bourdieu, P. (1984). *La distinction: critique sociale du jugement*. Minuit.

⁶ Passerieux, C. (2014) *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique sociale, Lyon, ISBN

⁷ Perrenoud, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.

la culture scolaire et la culture développée dans certains groupes sociaux ? Plus globalement, comment peut-elle être un facteur de démocratisation ? Selon Passerieux, l'école maternelle doit venir en aide aux enfants les plus démunis afin qu'ils acquièrent les codes de l'école, elle doit les accompagner à devenir élèves. Ainsi, l'école maternelle, lieu auquel est confronté l'enfant dès 3 ans, est un milieu différent de celui de la famille. Au sein de cet environnement, l'enfant s'inscrit dans un groupe qui rentre parfois en confrontation avec l'origine sociale des parents, notamment pour les élèves issus de l'immigration et des milieux populaires. L'enjeu est de donner un égal accès à l'enseignement, pour permettre la réussite de tous les élèves quel que soit leur origine sociale. Mais le simple fait d'aller à l'école suffit-il à lever les inégalités face aux apprentissages et donc à la réussite scolaire ?

Pourtant, les élèves issus de l'immigration sont souvent confrontés à la vie en groupe avant même de côtoyer l'école. En effet, Alessandro Berghamashi⁸ évoque les ensembles urbains comme étant des habitats récurrents pour les familles immigrées. Cela témoigne tout d'abord, nous y reviendrons, de la ségrégation spatiale visible entre les différents groupes sociaux. Cette vie de groupe est cependant, nous l'aurons compris, différente de celle de l'école. Nous l'avons évoqué lorsque nous définissions la difficulté scolaire, la plupart des élèves issus de l'immigration ont des parents ouvriers ou employés (environ 70% selon l'auteur précédemment cité). Ainsi, leurs ressources financières ne peuvent être élevées. Cela explique en grande partie leur installation dans ces ensembles urbains. En effet, les loyers y sont très modérés, d'où la dénomination d'HLM (habitat à loyer modéré) pour les bâtiments qui constituent ces zones. Cela implique alors des espaces de vie restreints pour des familles parfois nombreuses. Nous avons soulevé en première partie les difficultés d'intimité, de calme ainsi que le manque de matériel que tout cela suppose.

“Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires d'enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège” de Mathieu Ichou⁹ permet de préciser en quoi le facteur économique de ces familles est créateur d'inégalités scolaires. Cette étude part de constats collégialement apportés par des sociologues contemporains. Le premier constat est que les enfants d'immigrés réussissent moins bien à l'école que les enfants natifs, aussi bien du point de vue des résultats scolaires que de leur orientation. Si ces enfants sont particulièrement touchés par les difficultés scolaires, c'est avant tout car les familles dont ils sont issus sont essentiellement des familles de classes populaires. On remarque aussi que dans ces familles, le niveau d'études des parents est généralement faible. En outre, Mathieu Ichou démontre à travers son article

⁸ Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 157-172

⁹ Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.

combien les études précédentes sont limitées car elles ne permettent pas d'avoir une vision objective et représentative de l'hétérogénéité de la catégorie caractéristique des élèves issus de divers origines. En effet les anciennes études regroupent tous les enfants issus de l'immigration dans une seule et même catégorie que l'on appelle : « enfants étrangers ». Or, cette catégorie est en réalité extrêmement hétérogène et des enfants issus d'autres pays européens ne présentent pas les mêmes difficultés que les enfants issus des pays du Moyen-Orient. Mathieu Ichou est donc un des premiers à établir une plus grande catégorisation des élèves issus de l'immigration, par conséquent à prendre en compte, dans les études sur la difficulté scolaire de ces élèves, le facteur géographique. A travers son étude, il ne cherche pas à réfuter le facteur économique, mais à le nuancer et à l'enrichir avec ce nouveau facteur qui va permettre, à position sociale égale, de comprendre l'émergence de certaines difficultés persistantes. Cela nous conduit à définir un autre facteur, à savoir, l'origine ethnique.

2.2) Les origines ethniques

L'étude de Mathieu Ichou se base sur deux enquêtes quantitatives grâce au Panel 1997 et à l'enquête TeO de l'Ined. L'analyse du Panel 1997 consiste à observer le parcours scolaire des enfants qui rentrent en CP en 1997 jusqu'à leur arrivée en seconde. Ce qui est principalement observé du parcours scolaire se situe dans les résultats aux tests standardisés de mathématiques et de français. L'enquête TeO apporte quant à elle des informations sur les caractéristiques prémigratoires des immigrés. A l'issue du recueil de ces données de terrain, Ichou en vient à construire la catégorisation suivante des parents d'élèves : France Métropolitaine, Europe du sud (Portugal, Espagne, Italie), Algérie, Maroc, Tunisie, région du Sahel (Mali, Sénégal, Mauritanie), région du Golf de Guinée (Côte d'Ivoire, Bénin, Togo, Cameroun, Guinée, Ghana, Guinée équatoriale), Turquie, Asie du Sud-Est et Chine (Vietnam, Cambodge, Laos, Chine), DOM-TOM, Mixte (1 parent étranger et 1 parent français). Il est important de préciser que les enfants dont les parents sont migrants sont comparés à des enfants natifs qui ont les mêmes caractéristiques socio-économiques. Le premier résultat souligne que les différences sociales sont extrêmes entre les enfants dont les parents sont nés en France métropolitaine et ceux dont les parents sont nés ailleurs.

Voici un exemple : *Les enfants d'immigrés d'Algérie sont 119 dans l'échantillon du « Panel 1997 ». 5,3 % d'entre eux ont un père cadre supérieur ou enseignant, tandis que 89,4 % ont un père ouvrier ou employé. 36,5 % ont une mère qui n'a pas dépassé l'école primaire et 5,2 % ont une mère qui a fréquenté l'enseignement supérieur. Les enfants d'immigrés d'Algérie ont un score moyen en CP de 59,4 %. D'autres résultats interpellent : les élèves venant des régions du Sahel, de la Turquie et du Golfe de Guinée sont les enfants les plus en difficulté. En revanche les élèves provenant de l'Asie du Sud-Est et de Chine sont les enfants qui évoluent dans les conditions les plus favorables.*

Bien que les élèves de familles étrangères possèdent des conditions moins favorables à leurs parcours scolaires, Mathieu Ichou note que ces enfants ont tendance à progresser plus rapidement à l'école primaire que les enfants natifs.

Mais alors comment interpréter les différences scolaires « nettes » entre enfants de natifs et enfants d'immigrés de Turquie, du Sahel, d'Asie du Sud-Est et de Chine ? Selon Ichou, la ségrégation ethnique vécue par ces populations à leur arrivée en France expliquerait en partie ces résultats. En effet, les enfants issus de l'immigration se retrouvent scolarisés dans les mêmes établissements, ce qui a des effets négatifs sur leur scolarité. Or, nous le savons, l'hétérogénéité des élèves d'une classe tant culturelle qu'au niveau de leurs performances permet de faire progresser l'ensemble de manière plus durable et pertinente. Depuis un certain nombre d'année les recherches en sciences de l'éducation et au niveau du développement de l'enfant s'accordent à dire que l'homogénéité d'une classe ralentit considérablement les progrès des élèves, contrairement à l'hétérogénéité qui accélère le processus de progression.¹⁰ Cependant d'autres indicateurs comme les caractéristiques prémigratoires sont à prendre en compte. En effet, il constate grâce à son étude que les enfants venant des régions du Sahel, de Turquie ou du Golfe de Guinée ont des parents qui avaient déjà un niveau socio-économique faible dans leur pays d'origine. Beaucoup d'entre eux sont agriculteurs ou ouvriers car ce sont des régions du monde où on observe une forte ruralité. Son étude démontre une homologie forte entre la position sociale des pères des immigrés dans le pays d'origine et la position scolaire des enfants d'immigrés en France.

Ce qu'il faut retenir, c'est que les difficultés scolaires des enfants sont corrélées avec la position sociale de leurs parents. Également, selon le pays de naissance de leurs parents et la position sociale de la famille dans le pays d'origine, les enfants d'immigrés ont des scolarités diverses qui diffèrent plus ou moins de celles des enfants de natifs, en particulier pour les enfants d'immigrés de Turquie, du Sahel et du Golfe de Guinée.

2.3) La ségrégation spatiale

Nous l'avons évoqué dans une précédente partie, la ségrégation spatiale est un phénomène auquel sont régulièrement confrontées les familles émigrées en France. Notons que bien souvent, ces ensembles urbains sont construits dans des zones éloignées des centres, en périphérie selon Agnès Van Zanten¹¹. Cette réalité soulève plusieurs problématiques. Tout d'abord, nous y reviendrons, cela

¹⁰ Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 145-165.

¹¹ Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.

instaure une certaine « mise de côté » pour ces groupes. Ils peuvent difficilement se sentir intégrés au système français dans ces conditions, ce qui peut avoir a fortiori une incidence sur le rapport au système éducatif français. De plus, Alessandro Bergamashi souligne que, mis à l'écart et regroupés entre eux, les différents groupes ethniques ne sont ni familiarisés avec la langue française, ni encouragés à l'employer. Pourtant, la connaissance de la langue officielle est un facteur déterminant d'intégration à la vie et à la culture d'un pays, nous l'aborderons ci-après.

“Les descendants d’immigrés à l’école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique”¹² de Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade et Samuel Charmillot est un article qui questionne la part respective de l’école et de la famille dans la construction des inégalités en reprenant le questionnement suivant de Bernard Lahire : «si l’inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions “méta” (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d’échec scolaire ». Ces dires soulignent bien le fait que l’origine socio-économique et culturelle des élèves migrants s’avère être un facteur d’inégalité scolaire. Afin de nuancer ces propos, l’article met en lumière le concept “d’effet Matthieu” (Crahay, 2013)¹³ qui peut qualifier certains établissements scolaires français, notamment les écoles de centre-ville, signifiant “donner plus à ceux qui ont le plus”. Le regard de l’étude conduit à noter une certaine production scolaire des inégalités par le biais de discriminations systémiques liées à un ensemble de facteurs urbains et scolaires. En effet, les élèves issus de l’immigration se retrouvent majoritairement dans des écoles et collèges de quartiers ghettoïsés, ceux de la “périphérie” selon Agnès Van Zanten (2012) ou encore ceux dont la ségrégation sociale se cumule avec la ségrégation ethnique et scolaire (Felouzis, 2003¹⁴) ou dans des établissements mixtes. L’hypothèse émise pour tenter d’expliquer ce plafond de verre qui limite les acquis scolaires des élèves issus de l’immigration quel que soit leur capital culturel révèle que cette ségrégation spatiale de ces élèves entraîne une dégradation des conditions d’apprentissage. Or, il faut noter que la composition sociale et migratoire des établissements constitue un puissant facteur de production des inégalités scolaires, que ce soit en France (Duru-Bellat, 2002¹⁵ ; Felouzis, 2003) ou dans d’autres pays (Coleman, Campbell, Hobson et al., 1966 ; Hanushek & Rivkin, 2006 ; Lauder, Thrupp, Goldstein et al., 2008 ; Van Ewijk & Slegers, 2010). Ainsi, c’est la

¹² Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d’immigrés à l’école en France: entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 11-27

¹³ Crahay, M., & Felouzis, G. (2013). École et classes sociales. *L’école peut-elle être juste et efficace*, 92-140

¹⁴ Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447

¹⁵ Marie, D. B. (2004). Ségrégation sociale à l’école: Faits et effets. *Diversité ville-école-intégration*, 73-80.

qualité différentielle des écoles qui explique l'accroissement des inégalités de compétences et non la distance culturelle des élèves à l'école en elle-même, selon Felouzis. C'est-à-dire que certains établissements scolaires dans les quartiers défavorisés malgré des dispositifs institutionnels comme les « écoles à aidées » ou encore le cadre « REP ou REP + » restent à la marge des établissements de centre-ville. Les moyens financiers ne suffisent pas à asseoir une qualité unilatérale des établissements scolaires sur tout le territoire français. Ainsi en plus de l'effort d'acculturation à la culture scolaire, les moyens de l'établissement sont aussi à prendre en compte. Cela amène à interroger l'institution scolaire comme étant inconsciemment créatrice d'inégalités scolaires.

2.4) Les engrenages de l'institution scolaire

Qu'en est-il des moyens mis en place par l'institution scolaire pour pallier les difficultés scolaires de ces élèves ? “Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation, et expériences scolaires.”¹⁶ D'après l'enquête trajectoire et origine de Jean-Luc Primon, Laure Moguérou, et Yaël Brinbaum, sont montrés les mécanismes défailants du système éducatif actuel. En France, en 2014-2015, 50 000 élèves allophones étaient scolarisés en France métropolitaine : 24 000 en primaire, 21 000 au collège et 4 600 au lycée. Ces chiffres sont en constante évolution car depuis les années 1970, il y a une augmentation des élèves migrants entraînant une première conséquence d'ordre institutionnel, à savoir, l'augmentation des dispositifs et des structures d'accueil pour ces élèves dans les établissements scolaires. La circulaire de 2012 acte le remplacement de ces structures par des UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). De plus, on privilégie désormais le terme d'élève « allophone » à « élève nouvellement arrivé en France ». En outre, les motifs et l'esprit de la circulaire de 2012 sont toujours inspirés du schème politique de l'intégration en considérant ouvertement l'école comme un instrument de l'intégration sociale, culturelle puis professionnelle des allophones. En revanche, plusieurs études montrent que dans le passé, l'application de ces dispositifs dans les établissements scolaires a été problématique. En effet, de nombreuses contestations et résistances ont émergé de la part de parents d'élèves, d'enseignants et d'élus politiques qui réfutaient la présence d'élèves allophones en milieu ordinaire. Ces comportements et probablement le manque de formation des enseignants ont conduit les élèves allophones à rester dans des structures qui étaient censées les accueillir un an maximum.

L'enquête trajectoires et origines démontre aussi que lorsque les élèves sortent de classes d'accueil, ils sont majoritairement orientés dans des classes destinées aux élèves en difficulté scolaire

¹⁶ Primon, J. L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43

(type SEGPA), ou encore vers celles assignées aux élèves en situation de handicap (ULIS) alors qu'ils ne le sont pas nécessairement. Cette enquête témoigne que lorsqu'un enfant a été scolarisé au moins une année en dehors du système scolaire français, il a plus de chance d'intégrer une section d'enseignement spécialisée qu'une classe de sixième ordinaire. Pourtant, il faut noter que 75% des enfants et adolescents migrants déclarent avoir été inscrits uniquement en classe ordinaire. Donc une grande majorité n'a pas été prise en charge dans les meilleures conditions. Ce manque de prise en charge peut s'expliquer par le manque de moyens des structures d'accueil comme les UPE2A ou de rattachement du type CASNAV. Cela les conduit à être placés dans des dispositifs ULIS, ou à être laissés dans une classe ordinaire.

Cette étude montre aussi que l'âge d'entrée en France a une incidence sur le parcours scolaire des élèves. Par conséquent, il peut s'avérer être un facteur explicatif de la difficulté scolaire de ces élèves. En effet, s'observent bien des inégalités de trajectoires scolaires et de diplômes à l'issue des études selon l'âge de l'arrivée en France et le niveau d'accès au système scolaire français. En voici un exemple : parmi les immigrés venus en France avant l'âge de 6 ans, 39 % ont obtenu leur baccalauréat, contre 26% lorsque ceux-ci arrivent entre 12 et 16 ans. Les données de l'article confirment que, par le passé, les élèves migrants ont davantage fréquenté les classes adaptées que les autres populations scolaires issues de l'immigration (enfants d'immigrés nés en France) et que les élèves natifs. De plus, on peut penser que plus les arrivées sont tardives, plus les enfants ont accumulé du retard. Avec cet article, les soupçons de l'existence d'une discrimination, certes non voulue, mais réelle, sont sous-jacents. En effet, une tendance à maintenir les élèves non francophones dans des classes spécialisées et à les orienter dans des filières liées au handicap est particulièrement paradoxale au regard des textes et règlements officiels promulgués par le ministère de l'éducation nationale. Dès lors, comment qualifier ces pratiques de relégation sinon de « discriminations institutionnelles » ?

2.5) L'existence de stéréotypes et de discriminations

Marion Dutrévis¹⁷ caractérise les stéréotypes comme étant « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes ». Tout groupe est victime de stéréotypes plus ou moins ancrés et avantageux. Elle se base sur une étude relative aux afro-américains pour déterminer quels sont les principaux stéréotypes dont les minorités ethno-raciales font les frais. Ainsi, elle évoque les termes « fainéants », « bêtes » et « ignorants ». De tout cela découle une idée selon laquelle les élèves issus de ces minorités auraient, tout comme les élèves natifs issus de classes

¹⁷ Dutrévis, M. (2015). Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 61-72.

populaires, de faibles capacités scolaires. Ces stéréotypes sont si inconsciemment ancrés dans les esprits que les élèves issus de l'immigration seront traités différemment alors qu'ils entreront dans une école française. On appelle cela la discrimination, qu'elle soit positive ou non. Cela nous renvoie à la notion de « nivellement vers le bas » d'Agnès Van Zanten explicitée précédemment. En effet, les attentes amoindries de la part des enseignants dans des écoles dites ghettoïsées témoignent bien d'une idée globale de délicatesses scolaires. De plus, cette discrimination qui semble positive n'aidera pas ces élèves pour leur scolarité en collège ou en lycée, à moins que les attentes soient également moins exigeantes dans leurs futurs établissements. Quoiqu'il en soit, les épreuves du Diplôme National de Brevet ou celles du Baccalauréat seront identiques pour tous les élèves.

Au-delà des difficultés que peuvent engendrer les stéréotypes caractérisant les élèves issus de l'immigration, ces préjugés peuvent être intériorisés par les concernés. En effet, Marion Dutrévis soulève que l'incidence principale de ces stéréotypes est la vision que les élèves issus de l'immigration auront d'eux-mêmes. En 1956, Cooley¹⁸ explique qu'« un individu faisant face à des expériences récurrentes de discrimination serait amené à penser que le contenu des images véhiculées dans la société reflète fidèlement ses propres compétences, qui lui sont personnellement applicables ». Cela signifie que l'individu qui fait face à des a priori se verra lui-même les intérioriser. Ce phénomène aura inévitablement des conséquences sur la confiance en soi, la motivation et le taux de décrochage scolaire. Notons cependant que tous n'intériorisent pas ces préjugés. Cependant, l'issue sera souvent la même puisqu'en réaction à cela, les élèves qui n'adhèrent pas aux stéréotypes dominants évoqueront des causes externes à leurs échecs en cas de difficultés. Cette réaction vise à les protéger mais en évoquant par exemple une mauvaise notation, un mauvais professeur ou de mauvais outils, ils se « désidentifient » du système scolaire et accroîtront les risques de décrochage scolaire.

Toutefois, nous pouvons poser les questions suivantes : A partir de quel âge les enfants ont-ils conscience des stéréotypes socialement partagés qui pèsent sur eux ? Ces derniers auront-ils une incidence sur la scolarisation primaire des élèves ? C'est une étude de McKown et Weinstein¹⁹ (2003) qui répond à cette question. Selon ces deux chercheurs, « à 6 ans environ, un enfant sur dix a conscience des stéréotypes socialement partagés alors qu'à 10 ans, cette proportion s'élève à environ sept sur dix. ». Ils ajouteront que cela est encore plus élevé pour les minorités ethniques. En conclusion, si en maternelle, les élèves peuvent avoir rarement mais sûrement conscience des

¹⁸ Cooley C. (1956). *Human nature and the social order*. New York : Free Press.

¹⁹ McKown C. & Weinstein R.S. (2003). *The development and consequences of stereotype-consciousness in middle-childhood*. *Child Development*, vol. 74, no 2, p. 498-515.

stéréotypes qui pèsent sur eux, cela est très fréquent à l'école élémentaire, d'autant plus pour les élèves issus de l'immigration.

2.6) La question du langage au cœur des apprentissages

La question de la difficulté scolaire des élèves issus de l'immigration permet d'interroger un certain nombre de facteurs, comme l'origine ethnique ou encore le milieu socio-économique. Cependant il reste un facteur essentiel à aborder : le langage. Et pour cause, les enfants issus de l'immigration par définition quittent leur pays d'origine pour venir s'installer avec leur famille en France. Par conséquent, leur langue maternelle n'est donc pas le français, sauf cas particuliers (parent(s) français, pays francophones ou anciennes colonies). A leur arrivée en France, ces élèves se retrouvent confrontés à une langue inconnue, à des repères et des représentations qu'ils devront apprendre. Comme évoqué ci-dessus, l'âge d'arrivée en France des élèves et leur pays d'origine ont une influence sur leur parcours scolaire, qui s'explique en partie à cause du langage. En effet, un enfant qui arrive de Turquie à l'âge de 3 ans dont l'apprentissage du français commence dès la petite section aura moins de difficultés scolaires qu'un enfant turc arrivé en 5e à l'âge de 13ans. L'apprentissage d'une nouvelle langue est un apprentissage lent qui s'inscrit dans la durée. De ce point de vue, plus l'apprentissage débute tôt, moins l'écart langagier, donc scolaire, entre élève migrant et élève natif sera important.

De nombreuses recherches en sociolinguistique montrent que le milieu socio-culturel a une influence sur le langage. Dans les années 70, on parle même de « handicap sociolinguistique » à l'issue des publications d'Éric Espéret²⁰ et Basil Bernstein²¹. Leurs travaux révèlent un lien entre la structure sociale, le langage et la réussite scolaire. En effet à l'école, instance de socialisation et de transmission culturelle, les enfants issus de milieux défavorisés (ouvriers ou étrangers) sont les plus en difficultés parce que les codes culturels dominants de l'école, où la place du langage est prédominante, sont très éloignés des codes de leurs milieux sociaux (Bernstein 1971, 1972). Des recherches plus récentes s'accordent à dire que le langage est encore un facteur important dans la construction des inégalités scolaires. Notamment la revue d'Éducation et francophonie publie en 2008 « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?²² » sur la base d'une étude réalisée au Québec et en milieu scolaire britannique en

²⁰ Espéret, E. (1982). Langage et origine sociale des élèves. *Collection Exploration. Recherches en Sciences de l'Éducation Berne*, 1-281

²¹ Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social

²² Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?. *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196

Colombie. Cette recherche atteste de l'importance des difficultés langagières sur le niveau scolaire. Elle relativise même l'importance du milieu socio-économique comme facteur principal de l'échec scolaire, en observant sur le long terme une résistance plus marquée du facteur langagier. Les élèves non francophones dans les classes au Québec ou ceux qui bénéficient encore d'un soutien scolaire langagier au secondaire sont les élèves considérés les plus en difficulté. Dans les écoles anglophones en Colombie, on remarque, de la même manière, que les élèves qui maîtrisent le moins l'anglais, possèdent d'importantes difficultés dans les domaines langagiers et culturels mais aussi dans les matières scientifiques, entraînant une difficulté scolaire généralisée.

Ainsi la pratique du langage est en partie définie par le milieu d'origine des élèves. Sa maîtrise est de ce fait inégalitaire au même titre que les autres codes sociaux attendus de l'école. On observe que les élèves issus de l'immigration semblent être les principaux concernés par ces difficultés langagières comme vectrices de leurs difficultés scolaires. En outre, comment expliquer qu'une maîtrise incomplète du langage puisse créer tant de difficultés scolaires ? En quoi le langage constitue le socle de tous les apprentissages et comment se définit-il ? Ce sont deux questionnements que nous tenterons d'éclaircir dans la partie suivante.

3) Le langage

3.1) **Qu'est-ce que le langage ?**

Le langage est un terme qui se décline en diverses définitions. L'une des premières définitions du langage donnée par la Larousse est "la capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue)". Rapidement, les autres définitions proposées posent la question des différents types de langage, faisant ainsi d'un simple mot "langage" tout un concept. Parmi les différents langages, peuvent être cités les langages gestuel et animal comme "tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication". Le langage administratif quant à lui est une "manière de parler propre à un groupe social ou professionnel, à une discipline, à un domaine d'activité, à quelque chose". Le langage renvoie également aux registres langagiers qui constituent une "manière particulière de s'exprimer d'un groupe, de quelqu'un, jugée par rapport à une norme", peuvent être alors établis le langage familier, courant et soutenu. Dans une dimension plus philosophique, existe le langage de la raison qui est "l'expression propre à un sentiment, une attitude". Deux autres langages restent à évoquer : le langage artistique qui est "l'ensemble des procédés utilisés par un artiste dans l'expression de ses sentiments et de sa conception du monde." et enfin le langage informatique défini comme "l'ensemble de caractères, de symboles et de règles qui permettent de les assembler, utilisé pour donner des instructions à un ordinateur".

3.2) La langue et ses fonctions

La notion de langage se veut donc nécessairement liée à celle de la langue. Cette dernière renvoie à l'ensemble des codes vocaux utilisés par les hommes pour communiquer entre eux. La langue fait partie de l'identité de l'individu mais elle est surtout le fruit d'un produit culturel. En effet, chaque pays et/ou culture possède sa propre langue et ses dialectes locaux. Cette dimension culturelle de la langue amène à distinguer et préciser ses deux fonctions. La première est la fonction communicative qui relève de la technique langagière, à savoir du lexique ou encore de la phonologie. La deuxième est la fonction sociale et identitaire car c'est au travers de la langue que l'individu existe aux yeux des autres, qu'il se met en relation avec autrui. Par conséquent, elle joue un rôle nécessaire à l'intégration de l'individu dans un groupe social. Cette langue s'avère donc être un facteur d'intégration sociale. Comme tout facteur, en l'occurrence ici, un outil de médiation au service de l'intégration sociale, elle peut engendrer des difficultés ou faciliter l'acculturation d'un individu à un groupe social, un pays et une culture. Cela sous-entend que tous les langages et que toutes les langues ne se valent pas, notamment dans le contexte scolaire, objet de notre étude.

3.3) Langages légitimes et illégitimes

Nous pouvons considérer qu'il existe deux langues françaises : la langue orale et la langue écrite. A l'école, la langue écrite est privilégiée selon Basil Bernstein²³ puisque les enseignants y sont largement familiarisés. C'est en effet au sein de l'institution scolaire que les élèves apprennent à maîtriser cette langue. Selon le langage parlé dans sa cellule familiale et les fonctions de sa mobilisation, un élève peut être plus ou moins éloigné de la langue écrite en entrant dans les apprentissages. Nous l'aurons compris, plus un élève parle une langue proche de celle de l'écrit, moins il aura de mal à entrer dans l'écrit et vice-versa. Cela s'explique par le fait qu'un langage riche, soutenu et à des fins variées (pas seulement celle de communiquer) est privilégié à l'école. Bernard Lahire²⁴ appelle cela la « forme scripturale du langage » et Basil Bernstein, le « code élaboré ». Les classes sociales favorisées ont tendance à adhérer à ce type de langage légitimé. Au contraire, dans les classes populaires, dont les immigrés font partie dans 70% des cas, on utilise un « code restreint » à des fins purement communicationnelles et non pas de développement symbolique et personnel. Cette forme d'oral éloignée de l'écrit est quant à elle, plutôt considérée comme illégitime à l'école.

²³ Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*.

²⁴ Lahire, B. (2019). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'«échec scolaire»*. Presses universitaires de Lyon.

A l'école, la place du langage est centrale. La maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions constitue l'enjeu principal de notre système éducatif. Elle s'inscrit notamment dans le premier domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à savoir "Les langages pour penser et communiquer" avec comme première grande compétence : "comprendre et s'exprimer à travers la langue française à l'oral et à l'écrit". Sa prédominance dans les programmes montre à quel point le travail autour du langage est essentiel, notamment au cycle 1 avec le premier domaine "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" puis aux cycles 2 et 3 dans les volets "comprendre et s'exprimer à l'oral" ou encore "comprendre le fonctionnement de la langue écrite". L'école forme donc les élèves à la maîtrise d'un langage considéré comme la norme attendue. Mais quelle est cette norme ? Comme précédemment annoncé, le français s'impose logiquement comme la langue de référence à l'école. Les élèves doivent savoir parler correctement la langue française, la lire mais aussi l'écrire. À l'école maternelle, l'accent est mis sur le langage oral pour amener les élèves à construire des phrases et à enrichir leur vocabulaire actif avec l'étude du lexique sous la forme d'activités ludiques. La question des langues étrangères se pose généralement à partir du cycle 2 avec l'introduction obligatoire d'une langue vivante dans l'emploi du temps de la classe. Là encore, la langue vivante légitime qui s'impose à l'école est l'anglais. Si nous reprenons les langages légitimes dans le milieu scolaire, nous retrouvons donc la langue française et la langue anglaise. Ces deux langues sont à travailler à l'oral et à l'écrit. Les autres formes de langages tels que le langage gestuel sont inhibés dès le début de la scolarisation, à savoir au cycle 1. La communication verbale et non gestuelle devient un véritable enjeu des enseignants de maternelle. Concernant les registres langagiers, le registre familier n'est pas toléré à l'école. Par conséquent, sont privilégiés les registres du langage courant et soutenu. Ils s'inscrivent dans la norme attendue, qui correspond aux normes langagières des familles aisées, car rappelons-le, la culture scolaire peut dans une certaine mesure être considérée comme une culture élitaine (Philippe Perrenoud, 1993)²⁵.

Si la langue française est centrale à l'école, alors les élèves dont le français n'est pas la langue d'origine seront forcément pénalisés. Cela est d'autant plus vrai pour des langues éloignées du français. Par exemple, la racine commune du français et de l'espagnol permet un apprentissage plus aisé du français pour les élèves d'origine espagnole. En revanche, reviennent régulièrement les enfants d'origine turque comme exemples de difficultés d'acclimatation langagière. D'ailleurs, selon Ingrid Tucci²⁶, les élèves d'origine turque sont quasi-systématiquement orientés vers des voies professionnelles. Cela s'expliquerait, encore une fois, par l'exigence de maîtrise de la langue. En

²⁵ Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76

²⁶ Tucci, I. (2015). Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 47-60.

effet, l'auteure nous informe que dans les voies générales, considérées comme légitimes, une bonne maîtrise de la langue nationale est requise. Mais si l'élève est capable d'une bonne compréhension globale des consignes et concepts évoqués, pourquoi attendre de lui un tel niveau de langue ? Cela répond à des exigences institutionnelles en termes d'effectifs. Il est demandé de sélectionner selon certains critères et la maîtrise de la langue sert à départager les élèves qui se verront accorder ou non l'accès aux voies dites prestigieuses. Il est alors évident qu'un élève qui a appris la langue française dès le plus jeune âge dans sa cellule familiale puisse plus facilement se concentrer sur d'autres attendus de l'école qu'exclusivement celui de langue. Pendant ce temps, les élèves issus de l'immigration se devront d'apprendre la langue sous tous ses aspects : vocabulaire, grammaire, conjugaison, prononciation, et auront probablement l'esprit moins disponible pour d'autres apprentissages. Notons pour finir que ces pratiques de mise à l'écart liées au langage ne feront que stigmatiser davantage les élèves issus de l'immigration et que cela aura, encore une fois, des conséquences néfastes sur leurs scolarités selon Ingrid Tucci.

3.4) La place centrale du langage à l'école

Nous avons abordé les problèmes liés au langage attendu que rencontrent les élèves issus de l'immigration à l'école. Mais concrètement, en quoi cette mauvaise maîtrise du langage peut-elle entacher la réussite scolaire d'un enfant ? Selon Elisabeth Nonnon²⁷, un premier problème est de considérer une unique source de difficultés langagières quand il en existe de nombreuses. Elle évoque ainsi la nécessité de « déglobaliser » ce type de difficulté pour aider et différencier au mieux. Pour ce faire, elle souligne de nombreuses sources de délicatesses scolaires (compréhension, expression, références encyclopédiques, répertoire langagier, bagage linguistique) . Nous verrons que chacune de ces sources implique le langage.

Nous l'avons évoqué précédemment, à l'école, il est attendu que la langue serve à de nombreuses fins, à savoir « anticiper, réguler, évaluer l'action, expliciter des raisons, se différencier d'autrui » selon l'auteure citée ci-dessus. Un élève peut répondre à toutes, quelques-unes ou aucune de ces exigences. Nous l'avons largement explicitée, cette idée d'usage du langage « pour, dans le but de », n'est pas naturelle et envisagée par tous. Il faudrait alors familiariser et entraîner les élèves qui y sont étrangers pour réduire les écarts existants dès l'entrée à l'école maternelle. Cependant, le premier obstacle à cela est le manque de temps et de formation dont disposent les enseignants. E. Nonnon cite « Il y a une triple pression : du temps, du nombre, et des contenus d'apprentissage à assurer ». En effet, les injonctions institutionnelles ne permettent pas aux enseignants de s'attarder

²⁷ Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires: Entretien. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 17-24.

sur les élèves qui en auraient le plus besoin. Pire encore, dans l'obligation de faire avancer rapidement les notions abordées en temps de classe, ils se voient régulièrement forcés à interroger les « bons parleurs », ceux qui sont connus pour « faire avancer le cours ». Un élève ayant des difficultés à s'exprimer clairement verra régulièrement ses propos reformulés par l'enseignant et prendra un certain temps à mobiliser du vocabulaire et construire ses phrases. Or, nous l'avons évoqué, le temps est précieux pour les enseignants, qui en manquent cruellement. Nous l'aurons compris, cela, pourrait-on dire, « perdra du temps ». Face à ce phénomène de mise à l'écart des « mauvais parleurs », deux profils d'élèves seront majoritairement visibles selon la chercheuse : les « taiseux » et les « volubiles ». Cela signifie que les élèves en délicatesse langagière se mettront tantôt à l'écart, tantôt seront excessivement dissipés. Ces comportements naturels de protection individuelle sont liés à un phénomène pointé du doigt : le manque de confiance en soi. Le manque de confiance en soi est en effet l'une des raisons qui peut pousser un élève à ne s'exprimer que peu à l'école. Malheureusement, un cercle vicieux se mettra rapidement en place. En effet, moins un enfant s'exprime, moins il s'exercera à construire des phrases, moins il emmagasinerà de nouveaux termes, moins il aura l'envie de s'exprimer. D'ailleurs, l'évocation du manque de vocabulaire nous amène à citer une autre source de difficulté langagière, structurelle elle aussi : la connaissance du monde. Effectivement, le manque de culture légitime, de temps, de perspectives et de capital financier ne permet pas à toutes les familles d'étoffer la connaissance du monde chez leurs enfants. Pourtant, E. Nonnon le rappelle, les albums de jeunesse ont une place centrale à l'école primaire, notamment en maternelle. Un élève avec une connaissance faible du monde sera moins à même de comprendre ces récits et étoffera moins son vocabulaire qu'un enfant qui saisit les références qui y sont faites (même si un bagage patrimonial commun sera ici légitimement construit). Ici, le langage intervient dans le domaine de compétence « lecture » des programmes scolaires. Cependant, rien que concernant l'enseignement du français, les domaines « lire », « écrire » et « comprendre le fonctionnement de la langue » interviennent. Dans la totalité de ces domaines, il est attendu des élèves qu'ils mobilisent la langue française pour « l'entrée dans les codes symboliques, la structuration de l'expérience, l'accession à différents points de vue, la réflexion », mais aussi l'esprit critique et la prise de distance, le jugement, l'écoute et la justification. Seulement, comment peut-on, par exemple, demander à un élève de « structurer son expérience » par le langage si son vécu personnel est légitimement pauvre pour l'univers scolaire ? Notons en outre que ces nombreuses attentes quant à la langue n'interviennent pas seulement en français, mais bien dans toutes les autres disciplines scolaires, par exemple, pour justifier un raisonnement en mathématiques. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture confirme bien cela alors qu'il se veut être transversal et que son premier domaine s'intitule « des langages pour penser et communiquer ».

Nous nous devons également d'évoquer l'intonation. L'intonation se définit, comme les programmes l'invoquent, par la « parole expressive ». On demande régulièrement aux élèves, de façon abstraite, de « mettre le ton », à savoir, par exemple, s'exclamer et se questionner oralement lorsqu'apparaissent points d'exclamation et d'interrogation. Si cette tâche n'est pas aisée pour grand nombre d'élèves, selon E. Nonnon, elle l'est encore moins pour les élèves ayant « un accent ». Les élèves ayant un accent ne prononcent pas les phonèmes tels qu'ils sont conçus dans la langue française. De part ces « incorrections », ils ne remplissent pas entièrement les « exigences didactiques » de l'institution. Se voyant également pénalisés en termes de vocabulaire, syntaxe et grammaire, ils s'installeront bien souvent dans le cercle vicieux évoqué précédemment dans cette sous-partie, notamment car le langage intervient dans tous les domaines de l'école, soit, en permanence.

4) Problématique et Hypothèses

Nous avons abordé différentes notions au cours de ce chapitre, à savoir, la difficulté scolaire, l'immigration, l'immigration et la difficulté scolaire, le langage, le langage à l'école. Les lectures présentées mettent en lumière les questions du langage scolaire et du langage des élèves issus de l'immigration et la façon dont les deux sont corrélés. Naturellement, un dernier point précise leur lien pour mettre au jour les difficultés de langage des élèves issus de l'immigration. Les constats émanant des différentes tensions relatives à ces sujets nous amènent à nous poser la question suivante :

Dans quelle mesure le langage, envisagé comme l'acquisition d'un code socialement et scolairement normé, constitue-t-il un facteur déterminant dans la construction des difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration ?

Cette problématique nous amène à soulever quelques hypothèses qui guideront notre analyse des données de terrain. Les différents auteurs précédemment cités illustrent à quel point le langage constitue une norme sociale et scolaire. S'il s'agit d'une norme, cela signifie donc que chaque enfant doit la maîtriser pour garantir sa réussite scolaire. De surcroît, de nombreux facteurs expliquent que certains enfants ne maîtrisent pas ce code lors de leur entrée à l'école, par exemple, parce qu'ils sont allophones nouvellement arrivés en France ou encore parce qu'ils sont issus de l'immigration. Ainsi, ce langage ne va pas de soi et nécessite un processus d'apprentissage étayé par l'enseignant dans le cadre de l'école. Cela sous-tend que c'est par cette relation à l'école et à l'enseignant que l'enfant en difficulté langagière va réussir à entrer dans un processus d'apprentissage efficace, capable de réguler ses difficultés scolaires. Un important étayage langagier, comme une différenciation adaptée, peut constituer certaines réponses. Or, si ces difficultés persistent au-delà de l'école primaire et entachent

la réussite scolaire des élèves, c'est que le cadre du processus d'apprentissage n'est pas idéal, voire, dans quelques conditions, discriminant, pour l'élève en difficulté. Il est donc probable que l'organisation des séances par l'enseignant ne propose pas une différenciation adaptée aux difficultés langagières des élèves concernés. En outre, il est possible que les temps d'échanges entre les élèves allophones et l'enseignant soient faibles en quantité et en qualité. Et enfin, il est envisageable que les élèves en difficultés langagières soient moins sollicités que les autres enfants, notamment au niveau des rituels, lors des moments de transitions ou lors des ateliers dirigés par l'enseignant. Nous tenterons de répondre à ces questionnements dans la deuxième partie, consacrée à l'analyse des données de terrain.

Chapitre 2 : Cadrage méthodologique

1) Terrains d'enquêtes

- *Groupe scolaire la Bernardière à Saint-Herblain*

Notre premier terrain d'enquête est le groupe scolaire « La Bernardière » située à Saint-Herblain, une commune à l'ouest de la périphérie nantaise, qui compte environ 46 000 habitants. Plus précisément, il s'agit d'une école située dans le quartier de Bellevue reliant Saint-Herblain à Nantes. Ce quartier est considéré comme l'un des quartiers les plus sensibles de la mégapole nantaise. Cet établissement accueille majoritairement un public défavorisé et d'origine étrangère. Cela explique que l'école possède le statut de REP (Réseau d'Education Prioritaire) comme son collègue de rattachement « Ernest Renan » situé de l'autre côté de la rue. Le groupe scolaire comprend l'école maternelle ainsi que l'école élémentaire. Les deux bâtiments sont deux espaces distinctement séparés, les enfants partagent uniquement la cantine. Dans notre analyse, nous nous baserons sur l'école maternelle et notamment la classe de Petite Section, dans laquelle nous sommes affectées à l'occasion de notre stage filé. L'école maternelle comporte 6 classes allant de la Toute Petite Section à la Grande Section. Nous pouvons citer la classe des TPS/ PS, la classe des PS, la classe des PS/MS, la classe des MS, et deux classes de GS, ce qui représente au total 140 élèves avec 6 enseignants. Dans la classe de Petite Section dans laquelle nous intervenons, il y a également une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé dans l'Ecole Maternelle) en binôme avec l'enseignant.

- *Groupe scolaire Jean Jaurès à Saint-Mars-la-Jaille*

Notre second terrain d'enquête, offert à l'occasion d'un stage massé d'une durée de quatre semaines, se trouve au sein du groupe scolaire Jean Jaurès à Saint-Mars la Jaille, village de 2 500 habitants faisant à ce jour partie d'un regroupement de communes nommé « Vallons de l'Erdre ». Ce

regroupement de communes comptant 6 550 habitants, non loin de la région d'Ancenis, se situe dans la circonscription de Châteaubriant. Nous pourrions ainsi qualifier cette école d'établissement rural. Le groupe scolaire Jean Jaurès comprend une école maternelle ainsi qu'une école élémentaire. Les deux parties se situent à l'intérieur du même bâtiment. Pour autant, les élèves ne s'y croisent pas hormis au sein du périscolaire. En effet, les locaux dédiés à l'école élémentaire et ceux destinés à l'école maternelle sont séparés par un mur qui n'est franchissable que par la cantine ou l'extérieur (deux entrées distinctes). L'école maternelle est composée de trois classes comprenant chacune environ vingt-cinq élèves. L'école élémentaire, à laquelle nous nous intéresserons tout particulièrement puisque c'est en son sein que s'est déroulé notre stage, comprend six classes dont une classe dédiée aux élèves scolarisés en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). Cette école accueille environ 120 élèves d'origines sociales variées à dominante toutefois populaire. En effet, Saint-Mars la Jaille se veut être une commune à la fois agricole de par sa localisation, mais aussi ouvrière. Ce village fut édifié autour d'une usine spécialisée dans la construction de moissonneuses-batteuses après la seconde guerre mondiale. Aujourd'hui, cette situation ouvrière est maintenue par une usine agro-alimentaire qui emploie une large part de la population. En outre, l'école a obtenu le statut d'école à aider. Son collège de rattachement, le collège « Louis Pasteur » bénéficie également de ce statut. Cela fait d'ailleurs plusieurs années qu'il renouvelle sa demande pour figurer sur la liste des établissements REP (Réseau d'éducation Prioritaire). Nous noterons également qu'une antenne RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) se situe au sein de l'école élémentaire qui bénéficie alors d'une aide accrue des personnels spécialisés composant l'équipe du RASED (psychologue scolaire, maître à dominante pédagogique et maître à dominante rééducative). Nous préciserons, pour terminer, que nos observations furent essentiellement concentrées dans la classe de CM1 de l'école élémentaire, dans laquelle nous étions affectées. Cette classe comprenait 24 élèves dont trois élèves en ULIS. On pouvait également y compter quatre élèves issus de l'immigration.

2) Échantillons d'enquêtes

- *La classe de Petite Section de « La Bernardière »*

Dans la classe il y a 23 élèves. Les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves reflètent les caractéristiques des écoles REP. Les résultats sont répartis dans le tableau suivant, basé sur la nomenclature des catégories socio-professionnelles de l'INSEE mise à jour en 2003.

CSP parents (nomenclature INSEE, 2003)	Quantité	Ensemble en % (approximatif)
1- Agriculteurs exploitants	0	0%
2- Artisans, commerçants et chef d'entreprise	6	14%
3- Cadres et professions intellectuelles supérieures	4	9%
4- Professions intermédiaires	3	8%
5- Employés	8	18%
6- Ouvriers	4	9%
7- Retraités	0	0%
8- Sans activité professionnelle	18	42%
Total	43	100%

Nous pouvons observer que 18 parents sur les 43 parents d'élèves de la classe sont sans activité professionnelle, soit 42%. De plus, seulement 4 parents sur 43 sont cadres ou occupent une profession intellectuelle supérieure, ce qui représente environ 9%. Le recensement des professions des parents d'élèves permet de constater que les élèves de cette classe sont issus pour la grande majorité de milieux populaires, approximativement 69 % d'entre eux.

Après plusieurs jours d'observation, il fut plus aisé de repérer les élèves présentant les meilleures performances langagières et ceux pour lesquels la langue constituait une grande difficulté. Pour les élèves en difficulté langagière, nous avons donc remarqué Laurie, Wafa, Nathael, Aya, Asma, Amina et Yasmine. Concernant les plus performants au niveau du langage, nous pouvons compter Héloïse, Basile, Adrien et Hippolyte (prénoms modifiés). Concernant les enfants possédant les plus faibles compétences langagières, il est intéressant de noter que sur les 7 enfants, 6 sont d'origine étrangère. En effet, Wafa, Nathael, Aya, Asma, Amina et Yasmine sont des élèves issus de l'immigration. Nous considérons ces enfants en difficulté langagière car ils répondent aux trois critères suivants :

- L'absence de phrases, quelques mots les uns derrière les autres
- Des mots incompréhensibles « coco peu » pour signifier « trop peur » par exemple
- Une expression gestuelle davantage présente que l'expression orale

Ces caractéristiques s'opposent à celles des parents des enfants très à l'aise avec le langage. Héloïse, élève capable de formuler des phrases complexes et syntaxiquement correctes pour son âge, est l'enfant d'une consultante en projet humanitaire. Chez d'autres élèves qui possèdent les mêmes compétences langagières qu'Héloïse, comme Basile, Adrien et Hippolyte, les professions des parents sont sensiblement similaires. Avec respectivement une psychologue/un électricien, des statisticiens, ainsi qu'une gestionnaire en assurance/un agent qualifié, ce sont majoritairement des enfants de classes moyennes et supérieures. Il est intéressant également de noter qu'Héloïse est une enfant dont la mère est originaire des Etats-Unis. Elle possède donc une culture française mais aussi américaine. Rappelons que l'anglais, langue parlée aux Etats-Unis, est une langue très légitimée et prestigieuse dans notre système scolaire. De ce fait, Héloïse a accès à des pratiques familiales qui l'inscrivent dans les attentes scolaires.

• *La classe de CM1 de Saint-Mars la Jaille*

Nous l'abordions précédemment, les origines sociales des élèves qui composent cette école sont variées. Par exemple, au sein de la classe de CM1, alors que certains élèves ont des parents professeurs des écoles spécialisés, kinésithérapeutes ou contremaîtres, les parents d'autres élèves sont ouvriers non qualifiés voire sans emploi. Nous noterons que les élèves issus des classes moyennes et supérieures sont les élèves considérés comme étant les plus performants au sein de la classe (résultats élevés lors des évaluations diverses). Au contraire, les élèves dont les parents sont ouvriers non qualifiés ou sans emploi composent la partie « en difficulté » de la classe. Parmi ces élèves, nous retrouvons les quatre élèves sur lesquels nous nous sommes focalisées : des enfants non natifs dont une fille que nous nommerons Sofia ainsi que trois garçons que nous nommerons Samy, Malik et Pablo. La famille de Sofia a émigré en France il y a trois ans de cela. Sofia avait alors 7 ans. D'origine Syrienne, elle a vécu une semi-scolarité de deux ans au Liban. Nous utiliserons le terme de « semi-scolarité » puisque la dispense d'enseignement était réservée le soir, après la journée d'école des libanais, aux enfants émigrés. Cela constituait alors un enseignement à raison de deux heures par jour. De plus, Sofia, bien que très performante dans le domaine des mathématiques, a redoublé sa classe de CM1. Cela est dû à ses difficultés en langages écrit et oral dans la langue française. Samy, quant à lui, a quitté l'Algérie à l'âge de 5 ans. Sa première scolarité lui a été dispensée en France au cours de l'année de grande section. Nous noterons qu'aucune difficulté notable en langage oral ne lui est attribuable. Au contraire, son répertoire de vocabulaire est très riche. En revanche, des difficultés ont

pu être observées à l'écrit. Enfin, Pablo, espagnol d'origine roumaine et Malik, ivoirien, sont tous deux arrivés en France en ce début d'année scolaire 2020-2021. Ils avaient alors 9 ans. Pablo est allophone, il ne parle que la langue espagnole. Cet élève a connu une scolarité espagnole classique (dès 3 ans). De même, Malik a suivi une scolarité en Côte d'Ivoire, mais plus tard, à savoir, à partir de 6 ans. Sa langue d'origine est le français mais cet élève est extrêmement introverti et on ne l'entend que très peu s'exprimer à l'oral, encore moins lorsqu'il s'agit d'intervenir devant le groupe classe. Nous spécifierons que son père a un fort accent qui peut constituer ce que l'on appelle des « incorrections ». Ce constat peut laisser penser qu'il n'ose pas faire apparaître un tel accent, bien qu'il ne semble pas en être imprégné. Nous l'aurons compris, ces quatre élèves rencontrent tous une relation plus ou moins conflictuelle avec le langage légitime de l'école.

3) Observations

La technique d'enquête la plus évidente fut l'observation. Nous intervenons en tant que stagiaires dans des classes dont nous n'avons pas la responsabilité. Bien que l'objectif de ces stages soit de prendre la classe pour des séances ou même des temps prolongés, l'enseignant reste toujours dans sa classe. Cela signifie que nous disposons d'un temps important pour effectuer des observations explicites ou non. Certaines observations ont été planifiées tandis que d'autres se sont déclenchées d'elles-mêmes car la situation que nous observions nous paraissait pertinente pour notre étude. Il serait ainsi inutile de préciser combien d'observations ont été produites car nous étions en perpétuelle observation pendant le déroulé de nos stages. Si l'observation est en effet une technique plus naturelle que l'entretien, l'exercice n'en reste pas moins difficile. De surcroît, lorsque l'on observe une classe, notre attention ne peut être focalisée sur l'ensemble des élèves et interactions sociales. Notre champ de vision réduit biaise et occulte le relevé des informations. Il faut également ajouter à cela le fait que lors d'une observation, on se confronte au récit doxique, c'est-à-dire que l'on se focalise sur ce qui correspond à nos représentations, d'où la difficulté à se détacher de notre familiarité avec ce qui est observé. Cette familiarité conduit à faire des erreurs, à ne pas être totalement actif sur ce qui se passe, comme précédemment précisé. Lorsque l'on analyse une situation par notre champ de vision, nous avons tendance à porter un autre regard que celui de l'observateur qui se transforme souvent en évaluateur. C'est pourquoi l'une des meilleures manières de mettre de la distance est de prendre en considération des éléments quantitatifs. Voilà pourquoi la constitution de grilles d'observation est essentielle pour une observation plus cadrée et objective, grille à variables quantitatives que nous avons utilisée lors de nos observations formelles. Les variables quantitatives (telles que la durée, le nombre de personnes ou encore la récurrence) sont en permanence présentes, croisées avec des variables plus qualitatives (comme le nombre d'interactions entre un élève et l'enseignant, ou encore

la nature de cette interaction). Les grilles d'observation²⁸ ont été adaptées à chaque classe et à chaque observation pour affiner ou se concentrer sur un volet des variables qualitatives que nous souhaitons observer. L'observation participante et l'observation non structurée sont les deux observations que nous avons privilégiées. L'une nous permettait d'interagir avec les élèves et de mener nos séances, l'autre facilitait la focalisation sur les élèves les plus en difficultés.

4) Entretiens

En complémentarité des observations, il était important de réaliser des entretiens afin d'avoir accès à des informations non visibles et personnelles comme l'origine ethnique de certains élèves. En outre, ils permettent d'avoir la perception des enseignantes et ATSEM sur la difficulté scolaire et langagière de manière générale, mais aussi dans leur classe. Ainsi cela permet de confirmer ou non une certaine adéquation entre la parole et les gestes du professionnel. Réalisant notre stage au côté de trois professionnelles, nous avons décidé de mener pour chacune un entretien dirigé pour les mettre en parallèle de nos observations.

- *Une enseignante de CMI et directrice de l'école dans une zone rurale*²⁹

Nous avons fait le choix d'effectuer notre entretien à l'issue de notre stage de quatre semaines au sein de l'école élémentaire Jean Jaurès. Il nous semblait judicieux d'observer la classe, les élèves et l'enseignante avec l'aide de la grille d'observation présente en annexes dans un premier temps, puis, de croiser ces observations avec des informations supplémentaires et le ressenti de notre maître d'accueil temporaire. De plus, nos relations seraient logiquement plus fluides à la fin du stage, ce qui pourrait nous mettre à l'aise. Tel que le titre de cette sous-partie l'indique, cette enseignante est également la directrice de l'établissement. Cela pourrait apporter de véritables plus-values aux données récoltées à l'issue de nos observations (informations sur d'autres élèves de l'école, sur d'autres classes, sur la circonscription, etc). Néanmoins, notre grille d'entretien était principalement axée sur sa classe. L'entretien s'est déroulé lors de notre dernière matinée de stage. Notons que l'enseignante avait un temps certain à nous accorder puisqu'il s'agissait de sa journée de « décharge de direction ». Ainsi, l'entretien a duré un peu plus d'une heure. Nous lui avons demandé son accord pour l'enregistrer, ce à quoi elle a répondu par l'affirmative. Elle semblait toutefois extrêmement stressée alors que l'entretien débutait, contrairement à ce que nous avions envisagé. Au cours de

²⁸Cf en annexe n° 1

²⁹ Cf grille d'entretien n°2 en Annexe

l'entretien, elle s'est peu à peu détendue et nous avons pu récolter des informations très intéressantes, qui coïncidaient pour la plupart avec nos hypothèses de départ.

• *Une enseignante de petite section*³⁰

Il fut évident qu'un entretien avec notre MAT de stage filé devait avoir lieu. En effet, la classe de Laurence est composée de 14 élèves issus de l'immigration sur les 22 élèves de la classe. Cela représente un important échantillon pour notre objet d'étude. De plus, c'est une enseignante en petite section et nous le savons, la petite section est une classe où transparaissent d'autant plus les différences entre les élèves puisqu'ils sont vierges de toute acculturation à l'école. Les niveaux des classes de petite section sont très hétérogènes et cette classe n'y fait pas exception. Aussi, puisque nous sommes en stage filé dans cette classe, nous avons pu mener de nombreuses observations qu'il convenait de compléter avec un entretien pour avoir le deuxième versant des pratiques enseignantes dont nous avons été témoin. Pour avoir le temps d'installer une relation de confiance entre l'enseignante et nous, nous avons attendu l'antépénultième journée de stage pour réaliser cet entretien qui a duré 66 minutes. Nous noterons que cet entretien s'est déroulé dans une ambiance relativement détendue, bien que certaines de nos questions semblaient la déranger quelque peu (notamment le lien entre origines sociales et niveau scolaire, mais aussi le terme « difficultés scolaires »). Cela ne nous a pas empêché de récolter de précieuses informations, souvent complémentaires avec celles de notre précédent entretien à Saint-Mars la Jaille. Ainsi, nous avons pu confirmer certaines de nos hypothèses mais aussi y apporter de nombreuses nuances, que nous tenterons de mettre en avant à l'occasion de nos futurs propos.

5) Discussions informelles

Certaines discussions informelles donnent accès à des ressentis personnels très intéressants qui peuvent ou non conforter nos hypothèses et/ou questionnements mis en lumière par nos lectures. Ces discussions informelles sont très souvent interceptées dans les couloirs, par exemple, une discussion entre deux enseignants, ou encore autour de la table dans la salle des professeurs le midi. Naturellement, les propos ne sont parfois pas rapportés mot pour mot mais nous avons essayé de les retranscrire au plus proche de la réalité. L'un de ces propos nous a particulièrement interpellées, il s'agissait d'une discussion à propos du RASED qui s'avère être discriminant pour les enfants allophones, dont le contenu plus explicite sera détaillé en seconde partie. Nous avons donc noté

³⁰ Cf grille d'entretien n°3 en annexe et retranscription en n°3bis

quelques phrases qui seront analysées et réexpliquées en contexte, faisant l'objet de petits apartés lors de l'analyse des données de terrain.

6) Référence au dispositif éducatif du programme de réussite éducative de la ville de Nantes

Des références au PRE seront insérées au sein de notre mémoire. En effet, Manon est intervenante de la ville de Nantes au sein de ce dispositif éducatif qui vient en aide aux enfants en difficultés scolaires vivant dans les quartiers sensibles de Nantes. Au vu des profils d'élèves rencontrés et des informations récoltées qui font écho à notre sujet, nous avons décidé de venir compléter nos observations menées en classe par d'autres observations effectuées dans le cadre de ce dispositif. Nous précisons alors qu'au sein des passages relatifs au PRE, Manon usera de la première personne du singulier pour construire son propos.

7) Matériel de recherche

Concernant les outils qui ont permis de récolter les données de terrain, nous pouvons les répartir en deux catégories :

- Les outils numériques : Il s'agit des téléphones avec lesquels nous avons filmé des séances entières, enregistré les différents entretiens et bien entendu, pris en photos les différentes situations et/ou productions pertinentes. Ces outils technologiques permettent de capturer un moment avec plus d'exactitude que la catégorie suivante.
- Les textes manuscrits : De nombreux supports papiers, comme des carnets, des feuilles vierges, des grilles d'entretien³¹ mais aussi des grilles d'observation³² nous ont permis de recueillir des informations. Avoir recours à l'écriture intègre certes une part de subjectivité mais facilite les associations d'idées et enrichit les données en soulevant directement d'autres hypothèses et/ou questionnements.

L'ensemble du matériel utilisé présente un intérêt hautement complémentaire, les deux catégories ne peuvent fonctionner isolément.

³¹ Cf Annexes n°2 et 3

³² Cf Annexe n°1

8) Difficultés, manques et regrets

La construction d'un mémoire met en difficulté les étudiants qui doivent s'acclimater à un exercice emprunté à la recherche. Le cadrage de la problématique et théorique est un véritable enjeu pour débiter ses recherches et lectures. L'objet de notre étude, bien qu'évident pour nous, induit certaines limites. En effet, lorsque l'on commence à faire des recherches et à s'intéresser aux populations issues de l'immigration, c'est-à-dire des étrangers, certains termes et ou formulations doivent être habilement utilisés. Un sujet aussi glissant que les différences ethniques et culturelles doit être abordé avec beaucoup de délicatesse et d'adresse, sous peine que les propos tenus soient mal interprétés, voire, déformés. C'est pourquoi lorsque la question des entretiens se pose, deux cas de figures s'offrent à nous : Ne pas annoncer le sujet d'étude ou choisir de l'aborder en amont de l'entretien. Quelles conséquences si le sujet d'étude n'est pas présenté avant l'entretien ? Les enfants que nous observons pour notre étude sont des élèves présentant des caractéristiques physiques (comme la couleur de peau) et langagières (accent, mutisme, difficulté) qui peuvent nous donner des informations sur une possible origine étrangère. Les questions lors des entretiens se centrent rapidement sur ces élèves qui présentent ou non des difficultés scolaires. Pour comprendre la tension existante, imaginons une classe où peu d'élèves sont issus de l'immigration. Cependant, l'entretien y cerne très vite les 4-5 élèves d'origines étrangères. L'enseignant a le droit de penser que les étudiants devant lui ont recours à un délit de faciès, et se focalisent injustement sur ces élèves. Nos questions peuvent être alors perçues comme ouvertement discriminantes. Si au contraire nous décidons d'aborder le sujet avec l'enseignant pour expliciter nos intentions bienveillantes, l'entretien se retrouve quelque peu biaisé. La deuxième stratégie est celle que nous avons retenue pour notre premier entretien avec l'enseignante de CM1. Sans grande surprise, ses réponses montraient une certaine anticipation, puisque l'enseignante savait que nous voulions pointer du doigt certains élèves bien identifiés dans nos questions. Elle a ainsi omis de mentionner certains élèves en grande difficulté lorsque nos questions restaient encore très générales. Ainsi, la solution serait peut-être d'avoir une discussion post-entretien pour certifier les intentions honorables, loin d'une potentielle discrimination interprétée. Lors du deuxième entretien, nous avons fait le choix de l'expliquer pendant l'entretien juste avant les questions sur ce sujet, de façon à rassurer l'enseignante mais sans lui laisser le temps de réfléchir suffisamment pour davantage orienter ses réponses.

Partie 2 : Analyse des données de terrain

Chapitre 1 : Facteurs internes de la difficulté scolaire des élèves issus de l'immigration

1) Les ressources financières et l'origine sociale

Notre maître d'accueil temporaire Céline, à l'occasion des stages massés, prétend que les élèves « *d'horizons culturels différents ont tendance à être davantage en difficulté scolaire* ». Pour justifier cette idée, les notions de langage et de socialisation interviennent fréquemment. En effet, l'enseignante a envoyé dix demandes au RASED cette année, et ce pour des raisons variées (problèmes familiaux, difficultés de concentration, difficultés de communication, difficultés de compréhension, difficultés à donner du sens aux apprentissages). Sofia, Samy, Malik et Pablo font tous les quatre partie des élèves pour lesquels la démarche a été faite. Elle cite respectivement pour chacun d'entre eux les raisons suivantes : lexique, encodage et lecture, langage et lecture, comportement et communication, comportement et socialisation. Elle nous précise également que la demande n'a pas été retenue pour Pablo puisqu'étant non francophone, il dépend du pôle allophone et non pas du RASED. Cependant, le pôle allophone n'est que peu présent selon elle. Un PPRE a néanmoins pu être établi. Ajoutons à cela que les quatre élèves sont tous d'origines étrangères et présentent donc des difficultés scolaires au niveau du langage, mais aussi dans les autres matières scolaires. D'ailleurs, au cours de l'entretien, nous avons demandé à Céline si elle observait une corrélation entre les deux. Elle a répondu : « *oui oui, souvent l'accès au sens dans plein de matières passe avant tout par le langage* ». Les propos de l'enseignante viennent ainsi confirmer nos observations : les enfants d'immigrés de cette classe de CM1 réussissent moins bien à l'école que les enfants natifs. Cela confirme les dires de Mathieu Ichou³³ au sujet de ces élèves plus fréquemment en délicatesse scolaire. Notons que selon lui, si ces enfants sont particulièrement touchés par les difficultés scolaires, c'est avant tout car les familles dont ils sont issus sont essentiellement des familles de classes populaires. C'est pourquoi il est intéressant d'analyser les catégories socio-professionnelles des parents des quatre élèves concernés dans cette classe. Par chance, nous avons eu accès aux fiches de renseignements des élèves qui rendaient compte des différents métiers qu'exerçaient leurs parents. Ainsi, le père de Sofia est un ouvrier non qualifié et sa mère est sans emploi. Nous observons les mêmes données pour Samy et pour Malik. En revanche, nous ne disposons d'aucune information à propos des parents de Pablo qui est récemment arrivé dans l'école en provenance d'Espagne. Les parents ne parlent pas encore français, ce qui expliquerait ces absences

³³ Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.

de renseignements. Notons que nous retrouvons ces mêmes types de profils chez les parents des élèves en petite section de la classe de Laurence. En effet, les parents d'Amina et Asma sont ouvriers et les parents de Wafa, Nathael, Yasmine et Aya sont sans emploi.

Pour éclaircir nos données qui concernent les élèves en difficulté sur les deux échantillons observés, nous synthétisons nos résultats sous la forme d'un tableau. Nous avons pris le soin de renseigner les catégories socio-professionnelles des parents des élèves en difficulté, mais également de ceux dont les enfants sont les plus performants, afin d'avoir des éléments de comparaison.

CSP parents (nomenclature INSEE, 2003)	Élèves considérés comme performants	Élèves considérés comme en difficulté
1- Agriculteurs exploitants		
2- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise		
3- Cadres et professions intellectuelles supérieures	Isaline (CM1) Basile (PS) Héloïse (PS) Olympe (CM1)	
4- Professions intermédiaires		
5- Employés		
6- Ouvriers		Malik (CM1) Samy (CM1) Sofia (CM1) Amina (PS) Asma (PS)
7- Retraités		

8- Sans activité professionnelle		Wafa (PS) Nathael (PS) Yasmine (PS) Aya (PS)
Inconnue		Pablo (CM1)
Total	4	9

Interprétons maintenant ces résultats :

- *Sur les quatre enfants les plus performants, tous ont des parents cadres et ou exerçant des professions intellectuelles supérieures. Cela signifie qu'ils sont tous issus d'un milieu social favorisé.*
- *Sur les neuf enfants qui présentent le plus de difficultés scolaires, 5 ont des parents ouvriers et pour les quatre restant, leurs parents sont sans activité professionnelle. Cela signifie que tous les élèves en difficulté scolaire dans les classes enquêtées sont issus d'un milieu social défavorisé.*

Ces résultats montrent d'une part, qu'être un enfant issu de l'immigration est un facteur explicatif de la difficulté scolaire qui se combine avec l'origine sociale³⁴ (instituant un volume de ressources financières et de capital culturel) des élèves puisqu'ils influencent l'expérience scolaire des élèves. Les élèves les plus en difficulté appartiennent non seulement aux classes populaires, mais aussi aux fractions les plus précaires et les moins stabilisées des classes populaires. De plus, ce sont des élèves d'origines étrangères. Pour rappel, notre sujet d'étude vise à interroger l'influence de l'origine étrangère sur la difficulté scolaire. Ainsi, par la suite, nous allons voir comment ce facteur migratoire se révèle important selon différentes modalités qui seront détaillées dans les points suivants.

2) Le langage légitime à l'école, entre confrontation et non maîtrise

Les élèves sur lesquels s'appuie notre recherche combinent deux facteurs sociologiques : Ce sont des enfants issus de l'immigration et qui appartiennent à des milieux sociaux défavorisés (voir la tableau ci-dessus). C'est la combinaison de ces deux facteurs qui explique une tension entre leur langage spontané et le langage légitime de l'école. Nous le savons, l'école reproduit le modèle culturel

³⁴ Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit

et les codes langagiers des milieux socialement favorisés et sanctionne les élèves incapables de se les approprier.³⁵ Cette confrontation entre deux mondes provoque, chez ces élèves, des difficultés langagières, qui selon les profils et l'intensité des lacunes, entraînent diverses conséquences sur leur expérience scolaire. Ce sont ces différentes conséquences que nous soulèverons dans les points suivants

2.1) L'insuffisante maîtrise du langage légitime provoquant le redoublement

Le redoublement consiste à maintenir un élève en très grande difficulté dans une même classe, un même niveau, d'une année sur l'autre, pour qu'il puisse acquérir les compétences attendues et associées à son niveau. C'est une décision « *À titre exceptionnel, dans le cas où le dispositif d'accompagnement pédagogique mentionné au premier alinéa n'a pas permis de pallier les difficultés importantes d'apprentissage rencontrées par l'élève, un redoublement peut être proposé par le conseil des maîtres.* »³⁶. Après avoir été rendu impossible en 2014, le redoublement est de nouveau possible avec le décret qui modifie le code de l'éducation en 2018. Cependant, il s'agit d'une mesure qui doit être pensée en dernier recours puisque c'est une décision qui est créatrice d'inégalités scolaires chez les enfants. Aujourd'hui, la question du redoublement est toujours en débat, tantôt jugé utile par les enseignants pour consolider les apprentissages d'un élève et éviter que le collègue du niveau supérieur se retrouve à gérer un écart de niveau important entre ses élèves, tantôt perçu comme une énième mesure reproductrice d'inégalités scolaires et donc sociales. En effet, de nombreuses études montrent la faible utilité du redoublement sur les difficultés d'apprentissages mais, au contraire, révèlent un processus qui stigmatise les enfants des milieux sociaux défavorisés³⁷. Maintenant, quelles peuvent être les difficultés capables de légitimer une mesure dite « exceptionnelle » ? Il semblerait qu'une insuffisante maîtrise du langage légitime, le français, en soit une. Durant nos stages, nous avons fait la rencontre de Sofia, une élève redoublante de CM1 d'origine syrienne, dans la classe de Céline. Sofia a redoublé sa classe de CM1 car « *certes, elle progressait vite, elle avait de solides appuis en maths et elle progressait bien en langage mais elle était très timide, avait du mal à s'exprimer devant les autres. C'était surtout pour lui donner de l'assurance et l'aider à s'affirmer davantage* ». Selon son enseignante, le redoublement a été utile pour aider Sofia à s'épanouir dans la classe et à prendre confiance en elle, en l'école. Au détour d'autres conversations, nous avons compris que Sofia a surtout été maintenue dans ce niveau pour la faire progresser dans la maîtrise de la langue française, et précisément, de la langue écrite puisque c'est une élève pour

³⁵ Forquin Jean-Claude. Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude). — *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 15, 1971. pp. 39-44.

³⁶ Décret n° 2018-119 du 20-2-2018 - J.O. du 21-2-2018, inscrit au BO n°8 du 22 février 2018

³⁷ Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement?. *Revue française de pédagogie*, 11-23.

laquelle la correspondance phonèmes-graphèmes est difficile à l'écrit. Voici quelques exemples tirées de ses dictées ou de ses productions écrites :

Pour « Il en mange » elle écrit : « Il enmange »

Pour « une fille laide » elle écrit : « une fille l'aide »

Pour « une feuille épaisse » elle écrit : « une feuille épeis »

Ces erreurs témoignent d'une mauvaise segmentation des mots et d'une faible maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes sur des mots inconnus à l'écrit. Pour encoder les mots qu'elle ne connaît pas, elle essaie de le faire selon ses connaissances phonologiques. Ces difficultés sont accentuées par le fait que la langue française est une langue opaque, c'est à dire qu'elle n'est pas transparente, car il y a plusieurs graphèmes pour un seul et même phonème. Le redoublement de Sofia, bien qu'utile selon Céline, illustre à quel point une faible maîtrise du français peut impacter le parcours scolaire d'un élève. En outre, l'enquête trajectoires et origines³⁸ démontre aussi que lorsque les élèves nouvellement arrivés en France sont scolarisés, ils sont majoritairement orientés en classe ordinaire, par manque de place en UPE2A, en SEGPA et parfois même en ULIS. Ce sont donc des élèves placés dans des structures qui ne sont pas adaptées à leur principal besoin qui est d'apprendre le français. Cela conduit les élèves à être maintenus dans des niveaux/dispositifs qui ne sont pas appropriés, comme pour Sofia qui a redoublé en classe ordinaire.

2.2) Des lacunes langagières qui conditionnent les difficultés dans toutes les disciplines

Depuis la maternelle, la priorité des enseignants est la maîtrise de la langue française à l'oral (B.O 2020 et Domaine 1 du socle commun) pour garantir l'égalité des chances devant les apprentissages. Dès lors qu'un élève est en difficulté face à la langue française (d'abord à l'oral, puis à l'écrit), son apprentissage est nécessairement pénalisé puisqu'il est le principal outil de communication entre l'élève et l'enseignant. L'enseignant transmet les connaissances et explique à ses élèves par le langage oral. Bien sûr, si un élève est incapable de comprendre ce que l'enseignant lui dit, il ne peut pas apprendre. Ajoutons à cela que si l'élève ne peut pas s'exprimer à l'oral, il ne peut pas non plus manifester son incompréhension, ce qui bloque son processus d'apprentissage car avant toute chose, pour apprendre, il faut comprendre. Céline nous indique que les difficultés de langage, qui concernent les quatre élèves non natifs de la classe (Samy dans une bien moindre mesure), se répercutent sur leurs compréhensions des consignes, des énoncés et des textes dans toutes les disciplines (*« l'accès au sens passe par le langage dans toutes les matières. Notamment pour*

³⁸ Primon, J. L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43

résoudre un problème, même quand tu es performant en maths. »). Prenons l'exemple d'un problème de mathématiques³⁹ qui fait souvent défaut aux élèves qui ont des problèmes de compréhension liés à leurs lacunes langagières, notamment lexicales.

Léo a 24 € dans son porte-monnaie.
Il a 8 € de plus que Lilou.
Combien d'euros Lilou a-t-elle ?

8 32 15 14 24 16

Typiquement, lorsque le mot « de plus » est utilisé dans un problème de mathématique, il est une source de difficulté chez les élèves. En effet, « de plus » est un mot inducteur que les élèves associent directement à l'addition alors qu'ici, pour résoudre le problème, il faut utiliser la soustraction. La façon dont sont organisées les données peut poser problème pour identifier quel acteur a le plus d'argent et celui qui en a le moins parce que la phrase « Il a 8 euros de plus que Lilou » doit être correctement comprise pour intégrer le fait que Léo est le plus riche. Dans ce problème, c'est la façon dont les enfants vont interpréter les informations qui va conditionner leur réussite à cet exercice. Ainsi, un élève qui a des difficultés de compréhension, notamment parce qu'il ne perçoit pas le double sens de certains mots de la langue française (ici « de plus » sous-entend que Lilou en a « en moins »), se retrouve ici en difficulté pour résoudre cet exercice. Cet exemple en est un parmi tant d'autres. L'apprentissage dans de nombreuses matières passe par la compréhension des termes en français comme en sciences ou en histoire. De même, en Education Physique et Sportive, la compréhension des consignes « orales » est primordiale pour ne pas se mettre en danger et réussir à produire la performance physique demandée. Pour en revenir aux propos de Céline, le principal frein à la compréhension est notamment, selon elle, le manque de lexique et cela ne concerne pas seulement les élèves issus de l'immigration. Pour autant, ils font tous les quatre partie intégrante de ce groupe. En effet, le lexique s'acquiert par familiarisation avec la langue à la fois en classe mais aussi et surtout dans les familles dès la naissance des enfants⁴⁰.

³⁹ Pierre Eysseric, COPIRELEM annales 2019, concours de recrutement des professeurs des écoles mathématiques, APREME, 2020.

⁴⁰ Rochex Jean-Yves. Vygotski (Lev Sémionovitch). — *Pensée et langage* . In: *Revue française de pédagogie*, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 188-189.

2.3) Le code langagier scolaire, une barrière symbolique qui éloigne les familles de l'école

Nous avons, ci-dessus, amorcé le rôle essentiel du milieu familial dans la construction du langage. L'école apporte elle aussi sa part de responsabilité dans le processus langagier des élèves, mais elle reste le deuxième acteur, derrière la famille. Ainsi, les enfants issus de milieux défavorisés se retrouvent confrontés au langage de l'école, un langage pensé selon les codes des milieux sociaux favorisés. Lorsqu'ils arrivent à l'école, ce sont ces élèves (auxquels nous ajoutons le facteur migratoire de notre sujet d'étude) que l'on considère majoritairement en difficulté langagière car ils ne maîtrisent pas ces codes oraux et écrits.⁴¹ Si ces élèves issus de l'immigration sont éloignés du code langagier scolaire, c'est parce que ce sont des enfants qui n'utilisent pas ou peu de français à la maison. En effet, durant notre entretien, Laurence émet une hypothèse selon laquelle certains de ses élèves n'entendent que très peu de français à la maison, notamment Wafa, Asma et Yasmine. Elle précise à ce sujet : « *Pour Yasmine, la maman dit qu'elle parle français à la maison mais je n'en suis pas sûre car elle a vraiment du mal en langage* ». Concernant Asma et Wafa, elle évoque que leurs grands-parents ne parlent pas le français. Si cela peut sembler anecdotique car le langage des parents semble plus important que celui des grands-parents, il n'en n'est rien. Laurence précise en effet, que les grands-parents ont une place très importante dans la vie voire l'éducation de ses élèves. Pour cause, selon Alessandro Bergamashi, les populations non francophones sont la plupart du temps mises à l'écart et regroupées entre elles, ce qui provoque de fait une grande proximité entre les membres d'une même famille⁴². Cela pose le problème de la familiarité avec la langue française que ces derniers ne sont pas encouragés à employer. Ils peuvent en effet compter sur leur langue natale pour se faire comprendre par leurs pairs. Pourtant, la connaissance de la langue officielle est un facteur déterminant d'intégration à la vie et à la culture d'un pays. De la même manière, nous apprenons que les parents de Sofia (de la classe de Céline) ne parlent que très peu français. Ils ne sont alors pas à même de pouvoir l'aider dans ses devoirs. Cela en va de même pour le père de Malik qui, lors d'un entretien parent-professeur, a affirmé avoir du mal à comprendre la langue française parlée par les français « *parce que nous parlons trop vite* ». Pour ces familles d'origines étrangères, le langage de l'école constitue une véritable barrière symbolique qui les en éloigne, puisqu'ils n'en maîtrisent pas ou peu les codes. La communication entre les parents et l'école est donc forcément impactée, rendant un suivi de la scolarité plus difficile pour les parents, voire, dans certains cas, les conduisant à un

⁴¹ Forquin Jean-Claude. Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude). — *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 15, 1971. pp. 39-44.

⁴² Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 157-172

décrochage parental⁴³ alors que la réussite scolaire des enfants passe par la co-éducation entre les parents et les enseignants (B.O 2020).

2.4) Une communication entre pairs rendue difficile de par la non maîtrise du français

Dans le cadre de mon travail au sein du dispositif éducatif du programme de réussite scolaire (ce dernier sera détaillé plus précisément dans le dernier point de ce chapitre), j'interviens auprès d'un enfant de grande section en très grande difficulté langagière. Cet élève originaire du Soudan est arrivé en France en 2019 à l'âge de 5 ans, soit en grande section. Il a intégré le Programme de Réussite Educative au début de l'année scolaire (2020-2021) afin de soutenir son apprentissage du français en dehors de l'école. Cet enfant a été maintenu en cycle 1 cette année car selon son enseignante, il n'avait pas une maîtrise suffisante du français pour entamer l'apprentissage de la lecture au CP. Tao vit avec sa mère (ses parents sont séparés) et son petit frère de 4 ans dans un appartement des Dervallières. Durant mes séances au domicile au début de l'année scolaire, j'ai pu constater que le français était inutilisé dans la famille. La mère s'adresse à ses enfants dans leur langue d'origine, une langue que Tao maîtrise correctement selon sa mère. Cependant, cette langue m'étant totalement inconnue, je n'ai aucun moyen de véritablement le vérifier. La seule chose que je constate, c'est la faible maîtrise du français qui est une importante source de difficulté pour Tao, si ce n'est la seule. En effet, il maîtrise de nombreux savoirs mathématiques requis à son âge, comme la comptine numérique jusqu'à 30, la reconnaissance visuelle des nombres, le principe du dénombrement (décomposition et recomposition des quantités inférieures à 10). En revanche, il ne sait pas encore s'adresser à une personne par une phrase simple dont la prononciation des phonèmes est correcte. Concrètement, sur les 20 séances menées, il n'y a pas eu une seule séance durant laquelle je n'ai pas eu besoin de demander à Tao de reformuler son expression. Soit je ne comprenais pas les mots qu'il employait, ou bien je le reprenais sur la prononciation de mots. Par exemple, pendant très longtemps, il n'arrivait pas à prononcer mon prénom « Manon » et le transformait en « Mano ». Il en est de même pour le nombre « trois » qu'il prononçait « Toi ». De plus, j'ai constaté qu'il utilisait les mêmes mots pour se faire comprendre : « ça », « pas ça » et « moi fais ». Son vocabulaire actif est extrêmement limité, alors que son vocabulaire passif (celui qu'il connaît) est bien plus fourni. Mon principal objectif avec lui est de faire passer tous les mots de son vocabulaire passif à son vocabulaire actif, mais aussi d'enrichir sa connaissance du lexique puisqu'il s'agit de son principal manque. D'une part, il génère un retard et des difficultés dans tous les domaines de la maternelle et d'autre part, il rend son intégration dans le quartier difficile. A la fin des séances, j'ai pour habitude de l'emmener au parc de Procé ou au square du quartier. J'ai ainsi pu observer certaines scènes qui confirment sa difficulté à

⁴³ Périer, P. (2012). Décrochage parental. *L'école des parents*, (6), 26-28.

communiquer et donc à créer du lien avec les autres enfants. L'une m'a particulièrement marquée, elle sera détaillée dans l'encadré ci-dessous.

Mardi 02.03.2021 à 17h20 (square Jean Marc Nattier)

Après avoir travaillé pendant 35min, nous nous installons au square pour que Tao puisse se défouler et jouer aux côtés d'autres enfants sur les structures de jeu. Tao se dirige vers une structure car il reconnaît des enfants qu'il nomme (peut-être des enfants de son école, ou qu'il croise dans le quartier). Après quelques minutes à grimper sur la structure, il sort en courant avec une petite voiture rouge (qui n'est pas à lui). Deux enfants le poursuivent en courant et en criant son prénom : « Tao ! Tao ! Rends-moi ma voiture ! Tu m'l'as volée ! ». Je me lève et intercepte Tao : « Tao ? Qu'est-ce qu'il se passe ? À qui est cette voiture ? ». Il ne dit rien mais me montre un des deux petits garçons du doigt. Je m'adresse alors au petit garçon : « Cette voiture est à toi ? » « Oui madame, on jouait au voleur et au policier avec Yassine ». Je me retourne vers Tao et lui demande : « Tu voulais jouer avec eux ? ». Il me répond : « Oui je fais voleur ». Alors je comprends qu'il souhaitait jouer avec les deux garçons mais qu'il n'a probablement pas su leur expliquer avec les mots, donc s'est rabattu sur les gestes. Or, sa stratégie a été très mal perçue par les deux garçons qui se sont sentis agressés. Par la suite, ils n'ont pas voulu jouer avec lui, même après que la situation leur ait été expliquée.

À cause de ses lacunes langagières, Tao a créé, malgré lui, une situation agressive avec les deux autres enfants. Ce malentendu a eu pour conséquence de l'isoler directement du jeu et de rompre la communication et le lien avec ces deux garçons. Après cet épisode, il a d'ailleurs préféré rentrer chez lui plutôt que de jouer avec les autres enfants présents. Si sa non maîtrise du français conditionne ses rapports aux autres enfants, elle peut également influencer son rapport aux autres apprentissages, et donc ses progrès à l'école.

3) L'origine ethnique

Nous l'avons vu dans la partie empirique, les données prémigratoires des élèves peuvent avoir un impact sur la scolarité des élèves. L'étude du Panel 1997 de Mathieu Ichou⁴⁴ témoigne que le pays d'origine impacte la scolarité des élèves en France. Dans les deux classes que nous avons suivies cette année, un certain nombre d'élèves présentant le plus de difficultés est d'origine étrangère. Sans grande surprise, pendant l'entretien, Céline, maîtresse des CM1 à Saint-Mars-la-Jaille, à la question « *Quels sont les élèves qui ont le plus de difficultés scolaires dans ta classe ? Pourquoi selon toi ?* », répond : « *C'est souvent les enfants d'horizons culturels variés et nouvellement arrivés dans l'école, voir en France. Par exemple, Malik qui est arrivé l'année dernière en France... Sofia c'est sa*

⁴⁴ Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52

deuxième année... Non, troisième année, elle est moins en difficulté mais on ressent encore beaucoup de difficultés. Samy aussi je pense, qui est un élève très intelligent mais qui a des gros problèmes de comportement, qui n'a pas eu de scolarité complète en maternelle donc on en ressent les effets... (...) Il n'a pas été scolarisé en Algérie, il est arrivé en grande section en France. Ça peut aussi expliquer son parcours. (...) Pablo a été scolarisé en Espagne, et il est arrivé cette année. » Ainsi, dans la classe de Céline, nous avons Samy qui est d'origine algérienne, Malik qui vient de Côte d'Ivoire, Sofia qui est syrienne, et Pablo qui est né en Roumanie mais a effectué toute sa scolarité en Espagne. Sur ces 4 élèves seulement, Samy a effectué toute sa scolarité en France dès l'âge de 6 ans, les autres ont été scolarisés dans leur pays d'origine ou dans un autre pays. Samy, qualifié comme élève « intelligent », « curieux » détient des difficultés scolaires moins importantes que les autres élèves. Selon Céline, il s'agit principalement du métier d'élève qui pose question en classe. L'origine ethnique des élèves et leurs difficultés rappellent les éléments importants de l'étude de Mathieu Ichou. Notamment, rappelons que les élèves venant des régions du Sahel, du Moyen-Orient, de Turquie et du Golfe de Guinée sont les enfants le plus en difficulté selon cette étude. Malik et Sofia sont deux élèves qui proviennent des régions citées dans l'entretien. Céline nous fait aussi part de son expérience avec le grand frère de Sofia qui semble également confirmer ce constat : « *Sofia était petite quand ils sont partis de Syrie. Par contre, son grand frère qu'on a eu, lui c'était très compliqué. Il a toujours refusé de travailler à l'écrit, il ne montrait pas ce qu'il apprenait. Je sais qu'au collège c'est très compliqué pour lui, aujourd'hui il a des comportements déviants.* » Concernant Malik, elle confirme une nouvelle fois plus tard dans l'entretien : « *Malik c'est compliqué à l'écrit, il y a peut-être quelque chose à creuser du côté de l'orthophonie, c'est bizarre des fois il manque des sons et des lettres.* ». Concernant Samy d'origine algérienne, les difficultés semblent moins importantes que celles des autres élèves. La même étude de Mathieu Ichou démontre que les enfants provenant du Maghreb sont moins en difficulté que ceux provenant des régions du Sahel et d'Afrique centrale. Cette enquête montre également que les enfants arrivant d'Europe avaient plus de facilité à s'adapter sur le long terme en France, de par une culture plus homogène sur le territoire européen. Ainsi la difficulté actuelle de Pablo est inhérente au fait qu'il est arrivé cette année en France.

Cela signifie que l'âge d'arrivée en France est aussi un facteur explicatif de la difficulté scolaire. L'enquête trajectoire⁴⁵ de 2018 présentée dans la première partie de notre mémoire met en lumière cet effet. J.Primon, L.Moguérou ainsi que L. Brinbaum évoquent l'âge pivot de 6 ans. Les enfants de cette classe sont tous arrivés en France à des âges très différents : « *Samy est arrivé en*

⁴⁵ Primon, J. L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43

grande section, donc à l'âge de 5 ans. », « Sofia, on l'a maintenue en CMI, elle va avoir 11 ans, elle est arrivée à 8 ans en France. », « Malik est arrivé vers 8 ans », « Pablo est arrivé à 9 ans en France ». Sur les quatre enfants d'origines étrangères, trois sont arrivés en France après l'âge de 6 ans. Ainsi leurs arrivées plus tardives peuvent laisser penser que les enfants ont accumulé du retard, ce qui par la suite, pousse les enseignants à orienter plus facilement leurs élèves dans des classes spécialisées ou à les maintenir dans le cycle. Concernant l'orientation des élèves de la classe, le seul redoublement envisagé en CM2, même s'il est « trop tôt pour le décider », serait celui de Pablo. L'enseignante pense également que Malik aurait « le profil pour intégrer une classe SEGPA après le CM2 ».

Les élèves de petite section de la classe de Laurence sont tous français. En revanche un certain nombre de parents d'élèves présentant des difficultés de langage sont d'origines étrangères. De la même manière que Céline, à la question « *Quels sont pour toi les élèves qui ont le plus difficultés scolaires dans ta classe ?* » elle répond : « *alors effectivement si on se cale sur un niveau lambda d'enfant en petite section, on va dire que pour Wafa c'est difficile pour Aya, pour Yasmine. C'est des enfants qui manquent de langage en fait.* », après avoir défendu le fait qu'en petite section, la question de la difficulté interrogeait (« *mais est-ce qu'en petite section on peut parler de grosses difficultés ?* »). Les élèves qu'elle cite font en effet partie de ceux que nous avons repérés comme étant les plus éloignés des attendus scolaires, en particulier au niveau du langage. Nos observations nous ont aussi permis de constater que Nathael, Amina ainsi qu'Asma possèdent des caractéristiques similaires aux élèves précédemment cités. Nous pouvons ainsi nommer Wafa, Nathael, Aya, Amina, Asma et Yasmine. A la différence des élèves de la classe de Céline, Laurence n'a pas connaissance des pays d'origine. Elle désigne plutôt des régions du monde comme « *Maghreb* », « *sud Afrique* » et « *Europe de l'est* » pour qualifier les régions dont sont originaires les parents de ses élèves. A ce sujet, il semblerait que les parents de Wafa soient d'origine maghrébine. D'ailleurs, lors de l'entretien, Laurence confirme que de nombreux élèves de sa classe ont des origines nord-africaines : « *c'est beaucoup de pays du Maghreb* ». Elle confirmera un peu plus loin dans l'entretien que la famille de Wafa, et en particulier la mamie, parle arabe. Pour Wafa, il s'agit de difficultés liées principalement au langage, mais aussi au savoir être élève. D'ailleurs, Laurence le précise ainsi : « *je pense à un enfant par exemple comme Wafa qui est arrivé où c'était un gros bébé. En fait, où il est arrivé, il sait pas ce que c'était que d'être avec d'autres, il mordait, il tapait, fin voilà... il connaissait pas cette relation aux autres...* ». Yasmine est également une élève dont les parents semblent venir du Maghreb. Laurence ne le précise pas durant l'entretien mais de nombreux indices, dont son prénom, nous ont conduites à cette conclusion. De même, au moment de la sieste, nous voulions aider Yasmine à se déshabiller. Sans mauvaise intention, nous l'aidions à enlever son collant car la plupart des petites

filles dorment en sous-vêtement et en t-shirt. Cependant Laurence nous a interrompues dans notre entreprise :

« Il ne faut pas enlever le collant de Yasmine. Ses parents ne veulent pas. Tu sais parce qu'ils sont d'origine arabe. Sa famille est musulmane. C'est pour ça qu'elle doit garder son collant pour la sieste. »

Nous en avons donc déduit que les parents de Yasmine venaient du Maghreb. Yasmine est une élève très discrète dans la classe. Au début de l'année, elle n'avait pas le vocabulaire auquel on s'attendrait pour un élève de petite section. Les seuls mots compréhensibles durant notre première période d'observation en classe étaient « *pipi* », « *oui* » et « *moi* ». Yasmine était une enfant qui ne parlait pas beaucoup et se faisait surtout comprendre par les gestes. Bien qu'elle ait fait depuis d'énormes progrès, un décalage entre son niveau de langage et celui d'autres élèves se fait toujours ressentir. Laurence complète en évoquant une compréhension assez faible : « *Et donc quand j'parle à Yasmine par exemple et qu'elle me dit « oui » mais qu'elle ne comprend pas ce que je lui dis, c'est difficile aussi. Donc oui. J pense que le langage ça fait...* ».

Les autres parents d'élèves viennent d'Afrique subsaharienne, notamment la famille de Nathael. Bien que Laurence ne cite pas Nathael dans notre entretien lorsqu'elle aborde les élèves avec un faible niveau de langage, elle fait remarquer un jour en récréation la chose suivante :

Noémie : « Nathael a fait beaucoup de progrès au niveau du langage. Il fait plus de phrases. »

Laurence : « C'est vrai mais ça reste encore très peu ».

En outre, durant l'entretien, Laurence aborde les difficultés de comportement de Nathael : « *Nathael il a des difficultés à être avec les autres. Par contre, sur certains domaines, il est performant* ». C'est un élève qu'elle laisse libre de venir ou non s'asseoir au coin regroupement, sinon il peut lire ou faire des dessins. Notons que comme Nathael, certains élèves posent des difficultés aux enseignants dans la réalisation de leur travail, par leur comportement notamment. Dans ce cadre, les enseignants ont tendance à les laisser plus libres d'aller et venir dans la classe, d'assister ou non aux apprentissages alors que cela participe à renforcer leurs difficultés. D'ailleurs, ces libertés que nous avons observées s'appliquent également à Wafa. Ce phénomène s'explique par la difficulté, pour les enseignants, à canaliser ces élèves tout en tenant compte du reste de la classe. Les encourager voire les forcer à participer à la vie du coin regroupement serait coûteux en temps et en énergie. En ce qui concerne Nathael, il s'agit probablement d'un manque de maturité, lui rendant la vie en collectivité au sein de la classe difficile. Trois autres élèves présentent des familles aux caractéristiques prémigratoires

similaires à celles de Nathael. En effet, Aya est une élève dont les parents sont « *certainement, peut-être Sub ou Haïti* » (pour notre enquête, nous considérons qu'Haïti et Afrique subsaharienne sont similaires). Nous avons repéré Aya dès le début de l'année puisque c'était une élève qui, comme beaucoup, s'exprimait avant tout par des gestes et dans un langage très souvent incompréhensible. Comme Yasmine, même si sa progression est impressionnante, son niveau de langage reste encore très faible. Nous ne connaissons pas précisément l'origine ethnique d'Asma. Cependant, nous avons constaté qu'en début d'année, cette élève était allophone. Elle est en effet anglophone. Elle a fait de nombreux progrès depuis le début de l'année puisque par exemple, alors qu'elle répondait « *Orange juice* » lorsque nous lui tendions une bouteille de jus d'orange au coin cuisine, elle répond maintenant « jus ». Cet exemple montre bien qu'en dépit de son niveau de langue, sa compréhension des attendus semblait déjà installée, tout du moins, dans certains cas... En effet, son enseignante Laurence exprime à son propos « *Asma qui est une petite fille très intéressée, qui je pense sait plein de choses, le fait de ne pas parler la même langue que nous, bah parfois ça fait quand même une barrière quoi. Alors après voilà, ses difficultés, elles vont s'estomper au fur et à mesure car elle va de mieux en mieux maîtriser la langue mais pour le moment, effectivement, quand moi je lui demande ce qu'est qu'un carré, bah elle sait pas. Elle sait pas parce que le mot « carré » j pense qu'elle ne met pas de sens derrière ! Peut-être que si je lui demandais en anglais, il est possible, j pense qu'elle saurait peut-être me répondre* ». Cette barrière de la langue ne l'empêche pourtant pas d'être à l'aise et avenante avec ses camarades et avec l'adulte. Elle est d'ailleurs dépeinte par son enseignante comme étant l'une des élèves les plus extraverties de la classe. Cela est certainement un levier pour sa progression dans la langue française mais à l'heure actuelle, cet écueil constitue un large frein pour ses apprentissages. Nous rappellerons également que sa langue natale qui est l'anglais est valorisée universellement, et a fortiori, dans le système scolaire français. Ainsi, ses parents pourraient être plus facilement intégrés que s'ils parlaient, par exemple, arabe ou mandarin. Cela peut éventuellement expliquer le fait qu'Asma soit à l'aise socialement et qu'elle ne soit qu'en partie pénalisée dans ses apprentissages. Ajoutons que de par cette situation particulière de la langue anglaise, il est probable que Laurence comprenne davantage ce qu'elle veut lui communiquer que si elle parlait une autre langue moins répandue.

Concernant l'âge d'arrivée en France des élèves de petite section, il est évident que le curseur d'analyse doit être placé sur celui des parents. Cependant, en raison de la crise sanitaire que nous connaissons, le dialogue avec les parents est très lourdement impacté puisqu'ils ne sont plus invités à entrer dans l'école. Laurence n'a donc pu nous livrer ces informations, qu'elle avait l'habitude de recueillir les années précédentes aux moments des discussions informelles lors de l'accueil du matin. Elle nous apporte cependant quelques éléments de réponse, notamment en interrogeant la situation d'Asma « *Asma je ne sais pas du tout. (...) elle a une grande sœur qui est là. Mais je ne suis pas sûre*

que... je sais pas... mais je pense que ça fait peut-être pas longtemps eux qu'ils sont là. ». Selon elle « Wafa, Nathael, Yasmine, je pense que ça c'est des familles qui sont installées depuis plus longtemps par ici et dont les parents d'ailleurs parlent français ». Certaines familles sont déjà bien installées puisqu'elles ont scolarisé des grands frères et sœurs, ou même dans certains cas, oncles et tantes, dans l'école. Cette classe de petite section constitue donc un échantillon d'analyse où il est difficile d'interroger l'âge d'arrivée en France comme facteur explicatif d'une quelconque difficulté scolaire.

Pour clarifier les informations dont nous disposons, voici un tableau récapitulatif des origines ethniques rencontrées chez nos élèves durant nos stages.

Origines ethniques	Enfants concernés dans la classe de Céline	Enfants concernés dans la classe de Laurence	Ensemble en % (environ)
Europe du sud (Portugal, Espagne, Italie)	Pablo : Espagne		8,35 %
Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie)	Samy : Algérie	Wafa Yasmine	25 %
Golf de Guinée (Côte d'Ivoire, Bénin, Togo, Cameroun, Guinée, Ghana, Guinée équatoriale)	Malik : Côte d'Ivoire	Nathael Aya Asma Amina Basile	50 %
Moyen-Orient (Liban, Syrie, Irak, Iran, Israël, Jordanie, Arabie Saoudite)	Sofia : Syrie		8,35 %
Amérique du nord (États-Unis, Canada)		Hélöise	8,35 %

Total :	4 enfants	8 enfants	100%
---------	-----------	-----------	------

Nous noterons que parmi ces huit enfants, six sont considérés comme étant en difficulté. Héloïse et Basile sont quant à eux, au contraire, parmi les élèves les plus en accord avec les attentes scolaires au sein de leur classe. Nous précisons dans un premier temps que chacun de ces deux élèves a un parent d'origine française. De plus, les parents de ces élèves font partie intégrante de la classe supérieure (psychologues et attachés humanitaires) tandis que les parents des autres élèves composant ce tableau sont ouvriers non qualifiés voire sans emploi. Enfin, nous l'observons, Héloïse est originaire d'Amérique du nord. Or, émanait de nos lectures le constat suivant : « selon le pays de naissance de leurs parents, les enfants d'immigrés ont des scolarités diverses qui diffèrent plus ou moins de celles des enfants de natifs »⁴⁶. Il semblerait que l'Amérique du nord dont est originaire Héloïse, fasse partie des régions permettant de suivre une scolarité française semblable à celle d'un natif de même rang social. Il nous a semblé intéressant d'apporter cette donnée au tableau car elle permet de confirmer, à notre échelle, l'hypothèse de Mathieu Ichou qui montre que les élèves les plus en difficulté dans notre système scolaire français sont originaires d'Afrique subsaharienne et que ceux qui possèdent les meilleures performances proviennent d'Amérique du nord ou d'Asie de l'est.

4) Le profil typique d'un élève du PRE démontrant la corrélation entre difficultés langagières et origine sociale

De nombreux dispositifs éducatifs existent en dehors du cadre scolaire. Le Programme de Réussite Éducative est un dispositif qui œuvre en faveur de la réussite scolaire en venant en aide aux enfants les plus défavorisés. Ce programme est créé en 2005 à la suite de la loi pour « l'égalité des droits et des chances de tous les élèves ». Impulsé par le ministère de l'Éducation Nationale, il est ensuite délégué aux villes via l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé). Bien que l'orientation soit nationale, il s'agit en réalité d'un dispositif qui s'inscrit dans une localité définie, permettant un travail de partenariat avec les municipalités et les actions territoriales. Il a pour objectif la prise en charge individuelle d'enfants dès 2 ans, à partir de la toute petite section, jusqu'au collège. Ces enfants, considérés comme « fragiles », sont des enfants qui sont la plupart du temps repérés dans le contexte scolaire par leurs enseignants. Les critères retenus pour avoir accès à ce dispositif sont multiples : état de santé physique, développement psychique et psychologique,

⁴⁶ Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.

contexte familial, facteurs socio-économiques et environnementaux⁴⁷. Les équipes coordinatrices des parcours dédiés aux enfants travaillent sur 4 axes principaux : « identification précise des difficultés de l'enfant, établissement d'un diagnostic de la situation, proposition d'un parcours éducatif adapté, suivi et évolution de l'enfant ». À chaque parcours individuel est associé un internat qui est le référent de l'enfant. Il est chargé d'assurer le suivi et d'aider l'enfant à progresser selon les objectifs fixés en accord avec la famille, les équipes coordinatrices et l'enseignant. Les objectifs peuvent être divers et variés, allant du simple soutien scolaire à une ouverture culturelle et un renforcement du langage. Comme évoqué précédemment, les enfants qui présentent le plus de difficultés scolaires sont des enfants de milieux défavorisés et des enfants d'origines étrangères. La réalité du PRE n'échappe pas à cette logique. En effet, la majorité des enfants qui sont suivis par le PRE de la ville de Nantes est issue de milieux défavorisés et parfois d'origines étrangères puisque les élèves que nous suivons résident dans les quartiers sensibles de la ville. Pour notre enquête, je n'ai pas eu accès aux statistiques des CSP, mais voici quelques chiffres qui parlent d'eux-mêmes: sur les 6 profils qui m'ont été présentés cette année et les 3 enfants que j'ai suivi, tous les parents sont/ou étaient sans emploi. Par conséquent, ils sont presque tous scolarisés dans des écoles placées en réseau d'éducation prioritaire renforcée.

La carte en annexe⁴⁸ indique l'ensemble des écoles de la ville de Nantes avec les principales écoles partenaires du dispositif. Les auréoles rouges mettent en lumière les écoles dans lesquelles sont majoritairement scolarisés les enfants inscrits au PRE. Nous pouvons remarquer que ces écoles sont des écoles définies comme REP + et qu'elles sont situées dans les quartiers les plus défavorisés et sensibles de Nantes. A savoir : Bellevue / Malakoff / Breil-Malville / Dervallières / Boissière / Chêne des Anglais.

Mon expérience personnelle au sein de ce dispositif depuis 3 ans me permet d'établir un profil type d'élève qui bénéficie du parcours individualisé au PRE. Il s'agit d'un élève qui a entre 5 et 8 ans, d'origine étrangère, présentant des lacunes langagières. En effet, sur six propositions de parcours, cinq enfants sont d'origines étrangères, dont quatre sont arrivés en France il y a moins de trois ans. De plus, les objectifs à atteindre pour ces enfants sont quatre fois sur six liés au renforcement du langage, combinés avec l'ouverture culturelle et l'amélioration de l'intérêt pour les apprentissages scolaires.

⁴⁷ Sapoval, Y-L. (dir.). Mettre en œuvre un projet de réussite éducative : guide méthodologique. Les éditions de la DIV, 2007. p.58-59.

⁴⁸ Cf annexe n°4

Ainsi, de nombreux enfants profitent d'un parcours individualisé grâce au PRE pour continuer à renforcer le processus d'acquisition de la langue française. Cette année, j'ai à ma charge un enfant de 6 ans qui a été maintenu en grande section afin que ses progrès langagiers continuent d'être soutenus. Il n'avait pas le vocabulaire suffisant pour l'entrée au CP qui demande une bonne prononciation et une maîtrise du vocabulaire de base. Cette année, son parcours est presque exclusivement porté sur un travail autour de la langue, afin de lui prodiguer un enseignement complémentaire de l'école. Cet enfant est arrivé en France à l'âge de 4 ans en provenance du Soudan, ses parents parlent très difficilement français. C'est donc un enfant qui ne côtoie la langue française qu'à l'école ou lors de nos séances. Après quelques discussions en concertation, les parents ont décidé d'entamer des cours de français qui ont débuté en janvier 2021. Cette mesure récente devrait permettre à toute la famille de progresser dans l'acculturation à la langue française. Le cas de cet élève est loin d'être isolé parmi les élèves que nous accueillons. Comme évoqué précédemment, sur les quatre enfants concernés par le langage, deux possèdent des parents qui ne parlent ni le français ni l'anglais. Par conséquent, la communication avec l'école et le dispositif du PRE est extrêmement difficile pour ces familles. Pour finir, il est important d'ajouter une caractéristique aux profils qui m'ont été présentés : 4 enfants sur 6 sont à l'école primaire, dont 3 en fin de cycle 1. Ces données permettent d'affirmer, pour ces enfants, l'enjeu d'un travail autour du langage pour garantir leur entrée au CP. Notons que le langage est un fait social qui s'acquiert prioritairement au sein du cocon familial depuis la naissance. Or, les enfants inscrits au sein du PRE sont majoritairement des enfants issus de l'immigration qui révèlent des origines sociales défavorisées, notamment, certaines fractions des classes populaires les plus précaires, à savoir, les sans-emplois. Nous le savons, les enfants issus de ces milieux sociaux arrivent à l'école avec un plus faible bagage langagier, ce qui marque une grande rupture entre leur usage courant du langage à la maison et celui demandé à l'école, le langage élaboré⁴⁹. Ainsi, la priorité des enseignants de cycle 1 est la maîtrise de la langue française à l'oral (B.O 2020 et Domaine 1 du socle commun) au service de l'égalité des chances devant les apprentissages. Or, les enseignants doivent composer avec des situations très complexes (avoir plus de 30 élèves par classe par exemple), ce qui ne leur permet pas toujours d'aller au bout de leurs objectifs. C'est là que réside l'utilité du PRE pour prolonger les efforts et le processus d'acquisition entamés par les enseignants. Au vu des données que nous possédons et pour conclure cette étude de cas, nous pouvons dresser un profil type pour ce dispositif : un jeune enfant d'environ 5 ans, d'origine étrangère, possédant des difficultés langagières qui nécessitent un important soutien langagier.

⁴⁹ Passerieux C, « *Devenir élève : une construction scolaire et culturelle* », dans Archat-Tatah, Bautier, Bonnard, Bonnéry, Briand, Devanne, Fabre, Lagoueyte, Passerieux, Pontais, Zerbato-Poudou, Passerieux (dir.), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Lyon, Chronique Sociale, 2014, pp.15-33.

L'analyse des profils rencontrés au sein de ce dispositif permet de corrélérer les difficultés langagières avec l'origine sociale qui, nous l'avons évoqué, constitue un facteur social explicatif.

Chapitre 2 : Facteurs externes de la difficulté scolaire des élèves issus de l'immigration

1) La ségrégation spatiale

Le milieu rural dans lequel évoluent les élèves de l'école Jules Ferry permet à la quasi-totalité des élèves de vivre dans une maison et de jouir d'un espace extérieur. A la connaissance de Céline, seuls Samy et Sofia vivent en appartement, dans des logements sociaux. Une fois encore, cela signifie qu'ils ne possèdent que peu d'espace et d'intimité pour travailler et se divertir. Nous l'avons évoqué lors du premier chapitre, cela peut être un frein à la réussite scolaire, d'autant plus lorsque que cela s'accompagne d'un manque d'outils et d'aide humaine. En effet, l'enseignante fut surprise de la fracture numérique durant le premier confinement. De nombreux enfants issus des classes populaires ne disposaient ni d'ordinateurs ni d'imprimantes. Ce constat fut partagé par Laurence, maîtresse des petites sections de Saint-Herblain. Elle exprime d'ailleurs que la majeure partie de ces élèves vit dans des logements sociaux situés au sein d'HLM. De cette façon, ils ne disposent pas d'extérieurs propres et passent parfois « *beaucoup de temps sur les écrans* », véritable fléau pour le développement physique et intellectuel des jeunes enfants⁵⁰. De plus, elle exprime que la « *vie du quartier* » diffère de la vie d'un enfant qui vit dans un logement individuel. Face à cela, certains élèves résidant dans des logements individuels peuvent avoir « *du mal à s'intégrer au groupe du quartier* » puis « *partent au privé quand ils en ont les moyens* » (à savoir, en école privée). Cela signifie qu'à l'issue de l'école élémentaire, voire de l'école maternelle, les parents des classes moyennes et supérieures ont tendance à faire le choix de scolariser leurs enfants au sein d'établissements constitués, selon leurs a priori, d'un public moins défavorisé. Cela ne fait qu'augmenter la ségrégation spatiale⁵¹. Cette homogénéisation des publics est une logique qui se retrouve aussi bien dans les quartiers et écoles favorisés que défavorisés. Cette logique met à mal la mixité sociale.⁵² Les enfants issus de l'immigration vivent donc la plupart du temps les uns à côté des autres, sont scolarisés ensemble et ce, sans côtoyer régulièrement d'autres élèves. Ajoutons à cela l'idée de « *vie en communauté* » qui a émergé lors de notre entretien avec Laurence : « *c'est comme Nathael, culturellement ils vivent en*

⁵⁰ Bach, J. F., Houdé, O., & Léna, P. (2015). L'enfant et les écrans. Un Avis de l'Académie des sciences. Le Pommier.

⁵¹ Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.

⁵² Payet Jean-Paul. La ségrégation scolaire. In: *Revue française de pédagogie*, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp. 21-34.

grande famille en fait. Pas en communauté mais disons qu'ils sont voisins avec d'autres qu'ils connaissent... » Nous apprenons ici que quelques-uns de ses élèves, et notamment Nathael, habitent avec ou près des grands-parents, ainsi que d'autres membres de la famille qu'ils connaissaient antérieurement à leur arrivée en France. Cette information affirme que le quartier autour de l'école (considéré comme très défavorisé) présente une faible mixité ethnique, sociale et culturelle. Cela renforce cet effet de ségrégation d'une population sur un espace qui, rappelons-le, constitue un plafond de verre, limitant ainsi les acquis scolaires des élèves issus de l'immigration et révélant une dégradation des conditions d'apprentissage⁵³.

2) Concurrences institutionnelles et non prise en charge des difficultés scolaires des élèves allophones

L'enquête trajectoire et origine précédemment présentée de Jean-Luc Primon, Laure Mogueïrou, et Yaël Brinbaum⁵⁴, a permis de montrer les mécanismes défailants du système éducatif actuel qui malgré lui, génère des discriminations importantes à l'encontre des enfants issus de l'immigration. Notamment, de nombreux dispositifs éducatifs sont remis en cause comme la prise en charge des élèves par le RASED. Lors de notre stage massé à Saint-Mars-la-Jaille, nous avons été témoins d'une discussion informelle concernant le RASED. Cette discussion qui a lieu sur le temps du midi témoigne du mécontentement d'un enseignant envers la prise en charge d'élèves nouvellement arrivés en France, qui plus est, allophones.

« Ils ne veulent pas les prendre tant qu'ils ne parlent pas un minimum français. Les enfants peuvent être pris en charge deux ans après leur arrivée en France. En gros, c'est : vous êtes arrivés, c'est bien, maintenant démerdez-vous. »

L'enseignant qui s'exprime rapporte une généralité concernant la prise en charge des élèves allophones. Les enseignants, démunis face à la difficulté scolaire des élèves allophones, se tournent vers des interlocuteurs capables de gérer cette difficulté en proposant une différenciation pensée pour chaque élève, à savoir le RASED. Mais le réseau d'aide se décharge généralement des élèves nouvellement arrivés puisque ses enseignants spécialisés ne se considèrent pas comme des professionnels adaptés à ces profils. Dans la classe de Céline, Sofia, d'origine syrienne, a attendu un an avant d'être prise en charge par le RASED, le temps d'acquérir une maîtrise suffisante du langage. Il est important de rappeler que dans cette école, les enseignants sollicitent facilement leurs collègues

⁵³ Marie, D. B. (2004). Ségrégation sociale à l'école: Faits et effets. *Diversité ville-école-intégration*, 73-80.

⁵⁴ Primon, J. L., Mogueïrou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43

du RASED car leur antenne est située dans l'école. Il est donc plus rapide de s'adresser au RASED qu'aux structures spécialisées pour les élèves allophones présents dans cette école. Étonnées par l'absence de références au CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), nous avons donc interrogé le lien que l'école entretenait avec ce centre. Céline nous fait rapidement comprendre que le CASNAV est surchargé et qu'il ne délivre que très peu de suivis une fois le statut d'élève allophone validé. Elle nous a aussi confié avoir l'impression que les écoles de campagne étaient délaissées par rapport à celles de la ville lorsqu'il s'agit d'obtenir un suivi avec ce genre de structure. Cette idée ne semble cependant pas vérifiée à l'occasion de l'entretien avec Laurence qui dit n'avoir aucun lien avec le CASNAV alors même que plusieurs élèves de sa classe de Saint-Herblain sont allophones. Elle semble d'ailleurs un peu gênée par cette situation, notamment pour la rentrée scolaire en petite section. Elle aimerait plus d'accompagnement pour expliquer le fonctionnement de l'école aux parents (*« si parfois il y avait des personnes qui pouvaient nous aider, ne serait-ce que pour expliquer le fonctionnement de l'école française aux parents »*), mais aussi pour rassurer les enfants lors de leur première semaine d'école (*« on a beau leur parler bah ils ne nous comprennent pas donc euh... J pense que ouais, dans ces cas-là, quand même, c'est difficile de ne pas pouvoir leur expliquer les choses quoi. »*). Elle nous évoque alors avoir fait appel à une association lors d'une rentrée scolaire pour communiquer avec la famille d'un enfant venant des îles Tonga puisqu'encore une fois, le CASNAV semblait inexistant au sein de l'école maternelle de la Bernardière. L'un des problèmes majeurs soulevé ici est celui du manque de coordination entre les acteurs institutionnels. En résulte une gestion individuelle des difficultés par l'enseignant. D'ailleurs, l'enquête trajectoire a mis en lumière le manque de moyens des structures de rattachement du type CASNAV ou d'accueil comme les UPE2A (Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants). Ce passage révèle l'un des problèmes majeurs du système selon les enseignants, à savoir, le manque, voire dans certains cas, l'absence totale de coordination entre les acteurs institutionnels. Cette difficulté est accentuée par les effectifs des classes. En effet, la classe de Laurence comprend 23 élèves dont 15 sont d'origine étrangère parmi lesquels cinq ne parlent pas ou peu la langue française. Il n'est pas aisé de s'attarder sur ces cinq élèves lorsqu'il faut également faire progresser les 18 autres.

Un autre point relevé par cette même enquête a directement pu être observé à l'occasion du stage à l'école élémentaire Jean Jaurès. En effet, l'enseignante affirme que les élèves d'origines étrangères sont majoritairement orientés dans des classes destinées aux élèves en difficulté scolaire, à savoir les SEGPA, mais également dans celles adaptées aux élèves en situation de handicap, comme les ULIS. Nous avons eu la chance de pouvoir observer durant une demie matinée la classe ULIS de l'école. Cependant, nous avons remarqué la présence d'une élève portugaise aucunement porteuse de

handicap. L'enseignante référente du dispositif ULIS nous a donc expliqué un peu plus en détails le portrait de cette élève et la raison de sa présence en ULIS. Cette enfant que nous appellerons Paula est arrivée en France il y a 2 ans, à l'âge de 10 ans, du Portugal. Elle est aujourd'hui en CM2 ULIS. Elle vit seule avec sa mère. D'ailleurs, toutes les deux ne parlaient pas le français à leur arrivée. Elle a donc été intégrée dans le dispositif ULIS pour sa scolarité en France, bien qu'elle ne soit pas en situation de handicap. Cela signifie que la MDPH (Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap) a ouvert un dossier où la non maîtrise de la langue française a été perçue comme un handicap au sens strict du terme. Cela pose donc la question suivante : Pourquoi considérer la non maîtrise du français comme une situation de handicap ? Nous le savons, l'oral est au cœur des apprentissages car il est le principal outil de médiation entre l'élève et l'enseignant. A l'école, il occupe régulièrement le statut d'objet d'apprentissage, c'est-à-dire que l'on apprend à s'exprimer dans un langage élaboré et construit à l'oral. Mais pour cela, il doit être compris en tant que moyen d'apprentissage et moyen d'enseignement. En effet, si l'on reprend la définition de la compréhension selon Roland Goigoux, l'élève doit être capable d'oraliser pour comprendre, puisque l'oral permet d'apprendre. De plus, c'est par l'enseignement que débute le processus d'apprentissage, de transmission des connaissances et cet enseignement se fait en parlant. L'enseignant explique à l'oral l'objet du savoir à ses élèves. Or, si un élève ne comprend pas ce que l'enseignant lui dit, il ne peut pas entamer son processus d'assimilation. En outre, si l'élève ne peut pas s'exprimer à l'oral, il ne peut pas non plus expliquer sa compréhension ou son incompréhension à l'enseignant, donc ne peut pas apprendre. La non-maîtrise de la langue française par Paula a donc été perçue comme un handicap car elle l'empêche d'avoir accès au principal rôle de l'école, l'apprentissage. Aujourd'hui, Paula parle très bien français mais possède encore des difficultés à l'écrit. Selon son enseignante ULIS elle a, à l'heure actuelle, tout juste le niveau d'un élève de CE2 en écriture, c'est-à-dire que la tâche écrite est encore extrêmement laborieuse, notamment en production d'écrit. Les élèves doivent réaliser l'équivalent d'une demi-page d'écrit en fin de cycle 2, tandis qu'à la fin du CM2, ils doivent s'approcher des deux pages. Cela constitue une tâche encore trop difficile pour Paula. De plus, elle ne maîtrise pas l'orthographe grammaticale de base⁵⁵ et a mémorisé très peu de mots invariables. C'est pourquoi son enseignante référente préconise une orientation non pas en ULIS collège, mais en SEGPA pour la suite de sa scolarité. Selon les propos de l'enseignante, l'orientation en SEGPA est privilégiée d'une part parce que les places en collège ULIS sont très demandées par des enfants en réelle situation de handicap (ce qui n'est pas le cas de Paula), et d'autre part car les sections d'enseignement général et professionnel adaptées sont à destination des élèves en difficultés scolaires persistantes malgré les différenciations et autres adaptations (PPRE au primaire par exemple). Cela

⁵⁵ BO 2020.

correspond aux besoins de Paula à l'écrit. Il est possible que ce cas particulier soit assez rare, toutefois suffisamment important pour que l'enquête trajectoires et origines⁵⁶ le mentionne. Cette enquête met en lumière le manque de moyens financiers, de capacités d'accueil et de prises en charge des enfants nouvellement arrivés en France qui ne possèdent pas, dans la majorité des cas, un encadrement adapté à leur besoin de type UPE2A ou de rattachement par la CASNAV. Cela explique que ces élèves soient rattachés à des dispositifs ULIS, comme Paula, ou laissés dans une classe ordinaire de la même manière que Pablo dans la classe de Céline. Si l'on reprend le cas de Paula, une place en UPE2A aurait été probablement le meilleur accompagnement possible puisqu'elle aurait bénéficié d'un enseignement renforcé de la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette situation ne peut que nous interroger sur la façon dont notre système éducatif produit, certes de façon inintentionnelle, des discriminations importantes à l'encontre des enfants nouvellement arrivés.

Depuis nos stages en M1, nous avons été au contact de différentes écoles. La diversité ou encore l'hétérogénéité des élèves (en termes de niveaux scolaires, de milieux sociaux et d'histoires de vie) sont deux termes adaptés pour décrire les fonctionnements et les publics représentatifs des écoles de Loire-Atlantique et probablement du territoire français. Aucune école ne se ressemble, même si deux des écoles au sein desquelles nous avons effectué nos stages sont affiliées au réseau d'éducation prioritaire. En effet, en M1, nous avons été affectées en stage à « La rose des vents », une école primaire classée REP dans la commune d'Erbray, qui fait partie de la communauté de communes de Châteaubriant. Erbray est une commune rurale qui présente de nombreuses similitudes sociales avec Saint-Mars-la-Jaille, c'est pourquoi le statut REP est accordé à l'école. Au moment de notre stage, la classe de TPS/PS était composée de 15 élèves. Un effectif réduit permis par les avantages du statut donnait la possibilité à l'école de refuser l'inscription d'élèves supplémentaires en âge d'entrée en TPS. Aucun élève de la classe n'était issu de l'immigration, donc était susceptible d'avoir des difficultés de langage lié au fait que le français n'était pas sa langue maternelle. Toutefois, cette école REP accueille des élèves appartenant à des milieux sociaux défavorisés, ce qui signifie que même si le français est la langue maternelle de tous ces élèves, des lacunes langagières peuvent être soulevées par l'école puisque nous le savons, les niveaux langagiers des élèves sont extrêmement hétérogènes d'un élève à l'autre en fonction de son origine sociale. Nous ferons le parallèle avec la classe de PS où nous sommes actuellement en stage à Saint-Herblain. Nous l'avons renseigné dans la partie antérieure, la classe de Laurence est composée de 23 élèves, où, rappelons-le, près de la moitié des enfants sont ou ont des parents d'origines étrangères.

⁵⁶ Primon, J. L., Mogueérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43

Origines ethniques	Les élèves de PS de Laurence	Total
Parents d'origines étrangères	Wafa Nathael Aya Asma Amina Héloïse Basile Mehdi Leïla Yasmine Alma Clara Nolan Mohamed Yanis Kenza	16 élèves
Parents d'origine française	Laurie Lya Adrien Clara Hippolyte Maxime Juliette Kenzo	8 élèves
Total	Total	23 élèves

Parmi ces enfants, nous avons relevé 5 élèves présentant des difficultés langagières. La question de l'effectif nous interroge alors. Pourquoi un effectif réduit à 15 élèves, comme à Erbray, n'est-il pas rendu possible en petite section dans une classe comportant une importante mixité culturelle ? L'effectif réduit est un avantage du dispositif REP avec en maternelle, pas plus de 25 élèves par classe mais aussi en CP et CE1, au maximum 15 élèves par classe. Dans le cas de la classe des TPS/PS à Erbray, l'enseignante était ravie de cet effectif réduit et pouvait avoir une réelle différenciation adaptée aux élèves, difficulté à laquelle se heurte Laurence dont la classe compte un effectif plus important tel que nous l'avons évoqué précédemment. La différenciation est pourtant essentielle et ce dès la maternelle. L'apprentissage et la maîtrise du langage est l'enjeu principal de l'école maternelle, qui commence dès la petite section, voire, toute petite section. La question se pose donc, ne serait-il pas pertinent d'avoir un effectif similaire à celui des CP et CE1, c'est-à-dire 15 enfants par classe, dès la petite section, pour garantir un étayage langagier plus individualisé pour des enfants dont les horizons culturels occultent la langue française ? Le manque de moyens mis dans les écoles accueillant un nombre important d'élèves issus de l'immigration remet donc en question le principe d'équité, J.Primon parle même de « discriminations institutionnelles »⁵⁷.

3) Des discriminations qui résultent de stéréotypes émanant des enseignants

Nous avons abordé la notion de « nivellement vers le bas » (Agnès Van Zanten). Alors que nous demandons à Céline si elle ajuste ses attentes en fonction du niveau des élèves (cf. grille d'entretien en annexe), elle répond « *Bien sûr ! Par exemple, si Sofia a 50% de réussite en dictée, je considère que c'est très bien alors que pour d'autres élèves, ça ne serait pas satisfaisant !* ». Bien que cela soit tout à fait compréhensible et même nécessaire pour ne pas décourager l'élève, il faut noter la discrimination positive établie ici-même. D'ailleurs, elle explique que pour apporter les outils nécessaires aux élèves dans le besoin dès le début de l'année, elle se réunit avec son collègue du niveau inférieur. Cela est bien entendu essentiel mais sous-entend également qu'elle peut apprendre à connaître certains de ses élèves tout en ayant des idées pré-construites relatives à leur niveau. Cela peut ne pas aller dans le sens du progrès dans certains cas. D'ailleurs, nous avons, lors de nos entretiens, fait face à quelques idées préconçues de la part de nos maîtres d'accueil temporaire concernant des cultures dites « *différentes des nôtres* ». Par exemple, Laurence évoquait la « relation au temps » qui peut différer d'une culture à l'autre. Ainsi, elle affirmait : « *les mamans comme la maman de Nathael par exemple, qui sont plutôt de type africaine, elles sont beaucoup plus zen que nous. Je pense qu'on n'a pas la même relation avec les enfants, la même relation aux horaires,*

⁵⁷ Primon, J. L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43

culturellement je pense qu'effectivement il y a des différences éducatives. ». Nous avons effectivement observé que Nathael semble ne pas s'être imprégné de l'emploi de la classe qui prévoit des temps au coin regroupement où lui ne se rend jamais. Ces paroles relèvent plus d'une conception personnelle que d'un concept vérifié. Dans la même lignée, Céline exprimait concernant un élève de sa classe « *c'est possible que dans la culture portugaise, il y ait plus de libertés accordées aux enfants et moins de cadre à la maison* ». Nous pourrions appareiller ces propos à la théorie de l'enfant roi, stéréotypes dont les familles de la péninsule ibérique font parfois les frais.

Chapitre 3 : Des pratiques enseignantes qui influencent l'expérience scolaire des enfants d'origines étrangères

1) Des modalités et une différenciation inadaptées aux difficultés langagières des élèves concernés

Nous avons eu l'occasion d'observer une différenciation par la quantité plutôt que par le contenu. Une enseignante de CM1, partant du constat qu'un élève hispanophone de sa classe ne comprenait pas ce qui était demandé, a préféré raccourcir l'exercice. Lui demander d'effectuer « *seulement ce qu'il est capable de faire* » dans le but d'alléger la charge cognitive n'est pas motivant pour l'élève qui sait qu'il a la possibilité et le droit de ne pas tout faire. Lorsque la différenciation est pensée sous un spectre quantitatif, là encore, les moyens ne sont pas idéaux. L'enfant se voit isolé avec un logiciel informatique d'entraînement. Si cette séance est néanmoins guidée par un adulte, cet adulte n'est autre qu'une jeune femme en service civique au sein de l'école, qui n'a pas de compétences en termes d'espagnol, d'enseignement ou de difficulté scolaire. Il lui est d'ailleurs arrivé de nous demander « *Peux-tu m'aider ? Je ne sais pas comment lui expliquer* ». Parfois, cette jeune femme fait lire des livres destinés à des apprentis lecteurs (CP) à l'élève allophone. Mais use-t-elle de la bonne technique pour lui apprendre à décoder ? Met-elle un accent que l'enseignante jugerait satisfaisant sur la prononciation ? Occupée avec le reste du groupe, l'enseignante ne peut s'en assurer. Malgré un étayage humain, le manque de ressources structurelles ne permet ici pas une différenciation optimale. En effet, la différenciation prévue isole considérablement l'enfant, qui passe près de deux heures par jour dans une autre pièce en dehors de la classe. Cela implique deux heures de moins en immersion complète avec la langue française et les apprentissages de la classe. Même si la dispense d'un enseignement du décodage pour travailler la correspondance grapho-phonologique française de manière individualisée est nécessaire, nous pourrions envisager la situation sous un autre angle : « La difficulté » est donc écartée du dynamisme de la classe. Outre l'isolement physique, Pablo se sent en décalage avec les autres élèves de la classe. Voici un extrait de conversation (initialement en

espagnol) que l'une d'entre nous a eu avec lui au sujet des livres qui lui servaient de support aux activités de décodage.

M : « C'est le livre que tu lis avec Floriane (jeune fille en service civique) ? »

P : « Oui, mais c'est un conte pour les petits enfants. En Espagne c'est pour ceux qui ont trois ans. Je n'ai pas trois ans moi. »

Le livre dont il est question est « Cendrillon ». Si ce conte peut convenir pour tous les cycles, les illustrations et les dialogues entre les personnes sont en effet plus adaptés à des enfants de 4 ou 5 ans. Or, Pablo a presque 9 ans. Il s'est donc probablement senti rabaissé et infantilisé par cette lecture qu'il a qualifiée pour « les petits ». Si la différenciation semble parfois inadaptée car elle met l'élève en difficulté à l'écart sans cadrage par l'enseignant et le prive ainsi d'une immersion langagière totale, elle semble également avoir un effet négatif sur le mental de l'enfant qui se sent en décalage avec les autres élèves de la classe. Ce sentiment de décalage peut s'avérer être un véritable facteur d'inhibition face aux apprentissages. Ainsi, cette forme de discrimination positive crée un « nivellement vers le bas » selon Agnès Van Zanten puisqu'elle pousse les enseignants à descendre leurs exigences sans qu'en réalité, il y ait un véritable effet positif sur la scolarité. En l'occurrence, ici, cette discrimination positive marque encore plus un écart très bien conscientisé par l'élève allophone.

2) La communication entre élève et enseignant, un manque pour les élèves en difficulté langagière

2.1) Des temps d'échanges courts et pauvres

Il apparaît opportun d'évoquer l'effet de groupe pour expliquer les temps d'échanges courts et pauvres entre les élèves en difficulté langagière et l'enseignant. L'enseignant se doit de faire avancer les apprentissages. Nous l'avons évoqué, pour cela, il lui faut gérer méticuleusement un temps compté. Alors, l'enseignant se verra régulièrement tenté de se saisir des réponses et interventions d'élèves que nous qualifierons d'« à l'aise à l'oral »⁵⁸. De plus, ces élèves sont aussi ceux qui interviennent le plus car intervenir oralement constitue une tâche moins encombrante intellectuellement pour eux. Ainsi, en petite section, nous avons pu observer des élèves « moteurs » réquisitionnés pour chanter une comptine devant le groupe classe qui devra les suivre. Ici, les élèves allophones sont dans une situation de passivité qui n'est pas favorable pour les entraîner à l'échange

⁵⁸ S. Bonnéry, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités », Revue Française de Pédagogie, n°167 avril-mai-juin 2009 dans le dossier « Retour sur la seconde explosion scolaire » : 13-23.

oral. Toutefois, cela peut également partir d'une intention bienveillante de la part de l'enseignant. Il est effectivement possible de ne pas vouloir surcharger intellectuellement l'élève. Cependant, cela entraîne des temps d'échange pauvres, qui peuvent parfois être intensifiés par une démission de l'enseignant considérant avoir des moyens faibles, voire inexistantes, pour communiquer avec l'élève. Ce fut le cas lorsque l'enseignante de CM1 nous affirma que cela était compliqué puisqu'elle ne « *parlait pas espagnol* ». De ce constat, elle intervenait le moins possible auprès de l'élève hispanophone et lorsqu'elle lui énonçait des consignes, elle n'insistait que peu quand l'élève ne réalisait pas l'exercice demandé.

2.2) Un manque de sollicitation de la part des enseignants

Laurence, enseignante des petites sections de Saint-Herblain, a pour habitude de solliciter les élèves pour qu'ils récitent une comptine apprise en classe aux autres élèves dans le coin regroupement. Nous avons tout d'abord remarqué que ce sont la plupart du temps les élèves dits « à l'aise à l'oral » qui se portent volontaires. Ce sont alors aussi souvent eux qui se trouvent être désignés par leur maîtresse pour effectuer la tâche demandée. S'il s'avère qu'un élève plus en difficulté avec le langage est sollicité et que celui-ci ne parvient pas à réciter la poésie, elle demandera à Basile, Hippolyte, Adrien ou Clara d'apporter leur aide à l'élève concerné. Les quatre élèves cités font partie des élèves les plus performants de la classe à l'oral. De plus, une situation nous a interpellées lors d'une journée de stage. L'enseignante voulait que les élèves s'enregistrent à réciter une comptine afin de fournir cet enregistrement aux parents. C'est sans grande surprise qu'elle a sollicité Clara pour mener le groupe classe durant cette récitation. Nous l'avons évoqué, le temps est précieux et les élèves les plus avancés permettent de l'économiser. Il est vrai qu'une relation de tutelle entre les élèves peut être bénéfique lors de certaines situations comme celle décrite précédemment. Cependant, cela implique une moindre sollicitation des élèves en difficulté.

Conclusion : la non difficulté scolaire des élèves issus de l'immigration

Donner de la cohérence à nos propos est l'enjeu fondamental de la deuxième partie de notre mémoire. Après avoir inscrit notre sujet dans un contexte bien défini et analysé nos principales données récoltées sur le terrain, il est nécessaire d'apporter à notre objet d'étude quelques informations qui permettent de prendre de la distance et surtout, de nuancer nos observations. C'est pourquoi il nous a semblé essentiel d'intégrer un dernier prisme à l'étude sociologique des élèves issus de l'immigration, à savoir, la non difficulté scolaire de ces élèves. Évidemment, il serait très fataliste de dresser le constat suivant : « Un enfant issu de l'immigration possède des difficultés langagières qui impactent négativement son parcours scolaire. ». Ainsi, nous tenions à apporter

quelques contre-exemples remettant en cause cette affirmation qui représente, certes, une généralité mais qui ne doit pas inhiber les cas particuliers.

En effet, durant nos stages, plusieurs enfants issus de l'immigration faisaient partie des élèves les plus performants. Nous essaierons de comparer les données sociologiques et scolaires de ces enfants avec celles des élèves présentant de grandes difficultés pour mettre en lumière des points de tensions possibles.

1) Des élèves aux origines ethniques et sociales métissées

Au sein de la classe de Laurence, deux élèves issus de l'immigration ne sont, non seulement pas considérés comme étant en difficulté scolaire, mais plus encore, considérés comme les plus performants de la classe au regard des attendus de l'école. Pour quelles raisons leurs parcours scolaires différent-ils de ceux des autres élèves de la classe issus de l'immigration ? De nombreux facteurs peuvent l'expliquer mais le plus déterminant semble être celui de l'origine sociale. Nous l'avons évoqué à maintes reprises, la plupart des élèves non natifs de la classe de Laurence ont des parents sans emploi. Ce n'est pas le cas des parents d'Héloïse et Basile qui, de surcroît, sont respectivement attachés humanitaires et psychologues. Nous pouvons ainsi évoquer le phénomène de la « fuite des cerveaux ». Nous pourrions définir ce concept de la manière suivante : des individus à haut niveau de qualification font le choix de quitter leur pays d'origine pour aspirer à une autre vie ou un emploi qu'ils jugeront meilleur ou plus stable. Si cette hypothèse peut s'avérer vraisemblable pour Basile dont le papa est d'origine africaine, il ne l'est pas forcément pour Héloïse qui a une mère américaine, soit issue d'un pays de l'OCDE. Dans tous les cas, les raisons de la migration de ces familles vers la France ne sont pas liées à la pauvreté ou à la guerre comme cela peut éventuellement être le cas pour les autres élèves de la classe. Cette migration n'est pas subie, elle résulte d'un choix.

Nous avons évoqué « le papa de Basile » et « la maman d'Héloïse ». En effet, si ces deux élèves sont nés à l'étranger à l'instar d'autres élèves de la classe, seul l'un des deux parents de chacun d'entre eux est d'origine étrangère. Cela signifie non seulement que ces enfants ont accès à une double culture, mais aussi et surtout, pour le cas d'Héloïse, à deux langues : le français et l'anglais. Nous ne saurions dire si Héloïse est bilingue mais elle maîtrise un certain répertoire de vocabulaire anglophone que nous l'avons entendue mobiliser (par exemple, « *a movie night* » pour raconter ce qu'elle a fait pendant le week-end). Notons encore une fois que l'anglais est considéré comme étant la langue universelle. Elle est de ce fait beaucoup plus valorisée que, par exemple, l'arabe. Nous avons

d'ailleurs constaté que Laurence avait beaucoup plus modéré les difficultés de langage d'Asma, elle aussi anglophone, que celles d'autres élèves de sa classe issus de l'immigration. Nous l'avons précisé, le papa de Basile est originaire d'Afrique subsaharienne. Nous ne savons pas précisément de quel pays, mais la probabilité pour que la langue officielle de son pays d'origine soit le français est élevée. Ainsi, les difficultés de langage seront évidemment atténuées de par la langue commune entre la France et son pays d'origine, même si nous avons constaté avec le cas de Malik que les « incorrections » peuvent constituer un frein à la réussite. Pour autant, aucun accent n'est constaté ni chez Héloïse ni chez Basile puisque rappelons le, l'un des deux parents et originaire de la France.

2) Des performances scolaires diverses

L'un de nos constats est celui du langage comme discriminant puissant de la réussite scolaire. En effet, un élève qui ne maîtrise pas le langage normé aura des difficultés d'apprentissage dans de nombreuses disciplines car le français intervient en permanence à l'école. A contrario, plus un élève aura de compétences lexicales et linguistiques, plus il lui sera aisé de comprendre ce qui est attendu de lui dans tous les domaines. En effet, Basile et Héloïse ont un répertoire lexical très étoffé (par exemple, Basile évoquait « les satellites dans le ciel » et Héloïse, des « chimpanzés »). Ils sont également capables de construire une phrase complexe à l'oral, donc de comprendre une phrase complexe énoncée par l'adulte. Nous avons ainsi constaté que l'un comme l'autre sont performants dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Mais aussi, Héloïse excelle en puzzles (Laurence lui fournit des puzzles qui ne sont pas prévus pour le reste de la classe) et dans le domaine des mathématiques de manière générale. Tout comme Héloïse, Basile est très performant dans le domaine des mathématiques mais aussi et surtout, et cela va de pair avec le langage, il détient une culture générale exceptionnelle pour son âge (noms des arbres et des animaux rares notamment). Cependant, si les facultés citées précédemment leur facilitent le métier d'élève, cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas de difficultés. Par exemple, Héloïse est une petite fille très timide. Aussi, elle ne parvient pas à mobiliser son langage pour s'exprimer devant l'ensemble du groupe classe. Basile, lui, peut avoir du mal à accepter les règles qui lui sont imposées. Ainsi, lorsqu'il n'a pas envie d'effectuer une tâche demandée par l'adulte, il est fréquent qu'il résiste. Cela peut s'expliquer par le seuil de tolérance plus élevé que leur accorde Laurence. En effet, elle accepte qu'Héloïse et Basile restent avec elle plutôt qu'ils ne se rendent avec les autres élèves. De même, elle accorde facilement aux deux enfants des « tâches de responsabilité » (porter le matériel d'EPS ou ses fiches de préparation de séance par exemple). Nous évoquerons également une situation de classe vécue ci-dessous.

L'ensemble de la classe est installé au coin regroupement. Laurie, qui était partie aux toilettes, arrive en retard. Elle décide de s'installer à un endroit où il n'y a que trop peu d'espace. Elle s'énerve alors et pousse Basile. Laurence adresse à Basile : « *Basile, décale-toi pour laisser de la place à Laurie s'il te plaît* ». Cela nous interpelle car nous pensons qu'il aurait été plus juste que Laurie s'installe ailleurs. Mais à l'issue du temps rituel, Laurence s'adresse à nouveau à Basile et lui explique « *Je t'ai demandé de te pousser parce que je sais que tu es davantage prêt à le comprendre que Laurie* ».

Dans cette situation, Laurence a ouvertement signifié à Basile qu'elle comptait sur lui et au contraire, semble « démissionner » concernant Laurie qui est une enfant en difficulté. De même, concernant ses compétences en puzzles, Héloïse nous exprime « *moi, je fais des puzzles trop difficiles pour les autres car j'y arrive mieux qu'eux !* ». Ces paroles sont imprégnées du discours de Laurence qui ne manque pas de lui rappeler régulièrement que « *normalement, ce puzzle est trop difficile pour un élève de petite section !* ». Nous comprenons ici que deux facteurs déterminent la réussite plus élevée de Basile et Héloïse par rapport aux autres élèves issus de l'immigration de la classe de petite section de la Bernardière. Tout d'abord, cela a été détaillé lors de la précédente sous-partie, leur milieu social d'origine est déterminant dans leur rapport avec le milieu scolaire. Mais aussi, cela découle certainement de premier facteur, le comportement de Laurence les encourage à progresser. L'enseignante leur signifie ouvertement qu'ils ont des compétences « particulières ». Ainsi, par un effet Pygmalion, ils ne peuvent que progresser quand d'autres élèves ne sont pas toujours incités à le faire puisque Laurence leur exprime qu'ils « *ne sont pas prêts* ». Rien ne nous permet d'affirmer en quoi Basile et Héloïse répondent davantage aux attendus scolaires que les autres élèves issus de l'immigration de la classe pour Laurence. Cependant, les facteurs évoqués précédemment, à savoir les pays d'origine et le milieu social de leurs parents permettent d'apporter des éléments de réponse. Toujours est-il que ces deux contres-exemples visaient principalement à nuancer nos recherches et observations qui dressent un constat général fataliste.

Pour conclure, la construction de ce mémoire nous permet de poser un regard sociologique sur le système éducatif. L'important n'est pas de trouver dans l'absolu une explication ou une conjecture sociologique responsables d'un dysfonctionnement, mais d'avoir conscience des rouages sociétaux insérés encore très profondément dans notre système éducatif, bien qu'il soit en perpétuel évolution. En tant que futures enseignantes, les sciences sociales nous permettent d'avoir conscience de phénomènes sociaux inégalitaires que nous nous devons de combattre par éthique professionnelle et personnelle. Cela répond à la première compétence du référentiel de compétences des personnels de l'éducation nationale qui prévoit de « faire partager les valeurs de la république ». En effet, notre république est attachée aux valeurs de liberté, égalité, fraternité, laïcité et au refus de toutes discriminations.

Bibliographie :

- Bach, J. F., Houdé, O., & Léna, P. (2015). L'enfant et les écrans. Un Avis de l'Académie des sciences. Le Pommier.
- Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 157-172
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*
- Bonnéry. S, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités », *Revue Française de Pédagogie*, n°167 avril-mai-juin 2009 dans le dossier « Retour sur la seconde explosion scolaire » : 13-23.
- Bourdieu, P. (1984). *La distinction: critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.
- Charlot, B., & Rochex, J. Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politiques*, (35), 137-151.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement?. *Revue française de pédagogie*, 11-23.
- Crahay, M., & Felouzis, G. (2013). École et classes sociales. L'école peut-elle être juste et efficace, 92-140
- Cooley C. (1956). *Human nature and the social order*. New York : Free Press.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 145-165.
- Dutrévis, M. (2015). Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 61-72.
- Espéret, E. (1982). *Langage et origine sociale des élèves*. Collection Exploration. *Recherches en Sciences de l'Education* Berne, 1-281

Eysseric. P, COPIRELEM annales 2019, concours de recrutement des professeurs des écoles mathématiques, APREME, 2020.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France: entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 11-27

Forquin Jean-Claude. Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude). — La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. In: *Revue française de pédagogie*, volume 15, 1971. pp. 39-44.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.

Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.

Lahire, B. (2019). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'«échec scolaire»*. Presses universitaires de Lyon.

Marie, D. B. (2004). Ségrégation sociale à l'école: Faits et effets. *Diversité ville-école-intégration*, 73-80.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?. *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196

McKown C. & Weinstein R.S. (2003). The development and consequences of stereotype-consciousness in middle-childhood. *Child Development*, vol. 74, no 2, p. 498-515.

Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires: Entretien. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 17-24.

Passerieux, C. (2014) Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle, Chronique sociale , Lyon, ISBN

Passerieux C, « Devenir élève : une construction scolaire et culturelle », dans Archat-Tatah, Bautier, Bonnard, Bonnéry, Briand, Devanne, Fabre, Lagoueyte, Passerieux, Pontais, Zerbato-Poudou, Passerieux (dir.), Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle, Lyon, Chronique Sociale, 2014, pp.15-33.

Payet Jean-Paul. La ségrégation scolaire. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp. 21-34

Périer, P. (2012). Décrochage parental. L'ecole des parents, (6), 26-28.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, 61-76

Perrenoud, P. (2017). Métier d'élève et sens du travail scolaire. ESF sciences humaines.

Primon, J. L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. Revue européenne des migrations internationales, 34(4), 13-43

Rochex Jean-Yves. Vygotski (Lev Sémionovitch). — Pensée et langage . In: Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 188-189.

Sapoval, Y-L. (dir.). Mettre en œuvre un projet de réussite éducative : guide méthodologique. Les éditions de la DIV, 2007. p.58-59.

Tucci, I. (2015). Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (191), 47-60.

Van Zanten, A. (2012). L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue. Presses universitaires de France.

Van Zanten, A. (2015). Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales. Presses universitaires de France.

Références institutionnelles : Code de l'éducation art. L111- 1 Chapitre 1er Dispositions générales et BO 2020

Annexes :

Annexe n°1 : Grille d'observation

Nom :		Grille d'observation		date : .../.../.....
Les observables	0-10min	10-20min	20-30min	
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none"> • Rappel à l'ordre d'un élève • Punit un élève • Explique aux élèves 				
Relation enseignant/ élève: <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant geste tendre vers élève • l'enseignant fait un câlin élève • Différentes attentes de l'enseignant vis-à-vis des élèves 				
Relation élève/enseignant : <ul style="list-style-type: none"> • proximité physique • geste tendre vers l'enseignant • câlin à l'enseignant • Interactions verbales avec l'enseignant 				

<p>Relation enseignant/parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue / discussion • Climat / ambiance • Compréhension • Gestuelle 			
<p>Langage de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'exprime par des gestes • s'exprime par des mots • s'exprime par des phrases 			
<p>Apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant sollicite un élève • l'enseignant interroge un élève • l'enseignant explique à un élève • Implication de l'élève dans la tâche 			
<p>Relations entre élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Type d'interactions (langage, gestuelle, parlent d'eux, parlent du travail à faire, etc) • Amitiés / inimitiés 			

Annexe n°2 : Grille d'entretien Céline

Thème	Hypothèse	Série de questions
<p>Les ressources financières et l'origine sociale</p>	<p>La construction du devenir élève est très inégale en fonction des pratiques familiale.</p> <p>Les moins bons résultats scolaires des enfants d'immigrés par rapport aux enfants de natifs s'expliquent par la position sociale qu'occupent leurs parents.</p> <p>Les différences nettes dans les scolarités des enfants d'immigrés s'expliquent par la position</p>	<p>En matière d'éducation, observes-tu des pratiques familiales différentes dans ta classe ? Pourrais-tu donner des exemples de pratiques familiales très différentes dans ta classe ?</p> <p>Est-ce que ça a un lien selon toi avec avec l'expérience scolaire des enfants ?</p> <p>As-tu en tête différents exemples très opposés en termes de fréquentation de la culture ?</p> <p>Connais-tu les CSP des parents des élèves de ta classe ?</p> <p>Quels sont les élèves qui ont le plus de difficultés scolaires dans ta classe ? Pourquoi selon toi ?</p> <p>Penses-tu qu'il existe un lien entre les CSP des parents et les résultats scolaire de tes élèves ? Pourquoi ?</p> <p>Quels sont les enfants de ta classe dont les parents sont d'origine étrangère ?</p>

	<p>sociale de la famille des immigrés dans leur société d'origine.</p>	<p>Si elle les cite... Enchaîner avec la question :</p> <p>As-tu une idée du métier des parents de Wassif, Neil, El Pauline, Fatima et Francesse (et d'autres) dans leur pays d'origine ?</p>
<p>Ségrégation spatiale</p>	<p>Les familles issues de l'immigration cohabitent souvent dans des ensembles urbains : cela s'explique par leur délicatesse financière.</p> <p>Les conditions d'enseignements sont dégradées dans les établissements en REP et REP +</p>	<p>Tes élèves habitent-ils tous à St Herblain ? Quels quartiers ? Plutôt dans des maisons/ lotissements ? Immeubles ? Logements sociaux ?</p> <p>Que peux-tu sur le collège de rattachement de l'école en termes de fréquentation sociale ?</p>

<p>Origines ethniques</p>	<p>Selon le pays de naissance de leurs parents, les enfants d'immigrés ont des scolarités diverses qui diffèrent plus ou moins de celles des enfants de natifs.</p> <p>Les enfants d'immigrés de Turquie et du Sahel ont des résultats scolaires nettement plus bas que ceux des enfants de natifs de mêmes milieux sociaux.</p>	<p>Connais-tu le pays d'origine des parents des élèves qui tu nous a cité précédemment ?</p>
<p>Institution scolaire</p>	<p>Des difficultés accrues si l'arrivée en France se fait après l'âge de la scolarité obligatoire, 6 ans.</p> <p>Une relégation des élèves migrants dans les classes adaptées ou spécialisées des établissements à défaut de pouvoir ou de vouloir les accueillir dans les classes et les filières ordinaires.</p> <p>Un lien famille/école plus compliqué.</p> <p>Des moyens faibles pour les élèves allophones, familles nouvellement arrivées.</p>	<p>Connais-tu l'année d'arrivée en France de ces parents et/ou famille ?</p> <p>Certains élèves de ta classe bénéficient-ils d'un projet individualisé comme un PPRE ?</p> <p>Éprouvez-vous avec tes collègues des difficultés à entretenir un lien avec certaines familles ? Et à communiquer ? Pourquoi ? (gène, défiance, langage, etc)</p> <p>Comment se passe la scolarisation d'un élève allophone ? Les dispositifs du types CASNAV sont-ils disponibles ? De quelles autres ressources disposez-vous ?</p> <p>Quels sont vos principaux manques concernant ces élèves et familles nouvellement arrivés en France ?</p>

Stéréotypes et discriminations	<p>Les enseignants ajustent leurs attentes pour les élèves issus de l'immigration (attentes vues à la baisse)</p> <p>Les élèves issus de l'immigration sont victimes de stéréotypes.</p> <p>Les élèves les plus à risque de décrochage sont les moins insérés dans le réseau de relations au sein de la classe et qui, par voie de conséquence, comptent peu d'amitiés issues de l'école.</p>	<p>Ajustes-tu tes attentes face au niveau de tes élèves ? (plus ou moins accrues en fonction de leurs performances ou difficultés).</p> <p>Est-ce que tu observes des moqueries et/ou intolérances dans ta classe ou dans l'école ? Comment se traduisent-elles ? Penses-tu que cela a un impact sur la scolarité des élèves concernés ?</p> <p>Dirais-tu que certains élèves de ta classe sont isolés ? Ont du mal à se faire des amis ? A avoir des relations avec les autres ? Si oui, qui ?</p>
Langage		<p>Dirais-tu que le niveau de maîtrise de la langue est hétérogène dans ta classe ?</p> <p>Sous quelles formes ces écarts se traduisent-ils ? (oral, écrit, lecture, vocabulaire, lexique, construction de phrases, etc).</p>

	Les élèves issus de l'immigration ont des difficultés de langage.	<p>Quels élèves sont principalement concernés par des écarts flagrants ?</p> <p>Dirais-tu que ces difficultés influencent les avancées scolaires de manière générale / impactent toutes les disciplines ?</p>
Pratique professionnelle		<p>Comment gères-tu la difficulté scolaire aujourd'hui ? Et avant ? As-tu évolué ? Comment ?</p> <p>Quelles sont tes principales modalités de différenciation ?</p> <p>Quels dispositifs sont mis en place dans l'école ? Pour quoi ?</p> <p>Quelle est ta stratégie pédagogique dans l'acquisition des compétences langagières ?</p> <p>Quelles sont tes principales modalités de différenciation au niveau du langage ? Les outils utilisés ?</p> <p>Y-a-t-il des choses que tu aimerais améliorer / changer dans ta pratique ?</p>
Données / identité sociales		D'où es-tu originaire ?

		<p>Quel métier exerçaient tes parents ?</p> <p>Et tes frères et sœurs ?</p> <p>Quel âge as-tu ?</p> <p>As-tu un conjoint, si oui, quel métier exerce-t-il ?</p> <p>As-tu des enfants ? Si oui, quel âge ont-ils et que font-ils ?</p>
--	--	---

Annexe n°3 : Grille d'entretien Laurence

Thème	Hypothèse	Série de questions
Les ressources financières et l'origine sociale	<p>La construction du devenir élève est très inégale en fonction des pratiques familiale.</p> <p>Les moins bons résultats scolaires des enfants d'immigrés par rapport aux enfants de natifs s'expliquent par la position sociale qu'occupent leurs parents.</p>	<p>En matière d'éducation, observes-tu des pratiques familiales différentes dans ta classe ?</p> <p>Pourrais-tu donner des exemples de pratiques familiales très différentes dans ta classe ?</p> <p>Est-ce que ça a un lien selon toi avec</p> <p>avec l'expérience scolaire des enfants ?</p> <p>As-tu en tête différents exemples très opposés en termes de fréquentation de la culture ?</p> <p>Connais-tu les CSP des parents des élèves de ta classe ?</p> <p>Quels sont les élèves qui ont le plus de difficultés scolaires dans ta classe ? Pourquoi selon toi ?</p>

	<p>Les différences nettes dans les scolarités des enfants d'immigrés s'expliquent par la position sociale de la famille des immigrés dans leur société d'origine.</p>	<p>Penses-tu qu'il existe un lien entre les CSP des parents et les résultats scolaire de tes élèves ? Pourquoi ?</p> <p>As-tu une idée du métier des parents d'Ibrahim, Nesma, Dany et Adrian dans leur pays d'origine ?</p>
<p>Ségrégation spatiale</p>	<p>Les familles issues de l'immigration cohabitent souvent dans des ensembles urbains : cela s'explique par leur délicatesse financière.</p>	<p>Tes élèves habitent-ils tous à saint mars-la-jaille ? Quels quartiers ? Plutôt dans des maisons/ lotissements ? Immeubles ? Logements sociaux ?</p> <p>Est-ce que tous tes élèves ont des conditions matérielles de travail satisfaisantes pour le travail scolaire ? (chambre individuelle, espace calme, bureau, matériel, etc).</p> <p>Que peux-tu sur le collège de rattachement de l'école en termes de fréquentation sociale ?</p>

	<p>Les conditions d'enseignements sont dégradées dans les établissements en REP et REP +</p>	<p>Connais-tu un peu les conditions d'apprentissage de ces établissements ? Avec tes collègues, observez-vous des dysfonctionnements ou un manque de cohérence dans le passage élémentaire / collège ou pas du tout ?</p>
<p>Origines ethniques</p>	<p>Selon le pays de naissance de leurs parents, les enfants d'immigrés ont des scolarités diverses qui diffèrent plus ou moins de celles des enfants de natifs.</p> <p>Les enfants d'immigrés de Turquie et du Sahel ont des résultats scolaires nettement plus bas que ceux des enfants de natifs de mêmes milieux sociaux.</p>	<p>Combien de tes élèves ont des origines étrangères ? Connais-tu leurs pays d'origine ?</p> <p>Est-ce que des élèves de ta classe ont été scolarisés dans des pays étrangers à un moment ou un autre ?</p>
<p>Institution scolaire</p>	<p>Des difficultés accrues si l'arrivée en France se fait après l'âge de la scolarité obligatoire, 6 ans.</p> <p>Une relégation des élèves migrants dans les classes adaptées ou spécialisées des établissements à défaut de pouvoir ou de vouloir les accueillir dans les classes et les filières ordinaires.</p>	<p>Connais-tu l'âge d'arrivée en France de ces élèves ?</p> <p>Combien des élèves de ta classe sont rattachés au dispositif RASED ? Qui sont-ils ? Pourquoi en as-tu fais la demande ?</p>

	<p>Les élèves issus de l'immigration sont dans la majeure partie des cas orientés vers des voies professionnelles.</p> <p>Les « élèves immigrés » ont un taux de redoublement plus élevé que les élèves natifs (OCDE, 2010).</p>	<p>Pour les élèves en difficulté scolaire de ta classe, quelle orientation leur envisages-tu / leur envisagez-vous avec tes collègues de CM2 ?</p> <p>Certains élèves de ta classe ont-ils redoublés ? Est-ce que tu envisages d'en faire redoubler d'autres ? Pourquoi ?</p>
Stéréotypes et discriminations	<p>Les enseignants ajustent leurs attentes pour les élèves issus de l'immigration (attentes vues à la baisse)</p> <p>Les élèves issus de l'immigration sont victimes de stéréotypes.</p> <p>Les élèves les plus à risque de décrochage sont les moins insérés dans le réseau de relations au sein de la classe et qui, par voie de conséquence, comptent peu d'amitiés issues de l'école.</p>	<p>Ajustes-tu tes attentes face au niveau de tes élèves ? (plus ou moins accrues en fonction de leurs performances ou difficultés).</p> <p>Est-ce que tu observes des moqueries et/ou intolérances dans ta classe ou dans l'école ? Comment se traduisent-elles ? Penses-tu que cela a un impact sur la scolarité des élèves concernés ?</p> <p>Dirais-tu que certains élèves de ta classe sont isolés ? Ont du mal à se faire des amis ? A avoir des relations avec les autres ? Si oui, qui ?</p>
Langage		<p>Dirais-tu que le niveau de maîtrise de la langue est hétérogène dans ta classe ?</p>

	<p>Les élèves issus de l'immigration ont des difficultés de langage.</p>	<p>Sous quelles formes ces écarts se traduisent-ils ? (oral, écrit, lecture, vocabulaire, lexique, construction de phrases, etc).</p> <p>Quels élèves sont principalement concernés par des écarts flagrants ? Les élèves qui ont des difficultés ou une aisance l'ont ils dans tous les domaines du français précédent cités ou pas forcément ?</p> <p>Dirais-tu que ces difficultés influencent les résultats scolaires de manière générale / impactent toutes les disciplines ?</p>
<p>Pratique professionnelle</p>		<p>Comment gères-tu la difficulté scolaire aujourd'hui ? Et avant ? As-tu évolué ? Comment ?</p> <p>Quelles sont tes principales modalités de différenciation ?</p> <p>Quels dispositifs sont mis en place dans l'école ? Pour quoi ?</p> <p>Y-a-t-il des choses que tu aimerais améliorer / changer dans ta pratique ?</p>
<p>Données / identité sociales</p>		<p>D'où es-tu originaire ?</p> <p>Quel métier exerçaient tes parents ?</p>

		<p>Et tes frères et sœurs ?</p> <p>Quel âge as-tu ?</p> <p>As-tu un conjoint, si oui, quel métier exerce-t-il ?</p> <p>As-tu des enfants ? Si oui, quel âge ont-ils et que font-ils ?</p>
--	--	---

Annexe n°3 bis : Retranscription de l'entretien de Laurence le 15.03.21 Temps : 1h06min et 25sec

N : Alors... on a découpé notre entretien en différents thèmes. Donc voilà, le premier thème ça va concerner plutôt les ressources financières, l'origine sociale, et tout, des familles des enfants qui composent ta classe.

L : Ok

N : Déjà est-ce que toi, en matière d'éducation, tu observes des pratiques différentes dans ta classe ? Si oui, est-ce que tu pourrais peut-être donner des exemples que t'aurais en tête ?

L : Alors en matière d'éducation des enfants ?

M et N : Oui

L : Comment eux sont éduqués ?

M : Oui c'est ça

N : Oui par exemple

L : Bah... déjà en fonction de l'origine des enfants les éducations sont différentes par exemple heu... les mamans comme la maman de Nathael par exemple qui sont plutôt de type africaine, elles sont beaucoup plus zen que nous. Je pense qu'on a pas la même relation avec les enfants la même relation aux horaires, culturellement je pense qu'effectivement il y a des différences éducatives. Après heu... il y a aussi heu... des enfants dont les parents laissent beaucoup beaucoup de place à l'écran à la maison. Ça c'est de plus en plus heu... de plus en plus fréquent donc heu... voilà. Sinon je sais pas de....

N : Heu... Bas est-ce que tu penses ou pas que ça a un lien avec l'expérience scolaire de ces enfants là ?

M : Avec la façon dont ils se comportent dans ta classe par exemple.

N : C'est ça oui.

L : Oh bah c'est sûr ! En fonction de le... Fin pour moi j'ai cette... Fin notamment en petite section certains enfant n'ont pas connu autre chose que la maison et qu'ils arrivent à l'école. Heu... effectivement... le fait qu'il y ait un changement, je pense à Wafa, par exemple, qui a euh...fin ça lui

a fait un choc l'école. Où il y avait des règles, où on lui disait non. Heu... c'est le petit dernier d'une famille de cinq enfants je crois donc heu... Bas voilà... il est...

M : Confrontation entre deux mondes quoi.

L : Voilà on lui a... fin voilà la maman faisait beaucoup de choses je pense, n'était pas heu... Fin... voilà c'était une maman qui a fait beaucoup et c'était le petit dernier. C'était son petit bébé donc heu... forcément quand il est arrivé à l'école et qu'il a fallu qu'il se débrouille tout seul... bah je pense que oui ça a fait... Je pense qu'en petite section c'est assez tranché. Fin... j'ai ce ressenti en tout cas.

N : Et est-ce que tu... t'aurais en tête des exemples très opposés en terme de fréquentation de la culture des enfants dans les familles ?

L : C'est-à-dire ?

N : Bin... par exemple je sais pas ça peut être sortir voir heu... fin aller au musée, ou aller en vacances. Ou au contraire... Ou alors ça peut ne pas être ça, des cultures différentes.

M : Par exemple l'abonnement à l'école des loisirs. Tu vois pour nous c'est aussi une fréquentation à la culture littéraire, par exemple.

N : Oui, voilà par exemple.

L : Alors l'abonnement à l'école des loisirs on en a un dans la classe, Basile donc heu...voilà. Tout ce qui est sorties, je dirais qu'il y a un tiers de la classe qui va vraiment faire des sorties. Qui va réellement partir en vacances et pour beaucoup ils sont très éloignés de ça en fait... Donc heu... cette année. Mais les autres années, moi il y a une année où on est allés au musée des arts avec la classe. Et j'ai une maman qui est venue avec nous et qui était enchantée d'être venue, qui découvrait le musée et qui m'a dit « mais moi j'aurais jamais osé venir ici si vous ne m'aviez pas, si j'étais pas venue avec vous, si vous ne m'aviez pas demandé d'accompagner je ne serais jamais venue ici ».

N : Parce qu'elle se sentait pas légitime ?

L : Parce que... voilà. Elle aurait pas osé, elle connaissait pas... c'était à Nantes donc c'est passer une barrière aussi. Aller à Nantes et dans un musée ça lui paraissait être pas du tout pour elle. Ouais voilà elle se sentait pas légitime d'aller là. Et elle me dit « mais non avec mes enfants... » Et je lui dis mais vous pouvez venir vous avez le droit et puis voilà, il faut venir. Et en fait elle aurait pas osé. Donc elle était vraiment très contente de cette sortie. Donc oui forcément il y a des chocs culturels.

N : Des exemples opposés.

L : Oui. Où il y a des enfants qui font beaucoup beaucoup en dehors et d'ailleurs ils ont un langage beaucoup plus élaboré et y'a des enfants qui font très très peu quoi. Fin de sorties extérieures j'entends, pas forcément à la maison mais...

N : Et est-ce que tu connais un peu... alors de tête comme ça, ça va être un petit peu difficile mais les catégories socio-professionnelles des parents des élèves de ta classe ?

L : Heu... Non

N : Oui c'est vrai que c'est difficile.

L : Non bah y'a beaucoup de parents qui... je pense qu'on a déjà beaucoup de mamans au foyer qui travaillent pas forcément. Heu.... pffff.... non je ne sais pas vraiment.

M : En même temps c'est vrai que ça colle avec le dispositif REP.

L : Mm...Ah oui oui c'est ça !

N : Oui tout à fait.

L : Les catégories heu... oui c'est plutôt du travail d'intérim ou des métiers comme ça. Après il y a aussi, je repense aux cultures, les enfants qui vivent aussi chez les grands parents.

M : D'accord et ça tu en as dans ta classe ?

L : Ah bah on a Leïla, on a Yasmine. Où les grands parents sont là et même Alma. Alors elle vit pas chez ses grands parents mais les grands parents sont très présents dans les cultures heu....fin c'est des cultures où ils sont très...

M : Intergénérationnel, quoi, ouais.

L : Heu donc voilà culturellement, c'est comme Nathael, culturellement ils vivent en grande famille en fait. Pas en communauté mais disons qu'ils sont voisins avec d'autres qu'ils connaissent et c'est souvent une autre maman, la tata qui vient le chercher, la mamie qui n'est pas forcément la mamie mais voilà c'est très heu... il y a beaucoup de liens de familles que nous on a moins. Fin moins dans notre culture... fin il peut y avoir les grands parents qui peuvent venir mais la présence est moins... C'est pas la même présence je trouve.

N : D'accord. Et heu... Alors on se doute un peu de la réponse, mais on demande quand même. Quels sont pour toi les élèves qu'ont le plus difficultés scolaires dans ta classe ?

L : Bah pff... c'est les... je pense que c'est les élèves... alors bon ceux qui n'ont pas forcément la langue. Et heu... ceux avec qui les parents ne font pas particulièrement d'activités et laissent à l'école le soin de faire les choses. Heu... oui ce dont les parents ne prennent pas le temps de faire des activités avec leur enfants à la maison. Je pense que c'est plus là que ça se joue.

N : Mais est-ce que t'aurais les noms par exemple des élèves qui vraiment pour toi heu... ?

L : Ont des difficultés ?

N : Je comprends que pour toi ce soit délicat de nous le dire.

L : Pfff bah après... pi alors après en fait je pense que malgré tout les enfants évoluent. A leur rythme, certes, mais est-ce qu'en petite section on peut parler de grosses difficultés ? Parce que y'a pas...

M : Non mais heu.... peut-être par exemple pfff... je veux dire bah justement des enfants qui ont plus de mal à... parce que je pense qu'en petite section heu... on peut peut-être parler de difficulté dans le sens où... de l'adaptation à la classe quoi. Peut-être plus dans ce sens là.

N : Ouais voilà, le comportement au niveau peut-être du vivre ensemble ou peut-être du langage.

L : Oui ce serait plus ça, parce que bon alors...

M : Ouais du vivre ensemble et un peu langage aussi parce qu'on sait qu'en petite section le langage langagier il est...

L : Oui effectivement ils peuvent avoir des difficultés de compter mais je pense à un enfant par exemple comme Wafa qui est arrivé où c'était un gros bébé. En fait où il est arrivé il sait pas ce que c'était que d'être avec d'autres, il mordait, il tapait, fin voilà... il connaissait pas cette relation aux autres... heu... C'est un enfant qui a une soif de découvrir et d'apprendre, fin voilà, qui a beaucoup progressé là. Donc c'est compliqué parce que c'est aussi une année où bah les enfants, malgré tout., bah un enfant comme Adrien qui est en collectivité c'est parfois difficile pour lui de venir à l'école. Ce matin il pleurait. Donc heu... mmmm bah difficulté il y en a forcément un petit peu mais est-ce que heu... Après ils ont quand même beaucoup progressé aussi alors effectivement si on se cale sur un niveau lambda d'enfant en petite section, on va dire que pour Wafa c'est difficile pour Aya, pour Yasmine. C'est des enfants qui manquent de langage en fait. Ce serait plus heu voilà qui n'ont pas heu qui ne parlent pas encore comme y faut et voilà pour eux, retranscrire quelque chose quand t'as pas les mots c'est très difficile. Donc ouais ce serait Wafa, Lya qui parlent pas forcément, Laurie et pourtant parfois ils sont épatants sur certaines choses. Laurie aujourd'hui elle a été épatante sur....

M : Pour les lettres.

L : Voilà donc c'est difficile de pouvoir heu... de pouvoir fin voilà... pi après fin je trouve que dire que déjà en petite section si on les enferme dans...

M : Non mais bien sûr !

N : Oui !

L : On a l'impression qu'on les a mis... bah alors toi de toute façon pour toi la vie sera très difficile ça va être compliqué fin voilà ça. Je trouve que c'est parce que voilà on peut encore leur laisser la chance d'évoluer. Mais c'est vrai qu'on a tendance à vouloir mettre dans des cases et c'est compliqué je trouve.

N : Bah c'est vrai que le terme difficultés scolaires, effectivement, pour la petite section...

L : Puis difficulté heu... par exemple...

N : C'est fort oui....

L : Oui puis bon... Heu... Nathael il a des difficultés à être avec les autres par contre sur certains domaines il est performant. Donc c'est pas heu... C'est compliqué car certains enfants ont tellement de...

M : Il faut avoir un comparatif ou pointer en particulier une compétence pour pouvoir apprécier ou non en fait.

N : Pour juger.

L : C'est ça, il faudrait avoir pour une certaine compétence. Dans la compétence vivre ensemble bah oui on voit pour lesquels c'est difficile. Pour la compétence... fin voilà tout dépend de la compétence.

N : De comment tu prends la chose.

L : Je pense pas qu'il y a une difficulté globale pas dès maintenant quand même.

N : Et heureusement !

L : Fin j'ai pas envie de croire à ça...

N : Et est-ce que tu penses qu'il existe, alors, en fonction de l'avancement des enfants qui sont dans ta classe plus ou moins élevées à l'heure actuelle... Est-ce que justement, tu penses qu'il y a un lien entre les catégories socio-professionnelles de leurs parents et leurs facilités ou non à vivre ensemble, leur langage ?

L : Moi je pense que le langage joue beaucoup beaucoup plus que...

N : Le reste.

L : Ouais, je pense qu'effectivement, un enfant dont on s'occupe, à qui on explique les choses et à qui on parle, je pense, est plus à même de comprendre ce qu'on attend de lui et je suis pas sûre que ça vienne du fait que ce soit un fils de... Donc il a plus de facilités... il a plus de facilités, parce qu'on va peut-être plus s'occuper de lui. Mais parfois on a aussi des grosses surprises avec certains enfants de catégories socio-professionnelles très élevées. Qui du coup n'ont pas le temps de s'occuper des enfants et du coup se retrouvent aussi en difficulté pas forcément au sens où vous l'entendez mais heu... Nan je pense que le langage et le fait d'être entouré ça joue beaucoup en fait. Pour moi, je pense que c'est plus ça, au niveau de la petite section. Certainement que quand on monte dans les niveaux peut-être que là, la catégorie peut heu... peut plus jouer puisqu'effectivement il y a certains parents qui vont pas être capables de... on a certains parents qui ne savent pas lire. Donc heu... bon en petite section, c'est pas réellement embêtant mais quand il va arriver au CP ça risque d'être plus difficile.

M : Oui.

L : Donc nous en petite section je pense que c'est vraiment le langage et le fait de faire des activités avec les enfants.

M : Heu... Quels sont les enfants de ta classe dont les parents sont d'origines étrangères ? Parce que c'est vrai qu'en petite section on part du principe qu'ils sont tous nés en France.

L : Oh oui je pense que la majorité sont français.

M : Voilà, on voulait de poser la question.

L : D'origines étrangères... alors heu... Y aurait Medhi... Je fais dans l'ordre alphabétique en fait... Clara non... Medhi... Aya. Bazile, Nolan, Amina, Asma, heu... Kenza, Leïla, Lya non je ne pense pas, Laurie non, Yasmine, Nathael, heu... Alma, Mohamed, Yanis, Wafa.

M : Est-ce que Héloïse ? C'est bien Héloïse sa maman est américaine ?

L : Ah oui sa maman ! Héloïse effectivement sa maman est américaine.

N : Et son papa aussi ?

L : Non son papa est français.

N : D'accord.

L : Le papa est français la maman est américaine. Alors après je crois qu'Héloïse est née là-bas mais elle doit avoir la double nationalité, je pense.

M : D'accord.

L : C'est que j'étais partie sur ceux qui arrivaient d'un... qui étaient arrivés en France heu...

M : Récemment ?

L : Non mais... pas.... oui effectivement je pensais pas à Héloïse mais effectivement sa maman est américaine.

M : Est-ce que ? C'est un peu difficile comme question, mais est-ce que tu aurais une idée un petit peu de la vie justement, fin des petits exemples comme ça de métiers ou de la façon dont vivaient les parents avant, dans leur pays d'origine ?

L : Han non...

M : Bah en même temps en petite section, bon bah voilà...

L : Après les parents peuvent parfois nous dire. Mais là non aucune idée. Parfois on a des petits indices en fonction de ce qu'ils ont pu nous raconter. Je me rappelle une fois on a eu un enfant qui venait de Syrie donc là ce sont des réfugiés politiques suite à la guerre mais là... Pfff non je saurais pas dire.

M : Pas de soucis, ne t'inquiète pas.

N : Pas de problème.

M : Alors là on va un petit peu parler de l'environnement géographique autour de l'école.

L : Ok.

M : Est-ce que tes élèves habitent tous à Saint-Herblain ?

L : Oui.

M : Est-ce que tu peux nous dire à peu près dans quels quartiers ?

L : Oh bah ils habitent tous dans les rues alentours et puis le quartier derrière où il y'a les maisons entre la ligne de tram et ici. Ils habitent tous de ce côté de la ligne de tram. Sinon ils habitent beaucoup dans des immeubles.

M : Et j'imagine qu'autour ce sont principalement des logements sociaux ou il y a aussi ...?

L : La majorité ce sont des logements sociaux.

M : D'accord.

L : Après il y a ceux qui habitent dans les maisons qui sont vraiment dans les derrières où là ce sont pas des logements sociaux, ce sont des propriétaires. Ou des locataires, je ne sais pas. Mais la majorité sont dans des logements sociaux, oui.

M : D'accord. Heu.... On sait que du coup tu as travaillé au collège juste en face, c'est ça hein ?

L : Oui, il y a longtemps mais...

M : Donc en SEGPA, est-ce que tu peux nous parler un petit peu du collège en termes de, voilà... est-ce que le lien entre le collège et l'école se passe bien ? Et en termes de fréquentation sociale, qu'est-ce que tu peux nous en dire du collège ?

N : Est-ce que s'est ressemblant par rapport à l'école ? Est-ce que c'est à peu près le même public ou pas spécialement ?

L : Pfff oh bas oui ! De ce collège là oui c'est le même public. C'est oui... puis c'est beaucoup d'enfants qui viennent de ce quartier. Après quand moi, j'étais en SEGPA, il y avait aussi beaucoup d'enfants qui venaient de Couëron, de Saint-Herblain bourg ou Saint-Étienne-de-Montluc puisque les SEGPA il y en a pas forcément dans tous les collèges. Mais heu... une bonne partie venait de ce quartier là.

M : D'accord.

L : Le plus souvent c'était des familles heu... défavorisées, voilà. C'était à peu près la même population.

M : Ce qui serait logique puisque c'est grâce au collège que vous avez cette affectation REP.

L : Oui c'est grâce au collège, tout à fait. Puisqu 'avant, ici, cette école n'était pas classé REP vu qu'il y'a quand même les maisons derrière. L'école était en école à aider, le collège lui à toujours été REP, parce qu'en fait ce qu'il faut savoir c'est que beaucoup d'enfants heu... fin une partie des enfants partent en CP dans le privé.

M : D'accord.

N : Ah oui ?

L : Et après le CM2, il y en a encore une autre partie qui part au privé. Tous les enfants qui sont pas dans les logements sociaux et qui peuvent prétendre, fin voilà, parfois choisissent le privé plutôt que de les laisser ici. C'est pas le cas de tous mais il y en a quand même quelques uns.

M et N : Ah oui.

L : Bah oui parce que tout ce qui est mixité, ça marche un petit moment et un certain âge c'est plus... voilà... Je pense qu'il y a certains enfants qui sont fragiles et qui peuvent se laisser... fin qui... Alors par exemple, les enfants qui vivent dans les maisons n'ont pas la vie du quartier réellement et c'est difficile quand on est pas un enfant du quartier pour s'intégrer dans le collège.

M : Oui.

L : Il faut quand même avoir une forte... parce qu'il y a quand même de fortes personnalités au collège hein. C'est des enfants du quartier qui parlent...

M : Leur jargon quoi.

L : Voilà, et qui vivent là dedans. Parfois, ils vivent des évènements donc ils arrivent avec ça le lendemain puisque voilà. C'est quand même heu... oui c'est quand même des enfants qui vivent dans le quartier de leur collège ce qui... c'est pas le cas quand on va dans les villes. Ceux là vivent pas forcément dans ce quartier là. C'est vraiment des enfants du quartier d'ici qui sont vraiment dans ce collège-là. Il y a quelques enfants du bourg de Saint-Herblain mais c'est pas la majorité. Ils viennent pas majoritairement ici, souvent ils partent... Fin moi j'ai aussi fait une école à Jacqueline Auriol et les CM2... donc il y avait une partie de la rue qui dépendait d'Ernest Renan là, et l'autre partie qui dépendait d'Anne de Bretagne qui est dans le bourg de Saint-Herblain. La rue était divisée en deux. Et bah la majorité de ceux qui devaient venir ici allaient dans le privé. Une partie puisque les parents, voilà, n'avaient pas... Et c'est vrai que je pense que ça peut être difficile pour les enfants de s'intégrer dans une vie de quartier en fait, qui n'est pas la vie que eux connaissent. Et je pense que pour certains enfants ça peut être difficile.

N : D'accord. Alors, en fait je te le dis, je pense que tu l'as un peu compris, notre sujet il porte un petit peu sur la difficulté scolaire etc... voilà. Et donc on a fait beaucoup de lectures sur ce sujet-là et il y a aussi un versant de la difficulté scolaire qui concerne l'origine ethnique. Donc on a quelques questions là-dessus.

L : D'accord. Oui.

N : Je te le dis pour pas que tu sois surprise. Donc la question c'était : connais-tu le pays d'origine des parents des élèves que tu nous a cité précédemment ?

L : Non mais c'est beaucoup de pays du Maghreb et des pays de l'Est souvent.

M : Et j'imagine aussi du coup pour Nathael et Aya c'est l'Afrique subsaharienne ?

L : Alors Nathael je sais pas si c'est pas... y en a de Guyane aussi, mais je sais pas trop. Aya certainement peut-être Sud ou Haïti.

N : Quels sont ceux qui viennent de l'Europe de l'Est plutôt ?

L : Ceux qui viendraient de tous ce qui est Turquie alors...

N : Je te demande ça parce que tout simplement c'est vrai que les autres on s'en doute plus.

L : Oui, oui, oui. Heuuuu alors est-ce que bah je sais pas remarqué si j'en ai cette année.

M : Selma peut-être je sais pas ?

L : Peut-être Alma, Turquie. Je sais pas ouais peut-être du coup. Y en a plus du Maghreb mais je sais pas vraiment d'où sont originaires les parents. Je sais que Medhi c'est Casa-Blanca.

M : D'accord.

L : Parce que la maman m'en a parlé mais y en a beaucoup je saurais pas dire d'où ils viennent exactement car on a pas leur lieu de naissance. Les enfants sont nés en France.

N et M : Bien sûr !

L : Donc c'est vrai que... puis cette année la question elle est d'autant plus difficile car on voit pas les parents.

M : Bah oui vous ne voyez pas les parents, il y a moins de dialogue.

L : Ouais et c'est vrai que l'année dernière les mamans elles arrivaient, « oh bah oui chez moi en Turquie » ou « oh bah chez moi au Maroc, chez moi en Égypte ». Là en fait moi je dialogue très très peu avec les parents cette année donc c'est vrai que je connais peu. Donc je ne sais pas vraiment de quelles origines ils sont. On imagine certains par heu... par la façon dont ils parlent... la langue quand ils parlent une autre langue comme par exemple la langue arabe. On imagine qu'ils viennent plutôt des pays du Maghreb. Mais c'est vrai que c'est pas forcément... Et puis Turquie ils parlent aussi comme en Égypte. C'est pas tout à fait le même arabe mais c'est aussi heu... un autre arabe donc moi je fais pas la différence en fait. Je suis pas encore... Mais c'est vrai que cette année c'est compliqué de répondre parce que c'est pas l'année où... fin on a pas de contact avec les parents. Et donc je suis pas très au fait de... C'est vrai que souvent ils aiment bien nous raconter un petit peu d'où ils viennent. D'habitude on arrive à discuter avec eux et bah cette année on y arrive pas. Parce que normalement le matin les parents rentrent dans la classe, ils restent donc on discute. Là parfois, ils aiment bien nous raconter : « bah moi quand je... » fin voilà.

N : Et je me dis, certains enfants racontent pas non plus ? Parce que je pense par exemple à Basile qui parle bien donc peut-être qu'il aurait pu le dire.

L : Basile je pense que c'est plus sud africain le papa. Parce que ça doit être un dialecte un peu heu... Et puis le papa à la peau vraiment très très noire.

N et M : D'accord.

L : Donc ça me ferait plus penser... mais peut-être que je me trompe complètement. Peut-être même que le papa est français. Et que c'est plus...

M : La deuxième génération et du coup celle des grands-parents ?

L : Oui c'est ça.

N : Et sa maman est française ?

L : La maman ? Oui oui. Je pense en tout cas.

M : Je sais pas si pareil... Bah c'est un peu compliqué vu que tu nous as dit que tu n'avais pas le temps de leur poser la question.

L : Bah oui dans le contexte...

M : Mais est-ce que tu saurais nous dire si il y a des élèves de ta classe dont la famille est arrivée récemment ? Par exemple, l'année dernière ou il y a deux ans. Où s'est vraiment très très récent.

L : Alors tu vois par exemple Héloïse je ne sais pas quand est-ce qu'ils sont arrivés en France. Il me semble qu'elle est née aux États-Unis donc ça veut dire que ça ne fait pas très longtemps qu'ils sont en France. Heu... après les autres je pense que ce sont des familles installées.

M : Oui parce que c'est vrai qu'ils ont des frères et sœurs.

L : Oui voilà je dis plus ça par rapport aux frères et sœurs. Asma je ne sais pas trop. Asma je ne sais pas du tout.

N : C'est vrai vu qu'elle parlait en anglais en plus.

L : Oui oui et elle a une grande sœur qui est là. Mais je ne suis pas sûre que... je sais pas.. mais je pense que ça fait peut-être pas longtemps eux qu'ils sont là. Après Wafa, Nathael, Yasmine, Leïla. Je pense que ça c'est des familles qui sont installées depuis plus longtemps par ici et dont les parents d'ailleurs parlent français.

N : Peut-être plus Asma ses parents parlent peut-être pas bien français vu qu'elle parlait anglais.

L : Asma et Héloïse peut-être qui arrivent... Bon Héloïse vu qu'elle a la double culture, forcément elle est à l'aise avec le français. Par contre Asma, le papa me disait que la maman parlait très bien français par contre le papa fait aussi beaucoup de... fin ils ont vraiment envie de... le papa essaie d'apprendre le français. La grande sœur parle bien le français aussi. Mais je ne suis pas sûre qu'ils soient là depuis longtemps.

M : Et d'ailleurs je rebondis là-dessus. Est-ce qu'il y a des parents d'élèves qui ne savent pas lire le français ni le parler dans ta classe ?

L : Heu... Alors le papa de Medhi je ne sais pas. La maman parle. Le papa d' Asma. Alors, lire je ne sais pas parce que bien souvent ils ne le disent pas, mais après c'est plus... non dans les parents non... C'est plus les grands parents. Je pense après... Par exemple la grand mère de Wafa ne parle pas le français. Par ce qu'elle était venue une fois et elle parle pas français. Sinon les autres dans les parents il y a une majorité dont les parents doivent être français, donc.

N : Alors cette question on l'a gardée mais parce qu'on l'avait posée à notre précédente MAT mais c'est vrai que tu... en petite section on se doute que pas forcément, mais est-ce que certains élèves de ta classe bénéficient d'un projet individualisé comme par exemple un PPRE ?

L : Non.

N : On s'en doutait un petit peu qu'en petite section y'avait pas.

L : Ah oui là non. Bah ça pourrait mais non, il n'y a pas de... car petite section je pense que ça reste assez exceptionnel mais non.

N : Non ? D'accord. Et est-ce que avec tes collègues, vous éprouvez des difficultés à créer un lien avec les familles, à communiquer ?

L : Oui.

N : Ouais quand même ?

L : Ah oui ! Parce que déjà on n'a pas la même culture donc on ne met pas les mêmes priorités sur les mêmes choses parfois. Nous des choses qui nous semblent... pour nous arriver à l'heure c'est une politesse. Dans certains pays ça n'a pas d'importance... fin la relation au temps n'est pas la même. Heu... quand un enfant se blesse aussi parfois pour les parents c'est très difficile pour eux. Alors que

bon voilà. Quand Wafa mordait beaucoup d'enfants en début d'année, beaucoup de parents avaient beaucoup de mal à comprendre ça. Et à se dire « mais c'est pas possible un enfant ne peut pas faire ça ». Et bien si, c'est comme ça qu'ils apprennent. Donc pour ces parents là c'est plus des difficultés de communication comme ça. Comprendre aussi que certains parents ne souhaitent pas que leur enfants enlèvent leur pantalon pour aller à la sieste. Ils ne veulent pas parce que voilà eux ça les ennuie. Heu voilà, c'est pas des conflits réellement mais des... parfois des incompréhension d'une part et de l'autre. Après c'est plus quand on pointe une difficulté chez leur enfant où là... c'est plus tendu. Et en fait en petite section c'est là où on parfois, on pointe certains enfants qui peuvent avoir un handicap et là, c'est très violent pour les parents. Parce que l'enfant qui a vécu avec ses parents, les parents n'ont pas eu d'enfants avant et ils ne savent pas quelles peuvent être les attentes et bah forcément leur enfants c'est leur enfant et quand il arrive à l'école, nous on pointe en disant que là, il y a quand même quelque chose qui... est de l'ordre de... on utilise pas forcément le mot handicap mais qui nous nous paraît du handicap ou trouble. Et bah pour les parents là c'est très difficile. Et c'est souvent nous en petite section qui le pointons.

M : Ouais, vous avez le mauvais rôle par rapport à ça.

N : Oh bah ouais.

L : C'est vrai que par rapport à ça, on a par contre un rôle qui est très difficile.

N : Compliqué.

M : À attendre pour les parents.

L : Bah voilà et puis il faut que les parents fassent leur deuil de leur enfant. Fin.

M : Oui.

L : Quand je dis deuil je dis voilà....

N : Oui ne t'inquiète pas on a compris ce que tu voulais dire.

L : Donc voilà, c'est très violent pour les parents donc souvent à ce moment là, bah il arrive que des parents nous en veuillent. Pas à nous en tant que personne hein mais.

N : Ils ont besoin d'un exécutoire.

L : Voilà. Et parfois, ces moments-là, c'est très compliqué à vivre, là on a besoin de discuter avec les collègues et de sortir ça. Parce que là ça peut être assez violent heu... parce que c'est compliqué aussi pour nous d'entendre que : « c'est parce que vous savez pas faire, parce qu'à la maison tout va bien. ». Mais forcément qu'à la maison... fin on a envie de dire que tout va bien puisqu'on est tout seul et puis on connaît... voilà. Mais j'entends que ce soit très violent pour les parents et très... C'est plus en ces termes là où la communication... Après voilà, on a des petites incompréhensions mais qui voilà, qui bah dues à la culture, des différences dont on parlait tout à l'heure, l'éducation. Voilà. Pi nous en France on a un rapport au temps qui est quand même très tac-tac, très carré quoi. Et c'est vrai que dans des cultures africaines le rapport au temps c'est bah... tranquille. Et ils comprennent pas que nous on puisse enfin... aussi...

M : Être à cheval sur...

L : mais ça c'est aussi, voilà, ça c'est plus des incompréhensions. Alors que les violences, là où ça peut parfois être violent c'est quand voilà, on pointe une réelle difficulté, un trouble réellement. Je pense que c'est plus là. Et ça, ça arrive assez régulièrement.

N : Ah oui ?

L : Enfin... régulièrement en petite section puisque c'est là où tout...

M : tout démarre.

L : ... Où tout... Bein oui ! Des Enfants qui ne sont pas allés en crèche et qui... Bah ça n'a pas été pointé. Le médecin n'a pas forcément pointé parce que voilà, c'est pas... Parce que c'est vrai que quand on voit un enfant 10 minutes... Et puis on peut se dire voilà, « il est pas très en forme aujourd'hui », ou... Fin voilà, c'est pas très facile je pense quand on est un médecin de pointer ça... Vraiment c'est là oui. Vraiment, c'est tout le... Parce que voilà, en moyenne section, on voit bien que quand ils arrivent... Fin voilà... Un travail a déjà été fait ! Et on voit bien que les AVS, quand elles arrivent, c'est en fin de moyenne section/grande section. Quand tout a été amorcé en fait. Donc je pense que c'est ça. Le côté violence vient plus de là. Enfin... « violent »...

N : Oui, conflit quoi.

L : Voilà. Où on entrerait vraiment plus dans des conflits.

N : D'accord. Et sinon, comment se passe la scolarisation des élèves allophones ? Par exemple, les dispositifs du type CASNAV et cetera... Euh, est-ce qu'ils sont disponibles ?

L : Non... Nous on en a très peu. Alors normalement il y a un enseignant qui est un enseignant enfants allophones mais il n'intervient qu'à partir de l'élémentaire. En général euh... Alors nous par exemple, si on veut communiquer avec les parents, on peut demander à des associations de venir nous aider. Moi j'ai déjà eu affaire à un enfant qui venait des îles Tonga. C'est près de l'Australie. Donc incompréhension totale. On ne pouvait pas du tout communiquer puisqu'on avait aucune langue en commun. Et donc là on avait une association qui était venue nous aider. En fait le papa était rugbyman. En fait il était venu euh... lui, jouer dans une équipe ici, en France, mais voilà la famille était arrivée après. Donc on pouvait pas...

(coupure par le personnel d'entretien, nous changeons de lieu)

L : Mais là il n'y a rien qui est mis en place en maternelle. Fin nous on n'a pas.

N : Ouais, vous n'avez pas de dispositif euh...

L : parce qu'en fait, il faut que les enfants baignent euh... souvent, les enfants, ils baignent dans la langue toute la journée...

(la femme chargée de l'entretien des locaux s'excuse)

L : Euh... Mais pour les enfants il n'y a pas de dispositif particulier. C'est vraiment en élémentaire. Là on pense que les enfants merdent dans... Et puis c'est à la maternelle qu'ils font le plus de progrès. Par exemple, oui, Mariam, fin voilà... La maman me dit qu'à la maison ils parlent français mais je pense qu'il y a quand même la double langue parce que... Mariam c'est... Fin voilà. Donc non souvent, les enfants qui arrivent il y pas de dispositif particulier en école. Fin en tout cas, dans cette école. Peut-être qu'il y en a dans d'autres écoles. L'enseignant il intervient à partir du CP.

N : Donc tu penses que ça manque ou pas ce genre de dispositif ?

L : Ah ça manque plus... Bah parfois oui... J'pense que c'est parfois compliqué... Bah quand un enfant par exemple... Il ne nous comprend pas... Fin, pour un enfant j'pense que c'est très violent d'arriver euh... Bah déjà, c'est déjà une violence d'arriver dans un monde où il y en a d'autres qui sont comme eux, qui ne se connaissent pas, on les met là et on leur dit « bah tiens, on va s'occuper de toi, y'a deux personne qui vont s'occuper de toi et puis bah voilà ». Bah déjà, là je pense que c'est violent mais nous on peut avoir les mots pour les rassurer et dire « papa et maman vont revenir bientôt ». Un enfant qui n'a pas du tout notre langue euh, qui parfois ne veut pas qu'on le touche parce que... bah ils n'ont pas envie et on peut le comprendre, bah je trouve que c'est difficile pour eux de comprendre euh... De leur expliquer. Parce qu'on a beau lui expliquer, il peut pas comprendre de toute façon ! Donc dans ces cas-là j'pense que... Déjà on voit que c'est difficile d'expliquer aux enfants quand on a la même langue « t'inquiète pas, papa et maman ils vont revenir » mais on y arrive quand même, on peut ! Mais, si en plus les enfants ne veulent pas qu'on les approche du tout... Parce qu'en plus y'a certains enfants qui n'ont pas envie en fait. Et oui, on peut le comprendre, ils ne nous connaissent pas hein ! Donc euh... Et on a beau leur parler bah ils nous comprennent pas donc euh... J'pense que ouais, dans ces cas-là, quand même, c'est difficile de pas pouvoir leur expliquer les choses quoi.

N : Ouais donc pour ça t'aimerais bien peut-être un peu plus d'accompagnement pour au moins pouvoir leur expliquer plus...

L : Bah ouais puis pour qu'ils puissent comprendre qu'il y a un déroulement dans la journée, qu'il va se passer des choses et que... Qu'on les a pas abandonnés en fait. Parce que moi j'ai la sensation que ces enfants-là ont peur qu'on les ait abandonnés là tu vois. Au milieu de... Enfin je pense qu'ils ont tous un peu cette sensation là quand ils arrivent en petite section. Mais les parents ont pu leur expliquer et... nous on peut aussi leur réexpliquer et en parler avec les parents là, devant eux. Là, quand on a la barrière de la langue, bah je pense que c'est difficile. Ouais, j'pense que c'est difficile. Donc si parfois il y avait des personnes qui pouvaient nous aider, ne serait-ce que pour expliquer le fonctionnement de l'école française aux parents, qui n'est pas forcément... Parce que dans certains pays, on ne va pas à l'école avant six ans ! Donc là on leur dit « bah l'école elle est obligatoire à partir de trois ans ». Euh... Bah oui mais eux, dans leur pays c'est six ans ! Donc c'est difficile ! Donc qu'on puisse déjà nous aussi leur expliquer... Si déjà on pouvait déjà l'expliquer aux parents, et après, qu'on puisse le communiquer aux parents... Euh... aux enfants. Pardon. Mais ouais. Après on peut avoir des associations mais ça reste ponctuel quoi.

M : Et est-ce que tu trouves qu'elles sont assez euh... Assez bien euh... Enfin je sais pas comment trouver le mot mais... Est-ce qu'il y a assez de personnel dans ces associations pour venir vous aider ?

L : Je sais pas trop. Je sais pas.

M : Est-ce que vous, quand vous en avez eu besoin, tu as l'impression que c'était des services un peu saturés ou pas du tout ?

L : Moi j'en ai vraiment eu besoin une fois et les personnes étaient présentes... Après elles ne peuvent pas être présentes euh... Elle a été là une fois quoi. Le jour de la rentrée pour qu'on puisse expliquer aux parents mais c'est tout. Après est-ce que... Je sais pas exactement comment ça fonctionne donc j'peux pas vraiment répondre à ta question (rires).

M : Euh... Là on va plutôt parler, comment... Un petit peu du fonctionnement dans l'école, tout ça, même un peu du tiens. Est-ce que tu ajustes, on s'en doute forcément, est-ce que tu ajustes tes attentes face au niveau de tes élèves. Plus ou moins accru en fonction bien sûr de leurs performances ou difficultés ?

L : Oui ! Oui. Bah oui, forcément ! Obligatoirement. On n'a pas le choix. Je vais pas leur demander tous la même chose en même temps puisqu'ils n'en sont pas... De toute façon ils arrivent ils sont pas tous au même niveau. Donc euh... C'est trop... Oui, c'est pas possible pour moi de faire autrement que d'ajuster. Obligatoirement. (*rires*)

M : Est-ce que tu observes des moqueries, toi ou tes collègues hein, dans l'école ? Comment est-ce qu'elle se traduisent et est-ce que tu penses que ça a un impact sur la scolarité de certains enfants ? Est-ce que ça peut euh...

L : J'pense qu'en maternelle il n'y en n'a pas encore beaucoup. Malgré tout. Fin par exemple, là on a Loriane qui a beaucoup de poux. Quand elle va arriver en élémentaire j'pense que ça va être compliqué si elle en a encore. Enfin j'espère pour elle que... Mais là les enfants j'pense qu'ils sont pas euh... Fin non, j'ai pas observé de moqueries. Mais j'pense qu'ils sont p't'être petits pour vraiment entrer dans ce processus-là.

M : Et ça va même en grande section ? Même moyenne section ? Tu n'entends pas trop parler d'histoires de moqueries ou... ?

L : Ça arrive de temps en temps... Par exemple chez Karine il y avait un enfant qui était très grand. Il était en moyenne section mais il avait vraiment une taille où les enfants disaient « ah, mais il fait la sieste alors que c'est un grand ! ». Mais ça se régule assez facilement. Alors c'est vrai que ça a été dur mais c'est pas récurrent. Je dirais qu'il y en a un petit peu mais c'est vraiment pas régulier j'dirais. Puis j'pense que c'est des enfants qui sont habitués à vivre avec plein de personnes différentes en fait. Donc j'pense qu'ils ont une faculté d'adaptation qui est bien meilleure que la nôtre ! Puisque là, bah voilà, y'a des p'tits enfants qui sont noirs, y'a des p'tits enfants qui sont blancs, y'a des p'tits enfants qui sont marrons clairs... C'est comme ça qu'ils se définissent les enfants (*rires*). Alors qu'il y a des écoles de centre où bah si y'a un p'tit noir qui arrive c'est « oh, bah ! », fin voilà, c'est très surprenant pour eux quoi ! Alors que là j'pense qu'ils sont habitués à ce mélange, cette mixité, et bah finalement j'pense que ça leur pose aucun souci!

M : Est-ce que tu penses que certains élèves de ta classe sont isolés ? Bon après c'est un peu compliqué en petite section...

L : Ouais.

M ... Est-ce que tu penses que y'en a qu'ont du mal à se faire des amis ou plus à entrer en relation avec les autres ?

L : Oui, y'en a certains mais... En petite section j'peux pas... C'est trop compliqué. Mais Chahine a du mal j'pense, à entrer en communication avec les autres. Ca... C'est un enfant pour qui c'est très compliqué. Après, la plupart on voit bien que ce sont des électrons libres... Ils vont... Voilà. Mais y'a pas forcément... Après il y a quelques enfants hein qui peuvent lier des amitiés dès la petite section, mais ça reste quand même assez rare. J'pense que si je devais... Chahine a beaucoup beaucoup de difficultés à entrer en communication avec les autres ouais.

N : Oui parce que c'est vrai que même si y'a pas vraiment des relations d'amitiés on voit quand même que certains des fois discutent ou....

L : Il se passe des choses oui.

N : ... et c'est vrai que peut-être que certains discutent même pas, avec personne, ou jouent avec personne...

L : Bah c'est vrai que Chahine il joue mais... Raphaël aussi... C'est des enfants qui jouent à côté des autres mais pas forcément... Qui ont du mal à entrer en communication avec d'autres. Donc y'en a quand même quelques-uns oui. J'aurais ces deux exemples là tu vois.

M : Est-ce que à l'inverse, tu trouves qu'il y a des élèves de ta classe qui ont vraiment beaucoup de facilité à... justement, à rentrer et à créer des relations avec les autres ?

L : Bah oui ! T'as Francesse qui va tout de suite vers les autres ! Tu vois y'en a... Oui, bah oui. Tu vois j'dirais Francesse par exemple, c'est vraiment.... Selma aussi, qui s'occupe... C'est vrai qu'elle s'occupe beaucoup de ce que font les autres (*rires*), mais ça lui permet aussi d'aller vers ! Mais moi j'dirais Francesse qui vraiment, elle est assez drôle ! Fin elle va vraiment vers les autres, elle a vraiment envie... Si on lui demande quelque chose... Tu vois si on dit « tu vas aller donner la main », bah j'vais demander à Francesse de l'faire parce que je sais qu'elle va y aller très spontanément ! Donc oui, y'en a des petites personnalités qui commencent à se dévoiler (*rires*).

N : Et là, alors tu vois c'est déjà venu un p'tit peu sur le tapis depuis tout à l'heure mais on a toute une catégorie sur le langage. Des questions sur le langage. Donc bon, encore une fois, cette question, on s'en doute un peu (*rires*). Est-ce que tu dirais que le niveau de maîtrise de la langue, il est hétérogène dans ta classe.

L : Bah forcément (*rires*)

N : (*rires*) j'te la pose quand même mais bon ! (*rires*)

L : (*rires*) Oui bah oui, il est hétérogène.

N : Et alors bah, sous quelle forme est-ce que ça se traduit ? Alors euh... en termes de vocabulaire ? Euh... de prise de parole ? Euh...

L : Disons qu'il y a des enfants qui font... Alors prise de parole, j'pense que voilà, c'est difficile pour un enfant qui... Voilà. Puis y'en a qui sont pas forcément à l'aise. Moi j'dirais plus que ça se joue en termes de structure de phrase. Y'a des enfants qui sont capables de faire des phrases alors que certains enfants n'en sont qu'à des mots et certains enfants même à des... ne parlent... n'en sont encore qu'aux gestes. Donc maintenant ça y est, ils commencent enfin à... Ils commencent un peu à nous parler mais ça se joue plus en... Ouais, en phrases. Plus que... parce que le parler devant les autres... Anna qui est une petite fille qui parle bien et bah parler devant les autres elle est pas forcément à l'aise.

N : Oui, c'est vrai.

L : Donc euh... Et pourtant elle à un langage élaboré. Fin elle fait des phrases plutôt longues. Bastien il parle pas énormément devant les autres non plus alors qu'il a un niveau aussi... Il parle très bien ! Donc euh... C'est plus en termes de phrases. Constructions de la phrase.

N : Et peut-être aussi de lexique et vocabulaire ? Mais au final ça va un peu avec, fin...

L : Oui ! Oui, souvent un enfant qui a du lexique fait plus facilement des phrases aussi.

N : Et quels sont les élèves qui sont justement concernés par ces écarts flagrants de « je fais une belle phrase » entre guillemets ou « j'en suis même pas au mot »...

L : c'est toujours un peu les mêmes hein... Malgré tout c'est ceux...

M : On a remarqué aussi ! (*rires*)

L : Bah voilà (*rires*). C'est ceux à qui on parle à la maison euh... Voilà hein ! C'est des enfants comme Elie, Gaspard, Bastien, Cataleya, Chahine, Anna... Ce sont des enfants qui sont à l'aise, qui parlent bien et puis des enfants comme Fatima, Mariam, Enzo, Wassif... Voilà, c'est des enfants pour qui c'est plus difficile. Après, y'a des enfants que j'arrive pas à... Par exemple Neil je sais pas trop par exemple. Parce qu'il dit très très peu. Mais j'pense que Loriana c'est... difficile aussi. Mais vous voyez bien aussi, voilà. Le fait d'avoir vécu un peu avec eux vous voyez bien.

N : Oui oui on voit bien. Mais bon c'est vrai qu'on aime bien aussi avoir ton avis !

L : Oui, oui, bah oui, oui !

M : Oui parce que c'est possible que nous on n'ai pas du tout le même regard en venant qu'un jour par semaine. Ca biaise peut-être aussi un peu notre euh...

L : Oh... Je pense qu'on voit quand même les enfants qui sont à l'aise. Vous voyez bien, quand vous prenez une activité avec un groupe d'enfant, vous voyez bien ceux qui spontanément... Alors y'a des enfants qui vont spontanément venir vers vous, comme Mariam vers n'importe qui qu'est l'adulte en fait, mais on voit bien que pour parler c'est plus... difficile.

M et N : Mmmh.

N : Et tu dirais que justement ces difficultés, elles influencent leurs avancées à l'école ?

L : Bah le langage oui. J'pense que c'est quand même une sacré barrière. Surtout en petite section parce que quand t'as pas... Francesse qu'est une petite fille qui est très intéressée, qui j'pense sait plein de choses, le fait de ne pas parler la même langue que nous, bah parfois ça fait quand même une barrière quoi. Alors après voilà, ses difficultés, elles vont s'estomper au fur et à mesure car elle va de mieux en mieux maîtriser la langue mais pour le moment, effectivement, quand moi je lui demande c'que c'est qu'un carré, bah elle sait pas. Elle sait pas parce que le mot « carré » j'pense qu'elle met pas de sens derrière ! Peut-être que si je lui demandait en anglais, il est possible, j'pense qu'elle saurait peut-être me répondre. Donc j'pense que oui, le langage joue quand même... oui. Puis un enfant qu'on ne comprend pas... Quand un enfant vient nous demander quelque chose et qu'on ne le comprend pas, c'est compliqué de l'aider !

M : Oui

N : Oui, c'est sûr.

L : Et donc quand j'parle à Mariam par exemple et qu'elle me dit « oui » mais qu'elle ne comprend pas ce que je lui dit, c'est difficile aussi. Donc oui. J'pense que le langage ça fait... En tout cas nous en petite section. Et je pense que pour les autres années ça compte aussi, ça crée une difficulté et ça met une barrière à certaines avancées dans les apprentissages.

M : Euh... Là on va un peu parler de ta pratique professionnelle... Fin de la pratique générale de l'enseignant en fait. Parce que c'est vrai que pour l'instant on était un peu plus du côté des familles, des élèves, tout ça. Comment, toi, tu gères là difficulté euh... (*rire gêné*) Enfin on a dit que c'était le terme difficulté mais fin voilà, on a un p'tit peu dégrossi le terme ... Comment est-ce que toi tu gères ça aujourd'hui ? Avant ? Est-ce que t'as évolué et comment t'as fait un cheminement par rapport à ça ?

L : Par rapport à, vraiment, la difficulté ?

M : Mmmh.

L : Euh... Je pense que je m'adapte plus. Disons que quand j'ai commencé, je faisais mon truc, et puis y'a ceux qui comprenais et ceux qui comprenais pas et que je pouvais essayer d'aider mais que je ne prenais pas forcément en compte avant. Disons que je faisais ce qui était prévu sans me dire que la j'allais pouvoir en mettre en diffi... Enfin, « sans me dire »... Voilà, sans me dire qu'au départ ils savaient pas forcément. Alors que maintenant, bah je me dis « bah cet enfant là par exemple, ne serait-ce que pour coller des gommettes, cet enfant là il ne sait pas du tout, il n'a jamais vu de gommettes ». Alors je vais lui mettre des grosses gommettes alors que cet autre enfant, bah je vois bien que c'est bon, il a une motricité fine donc je vais lui mettre des gommettes un peu plus p'tites ou... Voilà, je vais pas avoir le même niveau d'exigence, même le même niveau de résultats entre guillemets - même si j'aime pas trop mais... - avec les enfants puisque je vois bien qu'ils partent pas tous du même... Et ouais, j'arrive plus maintenant à m'adapter à ça que je n'ai pu le... Fin voilà, quand on arrive et qu'on sait pas, euh... C'est plus facile quand tu fais plusieurs années le même niveau et tu vois un peu plus les enfants. On perçoit peut-être plus facilement j'pense.

M : Mmh. Et tu nous en parlais un p'tit peu avec ton exemple des gommettes mais quelles sont tes principales modalités de différenciation ? Par exemple, au niveau du langage. Comment toi tu gères ?

L : Bah on va plus peut-être expliciter avec certains enfants qui n'ont pas le vocabulaire, plus revenir dessus et euh... Voilà, plus leur répéter. Oui, on va mettre des niveaux de difficultés plus ou moins élevés. On va leur apporter plus ou moins d'outils en fait. C'est-à-dire qu'un enfant qui va avoir des difficultés sur un domaine, j'pense qu'on va lui apporter des outils qui vont l'aider à affronter les difficultés en fait. Langage, je sais pas comment... Bah par exemple pour raconter, quand il faut qu'ils me racontent une histoire qu'on a déjà lue, si déjà un enfant qui n'a pas un langage... Qui ne parle pas beaucoup me dit des mots principaux avec personnage, action et finalité, j'me dirais déjà « bah super ! ». Puis un enfant avec un niveau de langage plus élevé, bah j'attendrais qu'il entre un peu plus dans le lieu, l'action de chaque personne, ou des choses comme ça. J'aurais pas... disons que je vais plus étayer avec un enfant qui... on va lui apporter des outils qui vont lui permettre de. Et puis parfois, par exemple, des enfants pour qui la compréhension d'histoires va être compliquée, on peut leur raconter l'histoire avant juste à eux. Ce qui va leur permettre, quand on arrive, on raconte l'histoire, ils savent déjà de quoi ça va parler. Si par exemple je veux partir d'une histoire, des enfants comme Gaspard et Elie, ils ont pas besoin que je leur raconte l'histoire avant. Mais certains enfants, si je leur aie pas raconté l'histoire avant, quand je vais raconter l'histoire, ils vont être complètement perdus. Donc je vais les prendre avant et je vais pouvoir leur raconter et leur dire bah voilà, « ça c'est ce qu'on va faire » et puis les autres, bah les mettre devant le fait accompli. Voilà, c'est plus en termes d'outils au départ. Ça se jouerait plus là-dessus.

M : Euh... Pour la difficulté scolaire on va dire, à l'école maternelle, est-ce que vous avez des dispositifs particuliers de mis dans l'école ?

L : C'est-à-dire ?

M : Bah... Je sais pas si par exemple le dispositif de jeux de sociétés le mercredi matin ça rentre particulièrement là-dedans ou... tu vois, plus ce genre de petites choses qui font que dans cette école, vous faite « ça » en termes de dispositifs. Quelle est peut-être votre originalité quoi ?

L : Alors nous ce qu'on ferait plus ça serait de faire entrer les parents dans l'école. Ça serait plus dans ces dispositifs là qu'on entrerait. C'est faire entrer les parents dans l'école pour instaurer une relation de confiance pour leur montrer que voilà, l'école c'est pas un autre milieu qui est complètement à un niveau euh... qui est à un niveau haut et dans lequel ils ne peuvent pas entrer. On veut leur montrer que l'école est un lieu où ils sont les bienvenus. C'est plus en ces termes-là. Après quand il y a vraiment des difficultés c'est tout ce qui est réseau d'aide. Mais c'est pas valable en petite section. Après on a la chance aussi à Saint Herblain que tu (*Manon*) connais, c'est le PRE. On peut faire intervenir le PRE donc ça c'est super intéressant j'trouve.

M : Est-ce que en maternelle, dans l'école ici, y'en a qui sont suivis dès la maternelle avec le PRE ?

L : Ah oui, oui ! On peut faire intervenir le PRE si par exemple, c'est difficile pour une enfant, bah comme on parlait tout à l'heure, de s'intégrer avec les autres parce y'a la langue, parce que y'a une difficulté. On peut faire intervenir le PRE en disant « bah on aimerait bien que cet enfant ait la possibilité de venir en centre de loisirs ou le mercredi après-midi pour faire autre chose, sortir un peu », on peut avoir des accompagnements chez l'orthophoniste. C'est-à-dire des parents qui travaillent, il faut des séances chez l'orthophoniste mais il ne peut les prendre que à 11h30 par exemple, et bien on peut avoir une personne qui vient les chercher... On s'en sert oui du PRE, beaucoup pour nous aider à mettre ne place des dispositifs qui vont aider les familles et les enfants à...

M : Du coup à faire un lien entre l'école et les parents.

L : Voilà, ça nous aide vraiment à faire un lien plus facile. Et après on a un partenariat avec la ville de Saint-Herblain avec l'ADA-PEI pour les enfants en situation de handicap. Et où nous on a des réunions une fois par période pour pouvoir discuter justement d'enfants qui nous mettent en difficulté parcequ'on n'est pas formés. Et qui nous permettent de pouvoir en parler et que eux puisse nous donner des... pas des solutions mais des clés en fait. Qui vont peut-être nous permettre d'avancer, de mettre des p'tites choses en place et voilà.

M : Ah ça c'est vraiment génial que vous ayez ça. Parce c'est par partout.

L : Ah oui ! Ça fait 2-3 ans qu'on a ça et c'est vraiment chouette oui ! Parce que quand on a un enfant qu'à un profil particulier eux ils nous disent « bah peut être que si vous essayez ça, ça pourrait peut-être fonctionner » et c'est des choses auxquelles nous on n'a pas forcément pensé mais qui sont importantes.

M : Et oui comme tu l'a dit on n'est pas formés à ça

N : Oui c'est pour ça qu'on s'est regardé et qu'on rigolé (*rires*)

L : (*rires*) Oui, oui, mais j'avais bien compris.

M et N : (*rires*)

M : Quelle est ta stratégie pédagogique dans l'acquisition des compétences langagières ? Comment est-ce que toi tu les aide à progresser dans cette acquisition du langage ?

L : En leur parlant en fait. En petite section c'est vraiment en parlant en fait.

M : Quels sont pour toi en fait les piliers pour l'acquisition des fondamentaux ?

L : Bah c'est communiquer avec eux, parler, répéter les mots, relire, prendre le temps de relire, de... Ouais, j'pense que ce serait ça.

M : D'accord, merci. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais changer dans ta pratique ?

L : Oh bah y'a plein de chose ! (*rires*) Bah forcément oui ! J'aimerais pouvoir oui, avoir plus de temps individuellement avec les enfants, j'aimerais pouvoir avoir encore plus de manipulation, d'observation, d'environnement, de... euh... bah oui, y'a forcément plein de choses que je voudrais améliorer ! (*rires*)

M : C'est un peu une question bête mais...

L : C'est pas facile parce qu'il faut prendre du temps, j'pense que l'important c'est de pouvoir échanger aussi avec d'autres. Tout seul j'pense que c'est difficile d'évoluer. Fin c'est mon point de vue personnel hein mais moi je sais que je suis très contente d'être arrivée dans cette école parce que je peux échanger avec Anne et Anne-Sophie où on va beaucoup discuter et se dire « bah là tu sais peut-être qu'on pourrait faire plus comme ça », « ah oui, bah oui j'avais pas pensé à ça ». Même si on va chacune garder notre façon de faire parce qu'on est différentes aussi mais de pouvoir échanger, j'pense que c'est vraiment très très important. Mais oui, il y a plein de chose que je voudrais changer, faire évoluer (*rires*). Avoir plus de temps, prendre plus de temps peut-être. C'est vrai, j'aimerais bien plus respecter leur rythme, dire « toi t'as envie d'aller en récréation, toi c'est un peu plus tard ». Mais c'est des choses qui sont matériellement euh... Humainement... compliquées. Mais j'espère que je voudrais encore longtemps en améliorer, ça voudra dire que j'aurais toujours envie !

M : Oui en général c'est bon signe !

L : Oui c'est vrai, quand on a envie d'améliorer, je me dis que... Je préfère ça que de me dire « non c'est bon, c'est tout comme je veux, je changerais plus rien ». Là je me dirais que j'aurais atteint une limite. Mais c'est un ressenti, c'est personnel hein ! Y'a des personnes qui ont besoin de faire tous les ans la même chose pour pouvoir s'y retrouver et se dire que ça fonctionne ! Moi je me dis que si j'en suis à faire tous les ans la même chose c'est que j'ai atteint une limite, c'est que j'ai plus rien à faire dans ce niveau, dans cette école. D'ailleurs c'est pour ça que j'ai changé d'école. Je me suis dit « là j'ai atteint une limite, je sais plus... » J'avais l'impression de plus pouvoir apporter quoi. J'avais besoin de changer et de voir autre chose.

N : D'accord. Et sinon, bah la dernière catégorie de questions, si t'as déjà fait des entretiens tu dois savoir qu'il y a ce qu'on appelle le talon sociologique, ce sont des petits renseignements sur toi, sur ta vie (*rire*)

L : Oui (*rires*)

N : Voilà, donc on voulait te demander déjà, bah d'où est-ce que tu es originaire.

L : Alors moi je suis originaires des Deux-Sèvres, de Niort. Enfin, la banlieue de Niort.

N : D'accord. Et quel métier exerçaient tes parents ?

L : Ma maman était logisticienne et mon papa travaillait dans les assurances.

N : Et est-ce que tu as des frères et sœurs ?

L : J'ai un frère, plus petit que moi.

N : D'accord. Et quel métier exerce-t-il ?

L : mon frère, il travaille dans les cheminées Poujoulat !

N : D'accord et alors bon, je ne sais pas si ça te dérange comme question (*rires*) mais quel âge as-tu ?

L : 44 ans (*rires*) non ça me dérange pas hein, c'est comme ça !

N : D'accord (*rires*) et est-ce que tu as un conjoint ? Alors je crois que oui car tu en a déjà un petit peu parlé alors quel métier exerce-t-il ?

L : Oui et il fait le même métier que moi, il est enseignant ! En élémentaire mais le même métier que moi aussi.

N : Ah mais oui ! Et je crois que tu as des enfants aussi, ils ont quel âge ?

L : Alors oui, ils ont 13 et 10 ans ! Collège et dernière année d'élémentaire.

N : D'accord et tu habites aussi par ici ?

L : Moi j'habite à Couëron ! Donc oui, j'habite tout près

N : D'accord et bah on en a fini alors merci beaucoup !

L : Ah d'accord, bah j'ai pas l'impression d'avoir été très passionnante (*rires*) mais bon j'espère que ça vous apportera un p'tit peu quoi !

M et N : Ah oui oui !

Nouvelle carte de la direction de l'éducation



Résumé :

Le système éducatif français est encore à bien des égards inégalitaire. Notre recherche porte sur l'étude d'une population d'élèves à besoins éducatifs particuliers, considérés comme faisant partie des plus en difficultés. Il s'agit des élèves issus de l'immigration. L'une des principales explications de cette difficulté scolaire réside dans leurs compétences langagières. C'est à travers le prisme du langage qui nous avons décidé d'étudier la difficulté scolaire des enfants issus de l'immigration. L'objectif de ce travail est de définir dans quelle mesure le langage, envisagé comme l'acquisition d'un code socialement et scolairement normé, constitue un facteur déterminant dans la construction des difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration. Pour ce faire, nous avons travaillé à partir d'observations et de deux entretiens. D'une part, il existe des facteurs internes aux élèves issus de l'immigration qui participent à produire des difficultés scolaires : l'origine sociale, la confrontation entre deux univers langagiers et l'origine ethnique. D'autre part, il existe des facteurs externes : la ségrégation spatiale dans les quartiers défavorisés, une prise en charge inefficace des élèves allophones et la persistance de discriminations stéréotypées. En outre, nous nous sommes aperçues que les parcours scolaire de ces élèves sont également influencés par les pratiques enseignantes, qui se révèlent dans certains cas inadaptées à leurs besoins.

Mots-clés : Immigration - Langage - Difficulté scolaire - Expérience scolaire

Abstract :

The french educational system is still unequal. Our research focus on a population of pupils with specific needs who is considered as the most struggling. They are the pupils with an immigrant background. One of the main explanation of this scholar difficulties comes from the language skills. Therefore, we studied the scholar difficulties of these pupils by means of language perspective. Our work aims to determine in what extent the language, considered here as the acquisition of social and scholar standards, contributes to increase the difficulties of the pupils with an immigrant background. For this purpose, we conducted observations and two interviews. In one hand, intrinsic factors participate to create scholar difficulties: social background, confrontation between two linguistic universes or ethnic background. In the other hand, extrinsic factors exist: spatial segregation in poor area, ineffective support for allophones pupils and the persistence of stereotypical discriminations. Furthermore, we observed that the school trajectory of the pupils is affected by the teaching practices which mismatch the pupils need.

Keywords : Immigration - Language – Scholar difficulties – Scholar experience