



HAL
open science

L'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français : la dimension émotionnelle de cette inclusion à l'école élémentaire.

Lucie Jalade, Camille Singamalum

► To cite this version:

Lucie Jalade, Camille Singamalum. L'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français : la dimension émotionnelle de cette inclusion à l'école élémentaire.. Education. 2021. dumas-03391647

HAL Id: dumas-03391647

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03391647>

Submitted on 21 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021**

**L'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire
français : la dimension émotionnelle de cette inclusion à l'école
élémentaire.**

JALADE Lucie et SINGAMALUM Camille

Directeur du mémoire : Brahim AZAOUI

Assesseur :

Soutenu le 27/05/2021

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de notre mémoire.

En premier lieu, nous souhaitons remercier notre directeur de mémoire, M. Brahim Azaoui, maître de conférences en didactique des langues et FLE/S, pour sa disponibilité par mail comme par visioconférence, ses conseils précieux et avisés ainsi que son suivi tout au long de la rédaction de notre mémoire.

Nous adressons nos sincères remerciements à Mme G., enseignante en classe d'UPE2A, pour ses conseils, ses apports théoriques et pratiques sur la notion des élèves allophones mais aussi pour notre accueil au sein de sa classe.

Un grand merci à tous les élèves ayant accepté de participer à notre étude, sans qui notre analyse n'aurait pas été possible ainsi qu'à leurs parents qui ont accepté que nous nous entretenions avec leurs enfants. Nous remercions également Mme S., la directrice de l'établissement, sans qui nous n'aurions pas obtenu les contacts de ces élèves.

Nous souhaitons aussi remercier Madame R., psychologue, pour son aide et ses différentes explications sur les analyses de dessins mais aussi pour son soutien tout au long de notre mémoire.

Enfin, nous tenons à remercier nos proches qui ont su nous soutenir durant cette année difficile et nous encourager. Un remerciement plus particulier à J.Z., étudiante qui a bien voulu relire à plusieurs reprises notre écrit malgré la rédaction de son mémoire.

Résumé :

Les émotions sont une notion propre à chacun, difficile à définir et à comprendre. À l'école toutefois, les émotions ont une place importante. Elles jouent un rôle non négligeable dans les apprentissages. Pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France et à l'école française, les émotions ressenties sont généralement peu prises en compte.

Notre recherche vise donc à mieux comprendre les différentes émotions ressenties par les élèves allophones dès leur arrivée à l'école. Pour cela, nous nous sommes demandé comment les élèves eux-mêmes entendent leur inclusion sur le plan émotionnel et linguistique dans leur classe comme dans l'école. Nos résultats vont permettre de percevoir les émotions que ressentent ces élèves et par conséquent, de réfléchir à différents leviers permettant une meilleure gestion de leurs émotions.

Mots clés : élèves allophones - inclusion - émotions - école inclusive - langue

Summary :

Emotions are a concept, being specific to each one, difficult to define and to understand. At school, however, emotions have an important place. They play a significant role in learning. For allophone students newly arrived in France and in French schools, the emotions they feel are generally not taken into account.

Our research therefore aims to better understand the different emotions that are played out in allophone students as soon as they arrive at school.

To do so, we asked ourselves how the students themselves perceive their emotional and linguistic inclusion in their classroom and in the school. Our results will allow us to perceive the emotions that these students feel and consequently to think about different levers allowing a better management of their emotions.

Keywords : allophone students - inclusion - emotion - inclusive school - language

Sommaire

Introduction	1
1. Cadre théorique	3
1.1. Historique de l'inclusion des élèves allophones	3
1.2. L'accueil des EANA	5
1.2.1. Rencontrer les familles et les élèves en vue de l'inscription obligatoire de l'élève	5
1.2.2. Evaluer les acquis des élèves et leurs compétences.....	5
1.3. Les enjeux de l'apprentissage de la langue	6
1.3.1. Distinguer langue et langage	6
1.3.2. L'enjeu social du français.....	7
1.3.3. Pistes historiques.....	9
1.3.4. L'apprentissage du français, principal facteur d'inclusion ?	9
1.3.5. Le bilinguisme et plurilinguisme	10
1.4. Les émotions	12
1.4.1. Un essai de définition.....	12
1.4.2. La place des émotions au quotidien	14
1.4.3. Les émotions à l'école	14
1.4.3.1. L'expression des émotions à l'école	14
1.4.3.2. Émotions et apprentissages	15
1.5. Des facteurs à prendre en compte pour favoriser l'inclusion de l'élève allophone	16
1.5.1. L'importance de la sécurité affective.....	16
1.5.2. L'insécurité linguistique.....	17
1.5.2.1. Définition de l'insécurité linguistique	17
1.5.2.2. L'insécurité linguistique en situation	19
2. Hypothèses	21
3. Méthodologie	22
3.1. Les outils utilisés : le dessin et l'entretien semi-directif	22
3.1.1. Les dessins d'enfants	22
3.1.2. Les entretiens semi-directifs	24
3.2. Les conditions du recueil de données	26

3.2.1. Les dessins.....	26
3.2.2. Les entretiens semi-directifs	27
4. Analyse.....	29
4.1. Les dessins.....	29
4.1.1. Les émotions à travers les dessins.....	29
4.1.2. La barrière linguistique.....	32
4.1.3. La cour de récréation : lieu de socialisation	37
4.1.4. La relation avec autrui.....	40
4.2. Les entretiens.....	44
4.2.1. Emotions.....	44
4.2.1.1. Peur et tristesse : L. et R.	44
4.2.1.2. Stress : D1 et D2	45
4.2.2. La langue, facteur d'inclusion ou d'exclusion ?.....	47
4.2.2.1. La langue comme facteur d'inclusion.....	47
4.2.2.2. La langue comme facteur d'exclusion.....	48
4.2.3. Les moyens mis en place favorisant le bien-être de l'élève	49
4.2.3.1. Les aides extérieurs à l'école	49
4.2.3.2 Les aides internes à l'école	50
5. Des pistes pour améliorer l'accueil sur le plan émotionnel et linguistique des EANA	55
5.1. Par un système iconographique dans l'école et dans la classe	55
5.2. L'intégration et la coopération avec les parents	55
5.3. Dans la classe : la pédagogie de projet, la valorisation par la langue, la méditation.....	56
5.3.1. La pédagogie de projet.....	56
5.3.2. La valorisation de la langue	56
5.3.3. La méditation	57
Conclusion	58
Bibliographie	61
Annexes	63

Introduction

En France, tous les enfants ont le droit d'accès à l'école publique. Celle-ci est même obligatoire pour tous les enfants résidant sur le territoire, qu'ils soient français ou étrangers (B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2012). Les différentes ressources institutionnelles concernant l'inclusion des élèves allophones insistent sur la nécessité de fournir à ces élèves une instance de socialisation et un parcours scolaire cohérent. Dans les textes officiels se trouvent toutes les modalités formelles nécessaires à cette intégration (terme utilisé jusqu'en 2002), devenue inclusion depuis 2012. Dans le cadre de notre mémoire, nous avons donc choisi de travailler sur l'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français, notamment sur les émotions qu'ils pouvaient percevoir lorsqu'ils arrivent dans leur classe d'inclusion, une classe dite « ordinaire » ainsi que dans l'école. Interpellées par notre expérience personnelle à ce sujet, nous avons pu rencontrer un certain nombre d'élèves en souffrance au vu de cette inclusion. Bien que de nombreuses initiatives soient mises en œuvre pour garantir le droit à l'éducation, peu de recherches s'intéressent aux sentiments que ressent un enfant allophone nouvellement arrivé en France et dans le système scolaire français. Nous avons donc choisi d'orienter notre travail de recherche sur ce sujet.

L'objet de notre recherche est de comprendre ce que vivent et ressentent les enfants qui parlent une ou plusieurs langues, autres que le français et qui arrivent en France, dans le but de faciliter et améliorer leur inclusion dans l'école et dans la classe. Les données recueillies nous permettront d'appréhender le vécu de ces élèves afin de mieux en saisir les enjeux ainsi que de prendre en compte l'existence de la dimension humaine et affective, dans le but de réduire les violences scolaires potentiellement vécues par un certain nombre d'élèves.

Alors comment les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) perçoivent leur inclusion sur le plan émotionnel et linguistique dans leur classe de rattachement ainsi que dans l'école et quels peuvent être les leviers pédagogiques possibles pour favoriser cette inclusion ?

La première partie de ce mémoire établit un état des lieux des données actuelles relevées dans la littérature. Celles-ci illustreront les différentes étapes amenant à l'inclusion des élèves allophones ainsi que les enjeux de l'apprentissage de la langue du pays accueillant ces élèves. La seconde partie présentera notre méthodologie de recherche. Enfin, une dernière partie proposera une analyse des différentes données recueillies afin de vérifier nos hypothèses et tenter de réfléchir à différents leviers pédagogiques permettant d'améliorer l'accueil des EANA sur le plan émotionnel et linguistique.

1. Cadre théorique

1.1. Historique de l'inclusion des élèves allophones

C'est à partir des années 70 que les premières directives à l'égard des enfants nouvellement arrivés en France sont prises. En 1977, le conseil de l'Europe¹ prend une directive pour la scolarisation des enfants de travailleurs migrants afin de faciliter la circulation de ceux-ci et non pas directement dans une perspective d'accueil et d'éducation de ces enfants. Bien avant les prises de positions de l'Europe, la France légifère sur cette question. Dès 1970, les classes d'initiation appelées CLIN sont créées dans le but de favoriser la scolarisation des enfants étrangers. L'enfant étranger doit s'intégrer dans l'école française tout comme ses parents doivent s'intégrer à la société française. Finalement, derrière cette première directive se cache le concept d'assimilation où l'élève doit apprendre rapidement le français et devenir un élève « comme les autres » renonçant à sa spécificité culturelle et linguistique.

Nous relevons par ailleurs qu'une partie des enfants inscrits en CLIN était des élèves de nationalité française venant des DOM-TOM.²

En 1977, une directive européenne est adoptée visant la « scolarisation des enfants de travailleurs migrants », et sera étendue par la suite. Des cours de langues et de culture d'origine étaient initialement prévus par cette directive. Ils n'ont, en pratique, pas réussi à s'appliquer comme il était prévu pour des questions économiques, un risque de marginalisation des élèves et des enseignants, un manque d'organisation, l'inapplicabilité des programmes etc. Finalement, la mise en place de ces cours s'est transformée au fil du temps en enseignement d'une langue vivante, notamment avec la circulaire de 2006 (C. n°2006-093 du 31/05/2006). Cette circulaire cherche à donner aux élèves, dans le temps scolaire, un apprentissage d'une langue vivante dans un enseignement commun (Bertucci, 2007).

En 2002, une circulaire, en date du 20 mars, redéfinit « les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et second degré ». Cette circulaire consacre l'obligation et le droit de scolarisation de tous les enfants

¹ Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants

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

présents sur le territoire et permet de scolariser les mineurs en fonction de leur niveau. La priorité des textes officiels se porte principalement sur l'acquisition du français pour pouvoir favoriser l'intégration. Les enseignants vont également être de mieux en mieux formés pour pouvoir fournir un enseignement de qualité. Des institutions relais sont mises en avant par des circulaires de 2002 : le CASNAV (centre d'accueil et de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés et du voyage). Auparavant CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.), chargés d'assurer la formation des enseignants accueillant des enfants de l'immigration. Ces centres deviennent des centres de ressources et des partenaires pour favoriser l'accueil des ENA. Depuis 2002, les instructions officielles en matière de langage ont également évolué. Il s'agit d'insister sur l'apprentissage de l'oral à l'école primaire et sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans le but de favoriser les rapprochements entre langues pour faire émerger une conscience européenne et contribuer à l'ouverture internationale (Auger, 2010). La loi d'orientation de 2005, présente un axe dédié à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les élèves nouvellement arrivés en France semblent donc avoir une longueur d'avance sur les autres élèves en termes de compétences linguistiques.

La circulaire d'octobre 2012 instaure une nouvelle appellation des élèves étrangers : les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et prévoit des dispositifs institutionnels. Tout d'abord, il ne s'agit plus de parler d'intégration mais d'inclusion. L'inclusion est un terme déjà utilisé en 2005³ concernant la scolarisation des élèves porteurs de handicap. Dorénavant, ce terme est employé pour les élèves allophones car il y a une réflexion sur l'école inclusive par la loi de refondation de l'école de 2013. Il y a ainsi une adaptation de l'école aux besoins des élèves et une prise en charge de tous les élèves grâce à des dispositifs. C'est ainsi que se créent en 2012 des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Ces structures sont généralement implantées dans des zones où la mixité est forte dans le but de favoriser l'inclusion socioculturelle des élèves. Plusieurs principes sont à respecter dans les classes d'UPE2A bien qu'elles bénéficient d'une souplesse dans l'adaptation du contexte. Premièrement, il y a l'inscription dans une classe ordinaire dont le critère d'âge est essentiel : il ne peut y avoir qu'un à deux ans d'écart avec l'âge de référence

³ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (J.O. 11 février 2005).

de la classe concernée. Dans la réalité cela peut varier au-delà. De plus, lors de la première année d'inscription en classe d'UPE2A, l'élève suit, a minima, un enseignement de neuf heures de français sur une semaine.

Ainsi, depuis les années 1970, différentes appellations ont été utilisées pour qualifier ces élèves, des mots évoquant leur migration, nationalité voire leurs compétences en langues. De ce fait nous retrouvons dans le langage commun des expressions telles que « enfants de migrants », « primo-arrivants », « élèves de nationalité étrangère », « non francophones », « sans maîtrise suffisante de la langue ou des apprentissages » enfin « allophones ».

1.2. L'accueil des EANA

1.2.1. Rencontrer les familles et les élèves en vue de l'inscription obligatoire de l'élève

Dans un premier temps, il convient d'inviter la famille afin de transmettre les informations importantes concernant le système éducatif français, notamment les droits et les devoirs, mais aussi les informations générales sur l'école où sera scolarisé leur enfant. Il faut veiller à vérifier que les attentes institutionnelles soient comprises. Afin de rassurer l'élève ainsi que ses parents (ou autre représentant de l'élève), il est important de visiter les locaux de l'école. Dans un premier temps, cela permet de casser ou nuancer différentes représentations que certaines familles ont de l'école française. Cette visite permet également de rassurer l'enfant sur l'endroit où il va grandir et passer huit heures de sa journée.

Comme il est indiqué dans la circulaire de 2012, « L'école doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle. »

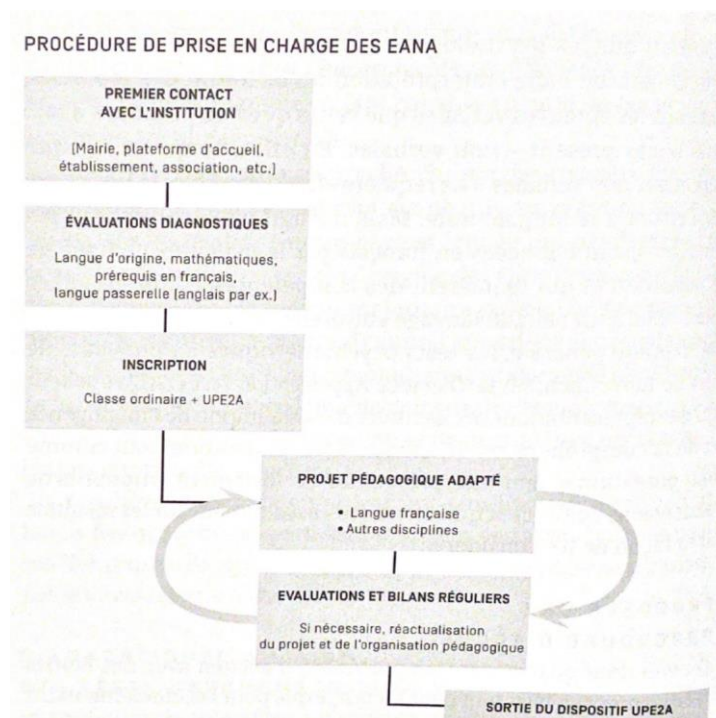
1.2.2. Évaluer les acquis des élèves et leurs compétences

Les élèves arrivant sur le territoire français passent une évaluation dans une langue qu'ils connaissent. Cette évaluation présente un objectif majeur : évaluer les compétences et les acquis antérieurs de l'élève afin de concevoir un projet

pédagogique le plus adapté à l'élève par rapport à ce qu'il sait et ce qu'il est capable de réaliser. De plus, celle-ci permet de constater la familiarité de l'élève avec l'écriture ; s'il connaît le principe de l'écriture et s'il a déjà écrit par exemple.

Ce test permet également d'évaluer les compétences verbales et non-verbales de l'élève dans une langue étrangère enseignée dans notre système (anglais ou espagnol par exemple) mais aussi les connaissances dans la langue française. En effet, certains élèves sont totalement débutants dans cette langue alors que d'autres ont des bases car ils ont commencé à entendre et parler quelques mots avec leur famille proche ou éloignée. Enfin, cette évaluation permet d'apprécier leur niveau et les compétences acquises ou non en mathématiques.

Figure de la procédure de prise en charge des EANA par GOÏ, C., 2015, p : 54, Réseau Canopé



1.3. Les enjeux de l'apprentissage de la langue

1.3.1. Distinguer langue et langage

Il est important de distinguer la différence entre la langue et le langage afin de ne pas confondre ces termes souvent utilisés à mauvais escient.

Le langage est la capacité à exprimer sa pensée et à communiquer entre les hommes à l'aide de la parole ou de l'écriture. Le langage est donc un support pour notre pensée et peut transmettre des sentiments, des angoisses.

La langue est l'ensemble de mots, de signes organisés selon un code propre à un groupe, une communauté d'individus. Les langues fondent notre identité, cela nous donne le sentiment d'appartenance à une communauté. Cela sert à déterminer ce qui est familier et étranger. Les langues sont chargées en émotions et sont un objet d'émotions à part entière.

1.3.2. L'enjeu social du français

Parler la langue du pays dans lequel on vit permet indéniablement de s'intégrer plus facilement, de pouvoir communiquer autant sur le plan professionnel, économique, administratif que social. La langue est un important vecteur d'intégration que l'école cherche à normaliser afin d'apporter une homogénéité de la langue. Cette normalisation reste dominante quant à l'intégration professionnelle. En effet, l'école prépare les nouveaux citoyens de la nation et prépare au monde du travail où la maîtrise du français est essentielle. La maîtrise de la langue française est donc un enjeu primordial dans l'intégration sociale des individus.

Selon Piaget (1923), le langage est le principal élément du développement intellectuel. C'est le support du développement social, arrivant de l'extérieur, c'est un code acquis et qui viendra perturber l'individu. On peut supposer qu'il perturbera encore une fois l'enfant lorsqu'il se retrouve confronté à une nouvelle langue inconnue.

Le rôle des interactions sociales entre pairs est essentiel. L'enfant émet des interactions très tôt. Montagner (2012) a montré que dès l'âge de 6 mois un bébé en présence de l'un de ses pairs va mettre en place des éléments de communication pour attirer l'attention de l'autre. Lorsqu'ils sont en groupe avec des bébés de leur âge ou plus grands, ils peuvent avoir un rôle incitateur sur n'importe quelle acquisition. De plus, le langage est défini par le Petit Robert comme « un système d'expression et de communication entre êtres humains, mis en œuvre par un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constituent une langue »

(2017). Le mot communication a une importance particulière pour notre recherche. Un enfant allophone ne possède pas forcément le même système de communication que la communauté dans laquelle il arrive. Il peut est donc très difficile pour lui de communiquer avec autrui, ce qui peut être perçu comme une grande difficulté dans un premier temps. Néanmoins, un enfant peut communiquer par son corps à l'aide de gestes par exemple et sait communiquer dans sa langue maternelle ou une autre langue. Ainsi, comme l'évoquait Cécile Goï et Delphine Bruggeman lors d'une conférence intitulée L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques, si un élève ne parlant pas français est envisagé comme relevant d'une forme de « handicap » linguistique, ce n'est pas la même chose que s'il est envisagé comme possédant des compétences en langues autres qu'il peut mobiliser au service des apprentissages à mener. C'est pourquoi ne pas maîtriser la langue peut venir perturber l'inclusion et l'acquisition de savoirs dispensés par l'école si les compétences des autres langues ne sont pas exploitées.

En effet, le langage est un enjeu majeur à l'école. C'est un enjeu transversal. Il est le lien entre l'école et la vie sociale. Le langage, quel qu'il soit, est un vecteur d'intégration dans la famille, l'école, la nation. Il est donc perçu comme la base nécessaire pour l'apprentissage. Le langage est un système d'expression et de communication qui est commun à un groupe social, à une communauté. Elle unit ce groupe. À l'école, le langage est important car il permet de créer une unité nationale. C'est en ce sens qu'il est encore difficile pour l'institution aujourd'hui d'accepter la cohabitation de plusieurs langues à l'école.

En France on n'est pas, pour toutes sortes de raisons historiques, naturellement ouverts au plurilinguisme. Il y a cette idée que la diversité risque de mettre à mal l'égalité et l'unité nationale. (Alain Boissinot, 2020)

Il y a une forte contradiction entre la richesse que peut apporter un plurilinguisme à un individu et la nécessité de consolider un groupe, une nation par une langue unique et commune. L'école cherche alors à apporter cette diversité linguistique par l'enseignement de langues vivantes tout en formant de futurs citoyens français maîtrisant la langue de la nation.

1.3.3. Pistes historiques

L'histoire nous montre que « le français » qui tolère mal le pluriel, a été un moyen d'unir et de stabiliser la construction de la nation. Les langues régionales, par exemple, ont été longtemps combattues. Synonymes de différences et communautarisme, elles étaient considérées comme un obstacle à l'unification d'une seule et indivisible nation. Dès le moyen-âge, la stabilisation de la grammaire et des règles d'orthographe va faire naître un français « commun », il va devenir alors un moyen d'intégration pour ceux qui le parlent correctement ; un langage commun pour faciliter les échanges sur tout le territoire. Par ce choix de l'unicité on recherche l'efficacité, comme nous le montre Alain Rey, on cherche à limiter les variations pour mieux contrôler la langue. Tout ce qui ne rentrera pas dans ces règles strictes et définies sera étrangé et donc rejeté.

Aujourd'hui la maîtrise correcte du français est essentielle pour pouvoir s'exprimer, notamment dans le milieu du travail : c'est-à-dire réaliser une construction syntaxique de phrases ayant du sens. Avant, elle était enseignée pour pouvoir communiquer et se comprendre dans différents groupes sociaux comme la famille, la communauté proche, la radio, les journaux etc. Parler correctement le français est synonyme de réussite sociale et malheureusement cette réalité est toujours d'actualité, comme dans le monde du travail.

1.3.4. L'apprentissage du français, principal facteur d'inclusion ?

Dans les programmes de l'éducation nationale, l'apprentissage du français tient une place capitale. Dans les programmes du cycle 2 de 2018, on peut y voir « La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est centrale ». On place donc le français au cœur de l'école. Les autres langues sont prises en compte mais mises en périphérie des apprentissages. C'est le français qui doit rassembler pour former une homogénéité de l'école mais qui doit aussi être l'outil au service des apprentissages. Dans le domaine un du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 « des langages pour penser et communiquer », on pourrait penser, au vu du titre, que l'intégration de divers langages entre à l'école. Or, en observant les sous-parties de ce domaine, on peut voir : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la

langue française à l'oral et à l'écrit ». Le français revient en premier plan des apprentissages de tous les élèves du CP à la 3ème. Toutefois, dans ce même socle commun, on trouve aussi une sous-partie signalant « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale ». En effet, une des compétences langagières à acquérir pour les élèves de cycle 2 est le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). On précise que l'acquisition de compétences linguistiques autres que le français permet aux élèves d'acquérir une réflexion sur leur propre langue en comparant les différents systèmes linguistiques.

L'école oscille donc entre deux positions nécessaires pour le développement et les apprentissages de l'enfant. Dans les textes officiels, l'accent est fortement mis sur l'apprentissage du français et d'un autre côté elle intègre l'apprentissage d'autres langues, régionales ou étrangères, pour ouvrir à une pluralité linguistique.

1.3.5. Le bilinguisme et plurilinguisme

Les élèves allophones vont se trouver, en arrivant à l'école en France, dans une situation de diglossie. C'est-à-dire, comme le définit Nathalie Auger (2010), qu'ils « utilisent une langue dans un secteur de leur vie et une autre dans un autre secteur ». Ils vont parler français à l'école et leur langue maternelle à la maison par exemple. Ils vont adapter leur langue en fonction de leur milieu, ils connaissent donc des situations d'apprentissages différentes par ce fait. L'élève possède déjà une première langue, ce qui est important à prendre en compte dans le système d'apprentissage du français.

On définit le bilinguisme comme « la capacité d'utiliser deux langues dans des situations de communication réelles ; la maîtrise est évaluée par la capacité à se faire comprendre et elle peut être variable » (Auger 2010). Le plurilinguisme, lui, est défini par le centre national de ressources textuelles et lexicales comme « l'état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication ; situation qui en résulte ». La place de ce bilinguisme ou plurilinguisme à l'école joue un rôle important. En effet, face à un enseignant souvent non bilingue, c'est-à-dire ne parlant couramment qu'une langue bien qu'il ait appris plusieurs langues lors de son parcours scolaire puisque ce n'est que depuis le décret n°2010-

570 du 28 mai 2010 qu'un enseignant doit justifier d'un niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui correspond à un niveau avancé d'un utilisateur indépendant, en sachant que le niveau C2 atteste du niveau bilingue, la diversité de langues peut apparaître comme un handicap dans les apprentissages.

De fait, un grand nombre d'enseignants ne bénéficient pas d'un niveau B2 dans une autre langue que le français, du moins n'ont pas reçu de formation et de certification attestant ce niveau.

Il devient donc essentiel de prendre en compte et d'accepter cette diversité pour pouvoir accompagner ces élèves, en leur proposant des situations pédagogiques adaptées, vers une acquisition plus précise du français pour leur faciliter les apprentissages et favoriser leur inclusion sociale. De plus, on se rend compte que « le traitement de l'information dans des langues différentes amène les enfants bilingues à développer une plus grande flexibilité dans leur façon de penser. » (Auger 2010). Un argument supplémentaire pour la valorisation du plurilinguisme en classe.

Ainsi, nous trouvons un grand nombre d'informations concernant les enjeux de l'apprentissage du français, des avantages et/ou inconvénients d'être bilingue ou plurilingue. Il y a un accent fort, dans la majorité des ouvrages que nous avons lus, sur la place de la langue et son apprentissage. Tout ceci est entaillé par des travaux de recherches et nous en donne des raisons sociales, politiques.⁴ Mais très peu de travaux traitent des sensations que peuvent ressentir les EANA. Il sera donc intéressant de tenter de faire une place à cette dimension émotionnelle de l'inclusion par d'autres notions comme l'insécurité linguistique, les violences scolaires, l'insécurité affective, etc. Toutes ces sources nous seront donc nécessaires pour analyser notre sujet : le ressenti de ces élèves lors de leur arrivée et tout au long de leur scolarité en France.

⁴ Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : éditions des archives contemporaines.

1.4. Les émotions

Nombreux sont les auteurs qui s'accordent sur l'évolution de l'accueil des élèves allophones, le fonctionnement et le déroulement de cet accueil, mais très peu abordent la dimension émotionnelle de cette inclusion, notamment ce que ressentent les enfants qui arrivent dans un nouvel environnement sans connaître la langue majoritairement parlée. Par ce constat, nous avons donc souhaité nous informer sur les connaissances actuelles abordant les émotions afin d'étayer notre travail de recherche.

1.4.1. Un essai de définition

Nous avons, dans un premier temps, tenté de définir ce que sont les émotions. Le Petit Robert (2017) définit l'émotion comme un « état affectif intense, caractérisé par des troubles divers (pâleur, accélération du pouls, etc.) ». Une émotion est un sentiment, une sensation qui bouleverse, qui trouble un individu. Le dictionnaire universel d'Antoine Furetière publié en 1690 nous donne la définition du nom « Esmotion » comme étant un « mouvement extraordinaire qui agite le corps ou l'esprit, et qui en trouble le tempérament ou l'assiette. » L'émotion est donc un état généralement subi et temporaire, accompagné de symptômes physiques (rougir, trembler...). Les émotions s'expriment à travers notre corps par des pleurs, des rires ou même par un regard, un geste. Elles sont généralement provoquées par une donnée extérieure que notre personne tente de maîtriser. L'émotion naît de l'interaction entre l'individu et son environnement. Les émotions ne sont donc pas seulement une donnée individuelle détachée du réel, elles en sont au contraire intimement liées.

Les émotions ont beaucoup été travaillées au XIXème et XXème siècle. Darwin, écrit en 1872 « L'expression des émotions chez les Hommes et les animaux » qui décrit la manière dont les Hommes et les animaux expriment leurs émotions aux autres. Il répertorie différentes expressions faciales qui permettent, selon lui, d'exprimer une émotion. On y voit de nombreuses photographies permettant d'illustrer son propos. On découvre également les émotions comme quelque chose de spontané. Avec la possibilité chez certaines personnes de les maîtriser selon différents degrés. On voit alors apparaître une volonté de répertorier, de classer les émotions.

Pour Wallon, psychologue généticien, l'état émotionnel est la première manifestation de la relation à l'autre (à l'environnement). C'est un mode de communication : une sorte de support pour toutes les relations et communications à venir. Avant Wallon, l'émotion était principalement définie comme une réaction que l'on pouvait caractériser : nocive, utile, perturbatrice etc. Or selon Wallon, l'émotionnel est une forme d'action sur autrui qui permet d'élaborer une première relation. Le bébé se sert des émotions pour avoir une influence sur autrui (par les pleurs, les cris). C'est un mode d'expression à part entière.

Dans les années 60, les émotions sont étudiées d'un point de vue cognitif avec notamment la théorie de l'émotion de Schachter et Singer (1962). Cette théorie est résumée dans un article de Bernard Rimé⁵. Elle suppose que les émotions sont le fruit d'un processus cognitif et physiologique. C'est-à-dire que le système nerveux provoque des réactions physiques (par exemple le cœur qui bat) mais il y a également une adaptation physiologique de l'individu face à son environnement. L'individu cherche à interpréter sa réaction physique par le contexte. On évalue les conditions qui font apparaître certaines émotions à un moment donné. De nombreuses recherches ont suivi celle-ci permettant de faire avancer la réflexion sur l'existence et la fonction des émotions. Les émotions sont donc un mécanisme de protection qui permet, en fonction de notre environnement, d'échapper au danger. Par exemple, une émotion de peur, en fonction du danger extérieur, va permettre à notre cerveau de déclencher la fuite et ainsi de nous protéger.

Plus récemment, les émotions ont été étudiées d'un point de vue sociologique, selon l'historien et écrivain Antoine de Baecque (2019), « l'histoire des émotions s'est imposée, au cours des années 2000, à travers des travaux qui renouvellent [...] l'histoire politique, s'intéressant majoritairement aux émotions en politique. » c'est-à-dire aux émotions populaires, d'une foule face aux crises, aux ruptures. Les émotions sont un objet transdisciplinaire. On s'y intéresse autant d'un point de vue historique, sociologique, psychologique qu'anthropologique. De plus, les émotions relèvent d'un système physiologique humain et peuvent par conséquent être ressenties par tous, peu importe la classe sociale. Les émotions concernent aussi bien l'élite que le peuple.

⁵ Bertucci, M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 28-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0028>

Elles sont étudiées, analysées sous toutes leurs formes et semblent être toujours aussi difficiles à définir et à saisir.

1.4.2. La place des émotions au quotidien

Les émotions sont en tout lieu présentes. Depuis l'enfance, on apprend doucement à les apprivoiser. La place qu'elles occupent dans notre vie varie en fonction de nombreux facteurs comme la culture, la famille, l'éducation ou la classe sociale.

Dans notre société, les émotions sont synonymes de choses intimes, qu'il ne faut pas laisser transparaître. Passant par le corps, elles nous appartiennent et nous paraissent propres, elles semblent donc individuelles. Mais parfois elles nous débordent comme lors d'une expérience sportive et alors, ici, elles se partagent. C'est ce qu'appelle le psychologue Bernard Rimé (2015), le « partage social des émotions », il existe un besoin plus ou moins grand chez les individus de partager leurs émotions lors d'un événement vécu. Aurélie Jeantet (2019) nous explique que les émotions sont des faits sociaux. Même si elles paraissent intimes, elles sont élaborées socialement. Elles nous sont autant propres que partagées. Par exemple, un petit garçon qui se fait voler ses billes dans la cour de récréation, se sent à l'intérieur de lui-même triste, en colère, mais cela va également subsister indépendamment de lui. Ceci nous montre qu'il est impossible de nier la visibilité des émotions des individus et donc pour nous au sein de l'école, des élèves arrivant de pays étrangers.

1.4.3. Les émotions à l'école

1.4.3.1. L'expression des émotions à l'école

Pour Philippe Meirieu (2019) on ne peut pas « nier les émotions dans la pratique de classe ». Dans un entretien avec Régis Guyon (2019), Meirieu nous apprend qu'il y a des enfants pour lesquels la charge émotionnelle que provoque l'école peut bloquer les apprentissages, « c'est le cas de ceux dont l'histoire personnelle envahit la totalité du champ psychique. Pour ceux-là, tout ce que fait l'enseignant est dirigé vers eux : s'il ne les regarde pas c'est qu'ils les maîtrisent. ». L'affect prend donc une énorme place dans la classe et dans l'école. Les émotions ne sont pas un élément à nier dans

le processus d'apprentissage. Néanmoins Meirieu (2019) nous met en garde, « Les émotions sont certes importantes mais il faut réussir à trouver le juste milieu pour pouvoir continuer de transmettre avec intelligibilité et objectivité, sans laquelle l'accès à la rationalité des savoirs est impossible. » Il faut donc parvenir à un équilibre entre tenir les émotions à distance et ne pas les négliger.

Pour Jean Guillaumin (2019), psychanalyste ayant travaillé sur la relation maître-élève, l'identification positive du maître joue un rôle dans la réussite ou l'échec scolaire. Cette relation est donc importante pour non seulement la réussite des élèves mais aussi pour obtenir une atmosphère rassurante, sécurisante pour l'élève.

L'école doit transmettre des savoirs mais aussi des valeurs comme le vivre ensemble. Ce qui induit d'apprendre à maîtriser ses émotions positives ou négatives, une compétence essentielle dans la vie en société. Céline Darnon (2019) nous montre que la gestion de ses émotions est aussi essentielle pour l'apprentissage : « il est très difficile pour un élève d'apprendre si ses pensées sont mobilisées par la gestion d'une émotion forte, notamment une émotion négative ». Elle nous indique que la mise en place d'un système bienveillant est « susceptible de favoriser le développement des fonctions exécutives (maîtrise de soi, autodiscipline...) ».

1.4.3.2. Émotions et apprentissages

Grégoire Borst (2019) nous montre dans un article que les émotions sont intimement liées à l'apprentissage des enfants. En effet, c'est l'apprentissage par essai-erreur qui permet au cerveau de s'entraîner à échouer puis à recommencer jusqu'à la réussite. Le repérage de l'erreur par l'enfant créera chez lui un ressenti, une émotion spécifique qui lui permettra d'adapter ses actions.

Grégoire Borst (2019), précise qu'il y a deux sortes d'apprentissages : explicite et implicite. L'apprentissage explicite repose sur les retours que l'enfant reçoit en fonction de son erreur. Pour lui « avant 11 ans, les feed-back positifs favorisent l'apprentissage alors que les feed-back négatifs ont un effet inverse ». Il semble donc important de lier les erreurs à des émotions positives permettant de développer ses apprentissages avant de pouvoir formuler des retours négatifs qui pourront être acceptés par l'enfant sans provoquer de blocage d'apprentissage.

Il est difficile de trouver le juste milieu entre : laisser les émotions pénétrer au sein de l'école et ne pas lui laisser la moindre porte ouverte car elles pourraient perturber les apprentissages. L'école doit trouver un équilibre entre la raison et l'émotion. En effet, l'école a pour but de transmettre des savoirs, des compétences, des méthodes. Pour autant, ne pas prendre en compte les émotions des élèves peut entraîner des blocages au niveau de ces mêmes apprentissages. Ne pas réussir à les traiter et à les assimiler peut engendrer une sorte de barrage entre le savoir et l'élève qui n'a en tête que ce qu'il ressent. Les émotions prennent le dessus. Les émotions peuvent aussi être une source de motivation dans les apprentissages. Un sentiment de sécurité, de bien-être entraîné par la réussite engendre de la motivation. Toute valorisation provoque une émotion positive chez un élève, que le cerveau associe à l'école. C'est tout l'enjeu d'une école bienveillante et positive.

Tout semble n'être alors que question de dosage entre la prise en compte des émotions des élèves pour leur apporter des méthodes pour les analyser et les gérer, et la mise à distance de ces émotions pour pouvoir transmettre les savoirs et compétences propres à l'école.

1.5. Des facteurs à prendre en compte pour favoriser l'inclusion de l'élève allophone.

1.5.1. L'importance de la sécurité affective

L'insécurité affective est une notion centrale dans notre recherche. Elle découle de la théorie de l'attachement. Cette théorie montre que la sécurité en éducation est un élément fondamental dans la construction d'un individu. Née dans les années 1960, elle est développée par le psychiatre John Bowlby. Le sentiment de sécurité est un socle sur lequel se construit le développement moteur, émotionnel, social et cognitif d'un individu. C'est cet attachement sécurisé qui permet à l'enfant d'accéder à l'autonomie. Avant le développement de cette théorie, la dimension affective et émotionnelle dans le développement de l'enfant n'est pas un paramètre pris en considération. Pour Freud, le bébé s'attache à la mère car elle répond à des besoins vitaux comme l'alimentation. Le bébé n'est pas considéré comme une personne à part entière. Il était conféré aux enfants un état d'incapacité et de sous-développement qui

permettait à l'adulte d'avoir le dessus. L'affection n'est pas nécessaire. Or, avec cette théorie, on démontre que l'affection pour un enfant en développement est aussi essentielle que l'oxygène ou la nourriture. L'enfant ne peut se construire correctement, en toute sécurité, s'il n'a aucune figure sécurisante connue. Cet attachement sécurisant est propre à l'histoire de chacun.

Un sentiment d'insécurité peut provoquer chez un individu, défiance, peur et anxiété.

L'insécurité est définie dans le dictionnaire comme un sentiment de danger, de menace face aux conflits mais aussi comme une angoisse provoquée par l'éventualité d'un danger. Les élèves allophones non francophones peuvent se trouver dans cette angoisse lors de leur immersion dans un milieu opaque (par la langue utilisée) et inconnu (par son fonctionnement). C'est pourquoi il est important de prendre en compte la sécurité affective en rassurant les EANA arrivant dans un nouveau pays ayant une culture parfois très différente de la leur. Pour cela, nous devons leur proposer un lieu sécuritaire en proposant quelques objets ou autres leur rappelant leur culture, leur langue. Ainsi, il ne faut pas oublier de prendre en compte la sécurité ou plutôt l'insécurité linguistique des élèves allophones arrivant sur le territoire français.

1.5.2. L'insécurité linguistique

1.5.2.1. Définition de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique peut se définir comme « *un sentiment lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif.* » (BreteGnier, 2002). Cela nous montre que cette insécurité est provoquée face à la confrontation d'un nouveau modèle normatif différent à celui des élèves allophones. De plus, seul face à un environnement entier parlant une langue différente, le modèle qu'il avait assimilé comme la norme ne l'est, tout à coup, plus. L'insécurité linguistique peut également être définie comme « *la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement, (...), parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs*

détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (Francard et coll., 1993). On retrouve ici cette idée d'infériorité face à une autre langue. Simplement parce qu'elle est parlée en majorité par la communauté. Les élèves allophones se rendent donc compte qu'ils ne maîtrisent pas la norme de l'institution scolaire, ce qui peut engendrer un stress, une pression dans le processus d'apprentissage.

La notion d'insécurité linguistique est introduite en 1966 par le sociolinguiste William Labov. Le principe de cette notion est que les locuteurs comprennent que leurs productions orales peuvent provoquer des réactions négatives, surtout dans le cadre d'une situation formelle (en classe, au travail par exemple).

Dans ces recherches, Labov explique que les locuteurs ayant des traits linguistiques mal formulés peuvent être davantage stigmatisés. Pour prendre un exemple avec la notion exprimée précédemment, l'expression « qu'ils voillent » montre que le locuteur ne connaît pas le principe de la conjugaison française et réalise une erreur syntaxique, cela est alors stigmatisant. Ainsi toute personne parlant la même langue peut se sentir en insécurité linguistique même si cette langue est sa langue maternelle.

Selon Louis-Jean Calvet (1993) l'insécurité linguistique est présente lorsque « les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas ». L'insécurité linguistique s'oppose ainsi à la sécurité linguistique puisque celle-ci correspond à « lorsque, pour des raisons variées, les locuteurs ne se sentent pas remis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme ».

Autrement dit, les locuteurs se sentent en sécurité linguistique lorsqu'ils maîtrisent l'usage et la forme de la langue. De plus, l'insécurité linguistique peut toucher des élèves allophones mais aussi des élèves dont la langue maternelle est le français. Celle-ci consiste donc à se sentir dévalorisée, stigmatisée dans l'usage et la forme de la langue.

Nous pouvons synthétiser cette définition d'insécurité linguistique comme un sentiment lié à l'usage non maîtrisé d'une langue par une personne et lui provoquant un malaise ou un sentiment de menace en l'employant. Le locuteur en question se sent ainsi dans un inconfort linguistique.

Le linguiste Alain Bentolila (2003), dans son article « L'école en insécurité linguistique »⁶ pour le Figaro, ajoute que lorsqu'un locuteur est en « incapacité de mettre en mots sa pensée au plus juste de son ambition » cela provoque souvent un échec scolaire, professionnel ou civique. Comme il précise « La défaite de la langue, c'est aussi la défaite de la pensée : c'est renoncer à agir utilement et pacifiquement sur les autres et sur le monde ». Il est donc important de mettre, les apprenants locuteurs, en sécurité linguistique afin de ne pas être en échec sur le plan scolaire, dans un premier temps.

1.5.2.2. L'insécurité linguistique en situation

Dans cette partie, il s'agit de comprendre en quoi consiste l'insécurité linguistique en situation.

En classe, en règle générale, l'élève se sent davantage en situation d'insécurité linguistique contrairement à l'enseignant. Il est donc important d'établir un climat propice à offrir une sécurité linguistique aux apprenants dès le début de l'apprentissage.

Comme le précise Nathalie Auger, en classe, il existe un malentendu lors de l'apprentissage d'une langue dû à l'entre-deux linguistique et culturel générant un conflit de valeur plus qu'une mauvaise structure linguistique. Cela crée alors un malentendu par rapport à soi-même et aux différentes langues déjà parlées par l'élève. En effet, les différentes intonations provoquées par les langues, dont chacun perçoit la variation, peuvent favoriser l'insécurité linguistique puisque cela déséquilibre l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, dans son article « Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures »⁷, Nathalie Auger souligne que « trop » de variations entraînent souvent un rejet, une catégorisation axiologiquement négative.

Afin de sécuriser les élèves allophones nouvellement arrivés concernant ce point sur les malentendus, il serait adéquat d'alerter les élèves sur ces différences lors des

⁶ Bentolila, A. (2003, novembre 2002), L'école en insécurité linguistique. *Le Figaro*. <http://www.sauv.net/figaro20031123.php>

⁷ Auger, N. (s.d.), Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures. <http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/res/malentendus.pdf>

rituels notamment aux niveaux phonologique, syntaxique et de la gestuelle du corps. De plus, il est important de relever et d'avertir les élèves que « toute langue a son système avec différents niveaux linguistiques mais ni le traitement ni l'organisation ne s'effectuent de la même manière. » (Auger, 2003). Tout ceci permet dans un premier temps de rassurer l'élève au niveau de la linguistique ainsi de lui permettre d'être dans une sécurité linguistique.

Par conséquent, afin de favoriser la sécurité linguistique d'un élève, il serait important de lui apprendre à avoir une représentation valorisante de sa langue maternelle et de sa capacité à apprendre les langues pour lui permettre de se sentir en sécurité linguistique puis le valoriser davantage lors de l'apprentissage de cette nouvelle langue, le français, pour le mettre de nouveau en situation de sécurité linguistique face à l'enseignant mais aussi face aux autres élèves.

D'après Nathalie Auger (2010),

Les facultés métalinguistiques de ces enfants sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Ils ont une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. Si les enfants sont valorisés dans leur bilinguisme, cela entraîne des avantages lors de l'apprentissage du lire-écrire et de meilleures chances de succès scolaire.

C'est pourquoi il est important de valoriser les élèves sur leur bi ou plurilinguisme et les rassurer sur le plan de la linguistique.

Pour conclure cette partie, apprendre une langue étrangère, c'est construire des savoirs-faire (savoir parler, lire, écrire) autant que des savoirs culturels sur la langue en cours d'apprentissage afin de favoriser la sécurité linguistique et de construire le métalangage autour de cette langue en apprentissage.

2. Hypothèses

Une de nos hypothèses serait que les élèves EANA se trouvent, en arrivant à l'école, dans une insécurité linguistique forte, ce qui peut éventuellement engendrer du stress. Seul et face à des interlocuteurs parlant une langue différente, l'EANA perçoit que le modèle langagier qu'il avait assimilé comme la norme ne l'est tout à coup plus. Le fait de ne pas comprendre la langue parlée tout au long de la journée dans l'école, dans la classe d'inclusion, pourrait provoquer une sensation de peur, de stress, d'insécurité face à cette nouvelle langue qui fait écran face à la compréhension de son nouveau milieu social et scolaire.

Une seconde hypothèse serait que l'EANA se sent exclu du groupe, c'est-à-dire que les autres élèves ne l'acceptent pas au sein du groupe pour différentes raisons telle que la différence de culture. L'EANA serait donc rejeté du groupe. Ce sentiment d'exclusion provoquerait ensuite un échec de l'inclusion à cause de différents facteurs émotionnels. La sécurité affective et émotionnelle est trop faible pour que l'élève parvienne à entrer dans des apprentissages, notamment l'apprentissage du français qui est le premier fondement de l'inclusion. La sécurité émotionnelle est une variable importante dans la construction de l'enfant encore en plein développement. Le changement d'environnement amène l'enfant à ne plus avoir de prise sur ce qui l'entoure. Le risque sera donc que l'enfant perde sa confiance en lui-même et qu'il ne soit donc pas en capacité de s'adapter et de s'inclure s'il ne parvient pas à appréhender ce nouveau milieu.

3. Méthodologie

Dans le but de répondre à nos hypothèses nous avons choisi de recueillir nos données par différents biais. Tout d'abord par l'élaboration de dessins par des élèves allophones nouvellement arrivés, pour qu'ils parviennent à exprimer leurs émotions autrement que par la langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Nous avons donc demandé aux élèves d'une classe d'UPE2A de la ville de Sète, de réaliser ces dessins. La consigne étant : « Peux-tu dessiner ce que tu as ressenti pendant ton premier jour à l'école ? ». Nous avons ensuite réalisé une série d'entretiens semi-directifs d'anciens élèves accueillis dans des classes UPE2A, aujourd'hui au collège, afin de nous livrer leurs expériences et leurs vécus à propos de leur arrivée à l'école en France. Lors de l'élaboration du dessin concernant leurs émotions, nous leur demandons de décrire leur dessin, d'expliquer, de verbaliser leur ressenti à ces moments-là. N'ayant pas les compétences pour analyser des dessins d'un point de vue psychanalytique, ces entretiens, avec les dessins en support, nous donnerons les moyens d'analyser plus efficacement ce qui se passe dans ces moments-là pour ces élèves.

Recueillir des sensations et des sentiments sont des éléments difficiles à étudier. Il faudra donc être attentif et prendre en compte les filtres des souvenirs et des émotions lors de l'analyse de nos données.

3.1. Les outils utilisés : le dessin et l'entretien semi-directif

3.1.1. Les dessins d'enfants

Le dessin nous a semblé être un bon moyen pour recueillir les émotions d'élèves allophones ne maîtrisant pas correctement la langue française, d'autant plus qu'exprimer ses émotions n'est généralement pas une tâche facile. Le dessin de l'enfant ne peut avoir de sens que dans le but d'une psychothérapie, la signification en soi n'existe pas. Nous tenterons donc d'analyser le plus précisément possible les messages que les élèves ont voulu nous transmettre. Le dessin se situe entre le jeu symbolique et l'image mentale. C'est à la fois des éléments du jeu symbolique et de l'imitation d'une partie du réel. Georges Henri Luquet a effectué des travaux sur la

fonction du dessin enfantin en 1927. Pour lui, les dessins d'enfants ne sont pas essentiellement réalistes ou idéalistes. En montrant que le dessin de l'enfant jusqu'à l'âge de 7-8 ans est essentiellement réaliste d'intention, il commence à dessiner ce qu'il sait avant de dessiner ce qu'il voit. Il va déterminer différentes étapes par lesquelles passe le réalisme du dessin enfantin. Une première phase de réalisme fortuit : c'est la découverte sans objectif, il n'y a pas de sens anticipé. Il dessine très maladroitement mais quand il raconte son dessin cela a une signification qui peut éventuellement changer (gribouillage). Une seconde phase d'incapacité synthétique ou réalisme manqué ; par exemple, l'enfant va dessiner les boutons de la veste à côté de la veste. Les éléments ne sont ni coordonnés ni juxtaposés. Enfin, une troisième phase de réalisme intellectuel, où le dessin va fournir essentiellement les attributs conceptuels du modèle, par exemple, l'enfant va dessiner un visage de profil mais avec les deux yeux. Ensuite apparaît le réalisme visuel qui, lui, présente deux nouveautés : le visage de profil ne sera dessiné qu'en fonction de ce qui sera vu, les objets ne sont plus figurés et la perspective sera présente. Le dessin tient compte de la disposition des objets, il y a donc une cohérence.

Il y a deux formes de dessin : le dessin libre et le dessin dirigé (Boutonier, 1953). Nous avons fait le choix d'un dessin dirigé pour notre recherche. Nous avons donné le thème des émotions à l'école et plus précisément le premier jour d'école en France. En dirigeant ce dessin, cela nous permet de réduire notre recherche à l'émotion ressentie à l'école par les élèves allophones en évinçant les autres facteurs entrant en compte dans leur intégration (leur voyage, leur niveau social, leurs difficultés linguistique, sociale, économique etc.)

Nous leur avons donné comme consigne « Dessine-moi ton arrivée à l'école, ici en France, ton premier jour. Comment t'es-tu senti ? Montre-moi ce que tu as ressenti en arrivant. »⁸. Cette consigne permet d'indiquer aux élèves que l'on attend un dessin représentant le réel, une situation vécue afin de percevoir leurs représentations de leurs sentiments au cours de cette expérience. Nous avons choisi ce biais car :

⁸ Les enseignants avaient été, en amont, informés du déroulement de la séance ainsi que des objectifs de notre recherche.

Le dessin est pour les enfants une activité familière (...) il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien que leurs interlocuteurs. (Castellotti, 2009)

Les élèves qui ne maîtrisent pas le français ici, sont alors maîtres de l'échange et du message qu'ils choisissent de nous faire passer. En les mettant dans cette situation, on tente alors de créer une atmosphère sécurisante pour eux. Dès lors, on construit l'échange ensemble⁹.

Dans notre recherche nous allons nous intéresser à la signification de la chose dessinée et non pas à la forme. Pour pouvoir comprendre ce que ces élèves ont pu ressentir. Nous allons chercher à comprendre leurs choix et le ou les messages qu'ils ont voulu nous transmettre. Pendant la réalisation des dessins par les élèves, nous leur avons demandé de nous expliquer leur dessin. En effet, cela nous apporte une visibilité, une aide pour pouvoir ensuite interpréter et analyser leurs productions. La verbalisation de leur dessin peut également les aider à se souvenir, à réfléchir, à se poser, pour tenter de retrouver ce qu'ils ont vécu et ressenti pendant leur premier jour d'école et tout ce que leur à évoquer cette expérience.

3.1.2. Les entretiens semi-directifs

L'entretien est une rencontre. S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un événement d'information. (Blanchet,A. et Gotman,A. 1992.)

Il s'agit d'une interaction, sollicitée par le chercheur dans l'objectif explicite d'une étude sur un thème précis. La réalisation d'entretiens nous permet d'effectuer une recherche scientifique qualitative. On va étudier de manière qualitative des comportements et/ou

⁹ On notera qu'aucun enfant n'a refusé ou a été dans l'incapacité de nous proposer une production.

des phénomènes dans un objectif d'éventuelles améliorations du système d'accueil des élèves allophones pour sécuriser leurs apprentissages et leur inclusion.

Nous avons choisi l'entretien semi-directif car il permet une discussion plus libre pouvant donner des éléments que nous n'avions pas prévus mais importants pour les élèves interrogés et importants également dans notre analyse du sujet. Nous avons donc conçu une grille d'entretien (cf. annexe 3). L'objectif de ces entretiens est de comprendre le sens que l'individu assigne à ses pratiques, comprendre ses représentations, sa vision du monde. Les entretiens livrent des matériaux apparemment spontanés mais l'analyse contribue à sculpter le message et le sens qui en est dégagé. Chaque singularité est porteuse de processus psychologique ou sociologique, et d'un « bout de vérité sociale ».

Plusieurs étapes sont nécessaires au travail d'entretien :

- La prise de contact et la demande d'entretien : nous avons pris contact avec des élèves de notre entourage, que nous connaissions avant de commencer ce travail de recherche pour faciliter les échanges et favoriser un comportement fluide et sincère entre deux personnes de confiance. Un élément important surtout lors d'entretiens avec des enfants.
- La préparation de la trame d'entretien : nous nous sommes alors demandé quelles sont les questions que je me pose à partir de la problématique générale ? Comment puis-je les traduire en questions à poser à mon interlocuteur ? Nous avons également cherché à sélectionner des mots intelligibles, adaptés au registre de vocabulaire de nos interlocuteurs, éviter les questions affirmatives, ne pas faire de suggestions de réponse. Nous avons également cherché à poser les questions dans un ordre logique pour que cela suive au mieux une conversation libre. Notre trame est composée de 12 questions.
- La réalisation de l'entretien : il exige une attention soutenue et une écoute active. Il faut prendre le temps de s'installer, de discuter un peu, demander sur un ton dégagé, à enregistrer, comme si cela était quelque chose de déjà acquis. Il faut préciser que l'enregistrement va être enregistré et utilisé uniquement pour nos recherches universitaires et seulement dans ce but. En justifiant par un

point de vue pratique « cela m'évite de prendre trop de notes et je pourrai mieux vous écouter ». De plus, la consigne va être le plus important à développer car elle est au commencement de l'entretien. Elle introduit le sujet de la conversation sous la forme d'une question du chercheur vers l'élève interrogé. Pour nous cette question était : « Peux-tu nous raconter ce que tu te souviens de ton premier jour à l'école en France ? » Les questions précédentes permettent d'avoir des informations sur la personne, de la mettre à l'aise. Celle-ci nous permet de rentrer plus précisément dans le sujet qui nous intéresse et d'ouvrir de dialogue.

- La retranscription : elle permet de poser plus clairement la discussion et de pouvoir ensuite les analyser. (cf annexe 4)
- L'analyse : À la suite des entretiens et de la récolte des dessins, nous allons procéder à l'analyse de ces données. On va essayer de passer d'un contenu énoncé à des contenus analysés. On est souvent dans l'interprétation car on analyse le contenu de l'autre.

Pour cela nous allons chercher les ressemblances ainsi que les différences sur les émotions vécues par ces élèves. Les points communs vont nous permettre d'établir une réflexion sur les causes et les conséquences de ces expériences. Pour nous amener, in fine, à se concentrer sur des leviers possibles pour tenter d'améliorer l'accueil des élèves allophones ou de consolider cet accueil. En revanche, les points propres à chacun vont aussi nous montrer la multiplicité des émotions que peuvent ressentir des élèves allophones à leur arrivée à l'école. Et donc la difficulté, ou non, de la gestion des émotions, de leur expression et de leur gestion. Il s'agira alors d'essayer de donner des clés à l'institution scolaire ainsi qu'aux enseignants pour aider les élèves allophones à gérer leurs émotions pour se sentir bien à l'école.

3.2. Les conditions du recueil de données

3.2.1. Les dessins

Nous avons choisi de recueillir les dessins dans une classe d'UPE2A située à Sète au début du mois de février 2021. L'enseignante, Mme G., nous a permis de venir afin de réaliser ces dessins. Cette classe est composée

d'environ 6-7 enfants et varie en fonction des arrivées et des départs de ces élèves. Nous avons pris chaque élève en aparté du déroulement de la classe afin de réaliser les dessins dans un souci de transmission plus évidente de la consigne mais aussi de relative intimité dans la réalisation de leur dessin. Nous avons recueilli six dessins de six élèves appartenant à cette classe d'UPE2A et un dessin d'une élève en classe ordinaire.

G. est une enfant de 8 ans et scolarisé actuellement en classe de CE1. Elle est arrivée en France en janvier 2020.

R. est un enfant de 12 ans et scolarisé actuellement en classe de CM2. Il est arrivé en France le 4 janvier 2021.

S. est une enfant de 10 ans et scolarisée actuellement en classe de CM1. Elle est arrivée en France en septembre 2020.

B. est un enfant de 10 ans et scolarisé actuellement en classe de CM2. Il est arrivé en France en novembre 2020.

N. est une enfant de 9 ans et scolarisée actuellement en classe de CE2. Elle est arrivée en France en juin 2020.

D. est une enfant de 9 ans et scolarisée actuellement en classe de CE2. Elle est arrivée en France en novembre 2020.

K. est une enfant de 9 ans et scolarisée actuellement en classe de CE2. Elle est arrivée en France en octobre 2020.

3.2.2. Les entretiens semi-directifs

Ces entretiens ont été réalisés au courant du mois de mars et mai 2021. Avec 4 élèves ayant été à leur arrivée à l'école française dans des classes d'inclusion mais également en classe UPE2A. Ces entretiens vont nous permettre une discussion plus libre et donc tenter de connaître les ressentis de ces élèves à leur arrivée à l'école, comment ils l'ont vécu, et quelles sont les expériences qu'ils en retirent aujourd'hui. En revanche, il va nous falloir être très vigilantes sur ces expériences à raconter car

nous devons prendre en compte les filtres du souvenir et des émotions. Deux enjeux sont importants ici pour réussir à déterminer ce que peuvent éprouver les élèves nouvellement arrivés en France, dans leur accueil scolaire.

Nous avons choisi de mettre en place des entretiens individuels, car nous avons estimé qu'il était déjà difficile pour des adolescents de réussir à exprimer leurs émotions lors de nos entretiens. Ainsi, des entretiens collectifs pourraient rendre cette expression encore plus difficile.

Le premier élève entrevu est un garçon de 11 ans nommé R.. Il vient de la ville de Bergame en Italie (Bergamo en italien) et parle plusieurs langues : arabe, italien et français. Il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. R. est actuellement scolarisé en classe de 6e dans un collège de la ville de Montpellier. Il est arrivé en France à l'âge de 8 ans.

La deuxième élève entrevue est une fille de 14 ans nommée L.. Elle vient de la ville d'Abou Dhabi située aux Emirats Arabes Unis et parle plusieurs langues : anglais et arabe. Elle est l'aînée d'une fratrie de trois enfants. L. est actuellement scolarisée en classe de 4e dans un collège de la ville de Montpellier. Elle est arrivée en France à l'âge de 8 ans.

Le troisième élève entrevu est un garçon de 13 ans nommé D1. Il vient de la Côte d'Ivoire et parle deux langues : français et dioula. Il a perdu ses frères et sœurs durant la traversée entre la Côte d'Ivoire et la France, il se retrouve fils unique en France. D1 est actuellement scolarisé en classe de 6e dans un collège de la ville de Montpellier. Il est arrivé en France en 2017, à l'âge de 9 ans.

Enfin, la dernière élève est une fille de 13 ans nommée D2. Elle est la petite sœur de L.. Elle parle également plusieurs langues : anglais et arabe. D2 est actuellement scolarisée en classe de 6e dans un collège de la ville de Montpellier. Elle est arrivée en France en 2016, à l'âge de 8 ans.

4. Analyse

En analysant les différents dessins, plusieurs thèmes sont ressortis plus que d'autres. Nous allons donc procéder à une analyse des dessins par thèmes.

4.1. Les dessins

4.1.1. Les émotions à travers les dessins

L'émotion étant au centre de notre recherche, nous avons accompagné les dessins de petits entretiens afin que les élèves puissent nous raconter leur dessin et leur premier jour à l'école sur le plan émotionnel. Il en ressort qu'une majorité d'élèves éprouvent de la peur en ce premier jour, liée à l'inconnu des lieux, de la langue et du fonctionnement même de l'école. À l'inverse, certains élèves nous ont confié ressentir de la joie, du contentement et de la fraternisation.

Ici, G., élève en CE1, arrivée en France en janvier 2020, raconte son premier jour. Le sentiment dont elle parle en premier lieu est la peur. Il est central dans son explication de dessin.

G. : « Quand je suis arrivée, je me suis assis dans un banc et tout le monde qu'ils parlaient avec moi. Ils me donnaient des questions mais j'ai rien compris.

Lucie : « Tu comprenais pas ce qu'on te disait ?

G. : Non, rien du tout.

Lucie : Tu t'es sentie comment ?

G. : Comme y avait beaucoup de personnes, bah un petit peu, j'étais un petit peu, y avais un petit peu peur.

Spontanément c'est l'émotion qu'elle donne lorsque la question des ressentis est posée. La peur est définie comme « un phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger réel ou imaginé, d'une menace. » (Le Petit Robert, 2017)¹⁰. Ici, la peur de G. vient d'un danger qu'elle décrit aussi dans l'extrait ci-dessus. Elle parle de « beaucoup de monde », l'oppression créée

¹⁰ Le Petit Robert. (2017).Peur. Dans : Dictionnaire.

par le monde autour d'elle, qui lui pose des questions, qui lui parle, dans une langue qu'elle ne comprend pas. Elle va donc construire en elle un sentiment, celui de la peur. Comme nous l'explique Bernard Rimé, l'environnement de l'individu a un impact sur les émotions de celui-ci. Suite à l'attroupement autour d'elle, son cerveau va alors déclencher la peur chez G. pour lui signifier un danger. C'est un mécanisme de protection. Toutefois G. n'a rien laissé paraître face aux autres élèves :

Lucie : Pourtant sur ton dessin tu as fait une petite fille qui sourit.

G. : Bah oui parce que je souris mais dedans je me sentie un petit peu peur.

Lucie : Ah oui tu souriais à l'extérieur pour les autres mais dedans t'avais un peu peur ?

G. : Un petit peu oui.

On peut supposer qu'elle n'a pas laissé transparaître sa peur car les émotions sont quelque chose de propre à chacun, quelque chose d'intime qu'elle n'a pas voulu ou pas su exprimer.

D., arrivée en France au début de l'année scolaire 2021, suit la même règle que G.. Elle dessine une petite fille qui sourit pour se représenter mais quand on essaie de creuser pour connaître ses sentiments, c'est également la peur qui revient. Elle précise ensuite très vite que ce n'était que le premier jour, dès le second, la peur s'était atténuée. Pour elle, la peur est donc sûrement liée à l'inconnu des autres, des lieux. Elle a réussi à dépasser sa peur en quelques jours.

Lucie : Bonjour D. ! Alors je t'écoute, raconte-moi ton premier jour à l'école.

D. : Ok, ça marche, euh, comme ça **elle mime un sourire**

...

Lucie : Tu veux me le dire en anglais ?

D. : Oui !

Lucie : Alors vas y.

D. : I'm scared.

...

Lucie : D'accord, so now you are scared ?

D. : Euh, I'm scared in the first day but in two day i'm not.

B., lui réussit, comme G. à expliquer la cause de son mal-être en ce premier jour. Il précise :

Camille : Qu'est-ce que tu as dessiné ? Comment est-ce que tu t'es senti le premier jour à l'école ?

B. : Le premier jour, je me senti mal pour que le premier jour tout le monde me regardait comme ça, *mime une tête avec les yeux grands ouverts* me euh, ... c'est qui lui ? y a un nouveau à la classe, à l'école mais c'est qui et j'allais comme ça avec tous les yeux.

Pour B., c'est aussi l'attroupement, les regards insistants posés sur lui qui va produire de la peur, ou ce sentiment de mal-être.

À contrario, pour d'autres, le premier jour à l'école n'a pas suscité de peur particulière ou en tout cas ce n'est pas ce sentiment de peur qui ressort chez eux. N., parvient à nous dire simplement :

N. : J'étais contente.

Camille : T'étais contente. Pourquoi ?

Autant dans son dessin que dans son entretien, N. ne fait part d'une quelconque émotion de frayeur ou de peur. Elle semblait simplement heureuse d'être à l'école, de s'y sentir bien.

On peut se demander, pour ces élèves minoritaires, si c'est bien ce qu'ils ont ressenti ou si l'expression de leurs sentiments est difficile, si le vocabulaire leur a manqué pour les exprimer.

D'autant plus que N. parlait très doucement lors de l'entretien donc nous nous demandons si elle n'arrivait pas à dévoiler l'émotion vécue le premier jour et elle connaissait uniquement ce mot "content " pour l'exprimer, si ce sont nous qui l'intimidions ou bien si elle avait tendance à parler doucement naturellement.

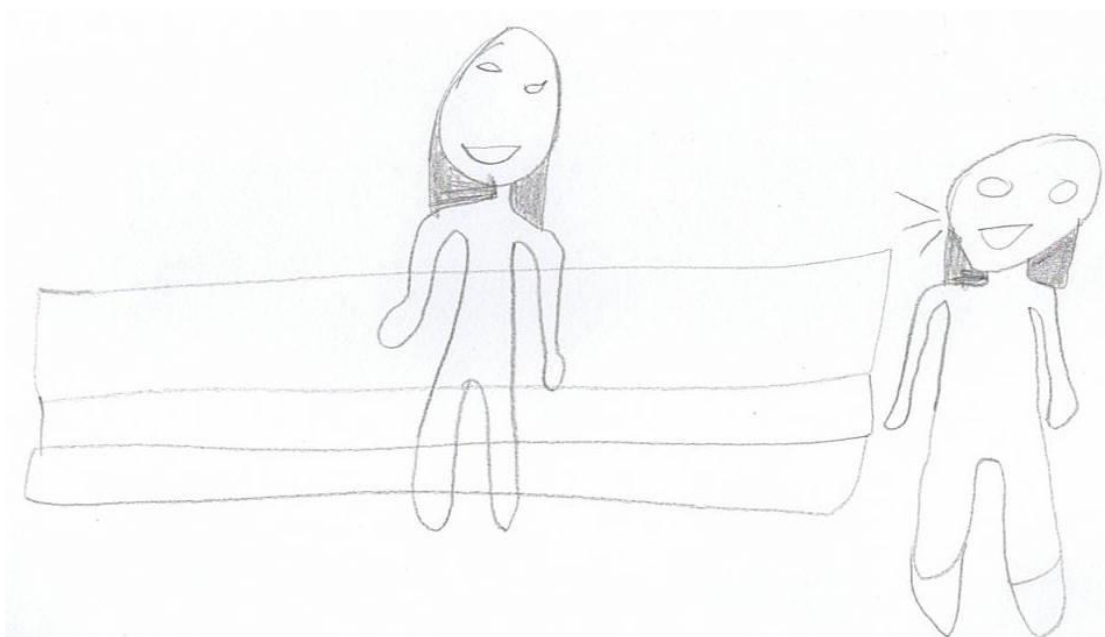
La peur est donc un sentiment assez présent chez ces élèves allophones à leur arrivée à l'école. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Notamment la découverte d'un

nouveau lieu, d'un nouveau fonctionnement et d'une nouvelle langue dont ils n'ont tous aucune notion à leur arrivée. La peur est aussi créée par les autres élèves de l'école par leur réaction à un nouvel élève dans l'école. Les élèves nouvellement arrivés se sentent alors regardés, observés, interrogés mais dans l'incapacité de répondre. G., elle, est assaillie de questions auxquelles elle ne peut répondre. B. se sent épié. Tous ces éléments sont à la source de la réaction de peur ressentie par ces élèves. Le premier jour semble être pour eux une journée difficile sur le plan émotionnel. Certains sont heureux d'être à l'école, d'autres ont peur, parfois ce sont même ces deux sentiments qui sont ressentis en même temps par les élèves.

4.1.2. La barrière linguistique

Le second thème que nous abordons dans notre analyse correspond à la barrière linguistique. En effet, nous avons vu précédemment que l'apprentissage de la langue française est un enjeu social pour l'inclusion des EANA. Il s'agit donc d'un vecteur d'intégration. À la suite de l'observation des dessins et l'écoute des entretiens suivants, la méconnaissance de la langue du pays est un frein pour l'inclusion des EANA bien que de nombreux leviers existent.

Premièrement, dès sa première réponse, G. indique qu'elle ne comprend pas les questions de ses camarades et ne parvient pas à communiquer avec les autres.



G. : « Quand je suis arrivée, je me suis assis dans un banc et tout le monde qu'ils parlaient avec moi. Ils me donnaient des questions mais j'ai rien compris.

Lucie : « Tu ne comprenais pas ce qu'on te disait ?

G. : Non, rien du tout.

En reprenant ses mots, elle ne comprenait « rien du tout » et ne savait pas que répondre à ces mille et une questions que les élèves lui posaient. L'expression « rien du tout » est une suite de mots assez forts, ce n'est pas un « rien » quelconque, c'est ne rien comprendre de tout ce qui peut lui être demandé, expliqué, raconté. Il est possible de comprendre quelques mots par ci par là, bien qu'on ne parle pas la langue de l'école, française ici. Cependant, G. semble être comme dans une bulle où la langue française ne peut entrer, aucun mot ne lui évoque quelque chose, l'amenant ainsi à ne rien comprendre.

Méconnaître la langue du pays dans lequel elle est scolarisée est un frein pour communiquer. La langue permet de créer une unité nationale et de permettre à tous les individus de cette même communauté de se comprendre, de dialoguer. G. arrivant tout juste en France, ne connaissant pas de mots de cette langue, s'est retrouvée face à elle-même, sans pouvoir être aidée lorsque les autres élèves de l'école venaient la voir pour lui parler. Cette situation a engendré de la peur dans le corps de G.. Mettons-nous à la place de G., arrivée dans un nouveau pays, une nouvelle école à l'âge de 7 ans en sachant que personne ne parle la même langue que soi peut créer une peur, un stress car la communication est bien plus difficile, pour exprimer ses besoins ou ses envies. Cependant, heureusement, il est possible de communiquer avec des gestes pour illustrer lorsque l'on parle dans une autre langue. C'est d'ailleurs souvent ce que nous faisons quand nous allons dans un pays étranger et que nous ne savons pas parler la langue de ce pays pour nous faire comprendre.

G. se trouve donc dans cette bulle comme imperméable à la compréhension de la langue française. Ce qui peut paraître assez paradoxal puisqu'en arrivant à l'école française, elle est bilingue et sait parler et comprendre l'arabe ainsi que l'italien. Elle sait donc faire des ponts entre différentes langues. Elle a les capacités de comprendre certains mots dans notre langue, probablement elle comprend mais fait un blocage dû aux questions insistantes et aux regards oppressants des autres élèves qui la fixent.

Elle n'est pas allée à l'école en Italie et a appris l'italien à l'aide de son frère en regardant des vidéos alors qu'elle a été à l'école au Maroc l'obligeant ainsi à parler l'arabe. Il est alors intéressant de se demander si l'apprentissage d'une langue n'est pas plus rapide et plus facile lorsque c'est la volonté de l'individu de l'apprendre et non pas une obligation comme c'est le cas ici à l'école française.

G. : Et quand je suis rentrée dans la classe, la maitresse elle savait déjà que moi je parlais en Italie.

Lucie : Donc tu parles italien ?

G. : Oui

Lucie : Tu as été à l'école en Italie ?

G. : Non.

Lucie : Tu as appris toute seule ?

G. : Que pour voir des vidéos avec mon frère.

Lucie : Et avant l'Italie tu étais où ?

G. : Au Maroc, j'allais à l'école pour apprendre bien l'arabe. Et quand y a les grandes vacances j'y vais en Italie.

De plus, l'italien est une langue appartenant au groupe des langues romanes tout comme le français. C'est pourquoi de fortes ressemblances existent grâce à une racine commune ou proche entre ces deux langues. L'alphabet italien est assez similaire à celui du français. Cela permettrait à G. d'apprendre plus facilement le vocabulaire de la langue française en s'aidant des mots qu'elle connaît déjà dans le lexique italien.

En sachant parler l'italien et l'arabe, G. se situait déjà dans une situation de diglossie : parler arabe à l'école au Maroc et parler italien quand elle était en vacances en Italie. Elle se situera toujours dans une telle situation et cela évoluera en apprenant le français. Ainsi en fonction du lieu où elle se situera, G. choisit la langue dont elle a besoin.

B. est un élève, tout comme G., bilingue. Il sait parler couramment l'arabe et l'espagnol. L'espagnol est également une langue romane ce qui, comme l'italien, est un avantage considérable pour l'apprentissage de la langue française et donc son intégration au sein de l'école et plus largement de la société française bien que celle-ci doit inclure et donc mettre en place des systèmes pour aider l'élève.

B. : Le premier jour, je me senti mal pour que le premier jour tout le monde me regardait comme ça, *mime une tête avec les yeux grands ouverts* me euh, ... c'est qui lui ? y a un nouveau à la classe, à l'école mais c'est qui et j'allais comme ça avec tous les yeux.

Camille : Ils étaient étonnés.

Pour en revenir à notre thème qu'est la barrière linguistique, à son arrivée à l'école française, B. a besoin d'une personne intermédiaire pour traduire ce qu'on lui demande et explique. Sans cette aide, B. ne comprenait pas ce qu'on lui racontait. Il a eu la « chance » d'avoir un camarade dans l'école utilisant la même langue que lui pour communiquer avec d'autres camarades. On se rend compte une nouvelle fois que l'apprentissage du français est un facteur d'inclusion fort pour l'EANA. C'est grâce, en grande partie, à la langue française que les élèves parviennent à communiquer entre eux dans l'école républicaine.

B. : Je connais pas personne mais après quand je raconte ça mes copains jouent avec moi foot, je joue avec eux, j'ai rencontré personne s'appelle Chemseddine, maintenant lui c'est mon ami, sa mère et son père c'est des amis de mon père et ma mère et ... il me traduit pour la classe.

Camille : Il traduit ?

B. : Oui il traduit.

Enfin, certains élèves n'ont pas forcément besoin de passer par une personne intermédiaire mais utilisent l'anglais, qui est la langue internationale : c'est le cas de D., élève roumaine.

Lors de son entretien, D. ne parvient pas à trouver les mots dont elle a besoin pour exprimer son ressenti le premier jour à l'école, ainsi elle passe par le mime pour communiquer puis par la langue anglaise.

Lucie : Bonjour D. ! Alors je t'écoute, raconte-moi ton premier jour à l'école.

D. : Ok, ça marche, euh, comme ça **elle mime un sourire**

Lucie : Comme ça **je reproduis son geste** c'est sourire, tu souris.

D. : Oui, je souris.

Ne parvenant pas à exprimer son émotion, Lucie propose à D. de parler en anglais, ce qu'elle accepte.

Lucie : Tu veux me le dire en anglais ?

D. : Oui !

Lucie : Alors vas-y.

D. : I'm scared, my friend ...

On se rend compte que D. n'était pas heureuse comme elle l'indiquait au début de l'entretien mais avait davantage peur. Cela nous montre que le vocabulaire, notamment ici celui des émotions, est rapidement limité. On constate alors que les élèves peuvent par la langue française mais aussi par d'autres langages comme celui du corps, communiquer. Bien que certains gestes ne soient pas universels, le mime reste un langage très utilisé pour parvenir à s'exprimer dans une langue que nous (en tant qu'individu) ne parlons pas.

Cependant, l'émotion évoquée par D. n'est pas intimement liée à une méconnaissance de la langue française. Exprimer ses émotions est un exercice très difficile. Cela demande d'avoir une rétrospection sur son état d'esprit, il faut s'écouter mais aussi se comprendre pour parvenir à déposer des mots sur ce que l'on vit à l'instant présent.

Enfin, au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue française, langue de scolarisation, G. se sent mieux puisqu'elle parvient à communiquer plus aisément avec les autres, à les comprendre et répondre à leurs questions.

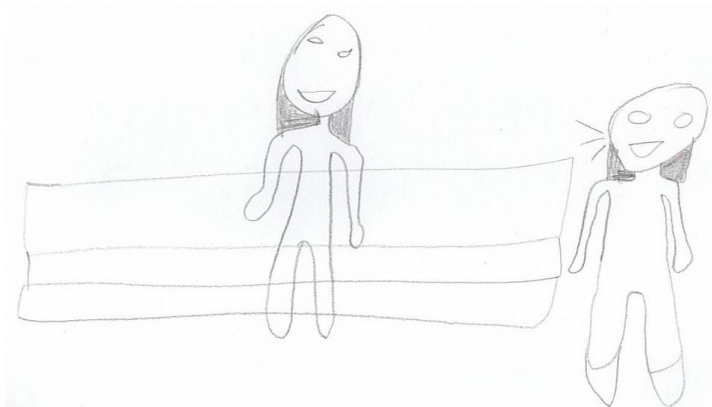
Lucie : Et maintenant comment tu te sens ?

G. : Je me sens bien, maintenant je sais bien parler, et je comprends presque tout le monde. Et là aussi y a ma copine qui est... c'est ma voisine qui est toujours bien, on parle.

4.1.3. La cour de récréation : lieu de socialisation

Les émotions décrites par les élèves sont provoquées et vécues dans un lieu spécifique de l'école et qui est mis en avant dans beaucoup de dessins : la cour de récréation. En effet, la cour de récréation est un espace de socialisation très important à l'école (Delalande, 2009). La cour est une micro-société où chacun cherche sa place, lorsqu'un nouvel élève arrive dans ce lieu, il devient le centre de l'attention. Il peut être perçu comme une menace, qui viendra perturber l'ordre établi, ou comme de la nouveauté, un enrichissement pour les élèves. Dans notre recherche, les deux cas de figures ont été vécus par les élèves nouvellement arrivés : parfois comme source d'attraction, parfois comme une menace. Dans les deux cas, cette réaction est la source des émotions ressenties par les EANA. La majorité des scènes dessinées et décrites se trouvent dans la cour de récréation.

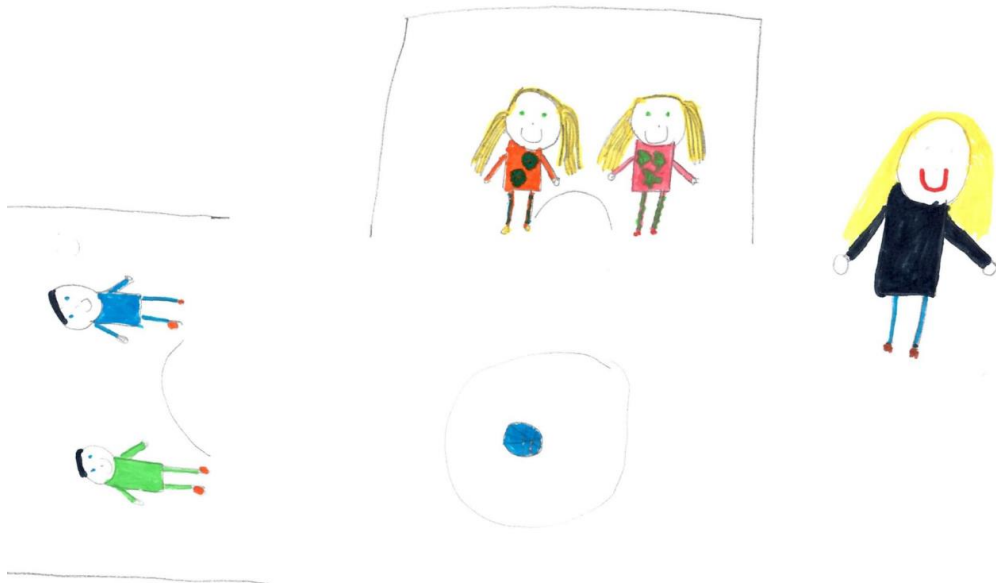
Voici les dessins de G.



Elle compare ses émotions le jour de son arrivée et celles d'aujourd'hui (un an d'intervalle). On constate que les deux scènes se passent dans la cour. On peut donc

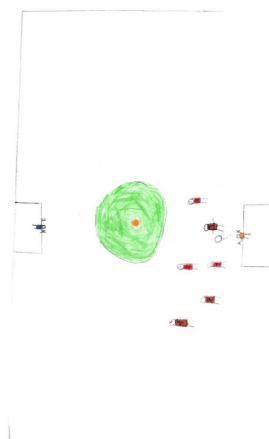
l'associer au lieu où se jouent ses émotions à ce moment-là. Les souvenirs de son arrivée sont centralisés dans ce lieu. On peut donc en déduire qu'il est chargé émotionnellement.

Pour K., c'est également la cour qu'elle représente sur son dessin. Elle représente plusieurs enfants placés dans des endroits bien précis puisque ceux-ci sont en train de faire un jeu.



Ce jeu lui a permis très vite de se faire des amis. On retrouve ici le rôle socialisant de la cour de récréation quelle que soit la langue parlée par les enfants. Le jeu est une activité désintéressée, qui se déroule selon des règles précises. Les jeux populaires comme le football, sont des jeux connus par tous, avec des règles connues par tous. Il n'y a donc pas forcément besoin de communiquer par la langue pour pouvoir jouer ensemble et donc se socialiser.

Les jeux dans la cour sont très souvent représentés. On retrouve le football dans les dessins de B. et R.. Comme pour K., ils ont été un moyen de se faire des amis. Et donc de faire disparaître la peur du premier jour.



B. nous décrit bien ce phénomène socialisant de la cour qui vient atténuer le malaise ressenti à son arrivée :

B. : Je connais pas personne mais après quand je raconte ça mes copains jouent avec moi foot, je joue avec eux, j'ai rencontré personne s'appelle Chemseddine, maintenant lui c'est mon ami, sa mère et son père c'est des amis de mon père et ma mère et ... il me traduit pour la classe.

...

B. : Et.. et je joue au foot avec Paolo, toute la classe mais euh un petit peu après quand je apprendre français comme ça.

C'est donc par le jeu, dans la cour, que B. a été inclus parmi les autres. Ce qui a réduit le sentiment de peur et de mal-être qu'il a ressenti à son arrivée.

Pour R., la scène qu'il a choisi de représenter est aussi la cour avec plus de précisions que les autres, le terrain de foot, l'endroit où il joue avec B. et où il se fait doucement des amis, d'abord réfractaire car il ne parle pas le français mais qui l'accepte petit à petit.

B. traduit les mots de R. : Ouai, pas seul mais il m'a dit que personne qui ne joue pas avec lui comme Paolo, Vladim, plus personne etc il m'a dit que je suis l'unique personne qui joue avec lui. Aujourd'hui, on est 3 personnes plus.

Il semble donc que la cour soit un lieu privilégié de socialisation des enfants quelle que soit la langue parlée. La majorité des dessins se situent dans ce lieu. Il est donc important dès l'arrivée des élèves allophones, il s'y passe beaucoup de choses. Sur le plan des émotions, la cour est un lieu où de nombreuses émotions comme la peur ou la joie sont ressenties par les élèves mais également le lieu où elles s'apaisent et s'adoucissent plus ou moins rapidement.

4.1.4. La relation avec autrui

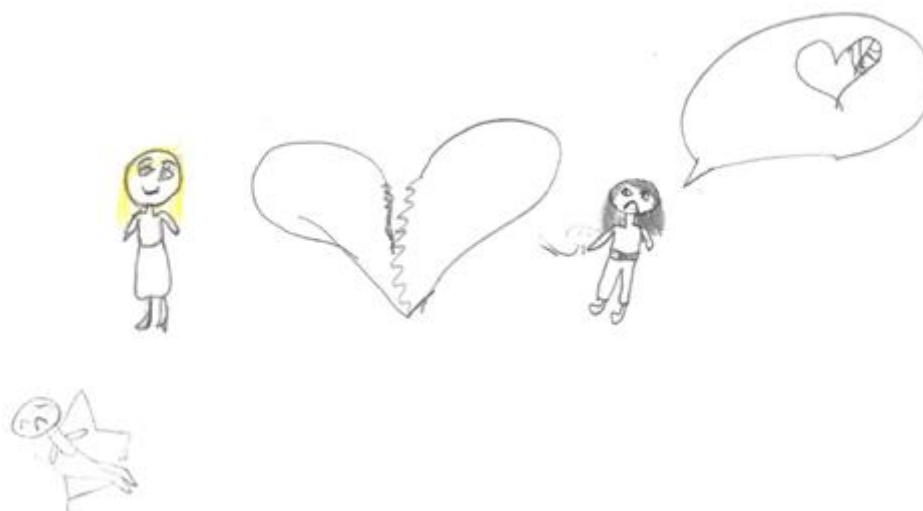
Pour finir notre analyse des dessins, nous exposerons le dernier thème qui est tout aussi important que les autres, la relation des EANA avec les autres élèves (EANA ou non). D'après les entretiens effectués avec les élèves, nous nous rendons compte que l'amitié se lie rapidement à cet âge grâce aux activités physiques réalisées durant la cour de récréation ou bien grâce à l'utilisation d'une langue commune. Cependant, il est souvent difficile pour ces élèves d'avoir des amis le premier jour. Ils sont souvent vus comme des personnes différentes, étrangères par les élèves de la classe et de l'école plus généralement.

Dans un premier temps, analysons les élèves pour qui les premiers jours ont été très difficiles notamment sur le plan émotionnel liés à la relation avec d'autres élèves de l'école parlant le français.

Pour S., le premier jour a été très mal vécu. Dans la cour de récréation, une élève ne l'a pas du tout acceptée jusqu'à subir une violence physique (écrasement de pieds). Pourtant elle a expliqué qu'elle ne parlait pas français donc que l'explication du jeu ou la consigne ne pouvait pas être totalement comprise et acquise. D'après les dires de S., cette élève l'a également insultée en lui disant des gros mots. Cette élève a dû subir une réelle violence en arrivant dans cette nouvelle école que ce soit sur le plan émotionnel, psychologique et physique. Cependant, l'élève ayant violenté l'EANA ne s'est pas arrêtée à ces actions et a continué de la persécuter en la comparant par exemple au coronavirus. S. perd ce sentiment de sécurité qu'est l'école et plus précisément dans la cour de récréation. Elle se sent en danger dans un lieu qui se dit sécurisant pour elle mais est confrontée à l'éventualité d'un danger permanent. Durant l'entretien, S. parle seule pendant près de trois minutes comme si elle ressentait le

besoin d'extérioriser le mal-être et ce rejet de sa personne le premier jour, plusieurs mois après cette situation qui semble récurrente. Elle enchaîne les phrases malgré de nombreuses hésitations sur les mots à employer, en l'écoutant je ressentais ce besoin de parler, de vider son sac. Cette situation est très importante pour elle et la prend à cœur.

Comme on peut le constater dans son dessin, elle se représente avec un visage triste et un cœur brisé par la relation très difficile avec cette élève qui la violente mais aussi parce l'élève violente ne veut pas que sa sœur soit amie avec S.. La sœur de l'élève agressive est alors triste d'être empêchée d'avoir des relations avec des personnes ne parlant pas le français.



Heureusement, S. peut aussi compter sur des élèves très compréhensifs de sa situation. Ces élèves font tout pour que l'élève agressive arrête en lui disant clairement de les laisser. Ici, on constate que la discussion peut être une solution pour atténuer les conflits. Cependant la communication peut être compliquée avec deux personnes ne parlant pas la même langue.

Tout comme S., B. a vécu une première journée difficile, les autres camarades de l'école le regardaient comme s'il était un monstre, une créature. B. a également subi des violences mais il a rapidement pu se lier d'amitié avec d'autres élèves grâce à la pratique du football en récréation. Relevons tout de même que les élèves avec qui il a joué les premiers jours étaient des élèves parlant la même langue que lui, ce qui l'a grandement aidé à s'inclure dans le groupe.

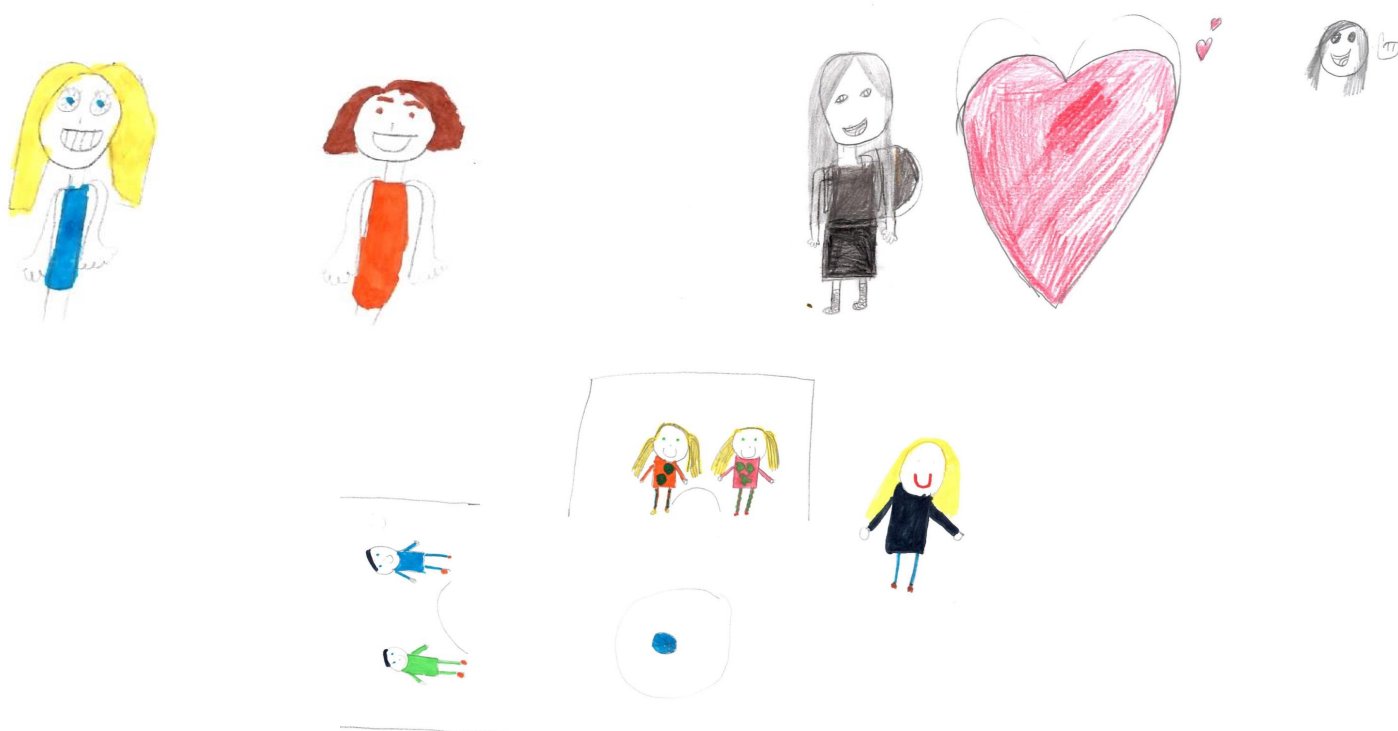
B. : Et, maintenant je ne joue pas avec lui, je joue avec autre ballon avec Rian et plus personne.

Camille : Tu as trouvé d'autres copains.

B. : Ouais, autres copains

À présent, B. se sent mieux à l'école et ne parle plus aux élèves perturbateurs, il a trouvé d'autres camarades avec qui il joue au football.

Enfin, certains élèves ont pu avoir des relations amicales très rapidement dès le premier voire deuxième jour. Malgré la barrière linguistique, ils sont parvenus à assurer leur sécurité affective rapidement pour se mettre dans des bonnes conditions d'apprentissage, dans un premier temps lors d'une activité sportive dans la cour de récréation puis dans la classe. C'est le cas de K., N. et D..



K. et N. se sentaient bien dès le premier jour à l'école. Ce sentiment d'apaisement et de bien-être à l'école a pu les aider à avoir des relations avec leurs camarades. Malgré la barrière de la langue, elles ont su mettre en avant une autre communication pour affronter la langue française.

Par ailleurs, c'est bien le fait de se faire des amis qui a marqué K. en son premier jour d'école puisque c'est la première idée qu'elle nous développe lors de l'entrevue.

Lucie : Bonjour K. ! Tu veux bien me raconter ton premier jour d'école ? Qu'est-ce que tu as dessiné ?

K. : On a joué au sport, j'ai fait des amis.

Lucie : Tu t'es fait des amis ?

K. : *Hoche la tête pour dire oui* et on a joué sur le sport au ballon.

Cela nous montre que créer des liens avec d'autres élèves permet à l'élève allophone de se sentir inclus dans le groupe et ainsi atténuer des sentiments de rejet.

D. a réalisé de nouvelles rencontres dès le deuxième jour. Ses nouvelles amitiés sont d'autres élèves d'UPE2A comme N. et S. que nous avons également entrevues. Ceci laisse croire que D. se sentait plus en sécurité et rassurée d'être avec des élèves « comme elle », c'est-à-dire des élèves qui parlent une autre langue et qui doivent apprendre une nouvelle langue, une nouvelle culture dans un nouveau pays.

Ainsi, la relation avec les autres est influencée par la personne qui est en face de nous. On se rend compte que les EANA parviennent à nouer des liens avec des élèves étant dans la même situation qu'eux, c'est-à-dire en classe d'UPE2A, mais aussi avec des élèves pratiquant la même activité lors de la récréation notamment le football. Cela est intimement lié au fait que pour jouer à ces activités, parler la langue du pays, en l'occurrence ici le français, n'est pas utile car il est possible de passer par un autre langage pour se comprendre.

En définitive, quatre thèmes sont principalement ressortis lors de notre analyse de ces dessins. La place des émotions existe bien chez ces élèves autant face aux différents espaces de l'école, que face à la difficulté à se faire comprendre et de réussir à créer des liens avec les autres élèves. Les émotions vécues sont majoritairement communes à ces élèves, notamment celle de la peur. Il y a également une forte émotion ressentie face à la barrière de la langue, qui les empêche directement de communiquer et de créer des liens avec les autres. Tous ces ressentis lors de ce premier jour nous sont précieux pour tenter de comprendre ce qui se joue pour les EANA lors de leur arrivée à l'école française. On constate donc la prééminence de la

peur mais qui toutefois ne persiste pas dans le temps. Elle est rapidement évacuée par les relations avec les autres élèves qui se créent, et un apprentissage relativement rapide de la langue.

4.2. Les entretiens

Nous avons effectué quatre entretiens avec des collégiens arrivés sur le territoire français lors de leur scolarisation en élémentaire. Ces quatre élèves étaient inclus en UPE2A lors de leur arrivée en élémentaire. Nous leur avons demandé de nous raconter leur première journée dans leur école et dans leur classe en faisant appel à leurs souvenirs et en essayant de comprendre ce qu'ils ont ressenti à cet instant.

Lorsque nous avons analysé les différentes retranscriptions des entretiens, nous nous sommes rendu compte que des idées se complètent ou, au contraire, divergent. De plus, grâce à notre grille d'entretien et à notre problématique, nous avons constaté que trois thèmes ressortent : les émotions, la langue et les aides contribuant au bien-être des EANA lors de leur arrivée à l'école et après.

4.2.1. Emotions

4.2.1.1. Peur et tristesse : L. et R.

Sur le plan émotionnel, L. a ressenti de la peur lors de son arrivée. Cette émotion revient régulièrement de la part des élèves puisqu'il s'agit également d'une émotion ressentie de la part de certains élèves ayant dessiné leur premier jour à l'école. Elle précise que de jour en jour ça va mieux et que ce sentiment perd sa place rapidement dans son corps face à d'autres plus positifs. Ainsi, la peur comme pour les autres est présente dès leur arrivée mais n'est que furtive. Les élèves arrivent rapidement à s'adapter et à surmonter leurs peurs.

Camille : Et tu t'es sentie comment ? Triste, heureuse, contente... ?

L. : J'ai eu surtout peur mais de jour en jour ça allait mieux.

Camille : T'as eu peur de quoi surtout ?

L. : Des gens.

Comme G., L. attribue la source de sa peur aux gens qui l'entourent, aux autres élèves. C'est son environnement, devenant oppressant, qui va générer l'émotion de la peur. Ce n'est pas tant le fait d'être dans une nouvelle école, un nouveau pays ou une nouvelle culture qui semble faire peur mais il s'agit davantage du regard des autres élèves. Ce sentiment est d'autant plus aggravé pour L. car elle se sentait exclue de la part des autres élèves, selon elle ils la détestaient.

Quant à R., il se sentait légèrement triste et seul les premières heures du premier jour à l'école mais ce sentiment s'est rapidement envolé. En reprenant ses termes, il était « un tout petit peu triste ». Les termes choisis de la part de R. ne sont pas anodins, il était triste parce qu'il ne savait pas parler français donc il avait comme une peur de ne pas avoir des relations amicales, ne pas communiquer et rester seul toute la journée. Il ne s'agit pas d'un réel chagrin, une réelle tristesse mais plus de l'appréhension d'être seul dans une école. Plus tard dans l'entretien, R. exprime finalement un sentiment de tristesse, de solitude et ne se sentait pas bien. Le souvenir de ce premier jour est finalement flou pour R. car précédemment il nous a annoncé être « un tout petit peu triste ».

4.2.1.2. Stress : D1 et D2

De son pays d'origine, la Côte d'Ivoire, à son pays de scolarisation, la France, D1 vit un véritable et tragique périple. Ainsi, lors de son premier jour, il se sent stressé du fait qu'il soit nouveau et intègre l'école en cours d'année scolaire mais ne s'exprime comme ni content ni triste. La façon dont il répond à cette question montre que cela paraît logique et évident d'être stressé lors d'un premier jour à l'école. Cependant, nous constatons lors de l'entretien qu'il exprime ses émotions davantage par son corps que par des mots. Il a un comportement assez violent, besoin de se faire remarquer mais surtout besoin de se sentir sécurisé et materné par les adultes et notamment sa

maîtresse à son arrivée qui, comme il le dit, l'accueille sous son aile. Ce comportement peut correspondre à une réaction du stress car d'après le dictionnaire *Le Petit Robert* (2017), le stress est une réaction de l'organisme à une agression, un choc physique ou nerveux.

D2, élève actuellement en 6e, a ressenti la même émotion que D1 le premier jour à l'école : le stress, mais de façon plus prégnante dans son corps puisqu'elle était « beaucoup stressée » contrairement à D1 qui était « juste » stressé.

Camille : D'accord. Maintenant, on va plutôt parler de tes émotions, de ce que tu as ressenti lors de ton premier jour à l'école. Tu peux me raconter ton premier jour ?

D2 : Euh j'étais beaucoup stressée. Parce que .. à cause du changement et à cause des gens. XXX

Différemment des autres, D2 explique qu'elle était stressée à cause des gens, sûrement des autres élèves et probablement des nouveaux adultes composant l'école républicaine. C'est le changement en général qui l'a fait stresser, paniquer. Contrairement à D1, D2 courait s'enfermer dans les toilettes dès qu'elle le pouvait afin d'évacuer son stress et surtout parce qu'elle avait peur de l'école, des élèves. Et si elle ne s'enfermait pas, elle restait auprès de sa sœur, l'animatrice ou la maîtresse.

Ces deux élèves ont donc perçu leur arrivée comme un choc mais surtout comme une agression. Ils sont arrivés dans une nouvelle école avec un système différent de leur école précédente et donc de nouvelles adaptations à prévoir.

Ainsi, pour ces quatre élèves, il a fallu trouver sa place dès le premier jour malgré des émotions à tendance négative ; la peur, la tristesse, le stress, la solitude. Par ailleurs, nous constatons d'après les entretiens que la langue joue un rôle d'inclusion, ou a contrario d'exclusion ce qui peut renforcer les émotions vécues par les élèves. Ainsi les élèves allophones se rendent potentiellement compte qu'ils ne maîtrisent pas la norme institutionnelle ce qui peut engendrer du stress et une pression dans le processus d'apprentissage.

4.2.2. La langue, facteur d'inclusion ou d'exclusion ?

Dans cette partie, nous analyserons si la langue est perçue comme un facteur d'inclusion ou comme un facteur d'exclusion. Ici, on parle d'inclusion dans le sens que l'environnement de l'élève allophone s'adapte à lui, par exemple certains élèves de l'école parlent la même langue que l'EANA alors ils vont l'inclure dans leur groupe d'amis. L'exclusion est envisagée comme le rejet des EANA du fait qu'ils soient différents par l'utilisation d'une langue étrangère à la leur.

4.2.2.1. La langue comme facteur d'inclusion

En effet, D1, qui parlait français en arrivant à l'école, a été très rapidement inclus dans le groupe. Le fait de parler la langue française a dû être un réel avantage pour participer aux discussions de groupe, partager ses ressentis dès la première journée. Il savait également déjà lire et écrire. La différence était surtout notable du point de la culture qui est différente entre celle de la France et celle de la Côte d'Ivoire. En effet, les Ivoiriens parlent pour une majorité, français mais également une autre langue, pour D1 il s'agit du dioula.

R. est un élève parlant deux langues en arrivant en France : arabe et italien. Certes, lorsqu'il arrive à l'école le premier jour il se sent seul et triste mais ce sentiment change rapidement. Il parvient à se créer des liens d'amitié avec des élèves parlant italien et d'autres parlant arabe. Les élèves parlant italien lui ont présenté l'école. Pour R., cela peut être rassurant et enlever un poids sur ses épaules parce que les élèves prennent du temps pour l'accueillir au sein de l'école dans un premier temps. Cela peut ainsi signifier de la part de ces élèves nous t'acceptons dans l'école et voulons t'aider à t'y sentir bien comme nous nous y sentons bien.

<p>R. : qui parlaient italien XX et ils me parlaient ils me montraient comment elle était l'école et tout et après on était dans une classe.</p>

De plus, les camarades de R. ont voulu parler dans sa langue pour faciliter la communication puisqu'il ne comprenait pas le français. R. semble mieux s'exprimer que ces élèves en arabe. Ils avaient encore des difficultés à discuter avec eux puisque ces élèves possédaient, sûrement, un répertoire restreint de termes dans cette langue. Ainsi, pour l'inclure, les élèves ont communiqué à l'aide de leur corps et notamment

par le biais de signes pour parler avec R.. D'ailleurs, lorsque R. nous explique cela, il a l'air gêné mais content d'évoquer le langage des signes. Il réalise un petit rire comme si cela lui avait fait du bien de pouvoir communiquer différemment que par la langue, bien que cela puisse lui paraître étrange et constater que les autres aussi ont du mal à communiquer avec une autre langue, comme c'est son cas avec le français.

R. : Ils m'ont accueilli gentiment. Ils... essayaient de me faire comprendre.

Camille : Comment est-ce qu'ils essayaient de te faire comprendre ?

R. : Ils parlaient pas très bien, ils parlaient un petit peu arabe du coup ils m'ont parlé et puis après ils parlaient avec des signes.

Léger rire de R.

4.2.2.2. La langue comme facteur d'exclusion

Contrairement aux deux élèves précédents, D2 se sentait également harcelée car elle ne parlait pas la même langue que les autres élèves de la classe, de l'école, du moins elle ne connaissait pas encore les élèves parlant la même langue qu'elle. Nous supposons qu'elle confond le mot harcèlement et le mot exclusion. D2 était en réalité exclue du groupe car elle parlait une langue différente et ne comprenait pas celle des élèves présents, le harcèlement est davantage une situation de moquerie, de coups répétés de multiples fois. Ici D2 ne semble pas parler de quelque chose se répétant mais ayant eu lieu une fois.

Camille : Tu t'es fait un peu ?

D2 : Harcelée par des gens parce que je parlais pas leur langue. Par contre y avait une animatrice qui était plus sympa avec moi. Parce qu'elle parlait un peu la même langue que moi.

On constate ainsi que la langue est un réel facteur favorisant l'inclusion des élèves. Il se pourrait que si D2 parlait le français, elle n'aurait pas ressenti ce sentiment d'être rejetée par le groupe et n'aurait tout simplement pas été rejetée du groupe. C'est très difficile pour un enfant de se sentir exclu, d'autant plus que pour D2 cela a duré plus de la moitié de l'année. Heureusement que des personnes ont su l'inclure dans l'école comme l'animatrice qui la prenait régulièrement sous son aile.

L., quant à elle, utilise des termes très forts pour décrire le ressenti de sa première journée : non-acceptation, être détestée. L. a été clairement rejetée sans réelle raison de la part des autres élèves. Cela ne permet pas de s'épanouir dans un climat sain et conduit à un sentiment de peur, d'insécurité mais aussi (sûrement) de tristesse, de dégoût de devoir aller à l'école.

Concernant L., on constate que la barrière de la langue a été formée autant de son côté que de celui des autres élèves de l'école. Cette difficulté a été si grande en arrivant en France que L. n'a qu'une seule envie : rentrer à Abou Dabi. Elle a vécu son arrivée à l'école de manière extrêmement violente. On ressent cette violence à travers les mots qu'elle emploie, notamment "personne ne voulait être avec moi. [...] Ils me détestaient." Le mot détester est un mot ayant une connotation plus forte que ne pas aimer, c'est avoir horreur, c'est quelque chose qui nous répugne. Il s'agit de ne pas pouvoir supporter la personne ne serait-ce que sa présence, avoir horreur de la voir dans son périmètre.

L. : Personne ne m'a acceptée

Camille : Comment ça ? Pourquoi tu dis ça ?

L. : Personne ne voulait être avec moi, y avait personne. Ils me détestaient.

4.2.3. Les moyens mis en place favorisant le bien-être de l'élève

À la suite des différents entretiens, nous nous sommes aperçues que divers moyens sont mis en place afin de favoriser le bien-être de l'élève à l'école. Ces moyens sont, pour certains, créés par l'Etat, pour d'autres, menés instinctivement.

4.2.3.1. Les aides extérieures à l'école

On constate que certains élèves reçoivent de l'aide extérieure de l'école pour favoriser une inclusion plus rapide au sein de l'école.

En effet, certains ont des parents parlant français, c'est le cas de R.. Son père a ainsi pu le soutenir, l'entraîner à parler afin de s'appropriier la langue française plus rapidement. D'autant plus, que son père parle trois langues : arabe, italien et français,

tout comme R.. Cela permet ainsi de faire des ponts entre les différentes langues afin d'intégrer certains codes parfois similaires d'une langue à l'autre.

Camille : Est-ce que tu as des frères et sœurs qui ont pu t'aider à l'école ?

R. : Euh, pas vraiment non ce sont mes parents.

Camille : D'accord ce sont tes parents qui ont pu t'aider. Ils parlent quelle langue tes parents ?

R. : Mes parents ils parlent, mon père y ... avant il était en France, il est resté un bout de temps et il était en .. mon père il parle italien, arabe et français.

Quant à D1, ce n'est pas son père mais l'ami de son père, qui l'hébergeait, qui l'a aidé à améliorer sa maîtrise de la langue française.

L. n'a pas reçu d'aide extérieure à l'école, au contraire elle a apporté son savoir à sa fratrie notamment à son frère et à sa sœur, ce qui leur a permis d'apprendre le français à la continuité de l'école, à la maison. En effet, L. est l'aînée de la fratrie et ni son père ni sa mère ne l'ont aidé à apprendre la langue de notre pays puisqu'ils ne parlaient pas français et ont appris en même temps que leurs enfants.

Camille : Tu as des frères et sœurs ? Qui ont pu t'aider à l'école ?

L. : Non c'est moi qui aide *rire*

Camille : Parce que tu es l'aînée ?

L. : Oui

Camille : Et tes parents ils ont pu t'aider ?

L. : Non j'ai tout fait seule.

4.2.3.2 Les aides internes à l'école

Au cours des entretiens, nous constatons que plusieurs dispositifs sont mis en place afin de favoriser l'inclusion des élèves. Nous avons décidé de séparer les aides en deux types : les moyens matériels qui concernent les dispositifs mis en place par l'Etat mais aussi par l'école et les moyens humains qui concernent le rôle de certains adultes.

a. Moyens matériels

Premièrement, les quatre élèves allophones ont été inscrits dans une classe d'UPE2A. C'est une classe dans laquelle ils ont passé beaucoup de temps, notamment à apprendre le français. R., L. et D1 sont restés deux ans en UPE2A en alternance avec leur classe ordinaire. C'est un moment apprécié car ils apprennent la langue de scolarisation, c'est un temps de classe qui les aidaient à s'inclure par la suite dans l'école. En effet, le temps d'adaptation pour accéder à la langue de scolarisation est réalisé en partie en UPE2A et pour partie en classe ordinaire. La classe d'UPE2A est un dispositif mis en place par l'Etat.

Camille : Est-ce que ça t'a aidé pour apprendre le français ?

L. : Avec Rachel ! Oui ça m'a trop aidé !

Camille : Pourquoi ?

L. : Bah pour apprendre la langue, à parler, pour savoir la langue, pour savoir l'essentiel.

Camille : T'as appris les bases avec Rachel.

De plus, certains élèves ont eu le privilège de visiter l'école soit la veille de la reprise soit le jour de la rentrée. Cela permet déjà d'avoir une première idée des locaux, de se projeter dans son école mais aussi de se sentir membre d'une communauté. D1, L. et D2 ont pu visiter l'école. Pour l'un, il a visité l'école et plus précisément la classe d'UPE2A. Pour les deux autres, elles ont visité toutes les salles, accompagnées de l'enseignante d'UPE2A et du directeur de l'école.

Enfin, la dernière aide peut être anodine pour nous mais il s'agit d'affichages avec des logos. En effet, trois élèves relèvent ces différents affichages indiqués dans l'école notamment le logo des toilettes pour indiquer ce lieu. D'autres affiches ont également été citées telles que les étiquettes indiquant le niveau de classe, l'alphabet ou bien juste des affichages avec des dessins illustrant l'écriture. Ces divers affichages permettent à l'élève de se repérer plus facilement dans l'école mais aussi de trouver les informations nécessaires sans avoir besoin de lire ce qui est indiqué. Concernant l'affichage de l'alphabet, les élèves peuvent s'entraîner en autonomie à tracer les lettres de notre alphabet qui peut être différent d'un pays à un autre.

b. Moyens humains

Nous relevons trois types de personnes importantes à l'inclusion des élèves allophones : les enseignants, le RALAE (responsable accueil de loisirs associé à l'école) et son équipe (animateurs) et bien-sûr les camarades de classe.

Pour commencer, nous évoquerons l'importance du rôle des autres camarades. Rappelons que R. se sentait triste et seul en arrivant le premier jour à l'école. Cependant, ce sentiment de tristesse s'est rapidement envolé. En effet, lorsque des élèves, parlant la même langue que lui, sont venus lui parler et lui présenter l'école, nous supposons que R. s'est senti davantage apaisé et heureux d'aller à l'école.

Camille : Est-ce que tu peux nous raconter ce que tu te souviens de ton premier jour à l'école ?

R. : Je suis venu à l'école, je ne savais pas parler français. Du coup j'étais un tout petit peu triste, je me sentais seule et au bout d'un moment y avait des gens qui parlaient italien XX et ils me parlaient ils me montraient comment elle était l'école et tout et après on était dans une classe et puis après c'est bon. Et après j'ai appris le français quand j'ai été chez Rachel.

Ainsi, nous constatons que l'aide apportée par les autres élèves, notamment ceux parlant la même langue que l'EANA et/ou ceux étant en classe d'UPE2A, leur est bénéfique voire essentielle. Lors de son entretien, L. nous fait également part de cette aide apportée par des élèves allophones de sa classe d'UPE2A. Plus qu'une aide, on pourrait appeler cela du soutien émotionnel, L. se sentait totalement exclue le premier jour, à tel point qu'elle voulait rentrer chez elle. Heureusement qu'elle a su nouer des relations avec d'autres élèves pour venir à l'école plus sereinement et surtout avec envie.

Camille : Après le premier jour tu veux dire ?

L. : Oui, après j'ai eu une pote qui s'appelait Sarah, l'année d'après y a eu Maya mais après elle est partie.

En effet, L., pour qui la rentrée a été très difficile sur le plan émotionnel, s'est sentie bien plus apaisée lorsqu'une autre élève allophone parlant la même langue qu'elle est arrivée à l'école. Elle s'est donc réfugiée à son arrivée auprès d'une fille parlant la même langue ce qui la conforte dans une sécurité linguistique.

Camille : D'accord, est ce que tu veux rajouter quelque chose ? Comment tu te sens aujourd'hui ou de tes souvenirs de ton premier jour ?

L. : Je me suis juste rendue compte que j'avais pas d'amis avant que Maya arrive.

Et aujourd'hui, nous constatons que, six ans après son arrivée en France, L. raconte ses problèmes relationnels avec ses pairs comme n'importe quelle adolescente de son âge. Sa maîtrise de la langue française étant meilleure qu'à son arrivée, elle communique avec plus d'aisance et de facilités avec ses camarades. Une fois de plus, la langue agit comme un réel vecteur d'intégration et facilite son inclusion dans la société.

Ensuite, nous constatons que l'équipe d'animation dirigée par son responsable joue un rôle dans l'inclusion des élèves allophones bien qu'ils prennent ces élèves sur le temps périscolaire. C'est le cas de D2 qui se réfugiait souvent dans les bras d'une animatrice qui parlait anglais. D2 se sentait rassurée de pouvoir parler à quelqu'un mais aussi de jouer. D1 évoque aussi le besoin de se confier auprès de Rémy, le RALAE de l'école. Il allait régulièrement le voir dès qu'il sentait une déprime, mélancolie et que les images de son passé remontaient à la surface. Ce sont des personnes avec qui il arrivait à extérioriser ses émotions.

Enfin, une personne importante aux yeux de ces élèves est leur maître ou maîtresse appartenant à la classe ordinaire. Contrairement aux dessins des élèves dans la partie 4.1., quand on demande à L. de nous raconter son premier jour de classe, elle nous parle spontanément de sa maîtresse. Elle conserve de vifs souvenirs ainsi que des photos sur son téléphone portable. Ce qui nous montre le caractère mémorable de cette rencontre.

Camille : Qu'est-ce qu'on t'a présenté ?

L. : L'école, la classe. Euh ... la maîtresse était très sympa et j'ai cru qu'elle s'appelait maîtresse, que c'était son nom ***rires*** Je crois que j'ai encore une photo d'elle.

L. cherche la photo

Par ailleurs, L. est la seule élève nous disant qu'elle a passé une évaluation le premier jour et ensuite que la maîtresse l'aidait dans les différentes activités.

Concernant R., sa maîtresse l'a inclus dans un premier temps en créant une approche de sécurité linguistique. En effet, seul face à un environnement parlant une langue différente, son modèle langagier n'est plus une norme dans cette école. R. ne maîtrise donc pas la norme de l'institution scolaire. Ainsi, son enseignante ayant des bases en espagnol, communique avec lui en utilisant cette langue proche de l'italien pour laquelle il est potentiellement en sécurité. D'autant plus que ni l'un ni l'autre ne sait utiliser convenablement la forme et l'usage de cette langue, les deux sont donc au même niveau. Cela permet ainsi un premier contact rassurant pour l'élève. En ce qui concerne D2, c'est la même idée. L'enseignante parlait un peu anglais et arabe et lui expliquait donc quelques consignes dans ces langues afin qu'elle ne soit pas régulièrement perdue en classe. D'ailleurs, la maîtresse l'a présenté à la classe ce qui permet de montrer que D2 fait bien partie intégrante de la classe.

Pour D1, c'est une relation tout à fait différente. Il a ressenti un besoin de se sentir sécurisé et materné par les adultes et notamment sa maîtresse à son arrivée qui, comme il le dit, l'accueille sous son aile. Celle-ci l'a recadré notamment sur son comportement et l'a apaisé, à l'aide du RALAE, lorsqu'il avait des crises « d'angoisse ». Ce sont de réels soutiens sur qui D1 se repose et à qui il extériorise ses émotions.

Pour conclure, à la fin de l'année scolaire, les quatre élèves se sentaient bien. Cela a pris plus de temps pour certains, D2 par exemple, mais en général les amis, les enseignants et un travail acharné leur a permis de s'inclure dans l'école.

Actuellement, ils se sentent tous bien au collège. Désormais, ils maîtrisent la langue de scolarisation ; ils savent l'écrire, la parler et ont travaillé difficilement pour y arriver comme le précise R..

5. Des pistes pour améliorer l'accueil sur le plan émotionnel et linguistique des EANA

À la lumière des dessins réalisés et des entretiens effectués, nous avons réfléchi à différents leviers pédagogiques possibles afin de favoriser la sécurité émotionnelle des élèves allophones dès leur arrivée à l'école.

5.1. Par un système iconographique autant dans l'école que dans la classe

Comme nous l'a indiqué L., le seul endroit où il lui a été possible de se réfugier quand la charge émotionnelle ressentie était trop forte sont les sanitaires. La raison ? C'est le seul endroit qui était indiqué par des images représentant le lieu. Il nous paraît alors intéressant de placer différentes icônes dans les espaces clés de l'école dans le but de limiter le stress dans les moments de déplacements. Par exemple mettre une image pour représenter la cantine, la salle polyvalente, le bureau de l'infirmière, du directeur etc. On peut même réfléchir à un système de représentation de classe, notamment avec les photos des enseignantes sur la porte, ou une icône représentant la classe. Cet aménagement permettra aux élèves de se repérer très vite au sein de l'école et de se familiariser encore plus vite. Cela aura pour conséquence de réduire le stress et la peur en son sein.

5.2. L'intégration et la coopération avec les parents

Ce système iconographique pourra également permettre aux parents de se repérer. La coopération avec les parents d'élèves allophones est primordiale pour une inclusion sécurisante pour les enfants.

L'école a des codes bien précis et il est très difficile pour des parents de pays étranger ne maîtrisant pas la langue de comprendre son fonctionnement. Les textes prévoient un accueil « clair et accessible du fonctionnement du système éducatif français »¹¹. Pour cela un livret d'accueil bilingue accompagné d'un audio est donné aux parents (voir annexe 5) dès leur arrivée. Au vu de ce livret explicatif, il nous semble également pertinent de proposer aux parents une visite de l'école, ou même de leur proposer un livre d'images sur le principe d'un imagier présentant l'équipe éducative, les différents

¹¹*Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. (2020, novembre). éducol. <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana>

espaces de l'école. Afin que ce lieu reste le moins longtemps possible inconnu et donc à distance des parents.

À la suite d'un stage, il nous a été possible de voir des adaptations individuelles d'enseignants pour ses élèves allophones et leurs parents. Le principe était de définir des icônes en fonction de chaque intervention sur le cahier de liaison de l'élève pour que les parents puissent reconnaître directement l'intention du message. Par exemple, un petit bonhomme avec un maillot et un bonnet de bain pour signifier les séances de piscine ou un sandwich pour indiquer que l'élève a besoin d'un repas pour le pique-nique. Cela nous a paru pertinent car il permet aux parents de maintenir le lien malgré la barrière de la langue. Les élèves allophones n'étant, en plus, pas pénalisés, ne se retrouvant pas sans maillot lors de la sortie à la piscine. Ce qui pourrait accentuer le vécu d'émotions négatives envers l'école et rendre plus difficile l'inclusion de ces élèves.

5.3. Dans la classe : la pédagogie de projet, la valorisation par la langue, la méditation.

5.3.1. La pédagogie de projet

En classe, il est également possible de mettre en place des éléments afin de permettre aux EANA de se sentir en sécurité et donc de limiter les émotions négatives lors de leur arrivée.

Cette inclusion peut passer par la pédagogie de projet, les projets développent la collaboration, les élèves allophones sont alors inclus dans un travail de groupe. Ils sont donc dans une dynamique leur permettant la réalisation de productions, de consolider des apprentissages, de s'exercer à la pratique de la langue sans que ces apprentissages soient explicitement travaillés. Les émotions négatives comme la peur ou le stress qui peuvent être vécues lors de séances spécifiques à un apprentissage dans la classe d'inclusion, seront alors réduites.

5.3.2. La valorisation de la langue

La valorisation de ces élèves au même titre que les autres nous paraît également non négligeable. Ce n'est pas parce qu'ils ne parlent pas le français qu'ils n'ont aucune

connaissance. Il est donc essentiel de les valoriser afin de favoriser la confiance en soi, l'estime de soi afin de renforcer le bien-être de ces élèves au sein de la classe. Ce sentiment de bien-être va renforcer le sentiment de sécurité et donc favoriser les apprentissages.

Cette valorisation peut s'effectuer, par exemple, lors de séances de grammaire. En effet, il serait intéressant de s'appuyer sur la langue des EANA pour comprendre, réfléchir, sur les différences entre les deux langues et donc, in fine, les caractéristiques du français.

5.3.3. La méditation

On a vu précédemment que les émotions, quand elles nous submergent, peuvent être difficiles à gérer. Elles peuvent prendre le dessus et accaparer toute notre attention. Nous avons alors réfléchi à un moyen d'aider les élèves EANA comme les autres élèves de la classe à comprendre et à calmer ses émotions. La relaxation, la méditation s'est présentée à nous. Cette pratique peut amener aux élèves un apaisement non négligeable dans leur corps et leur esprit pour mieux se concentrer sur leurs apprentissages. En effet, le fait de réussir à comprendre ses émotions permet de prendre du recul sur celle-ci et donc de s'en libérer.

Conclusion

Notre recherche nous a permis de comprendre, un peu mieux, les émotions ressenties par les élèves allophones en arrivant à l'école en France. Par le dessin, nous avons réussi à mieux visualiser les différents événements du premier jour d'école des EANA. Ces événements ont généré un certain nombre d'émotions positives comme négatives. Les entretiens, eux, nous ont permis au travers la discussion, de réfléchir sur les enjeux de cette inclusion du point de vue des premiers concernés, les élèves allophones. Toutefois, nous avons été confrontées pendant notre recueil de données à plusieurs difficultés. Tout d'abord une difficulté à exprimer ses émotions. Il est difficile pour des enfants de réussir à analyser ce qu'ils ressentent à l'intérieur d'eux et de le comprendre. Les dessins ont pu leur permettre de réussir à prendre du recul sur leurs émotions et de nous les transmettre. Cette difficulté a été présente malgré tout. La difficulté de l'expression est également liée au manque de vocabulaire associé à ce thème. En effet, certains élèves ont eu des difficultés à nous transmettre leurs émotions car ils ne connaissaient pas le mot qui correspondait à leurs sentiments. Parfois même dans leur langue maternelle.

Ensuite, il y a eu une difficulté liée à la langue. La langue a été une barrière beaucoup plus forte que prévu. Effectivement, face aux élèves allophones arrivés il y a peu de temps et n'ayant que très peu de notions en français il a été très difficile de réussir à transmettre notre consigne. Les émotions étant déjà un sujet difficile à traiter en tant que francophone du fait de son caractère intime. Il a été encore plus difficile de faire comprendre à ces élèves notre intention. Nous avons dû nous servir de biais extérieurs pour y parvenir, avec par exemple des élèves traducteurs ou même par des applications de traduction comme *Google traduction*. Malgré les traductions nous avons été confrontées à une difficulté liée au vocabulaire. Pour certains élèves il a été difficile de transmettre notre consigne malgré la traduction car ils ne connaissaient pas les mots (comme « émotion ») dans leur langue. Nous nous sommes retrouvées dans une situation réellement imprévue. Nous avons donc tenté de trouver des synonymes connus par les élèves afin de pouvoir recueillir nos données.

Malgré tout, nous sommes parvenues à recueillir des données relativement intéressantes pour essayer de trouver des réponses à nos questions et tenter de faire avancer notre recherche. Cette étude nous a permis de mieux approcher les émotions

qui se jouent lors de l'arrivée de ces élèves à l'école en France ainsi que les enjeux de l'apprentissage de la langue.

La peur est l'émotion qui ressort le plus. Elle est liée soit au monde qui s'attroupe autour d'eux et qui leur donne une sensation d'étouffement, par l'incompréhension de la langue, par la méconnaissance des lieux. Mais cette peur est très rapidement évacuée. Après quelques jours, la peur se dissipe. Elle disparaît car le lien social commence à se créer, les amitiés commencent à naître. Il en est de même pour le stress. Ces deux émotions sont relativement proches. Le stress est une réaction de l'organisme à une agression, un choc physique ou nerveux. La peur, elle, est la prise de conscience d'un danger. Le stress semble donc être la réaction physique à une émotion de peur vécue. Les élèves, en choisissant l'un ou l'autre mot, préfèrent retenir l'émotion initiale (la peur) ou la réaction à cette émotion (le stress).

Notre première hypothèse semble alors se confirmer. L'insécurité que les EANA ressentent en arrivant à l'école du fait de l'incompréhension de la langue provoque de la peur et du stress. En revanche, on constate que ce n'est pas seulement l'insécurité linguistique qui en est la source. Il y a également la méconnaissance du lieu, du fonctionnement de l'école même, mais aussi la socialisation avec les autres élèves.

On constate aussi que le jeu, dans les moments de loisirs, la récréation par exemple, tient une place importante dans l'inclusion des élèves allophones et il est un moyen de faire disparaître le sentiment de peur. Être inclus dans un groupe, participer à la vie sociale de l'école est au centre des préoccupations. Les élèves nous parlent finalement peu de moments vécus en classe. Tout semble se jouer entre pairs. En effet, le rejet des autres se ressent dans les entretiens. Le facteur principal de ce rejet est la langue. La difficulté à communiquer avec les autres met les élèves allophones dans une situation d'exclusion. Les autres élèves de l'école ne vont pas les intégrer au groupe de ce fait. Cette situation revient plusieurs fois mais au même titre que les émotions de peur ou de stress, elle ne dure jamais dans le temps. L'exclusion prend fin lorsque des liens d'amitié se créent avec d'autres élèves allophones ou d'autres élèves de l'école et disparaissent complètement lorsque des bases de français sont posées. L'hypothèse selon laquelle les élèves allophones seraient rejetés du fait de leur langue est ressortie dans notre recueil de données, il n'a cependant pas été source de colère ou de tristesse. Il a toutefois été vécu et compris par les EANA.

La relation aux autres semble être au cœur de l'intégration des élèves allophones. Et le centre de leurs préoccupations. Elle va être le moteur des émotions qu'ils peuvent ressentir à leur arrivée. Il va donc être essentiel d'être attentif à ces relations pour pouvoir rendre l'inclusion des élèves allophones à l'école française la plus sécurisante possible.

Au regard de notre recherche, il serait intéressant alors, de sensibiliser les élèves francophones lors de l'arrivée d'élèves allophones, comme tout au long de leur scolarité, à la différence. Cela permettrait de limiter le rejet dans un groupe compte tenu de la langue parlée ou d'un handicap quel qu'il soit. En sensibilisant les élèves à la tolérance, la peur qui peut être ressentie par les élèves allophones à leur arrivée, comme celle ressentie par les élèves francophones à l'arrivée d'une personne nouvelle, serait limitée et réduite.

Bibliographie

- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- Auger, N., (s.d.) Langage, langues et enseignement : Perspectives sociolinguistique et didactique partie Sécurité/Insécurité. Consulté le 14/03/2021 sur http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage_langues_et_enseignement_28.html
- Azaoui, B. (2009). *Eveil aux langues et ENA: pour une construction identitaire des allophones à l'école*. Montpellier, France. p. 349-361.
- Bertucci, M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 28-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0028>
- Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302.
- Borst, G. (2019) Cerveau, raison, émotion et apprentissage chez l'enfant et l'adolescent. *Diversité. Les émotions à l'école*. N°135, 36-39.
- Boutonier, J. (1953). *Les dessins d'enfants*. Paris : éditions du Scarabée.
- Frisa, JM. (2017). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé éditions.
- Garnier, B. (2014). Présentation. Multiculturalisme et insécurité linguistique en éducation dans l'espace méditerranéen. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 263-281.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Guyon, R. (2018). Entretien avec Antoine de Baecque, « L'émotion est un terrain partagé par les historiens et les écrivains ». *Diversité. Les émotions à l'école*. N°135, 17-21.
- Guyon, R. (2018). Entretien avec Philippe Meirieu, « Tenir compte des émotions pour enseigner, pour apprendre ». *Diversité. Les émotions à l'école*. N°135, 7-16.

- Guyon, R. (2019). Entretien avec Céline Darnon, « Savoir réguler ses émotions est une compétence extrêmement importante et utile pour la vie sociale ». *Diversité. Les émotions à l'école*. N°135, 40-42.
- Huver, E. & Goï, C. (2010). Évaluer - accueillir – insérer : Quel(s) prisme(s) pour quelle(s) protection(s) ?. *Cahiers de sociolinguistique*, 15(1), 97-108.
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89(3), 57-69.
- Jeannet, A. (2019) Socialisation émotionnelle et travail éducatif. *Diversité. Les émotions à l'école*. N°135, 29-35.
- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?. *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 63-78. <https://doi.org/10.3917/clcd.002.0063>
- Mabilon-Bonfils, B., Debarbieux, E., Etienne, B., Kalubi, J.C, Lenoir, Y., Lorcerie, F., Maffesoli, M., Minaud, G., Ricci, J.C., Rouzel, J., Saadoun, L., Terrail, J.P., & Terral, H. (2004) *Violences scolaires et culture(s)*. Paris : L'Harmattan.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Messaoudi, L. (2020) Insécurité linguistique. Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Consulté le 14/03/2021 sur <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/insecurite-linguistique/>
- Rimé, B., (2016). L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques. *L'Atelier du Centre de recherches historiques*. Consulté le 26 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/acrh/7293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/acrh.7293>
- CANOPE. (s.d.). Après la classe d'accueil. Consulté le 02 décembre 2020 sur, <https://www.reseau-canope.fr/apres-classe-accueil/a-propos.html>.
- Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants. (Juin 2015). CANOPE. <https://www.reseau-canope.fr/ouvrir-lecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants/presentation-de-loperation/objectifs.html>.
- Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). (2020, novembre). éducol. <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (J.O. 11 février 2005).

Annexes

Annexe 1 - Les dessins

Annexe 2 - Les retranscriptions

Annexe 3 - La grille d'entretien

Annexe 4 - Les retranscriptions d'entretien

Annexe 5 - Le livret d'accueil pour les parents

Annexe 6 : Charte de non plagiat

Annexe 1 - Les dessins

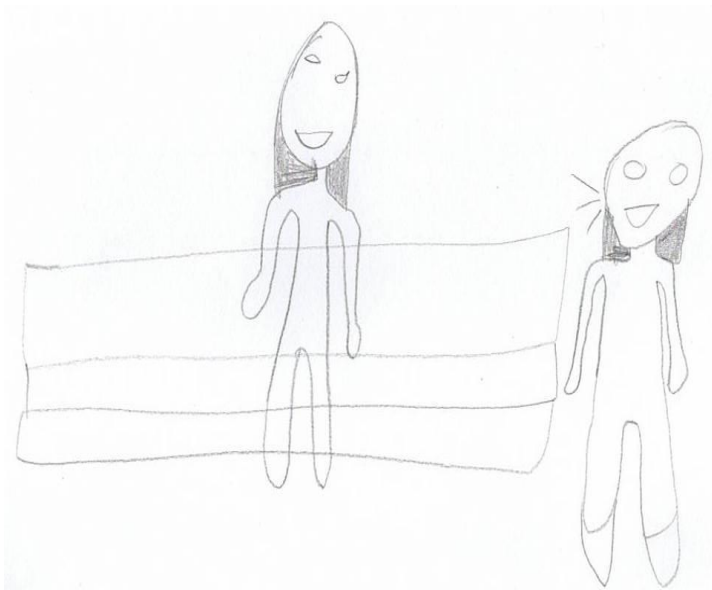
Dessin de l'élève B.



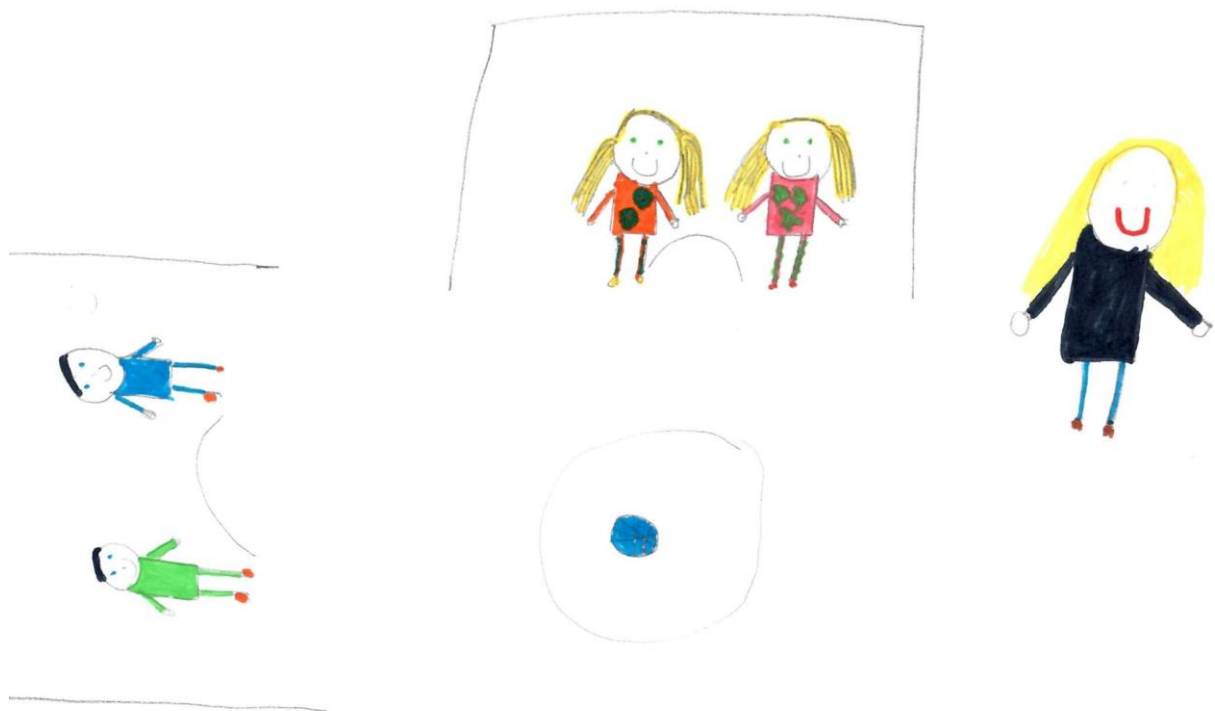
Dessin de l'élève D.



Dessin de l'élève G.



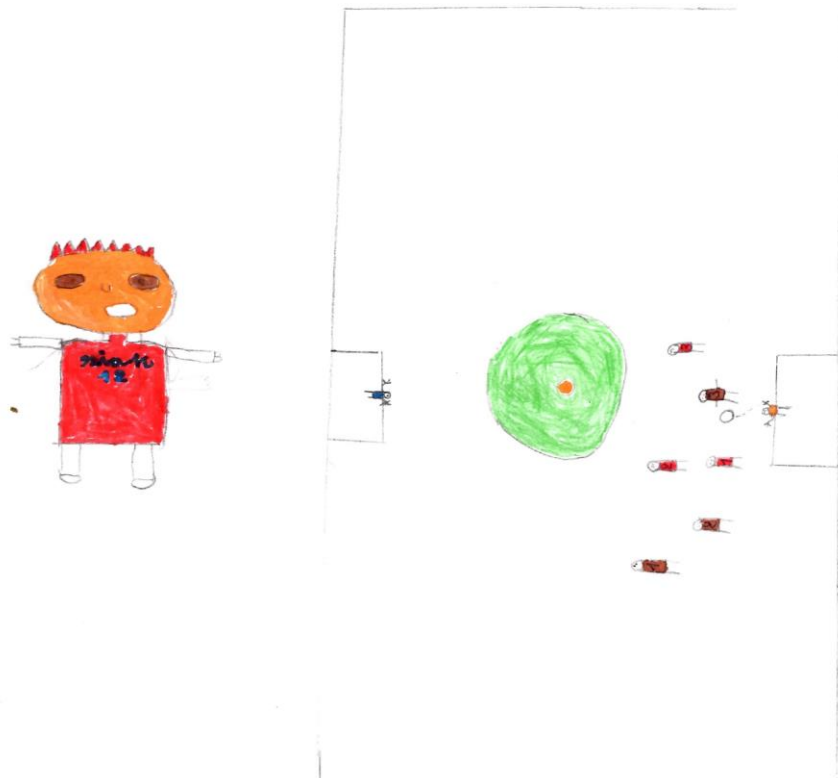
Dessin de l'élève K.



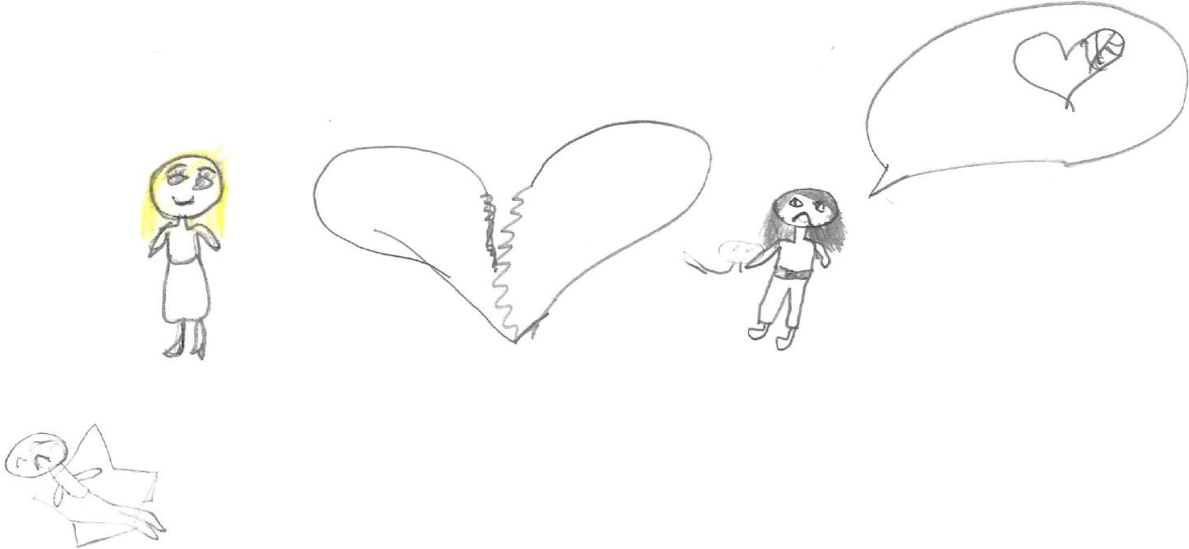
Dessin de l'élève N.



Dessin de l'élève R.



Dessin de l'élève S.



Annexe 2 : Les retranscriptions des dessins

Code de retranscription :

XXX : Incompréhensible

... : Réactions ou actions simultanées

// : Temps de silence

Entretiens suite aux dessins :

Consigne donnée : « Dessine-moi ton premier jour d'école en France »

- **Élève G.**

G. : « Quand je suis arrivée, je me suis assis dans un banc et tout le monde qu'ils parlaient avec moi. Ils me donnaient des questions mais j'ai rien compris.

Lucie : « Tu ne comprenais pas ce qu'on te disait ?

G. : Non, rien du tout.

Lucie : Tu t'es sentie comment ?

G. : Comme y avait beaucoup de personnes, bah un petit peu, j'étais un petit peu, y avais un petit peu peur.

Lucie : Pourtant sur ton dessin tu as fait une petite fille qui sourit.

G. : Bah oui parce que je souris mais dedans je me sentie un petit peu peur.

Lucie : Ah oui tu souriais à l'extérieur pour les autres mais dedans t'avais un peu peur ?

G. : Un petit peu oui. Et quand je suis rentrée dans la classe, la maitresse elle savait déjà que moi je parlais en Italie.

Lucie : Donc tu parles italien ?

G. : Oui.

Lucie : Tu as été à l'école en Italie ?

G. : Non.

Lucie : Tu as appris toute seule ?

G. : Que pour voir des vidéos avec mon frère.

Lucie : Et avant l'Italie tu étais où ?

G. : Au Maroc, j'allais à l'école pour apprendre bien l'arabe. Et quand y a les grandes vacances j'y vais en Italie.

Lucie : D'accord, et tu es arrivée en France quand ? Il y a combien de temps que tu es là ?

G. : Hum l'année dernière, moitié année.

Lucie : D'accord, au milieu de l'année dernière.

G. : Oui.

Lucie : Et maintenant comment tu te sens ?

G. : Je me sens bien, maintenant je sais bien parler, et je comprends quasiment tout le monde. Et là aussi y a ma copine qui est.... c'est ma voisine qui est toujours bien, on parle.

Lucie : Tu t'entraînes à parler français comme ça ?

G. : Oui aussi à Armstrong (une école qui a une classe UPE2A) y a des copines que je vais voir de l'autre année.

Lucie : Donc tu t'es fait des amis, tu parles bien français, tu comprends. Alors comment tu pourrais dessiner ça ?

G. : Je dessine dans la cour et je parle avec des amis. Là c'est...

temps de dessin

Lucie : Ah maintenant il y a des couleurs !

G. hoche la tête pour me dire « Oui ».

temps de dessin

Lucie : C'est ta copine ça ? C'est Shaima ?

G. : Oui.

Lucie : Donc là vous êtes dans la cour ?

G. : Oui et je m'y sens mieux, je comprends.

- **Élève N.**

Camille : Comment est-ce que tu t'es sentie le premier jour ? Qu'est-ce que tu as voulu représenter sur ton dessin ?

N. : *Inaudible*

Camille : Parle bien fort.

N. : J'étais contente.

Camille : T'étais contente. Pourquoi ?

N. : Parce que y avait, y avait tout le monde est gentil avec tout.

Camille *en chuchotant* : Parle plus fort.

//

Camille : Et là pourquoi est-ce que tu as fait un cœur ?

N. : Parce que j'aime les cœurs.

Camille : Et là ? *montre le personnage dessiné à droite du coeur*

N. : Je me sentie bien. *parle tout doucement*

Camille : Comment ?

N. : Je me sentie bien.

Camille : Tu t'es sentie bien. Est-ce que tout le monde a joué avec toi les premiers jours ?

N. : Pas trop.

Camille : T'étais bien en classe ? Tu étais contente d'être à l'école ?

N. : Oui *tout doucement*

Camille : D'accord... Merci !

- **Élève D.**

Lucie : Bonjour D. ! Alors je t'écoute, raconte-moi ton premier jour à l'école.

D. : Ok, ça marche, euh, comme ça *elle mime un sourire*

Lucie : Comme ça *reproduction de son geste* c'est sourire, tu souris.

D. : Oui, je souris. Euh, ça c'est la maîtresse.

Lucie : D'accord ça c'est la maîtresse.

D. : Euh oui.

Lucie : Vous êtes jolies toutes les deux, tu étais contente ?

D. : Ouai, je sais pas comment je...

Lucie : Tu sais pas comment dire, comment tu t'es sentie ? *je touche ma poitrine pour montrer le cœur, l'intérieur*

D. : Oui je sais pas.

Lucie : Oui c'est dur, essaie !

D. : Euh ..

Lucie : Tu veux me le dire en anglais ?

D. : Oui !

Lucie : Alors vas-y.

D. : I'm scared, my friend ...

Lucie : You have friend ? The first day ?

D. : The first day, euh, no and two day oui ! The name my friend is Ibtissem, Lina, Maywen, Salma, Nihal et Sirine.

Lucie : D'accord, and you are scared always ?

D. : Euh, I'm scared in the first day but in two day i'm not.

Lucie : D'accord, tu veux dire quelque chose de plus ?

D. : Non ça va.

Lucie : D'accord merci beaucoup !

- **Élève K.**

Lucie : Bonjour K. ! Tu veux bien me raconter ton premier jour d'école ? Qu'est-ce que tu as dessiné ?

K. : On a joué au sport, j'ai fait des amis.

Lucie : Tu t'es fait des amis ?

K. : *Hoche la tête pour dire oui* et on a joué sur le sport au ballon.

Lucie : Là tu as dessiné tes amis ? Et là, c'est qui ?

K. : Ça c'est la maîtresse.

Lucie : Et tout le monde sourit alors tout va bien ?

K. : *Hoche la tête pour dire oui*. Là c'est ma copine Lila. Là c'est les garçons.

Lucie : Et tu te sentais comment ?

K. : J'ai pas compris

Lucie : Tu souris, ça veut dire quoi ?

K. : Je suis contente, j'ai joué au ballon ensemble.

Lucie : D'accord donc c'était un bon souvenir, tu n'as pas eu peur ?

K. : Non.

Lucie : D'accord, merci !

- Élève S.

S. : Euh, je ne sais pas comment expliquer.

Camille : Alors qu'est-ce que tu as dessiné ? Qu'est-ce que tu as représenté ?

S. : Moi et un fille, elle s'appelle Alizée elle est méchante toujours avec moi euh là le premier jour quand je XXX quand elle était avec moi pour m'attraper et comme je je je je dirais arrête et le premier jour au fait je je parle pas euh mal je euh je parle pas beaucoup de français, je parle pas et elle m'a attrapé comme je dirai à la maîtresse, elle m'a écrasé mes pieds, elle a dit non non non ce n'est pas vrai et toutes ses copines il t'ont dire oui c'est pas vrai. Et c'est pour ça que je dire pourquoi je suis venue là, je n'aime pas cette école et maintenant comme je parle, comme je vais dire à la maîtresse qu'elle m'a frappée ou elle a dit des gros mots, elle dit non non j'ai jamais dire ça et et elle a dire pas la vérité, elle a jamais dire la vérité et beh je l'aime pas et comme comme j'ai comme j'ai avec mes copines, elle vient dire et que je suis le corona et comme j'ai parlé avec Maëva et tout, elles sont petites, elle vient dire arrête de parler avec elle, et sa sœur elle a le X parce que je suis gentille avec elle mais elle frappe sa sœur parce que je l'aime sa sœur parce qu'elle est vraiment gentille avec moi et sa sœur elle euh des fois parle pas avec moi bah je vais dire pourquoi tu parles pas avec moi, Alizée toujours dire moi, parle pas avec toi, de base je suis pas ta copine.

Bah maintenant comme je parle avec mes copines, elles ont dit euh non laisse nous tranquilles et arrête de me suivre et tout et beh moi je vais dire je suis là pour apprendre le français et c'est tout et bah elles ont dit beh comme je travaille à la classe bien et tout et fin elle aime pas rester avec moi et comme aller je vais dire à la maîtresse y a une fille elle s'appelle Lou elle veut toujours dit des gros mots pour nous, je vais aller dire à la maîtresse elle a dit Alizée toujours dire non non elle va jamais dire ça XXX Et c'est ça le premier jour de l'école

Camille : D'accord.

S. : C'est méchant, euh...

Camille : Du coup est-ce que tu as passé un bon premier jour ou un mauvais premier jour ?

S. : Non pas bon, mais XXX j'ai passé mes premiers jours à l'école c'est très très bien parce que je parle la langue aussi euh j'ai beaucoup de copines.

Camille : Ah bah c'est super alors maintenant !

S. : *fait un sourire et un petit rire*

Camille : Merci !

S. : De rien.

- **Élève B.**

Camille : Qu'est-ce que tu as dessiné ? Comment est-ce que tu t'es senti le premier jour à l'école ?

B. : Le premier jour, je me senti mal pour que le premier jour tout le monde me regardait comme ça, *mime une tête avec les yeux grands ouverts* me euh, ... c'est qui lui ? y a un nouveau à la classe, à l'école mais c'est qui et j'allais comme ça avec tous les yeux.

Camille : Ils étaient étonnés.

B. : Je connais pas personne mais après quand je raconte ça mes copains jouent avec moi foot, je joue avec eux, j'ai rencontré personne s'appelle Chemseddine, maintenant lui c'est mon ami, sa mère et son père c'est des amis de mon père et ma mère et ... il me traduit pour la classe.

Camille : Il traduit ?

B. : Oui il traduit.

Camille : D'accord.

B. : Et... et je joue au foot avec Paolo, toute la classe mais euh un petit peu après quand je apprendre français comme ça mais, Paolo m'a dit B. toi ne joue pas parce que toi tu as poussé et après lui c'est qui poussait c'est pas moi, c'est lui.

Camille : D'accord.

B. : Et, maintenant je ne joue pas avec lui, je joue avec autre ballon avec Rian et plus personne.

Camille : Tu as trouvé d'autres copains.

B. : Ouais, autres copains.

Camille : D'accord, du coup tu t'es senti comment si tu dois dire une seule chose ?

B. : Euh, le premier jour ?

Camille : Oui.

B. : Euh, moyen, le secondaire jour bien.

Camille : D'accord merci !

- Élève R.

Camille : Merci pour ton dessin tu peux me raconter ce que tu as dessiné ? Et comment tu t'es senti ce premier jour ?

*B. traduit la question *

*R. répond à B. en arabe qui traduit à son tour en français *

B. rapportant la réponse de R. : Il a dit que le premier jour, il parle pas français et que c'est surtout normal mais il m'a dit qu'il ne comprend pas français et après quand il m'a vu j'ai traduit comme ça.

Camille : Est-ce que tu avais peur ? *mime la peur* Tu étais content d'être à l'école ? *mime un sourire avec les pouces en l'air*

Traduction

B. rapportant la réponse de R. : Oui.

Camille : Oui il était content et il avait peur, les deux ?

B. rapportant la réponse de R. : Oui il était content.

Camille : Est-ce que tu as autre chose à dire ?

traduction

B. rapportant la réponse de R. : Il a dit que les personnes à l'école que elles ne jouaient pas avec lui mais il m'a dit que les X personnes, je jouais tous les jours avec lui. Cette (certaines ?) personnes, il a dit pourquoi tu ne frappes pas à lui mais il ne comprend pas français et après X qu'est-ce qu'il se passe tu es raciste avec R. ? Mais il m'a dit que je suis une bon personne avec lui.

Je parle avec lui mais après moi je jouais tous les jours avec lui. Et moi je demandais pourquoi vous voulez pas jouer avec R. ? Et ils disaient parce qu'il parle pas français alors moi je le défendais.

Camille : Tu t'es senti exclu au début ?

B. : Quoi ?

Camille : Exclu, il se sentait tout seul au début ?

Traduction

B. rapportant la réponse de R. : Ouai, pas seul mais il m'a dit que personne qui ne joue pas avec lui comme Paolo, Vladim, plus personne etc il m'a dit que je suis l'unique personne qui joue avec lui. Aujourd'hui, on est 3 personnes plus.

Camille : D'accord... Merci !

B. : De rien.

Annexe 3 : La grille d'entretien

Grille d'entretien

Entretien semi-directif avec d'anciens élèves de classe UPE2A

N° de l'entretien :

Date de l'entretien :

Cet entretien durera environ 25 minutes. Nous espérons que vous ne trouverez aucun inconvénient à ce que nous vous enregistrons durant l'entretien ? Cela nous serait utile dans la suite de nos démarches et nous éviterait notamment et surtout de prendre trop de notes, voulant privilégier une trame dynamique de dialogue. Cet enregistrement ne sera pas diffusé, et utilisé uniquement dans le cadre de notre recherche. Une fois notre travail terminé et nous vous garantissons également la confidentialité de vos dires.

Présentation de l'entretien : Nous sommes deux étudiantes en Master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation à la faculté d'éducation de Montpellier. Nous vous sollicitons dans le cadre d'une étude sur la scolarisation des élèves allophones et plus particulièrement sur les versants émotionnels que ressentent les élèves allophones arrivants à l'école en France. Nous vous remercions d'ores et déjà pour votre aide, votre implication et le temps que vous nous accordez.

Nous avons choisi de nous intéresser à ce que tu as ressenti, toi, en arrivant à l'école en France.

Présentation de l'enfant :

Nom, prénom :

Âge :

Sexe :

Date de scolarisation en France :

Scolarisation dans pays d'origine :

1- La scolarisation

- Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ?
- Tu étais dans quelle classe quand tu es arrivé en France ?
- Avais-tu des temps de classe UPE2A dans ton école ou dans une autre ?
- Tu as des frères et sœurs qui on pu t'aider à l'école ?

On va devoir faire appel à tes souvenirs maintenant

2- Les émotions

- Peux-tu nous raconter ce que tu te souviens de ton premier jour à l'école en France ? Tu t'en souviens ?
- Qu'as-tu raconté à tes parents le soir quand tu es rentré ?
- Comment tu t'es senti ?
- Quelles émotions as-tu ressenties ?

Support d'images représentant des émotions pour les enfants qui auront du mal à trouver leurs mots, à s'exprimer sur le sujet.

3- Et après ?

- Et aujourd'hui comment tu te sens à l'école ?
- Que s'est-il passé pour que tu te sentes mieux ?
- Est-ce que la maîtresse t'a aidé ? Si oui, comment ?
- Y'avait-il des choses dans l'école pour t'aider à te repérer ? Dans la classe ?

Souhaites-tu rajouter quelque chose ?

Nous te remercions pour ta participation et pour ton aide pour notre étude.

Annexe 4 - Entretien d'anciens EANA

- **Entretien R. – 03/03/2021**

Camille : Est-ce que tu m'autorises à t'enregistrer et à prendre tes données ?

R. : Oui.

Camille : Comment tu t'appelles ?

R. : R.

Camille : Tu as quel âge ?

R. : J'ai onze ans et demi.

Camille : Tu sais en quelle année tu es arrivé à l'école en France ?

R. : Euh fin 2017.

Camille : Fin 2017, d'accord et tu venais d'où ?

R. : Je venais d'Italie, Burgam (?)

Camille : Où ça ?

R. : Bergamo

Camille : Alors dans quelle classe tu es actuellement ?

R. : Moi je suis en classe de en 6^e.

Camille : En 6^e au collège. Et tu étais dans quelle classe en arrivant en France ?

R. : CE2.

Camille : D'accord, en CE2. Est-ce que tu as été dans une classe d'UPE2A ? Avec Rachel.

R. : Oui avec Rachel.

Camille : Tu sais combien de temps ?

R. : Un peu près 2 ans, 1 an et demi.

Camille : Tu n'y étais plus en CM2 ?

R. : Oui, même en CM1 un tout petit peu.

Camille : Est-ce que tu as des frères et sœurs qui ont pu t'aider à l'école ?

R. : Euh, pas vraiment non c'est mes parents.

Camille : D'accord ce sont tes parents qui ont pu t'aider. Ils parlent quelle langue tes parents ?

R. : Mes parents ils parlent, mon père y ... avant il était en France, il est resté un bout de temps et il était en .. mon père il parle italien, arabe et français.

Camille : D'accord et ta maman ?

R. : Ma mère elle parle italien, français un tout petit peu et arabe.

Camille : D'accord, oui donc ils ont pu t'aider. Alors, tu vas devoir faire appel à tes souvenirs quand tu es arrivé, d'accord ?

R. : * hoche la tête pour dire oui *

Camille : Est-ce que tu peux nous raconter ce que tu te souviens de ton premier jour à l'école ?

R. : Je suis venu à l'école, je ne savais pas parler français. Du coup j'étais un tout petit peu triste, je me sentais seule et au bout d'un moment y avait des gens qui parlaient italien XX et ils me parlaient ils me montraient comment elle était l'école et tout et après on était dans une classe et puis ... et puis après c'est bon. Et après j'ai appris le français quand j'ai été chez Rachel.

Camille : Et quand tu étais en classe en CE2 dans ta classe, tu n'as pas du tout appris le français ? Comment ça se passait ?

R. : Euh un tout petit peu pas beaucoup des fois ... Je restais plus avec Rachel que dans ma classe.

Camille : D'accord. Comment est-ce que tu t'es senti le premier jour ?

R. : J'étais triste, seule, je me sentais pas bien.

Camille : Est-ce qu'il y a des personnes qui sont venues te voir pour t'aider ?

R. : Oui.

Camille : Qui ? Tu te souviens ?

R. : Il y avait Nasim, Amir je crois, oui et un .. j'ai oublié comment il s'appelle je crois il s'appelle Rayan.

Camille : Ah oui d'accord. Donc tu m'as répondu que les émotions que tu avais ressenties c'était de la tristesse.

R. : Oui, seul...

Camille : Oh d'accord, et maintenant comment est-ce que tu te sens bien à l'école ? 2 ans et demi, 3 ans et demi après ?

R. : Je me sens bien.

Camille : Qu'est-ce qu'il s'est passé pour que tu te sentes bien ? Mieux qu'avant, que le premier jour ?

R. : Bah j'ai appris à parler français, j'ai appris beaucoup de trucs.

Camille : Vas-y développe.

R. : Comme les fautes d'orthographe, avant je ne savais pas écrire français et après j'ai appris près je parle mieux français, je lisais, je travaillais dur et ..

Camille : D'accord, est-ce que tu fais des activités sportives ou des activités extrascolaires ?

R. : Hors du collège et ... ?

Camille : Oui

R. : Je fais du foot.

Camille : Du foot, est-ce que ça t'a aidé à ... ?

R. : Parler français. Un peu parce qu'en fait dans le langage du foot, on fait que passe passe tir et tout pas vraiment, ça m'a pas trop aidé.

Camille : D'accord, donc c'est vraiment à l'école pour le français ?

R. : Oui.

Camille : D'accord, est-ce que la maîtresse t'a aidé ?

R. : Laquelle ?

Camille : La maîtresse dans ta classe de CE2, pas Rachel, l'autre maîtresse.

R. : Oui elle m'a aidé.

Camille : Comment est-ce qu'elle t'a aidé ?

R. : Bah en fait elle parlait un petit peu espagnol du coup elle m'expliquait et parce que l'espagnol c'est pareil que l'italien du coup elle m'expliquait.

Camille : Hmm d'accord. Super, et est-ce qu'il y a des choses dans l'école pour t'aider à te repérer quand tu es arrivé. Parce que tout est écrit en français et tu ne savais pas encore le lire le français. Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont aidé dans l'école et dans ta classe ?

R. : Non parce qu'en fait c'est écrit et il y a le petit dessin du coup je m'aide du dessin.

Camille : Des dessins, d'accord. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu veux nous dire sur ton expérience ? Ton premier jour à l'école ? Ou les suivants ? S'il y a des personnes qui t'ont intégré ?

R. : Je ne sais pas.

...

R. : Je ne sais pas.

Camille : Non il n'y a rien qui te vient. Comment les autres élèves t'ont accueilli ?

R. : Ils m'ont accueilli gentiment. Ils... essayaient de me faire comprendre.

Camille : Comment est-ce qu'ils essayaient de te faire comprendre ?

R. : Ils parlaient pas très bien, ils parlaient un petit peu arabe du coup ils m'ont parlé et puis après ils parlaient avec des signes.

Léger rire de R.

Camille : Des signes ! D'accord, oui. Est-ce que tu as autre chose à dire sur tes impressions ou même maintenant ? Et en 6^e quand tu es en classe d'anglais, par exemple, comment est-ce que tu te sens ? Tu sais parler un peu anglais ?

R. : Bien, je ne sais pas parler anglais *léger rire*

Camille : Oui c'est vrai, bon très bien, merci beaucoup pour cette aide que tu nous apportes à l'étude.

- **Entretien L. – 17/03/2021**

Camille : Bonjour L., alors comme je t'ai expliqué au téléphone, je fais des recherches sur les émotions que ressentent les élèves allophones, comme toi quand ils sont arrivés en France et à l'école, tu te souviens ? Parfait alors c'est parti, je vais enregistrer notre conversation pour pouvoir la retranscrire et travailler avec. Elle ne sera pas communiquée et elle sera supprimée quand nous aurons terminé. Alors dis-moi, comment tu t'appelles ?

L. : Je m'appelle L..

Camille : D'accord ...Tu as quel âge ?

L.: Euh 14 ans.

Camille : Tu es un garçon ? *rires*

L.: *rire* non jsuis une fille !

Camille : Quand est-ce que tu es arrivée en France ? Tu te souviens ?

L.: 2015 ou 2016 je sais plus.

Camille : Est-ce que la première année où tu es arrivée j'étais déjà à l'école ou non ?

L.: Non non. Septembre 2015 !

Camille : Septembre 2015 ?

L.: Oui voilà.

Camille : T'es arrivée en quelle classe ?

L.: Ils m'ont fait redoubler le CE2.

Camille : Ouais .. t'es née en quelle année ? Bon je calculerai.

L.: en 2006. En fait j'ai fait mes 9 ans.

Camille : En France ?

L.: Oui.

Camille : D'accord, est-ce que tu étais scolarisée à Abou Dabi ?

L.: Bah oui !

Camille : Tu étais en CE2 quand tu es partie ?

L.: Oui.

Camille : À quel âge as-tu commencé l'école là-bas ?

L.: Euh en maternelle.

Camille : D'accord ! Alors comment ça se passe alors aujourd'hui ?

L.: Au collège ? Ça va très bien ! C'est juste le français c'est dur, la moitié des profs m'aiment pas. Y a trop de devoirs, je finis à 17h le vendredi alors que je suis étouffée après le sport. Quoi d'autre ? Y a trop d'évaluations !

Camille : Ok et tes amis ?

L.: Ah je les adore.

Camille : Ah ça c'est cool !

L.: Oui.

Camille : Quelles sont tes matières préférées au collège ?

L.: Euh Allemand, Anglais, euh non pas anglais en fait j'aime pas la prof elle parle trop.

Camille : Elle parle trop français ou anglais ?

L.: anglais mais pas américain *rires*

Camille : Ok *rires*

L.: Et les maths !

Camille : Donc ta matière préférée c'est l'allemand c'est celle que tu as citée en premier ?

L.: Oui !

Camille : Et toi tu parles quelles langues ?

L.: Je parle anglais, arabe, français et je viens de commencer l'allemand et j'essaie italien mais.... Je suis allée en Allemagne ! En échange.

Camille : Oh génial combien de temps ?

L.: Jsuis allée une semaine. Et ma correspondante est venue une semaine.

Camille : T'aimerais y retourner ?

L.: Oui, évidemment !

Camille : Du coup tu m'as dit que tu étais arrivée en CE2, est-ce que tu étais dans une classe UPE2A, avec Rachel ?

L.: Oui j'ai fait 2 ans.

Camille : Est-ce que ça t'a aidée pour apprendre le français ?

L.: Avec Rachel ! Oui ça m'a trop aidé !

Camille : Pourquoi ?

L.: Bah pour apprendre la langue, à parler, pour savoir la langue, pour savoir l'essentiel.

Camille : Tu as appris les bases avec Rachel.

L.: Oui voilà.

Camille : Tu as des frères et sœurs qui ont pu t'aider à l'école ?

L.: Non c'est moi qui aide *rire*

Camille : Parce que tu es l'ainée ?

L.: Oui.

Camille : Et tes parents ils ont pu t'aider ?

L.: Non j'ai tout fait seule.

Camille : Ils parlent quelles langues ?

L.: Mon père il parle arabe, et anglais et ma mère arabe.

Camille : D'accord donc vous ne parliez pas du tout français quand vous êtes arrivés.

L.: Non pas du tout.

Camille : Tu fais des activités en dehors du collège ?

L.: Je fais du piano.

Camille : D'accord ! Tu penses que ça t'a aidée pour parler, apprendre le français ? Pour te sentir mieux en France ?

L.: Euh, en fait, le piano, je joue quand je suis énervée, par exemple je sors du collège je suis énervée je me lance dessus. J'ai commencé il y a un an.

Camille : D'accord, c'est récent !

L.: Oui !

Camille : On a parlé de ta scolarité actuelle maintenant on va parler de l'école primaire. Il faut que tu te souviennes de ton premier jour à l'école quand tu es arrivée en France.

L.: Euh, je suis arrivée en classe, on m'a montré ma place. On m'a tout présenté.

Camille : Qu'est-ce qu'on t'a présenté ?

L.: L'école, la classe. Euh ... la maîtresse était très sympa et j'ai cru qu'elle s'appelait maîtresse, que c'était son nom *rires* Je crois que j'ai encore une photo d'elle.

L.cherche la photo

Camille : Tu te souviens de quoi d'autre ?

L.: Je crois que j'ai mangé à la cantine.

Camille : Et est-ce que tu t'es sentie inclus par les autres ? Est-ce que tu as été acceptée ?

L.: Personne ne m'a acceptée.

Camille : Comment ça ? Pourquoi tu dis ça ?

L.: Personne ne voulait être avec moi, y avait personne. Ils me détestaient.

Camille : Pourquoi tu penses ?

L.: Je sais pas, ils trouvaient que j'étais énervante.

Camille : Du coup tu ne connaissais aucun mot français quand tu es arrivée ?

L.: Non, juste « bonjour ».

Camille : Tu te rends compte l'évolution là ? Comment tu parles aujourd'hui ?

L.: Oui je pense aussi après l'école, le premier jour j'ai été bien dans la classe.

Camille : Après le premier jour tu veux dire ?

L.: Oui, après j'ai eu une pote qui s'appelait Sarah, l'année d'après y a eu Maya mais après elle est partie.

Camille : D'accord et comment tu t'es sentie ce premier jour ?

L.: Je l'ai pas aimé, je voulais retourner.

Camille : Tu voulais rentrer à Abou Dabi ?

L.: Oui rentrer.

Camille : Et tu t'es sentie comment ? Triste, en colère, heureuse, contente... ?

L.: J'ai eu surtout peur mais de jour en jour ça allait mieux.

Camille : T'as eu peur de quoi surtout ?

L.: Des gens.

Camille : Ah oui ?

L.: Oui je pensais qu'ils m'aimaient pas. J'ai surtout depuis que je suis arrivée, la première réaction c'est « j'aime pas la France ».

Camille : D'accord.

L.: Sauf quelques villes comme Monaco, le Cap d'Agde ou Annecy.

Camille : Ah oui quand même ! C'est de belles destinations c'est vrai. Tu étais déjà venue en France ?

L.: Non mais en Belgique oui ! Je préfère la nourriture est meilleure.

Camille : Oh quand même il y a de bonnes spécialités françaises ! La raclette, la tartiflette, le cassoulet...

L.: Hum j'en ai jamais mangé.

Camille : *rire* Bon revenons sur le plan des émotions, tu pourrais mettre un mot dessus ?

L.: Hum non ... mais ce que je me rappelle c'est que j'ai jamais aimé personne parce qu'ils étaient pas gentils avec moi.

Camille : Oui tu sentais qu'ils ne t'aimaient pas donc tu ne les as pas appréciés non plus.

L.: Oui voilà ..

Camille : Et tu parlais arabe quand tu es arrivée, est-ce qu'il y en a qui t'ont aidée ? Qui te traduisait dans la classe ?

L.: Ah je me rappelle y en avait un qui s'appelait Oscar, il était trop sympa.

Camille : Et il t'aidait à comprendre ?

L.: Oui des fois !

Camille : Et en classe alors comment tu t'es sentie ?

L.: J'étais pas souvent en classe, j'étais avec Rachel et c'était bien.

Camille : Et avec Rachel comment ça se passait ?

L.: Oh c'était bien !!!

Camille : Et après ?

L.: Bah après ... je sais pas au collège, les gens ils m'aimaient pas parce que je parlais anglais.

Camille : Parce que tu parlais bien et pas eux ?

L.: Bah ouais ! Mais maintenant on est amis.

Camille : D'accord.

L.: Et après mes amis ils m'ont aidé, surtout Ladjy, Anaïs et Ana elles m'ont aidé à remonter mon niveau.

Camille : En français ?

L.: Partout !

Camille : Ah c'est bien ça !

L.: Et depuis cette rentrée ça va mieux, tout va mieux.

Camille : Ah oui ? Et comment ça se fait ?

L.: Mes amis !

Camille : Pourquoi ?

L.: Ils m'ont fait sourire, on rigole tout le temps.

Camille : Et au niveau scolaire ?

L.: J'arrive à comprendre et maintenant j'adore les maths.

Camille : Et ta première maîtresse est-ce qu'elle t'a aidée pour t'intégrer ?

L.: Oui elle m'a aidé, j'ai fait une évaluation pour voir et elle m'a aidé dans les matières et les activités..

Camille : Tu avais des activités différentes ?

L.: Je pense que oui mais je me souviens plus... Mais tout était en français.

Camille : D'accord donc elle t'a aidée ?

L.: Oui elle était vraiment très gentil avec moi.

Camille : Et est-ce qu'elle te disputait si tu n'y arrivais pas ?

L.: Hum non, pas du tout.

Camille : Tu te souviens combien de temps tu es restée en UPE2A ?

L.: 2 ans.

Camille : Ah oui c'est vrai tu me l'as déjà dit !

L.: *rires*

Camille : Et dans l'école il y avait des choses qui t'aidaient à te repérer ?

L.: Euh les toilettes y avait les dessins dessus c'est la seule chose qui avait, et quand je me sentais pas bien j'allais là du coup. C'était mon endroit préféré jusqu'à maintenant *rires*

Camille : Ah oui donc tu y allais souvent !

L.: Oui...

Camille : Et dans la classe ? Il y avait des choses pour t'aider à te repérer ?

L.: Non juste les lettres et le gauche à droite ça ça m'a aidé.

Camille : Et la maîtresse, elle t'a donné des outils, des petites choses pour t'aider en français ?

L.: Euh je sais plus mais il y avait la barquette de crayons stylos, j'écrivais toujours au crayon mais elle m'a dit écris au stylo. Je ne savais pas qu'on avait le droit d'écrire au stylo. A Abou Dabi on se faisait toujours disputer si on écrivait au stylo.

Camille : Ah oui on écrit au stylo en France, parfois on écrit au stylo parfois on écrit au crayon à papier ça dépend. D'accord, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? Comment tu te sens aujourd'hui ou de tes souvenirs de ton premier jour ?

L. : Je me suis juste que j'avais pas d'amis mais après Maya elle est arrivée et on est devenues amies. C'était ma meilleure année en vrai.

Camille : Ta première année est ta meilleure année finalement ?

L. : Non, la deuxième.

Camille : D'accord, et la première année ?

L. : Ça va mais je n'aimais pas les sorties.

Camille : Mais quand tu sortais est-ce que tu comprenais ce qu'on te racontait ?

L. : Si on nous racontait mais moi je ne comprenais jamais

Camille : Eh oui, c'est difficile quand tu ne parles pas la même langue. Tu ne t'es pas sentie frustrée ?

L. : Si, au début ...

Camille : Maintenant, ça va mieux parce que tu parles bien le français, tu fais peu d'erreurs.

Il y a une classe UPE2A dans ton collège ?

L. : Oui ! Oui il y en a une, pour les gens qui ne parlent pas français. Et y a une classe de soutien, pour tout le monde.

Camille : Ah d'accord !

L. : Mais je me sens mieux maintenant en tout cas.

Camille : Bon alors super on va finir sur cette note positive. Merci beaucoup !

- **Entretien D1 – 02/05/2021**

Camille : Bonjour D. ! Merci beaucoup pour cet entretien, je vais enregistrer. Cela ne servira que pour mes recherches.

D1 : D'accord.

Camille : Tu as quel âge ?

D1 : Euh j'ai 12 ans ! Bientôt 13 ans.

Camille : Tu te souviens en quelle année tu es arrivé en France ?

D1 : En 2017.

Camille : Tu étais où avant ?

D1 : J'étais en Côte d'Ivoire.

Camille : D'accord et tu as été à l'école là-bas ?

D1 : Oui j'étais à l'école.

Camille : Tu étais dans quelle classe ?

D1 : J'étais en CE2.

Camille : En CE2 ? D'accord !

D1 : Oui.

Camille : Et quand tu es arrivé en France, tu étais en quelle classe ?

D1 : J'étais en CE1.

Camille : D'accord, tu as été en UPE2A avec Rachel ?

D1 : Oui.

Camille : Tu y es resté combien de temps ?

D1 : 2 ans je crois.

Camille : Et aujourd'hui tu es en quelle classe ?

D1 : En 6ème.

Camille : Ça se passe bien ?

D1 : Oui ça va ! C'est assez normal.

Camille : Bon tant mieux !

D1 : Oui !

Camille : Tu as des frères et sœurs ou tes parents qui ont pu t'aider quand tu es arrivé en France pour l'école ?

D1 : Euh ouai, Hugues c'est un ami de mon père et c'est tout.

Camille : Tu parlais un peu français en arrivant ?

D1 : Oui un peu.

Camille : Et tu parles d'autres langues ?

D1 : Euh oui, je parle l'ivoirien. Je la comprends mais je la parle plus trop comme avant quoi.

Camille : Tu en parles plus maintenant que tu es en France ?

D1 : Si ! Si un peu mais plus beaucoup.

Camille : Oui d'accord. Alors maintenant on va parler de tes souvenirs quand tu es arrivé à l'école, des émotions que tu as ressenties.

D1 : Euh j'étais un peu stressé.

Camille : Est-ce que tu saurais te souvenir de pourquoi ?

D1 : Beh parce que j'étais nouveau.

Camille : Est-ce que tu as ressenti autre chose ?

D1 : Euh j'étais content ! Stressé mais pas triste non plus. J'étais normal.

Camille : Tu veux dire que tu étais ni content ni triste ?

D1 : Voilà, j'avais pas le choix.

Camille : Tu te souviens ce que tu as raconté à tes parents quand tu es rentré chez toi le soir du premier jour ?

D1 : Hum ... non je me souviens pas.

Camille : Comment ça s'est passé avec les autres quand tu es arrivé ?

D1 : Oh j'ai été bien accueilli, il y en a pas mal comme madame Miron.

Camille : C'était qui madame Miron ? Une enseignante ?

D1 : Oui c'était une enseignante.

Camille : Comment est-ce qu'elle t'a accueilli ?

D1 : Bah elle m'a pris sous son aile un peu pour m'aider. Et aussi les éducateurs comme Rémy et les autres et ouais.

Camille : Comment elle a fait pour que tu te sentes bien à l'école comme tu dis qu'elle t'a pris sous son aile ?

D1 : Elle m'a aidé.

Camille : Comment elle t'a aidé ? Avec le français ? A parler ? A comprendre l'école ?

D1 : Quand je suis arrivé à l'école, je faisais un peu de bêtises et elle m'a aidé à arrêter.

Camille : Ah sur ton comportement alors.

D1 : Ouais.

Camille : D'accord ! Tu te sens comment maintenant ?

D1 : Hum bien, pas stressé *rires*

Camille : Donc tu te sens mieux que le premier jour ?

D1 : Ouais beaucoup mieux !

Camille : Pourquoi beaucoup mieux ?

D1 : Parce que je me suis fait des amis, les prof ils étaient gentils et à l'école j'y arrivais bien. Donc ça a été.

Camille : Bon tant mieux alors !!

D1 : Oui !

Camille : Madame Niron elle t'a aidé dans les apprentissages aussi ? Tu te souviens comment ?

D1 : Oui, elle m'a aidé ... Y a des trucs que je savais pas trop faire, je savais pas très bien écrire, elle m'a aidé, elle m'a donné un cahier pour m'apprendre à écrire. Et après je sais plus.

Camille : Est-ce que tu savais déjà lire le français quand tu es arrivé ?

D1 : Oui je savais. On parlait français à l'école. Je savais lire un peu mais pas bien écrire. J'écrivais mal.

Camille : Ton écriture n'était pas belle tu veux dire ?

D1 : Oui voilà !

Camille : Est-ce qu'on t'a présenté l'école quand tu es arrivé ?

D1 : Oh oui ! On m'a présenté l'école.

Camille: Tu as fait le tour de toutes les salles ?

D1 : Pas toutes les salles mais j'ai fait le tour de la classe de Mme R. et aussi les éducateurs.

Camille : Quand tu dis éducateurs, c'est Rémy et les animateurs ?

D1 : Oui c'est ça.

Camille : Donc une bonne partie de l'équipe. Tu veux me dire autre chose sur ce premier jour ?

D1 : Bah ... J'ai pas grand chose à dire de plus.

Camille : Et les autres élèves ils ont fait quoi quand tu es arrivé ?

D1 : Ils m'ont invité à jouer avec eux. Dans leur bande d'amis et voilà.

Camille : Ah c'est super ça ! Tu t'es pas senti exclu.

D1 : Non c'est pas facile d'arriver dans une nouvelle école mais je me suis pas senti exclu.

Camille : Tu veux ajouter quelque chose en général ?

D1 : Euh non pas plus.

Camille : D'accord, merci D1 !

- **Entretien D2 – 05/05/2021**

Camille : Bonjour D. !

D2 : Bonjour !

Camille : Quel âge as-tu ?

D2 : J'ai 13 ans.

Camille : D'accord. En quelle année tu es arrivée à l'école en France ?

D2 : 2016 je crois.

Camille : D'accord, et tu étais à l'école dans ton pays, aux Emirats Arabes ?

D2 : Ouais.

Camille : Tu étais en quelle classe ?

D2 : Euh ... CE1 ! Mais ça marche pas pareil là-bas, c'est pas les mêmes classes.

Camille : Ah oui d'accord, et aujourd'hui tu es dans quelle classe ?

D2 : Je suis en 6ème !

Camille : Ah première année de collège !!! Et quand tu es arrivée en 2016 tu étais dans quelle classe ?

D2 : J'étais en CP.

Camille : D'accord. Tu avais des moments en UPE2A ? Tu sais avec Rachel ?

D2 : Oui avec Rachel ! De temps en temps.

Camille : Est-ce que des gens ont pu t'aider ? De ta famille ?

D2 : Non. Euh si ma sœur un peu.

Camille : Comment elle t'a aidée ? Pour parler ? Pour t'intégrer dans l'école ?

D2 : Euh non surtout pour les cours. Dans toutes les matières.

Camille : D'accord donc pas forcément que pour le français.

D2 : Oui voilà.

Camille : D'accord et quelles langues tu parles ?

D2 : Anglais, arabe, français et un peu allemand.

Camille : Wouah ! D'accord. Est-ce que tes parents ont pu t'aider pour parler français ?

D2 : Euh non, quand on est arrivé ils parlaient pas français.

Camille : Ils ont appris en même temps que vous.

D2 : Oui

Camille : D'accord. Maintenant, on va plutôt parler de tes émotions, de ce que tu as ressenti lors de ton premier jour à l'école. Tu peux me raconter ton premier jour ?

D2 : Euh j'étais beaucoup stressée. Parce que .. à cause du changement et à cause des gens. XXX

Camille : Tu t'es fait un peu ?

D2 : Harcelée par des gens parce que je parlais pas leur langue. Par contre y avait une animatrice qui était plus sympa avec moi. Parce qu'elle parlait un peu la même langue que moi.

Et après c'est tout.

Camille : D'accord. Quand tu dis que tu étais stressée, tu te souviens comment tu as réagi à ça ?

D2 : Euh je courais aux toilettes pendant la récréation parce que j'avais trop peur.

Camille : Tu veux dire que tu t'enfermais dans les toilettes ?

D2 : Ouais *hoche la tête*

Camille : T'as cherché à t'isoler, tu voulais pas qu'on te voit ?

D2 : Oui voilà c'est ça.

Camille : D'accord. Et quand tu dis harceler, c'est dans quel sens ?

D2 : Bah je parlais pas leur langue, du coup bah, ils m'intégraient pas, ils voulaient pas.

Camille : D'accord, ils ne voulaient pas jouer avec toi ?

D2 : Bah euh si y avait Virginie mais après elle m'a abandonné.

Camille : Ah d'accord, et est-ce qu'il y a des élèves qui t'ont dit que c'était parce que tu ne parlais pas la même langue qu'eux qu'ils ne voulaient pas jouer avec toi ?

D2 : Oui il y en a eu.

Camille : D'accord. Ça n'a pas dû être très agréable ce premier jour.

D2 : Non *rires*

Camille : Et tu as raconté quoi à tes parents le soir quand tu es rentrée ?

D2 : Bah que j'étais contente d'être dans une nouvelle école mais qu'y avait des gens méchants.

Camille : D'accord. Donc comment tu t'es sentie ? Tu m'as dit stressée et quand tu es rentrée tu étais contente ?

D2 : Oui mais quand même stressée plus.

Camille : Et l'animatrice elle parlait arabe ?

D2 : Non on parlait anglais.

Camille : Et elle a fait quoi pour que tu te sentes mieux ?

D2 : Dès le premier jour, elle a joué avec moi, elle m'a parlé ...

Camille : Elle te mettait à l'aise ?

D2 : Oui !

Camille : T'as eu un premier jour riche en émotion !

D2 : *rires*

Camille : Et aujourd'hui comment tu te sens à l'école ?

D2 : Euh super bien. Le stress maintenant c'est à cause des notes mais ouais bien.

Camille : Bon d'accord. C'est pas le même stress alors.

D2 : Oui, non.

Camille : Et avec les autres ça va mieux ? Maintenant tu parles très bien français.

D2 : Oui y en a qui sont très gentils et d'autres moins. Mais c'est pas pour la même chose.

Camille : C'est à propos de quoi ?

D2 : *hésitations* euh .. bah... à propos de mon poids.

Camille : Ah oui d'accord *grimace*.. Mais tu n'as plus de remarques à propos de ta langue.

Et la maîtresse elle a fait des choses pour faciliter ton intégration ?

D2 : Euh oui ! Elle parlait un peu ma langue, l'arabe et l'anglais. Elle a essayé aussi de m'intégrer. Elle m'a aidé sur tout !

Camille : Comment elle a fait ?

D2 : Euh ... je sais plus *rires*

Camille : Et oui c'était y' a longtemps je sais *rires*. Elle t'a présentée à la classe quand tu es arrivée ?

D2 : Ah oui !

Camille : C'est toi ou la maîtresse qui a parlé ?

D2 : C'est la maîtresse, elle a expliqué que je parlais pas français et j'ai juste dit mon nom.

Camille : D'accord. Et dans l'école il y avait des choses pour t'aider à te repérer ? Des images ? Des traductions ?

D2 : J'ai visité seule l'école, il y avait les images pour les toilettes, des salles avec écrit CP/CE1 et tout, et après c'est tout je pense.

Camille : D'accord très bien. Et donc t'as visité seule l'école ?

D2 : Ah non je viens de me souvenir ! J'avais visité l'école un jour avant la rentrée. C'était Rachel et le directeur.

Camille : T'as visité toutes les classes ?

D2 : Oui toutes les classes !

Camille : D'accord. Tu as vu ta maîtresse avant ou le premier jour ?

D2 : Euh le premier jour. Mais je suis arrivée à la rentrée, en même temps que les autres.

Camille : Ah t'es pas arrivée en milieu d'année ?

D2 : Non en septembre.

Camille : Et en plus en CP, t'étais pas « la nouvelle élève » qui arrive. Ça n'a pas atténué ton stress ?

D2 : Non pas trop *rires*.

Camille : Dommage *rires*. Et maintenant tu parles tout le temps français ?

D2 : Oui, surtout avec mon frère parce qu'il parle mal l'arabe.

Camille : D'accord ! Tu veux me parler d'autre chose ?

D2 : Je me suis sentie mieux presque à la fin de l'année, parce que je connaissais toute la classe et parce que j'avais rencontré d'autres personnes et tout.

Camille : Et dans la cour de récréation, tu t'es sentie exclue et après ça allait mieux ou tu t'es sentie mise à l'écart toute l'année ?

D2 : Non à la moitié de l'année, j'étais seule et puis l'autre deuxième année enfin l'autre moitié de l'année bah j'étais avec des gens.

Camille : Ça a pris du temps.

D2 : Oui je restais avec ma sœur, l'animatrice et la maîtresse.

Camille : Bon c'est déjà pas mal alors ! Tu veux me dire autre chose ?

D2 : Euh la cantine ?

Camille : Oui si tu veux !

D2 : La première fois, j'ai pas trouvé ça bon. Mais parce que on mangeait pas pareil à Abou-Dabi, chacun amenait sa box. Du coup pour le premier jour ma mère elle nous avait préparé une petite box. Et du coup j'étais un peu dégoutée mais après je me suis habituée.

Camille : Ah oui ça ne fonctionnait pas pareil c'est vrai ! Merci beaucoup de nous avoir donné de ton temps !

D2 : Merci !

Annexe 5 : Extrait d'un livret d'accueil pour les parents d'EANA

Bienvenue



مرحبا

En France, **l'école publique est gratuite et l'instruction est obligatoire** pour les filles et les garçons âgés de 3¹ à 16 ans. Le parcours de l'élève commence à **l'école maternelle** à 3 ans (voire 2 ans dans la limite des places disponibles) et peut se poursuivre au-delà de 16 ans.

Aller à l'école est **un droit** pour tous les enfants français et étrangers qui vivent en France.

L'école respecte et enseigne les valeurs de la République française : tous les enfants sont accueillis et respectés quels que soient leur origine, leur nationalité, leur religion, leur sexe, leur statut familial, leur handicap. Les garçons et les filles étudient dans les mêmes classes et sont traités à égalité.

L'école publique est laïque : elle respecte les cultures, les langues et la religion de chacun. Ni les enfants, ni les adultes ne peuvent promouvoir à l'école, sous aucune forme, leur confession religieuse et/ou leurs opinions politiques.

À l'école, votre enfant apprend la langue française. Parler français est une nécessité car le français est la langue de la République. À l'école, c'est en français que votre enfant apprend à parler, lire, écrire, compter.



Cependant, il est important pour lui de continuer à parler dans sa langue d'origine.

À l'école, les enfants apprennent à **vivre ensemble**, à mieux se connaître, à partager leurs cultures.

في فرنسا، **المدرسة العمومية مجانية والتعليم إلزامي** للفتيات والفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين 3¹ أعوام و16 عاماً. يبدأ مسار التلميذ من روضة الأطفال (الحضانة) في سن 3 أعوام (أو حتى عامين في حدود المقاعد المتوفرة)، وقد يستمر إلى ما بعد سن 16 عاماً.

التعليم والذهاب إلى المدرسة هو حق لجميع الأطفال الفرنسيين والأجانب الذين يعيشون في فرنسا.

المدرسة تحترم وتعلم قيم الجمهورية الفرنسية. يتم استقبال جميع الأطفال واحترامهم بغض النظر عن الأصل أو الجنسية أو الدين أو الجنس أو الوضع العائلي أو الإعاقة. يدرس الفتيان والفتيات في نفس الصفوف ويعاملون بالتساوي.

المدرسة العمومية لا تكيّف/علمانية. تحترم الثقافات واللغات وديانة كل طفل. ليس للأطفال أو للبالغين الحق بترويج معتقداتهم الدينية و/أو آرائهم السياسية في المدرسة بأي شكل من الأشكال.

في المدرسة، يتعلم طفلكم اللغة الفرنسية. التكلم بالفرنسية ضرورة لأن الفرنسية هي لغة الجمهورية الفرنسية. باللغة الفرنسية وحدها يتعلم طفلكم التكلم في المدرسة وكذلك القراءة والكتابة والعدّ. ومع ذلك، من المهم له أن يواصل الكلام في لغته الأصلية. في المدرسة، يتعلم الأطفال العيش سوياً، والتعارف أكثر، وتقاسم الثقافات.

¹ Obligation d'instruction de 6 à 16 ans jusqu'au 31 août 2019, puis de 3 à 16 ans à partir de septembre 2019.



L'école française

En France, la scolarisation des enfants est organisée en fonction de leur âge.

De 3 ans (parfois 2) jusqu'à 6 ans, l'enfant est accueilli à l'**école maternelle** qui est organisée en 3 niveaux : petite, moyenne et grande sections. Elle est le lieu des premiers apprentissages qui favorisent la réussite scolaire.

L'**école élémentaire** accueille les enfants de 6 à 11 ans. Elle comporte cinq niveaux : le CP (cours préparatoire), le CE1 (cours élémentaire 1re année), le CE2 (cours élémentaire 2e année), le CM1 (cours moyen 1re année) et le CM2 (cours moyen 2e année).

Le **collège** accueille tous les élèves après l'école élémentaire. Il est organisé en quatre niveaux : la 6e (sixième), la 5e (cinquième), la 4e (quatrième) et la 3e (troisième).

Le **lycée** accueille les élèves qui poursuivent des études générales, technologiques ou professionnelles après le collège.

Comment votre enfant apprend-il le français ?

Tous les adultes de l'école sont attentifs à aider votre enfant dans l'apprentissage de la langue française.

À l'école maternelle, l'apprentissage de la langue se construit dans le partage avec les autres enfants des jeux et activités proposés par les enseignants.

À l'école élémentaire, au collège ou au lycée, votre enfant est inscrit dans une classe ordinaire et bénéficie d'un enseignement spécifique de français pour quelques heures dans la semaine avec des élèves nouveaux arrivants de sa classe et d'autres classes ; dans certains établissements scolaires, il est inscrit dans une classe spécifique avec d'autres élèves nouveaux arrivants pour apprendre le français.

De votre côté, vous pouvez aider votre enfant à apprendre plus vite le français en l'inscrivant à des activités sportives, culturelles ou sociales dans le quartier. Une bonne maîtrise de la langue française orale et écrite est indispensable à votre enfant pour réussir sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir.

الفرنسية المدرسة

في فرنسا، يُنظم التعليم المدرسي للأطفال وفقاً لسنهم.

من سن 3 أعوام (وأحياناً من سن عامين) وحتى سن 6 أعوام، يتم استقبال الطفل في روضة الأطفال (الحضانة) (**maternelle**). وتنقسم روضة الأطفال (الحضانة) إلى ثلاثة مستويات : تمهيدي وأولى وثانية روضة أطفال (حضانة). وهي المرحلة التي يتلقى الطفل فيها أولى معارفه التي تدعم نجاحه الدراسي.

المدرسة الابتدائية تستقبل الأطفال من سن 6 أعوام إلى سن 11 عاماً. وتشتمل على 5 مستويات: CP (القسم التحضيري)، CE1 (القسم الابتدائي السنة الأولى)، CE2 (القسم الابتدائي السنة الثانية)، CM1 (القسم المتوسط السنة الأولى) و CM2 (القسم المتوسط السنة الثانية).

المرحلة الإعدادية تستقبل كل التلاميذ بعد المدرسة الابتدائية. وتشتمل على أربعة مستويات: 6ème (السادسة) و 5ème (الخامسة) و 4ème (الرابعة) و 3ème (الثالثة).

المدرسة الثانوية تستقبل التلاميذ الذين يواصلون الدراسات العامة أو التكنولوجية أو المهنية بعد المرحلة الإعدادية.

كيف يتعلم طفلكم اللغة الفرنسية؟

جميع الكبار في المدرسة حريصون على مساعدة طفلكم لتعلم اللغة الفرنسية.

في روضة الأطفال (الحضانة) يقوم تعلم اللغة على مشاركة الأطفال الآخرين الألعاب والأنشطة التي يقترحها المعلمون.

في المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، يلتحق طفلكم بفصل (قسم) نظامي، و يتلقى تعليماً متخصصاً للغة

الفرنسية لوضع ساعات في الأسبوع مع التلاميذ الجدد من فصله (قسمه) أو من فصول (أقسام) أخرى. في بعض المدارس، يتم تسجيل التلميذ في الفصل (القسم) المتخصص مع تلاميذ آخرين جدد لتعلم الفرنسية.

ومن جانبكم، يمكنكم مساعدة طفلكم على تعلم الفرنسية بسرعة أكبر عن طريق تسجيله في أنشطة رياضية

أو ثقافية أو اجتماعية في منطقتهم السكنية. إتقان اللغة الفرنسية تحدثاً وكتابة ضروري لطفلكم للنجاح في دراسته، ولمواصلة تكوينه لبناء مستقبله المهني والنجاح في حياته المجتمعي

Annexe 6 : Charte de non plagiat



CHARTRE RELATIVE A LUTTE CONTRE LE PLAGIAT

Selon le CNTRL¹, le plagiat est une reproduction non avouée d'une œuvre originale ou d'une partie de cette dernière. Dès lors, s'attribuer indûment la paternité des idées d'un auteur constitue non seulement une faute mais également une violation de l'article L335-2 du code de la propriété intellectuelle.

Afin de garantir l'éthique scientifique des travaux remis par les étudiants inscrits en Master 2 MEEF de la faculté d'éducation/ESPE de l'université de Montpellier, l'étudiant.e s'engage par la présente à respecter les droits de la propriété intellectuelle.

Article 1

Les étudiants s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux de recherche.

Article 2

En cohérence avec le respect de la propriété intellectuelle, les reproductions d'extraits sont indiquées par des guillemets et/ou l'indication de la source du passage, et ce quel que soit le support de cette source (page internet, mémoires et thèses, articles, ouvrages, chapitre, manuels pédagogiques, etc.).

Article 3

Le directeur de mémoire se réserve la possibilité de recourir à des logiciels mis à disposition par l'université de Montpellier (*Compilatio*) pour évaluer les tentatives de plagiat.

Article 4

Les cas présumés de plagiat feront l'objet d'une notification aux instances administratives concernées. Aussi, tout étudiant.e dont le travail aura violé la propriété intellectuelle pourra se voir refuser par les instances compétentes le droit de soutenir.

Nous, soussignés, JALADE Lucie et SINGAMALUM Camille certifions avoir pris connaissance de la charte et m'engage à la respecter.

A Montpellier, le 04/05/2021

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/plagiat>