

L'entrée dans les apprentissages des élèves allophones non scolarisés antérieurement

Stéphane Paroux

▶ **To cite this version:**

Stéphane Paroux. L'entrée dans les apprentissages des élèves allophones non scolarisés antérieurement. Linguistique. 2021. dumas-03467618

HAL Id: dumas-03467618

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03467618

Submitted on 6 Dec 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

Université Sorbonne Nouvelle

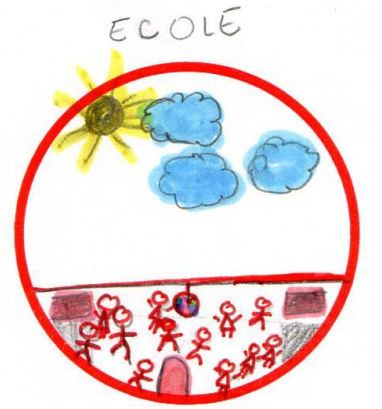
Littérature, Linguistique, Didactique (LLD)

Département de Didactique du français langue étrangère

Enseignement Numérique Et À Distance (ENEAD)

2ème année du Master de Didactique des langues

L'entrée dans les apprentissages des élèves allophones non scolarisés antérieurement



Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues

par **Stéphane PAROUX**

Sous la direction de **Catherine MENDONÇA-DIAS**

2ème lectrice : **Valérie SPAËTH**

Domaine : Sciences humaines et sociales

Mention : Didactique des langues

Parcours-type : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

*Responsable du Master 2 à distance : **Muriel MOLINIÉ***

2020-2021

Université Sorbonne Nouvelle

Littérature, Linguistique, Didactique (LLD)

Département de Didactique du français langue étrangère

Enseignement Numérique Et À Distance (ENEAD)

2ème année du Master de Didactique des langues

L'entrée dans les apprentissages des élèves allophones non scolarisés antérieurement

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues

par **Stéphane PAROUX**

Sous la direction de **Catherine MENDONÇA-DIAS**

2ème lectrice : **Valérie SPAËTH**

Domaine : Sciences humaines et sociales

Mention : Didactique des langues

Parcours-type : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

*Responsable du Master 2 à distance : **Muriel MOLINIÉ***

2020-2021

La douce tristesse dans tes yeux. La timidité, tu n'osais parler cette langue étrangère, à la place des mots, tu souriais. Le sourire qui s'excuse, le sourire gêné de ceux qui ne parlent pas la langue du pays.

Maryam Madjidi, *Marx et la Poupée*, J'ai lu, 2018

Sommaire

Sommaire 4
Introduction 7
Première partie : comment les élèves entrent dans les apprentissages 12
1. Les champs disciplinaires 12
1.1 Sciences de l'éducation 13
1.2 Sciences du langage et didactique des langues 14
1.3 Psychologie transculturelle 15
2. L'entrée dans les apprentissages : concept et caractéristiques 16
2.1 Concept d'apprentissage 17
2.2 Eléments liés à l'apprentissage 19
3. Comment les enfants se représentent l'école 21
3.1 Images et représentations 21
3.2 Attitudes et ressentis 23
3.3 Motivation 24
4. L'affectivité à l'école 26
4.1 Les interactions dans l'espace scolaire 27
4.2 Les réponses émotionnelles des élèves 28
4.3 Vulnérabilité des enfants migrants allophones 29
5. L'inscription dans une histoire personnelle 31
5.1 Rupture temporelle et résilience en classe 31
5.2 L'articulation du vécu et des acquis scolaires dans la mémoire 33
5.3 Situer l'entrée à l'école dans sa narration intime 35
6. Le rôle de la langue française 36
6.1 L'insécurité linguistique 37
6.2 La parole est une structure affective 39
7. Une identité en construction 40
Deuxième partie : une méthodologie adaptée au terrain 43
1. Le public cible 45
1.1 Les élèves allophones 45
1.2 Les élèves non scolarisés antérieurement 46
1.3 Les élèves en situation instable 47
2. Le terrain : l'école du centre d'hébergement d'urgence 48
2.1 Présentation du centre et de l'école 48
2.2 Paradoxes d'un projet : enclaver une école en immersion 50

2.3 Parcours scolaire des élèves dans cette école 51
3. Posture : le chercheur en action 53
3.1 De l'acteur au regardeur 54
3.2 Les biais de la démarche méthodologique 56
4. Méthodologie de recherche : entretiens et observations 57
4.1 Les démarches possibles 57
4.2 Les entretiens semi-directifs 58
4.3 L'atelier vidéo 63
5. Compléments au protocole 64
5.1 Les observations 64
5.2 Les autres élèves 64
6. Les deux écoliers choisis 65
6.1 Setareh 65
6.2 Thierno 67
Troisième partie : analyse et résultats 69
1. Spécificités des données recueillies 69
1.1 Un contexte particulier : la situation sanitaire 70
1.2 Recueillir des discours individuels : quelles conséquences ? 71
1.3 Comparer le visible pour saisir l'invisible 72
2. Quelles représentations sont véhiculées par les écoliers ? 73
2.1 L'école de Setareh, loin des stéréotypes 74
2.2 L'école de Thierno : un espace conflictuel 77
2.3 S'approprier les représentations des autres 78
3. Le cheminement des émotions 80
3.1 Fragilité et vulnérabilité des deux écoliers 80
3.2 Les premiers jours à l'école 81
3.3 La perception des sentiments des deux élèves 84
3.4 Affectivité et relations interpersonnelles 86
3.5 Une image positive de soi-même 90
4. Insérer l'école dans son histoire personnelle 92
4.1 Quelle conscience du passé ? 93
4.2 Le cheminement vers une résilience 96
4.3 Mémoire, narration et apprentissage 100
5. La place de la langue française 102
5.1 Le français dans la biographie langagière 102
5.2 Maitrise du français et entrée dans les apprentissages 105

6. Vers le champ didactique et pédagogique 107
Conclusion 111
Annexe 1 : Grilles des entretiens semi-directifs 115
Annexe 2 : Transcription partielle (Setareh) 122
Annexe 3 : Transcription partielle (Thierno) 125
Annexe 4 : Attestation sur l'honneur 128
Bibliographie 129
Index des sigles 133
Table des illustrations 134
Table des matières 135
Résumé 138

Introduction

Quand Jordan arrive dans la salle devant moi, il est radieux et curieux : il regarde partout, l'espace, ses deux sœurs ainées et sa mère, arrivées avec lui. Jordan a huit ans mais en parait dix, est originaire du Congo (Kinshasa) et a passé les deux dernières années en Lybie, dans des conditions effroyables. La famille sans père a réussi à traverser la Méditerranée et, après l'Italie, arrive en France puis à Paris. Là, leur situation est tellement précaire qu'ils sont orientés dans le centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine (Val-de-Marne) afin de les mettre à l'abri, de les nourrir, de construire un parcours administratif et de scolariser les trois enfants.

Ce centre a la particularité d'abriter une école, que je coordonne. Jordan est donc là pour que je l'évalue et puisse l'orienter vers un des groupes-classes. Mon objectif n'est pas de dresser un bilan détaillé de ses capacités et compétences, mais de cerner son profil par quelques exercices et surtout en dialoguant avec lui et sa mère. La mère parle assez bien le français, ses sœurs aussi. Jordan, lui, comprend l'essentiel du discours, mais n'est pas capable de suivre l'ensemble de la conversation. En complétant la fiche scolaire de suivi, j'apprends qu'il n'a jamais été à l'école. Jamais ? « *Non, jamais de sa vie* » répond la mère. Les sœurs, elles, ont été scolarisées au Congo. Lorsque je demande à Jordan s'il sait lire les lettres, il me répond oui. Après vérification, il en connait quelques-unes, six ou sept. Je lui demande d'écrire son prénom : il prend maladroitement le crayon que je lui tends, appuie fortement sur la mine comme le font les personnes qui ne sont pas à l'aise avec l'écriture, et trace des formes segmentées, qui ne ressemblent pas aux lettres de son prénom. Quand il a fini, il regarde fièrement sa mère et dit : « *Tu as vu, j'ai bien écrit.* » Sa mère sourit, je remercie Jordan.

Cette scène m'interroge. J'ai pu l'évaluer : Jordan a été affecté dans le groupe des élèves non scolarisés antérieurement (NSA). Mais, alors que je suis enseignant depuis plus de vingt ans, que j'ai eu de nombreux publics scolaires, des élèves illettrés issus de familles immigrées, des apprenants allophones de 6 à 60 ans, de différents niveaux de francophonie, en regardant Jordan sortir de la salle, je me suis représenté l'ampleur de la tâche scolaire et la responsabilité de l'institution dans la construction de cet enfant. Comment le prendre en charge ? Comment le faire entrer dans les apprentissages ? Comment maintenir l'enthousiasme qu'il a montré lors de cette première rencontre ? Comment tenir compte de son passé, de son identité, pour co-construire avec lui son univers scolaire et lui donner envie d'apprendre, d'aller à l'école ?

En réalité, ces questions peuvent trouver des réponses chez les pédagogues, les didacticiens en français langue seconde (FLS), les professeurs en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), notamment en français langue de scolarisation. Les ouvrages existent, les manuels également. Citons par exemple l'ouvrage de J-C Rafoni (2007) sur l'apprentissage de la lecture en FLS ou le manuel de Français langue étrangère (FLE) *Alex et Zoé (*Clé international, 2000) qui font référence.[1]

Mais ces études et outils répondent mal à la situation des élèves allophones NSA, nouvellement arrivés et qui pénètrent dans une école pour la première fois de leur vie en France. Alors qu'il serait nécessaire d'adapter la prise en charge scolaire de ce public spécifique, on trouve à ce jour très peu de pédagogues spécialisés.

D'après la dernière note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, datée de novembre 2020, les élèves NSA représentent 23% des 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019[2]. Soit 15 619 élèves répartis sur le territoire national… sur 12 352 200 élèves scolarisés en France[3], qui représentent 0,0012%. Malgré ces chiffres, certainement en deçà de la réalité (Mendonça-Dias, 2020 : 44), on ne peut pas dire que ces élèves soient oubliés par le système scolaire français, mais ils restent très marginalisés. Les structures pouvant les accueillir sont peu nombreuses : par exemple, dans l'académie de Paris, 11 unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) NSA sont implantées en collège et 10 en lycée professionnel. Le plus souvent, les élèves NSA représentent de petits groupes d'élèves parmi leurs camarades allophones en UPE2A.

L'entrée dans les apprentissages est pourtant un moment essentiel dans la vie d'un enfant ou d'un adolescent, dont il se souviendra très longtemps. Les impressions des premiers jours resteront imprimées et influeront sur les mois ou les années à venir. On entend par entrée dans les apprentissages d'une part le moment où l'enfant arrive à l'école, les premières semaines où il est en classe, et d'autre part le cheminement intellectuel par lequel il va comprendre le pacte scolaire qu'on lui propose et s'inclure dans l'univers scolaire.

[1] On peut trouver une bibliographie des principaux manuels sur les sites suivants : Français langue seconde, http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/les-eleves-nsa/ ou du Casnav de l'académie de Créteil : http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article947

[2] https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

[3] Source : https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515

Il existe peu d'enfants qui entrent à l'école pour la première fois après l'âge de 6 ans. Le système scolaire français conçoit que l'entrée dans les apprentissages scolaires s'effectue à 3 ans, lors de l'entrée en maternelle, ou, de plus en plus rarement, à 6 ans, en école élémentaire. Du coup, il semble que ce système n'imagine pas accueillir des enfants plus âgés qui entreraient à l'école, au collège ou au lycée pour une première scolarisation. Il apparaît essentiel de s'en préoccuper, et surtout de se mettre à leur hauteur pour les comprendre. Comment les enfants NSA vivent-ils leur première entrée à l'école ?

Répondre à cette question implique de faire intervenir plusieurs champs disciplinaires. D'une part, les sciences de l'éducation : définies comme l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation (Mialaret, 2006), elles interviendront dans notre recherche dans la mesure où nous analyserons des situations d'apprentissages. D'autre part, la psychologie transculturelle étudie depuis les années 70 les relations entre les individus migrants et les perceptions qu'ils ont du pays d'accueil, ainsi que leurs conditions d'accueil, en considérant les traumatismes vécus. Les enfants NSA qui seront au cœur de notre réflexion sont migrants et vivent dans des familles demandeuses d'asile. Enfin, nous ferons appel à la didactique des langues : les enfants sont allophones ; la langue française n'est pas maternelle et soit a été acquise partiellement par transmission familiale, soit est en cours d'acquisition depuis l'arrivée récente en France.

Autrement dit, notre recherche se situera au moment où la didactique et la pédagogie interviennent dans la vie de l'enfant. Il ne s'agira pas d'identifier, de faciliter la création de démarches, d'outils pour la classe, mais de cerner du point de vue de l'enfant comment il perçoit son arrivée à l'école. L'entrée dans les apprentissages est une notion ambiguë « *puisque les facteurs psychologiques, cognitifs, émotionnels, temporels peuvent entrer dans sa détermination* » (Maingueneau, 2014). Elle implique donc de tenir compte dans un premier temps des représentations de chacun des élèves nouvellement arrivés : quelles images ont-ils de l'école ? Puis dans un second temps, il sera nécessaire d'identifier les enjeux affectifs de cette première scolarisation : vivent-ils cette entrée à l'école de manière positive ? Quels sentiments expriment-ils, ressentent-ils ? Comment les émotions se mêlent-elles : curiosité, envie, peur, angoisse ?

L'entrée à l'école implique une rupture dans le quotidien des enfants, dans leur environnement familier. Petit à petit, chaque enfant va intégrer dans son histoire (dans le double sens de

« passé » et de « narration ») l'univers scolaire et y prendre part. Il va alors inclure la scolarité dans sa narration intime. Comment va-t-il se l'approprier ? La question du rôle de la langue nous apparaît lié à cette construction :

> « *La langue est un symbole identitaire qui cristallise souvent les conflits, les identifications et les choix individuels à travers l'établissement de réseaux de communications interpersonnels visant à marquer son intégration ou son assimilation dans un groupe.* » (Tarazi-Sahab, Moro, 2013 : changer de langue à l'adolescence chez les adolescents bilingues au Liban, p.396)

Quel est alors le rôle du français dans l'entrée à l'école des élèves NSA ?

A partir de ces interrogations, plusieurs hypothèses se dégagent :

- Les enfants NSA ont une représentation stéréotypée de l'école.
- Les tensions entre émotions positives et négatives sont exacerbées lors des premières semaines.
- Après la rupture du jour de la rentrée, l'enfant tente de construire des liens entre ce qu'il vit à l'école et ce qu'il est. Ces liens vont développer un continuum entre passé et présent.
- La maîtrise de la langue cible (le français) est un facteur sécurisant qui permet d'accélérer l'inclusion dans le groupe-classe.

Pour tenter de vérifier, nuancer ou invalider ces hypothèses, nous mènerons une recherche-action auprès de deux élèves NSA allophones de plus de 8 ans, sur le terrain très particulier de l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine, qui a ouvert en février 2017 et qui accueille des familles demandeuses d'asile, primo-arrivantes en France. Les enfants y sont scolarisés le temps de leur séjour. Ce contexte spécifique semble plus approprié qu'une UPE2A car il concentre l'ensemble des problématiques que nous souhaitons aborder.

Cependant, comme je coordonne cette école, il sera absolument nécessaire de clarifier ma posture d'étudiant-chercheur : le fait de connaître cette structure et d'avoir contribué à l'élaborer est-il un biais ou un avantage ?

Nous recueillerons des données à partir de deux dispositifs principaux. Des entretiens avec chacun des deux élèves seront menés à différents moments du premier mois de scolarisation. Puis nous suivrons le déroulement d'un atelier de journal intime vidéo. Parallèlement, nous

tenterons de réaliser d'autres entretiens avec les adultes entourant ces deux enfants : parents, enseignants, travailleurs sociaux.

La première partie de cette recherche définira les représentations, l'affectivité, la construction de la narration, le rôle de la langue et approfondira les liens entre ces notions au cours de l'entrée dans les apprentissages. Puis nous détaillerons le terrain, présenterons les deux élèves et pourquoi nous les avons choisis. Après avoir cerné et différencié mes rôles au sein de cette école, nous développerons le type de données à recueillir et justifierons nos choix. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données et aux conclusions que nous pourrons en tirer.

L'ambition de ce mémoire est qu'à travers ces élèves, des pistes se dégagent et puissent être exploitées dans le futur, aussi bien dans le champ didactique que pédagogique auprès des élèves allophones.

Première partie : comment les élèves entrent dans les apprentissages

L'entrée dans les apprentissages est toujours considérée à partir de certains paramètres : l'apprenant, c'est-à-dire le récepteur de l'apprentissage ; l'éducateur, celui qui transmet et l'environnement, familial ou scolaire. Lorsqu'on étudie le moment où l'apprenant commence à apprendre, les chercheurs envisagent invariablement les premières années de la vie ou l'âge adulte, dans le cadre de l'analphabétisme par exemple. Or notre champ d'investigation est différent : il s'agit de travailler sur des enfants entrant dans les apprentissages scolaires à une autre période que celle prévue par les institutions.

Nous articulerons cette partie théorique autour du parcours chronologique et logique des élèves. Du moment où l'élève arrive dans le milieu scolaire jusqu'à celui où il dépasse l'étape de la découverte de cet environnement, nous chercherons à cerner les éléments essentiels qui peuvent fonder son adhésion au pacte scolaire. Après avoir circonscrit les champs disciplinaires qui interviendront dans le cadre de notre recherche, nous tenterons d'identifier quelles sont les représentations *a priori* des élèves, à l'instant où ils pénètrent pour la première fois dans l'enceinte scolaire. Puis nous nous attacherons à tout ce qui se joue en dehors des pratiques pédagogiques, en poursuivant l'exploration de la perception des élèves : l'importance des interactions à l'école et en classe, et les émotions qui en découlent, en identifiant ce qui est spécifique aux enfants nouvellement arrivés, allophones. Le fait de pénétrer dans un nouvel univers implique de se positionner par rapport à lui et de l'intégrer dans une certaine mesure ou pleinement à son histoire personnelle et son identité. C'est pourquoi nous essaierons de voir comment cette découverte peut s'insérer dans la narration intime, individuelle et joue sur la ou les mémoire(s).

Autrement dit, l'objectif de cette partie est de trouver dans l'ensemble des documents que nous avons pu consulter, les points et les liens qui nous permettront de tisser notre dispositif et notre analyse.

1. Les champs disciplinaires

Notre recherche s'inscrit en didactique des langues mais ne peut s'y cantonner. La langue nouvelle est bien un des facteurs importants de l'entrée dans les apprentissages mais d'autres

éléments doivent être pris en compte, issus de différents champs disciplinaires, que nous décrirons brièvement.

1.1 Sciences de l'éducation

Depuis leur émergence à la fin du XIXème siècle, les sciences de l'éducation se sont structurées autour des recherches et innovations de la pédagogie. D'après les écrits de Gaston Mialaret, on peut considérer que les sciences de l'éducation regroupent l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des faits et des situations d'enseignement. L'intérêt de cette définition est de souligner la nécessité d'un regard pluriel sur des disciplines voisines et complémentaires. Effectuer des recherches en éducation implique de prendre en compte à la fois le sujet étudié mais aussi les implications périphériques, qui enrichiront et approfondiront la perspective. Cependant, cette multiplicité de disciplines implique de préciser lesquelles seront sollicitées dans notre travail.

Nous cherchons avant tout à cerner les enjeux des premières semaines de scolarisation pour les élèves allophones non scolarisés antérieurement, du point de vue de l'élève et des adultes qui l'entourent. Nous restreindrons notre champ d'action à ce qui se situe aux frontières de la pédagogie. Ainsi, nous pouvons définir que nous ferons appel aux connaissances sur le système éducatif, pour mieux situer les élèves-sujets dans leur environnement. Le terrain particulier que nous avons choisi, une école dans un centre d'hébergement d'urgence en banlieue parisienne, amène à le mettre en perspective avec l'institution scolaire dans lequel il s'inscrit.

D'autre part, l'expansion des neurosciences ces dernières décennies ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur les processus d'apprentissage. Puisque nous nous appuierons sur des témoignages, observations et comportements d'élèves, il est important d'appréhender leur corps et leur cerveau pour tenter d'avoir une vision globale de ce processus. L'apport des neurosciences, que nous ne développerons pas, nous permettra de faire le lien entre cognition et émotion, puis cognition et apprentissage.

Enfin, sans être le centre de notre démarche, il sera nécessaire d'utiliser certains éléments de la sociologie. La méthodologie de recherche s'appuiera sur une compréhension des phénomènes sociaux et individuels qui cerneront les enjeux de ces premiers temps de la scolarisation.

1.2 Sciences du langage et didactique des langues

Le second domaine clé de notre étude est celui des sciences du langage. Différentes des sciences de l'éducation, elles interagissent et sont complémentaires. Les sciences du langage étudiant aussi bien le fonctionnement des langues, de la parole, des messages, elles seront au cœur de notre travail. Dans un premier temps, elles interviendront dans l'analyse des interactions, des informations. Les discours et les divers éléments non-verbaux seront relevés et étudiés. Dans un second temps, nous chercherons à voir en quoi l'apprentissage du français favorise (ou non) l'entrée dans les apprentissages des élèves allophones.

Dans cette mesure, l'étude entrera bien dans le champ de la didactique des langues. L'appropriation et l'apprentissage de la langue française seront observés à l'intérieur du milieu scolaire, que ce soit en classe ou lors d'autres échanges d'élèves, entre pairs ou avec des adultes. Cuq et Gruca (2005 : 51) rappellent que « *la didactique des langues ne se définit pas seulement comme une réflexion mais aussi comme une action sur la réalité linguistique* ». Notre action linguistique se situera en amont de la pédagogie et cernera les facteurs qui pourront fonder une pédagogie plus performante pour ces élèves-là.

Il est important de souligner que ce travail portera uniquement sur l'appropriation des savoirs et notamment des savoirs linguistiques en milieu scolaires, c'est-à-dire non naturels. Nous nous servirons de réflexions autour de l'acquisition des langues premières, maternelles, mais uniquement pour les comparer avec les données relevées en milieu scolaire. Nous ferons appel à certains points étudiés par les recherches en français langue étrangère (FLE), en français langue seconde et en français langue de scolarisation, sans toutefois analyser en profondeur les choix didactiques des cours observés. La langue française en cours d'acquisition sera un des éléments constitutifs de l'entrée dans les apprentissages mais non pas l'élément central.

Pour mener à bien l'analyse des données, nous adopterons le point de vue de la sociolinguistique. Définie depuis Saussure puis Chomsky comme l'étude des rapports entre langue et société, elle s'appuie sur les interactions pour comprendre un énoncé ou un discours. De manière schématique, on peut dire que les productions langagières sont systématiquement contextualisées et ne sont pas isolées, marginalisées. Nous prendrons donc en compte les éléments sociaux tels l'âge, le genre, la classe sociale et la situation de production pour élaborer notre analyse et nos interprétations.

1.3 Psychologie transculturelle

Alors que nous souhaitons mieux comprendre l'entrée à l'école des enfants non scolarisés antérieurement, nous essaierons d'articuler plusieurs paramètres : le rôle des émotions, l'impact des représentations et de la mémoire. L'apport de la psychologie est essentiel et particulièrement de la psychologie transculturelle.

Le public cible de notre enquête a subi des chocs pendant sa migration. Les psychologues et psychiatres ont beaucoup travaillé ces dernières décennies sur les réactions post-traumatiques et les fondements de la résilience. Ces travaux nous permettront de cerner le profil psychique des élèves-sujets et de mieux comprendre les étapes par lesquelles ils sont passés en fonction de leur âge et de leur vécu. L'objectif est de prendre en considération les sujets en tant qu'enfant et migrant. On ne peut pas isoler l'un de l'autre, mais on peut chercher à analyser les influences de l'un sur l'autre.

Il sera alors intéressant de s'appuyer sur la psychologie de l'enfance et sur la psychologie transculturelle. A l'origine, la psychologie transculturelle s'est développée afin de mettre en relation les individus et leur culture. Elle prend en compte l'influence du milieu de ces individus : en tirant partie des paroles, attitudes, comportements, émotions, elle se rapproche de nos préoccupations et interrogations.

Depuis le développement de l'ethnopsychiatrie initié par l'ethnopsychanalyse de Georges Devereux, entre 1950 et 1960, la psychologie clinique interculturelle a pour objectif principal de comprendre et réduire les souffrances liées à certains traumatismes culturels. En France se sont développées de nombreuses consultations transculturelles, qui prennent en charge des patients migrants en grande précarité psychique.

L'origine ethno et anthropologique de cette discipline se rapproche de la méthodologie qui nous intéresse, même si le contexte de notre étude reste très différent. L'observation, l'écoute du terrain tel qu'il se présente et la recherche d'éléments de compréhension dans différents domaines connexes sont des points communs à ces démarches.

Pour résumer, les champs disciplinaires auxquels nous ferons appel tenterons de proposer une vision holistique, globale. Sans rentrer dans les débats qui se demandent s'ils s'opposent ou se rapprochent, l'objectif est d'aller chercher des réflexions, des éclaircissements auprès des domaines qui peuvent être utiles à notre travail.

2. L'entrée dans les apprentissages : concept et caractéristiques

S'il est nécessaire de définir le concept d'apprentissage et les notions qui en découlent, il n'est pas inutile de s'arrêter quelques instants sur les caractéristiques de ce qu'on entend par « entrée » car elles varient selon la discipline d'étude, le terrain étudié, Pour un psychologue, un médecin, l'entrée dans les apprentissages a lieu déjà *in utero* : le fœtus vit dans le ventre de sa mère et capte des signes qu'il va reconnaître et s'approprier. Après la naissance, le nouveau-né se développera par des apprentissages multiples, liés aux sens, à sa motricité et sa maturation cérébrale. Pour un didacticien, un professeur, l'entrée dans les apprentissages se situe au moment où l'enfant arrive à l'école. Il existe évidemment des apprentissages en dehors du cercle familial avant l'entrée en petite section de l'école maternelle, par exemple dans les structures de la petite enfance, mais ils ne sont pas aussi définis que dans les programmes scolaires.

L'entrée est davantage envisagée comme un processus que comme une porte : il s'agit de cerner les étapes qui permettent aux enfants cibles de notre travail d'apprendre, non pas d'imaginer qu'il existe un instant ou un lieu où tout bascule. C'est ce cheminement de l'extérieur vers l'intérieur qui nous intéresse afin de comprendre les éléments et phénomènes qui donnent accès aux savoirs. Entrer dans les apprentissages, c'est s'engager dans ce chemin.

Cependant, en général, les études se bornent à situer l'entrée dans les apprentissages dans la petite enfance, de la naissance à trois ou quatre ans. Prenons par exemple le modèle élaboré par Piaget, psychologue, se basant sur la philosophie et la biologie. Il comprend que le développement cognitif de l'enfant est lié à la maturation du cerveau, en relation avec l'élaboration du langage, et au développement des interactions sociales avec l'environnement. Les quatre structures cognitives qu'il caractérise sont liées aux stades du développement de l'enfant : les élèves concernés par notre travail en sont à la troisième étape, celle où les opérations concrètes se développent. Entre 6-7 ans et 11-12 ans, l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie, en fonction des expériences vécues. Il commence aussi à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques qui nécessitent cependant encore un rapport direct au concret. A partir de phénomènes observables, il va pouvoir coordonner des opérations psychiques plus complexes.

A la suite de ces travaux, les didacticiens et pédagogues ont lié stades de développement et apprentissages scolaires. C'est notamment le cas au ministère de l'éducation nationale où le conseil des programmes réunit ces spécialistes et tente d'adapter les apprentissages à l'âge des apprenants.

Pourtant, les enfants qui ont migré acquièrent très souvent une maturité rapide due aux circonstances de vie. Les adultes qui les côtoient le soulignent : ils grandissent plus vite que les autres, car ils sont confrontés à des situations d'adultes. Lorsqu'un de ces enfants n'a jamais été à l'école, le décalage entre maturité et niveau scolaire déroute les équipes pédagogiques jusqu'aux éditeurs de contenus scolaires : les professeurs doivent choisir entre un support adapté au niveau scolaire et un support adapté à l'âge de l'élève NSA. Pour notre étude, il est important de ne pas corréler le développement corporel et psychique des enfants avec l'entrée dans les apprentissages, car elle n'est pas concomitante : au moment où les élèves NSA entrent à l'école, ils possèdent depuis longtemps les structures cognitives nécessaires à l'apprentissage.

2.1 Concept d'apprentissage

Le premier sens d'*apprentissage*, attesté par le dictionnaire historique de la langue française, est dérivé du nom *apprenti*. Il est donc en relation avec une formation technique, artisanale, souvent en rapport avec un métier. Plus récemment, le nom s'est appliqué au domaine éducatif, se rapprochant du verbe *apprendre*. A l'origine, par son étymologie *apprehendere*, celui-ci désigne l'action de se former. Or cette action est double : du point de vue de l'enseignant, c'est l'action de faire apprendre, de trouver les moyens de transmettre un savoir. Du point de vue de l'apprenant, c'est l'action de s'approprier un savoir, d'acquérir une connaissance. Comme notre volonté est de cerner ce second point de vue, nous utiliserons apprendre et apprentissage selon la seconde acception.

Le concept d'apprentissage implique un processus, et renforce l'idée que nous venons de souligner à propos du nom *entrée* : l'apprentissage ne peut s'envisager comme un moment en soi, ponctuel, déconnecté du contexte, mais au contraire comme un parcours, un itinéraire intellectuel et surtout une continuité : l'apprentissage n'est ni borné par un lieu -comme l'entrée ou la sortie de l'école-, ni par un temps déterminé -la journée d'école où l'on apprend et le week-end où l'on se repose-. Il est difficile de concevoir l'ensemble du processus d'apprentissage, et nous nous limiterons pour ce travail à un moment, celui des premières

semaines de scolarisation, tout en étant conscient que ce moment s'inscrit dans une temporalité plus large.

Par ailleurs, l'apprentissage est un terme générique qui semble impliquer une certaine homogénéité. Mais peut-on dégager des invariants qui caractérisent tout apprentissage ? Certes, en le nommant ainsi, on lui confère une unité qui implique une certaine uniformité, ce qui se rapproche du système scolaire, qui le conçoit comme un processus en groupe : l'enseignant définit sa stratégie pour l'ensemble de la classe, même s'il différencie ses activités pour tenir compte des différents profils d'apprenants dans un même groupe. Pourtant, il ne faut pas oublier que l'apprentissage est avant tout individuel : il se présente comme une série d'actions cognitives qui vise à l'appropriation d'un savoir. Chaque apprenant, ici chaque enfant, accèdera (ou pas) à ce savoir à son rythme, en créant un modèle individuel d'apprentissage s'adaptant à sa personnalité, ses capacités et son identité. Cette notion de temporalité adaptée est inhérente à l'apprentissage et chacun prendra un temps propre, difficile à prévoir, pour mettre en place des stratégies favorisant l'apprentissage.

Ces variations temporelles sont généralement dues à deux facteurs principaux : les habiletés cognitives et le vécu. Ces enfants n'arrivent pas *ex nihilo* aux portes de l'école. Les profils que nous mettrons en avant dans notre étude ont déjà connu des moments d'apprentissage en dehors de l'école. Ils n'ont aucun handicap cognitif et sont donc capables d'apprendre ce qui leur est enseigné, du moment où les contenus sont adaptés à leur niveau de langue et de connaissance dans la discipline. Ils peuvent entrer en relation avec l'objet d'apprentissage, tels que le définissent Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992 : 174) : c'est un temps d'apprivoisement de l'objet, d' « *incubation* ».

Pendant cette étape, l'apprenant confronte l'objet d'apprentissage à ses savoirs pré-acquis : il va envisager cet objet par rapport à ce qu'il sait et ce qu'il méconnait. Autrement dit, il va s'appuyer sur son vécu pour construire un nouveau maillon sur la chaine de son savoir. Or, dans le cadre de notre travail, ces enfants qui ont quitté le pays de leur petite enfance et ont passé souvent plusieurs mois dans des pays tiers avant d'arriver en France, ont vécu des situations traumatisantes, déstabilisantes. Ce passé traumatique peut entraver l'entrée dans les apprentissages. Il est donc important de prendre en compte ce fait dans la notion même d'apprentissage. Comme il n'y a pas de passé scolaire pour ces enfants, le vécu dans sa globalité est le seul élément qui compte lors de l'entrée à l'école. Comprendre les domaines de résistance permettra de mieux cerner le processus lui-même.

Pour résumer, l'apprentissage est envisagé ici comme un cheminement. Du point de vue de l'élève, c'est un itinéraire individuel qui, dans le cadre de l'école, devient collectif. Chaque enfant est mû à la fois par l'énergie du groupe, insufflé généralement par l'enseignant, et sa propre volonté. Cet apprentissage induit une temporalité différenciée, qui varie en fonction des compétences pré-acquises des élèves et de leur passé ; temporalité différente des stades de développement de l'enfant, puisque les élèves-sujets de notre travail arrivent en classe plus tardivement que les autres élèves scolarisés en France.

2.2 Eléments liés à l'apprentissage

La notion d'apprentissage est donc liée à une temporalité individuelle. Néanmoins, elle peut se définir à partir d'éléments qui constituent un processus universel. Nous chercherons ici à en identifier certains, qui nous paraissent essentiels pour les élèves allophones nouvellement arrivés, non scolarisés antérieurement.

Avant son entrée à l'école, l'enfant s'est développé à l'aide de son environnement et a des acquis pré-scolaires, trop souvent minimisés dans l'enceinte de la classe. Il est certes difficile de prendre en compte l'ensemble de ces acquis individuels pour en tirer une activité commune, mais il est important de garder cette idée à l'esprit pour inscrire toute intervention scolaire dans un *continuum*. On peut alors parler plus facilement d'entrée à l'école, moment ponctuel d'une vie, que d'entrée dans les apprentissages, qui n'est pas borné dans un espace ou un temps. Quels sont les éléments qui facilitent ou entravent ce cheminement vers les apprentissages ?

Tout d'abord, l'enfant doit avoir envie d'apprendre et de se confronter à la complexité de l'acte d'apprendre. Aumont et Mesnier (1992 : 255) distinguent pendant le moment d'incubation évoqué plus haut, trois modes de mise en route possibles de l'apprentissage : la méconnaissance de l'objet, la nécessité de l'objet et la curiosité pour l'objet. Le premier mode pousse l'apprenant à s'interroger sur l'objet : il se demande s'il le connait, totalement ou partiellement, ou s'il le méconnait. C'est ce questionnement qui suscitera l'intérêt pour l'objet. Dans le second mode va s'établir une relation de nécessité entre l'objet et l'apprenant : l'enfant voudra le découvrir et se l'approprier dans un but précis et conscient. Le troisième mode est davantage interne : l'apprenant éprouve un attrait qui le pousse vers l'objet. Cette curiosité est le moteur de l'apprentissage. L'un des points communs de ces trois modes réside dans l'intervention de la

volonté de l'apprenant pour entrer dans les apprentissages. Est-ce que les élèves qui arrivent à l'école pour la première fois à un âge différent des autres élèves ont envie d'apprendre ?

Pour avoir cette volonté, l'enfant doit également comprendre ce qu'on attend de lui. Pour cela, il va confronter les représentations qu'il a de l'école, de l'apprentissage avec la réalité constatée et vécue. Il est ainsi nécessaire de cerner sur quoi se fondent ces représentations.

Le moment de l'entrée à l'école bouleverse la vie de l'enfant : il change de statut, devient élève, fonction qu'il n'avait jamais eue. Ce changement s'accompagne d'émotions intenses, qui, consciemment ou non, s'expriment en classe ou en dehors de l'école. L'importance de l'affectivité est encore plus prégnante pour ces élèves qui pénètrent pour la première fois dans l'univers scolaire, car elle apparaît comme une des principales manifestations de leur identité. Mais quelles émotions vont jouer sur leur entrée dans les apprentissages ?

Ces enfants entrent en classe avec leur histoire : ils comprendront rapidement la place qu'elle occupe dans l'espace scolaire, c'est-à-dire à l'égal des pairs et subordonnés aux adultes, et s'en accommoderont sans doute. Les interactions en milieu scolaire, nouvelles pour eux, vont considérablement bouleverser leur rapport aux autres et au monde et constituer petit à petit une partie de leur personnalité. C'est pourquoi les premières semaines sont primordiales et il sera intéressant de réfléchir à deux éléments qui traversent la scolarité. D'une part, l'entrée dans les apprentissages s'intègre-t-elle facilement à l'histoire personnelle de ces enfants ? Y a-t-il conflit ou s'établit-il une certaine continuité naturelle entre le passé a-scolaire et l'entrée dans les apprentissages ? D'autre part, toute histoire s'inscrit dans une mémoire individuelle. On sait que la mémoire est un des éléments essentiels liés aux apprentissages. Mais de quelle(s) mémoire(s) parle-t-on ? Celle de l'histoire personnelle ? Celle qui permet d'apprendre une leçon ? Et si les différents types de mémoire coexistent, comment s'articulent-elles ?

L'apprentissage de la langue française apparaît dans cette mesure comme l'apprentissage central, qui va matérialiser la mise en place de ces processus. La vulnérabilité des enfants allophones est-elle accentuée par rapport à un autre élève, migrant nouvellement arrivé également, mais francophone ? Autrement dit, la langue est-elle un adjuvant à l'entrée dans les apprentissages, ou peut-elle être un frein ?

Aussi, nous pouvons caractériser l'entrée dans les apprentissages à partir de plusieurs éléments qui y participent et qui seront des indices dans cette étude. Les représentations, l'affectivité, la narration intime et la mémoire sont liées à l'entrée dans les apprentissages scolaires. Pourtant, ils sont définis par rapport à un âge, souvent entre trois et six ans, où l'enfant appréhende de

manière globale les savoirs et les stratégies pour se les approprier. Or, dans le cas d'élèves plus âgés non scolarisés antérieurement, on peut supposer qu'ils ont déjà mis en place des stratégies liées à l'apprentissage, même s'il ne s'agit pas de celles apprises dans le contexte scolaire. On peut alors se demander si les éléments identifiés pour la petite enfance sont également en œuvre lorsque l'entrée dans les apprentissages est plus tardive. De plus, s'articulent-ils de la même façon ? Comment identifier leur rôle ?

Afin d'élaborer des réponses, nous nous arrêterons sur les principales notions évoquées ci-dessus, qui participent aux premiers temps des apprentissages. Nous chercherons à voir si le profil spécifique des élèves-sujets accélère ou freine ce processus. Car après avoir traversé des situations au mieux éprouvantes, au pire traumatisantes, ils présentent un visage atypique dans l'école en France.

3. Comment les enfants se représentent l'école

Les représentations sociales ont été prises en compte depuis le 19ème siècle lorsque Durkheim s'y est intéressé. On distingue les représentations individuelles, fruits d'une conscience et les représentations collectives, qui émanent de la société. On s'intéressera ici aux représentations individuelles de chaque élève, en ayant à l'esprit qu'elles sont souvent engendrées par l'environnement, familial, sociétal, national. Pour cela, nous cernerons comment les images représentatives se construisent puis nous verrons en quoi le ressenti est important dans cette construction. Enfin, nous présenterons les relations entre ces représentations et la motivation des élèves, qui favoriseront, ou non, l'entrée dans les apprentissages.

3.1 Images et représentations

Les représentations, celles de l'école en particulier, se construisent à partir d'images mentales qui, par des liens multiples et complexes, s'articulent entre elles. A la suite de Durkheim, Moscovici (cité par Champalle, 2013 : 17) définit trois dimensions essentielles qui structurent les représentations :

- L'attitude exprime un positionnement, une orientation générale, positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation.

- L'information renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation.

- Le champ de représentation correspond à l'organisation sous-jacente de ces connaissances.

On voit ici qu'avant même le traitement de l'information, Moscovici insiste sur l'attitude subjective face à la représentation. Ce qui semble signifier que ce n'est qu'une fois que ce positionnement est réalisé que l'information peut être traitée, que les images se forment et se structurent. Ces images apparaissent alors comme des constructions à partir de certaines connaissances, perceptions de l'objet représenté, c'est-à-dire des visions partielles et partiales de cet objet.

Le contenu des images se définit par rapport aux informations saisies par le sujet. Autrement dit, ce sont les interactions avec le monde extérieur qui forgent une image puis une représentation. Pour la psychologie sociale, les représentations construisent notre vision du monde mais aussi des autres, et nous permettent de comprendre le monde et d'interagir avec les autres. Les représentations de l'école des élèves non scolarisés antérieurement ne sont pas issues d'une réalité vécue, et sont donc en grande partie construites à partir du récit que les autres, membres de la famille, adultes référents, frères, sœurs, pairs etc, ont pu transmettre de leur vision de l'école. Il ne s'agit pas d'images directement élaborées à partir de la réalité, mais d'une reconstruction à partir d'images perçues par d'autres. Selon les récits, elles peuvent être plus ou moins proches de la réalité ou d'un certain imaginaire scolaire fantasmé, positif ou négatif. C'est ce qu'il nous semble intéressant de déterminer et d'étudier.

Ces images indirectes sont quelquefois stéréotypées : le récit bilatéral, entre l'émetteur et le récepteur (ici l'élève NSA), va rejoindre les éléments collectifs déjà identifiés par cet élève. Le stéréotype, qui peut se définir comme un raccourci cognitif qui propose une vision globale d'un objet, d'un groupe en fonction de certains traits perçus comme caractéristiques, a la propriété de figer une perception. Cette fixation a la vertu d'être connue, ou même partagée, par de nombreux interlocuteurs mais a l'inconvénient majeur d'extrapoler la réalité et de véhiculer des contre-vérités. Néanmoins, pour les enfants, il apparaît comme un moyen rapide pour se construire une image et une représentation mentales d'une réalité qu'ils ne connaissent pas réellement.

Ainsi, les images sont constituées d'éléments cognitifs et affectifs, qui génèrent une attitude, positionnement positif ou négatif par rapport à un objet. Elles vont construire une représentation sociale, qui, pour Abric (1976) peuvent avoir quatre fonctions : de savoir (comprendre et

expliquer la réalité) ; identitaire (définir l'identité sociale) ; d'orientation (savoir comment réagir en fonction de la situation) ; justificatrice (qui justifie notre positionnement social). Ces fonctions définissent les représentations sociales et collectives, mais sont souvent une des sources qui vont amener l'élève-récepteur à appréhender un objet. Pour nous, l'important est d'identifier le chemin par lequel ces images et représentations arrivent jusqu'aux élèves NSA.

Ces images, même si elles sont saisies partiellement par des moyens que nous décrirons en seconde partie, permettront de mieux comprendre l'état d'esprit dans lequel arrivent les élèves à l'entrée de l'école.

3.2 Attitudes et ressentis

La notion de représentations ne peut s'envisager sans celle d'attitudes. Celles-ci sont induites par les représentations. L'attitude peut se définir comme une disposition à réagir, de manière favorable ou non, à un objet. Pour Castelloti et Moore (2002 : 7), les attitudes regroupent *« les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituant ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent-être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. »* Cette conception souligne l'ambivalence de cette notion : une attitude est à la fois déterminée et évolutive. Elle peut être contingente, dictée en réaction à une situation, mais aussi provoquée par les représentations. Si l'on définit le comportement comme la manifestation d'une attitude, à l'école, certains comportements observables peuvent révéler une attitude, découlant elle-même de la représentation d'un objet scolaire. Connaitre et comprendre les attitudes caractéristiques des élèves NSA entrant à l'école permet de mieux les accompagner.

Les représentations et les attitudes manifestent un ressenti, qui va être prégnant pendant les premières semaines de scolarisation. Le ressenti est une première manifestation affective qui tient davantage de la perception que de la réalité. Ce participe passé substantivé dérivé d'un verbe d'action établit une relation entre les sens et donc les émotions, avec la subjectivité du sujet. Le ressenti est un premier point de vue, une première prise de position sur l'objet de la

représentation. On peut dire que le ressenti, qu'il soit positif ou négatif, est une étape importante dans l'appropriation d'une situation.

Spontanément, lorsqu'on observe le comportement des élèves allophones nouvellement arrivés, on sent, comme dans le cas où une personne se trouve dans un contexte qu'il ne connait pas et qu'il découvre, une attitude en retrait, presque défensive. Jane Arnold souligne chez les enfants migrants une « *diminution de la sensation de compétence et de valeur personnelle* » (Arnold, 2006 : 417) due à la migration : le migrant se sent dévalorisé par le nouvel environnement social, culturel et scolaire car il est souvent envisagé comme une régression : méconnaissant la langue cible, ses compétences ne sont pas reconnues et apparaissent comme effacées. Contrairement à un élève qui construit son savoir scolaire dans la classe, il s'agit alors au cours des premiers temps à l'école de reconstruire, refaire, refondre les souvenirs acquis antérieurement dans le nouvel environnement. D'un côté, il va falloir renommer, réorganiser ses savoirs en fonction de la structure mentale et sociale du pays d'accueil (par exemple, la géologie fait partie en France des sciences de la vie et de la terre et non pas de la géographie ou des sciences physiques comme dans certains pays).

Les premiers ressentis et ceux qui s'expriment au cours des premières semaines de scolarisation jouent alors un rôle important : il sera nécessaire à l'équipe pédagogique de les identifier pour s'en servir dans les apprentissages.

3.3 Motivation

Jouer sur les représentations, les attitudes et les ressentis, c'est avant tout prendre en considération la motivation comme élément s'intégrant au processus d'apprentissage. Dans sa thèse de doctorat, Delphine Guedat-Bittighoffer (2014 :131-132) détaille les enjeux liés à la motivation lors de l'apprentissage d'une deuxième langue :

> « *L'importance de la motivation dans l'apprentissage des L2 a été mise en évidence par les travaux de recherche en psychologie sociale de Gardner (Gardner, 1985, 2010). Selon Vogel (1995) la motivation « (…) peut être comprise comme un état de stimulation qui, à l'égard d'un processus d'apprentissage, s'actualise sous la forme d'une disposition à apprendre. » (Vogel, idem, p. 169). Pour Dufays (2005), « (…) les motivations constituent le moteur de l'apprentissage, comme de toute action. Sans elle, l'apprentissage reste superficiel et ses effets temporaires. » (Dufays, idem,*

p. 191). La motivation est présente du début à la fin de l'activité pour la réalisation de la tâche. »

Plus largement, la motivation reste une notion à prendre en compte dès les premiers jours d'école. Elle constitue une énergie sur laquelle on peut s'appuyer dans le cas où l'apprenant est motivé, et qu'une personne, paire ou enseignante par exemple, peut stimuler. Cette stimulation est directement liée aux mécanismes cérébraux. D'après les sciences neuro-cognitives, la motivation et les émotions se développent dans le cerveau limbique, « mammalien », c'est-à-dire des mammifères primitifs. Il est le siège de l'agressivité, de l'imagination, de nos émotions, de la motivation, de la mémoire affective à court terme, du sentiment d'appartenance à un groupe. Le cerveau limbique agit sur l'apprentissage comme un filtre, qui peut l'empêcher ou le favoriser.

Dans le dictionnaire des sciences cognitives, la motivation est définie ainsi : « *Etat interne, physiologique et cognitif, d'un organisme qui incite à agir (drive) et détermine le choix de l'action et la gestion de ses caractéristiques (amplitude, intensité, etc.) en fonction des propriétés appétitives ou aversives de l'environnement et de la nature des renforcements*. » (2002 : 185-186). Autrement dit, la motivation est le fait d'un organisme, d'un apprenant, qui varie en fonction de la manière dont il se saisit de son environnement. Dans le cadre scolaire, la motivation apparaît comme un engagement en faveur d'une activité. Il faut que l'apprenant ait envie, qu'il ait le désir de s'impliquer.

L'entrée dans les apprentissages, si elle sait prendre en charge ou engendrer la motivation des apprenants, sera vécue de manière positive et prolongera d'elle-même cette motivation. Le concept de motivation est alors différent en fonction des moments de l'apprentissage : on peut distinguer la motivation initiale, puis la participation, l'implication, la persévérance tout au long de l'activité. Pour que l'élève soit motivé, il doit envisager le milieu extérieur comme favorable, adjuvant, sans hostilité. Selon Vogel (1995 : 169, cité par Guedat-Bittighoffer, 2014 :134), la motivation « *se situe au cœur d'une triple interaction entre le sujet qui apprend, l'objet à apprendre et la situation d'apprentissage* ». Il s'agit alors de créer une situation d'apprentissage qui permette à l'apprenant de se focaliser sur l'apprentissage : sa motivation doit trouver une résonance dans la cadre spatial, les approches pédagogiques, les interactions, pour qu'il puisse s'engager dans l'acte d'apprendre.

Aussi, les représentations, construites à partir d'images, quelquefois stéréotypées, impliquent un ressenti qui a un rôle important sur la motivation des élèves. Ces notions, liées les unes aux autres, sont les premiers facteurs à prendre en compte lors de l'accueil d'un élève en classe. Pour les élèves allophones non scolarisés antérieurement, elles témoignent de leur premier investissement dans le cadre scolaire et sont des marqueurs importants qui vont stimuler leurs capacités : ont-ils envie d'apprendre ? Sont-ils déstabilisés par ce nouvel environnement, les règles, les exigences de l'école ?

4. L'affectivité à l'école

L'ensemble des notions que nous venons d'évoquer sont centrées sur l'affectivité des élèves. Le rôle des émotions, qu'il reste à définir, semble être l'élément central de la perception des élèves non scolarisés antérieurement. Mais quel rôle a l'affectivité vis-à-vis de l'entrée dans les apprentissages ?

L'affectivité, (*affect* en anglais ou dimension affective), englobe et unifie la sphère de la sensibilité, des sentiments, des émotions et des passions. Selon Arnold (2006), elle comprend non seulement les sentiments, les émotions mais aussi les croyances, les attitudes et conditionne de manière significative notre comportement. En contexte didactique, l'affectivité désigne l'ensemble des sentiments qui ont une incidence sur l'apprentissage (Cuq, 2003). Dans l'enseignement-apprentissage, il a été montré que l'affectivité est un moteur de l'action, particulièrement chez les adolescents. C'est une source puissante d'énergie et de motivation. Piaget, dès 1961 avait décrit les sentiments comme des régulateurs, c'est-à-dire des freins ou des facilitateurs de l'action. Autrement dit, l'affectivité permet l'accès à la connaissance.

Pendant longtemps, l'affectivité est définie par opposition à la rationalité et non pas dans ses interrelations avec la raison, la cognition et l'action. Dans les années 1990, les neurosciences s'emparent de cette notion et confirment scientifiquement l'influence de l'affectivité dans l'apprentissage des langues - l'affectivité fait partie de la cognition : « *the brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition* » (Schumann 1994 : 232). En réalité, il existe une interdépendance entre émotion et cognition, l'émotion précédant

la pensée. Arnold (2006 : 407) souligne que l'un des objectifs des éducateurs est d'aider les élèves à atteindre leurs potentialités en tant qu'apprenants et en tant que personne, ce qui implique nécessairement la prise en compte de la dimension affective.
Par conséquent, l'étude de l'affectivité est réalisée à partir de celle des relations inter-personnelles dans différentes situations, ici dans l'enceinte de l'école. L'intérêt de cette prise en compte permet d'envisager de manière holistique l'apprentissage, à la fois dans le corps et l'esprit des apprenants. Le contexte particulier de l'entrée à l'école après une migration constitue une situation qui modifie sans doute l'affectivité. Mais dans quelle mesure ?

Pour trouver des éléments de réponse, il est nécessaire de cerner le rôle de l'interaction et les réponses émotionnelles, d'une part dans la relation d'enseignement-apprentissage, d'autre part en prenant en considération la spécificité de ces élèves migrants allophones non scolarisés antérieurement. Nous verrons alors en quoi leur vulnérabilité est une des caractéristiques qui intervient en entrant dans les apprentissages.

4.1 Les interactions dans l'espace scolaire

Avant d'entrer en classe, chaque élève arrive avec les émotions de l'extérieur et des ressentis, des attitudes qui seront prégnantes dans les premières minutes, les premières heures. L'ensemble des interactions dans l'enceinte de l'école va modifier leur perception et leur comportement, le but étant de les focaliser sur leurs apprentissages.

La transmission du savoir ne peut par définition qu'induire une relation interpersonnelle, d'autant plus qu'elle passe nécessairement par une situation de communication. Ainsi, la classe et plus largement l'école apparaissent comme un champ d'interactions multiples : entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique. L'espace de la classe est celui de la compression, comme le soulignent Cuq et Gruca (2005 : 54) : « *L'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits.* » L'entrée en classe symbolise ce moment de compression où l'environnement social, affectif, linguistique de l'apprenant va pénétrer dans l'école. Certains éléments de son identité pré-scolaire vont être des ressorts pour l'apprentissage.

Cet espace-temps compressé est un univers en soi que l'enfant, devenu élève en passant les portes de l'école, doit s'approprier, condition préalable pour ensuite entrer dans les

apprentissages. « *Dans ce contexte, l'univers de croyances et les représentations de l'enseignant et de l'apprenant sont des éléments dont la connaissance est majeure pour atteindre les objectifs d'appropriation linguistique et culturelle qu'ils se sont fixés par un contrat.* » (Cuq et Gruca, 2005 : 112) On voit ici que ces croyances et représentations pré-existent à l'arrivée dans l'école et ne sont pas annihilées par le cadre scolaire : ni l'espace, ni le temps, ni le contrat de l'école ne cherchent à les remettre en cause, à les ignorer. L'école est un espace archétypal, cloisonné, qui est organisé avec des règles à la fois communes à toutes les autres écoles et spécifiques à cette école-là. Du coup, à l'image de ce qu'explique Cyrulnik concernant le lien entre les émotions des nouveaux nés et les liens avec les représentations parentales (Cyrulnik, 2005 : 123), le champ sensoriel est défini, structuré et relativement stable. Tout être entrant dans cet espace pénètre également dans cette sphère.

Ici, nous insistons à la fois sur le cadre spécifique que représente la classe et l'école, et sur l'ensemble des émotions, extérieures et intérieures, qui les traversent. Les enfants comme les adultes portent en eux les éléments affectifs de ce qu'ils ont vécu avant d'arriver en classe, ainsi que les émotions qui vont être engendrées par la situation de classe : « *l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la motivation, l'empathie, les échanges en classe, et la dimension interculturelle caractéristique du contact parmi des locuteurs de langues différentes* » (Arnold, 1999).

C'est à partir de ces relations inter-personnelles, de ces interactions, que vont naître des réponses émotionnelles, qui favoriseront, ou pas, l'entrée dans les apprentissages.

4.2 Les réponses émotionnelles des élèves

Pour que l'enseignant puisse transmettre savoirs et savoir-faire, il doit comprendre et prendre en charge la maitrise des émotions. Cependant, il est très difficile de les appréhender dans leur ensemble, puisque chaque individu est mû par des émotions différentes ou convergentes, visibles ou non : l'enseignant n'a pas la possibilité d'identifier toutes celles qui traversent l'enceinte de sa classe. Il va alors insuffler certaines émotions et accompagner implicitement les apprenants par son champ émotionnel : les élèves suivront (ou pas) ce pacte émotionnel proposé par l'enseignant.

Selon Blanc (cité par Guedat-Bittighoffer, 2014 : 123), une action engendre trois types de réponses émotionnelles :

- les réponses physiologiques ou corporelles : par exemple, un individu a des palpitations qui correspondent à l'accélération du rythme cardiaque.

- Les réponses expressives ou comportementales qui renvoient respectivement surtout aux expressions faciales et aux actes accomplis concrètement après évaluation de la situation.

- Les réponses subjectives qui « *correspondent aux rapports verbaux sur les circonstances d'une émotion, sur la perception des réactions organiques, sur l'évocation de sentiment, etc.* » (Blanc, 2006 : 32).

Ces trois types de réactions liées à l'affectivité sont visibles et participent à une situation de communication : l'émetteur de ces émotions les montre à un récepteur, qui peut les identifier et à son tour y répondre. En ce qui concerne le cadre scolaire et l'entrée dans les apprentissages, ce sont ces émotions, détectables, qui pourront servir le champ didactique et favoriser la transmission des apprentissages. Notons que ces réponses ne sont pas toutes liées à des émotions positives. Claire del Olmo (2014 : 2) a travaillé sur l'impact positif des émotions négatives sur l'apprentissage du français : elle indique que les apprenants retiennent davantage en détail ce qu'ils jugent négatifs. Par expérimentation, elle a prouvé, à la suite de travaux réalisés depuis la fin des années 1990, que si un événement induit une émotion positive chez un individu, celui-ci le retient mieux dans son ensemble mais quand il lui procure une émotion négative, il mémorise mieux ses principaux détails.
Aussi, les réponses émotionnelles sont autant de manifestations qui informent l'enseignant sur l'état d'esprit de l'élève. Elles révèlent une spontanéité affective qui est importante pour gérer le processus d'apprentissage, de manière individuelle et collective. La fragilité des élèves migrants non francophones est une des spécificités principales de leur prise en charge scolaire, dont il faut avoir conscience. Comment se caractérise-t-elle ?

4.3 Vulnérabilité des enfants migrants allophones

Dire qu'un élève migrant allophone est vulnérable est devenu une évidence, tant les études concernant cette thématique se sont développées depuis les vingt dernières années, en psychologie transculturelle ou en didactique des langues.

La notion de vulnérabilité des enfants migrants a été verbalisée par Marie-Rose Moro (2002 : 55) : « *les enfants de migrants sont vulnérables, ils appartiennent à un groupe à risques*. ».

Cette vulnérabilité est surtout sensible à trois moments de l'existence de ces élèves : durant la phase postnatale, au moment des grands apprentissages scolaires et au moment de l'adolescence « *où se repose la question de la filiation et des appartenances.* » (*ibid*) Les élèves allophones vivent donc une période où ils sont particulièrement vulnérables sur le plan psycho-affectif. Cette vulnérabilité des enfants migrants se manifeste dans leur relation aux enseignants. A l'issue d'une recherche, Marie-Rose Moro a montré que les enfants de migrants sont dépendants de cet aspect affectif et relationnel pour apprendre, ce qui augmente leur vulnérabilité et leur sensibilité aux caractéristiques relationnelles de l'enseignant. On le retrouve par exemple dans le cas d'élèves mutiques ou qui n'entrent pas dans le cadre communicatif déterminé par l'enseignant dans la classe. Souvent, ces réactions témoignent de troubles plus profonds, liés à l'histoire individuelle et familiale. Davantage que pour des élèves nés en France et francophones, la relation de sympathie ou d'antipathie avec l'enseignant va influer sur l'entrée dans les apprentissages et le jugement sur ces relations se généralisera à l'ensemble des relations dans l'école.

La vulnérabilité des enfants qui sont au centre de notre travail tient au fait qu'ils sont migrants et qu'ils sont non scolarisés antérieurement. La migration est le facteur principal d'instabilité qui s'exprime également dans le cadre scolaire. En effet, les enfants ont subi le projet migratoire de leurs parents et les accompagnent très souvent dans des situations difficiles, hors normes pour tous. L'arrivée en France n'est pas toujours la fin de la migration : l'enfant ne la perçoit pas nécessairement comme un aboutissement qui entrainera une stabilisation de sa situation. Elle est difficile, physiquement, affectivement, socialement.

La modification radicale de l'environnement culturel et social est source de stress et d'instabilité. Marie-Rose Moro a développé cette double vulnérabilité :

> « (…) *pour les migrants et leurs enfants, la question ne se pose pas uniquement en termes de possible vulnérabilité sociale (manque d'estime de soi, obstacle dans le rapport au savoir, difficulté à s'imaginer évoluer dans une sphère éducative). Celle-ci peut se conjuguer et interagir avec une éventuelle vulnérabilité culturelle, avec par exemple d'éventuelles discriminations liées au nom ou à l'origine. On observe alors un renforcement mutuel de ces deux types de difficultés. Dans les familles de migrants, la difficulté sociale, en renvoyant aux individus une image négative, complique la transmission, y compris celle de la langue d'origine. On sera davantage préoccupé par la nécessité de trouver des moyens de survie que par celle de transmettre aux enfants une histoire, une culture, une langue.* » (Moro, 2002 : 53, citée par Guedat-Bittighoffer, 2014 : 127).

L'environnement n'est pas protecteur, il est insécurisant. C'est ce sentiment qui provoque la vulnérabilité, surtout si elle est accentuée par une défaillance du rôle des parents. On le sait, les familles migrantes subissent une diminution de leur niveau de vie lorsqu'ils arrivent dans le

pays d'accueil. Si en plus les parents ont vécu des événements traumatiques, il est très difficile pour eux de proposer un cadre rassurant à leurs enfants. C'est sur cette relation que se construit la possibilité d'explorer le nouvel environnement : « *L'insécurité vécue par les enfants de familles en demande d'asile va les contraindre à adopter, de manière réactionnelle, des modes de relations caractéristiques (modes d'attachement insécures) pour préserver, malgré tout, un sentiment de protection dans la relation à l'autre. Ce repli défensif au danger perçu préserve néanmoins, de manière résiliente, l'accès potentiel à une relation plus sensible (c'est-à-dire plus adaptée aux besoins et demandes de protection implicites de l'enfant) et, par conséquent, plus favorable aux processus de croissance.* » (Bouville & al, 2005 : 387)

Ce qui rend vulnérable l'enfant migrant, c'est l'ensemble des situations de son environnement qu'il peut percevoir négativement : la nouvelle culture, les nouvelles conditions de vie, le changement de relations avec ses parents ou l'absence d'un ou des parent(s), la séparation avec eux lors de l'entrée à l'école.

Autrement dit, l'entrée à l'école, qui est toujours une situation anxiogène pour les enfants, devient un événement dont l'intensité est démultipliée par la situation de migration. La relation d'attachement qui s'est modifiée pendant la migration se trouve une nouvelle fois remise en question, et peut provoquer un repli défensif qui rendra l'enfant imperméable à tout apprentissage. Etre capable de mesurer cette vulnérabilité, ce sentiment d'insécurité, permet de commencer à construire un espace de protection dans lequel l'enfant pourra apprendre.

5. L'inscription dans une histoire personnelle

On le voit, il n'est pas possible d'ignorer l'histoire individuelle de chaque élève si l'on veut favoriser l'entrée dans les apprentissages des élèves nouvellement arrivés non scolarisés antérieurement. L'objectif de l'enseignant, du formateur, est alors d'inclure les savoirs, savoir-faire, dans cette histoire de manière à ce que l'enfant réussisse à construire sa narration intime.

Pour cela, l'enfant, qui n'est pas encore tout à fait un apprenant lorsqu'il pousse les portes de l'école pour la première fois, doit trouver une place aux apprentissages. Nous essaierons ici d'expliquer les facteurs principaux qui agissent sur ce processus : la résilience, l'inscription dans une mémoire et dans une narration personnelle.

5.1 Rupture temporelle et résilience en classe

L'enfant arrivant à l'école dans le pays d'accueil se sent généralement marginalisé, en tant que nouvel élève mais aussi nouveau résident de ce pays. Il véhicule avec lui un sentiment de rupture qu'il a plus ou moins intériorisé. Le changement de cadre de vie, quand il arrive à l'école, entraine une rupture temporelle : en entrant dans la classe, l'apprenant change de lieu mais aussi de temporalité. Le rythme est celui de la séance, qui se reproduit dans la semaine. L'enfant migrant est habitué au temps court, celui du changement permanent : la migration engendre adaptations, modifications spatio-temporelles incessantes. Or, au moment où il entre dans l'école, on propose à l'élève un temps plus long qui peut le déstabiliser, car cette temporalité se confronte à ce qu'il a vécu au cours de sa migration : on lui demande de revoir ses schémas temporels. Il n'y a plus explicitement d'urgence, le professeur et les autres adultes étant là pour installer une temporalité différente, temps d'enseignement et d'apprentissage. Il faut alors qu'il s'accommode de ce changement et qu'il le prenne en charge.

La figure d'attachement n'est plus celle du parent mais l'enseignant, sur lequel le regard, les repères se fixent. Il apparait comme la personne qui structure l'espace et le temps. Dans l'instauration d'un cadre rassurant, le travail sur le temps est primordial d'une part pour placer des repères (jours, mois, heures…) et d'autre part pour montrer que l'enseignant est un maître rassurant du temps : il le prend en charge, il les guide. En lui proposant un cadre temporel sécure, il l'invite à l'accepter et à être résilient.

« *Résilience est un mot français qui vient du latin* resalire*, qui signifie rebondir, résilier, recommencer un processus de développement*. » (Cyrulnik, 2005 : 112) De cette définition succincte ressort l'importance du suffixe -re : l'action de résilience se base sur le passé traumatique, dont le sujet résilient remet en cause l'affectivité douloureuse. Elle apparait comme la nouvelle caractérisation de cet événement, qui entraine son appropriation différente qui en fera une force plutôt qu'une faiblesse. Ce processus ne peut être entamé que lorsque le sujet y est prêt. Il engendre alors de nombreuses questions sur le vécu : « *qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que je suis vivant ? Est-ce que ça va recommencer ? » (ibid)* L'école offre une stabilité que les enfants migrants n'ont pas connu depuis longtemps. Le regard des adultes sur l'enfant est celui d'accompagnants. On lui fait regagner sa place dans son environnement. Cyrulnik souligne l'importance du devenir : en regardant l'être traumatisé et en l'envisageant comme un être en devenir, on l'entoure, on l'aide à « *réintégrer le monde des humains* » (*ibid*).

Les enfants migrants non scolarisés antérieurement se posent ces questions mais ne les verbalisent pas forcément. De même, on a remarqué qu'il n'y avait pas nécessairement d'acte de résilience. Cependant, quelques indices peuvent témoigner de cet état : certains enfants

arrivent à l'école avec une furieuse envie d'apprendre, d'aller vite, comme s'ils voulaient rattraper un temps qu'ils considèrent comme perdu. Cette soif d'apprendre peut apparaître comme un refuge, une fuite qui extrait l'enfant de son environnement extra-scolaire angoissant, ou encore un univers à soi à part entière, en train de se construire. Le sentiment de rupture est conscientisé, intériorisé : l'élève se sent peut-être exclu de son nouvel environnement mais cherche rapidement à y trouver une place. Ce qui signifie également : trouver une place dans son esprit pour ce qu'il apprend. Pourtant, quelles sont les relations entre ce qui pré-existe, ce qui est déjà intériorisé, approprié et ce qui est acquis au moment où il entre dans les apprentissages ? Comment fait-il le lien entre son passé et le présent ? Quelle est la part de la continuité ?

5.2 L'articulation du vécu et des acquis scolaires dans la mémoire

Le rôle de la mémoire matérialise le processus qui se met en place lors de l'entrée dans les apprentissages. Cette ou plutôt ces mémoires vont être le reflet de la confrontation entre le passé et le présent. Après avoir défini la/les mémoires, nous nous attacherons à cerner comment les apprentissages vont se fixer, dans le cerveau mais aussi dans une histoire.

Il est au préalable nécessaire de préciser le sens dans lequel nous utiliserons le nom féminin « mémoire », dont la polysémie est importante. Nous décrirons rapidement le schéma structurel commun de la mémoire tel que la psychologie cognitive l'envisage, puis en quoi les émotions jouent un rôle essentiel dans ce processus.

La mémoire regroupe trois principaux mécanismes psychiques : elle recueille les informations (encodage), les conserve et les structure (stockage) et les active (récupération). Euphrosyne Efthimadiou (Berdal-Masuy, 2018 : 119) souligne que « *le processus de la mémoire s'associe au surgissement des sensations. Les affects accordent une identité personnelle au souvenir.* » Elle décrit cinq opérations mentales dans l'acte de mémorisation : la perception ; l'identification (le sujet agit par similarité ou métaphore) ; l'inférence (la déduction, la compréhension spatiale, temporelle, psychologique de l'information) ; le décodage (passage de l'image d'un objet à l'objet par similarité) ; l'association d'idées qui crée des bourgeonnements imaginaires (par ressemblances, associations, contrastes) (*idem* : 124). Autrement dit, pour assimiler une information, l'individu fait appel au regard extérieur et intérieur, au jugement et à la mémoire. Cette nomenclature établit des rapports entre l'affectivité et la mémorisation : les émotions interviennent à chaque étape et participent à l'élaboration de l'imaginaire.

Chez les enfants, la mémoire est liée l'imagination, à la perception créatrice. Les nouvelles expériences scolaires, la nouvelle langue doit trouver sa place dans cette mémoire individuelle. Et en prenant une place dans son identité, elle entre en concurrence avec ce qui existe déjà dans cette mémoire. L'enjeu est alors pour l'apprenant de favoriser l'entrée de ces nouvelles expériences et compétences linguistiques sans les opposer aux savoirs, aux informations antérieurs. Les émotions vont permettre aux informations d'entrer dans la mémoire, comme si elles en donnaient l'autorisation : « *Sans relations, sans émotions, sans affection, il n'y a pas de mémoire, et c'est la relation qui met en mémoire un objet. C'est la référence, la base de sécurité composée d'objets disposés autour de moi. Ensuite, ce seront les gens qui peuvent m'émotionner, m'affecter.* » (Cyrulnik, 2006 : 13). La mémoire construit donc l'imaginaire et prend appui sur les relations inter-personnelles et les émotions.

Celles-ci ont un impact sur le traitement des informations, notamment lorsqu'elles agissent sous « *l'effet de congruence affective* », défini par Da Silva Neves (2011, cité par Guedat-Bittighofer, 2014 : 129). Les informations sont plus facilement récupérables lorsque notre état affectif présent correspond avec notre état affectif au moment de la formation de la trace mnésique : « *En ce qui concerne l'émotion, il est cependant remarquable que l'effet de congruence est augmenté lorsque l'affect en question est positif. Une des explications possibles de cette augmentation de l'effet de congruence serait que l'humeur positive favorise un traitement de l'information plus en profondeur et la production d'informations nouvelles*. » (*ibid*)

Or dans le cas des enfants migrants, les événements mémorisés sont quelquefois traumatiques. Pour Cyrulnik (2006 : 16), cette mémoire traumatique est une « *hypermémoire due à une alerte cérébrale. Je vais graver dans ma mémoire des détails signifiants pour moi, enfant traumatisé, et je vais me mettre en mémoire des cercles complexes, non signifiants dans une situation de traumatisme.* » L'élément traumatique peut être réactivé par de multiples situations, associations affectives qui vont nuire à l'entrée dans les apprentissages. D'où l'hésitation constante des enseignants : faut-il prendre en compte ce passé traumatique dans l'enceinte de la classe ? Comme ce passé peut ressurgir à n'importe quel moment de l'apprentissage, il ne peut être nié. Mais il peut sans doute s'insérer dans les stratégies d'apprentissage, au cours desquelles l'enfant apprendra à stimuler sa mémoire pour d'autres raisons que la peur ou une situation de péril imminent. Il pourra passer de l'hypermémoire, qui provoque une hypervigilance, à un état de concentration lié à sa situation d'apprentissage.

L'inscription des apprentissages dans la mémoire individuelle est facilitée dans un contexte scolaire apaisé, où les émotions seront des adjuvantes. Elles leur feront une place dans l'esprit de l'apprenant qui pourra l'intégrer à sa narration intime.

5.3 Situer l'entrée à l'école dans sa narration intime

Qu'entend-on par narration intime ? Ce n'est pas simplement le récit autobiographique d'un événement, d'une émotion, d'une sensation vécus. C'est plus largement l'histoire personnelle qui se construit et qui forge petit à petit une identité. La narration implique des relations interpersonnelles. Même s'il s'agit d'une autobiographie, elle est le fruit des représentations sociales de l'individu et est destinée à un interlocuteur, auditeur ou lecteur. La narration intime est donc avant tout une expérience sociale. Cependant, en associant ces deux termes, nous distinguons la narration consciente ou non de l'individu, qui existe en tant que telle et l'énonciation narrative intime, c'est-à-dire l'extériorisation de ce que le locuteur nous dit et nous signifie. Le discours narratif apparaît comme la partie visible, émergée, de la narration intime profonde, beaucoup plus complexe à cerner, surtout chez des enfants.

Jean-Noël Pelen le rappelle : « *Tout individu quel qu'il soit est soumis à un impératif ontologique d'autoreprésentation, qui puise inévitablement dans la totalité des champs de l'expérience que le sujet traverse, du plus intime au plus amplement partagé. Il n'y a pas de Sujet sans récit du Sujet.* » (Pelen, 2008) En reliant ontologie et expérience, il insiste sur le rôle identitaire de la narration. Il se rapproche ainsi de *l'identité narrative* que Paul Ricoeur a définie. L'individu, par ses récits, se construit, s'identifie, se singularise. Le cheminement narratif et identitaire réside dans la mise en cohérence des récits. En mouvement perpétuel, l'individu organise, hiérarchise ses récits pour élaborer ce que certains ont appelé un mythe personnel. Aussi, cette narration intime est en réalité un ensemble de narrations que le sujet intériorise, relie, assemble, oppose : « *L'hypothèse de l'identité narrative est au contraire que le Sujet opère et doit opérer, par divers procédés, une mise en cohérence des divers champs de son expérience, un assemblement narratif, pour parvenir, par-delà cette hétérogénéité et la réelle diversité de ses inscriptions, à une représentation intégrée de lui-même, sur la totalité de sa durée.* » (*ibid*)

C'est dans cette mesure que nous souhaiterions cerner si l'entrée dans les apprentissages s'intègre à la narration intime. Elle fait bien sûr partie de l'identité narrative de l'enfant, mais va-t-elle se construire en opposition ou être intégrée à une narration plus globale de manière

fluide ? Il y a un contraste certain entre l'intensité émotionnelle des événements de la migration et les séances d'apprentissage en classe. Mais il semble que ce temps d'apprentissage, période de stabilité pour l'enfant-apprenant, va lui permettre de devenir plus mature : il tend à devenir lui-même parce qu'il a notamment le temps de construire son récit personnel, de lier et structurer les événements, émotions de sa narration. L'espace de l'école, le temps du cours lui rend possible cette maturation parce qu'il peut vivre avec les autres : « *Je ne peux devenir moi-même que s'il y a un autre pour faire baigner dans mon cerveau la représentation de moi. Donc l'aspect affectif, l'aspect émotionnel participent à la construction de l'intimité narrative. Je ne sais qui je suis que s'il y a un autre et je ne peux faire un récit de moi que s'il y a les autres*. » (Cyrulnik, 2006 : 11) Ainsi, mettre les informations, les événements et émotions en mémoire, c'est aussi les mettre en récit, en relation. En les positionnant psychiquement, le sujet se positionne également dans son environnement, puisque ce sont ses relations sociales qui vont influer sur ses choix narratifs.

Pour les enfants migrants, la manière de raconter ce qu'ils vivent ou ce qu'ils ont vécu pourra peut-être nous permettre d'évaluer leur relation à l'apprentissage : « *Le récit permet de reprendre en mains ce qui m'est arrivé à moi, blessé, Haïtien, Colombien, victime d'inceste, je reprends en mains ce qui m'est arrivé à condition qu'autour de moi, il y ait quelqu'un qui me tende… la parole.* » (Cyrulnik, 2005 : 117)

6. Le rôle de la langue française

La langue, qui articule la pensée et la transmet à autrui, est l'élément privilégié pour analyser où en est l'élève, s'il est entré dans les apprentissages, s'il arrive à progresser. C'est aussi la matérialisation de son identité dans le cas des apprenants allophones : ils doivent apprendre et s'approprier une langue nouvelle et la faire leur : « *La langue est un marqueur identitaire, un point de différentiation nous/eux, avec pour conséquences d'assigner au sujet une place dans un groupe constitué et des conduites préférentielles sollicitées. Elle permet aux individus de dire leur identité et de s'identifier les uns aux autres*. » (Tarazi-Sahab & Moro, 2013 : 395-396). Elle matérialise bien le double positionnement : la langue est à la fois constitutive de l'identité et permet d'être identifié pour autrui. Dans le cadre des migrants, elle devient même un symbole identitaire : elle est le reflet de la culture, de l'environnement d'origine. C'est le facteur de différenciation d'un individu à l'autre, mais surtout d'un groupe à l'autre, ce groupe dont la reconnaissance est avant tout linguistique. Aussi, elle est généralement une

caractéristique d'appartenance à ce groupe et témoigne des relations interpersonnelles, des réseaux de communication. Elle véhicule des références communes et en ce sens accentue l'affiliation au groupe.

Apprendre une nouvelle langue peut donc représenter un danger : elle remet en cause l'appartenance au groupe et risque d'éloigner l'apprenant de cette communauté linguistique et culturelle. Dans le cadre d'un pays dont la langue n'est pas celle qui est connue, la nouvelle langue symbolise pour les migrants le changement d'environnement. S'il est volontaire et accepté, alors on peut penser qu'apprendre la langue du pays d'accueil ne sera pas vécu négativement, mais si la migration est subie, si l'installation dans le pays d'accueil est difficile, l'apprentissage de cette nouvelle langue peut être perçue comme une difficulté sociale supplémentaire et renforcer le traumatisme de la migration subie.

Il se joue alors un phénomène d'acculturation que les chercheurs ont décrit depuis plusieurs décennies : les langues entrent en concurrence et des pressions s'exercent sur le sujet pour qu'il structure mentalement la place des différentes langues. Cette place sera définie par de nombreux critères associés à ces langues : l'affectivité, le statut de ces langues dans le pays d'origine, le pays d'accueil et éventuellement dans les pays tiers, l'utilisation des langues au quotidien, dans le cercle familial, professionnel, public etc…

Par contre, au sein de l'école en France, le statut du français est clairement établi comme la langue de référence, d'autorité, quasi exclusive. L'apprenant a donc à se positionner par rapport à ce statut : va-t-il l'accepter ou le refuser ? Pour entrer dans les apprentissages, on l'a vu, il est nécessaire qu'il ait une vision positive et envie d'acquérir des connaissances nouvelles. Pour apprendre une langue, c'est le même processus : il ne doit pas sentir que la langue nouvelle, qu'il ne maitrise pas, est source d'instabilité, d'insécurité.

6.1 L'insécurité linguistique

Il suffit un jour de se retrouver devant une page d'une langue inconnue pour saisir l'ampleur de l'angoisse caractéristique d'un apprenant allophone. Ce sentiment déstabilise, décontenance et provoque un effondrement de la confiance en soi. Sentiment renforcé lorsqu'il est vécu dans le pays dont la langue est celle de la page inaccessible. Apprendre une langue nouvelle est déroutant et insécurisant en soi : « *Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité.* » (Arnold, 2006 : 411)

Le contexte scolaire peut accentuer la vulnérabilité des enfants migrants devant la langue nouvelle. Les situations de classe en immersion, où il faut intervenir devant les autres dans une langue dont on maitrise à peine les rudiments, où l'enseignant ne s'exprime que dans cette langue pendant plusieurs heures, sont difficiles à vivre et particulièrement sensibles. De plus, le regard de l'apprenant sur les autres membres de la classe semble déformé par rapport à la réalité : il plaque des impressions, a le sentiment que les autres savent, contrairement à lui. Au-delà du regard des pairs, il y a également le sentiment de perte, que de nombreux migrants allophones ont pu décrire : ne pas connaitre la langue parlée dans le pays d'accueil est vécu comme une régression qui dépasse le cadre linguistique. Dans les premières semaines de la scolarité, on perçoit souvent ce sentiment de souffrance, qui se manifeste par des peurs, des regards vides, des pleurs ou des réactions agressives. Cette douleur est parallèle aux étapes de l'acculturation, qu'Arnold a décrites :

> « *Arnold (1999) propose de décrire le processus d'acculturation en quatre étapes : la première étape est celle de l'excitation, de la découverte de la culture cible. La deuxième renvoie au choc culturel expliqué précédemment et qui survient quand la culture est ressentie comme une menace pour l'identité de l'apprenant. La troisième qu'elle nomme « culture stress » consiste à cheminer lentement vers la reconnaissance de certains aspects de la culture cible mais des difficultés persistent encore. La quatrième étape est celle de l'adaptation à la nouvelle culture, de la projection de soi-même dans cette nouvelle culture qui ne signifie pas pour autant la perte de son identité d'origine*. » (Guedat-Bittighoffer, 2014 : 128)

Les enfants que nous observerons en sont au début de leur parcours en France, mais pas de leur parcours migratoire : ils ont déjà vécu dans des pays tiers avant leur arrivée en France et ont certainement ressenti les étapes ci-dessus. Peut-être, du fait de leur âge, ont-ils davantage développé une étape plutôt qu'une autre, par exemple concernant le « choc culturel » ou « le cheminement lent vers la culture cible ». Il sera intéressant de voir comment ces enfants, non scolarisés antérieurement, perçoivent la langue cible, qu'ils utilisent principalement dans l'école, et son apprentissage. Vivent-ils cette entrée dans la nouvelle langue comme une épreuve douloureuse ? Au contraire, si l'enfant migrant est suffisamment francophone, parvient-il à considérer la langue cible, le français, comme un adjuvant ?

L'insécurité peut être vécue par l'apprenant, mais petit à petit, levée par l'enseignant ou un référent familial. Puisque l'affectivité est liée à l'apprentissage des langues, elle intervient aussi bien dans celle de la langue d'origine qu'en langue seconde : « *La question de la langue initiale, première ou maternelle, est cruciale en ce qu'elle participe à la construction de la sécurité de l'individu et à l'émergence de sa capacité à construire des liens qui renforcent son identité et*

ne le menacent pas. De cette sécurité… dépendra la qualité de l'apprentissage de la langue seconde » (Moro, 2010 : 73). Cyrulnik (2005), quant à lui, souligne que l'adulte référent dans l'apprentissage de la langue seconde est souvent le professeur qui peut devenir une figure d'attachement. Ainsi, s'il suscite l'envie de communiquer avec lui, l'enfant-apprenant utilisera la langue cible et développera ses compétences linguistiques.

6.2 La parole est une structure affective

La parole apparaît comme le lieu matérialisant le mieux les enjeux de l'apprentissage d'une langue nouvelle. Elle est à la fois linguistique, affective et sociale.

Depuis vingt-cinq ans s'est développée l'approche communicative puis actionnelle pour enseigner et apprendre une langue. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en est l'outil le plus répandu : paru en 2001 et revu en 2018, il décrit les modalités d'application méthodologique, didactique et pédagogique de cette démarche. A cela s'ajoute dans le cadre scolaire le développement croissant de l'oral, comme on le voit dans les programmes scolaires ou la réforme du baccalauréat, avec l'instauration du grand oral.

Selon le schéma communicatif de Jakobson, la parole est un moyen de véhiculer le message par un code, qui s'apparente à la langue. Cette parole a pour objectif d'exprimer quelque chose pour agir sur quelqu'un. Elle est donc directement liée à l'affectivité. Dans la classe, on pense rapidement aux situations typiques de la prise de parole, codifiée : l'élève lève la main pour échanger, sa parole provoquera une réaction de l'enseignant et de ses pairs, en lien ou pas avec le message. En apprenant une langue nouvelle et en prononçant un énoncé dans cette langue, il prend un risque beaucoup plus important que s'il utilise sa langue première, qu'il maitrise mieux.

Cyrulnik considère la parole comme « objet sensoriel » et propose une vision complémentaire en relation avec la communication : « *Je ne parle pas du signifié, du contenu des mots, mais la manière de dire, la musique, la prosodie, la musique des mots, les silences des phrases, et les gestes du corps participent à la construction du sens, évoquent, tracent et modifient une partie du cerveau*. » (Cyrulnik, 2006 : 10) La parole est une structure qui matérialise un engagement de l'émetteur mais aussi du récepteur, non pas simplement dans le message véhiculé.

En tant que structure affective, elle participe au processus d'apprentissage dans le cadre scolaire. La langue nouvelle, qui est le code communicatif, est autant une découverte positive

pour l'enfant qu'un bouleversement cognitif et affectif. C'est pourquoi l'apprentissage du français fait partie de la construction de l'identité pour les élèves migrants.

7. Une identité en construction

La philosophie conceptualise l'identité de deux manières. L'identité peut se définir dans un premier temps comme une substance, relative à l'essence de l'être, et dans un second temps comme un processus, un itinéraire qui enrichit la personnalité en fonction de l'existence. En ce sens, l'identité représente « *une construction dynamique et à renouveler constamment dans la relation à l'autre* » (Moro, 1989 : 110, cité par Bouche-Florin & al, 2007 : 214). Cette conception ne fige pas l'identité mais au contraire implique un mouvement et une évolution permanents. Elle apparaît comme dépendante de la relation du sujet au monde et aux autres : reconnaitre l'identité de l'autre est donc une condition nécessaire à la construction de son identité propre. Cyrulnik insiste sur ce processus de construction : « *Puisque pour prendre notre place d'humain, pour réintégrer le monde humain, il s'agit de partir à la découverte du monde de l'autre, je ne peux être humain que si je cherche à comprendre le monde de l'autre et inversement je ne peux prendre ma place que si l'autre cherche à comprendre mon monde d'enfant ou d'adulte blessé*. » (Cyrulnik, 2005 : 124) L'intérêt de cette conception réside dans l'échange constant entre le sujet, autrui et son milieu : l'identité est liée à l'interconnexion et l'intercompréhension. Cyrulnik décrit ici la situation des enfants migrants, qui, en changeant de lieu de vie, doivent « *réintégrer* » le monde humain, comme s'ils l'avaient quitté en partant de leur pays d'origine. On peut peut-être nuancer ce propos : l'enfant perçoit le départ comme une perte, mais ce n'est pas pour autant la réalité ; son identité s'enrichit de ces expériences migratoires, même s'il n'en est pas conscient au moment où il les vit.

La vulnérabilité que nous avons évoquée plus haut se manifeste dans ce sentiment de perte : mais comment se caractérise-t-il ? Ce sentiment est déstabilisant car il a plusieurs causes. D'une part, la perte est celle de tous les enfants qui grandissent et deviennent adolescents puis adultes : l'approche de la puberté est souvent vécue comme un changement anxiogène, où les repères de l'enfance se modifient. D'autre part, puisque ces enfants sont migrants, les repères de l'enfance ont physiquement disparu : ils ne sont plus là, contrairement à un enfant qui ne change pas de cadre de vie entre sa naissance et son adolescence, et qui a ses repères à portée de main ou de regard, ce qui est sécurisant. Il n'y a alors pour eux aucune possibilité de revenir en arrière, de se servir concrètement des repères du passé (d'un lieu, d'un objet) pour se forger une identité.

Enfin, et c'est certainement la manifestation principale de ce sentiment de perte, ils ont moins d'occasions d'utiliser leur langue d'origine, dont l'expression se réduit au cercle familial ou à une petite communauté de connaissances dans le pays d'accueil.

La langue a une fonction identitaire : « *il n'est plus possible d'ignorer ce que les sociolinguistes appellent la fonction identitaire de la langue, c'est-à-dire que participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un positionnement culturel. Celui-ci induit ce que nous appelons une posture d'apprentissage, qui peut être positive ou négative*. » (Cuq et Gruca, 2005 : 61). Dans le cadre de l'apprentissage de la langue nouvelle, celle du pays d'accueil, la langue d'origine semble disparaitre aux yeux de l'apprenant migrant. Du coup, cette nouvelle langue est perçue négativement : elle semble remplacer la langue d'origine, être en concurrence avec elle. Par analogie, c'est l'identité de l'apprenant qui est touchée, qui ressent une perte, principalement au cours des premières semaines d'apprentissage.
Dans le cadre de notre travail, nous chercherons à cerner ce que certains chercheurs ont appelé le *self dialogique* : la construction et l'articulation de plusieurs voix qui dialoguent entre elles au sein de soi : « *le self est une multiplicité dynamique de positions du* Je*, relativement autonomes et parfois opposées*. » (Bouche-Florin & al, 2007 : 216) Ces positions de *Je* sont incorporées dans des voix ; chacune d'entre elle raconte une histoire sur son moi respectif. En situation d'acculturation, ces négociations entre ces voix sont particulièrement présentes : ces différentes positions coexistent ou s'opposent. Ce sont ces voix que nous tenterons, à notre mesure, de distinguer, en analysant ce que les élèves perçoivent, ce qu'ils disent et ce qu'ils vivent.

Cette partie théorique a identifié certains éléments sur lesquels s'appuient les enfants nouvellement élèves, dans le contexte très particulier de la migration et de l'allophonie, pour construire leur identité scolaire et l'intégrer à leur personnalité. Nous pouvons proposer le schéma suivant, qui synthétise ce que nous avons pu découvrir ici :

L'entrée dans les apprentissages est un processus complexe qui met en jeu des phénomènes qui dépassent bien largement le cadre scolaire. Dans le cas des élèves non scolarisés antérieurement, il est indispensable de prendre en compte des facteurs qui régissent leur entrée

à l'école : les représentations de l'école, qui déterminent attitudes et ressentis, et vont être le moteur de leur volonté lors des premières semaines. L'affectivité, c'est-à-dire l'ensemble des sentiments, émotions et croyances mobilisés dans le cadre de la classe, va permettre de favoriser ou d'entraver l'entrée dans les apprentissages. Les réponses émotionnelles sont des indices de l'état d'esprit et de la possibilité d'apprendre.

Au-delà de ces manifestations immédiates, plus profondément, c'est la construction de l'identité qui est l'enjeu principal de l'entrée dans les apprentissages. A travers les récits de leur histoire, de la facilité ou la difficulté d'inscrire les apprentissages dans leur mémoire, les enfants migrants vont choisir de se construire entre rupture et continuité, entre perte et résilience.

La langue française, nouvelle ou pas, est sans doute l'élément principal qui focalise l'ensemble de ce processus identitaire : alors qu'ils ont quitté une communauté linguistique et culturelle en partant de leur pays d'origine, la maitrise progressive de la langue française est aussi le cheminement vers une affiliation dans une nouvelle communauté. Après la migration ressentie généralement comme une fuite du point de vue des enfants, ceux-ci recherchent dans l'école et l'entrée dans les apprentissages un refuge apaisant, lieu de construction identitaire.

Deuxième partie : une méthodologie adaptée au terrain

Les hypothèses énoncées en introduction touchent l'ensemble des sujets abordés dans la première partie : les représentations des élèves, leurs émotions traversant l'espace scolaire, l'articulation entre les liens nouveaux qui s'établissent lors des premiers temps de la scolarisation et la narration intime, et enfin le rôle de la langue française durant cette période. Notre étude prend appui sur la perception de l'enfant qui devient élève ; mais elle ne peut se limiter à sa parole, ses comportements et attitudes : pour analyser et interpréter les données des élèves, il est nécessaire d'élargir notre vision et de recueillir des données également à partir de son environnement.

De chaque hypothèse se dégagent des implications qui induiront une méthodologie. Nous les résumerons ici brièvement.

1ère hypothèse : Les enfants NSA ont une représentation stéréotypée de l'école.

Nous allons chercher quelles sont les représentations de l'école des élèves non scolarisés antérieurement, au moment où ils entrent dans l'école. Celles-ci peuvent être verbalisées ou dessinées. Dans les dits et les écrits, se dégage-t-il des invariants ? Si oui, peuvent-ils être considérés comme des stéréotypes ? S'agit-il de représentations qui restent extérieures, comme un discours rapporté, ou bien intériorisées par l'enfant ?

2ème hypothèse : Les tensions entre émotions positives et négatives sont exacerbées lors des premières semaines.

Cette affirmation sous-tend que l'intensité des émotions est plus importante au début de la scolarisation. Pour évaluer cette intensité, nous chercherons à comprendre l'affectivité qui s'est jouée pour les élèves-sujets au moment où ils sont arrivés à l'école. Il faudra d'une part identifier ces émotions et d'autre part envisager leur intensité, en les comparant à celles qui entrent en jeu dans la suite de la scolarisation par exemple.

3ème hypothèse : Après la rupture du jour de la rentrée, l'enfant tente de construire des liens entre ce qu'il vit à l'école et ce qu'il est. Ces liens vont développer un continuum entre passé et présent.

Cette hypothèse véhicule implicitement deux opinions : il existe une rupture au moment de l'entrée à l'école ; celle-ci va disparaître lorsque le sujet intégrera cet événement dans son vécu. Il est alors nécessaire d'interroger, d'observer le sujet de plusieurs manières et à plusieurs

moments, pour envisager son évolution. En lien avec l'affectivité, on peut supposer que si l'enfant a vécu négativement son entrée à l'école, une rupture (la même que celle présente le jour de la rentrée) s'installera dans son esprit.

4ème hypothèse : La maîtrise de la langue cible (le français) est un facteur sécurisant qui permet d'accélérer l'inclusion dans le groupe-classe.

Encore plus que pour les trois premières hypothèses, celle-ci implique des données comparatives, issues de plusieurs sujets. Maîtriser la langue française est une détermination très aléatoire : on entend ici la maitrise suffisante pour que le sujet comprenne l'essentiel des énoncés et situations de son quotidien scolaire ; on évalue cette maîtrise au niveau B1 du CECRL en compréhension orale. De même le degré d'inclusion dans le groupe-classe s'avère ardu à déterminer. On s'appuiera sur les attitudes et ressentis des élèves-sujets et leurs relations avec les autres élèves de la classe et les adultes, professeurs ou intervenants. Dans un premier temps, nous chercherons à savoir si la maîtrise du français est un facteur sécurisant au moment de l'entrée à l'école, puis, dans un second temps, si cela favorise l'inclusion dans le groupe-classe.

Autrement dit, les données à recueillir sont de plusieurs natures : paroles des sujets et de leur environnement ; expressions non verbales des sujets : attitudes, comportements, dessins etc. Nos hypothèses induisant une comparaison et non, par exemple, un portrait typique unique, nous avons choisi de nous baser sur deux élèves-sujets, plutôt que sur une multitude de sujets. Ce choix nous a semblé pertinent dans la mesure où nous cherchons à travailler sur le cheminement d'enfants que nous souhaitons approfondir. L'état d'esprit, le comportement, les émotions sont difficiles à cerner et nous préférons nous centrer sur un petit nombre de sujets et tenir compte du maximum d'informations recueillies.

Cette seconde partie a pour objectif de déterminer quelle est la meilleure méthode pour récolter des données scientifiques, analysables. Pour cela, nous partirons de la réalité sur laquelle nous allons travailler, pour définir l'approche la plus appropriée. Il nous apparaît nécessaire de décrire les caractéristiques et enjeux du terrain choisi et du public afin de trouver la méthodologie de recherche la plus adaptée. Puis nous détaillerons les outils dont nous nous sommes servis, en tenant compte des hypothèses sur lesquelles se base ce travail, que nous avons énoncées en introduction.

1. Le public cible

Nous présenterons les élèves-sujets en détaillant l'intérêt de leurs caractéristiques pour cette recherche : ils sont allophones, non scolarisés antérieurement et donc dans une situation instable.

1.1 Les élèves allophones

Les élèves allophones représentent en France 0,69% des élèves scolarisés en 2018-2019[4]. Ces chiffres représentent le nombre d'élèves scolarisés en UPE2A ou qui suivent un module de suivi linguistique en français. Même s'il est difficile de définir avec précision le nombre réel d'élèves allophones (combien y a-t-il sur le territoire national d'élèves qui ne parlent pas français, arrivant de l'étranger, qui sont scolarisés directement en classe ordinaire ?), ces chiffres donnent une idée de la proportion d'élèves allophones récemment arrivés en France par rapport à la population scolaire globale. Leur situation scolaire, un des enjeux fondamentaux de l'accueil des étrangers en France, est certes marginale, mais préoccupe l'éducation nationale au moins depuis 1970, date de la première circulaire ministérielle.

Qu'entend-on par « allophone » ? Selon la définition commune, un individu allophone est une personne qui réside dans un pays où sa langue première n'est pas une langue officielle. Importé du Québec, l'usage de ce terme s'est considérablement élargi en France. Actuellement, on peut remarquer que dans les discours institutionnels ou des professionnels de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, « allophone » a remplacé l'ancien vocable « non francophone », qui était considéré comme stigmatisant une incompétence. Certes plus neutre, son emploi ne reflète pas tout à fait la réalité : « allophone » s'oppose souvent à « francophone » ; un élève nouvellement arrivé maitrisant bien le français (qu'il s'agisse d'une langue première ou seconde) ne sera pas considéré comme allophone.

Dans ce contexte, nous préférons revenir au sens premier d' « allophone » : les élèves qui sont les sujets de ce travail sont tous allophones, même si certains sont déjà suffisamment francophones pour comprendre les principaux énoncés d'un locuteur francophone natif. C'est davantage la situation de bi ou multilinguisme qui nous intéresse : la coexistence et la pratique

[4] Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et du développement (DEPP), *note d'information*, 2018-2019

de plusieurs langues dans l'environnement de l'élève. Cette situation est à la fois fragilisante, car elle différencie l'élève allophone des autres élèves du système scolaire français, et enrichissante, dans la mesure où les connaissances et compétences des élèves nouvellement arrivés dépassent la cadre de la société française.

L'intérêt de notre recherche est de solliciter ces enfants au moment où ils vivent cette situation, afin de prendre en compte leur perception sans la transformation du souvenir.

1.2 Les élèves non scolarisés antérieurement

Au-delà de l'allophonie, nous nous sommes intéressés aux élèves non scolarisés antérieurement (NSA). Les deux caractéristiques, NSA et allophones, sont indissociées en France, car il n'existe pas d'élèves NSA non allophones : l'ensemble des enfants nés en France, à quelques exceptions près (comme certains enfants des familles itinérantes), est scolarisé entre 3 et 6 ans. Il n'y a donc pas d'enfants qui entrent à l'école pour la première fois après 6 ans. Ou plutôt : l'institution scolaire n'a pas prévu de dispositif national pour le nombre infime d'enfants dans cette situation. Les enfants non scolarisés antérieurement sont donc scolarisés comme tous les élèves non francophones : dans les UPE2A. Cependant, leurs besoins sont quelquefois différents de ceux des élèves non francophones. Si l'on prend le cas d'un élève malien, il peut arriver en France en maitrisant le français, mais sans être scripteur ou lecteur. Ses besoins seront pris en compte par le professeur de Français langue seconde (FLS) de l'UPE2A NSA ou du module linguistique, mais il sera regroupé avec d'autres élèves, qui seront à la fois non lecteurs, non scripteurs et non francophones.

C'est cette absence de scolarisation à un âge avancé qui nous semble intéressante à étudier. Nous avons choisi des élèves qui ont plus de 8 ans car justement, ils sont très peu en France et mobilisent peu les pouvoirs publics. On peut par exemple remarquer qu'il n'existe aucun diplôme d'alphabétisation pour les enfants, alors qu'il en existe pour certifier un niveau d'étude en langue française (par le diplôme d'étude en langue française, DELF, ou le diplôme de compétence en langue, DCL). Jusqu'à 8 ans, il y a plus ou moins concordance entre les besoins des enfants et le système établi : la scolarisation en CP à 6 ans est bien une préparation aux règles générales de scolarisation, au cadre, aux stratégies d'apprentissage etc. Même si depuis 2019, la scolarisation est obligatoire à partir de 3 ans, le système sait prendre en charge des enfants qui n'ont pas tous les acquis scolaires au moment où ils devraient les avoir : si un enfant

de 7 ans ne sait pas lire, des solutions institutionnelles existent (soutien, prise en charge par le Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté, RASED, etc.). Après 8 ans, c'est à l'enfant de s'adapter au système : il n'y a plus autant d'accompagnement.

L'absence de scolarisation antérieure est un autre facteur déstabilisant pour ces enfants. Nos première et troisième hypothèses portent sur cette problématique.

1.3 Les élèves en situation instable

Dès le premier jour d'entrée à l'école en France, il existe une double instabilité, comme nous venons de l'énoncer : la première est liée à l'absence de maitrise de la langue française, la seconde au fait de n'avoir jamais été à l'école auparavant. A celle-ci s'ajoute un troisième élément important : l'instabilité sociale.

Généralement, les enfants nouvellement arrivés non scolarisés antérieurement vivent dans un contexte excessivement précaire. D'une part ils ne sont pas toujours près de leurs parents ou l'ensemble des membres de leur noyau familial : la migration implique souvent des séparations traumatiques. Même si ce n'est pas le cas des élèves que nous avons suivis, notons que de nombreux élèves NSA qui arrivent depuis 2015 en France sont des mineurs non accompagnés. D'autre part, ils ont suivi leur famille en espérant des conditions de vie meilleure dans le pays d'accueil, et ont quitté leur pays d'origine soit à cause de conflits armés, de famine, de conditions matérielles excessivement dégradées. La migration est alors pour les enfants un traumatisme en soi : subie, elle n'est pas compréhensible pour la plupart des enfants, qui suivent leurs parents en abandonnant les repères qu'ils s'étaient construits.

Nous ne tenterons pas de mesurer en quoi cette instabilité sociale joue sur les apprentissages, mais nous la prendrons en considération dans l'élaboration de notre protocole et de l'analyse des données. On l'a vu dans la première partie, les élèves entrent en classe avec leur histoire personnelle, qu'il n'est pas possible d'ignorer. Cependant, la première scolarisation peut apparaitre comme une période de stabilisation, une pause, un changement de paradigme temporel : le temps est consacré à l'apprentissage. Il y a une dichotomie entre l'urgence sociale, à court terme, et le temps scolaire, qui élabore un socle de connaissances sur le moyen et long terme.

Les enfants que nous avons suivis possèdent ces trois caractéristiques : nouvellement arrivés, ils sont allophones, non scolarisés antérieurement et vivent actuellement dans un centre d'hébergement d'urgence, que nous allons maintenant décrire.

2. Le terrain : l'école du centre d'hébergement d'urgence

Nous présenterons ici le centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine, qui a servi de terrain à cette étude. Nous chercherons à mettre en valeur ses spécificités en relation avec ce travail et justifier le choix de ce terrain.

2.1 Présentation du centre et de l'école

Lorsqu'en août 2016, la maire de Paris décide d'améliorer l'accueil des migrants arrivant sur Paris, elle crée deux structures : un centre d'accueil et un centre d'hébergement d'urgence pour homme seul à Paris, porte de la Chapelle (ouvert de fin 2016 à 2018) et un centre d'hébergement d'urgence (CHU) pour les familles sur un terrain appartenant à la ville de Paris, situé à Ivry-sur-Seine.

Ouvert en janvier 2017, il accueille environ 400 personnes nouvellement arrivées, en famille, au sens large : couple, couple avec enfant(s), parent isolé avec enfant(s). Les migrants hébergés sont logés, nourris, accompagnés socialement et sanitairement. L'objectif est de prendre en charge les familles migrantes dans la globalité de leurs besoins.

Dans cette perspective, la ville de Paris et Emmaüs solidarités, gestionnaire du centre, ont souhaité créer sur site un pôle santé et un pôle scolaire. Piloté par le Samu social, le pôle santé accueille des infirmières, des médecins, un pédopsychiatre, et certaines associations qui y interviennent ponctuellement (Traces, pour la psychologie ; Gynéco sans frontières…). Il ne s'agit pas d'une prise en charge médicale, mais d'un accompagnement sanitaire : après diagnostic, le pôle santé gère le parcours de soin.

Quant à la prise en charge scolaire, une réflexion préalable s'imposait. Sur l'ensemble du territoire français, les jeunes migrants accueillis dans les centres d'hébergement d'urgence sont scolarisés, quand la durée de leur séjour le permet, dans les écoles, collèges et lycées de leur département d'hébergement. Certaines structures, comme les UPE2A, sont ouvertes souvent à

proximité des CHU. Ou bien, dans certaines communes, les associations tentent de mettre en place des dispositifs para-scolaires pour amorcer les apprentissages, en langue française principalement. Plusieurs solutions sont élaborées : scolariser les enfants à Ivry ; scolariser les enfants à Paris ; ouvrir une école dans le CHU.

Les deux premières propositions ont été écartées : les écoles et collèges d'Ivry sont saturés, et il serait impossible d'y ajouter autant d'élèves. La scolarisation à Paris aurait impliqué une logistique complexe pour acheminer les élèves dans leur établissement : accompagnement, transport sur plusieurs sites… La décision fut prise de créer une école dans le CHU, dispositif unique en France, en novembre 2016. L'école a ouvert en février 2017.

En fonction des flux (entrées et sorties des élèves), environ quarante élèves sont scolarisés chaque jour dans cette école, le temps de leur séjour dans le centre d'hébergement d'urgence. Agés de 6 à 18 ans, ils sont originaires d'Afghanistan, du Soudan, d'Erythrée, du Koweït, d'Egypte ou de Côte d'Ivoire. Ils sont tous allophones, très majoritairement non francophones et quelquefois non scolarisés antérieurement. Quatre professeurs de Français langue seconde de scolarisation ont été recrutés par l'académie de Paris, auxquels s'ajoutent des professeurs de la ville de Paris, qui dispensent des cours de musique, d'arts plastiques et d'éducation physique et sportive. En moyenne, les enfants restent trois mois hébergés dans le centre et donc scolarisés dans l'école. Depuis son ouverture, elle a accueilli 750 élèves. Le défi est pédagogique : comment prendre en charge des enfants d'âges et de niveaux scolaires différents, ne parlant pas français, n'ayant pour certains jamais été à l'école, et restant en moyenne trois mois dans le centre ?

Depuis 2017, je coordonne cette école et y enseigne quelques heures. Motivé par ce projet unique, j'y ai pris part depuis les premières réflexions jusqu'à aujourd'hui. Cette école est un espace expérimental, marginal, en lisière : appartenant à Paris, il est situé sur le territoire d'Ivry-sur-Seine ; il prend en charge des nouveaux arrivants sur le sol francilien qui n'ont aucun statut administratif : la grande majorité est demandeur d'asile et est en train de monter le dossier pour déposer une demande auprès de la préfecture.

L'école, qui est un élément essentiel de ce projet, a cependant été mise en place sans réflexion épistémologique. Elle a émergé de l'administration de l'éducation nationale, pris appui sur la didactique et la pédagogie du FLE et du FLS mais sans définir précisément le cadre de cette pédagogie liée à l'urgence, ce qu'Hélène Trocmé-Fabre appelle « *la pédagogie de l'incertitude.* » Non seulement l'enseignement-apprentissage doit, encore plus que dans les

autres structures scolaires, s'adapter à de multiples contraintes, mais aussi la conception-même de cette école soulève quelques interrogations fondamentales.

2.2 Paradoxes d'un projet : enclaver une école en immersion

Le choix d'installer une école de l'éducation nationale au sein du centre d'hébergement d'urgence a tout de suite impliqué des principes pédagogiques forts. Après avoir exposé le principal paradoxe induit par ce choix, nous détaillerons quelques uns de ces fondements pour saisir ce qui se joue pour les élèves non scolarisés antérieurement, qui représentent une partie des flux des élèves accueillis.

L'école, dans le centre, prend en charge les enfants de 6 à 18 ans. Contrairement à ce qui se passe en UPE2A, où le monde scolaire est séparé de l'environnement familial, ici, l'équipe éducative a davantage l'impression d'arriver dans l'univers quotidien des enfants. L'école garde les mêmes règles que dans toute école républicaine, mais elle se présente comme une enclave dans le centre. Cette position géographique inhabituelle induit des comportements différents de ceux d'une école ordinaire.

Les avantages d'une scolarisation *in situ* restent importants. Les élèves sont scolarisés très rapidement et ont accès aux apprentissages en une semaine en moyenne. La proximité entre les familles et l'école permet une perméabilité vertueuse, favorisant le travail avec les parents, les travailleurs sociaux et les interlocuteurs liés à la santé physique et psychique. Le temps scolaire reste un moment de séparation nécessaire entre les enfants et leur famille, pendant lequel ils se construisent. La pédagogie développée permet de les préparer à une scolarisation ordinaire pérenne, quand ils quitteront l'hébergement d'urgence pour vivre, espérons-le, une situation moins précaire. C'est aussi un moyen d'imposer le rythme scolaire comme cadre de vie : la lutte contre l'absentéisme est facilitée, quand, un quart d'heure après le début des cours, il suffit d'aller frapper à la porte d'une chambre pour demander une justification d'absence !

Les limites de l'école dans le centre étaient anticipées. L'école étant à quelques mètres des chambres familiales, les élèves n'ont pas l'impression de sortir de leur environnement quand ils viennent en cours. Un travail est effectué quotidiennement pour signifier que l'école est un lieu où les règles de vie du centre ne sont pas forcément les mêmes.

Un autre effet négatif demeure la conséquence de la scolarisation entre-soi. Tout d'abord, les élèves ne sont pas en immersion dans la société française, car le cadre du centre leur permet

d'être à part (ils peuvent par exemple jouer en toute sécurité dans les allées du centre, ce qui ne serait pas possible dans la rue). Ils ne prennent pas toujours conscience des règles de la vie en communauté, en France. Comme il n'y a aucune inclusion, les élèves, souvent des fratries ou compagnons du centre qui vivent ensemble toute la journée, mettent en place leurs propres règles. Du coup, il n'y a pas de norme visible, comme ce serait le cas lorsqu'un nouvel élève arrive dans une école, un collège ou lycée, où il comprend le fonctionnement de l'institution en observant, interagissant avec les autres.

L'objectif de cette école est de contrer ce sentiment d'enfermement que peuvent ressentir les enfants : enfermement dans un parcours qu'ils subissent, isolement dans un environnement qu'ils ne maitrisent pas. Pour lutter contre ce sentiment, le projet pédagogique des enseignants cherche à ouvrir les enfants sur le monde extérieur, par divers moyens : découverte du quartier, partenariats avec les écoles voisines, les institutions et associations d'Ivry et de Paris : médiathèque, théâtre, cinéma, institution culturelle (Bibliothèque nationale de France, Unicef, Philharmonie etc…).

Autrement dit, cette école se présente comme le lieu le plus adapté aux besoins scolaires des élèves, mais va à l'encontre des études et préconisations : pour faciliter l'apprentissage d'une langue et des autres savoirs scolaires, on sait que l'immersion, l'inclusion sont des notions clés. Or ici, l'immersion reste partielle et il n'y a aucune inclusion. L'école dans ce centre est bien une solution, dans la mesure où les enfants ne demeurent que quelques mois dans le centre. Elle leur permet de découvrir le monde scolaire en France et d'entamer leur parcours d'apprentissage.

2.3 Parcours scolaire des élèves dans cette école

Pour comprendre le parcours des élèves-sujets de cette étude, nous présentons ici le cursus scolaire global des enfants au sein de cette école puis nous focaliserons notre attention sur le groupe Alpha, où sont scolarisés les élèves-sujets.

Avec la collaboration d'Emmaüs, l'accueil de chaque enfant est planifié toutes les semaines : les enseignants se réunissent avec les travailleurs sociaux et préparent les entrées et sorties d'élèves. Chaque élève est accueilli avec sa famille moins d'une semaine après cette réunion puis il est testé assez brièvement : il s'agit de déterminer son niveau de francophonie par un entretien oral, puis de savoir si l'élève est scripteur-lecteur sur alphabet latin, et enfin, en

fonction du résultat aux exercices de mathématiques, centrés sur les quatre opérations, et d'un entretien avec un représentant légal, de définir son niveau scolaire pour l'affecter dans un groupe. Cette première rencontre est également le moment où les règles essentielles de la vie de l'école sont expliquées et où la date du premier cours est fixée, souvent le lendemain.

Les professeurs recrutés par l'académie de Paris enseignent 18 heures hebdomadaires le français langue seconde, français langue de scolarisation, mais aussi le français de la plupart des disciplines scolaires : histoire, géographie, sciences, éducation morale et civique. Des professeurs de la ville de Paris ont été recrutés pour que chaque groupe ait également 1h d'éducation musicale, d'arts plastiques et 1h30 d'éducation physique et sportive. La pédagogie mise en œuvre ressemble beaucoup à celle des UPE2A : les enseignants alternent les activités collectives et individuelles, centrées sur les compétences du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : compréhension et production écrites et orales. Si l'hétérogénéité est une des données habituelles en UPE2A, s'ajoute ici la difficulté des arrivées et départs constants. Le fait que les enfants se connaissent tous en dehors du temps scolaire facilite les échanges, notamment entre les locuteurs d'une langue d'origine commune. Cette langue n'est pas proscrite en classe, mais elle est de moins en moins utilisée au fil des semaines.

Les objectifs pédagogiques globaux, définis dans un document cadre, sont les suivants :

- Comprendre et s'approprier les codes et la culture du système éducatif français, et de la société française (charte de la laïcité notamment).
- S'approprier la langue française orale et écrite pour communiquer au quotidien et en contexte scolaire, en cohérence avec les attendus liés à l'âge des élèves.
- Apprendre à vivre ensemble.

On le voit, l'apprentissage de la langue française est essentiel, mais demeure associé à des savoir-faire et savoir-être fondamentaux pour la vie en société.

Sur les 124 élèves accueillis en 2019-2020, 53 élèves étaient non scolarisés antérieurement[5]. 22 ont intégré le groupe A et 31 le groupe Alpha, selon leur âge. Pour donner une image plus précise, nous reproduisons ici le résumé d'une partie du bilan de la scolarisation 2018-2019, où une photographie instantanée du groupe Alpha est proposée :

[5] Source : *Ecole du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine, bilan de la scolarisation 2019-2020*. On peut noter que le nombre d'élèves scolarisés n'est pas très important cette année-là : la situation sanitaire internationale a engendré beaucoup moins d'arrivées et de départs dans le CHUM.

Dans le groupe Alpha, il y a treize élèves de quatre pays différents : Afghanistan, Érythrée, Irak et Koweït (7 filles et 6 garçons). Les langues parlées sont le pachto, le tigrinya et l'arabe. A d'autres moments de l'année, le nombre de nationalités et de langues a été plus élevé, mais ce jour-là, il y a trois fratries, ainsi que d'autres élèves qui parlent une langue commune aux autres.

La famille A. comptait cinq enfants scolarisés dans le groupe Alpha, ainsi qu'un grand frère dans le groupe C et une petite sœur en bas âge. Parmi les cinq, les deux garçons étaient les seuls à avoir été à l'école (8 et 9 ans). Pour les trois grandes sœurs (13, 14 et 15 ans respectivement), c'était la première fois qu'elles allaient à l'école, du moins de ce qu'on a pu déceler dans les évaluations. Les deux filles du Koweït, 8 et 12 ans, ont été rapidement séparées, mais nous avons constaté que le niveau en termes d'écriture était faible, lors du passage de la plus âgée vers le groupe B, mais que la séparation avait eu un impact sur l'évolution individuelle de chacune. Il y a également deux garçons érythréens, cousins, scolarisés un an en Italie avant d'arriver en France

Dans ce groupe, certains élèves sont donc bien non scolarisés antérieurement, mais d'autres ont pu être scolarisés à certains moments de leur existence, dans leur pays d'origine ou dans un pays tiers. Cependant, cette scolarité, très parcellaire, ne leur permet pas de lire ou d'écrire l'alphabet latin. C'est parce qu'ils sont illettrés qu'ils ont été affectés dans ce groupe.

Les objectifs de ce groupe sont spécifiés dans les bilans de scolarisation : il s'agit d'amener les élèves à prendre des repères dans la cadre scolaire, aussi bien spatio-temporels, linguistiques et dans les stratégies d'apprentissage. Ils doivent apprendre le français, à lire, écrire, compter et surtout être capable de suivre le rythme d'une scolarité ordinaire.

L'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine est un terrain exceptionnel d'investigation car il a été construit à partir de contraintes migratoires actuelles. Il propose une réponse à l'urgence et l'ensemble des actions mises en place apparait comme une adaptation à une situation d'urgence. Le projet pédagogique de l'école suit cet état d'esprit et est le résultat d'une adaptation au contexte. Cependant, pour mener à bien cette recherche, j'ai dû modifier mon point de vue, adapter ma démarche à celle d'un chercheur, et non plus simplement à celle d'un acteur de terrain.

3. Posture : le chercheur en action

Quand je suis présent dans l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry, je suis enseignant-coordinateur. Cette fonction est bien identifiée, pour moi et les autres, que ce soit les élèves, l'équipe éducative, les parents, les travailleurs sociaux du centre. Cependant, pour ce travail, je deviens étudiant-chercheur et modifie mon rôle. Il est indispensable d'une part de comprendre comment s'articulent ces fonctions et d'anticiper les biais que pourrait engendrer la confusion des rôles.

3.1 De l'acteur au regardeur

Ma posture reste particulière et ambivalente. Chaque jour où je suis présent sur le centre, j'assume plusieurs rôles : enseignant auprès du groupe Alpha deux matinées par semaine, coordonnateur de l'école (équivalent du directeur d'école), référent auprès des partenaires (Emmaüs solidarités, rectorat de Paris, circonscription d'Ivry, ville d'Ivry, Direction des affaires scolaires de Paris). Je connais parfaitement le terrain étudié, ayant participé à sa mise en place il y a presque cinq ans et ayant agi avec l'ensemble des acteurs, institutionnels ou associatifs. J'ai donc une vision approfondie du terrain. Mais elle reste *in medias res*, en situation. Lorsque je suis au centre, je suis (et suis identifié comme) professeur par l'ensemble des interlocuteurs, coordonnateur par les professeurs et les personnels d'Emmaüs, directeur par les hébergés du centre.

Etre professeur et coordonnateur est déjà une double identité professionnelle. Ce sont des fonctions qui situent mes interventions dans l'action de l'école. Ma posture est celle d'un acteur *in medias res,* qui implique une action participante. Dans la grande majorité des situations, ces deux fonctions n'entrent pas en opposition. Quand je suis en classe avec un groupe d'élèves, je suis professeur. Les matinées où je suis coordonnateur, je n'ai aucun cours. Ce qui ressemble à la posture des directeurs d'école, qui sont généralement enseignants et gestionnaires, premiers référents de l'école. Quelquefois, les deux fonctions peuvent être difficilement identifiables et il est alors nécessaire de matérialiser concrètement une des deux fonctions pour que l'interaction puisse se poursuivre sans ambiguïté. C'est le cas lors des concertations hebdomadaires : je les conduis en tant que coordonnateur, mais peux m'effacer de l'interaction lorsqu'il s'agit d'échanges concernant la pédagogie, où je n'apparais plus comme le premier interlocuteur de l'école, mais un professeur parmi les autres. La parole n'est pas distribuée de la même manière selon la fonction que j'occupe.

Coordonner, c'est organiser, synchroniser. Il y a l'idée d'ordonner, c'est-à-dire d'organiser, de synchroniser, mais aussi, d'ordonner à quelqu'un : le coordinateur (ou coordonnateur, les occurrences sont similaires dans le sens, même si ces dernières années, « coordinateur » est davantage utilisé, peut-être parce qu'en anglais ou en italien, le début du radical est identique) est considéré comme ayant un certain pouvoir. Le préfixe « co » indique bien que le rôle du « coordo » n'est jamais solitaire : impossible de coordonner une action sans les autres. Ainsi, coordonner, c'est établir des liens. Le coordonnateur est le point de rencontres entre plusieurs entités : verticalement (avec la hiérarchie) et horizontalement (avec les collègues et partenaires). Il y a donc déjà inscrit dans ce rôle la pluralité des interactions selon les situations. Quant à l'appellation « directeur », il prend exactement le même sens que dans l'éducation nationale : le directeur est, d'après ses statuts, le référent administratif de l'école, sans être le supérieur hiérarchique des professeurs des écoles ; le supérieur étant l'inspecteur de l'éducation nationale. Pour les parents et les enfants, il est l'interlocuteur qui représente l'autorité de l'école.

Autrement dit, ces fonctions sont liées à une position d'autorité et de subordination, vis-à-vis des élèves et des enseignants, qui est également fédératrice, car au centre des actions de cette école.

Ces fonctions professionnelles impliquent des attitudes, qui ne sont pas celles du chercheur. Mais elles me permettent d'être un membre du groupe, identifié comme tel, et de ce fait, de ne pas apparaître comme un élément nouveau, artificiel de leur environnement. Le climat de confiance est déjà instauré, le temps de préparation et de sécurisation de la relation interpersonnelle a déjà eu lieu et permet sans doute d'obtenir plus rapidement des réponses signifiantes plus intimes.

L'ambivalence de ma posture peut être appréhendée à travers un élément : le regard. Pour Pierre Nora, le « *regardeur* » est celui qui observe mais qui garde un esprit critique, porté à débusquer les postures sociales et à raconter des histoires (2021 : 230). Nora est le benjamin de la fratrie et justifie cette posture par sa place dans la famille qui l'a toujours incité à rester dans l'ombre, à observer les événements avec distance. Le regardeur est un spectateur, qui a une vision critique, au sens premier, de celui qui examine. Il n'y a pas d'objectivité dans cette fonction, mais une conscience qui observe et retranscrit ce qu'elle ressent. C'est un point commun entre les trois fonctions que j'occupe au sein du centre : en tant qu'enseignant, coordonnateur comme en tant qu'étudiant-chercheur, je porte une subjectivité qui est à la fois un atout et un risque de biais pour ce travail. Néanmoins, la principale différence entre ces fonctions réside dans la

distance entre les personnes, les situations et moi-même. Pour filer la métaphore visuelle, la distance focale n'est pas la même.

3.2 Les biais de la démarche méthodologique

Le biais principal reste celui du détachement nécessaire propice à l'analyse et l'interprétation. Il s'agit de trouver la bonne distance, qui permet de comprendre les situations observées comme les paroles recueillies. Or dans l'ensemble des rôles, postures, inter-relations installées, la difficulté est de faire la part entre ce qui pourra servir pour notre étude et ce qui doit être mis de côté pour ne pas l'entraver. Il est donc indispensable de créer un cadre spécifique pour recueillir les données, et indiquer explicitement ma démarche de recherche. Chacun m'identifie selon des rôles stables depuis la création de l'école ; or ici, ce rôle nouveau peut déstabiliser la relation entretenue auprès de l'interlocuteur. Si mon positionnement est clair dans mon esprit, le sera-t-il dans le regard des autres ? S'ils me voient comme le directeur de l'école, vont-ils pouvoir se confier de la même manière que si je les avais rencontrés pour la première fois récemment ? A l'évidence, non.

Mon implication dans l'école, qui s'apparente à une « *participation totale* » selon les termes de la sociolinguistique définis par William Labov doit ici être décentrée pour devenir une « *participation observante* », c'est-à-dire une observation distanciée tout en restant un acteur du terrain observé. L'immersion, qui préexistait à cette recherche, se présente comme un atout mais ne doit pas nous éloigner des réflexions, doutes et interrogations du chercheur.

Ces biais sont attachés à la perception des situations et des personnes. De mon côté, cela se présente comme un atout : l'observation préalable par laquelle on découvre le terrain étudié, s'est achevée depuis longtemps. Une relation de confiance s'est instaurée qui a eu le temps de maturer. Il n'y a bien une empathie mais elle n'est pas biaisée par un regard compassionnel envers ces enfants qui ont des conditions de vie instables, précaires, traumatisantes.

D'un autre côté, les interlocuteurs doivent percevoir ma nouvelle fonction de recherche. Il sera alors nécessaire de spécifier, d'expliquer mon rôle au moment où les rencontres bilatérales auront lieu, pour dissiper toute ambiguïté. D'où également la nécessité de définir une méthodologie appropriée qui permet de recueillir des données intéressantes.

4. Méthodologie de recherche : entretiens et observations

Si l'on synthétise les éléments développés ci-dessus, on peut définir le cadre de la méthodologie de recherche pour recueillir les données. L'objectif est de travailler nos hypothèses en centrant notre démarche sur les élèves allophones non scolarisés antérieurement, dans l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine. Comme j'y interviens, il est également important d'avoir à l'esprit l'état de mon engagement pour que ces données soient scientifiquement rigoureuses et exploitables. Dans cette perspective, quel dispositif mettre en place ? Quelles conséquences ont nos choix méthodologiques ?

4.1 Les démarches possibles

La méthode utilisée est ethnographique : il s'agit de saisir les données *in situ*, d'appréhender les comportements, les attitudes dans leur contexte. Cette méthode a avant tout pour objectif de recueillir des données authentiques et dans le contexte de l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry, permet à la fois de saisir les situations au moment où elles se déroulent, et d'effectuer une première analyse avec les acteurs de terrain. L'étude est longitudinale : elle est réalisée sur un temps long : l'analyse du terrain prend appui sur mon expérience depuis la création de l'école et l'étude est menée plus spécifiquement d'octobre 2020 à juin 2021.

Pour appréhender l'entrée dans les apprentissages des élèves allophones non scolarisés antérieurement, il semble naturel que ces élèves soient au centre du recueil de données, d'autant plus que nous souhaitons saisir leurs ressentis, émotions, impressions au moment où ils vivent leur entrée dans les apprentissages. Nous considérons les enfants comme des êtres autonomes, conscients, réflexifs et nous les rencontrons à un instant T de leur vie et de leur scolarité. Mais comment prendre en compte la plus grande partie des éléments concernant leur parcours, leur personnalité ? Le point de vue des personnes entourant ces enfants, au contact direct et quotidien avec eux, est indispensable pour notre analyse. Nous étudierons donc principalement les discours des écoliers ciblés, mais tenterons de prendre en compte de plus larges éléments qui participent à la compréhension des situations et du milieu.

Nous aurions pu choisir d'effectuer une étude quantitative : par exemple, suivre une cohorte d'enfants scolarisés dans cette école, tous non scolarisés antérieurement et analyser les facteurs de réussite ou d'échec lors des premières semaines de scolarisation. Cependant ce choix n'aurait pas permis, selon nous, d'appréhender la complexité du processus d'apprentissage, notamment

en relation avec l'histoire personnelle : une multiplicité de sujets engendre de multiples histoires dont les paramètres liés à l'apprentissage sont difficiles à cerner.

Il s'agit de « *proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour les acteurs eux-mêmes.* » (Razafimandimbimanana et Blanchet, 2011 : 34) Ainsi, le recueil de données pour cette étude est qualitatif. L'objectif n'est pas de dégager des éléments issus d'un corpus large, mais de cibler deux profils pour développer un protocole qui tente de mettre en évidence des données individuelles, contingentes, mais qui permettent de cerner une perspective plus globale.

Pour cela, le recueil principal de données est celui auprès des deux écoliers-sujets. Mais afin d'approfondir la compréhension de leurs agissements et paroles, nous réaliserons un recueil de données secondaires, à partir d'observations et d'entretiens auprès des adultes les plus proches de ces deux élèves.

4.2 Les entretiens semi-directifs

L'outil principal de recueil de données que nous avons choisi est l'entretien semi-directif. Notre recherche est inductive : elle s'attache à dégager des pistes à partir de données recueillies directement auprès des sujets et de leur environnement. Pour ne pas figer ces données dans des questions-réponses, nous avons choisi de mettre en place des entretiens semi-directifs, qui seront véritablement un support d'exploration, au sens où l'entend Kaufmann (1996 : 12).

L'intérêt de ce type d'entretien réside notamment dans la relation entre l'enquêteur et l'informateur : l'enquêteur ne doit pas faire abstraction de ses sentiments, de ses opinions lors des entretiens, mais les prendre en compte, c'est-à-dire tout à la fois en les laissant présents consciemment, en tant qu'interlocuteur, mais en les tenant à distance, en tant que chercheur.

Cette posture implique de prévoir un cadre précis à l'entretien, une grille élaborée avec soin, qui prenne en compte non seulement les éléments de recherches (en vue de travailler sur des hypothèses), mais aussi la structure de l'entretien. Celui-ci se présente comme une conversation guidée par la grille, mais qui ne se réduit pas à cette grille. L'enquêteur doit prendre en considération les relations affectives induites par l'entretien : bienveillance et sincérité de sa démarche, importance des paroles recueillies…

S'adaptant au terrain et à chaque interlocuteur, l'entretien semi-directif offre la possibilité d'être suffisamment cadré et souple pour recueillir la parole des enfants et les éléments non verbaux. Notre objectif est de déclencher une dynamique pour que le sujet soit totalement en confiance et ait envie de livrer tout ce qu'il souhaite. Ainsi, une attention particulière est portée aux phases de l'entretien, en fonction de sa chronologie : entrée en matière avec établissement du rôle de chacun, de l'objectif et mise en confiance du sujet ; début du travail de réflexion et d'introspection à l'aide de questions simples ; approfondissement des thèmes en suivant les pistes lancées par le sujet ; clôture de l'entretien par des remerciements.

Les thèmes choisis pour les entretiens sont les suivants :

- Biographie langagière et utilisation des langues
- Représentations de l'école
- Entrée dans les apprentissages
- Affectivité dans l'apprentissage : relations aux autres élèves, avec les professeurs, avec les apprentissages
- Rôle de la langue française
- Narration de la migration
- Rôle de la mémoire

Pour chacune des parties, nous renvoyons à l'annexe 1 où sont précisés les objectifs. Chaque entretien est planifié et dure au plus une heure. Une autorisation est signée par chaque personne interrogée. Les entretiens avec les enfants sont enregistrés et/ou filmés. La médiation est assurée quand elle est nécessaire par un traducteur. Médiateur, mais aussi personne qui est à la fois dans la conversation et à côté, le traducteur ne prend pas complètement part à la discussion. Sa traduction doit tenir compte de cette posture et de ses relations avec l'enfant interrogé. Une discussion est nécessaire au préalable pour spécifier explicitement son rôle, et laisser l'élève s'exprimer sans l'interrompre, sans rompre la narration. Nous avons choisi de faire appel à un assistant social que les enfants connaissent car il travaille dans le centre d'hébergement d'urgence, mais qui ne s'occupe pas des familles étudiées, pour ne pas risquer de biaiser l'entretien par des relations déjà installées où le traducteur est un acteur de la discussion et du quotidien de la personne interrogée.

Enfin, chaque entretien est transcrit. Chaque transcription essaye de pallier les difficultés du passage de l'oral à l'écrit : perte de l'intonation, des émotions, des échanges de regard, des moments de déconcentration… aucun énoncé n'est rectifié : les hésitations, les approximations

de langage sont maintenues, car elles participent à une perception beaucoup plus fine de la pensée des locuteurs.

4.2.1 Avec les écoliers

Pour les élèves, mineurs, une autorisation parentale est demandée et signée. Les deux élèves-sujets sont enregistrés et/ou filmés : le but est d'une part de transcrire les enregistrements, qui nous serviront à rapporter leurs paroles et d'autre part à reprendre d'une manière plus distanciée les comportements, regards, attitudes des enfants, qui pourront être utilisés ensuite dans l'analyse comme des éléments signifiants. Il est important d'associer le bon outil à la situation : s'il se présente comme trop gros, trop invasif, le caractère officiel de la démarche prend le pas sur la spontanéité. Le portable sans micro est un outil visible, courant, que les élèves-sujets ne découvrent pas. En le mettant à côté d'eux, je cherche à la fois à montrer qu'il s'agit d'un moment inhabituel (ce n'est pas une conversation spontanée) mais sans risque (j'explique dès le début pourquoi je vais enregistrer l'entretien et une autorisation a été demandée auprès des représentants légaux des enfants). Ces enregistrements sonores complètent l'enregistrement audio-visuel qui est effectué avec une petite caméra, que les élèves ont l'habitude de voir dans le cadre de projets pédagogiques.
L'intérêt de l'entretien semi-directif est de partir des interactions qui sont déjà installées entre nous : mes fonctions d'enseignant et de coordonnateur impliquent d'insuffler l'énergie, de guider l'activité, comme dans le cadre d'un cours. Cependant, il laisse un cadre suffisamment souple pour garantir l'expression la plus libre et spontanée, la moins normée et stéréotypée. L'objectif est de saisir ce que les élèves transmettent avec un recul minimal de leur point de vue : les élèves, lorsqu'ils sont interrogés, ont quelques jours, voire quelques semaines de recul sur l'événement vécu.

Les entretiens se sont déroulés en mars et avril 2021.

4.2.2 Avec les enseignants

Le recueil de données avec les enseignants est aisé, dans la mesure où je les vois trois jours par semaine durant toute l'année scolaire. Les professeurs sont les professionnels que nous avons privilégiés pour plusieurs raisons. D'une part, ils connaissent parfaitement les enfants dès leur premier jour de scolarisation. D'autre part, ils sont habitués à évaluer l'entrée dans les

apprentissages des élèves. Ces thèmes sont souvent abordés lors des réunions de concertation, qui ont lieu tous les mardis à l'école. Nous avons prévu un protocole adapté à la configuration de l'équipe. L'enseignant principal qui a les élèves-sujets tout au long de la semaine dans le groupe Alpha, a participé à plusieurs entretiens. Après discussion, l'échange avec l'enseignante principale du groupe Alpha a été réalisé par écrit, pour plusieurs raisons : elle a souhaité prendre du recul, réfléchir aux questions ; de plus, nous avons créé un protocole différent des autres échanges que nous pouvons avoir tout au long de l'année. Ainsi, j'ai envoyé l'ensemble du questionnaire à l'enseignante, qui m'a répondu en trois temps.

Les autres professeurs ont été sollicités lors d'entretiens moins longs et moins formels. L'objectif était d'apporter un regard complémentaire, notamment concernant l'appétence pour les apprentissages des élèves étudiés, leur présence, leur comportement et participation aux activités, mais sans rapport avec les deux élèves étudiés.

Les entretiens ont eu lieu en mars et avril 2021. La fluidité des échanges a permis de revenir à plusieurs reprises sur une idée, une notion, une opinion entre avril et mai. Chaque professeur ayant participé à un entretien a signé une autorisation.

4.2.3 Avec les travailleurs sociaux

Les travailleurs sociaux d'Emmaüs solidarités sont les personnes qui côtoient les enfants et leur famille tout au long de leur séjour. Ils travaillent au centre d'hébergement d'urgence, et voient quotidiennement les enfants et les parents, d'une manière formelle, pour des entretiens liés à la vie dans le centre ou à leur dossier administratif, ou d'une manière informelle, au gré des déplacements, des pauses dans le centre. Il se crée très souvent une relation sécurisante et bienveillante entre le travailleur social et la famille. A Ivry-sur-Seine, les travailleurs sociaux ont différentes fonctions : le directeur et les deux chefs de service dirigent le centre, les travailleurs socio-éducatifs (TSE) se répartissent l'ensemble des familles du centre et en sont les référents. Dans le centre, d'autres personnels sont en contact quotidien avec les hébergés : les auxiliaires socio-éducatifs (ASE) qui gèrent les besoins concrets de chacun. Autrement dit, les personnes qui connaissent à la fois les familles, leur histoire et leur situation administrative sont les TSE.

Des entretiens ont été menés auprès des travailleurs socio-éducatifs. Le questionnaire figure en annexe. L'objectif est de cerner avec précision l'environnement des familles, leur histoire et

leur situation administrative, pour mieux comprendre le rôle des enfants étudiés dans la famille. Ils sont également des témoins privilégiés des attitudes des enfants : se comportent-ils de la même façon dans et en dehors de l'école ?

Les entretiens ont eu lieu en mars et avril 2021. Deux problèmes ont retardé leur réalisation. Alors que ces entretiens étaient prévus fin mars, l'une des travailleuses sociales que nous devions interroger a changé de poste et de lieu de travail et il n'a pas été possible d'échanger avec elle autrement que de manière informelle. Nous avons donc réalisé un entretien avec la coordinatrice des travailleurs sociaux, qui connait parfaitement la situation des familles étudiées. Cependant, le confinement décidé en avril 2021 a repoussé une nouvelle fois l'entretien à la fin du mois d'avril. Le fait que l'échange ait eu lieu tardivement a néanmoins permis de renforcer quelques éléments, liés à l'assiduité scolaire, à la participation des enfants au travail à distance.

Chaque travailleur social a signé une autorisation pour les entretiens.

4.2.4 Avec les parents

Les enfants qui sont scolarisés dans l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry ne vivent pas tous avec leur mère et leur père. L'intervention des parents dans le cadre scolaire est souvent limitée aux rendez-vous institutionnels, comme les réunions de remise des bulletins ou lors de rencontres individuelles, en cas de problème avec leur enfant. A l'école d'Ivry, les parents interviennent dès le début de la scolarisation : en tant que coordonnateur, je les reçois avec leur enfant lors d'un premier échange qui permet également d'évaluer le niveau scolaire de l'enfant. Ce premier rendez-vous est important pour présenter l'école et l'institution, et implicitement le pacte scolaire, républicain et laïque. Même s'il n'entre pas directement dans le recueil de données pour cette étude, nous nous sommes servis des informations transmises à cette occasion pour élaborer plus précisément le questionnaire destiné aux parents.

Par la suite, les parents sont libres de venir dans l'école, située à quelques dizaines de mètres de leur chambre, pour échanger avec les membres de l'équipe pédagogique. Ces caractéristiques qui font partie de la vie de l'école nous permettront d'appréhender l'investissement des parents pour la scolarisation de leur enfant, sans toutefois préjuger de leurs ressentis, représentations et de leur rôle éducatif vis-à-vis de leur enfant. C'est pourquoi, pour déterminer avec davantage

de précisions leur implication, nous avons réalisé un entretien avec les parents des deux élèves-sujets.

La question était de savoir quand devait avoir lieu cet entretien. S'il se déroule trop tôt, l'enfant, qui sait que ses parents sont venus s'entretenir avec moi, peut être influencé par ce discours : les parents peuvent lui avoir parlé de l'entretien et l'enfant peut répéter ce que les parents ont dit. S'il a lieu juste après l'entretien avec l'enfant, celui-ci peut avoir le sentiment que le parent vient valider ses propos auprès de moi. C'est pourquoi nous avons choisi de déconnecter le plus possible l'entretien avec les parents de celui réalisé avec les enfants. Ils ont eu lieu deux à quatre semaines après l'entretien avec les enfants. Le questionnaire qui a guidé l'entretien est en annexe.

Les parents, comme les autres adultes, ont signé une autorisation.

4.3 L'atelier vidéo

Au début de l'année scolaire a été décidé qu'un atelier vidéo aurait lieu avec le groupe Alpha. Les décisions sanitaires ont provoqué le décalage de cet atelier, mais il a pu se dérouler entre le mois de février et juin 2021. L'intervenante, après concertation avec les enseignants et en fonction du profil des élèves de ce groupe, a souhaité travailler sur le journal intime audio-visuel. L'objectif principal a été de constituer des groupes d'élèves pour que chaque groupe réalise un film bref de trois minutes sur un élément de sa vie, à l'école ou en dehors, du présent ou du passé : le parcours migratoire, l'école, les amis, le déroulement d'une journée, la famille. Chaque séance a duré trois heures, soit une demi-journée de cours, au cours desquelles l'intervenante et la professeure travaillaient avec l'ensemble du groupe-classe ou avec chacun des groupes constitués pour ce projet.

Nous avons souhaité observer deux séances de cet atelier, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela me permettait de m'extraire de mon rôle d'enseignant-coordonnateur : même si j'ai participé aux activités, en aidant certains élèves dans leur travail, je n'ai pas été à l'initiative de ce projet. J'étais un accompagnant, un assistant, non pas un référent. Mon rôle a bien été spécifié aux élèves. Ces observations m'ont permis de noter des éléments sur un carnet qui ont complété les données recueillies lors des entretiens. Elles participent aux données non verbales qui entrent dans la compréhension d'un caractère, d'une personnalité.

5. Compléments au protocole

Le dispositif que nous venons de décrire permet de recueillir des données précises, sur des temps de recueils ponctuels. Puisque nous souhaitons cerner l'évolution des élèves dans leur apprentissage, il nous a semblé important de compléter ces données par des observations au long cours, sur plusieurs mois, de leur entrée à l'école jusqu'au jour des entretiens.

5.1 Les observations

Cette étude est immersive et il ne nous a pas semblé pertinent d'inclure une phase d'observation longue du terrain dans la mesure où je ne le découvre pas avec ce travail. Mon temps de présence sur site me permet, en classe et dans l'école, de dégager des temps d'observation à différents moments de la scolarisation des deux élèves étudiés. Néanmoins, ces deux élèves sont arrivés il y a peu de temps dans cette école. Il apparaît absolument nécessaire, au-delà des entretiens individuels, de passer du temps auprès d'eux, pour mieux cerner leur personnalité, leur comportement, et minimiser les risques d'une mauvaise interprétation des signes. C'est pourquoi un temps a été prévu pour observer ces deux élèves dans l'enceinte scolaire, au moment des cours et des temps de récréation, ainsi qu'en dehors de l'école, auprès des familles et des travailleurs sociaux.

Ces observations directes sont des indications supplémentaires en cas d'hésitation sur l'interprétation des données étudiées, si elles nous paraissent ambiguës.

5.2 Les autres élèves

Les élèves que nous étudions sont scolarisés dans le groupe Alpha. Au moment où nous écrivons ces lignes, il est composé de 12 élèves : 7 filles et 5 garçons âgés de 8 à 12 ans, originaires d'Afghanistan, de Syrie, du Koweit, du Soudan, d'Erythrée, de Guinée, de Côte d'Ivoire et d'Italie. 8 enfants n'ont jamais été à l'école avant d'arriver en France ; les 4 autres ont connu une scolarisation ponctuelle, dans leur pays d'origine ou dans un pays tiers. Ils sont tous non lecteurs non scripteurs sur alphabet latin, et deux savent écrire quelques mots dans leur langue d'origine. Certains reconnaissent les lettres en capitale les plus usuelles. Sur les 12 élèves, 5 sont suffisamment francophones pour comprendre les interactions en classe. Par

contre, entre eux, les enfants ont pris l'habitude d'utiliser un globish (global english) où quelques mots anglais, plus rarement en français, servent à communiquer dans les situations de la vie quotidienne.

La difficulté a été de repérer les élèves que nous souhaitions suivre plus particulièrement. Nous avons écarté l'option de suivre l'ensemble des élèves du groupe, car leur flux étant continu, il était très difficile d'établir des comparaisons, de faire émerger des éléments significatifs entre les élèves restant une semaine ou deux dans l'école, et ceux qui y demeureront toute l'année scolaire, en fonction de l'évolution de leur situation administrative. Les critères que nous avons pris en compte sont les suivants :

- L'âge : entre 8 et 12 ans, pour les raisons que nous avons développées plus haut.
- L'allophonie
- Le niveau en langue française : nous souhaitions choisir un enfant suffisamment francophone et un autre non francophone.
- Le genre : une fille et un garçon, car leurs relations aux autres enfants, n'est pas vécue de la même façon.

Le dernier élément d'importance reste le temps de séjour au centre d'hébergement d'urgence : pour pouvoir suivre l'évolution des enfants, il n'était pas envisageable que le travail avec lui ne dure que quelques semaines. C'est pourquoi, lorsque nous avons identifié des enfants qui correspondaient à notre recherche, nous avons échangé des informations avec les travailleurs sociaux, pour tenter de prévoir leur temps de séjour, sachant que ces prévisions ne sont pas toujours exactes. Le facteur chance est une donnée non négligeable de ce travail !

6. Les deux écoliers choisis

Pour pouvoir comparer les données recueillies, nous avons tenté de trouver deux élèves qui soient suffisamment proches dans leur profil scolaire. Deux personnalités se sont dégagées, que nous présentons ici, à partir des informations récoltées auprès des enfants et surtout des travailleurs sociaux et des parents.

6.1 Setareh

Setareh est arrivée au centre d'hébergement d'urgence en août 2020. Elle est née le 15 janvier 2012 et a donc 8 ans au moment où elle rentre à l'école. Notons que sa date de naissance est celle donnée aux autorités françaises et ne correspond pas forcément au jour réel de naissance, la famille n'ayant pas avec elle un acte de naissance du pays d'origine. Elle est afghane et est arrivée en France avec l'ensemble de sa famille : sa mère, son père et son frère cadet, qui a six ans.

Malgré les multiples rendez-vous avec les travailleurs sociaux et avec des traducteurs, personne n'est capable de retracer leur itinéraire depuis l'Afghanistan jusqu'à la France. Le père, agriculteur a été, selon son récit, pris à partie plusieurs fois et racketté par les talibans, qui l'ont roué de coups. La famille a décidé de partir. Le voyage les a menés en Iran, Turquie, Grèce, où ils ne sont restés qu'un mois ou deux, puis en France, où la sœur de la mère est arrivée avant eux. Vraisemblablement, ils sont venus en groupe, car cette famille reste très fragile : le père est atteint de surdité et la mère est également en situation de handicap, se déplaçant en fauteuil roulant. Une fois arrivés en France, ils ont entamé des démarches pour effectuer une demande d'asile, dont l'instruction est en cours.

Setareh a été évaluée pour la première fois le 3 septembre 2020. Elle a été reçue avec son frère et ses parents. N'ayant jamais été à l'école de sa vie, ni en Afghanistan ni dans un pays tiers, elle ne sait ni lire, ni écrire. Elle parle uniquement le dari, et se débrouille pour échanger avec les interlocuteurs français ou les enfants avec quelques mots d'anglais, appris au cours de la migration. Dès le premier échange, Setareh est perçue comme la personne référente de la famille : c'est elle qui conduit l'échange, qui comprend ce qu'on lui dit et qui le traduit à ses parents et son frère. Elle est énergique et déterminée. Elle a été scolarisée dans le groupe Alpha à partir du 4 septembre 2020.

En avril-mai 2021, au moment où se sont déroulés les entretiens, elle a donc un recul de sept mois sur son entrée à l'école. Comme elle a développé une certaine maitrise de la langue française (elle peut être évaluée à un niveau A2 en compréhension et production orale), les entretiens ont eu lieu en français, sans traducteur. Ce choix, discutable, a été fait car il m'a semblé plus intéressant de préserver la relation interpersonnelle qui s'est construite entre nous depuis son entrée à l'école, sans médiateur. Au moment où je lui ai proposé de réaliser le premier entretien, elle a semblé flattée, contente de le faire. J'ai également observé Setareh lors de l'atelier vidéo, en janvier et avril 2021.

6.2 Thierno

Thierno est arrivé au centre après Setareh, le 13 mars 2021. Il dit être né le 15 décembre 2011 et a donc dix ans. Or sur des documents officiels figure le 1er janvier 2011 comme date de naissance. Renseignement pris, on peut supposer qu'il s'agit de la date de naissance notée par l'administration au moment de leur arrivée en France. Originaire de Guinée, il vit avec sa mère et son petit frère, qui est né au Maroc, juste avant le départ pour la France. D'après le récit de sa mère, ils sont partis de Guinée pour des raisons économiques puis sont restés quatre mois au Maroc. Ils ont traversé la Méditerranée et sont restés deux mois en Espagne. Ils sont ensuite arrivés en France et ont été pris en charge au centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine. La famille, entrée dans l'espace Schengen par l'Espagne, est en procédure Dublin et attend la réponse de sa régularisation en tant que réfugiée.

Comme la plupart des habitants de Mamou, ville guinéenne à deux cents kilomètres de Conakry où la famille de Thierno vivait, ils sont peuls et parlent la langue du peuple peul. Thierno et sa mère parlent également français. Au moment de l'entretien d'évaluation, où les trois membres de la famille, Thierno, sa mère et son frère, étaient présents, Thierno a été évalué à un niveau de français entre A2 et B1 en compréhension et production orales.

Thierno n'a jamais été à l'école mais a eu une courte expérience scolaire en Espagne : une association venait dans le centre d'hébergement et Thierno a été quelquefois en classe et a surtout suivi un atelier de taekwondo. Il a pu se figurer à quoi ressemblait une école, mais la discontinuité des apprentissages et la courte période pendant laquelle il a profité des enseignements n'apparaît pas significative pour la mère et pour lui. A l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry, il est scolarisé dans le groupe Alpha, avec Setareh, depuis le 18 mars 2021.

Nous avons réalisé deux entretiens avec Thierno, après lui avoir expliqué, ainsi qu'à sa mère, les raisons de ces entretiens. Ils ont accepté de participer à ce travail sans poser de questions, de manière bienveillante et ont répondu à toutes mes sollicitations. Les entretiens se sont déroulés en français sans traducteur. J'ai également observé Thierno en classe et lors de l'atelier vidéo en avril 2021.

Ainsi, le protocole que nous avons mis en place s'appuie sur les entretiens et les observations des deux élèves, Setareh et Thierno. Ce sont les données principales, directes qui nous serviront à l'analyse. Au-delà, nous avons recueilli des données secondaires, lors des entretiens avec l'entourage des deux enfants et des observations à l'école, qui nous ont permis d'approfondir notre vision et de mieux comprendre ce que signifiait un énoncé ou un comportement.

Troisième partie : analyse et résultats

Il est assez facile de suivre la chronologie de la scolarisation d'un enfant dans un établissement. Les étapes y sont clairement définies. Par contre, le parcours logique, intellectuel, sensible de chaque élève est difficile à appréhender. Il s'exprime au travers de différents éléments que nous avons cernés dans la première partie. Loin d'être exhaustifs, ils nous sont apparus comme des indices du vécu de cette première expérience scolaire, pour ces enfants qui n'avaient jamais été à l'école auparavant.

Cette partie a pour objectif de répondre à un ensemble de questions lié à l'entrée dans les apprentissages, en se basant sur le cas de deux élèves, Setareh et Thierno. Nous avons cherché à multiplier les points de vue pour saisir la complexité des êtres et des situations : point de vue à chaud, immédiat par les observations dans différents contextes scolaires (cours, atelier, en récréation) et point de vue plus distancié, retour d'expérience sur les faits et les comportements par les entretiens. Quelles représentations et ressentis ces deux élèves ont de l'école, au moment où ils y entrent ? Quelles émotions les traversent ? Ces émotions jouent-elles sur leur apprentissage ? Témoignent-elles d'une attitude intimement liée à leur histoire personnelle ? Quel rôle joue la langue française : les élèves sont-ils plus ou moins enclins à apprendre en fonction de leur niveau en français ?

Nous analyserons dans cette partie les articulations entre les différents éléments qui entrent dans les premières semaines d'apprentissage. Une fois précisé ce que prennent en considération les deux élèves, nous verrons quel est le rôle de chacun des éléments dans la construction de leur identité scolaire et sociale. Ainsi, nous mettrons en évidence leur parcours émotionnel à partir de leurs représentations de l'école et des premiers jours de scolarisation, puis nous tenterons d'identifier si leur découverte du monde scolaire se construit en rupture ou en continuité de leur histoire personnelle. Nous analyserons alors le rôle de la langue française dans leur appréhension de l'apprentissage. Enfin, nous proposerons des perspectives didactiques, conséquences des données recueillies et résultats obtenus.

1. Spécificités des données recueillies

Nous avons décrit dans la deuxième partie la nature des données recueillies, mais il est nécessaire de s'arrêter sur certaines caractéristiques en relation soit avec le recueil, soit avec les

données elles-mêmes, qui ont influencé indirectement les résultats : le contexte sanitaire exceptionnel, les conséquences des entretiens bilatéraux, la difficulté à saisir ce qui ne se voit pas.

1.1 Un contexte particulier : la situation sanitaire

Cette recherche, basée sur l'observation en milieu scolaire et des rencontres, a dû s'adapter au contexte spécifique extérieur. La crise sanitaire, les restrictions qu'elle a engendrées et les changements constants ont modifié non pas la nature de notre travail, mais plutôt la forme des recueils de données.

Tout d'abord, la modification des rythmes scolaires a impliqué une réorganisation du planning initial. Certains entretiens ont été annulés, reportés. Heureusement, tous ont pu avoir lieu. Mais nos choix initiaux ont été remis en cause : nous souhaitions voir les parents quelques jours après l'entretien avec les enfants, afin que les réalités vécues soient les mêmes. Or ils ont été décalés : les entretiens avec les enfants ont eu lieu plusieurs semaines avant le rendez-vous avec les parents.

Pour les observations, deux contraintes ont été fortement ressenties : l'impossibilité de recevoir des intervenants extérieurs pendant le premier trimestre et la modification du calendrier scolaire (décision d'enseigner à distance du 5 au 9 avril et vacances de printemps décalées entre le 10 et 25 avril). Le calendrier des ateliers audio-visuels était fixé au début du second trimestre. L'atelier a pu commencer, mais les dernières séances ont été repoussées après les vacances de printemps. Ces changements ont eu des conséquences directes sur notre projet de recherche : les observations prévues après quelques semaines de scolarisation pour Setareh se sont déroulées plus tard : elle était déjà engagée dans sa scolarité et les premiers jours n'ont pu être consignés scientifiquement. Cependant, comme j'étais dans l'école toutes les semaines, j'ai pu malgré tout observer certains éléments qui nous serviront dans l'analyse des données.

Enfin, la mobilité des personnels d'Emmaüs a pu quelquefois freiner le recueil de données. Par exemple, nous devions rencontrer plusieurs travailleurs socio-éducatifs, pour tenter de cerner de leur point de vue l'évolution de Setareh et Thierno. Mais deux d'entre elles ont trouvé d'autres postes professionnels et ont quitté leurs fonctions rapidement. J'ai dû travailler avec la coordinatrice des travailleurs sociaux, qui a l'avantage d'être au centre de toutes les circulations

d'information sur les familles et enfants, mais qui a une vision quelquefois moins précise sur les ressentis, les émotions quotidiennes des hébergés.

La situation sanitaire et sociale exceptionnelle de l'année scolaire 2020-2021 n'a cependant pas nui à notre recherche : l'ensemble des recueils de données envisagés a pu être réalisé.

1.2 Recueillir des discours individuels : quelles conséquences ?

On l'a compris, les données sont principalement visuelles et auditives : elles sont le fruit d'une relation interpersonnelle, par essence subjective. Nous n'avons pas cherché à rassembler des données chiffrées ou synthétiques, comme lors des suivis de cohorte.

Pour faire émerger les résultats, nous avons principalement analysé les discours des interlocuteurs et fait appel aux méthodes de la sociologie ou de la socio-linguistique. Pour tirer parti des entretiens, nous avons procédé à une analyse thématique. Les thèmes ont été déterminés par cette recherche et ont été proposés aux interlocuteurs sous forme de questions ouvertes. Nous avons regroupé les énoncés, les informations tirées des observations, pour les analyser en fonction des hypothèses formulées dans ce travail.

Les entretiens ont été organisés comme suit : un rendez-vous a été pris avec chacun des interlocuteurs, fixant la date et le lieu et indiquant d'emblée l'objectif de l'entretien et ses modalités, notamment la progression par questions-réponses et la durée approximative prévue.

Prénom	**Date**	**Durée**	**Lieu**
Setareh	10/09/2020 8/4/2021	20 min 45min	Salle de réunion Bureau école
Thierno	13/3/2021 29/4/2021	20 min 35 min	Salle de réunion Salle de réunion
Parents Setareh	6/5/2021	20 min	Bureau école
Mère Thierno	6/5/2021	30 min	Bureau école
Travailleuse sociale	29/4/2021	30 min	Bureau Emmaüs
Professeure	20/3/2021 8/4/2021 7/5/2021		Questionnaires écrits

En recensant les discours individuels, nous avons voulu identifier les spécificités du regard de chacun, en évitant que le regard d'un autre acteur ayant vécu les situations évoquées puissent influencer le propos et la pensée. Ces entretiens ont ainsi pris un caractère volontairement formel, officiel. Les énoncés ont été recensés et les transcriptions partielles des principaux entretiens sont livrées en annexe.

1.3 Comparer le visible pour saisir l'invisible

Les recueils de données sont en réalité des relevés d'indices qui nous permettent de mieux comprendre un être, une situation. La difficulté n'a pas été de récolter ces informations, mais de savoir en tirer profit, de voir dans les discours et les attitudes des émotions, des processus intellectuels, des conceptions. Cyrulnik (2005 : 114) cite Anna Freud et René Sptiz : « *Il faut apprendre à décoder ces scénarios comportementaux pour savoir ce qu'ils désignent de l'intérieur de leur monde mental pour tenter d'y entrer, et de récupérer quelques enfants*. » Notre objectif est bien entendu plus modeste mais l'objectif est identique : trouver les bons outils pour réussir à décoder les comportements.

Appréhender le monde mental des enfants est complexe ; n'ayant pas l'habitude ni la maturité pour adopter une attitude réflexive, il nous faut saisir la spontanéité des réponses puis analyser leurs significations au regard des autres éléments convergents, comme le point de vue des personnes qui les entourent. Exprimer, s'extérioriser tient au caractère, à l'habitude, à la confiance et à la proximité envers son interlocuteur. Par exemple, la professeure note que « c*'est difficile de détecter les sentiments de Setareh car elle prend beaucoup sur elle* » contrairement à Thierno : « *il exprime ses sentiments, c'est donc facile de parler avec lui.* » Nous avons choisi ces deux élèves car ils sont différents mais pas mutiques : ils savent exprimer ce qu'ils ressentent.

Au-delà de ce que nous avons pu recueillir, il est nécessaire de prendre en compte la perception personnelle. Le visible et l'invisible, c'est par exemple ce que savent et perçoivent les enseignants, c'est-à-dire le connu et l'inconnu. L'accueil de l'enfant est différent, consciemment ou non, selon les informations dont ils disposent. La professeure de Thierno nous explique : « *Lorsque j'ai rencontré Thierno, je savais qu'il venait de Guinée et qu'il n'avait jamais été à l'école mais qu'il avait acquis des compétences de base (écriture, lecture syllabique, mathématiques) avec sa mère.* » Les informations principales sur sa situation sociale

et son passé scolaire avaient circulé, par oral ou par écrit, mais le fait de ne pas tout savoir se présente comme un inconvénient, mais aussi comme un atout. C'est préjudiciable à l'appréhension rapide et fine de la personnalité et des compétences de l'élève, mais c'est aussi un moyen de l'extraire d'éventuelles situations traumatiques. Il est considéré comme un membre de la communauté de la classe et certains éléments stigmatisants ne sont pas pris en compte, ce qui soulage le fardeau de l'élève et lui donne la possibilité d'en déposer une partie à l'entrée de l'école.

Enfin, notre perception, celle du chercheur, doit être capable de comprendre un élément et de l'interpréter. Nous avons choisi de comparer les données recueillies et de ne pas les superposer. Les comparaisons ont été multiples : entre les propos des enfants et des adultes, entre les propos et les comportements de Setareh et de Thierno, entre les observations et les paroles rapportées dans les entretiens. Cette multiplicité nous apparaît comme un gage de rigueur pour cerner la complexité d'une personnalité et d'une identité.

2. Quelles représentations sont véhiculées par les écoliers ?

Dans le cas des enfants nés en France issus de parents migrants, la représentation culturelle du pays d'accueil est souvent déséquilibrée par rapport à celle du pays d'origine : les parents mettent en valeur la culture d'accueil, la rendent préférable à celle du pays d'origine, qu'ils ont fui. Les enfants ressentent donc une opposition, une hiérarchie entre ces deux cultures.

Dans le cas des enfants primo-arrivants entrant en France avec leurs parents, le rapport entre la culture d'origine et la culture d'accueil est différente : la famille découvre ce nouvel environnement et ne l'évalue pas encore ; la culture d'accueil s'installe progressivement : on ressent certes une image contradictoire de la culture d'origine (c'est mon pays, mes racines, mais j'ai dû le fuir) mais il n'y a pas de certitude concernant la culture d'accueil (ce nouveau pays dans lequel je suis est-il bon pour moi et ma famille ?). Nous tenterons ici de voir comment les deux enfants se représentent le monde scolaire : est-il stéréotypé ? Est-il présenté de manière positive ? En quoi le discours des autres influence-t-il cette représentation ?

Au départ, nous souhaitions réaliser un entretien dès l'arrivée des élèves étudiés. Il est très difficile de réaliser ce recueil de données. Rien n'identifie un élève non scolarisé antérieurement, qui est âgé de plus de six ans. Le repérer prend du temps, et parallèlement, l'enfant a durant cette période élaboré une perception en visualisant l'école du centre d'hébergement d'urgence, qui est à quelques mètres de son lieu d'habitation. Il a également

échangé avec d'autres enfants ou les référents d'Emmaüs. Ainsi, nous avons demandé à Setareh et Thierno comment ils se représentaient l'école après quelques semaines de scolarisation : l'empreinte de l'école dans laquelle ils sont est évidemment très forte, mais permet de dégager quelques éléments intéressants.

2.1 L'école de Setareh, loin des stéréotypes

Quand je lui ai demandé comment elle imaginait l'école avant de connaître celle-là, Setareh a froncé les sourcils et n'a pas compris la question. Elle a dit : « *je sais pas + j'ai jamais été dans une école /* »(2 : 10)[6] Soit elle ne comprenait pas l'énoncé, soit elle n'avait aucune image de l'école (ce qui n'est pas possible car à 8 ans, elle a croisé de nombreuses personnes qui lui ont parlé de l'école), soit elle ne s'en souvient pas, elle n'arrive pas à identifier une représentation de l'école et à mobiliser ce souvenir. J'avais envisagé deux moyens d'obtenir des réponses signifiantes. Dans un premier temps, je l'ai amenée sur la thématique des représentations de l'école en lui posant les premières questions, pour susciter sa curiosité et montrer l'intérêt que je portais à ses propos. Puis, sachant qu'il est difficile pour un enfant de verbaliser une représentation, ce qui nécessite recul et abstraction, je lui ai proposé de dessiner l'école, suivi d'un court entretien d'exploration de ce dessin. Les représentations se construisent à partir d'images mentales et le dessin apparait pour l'enfant comme le moyen le plus immédiat et concret de les matérialiser. Je savais qu'elle allait dessiner l'école d'Ivry, celle du présent, mais je souhaitais voir comment elle concevait l'école, mentalement, affectivement, spatialement.

Afin que ce dessin soit un « *levier permettant d'enclencher des dynamiques d'interprétation* » (Molinié, 2010 : 154), il est nécessaire de préciser le dispositif mis en place. Ce dessin a été produit au cours du premier entretien semi-directif. Setareh est seule face à moi, elle n'a donc pas été influencée par la production d'un autre élève. Il est produit spontanément, rapidement (environ dix minutes) ce qui ne signifie pas qu'elle ait dessiné rapidement, sans retour sur sa production. Elle a commencé à dessiner et s'est arrêtée au bout de trois minutes en s'exclamant : « *c'est une maison + c'est pas une école //* » (2 : 11). Elle a froissé la feuille et m'en a demandé une autre. Sur ce nouveau dessin, les éléments se sont organisés progressivement, et les détails ont été ajoutés petit à petit. Plusieurs fois, elle a levé le crayon, regardé l'ensemble du dessin, avant de revenir dessus pour y ajouter un élément. Je l'ai laissé faire, sans intervenir, jusqu'au

[6] Le numéro entre parenthèse renvoie à la situation dans la transcription en annexe 2 (entretien avec Setareh) et annexe 3 (entretien avec Thierno). Ainsi, (2 : 10) renvoie à l'annexe 2, échange 10.

moment où elle a levé les yeux et m'a indiqué qu'elle avait fini. J'ai naturellement pris le dessin en main, l'ai félicitée et lui ai posé une ou deux questions. Comme les réponses montraient un réel récit que je n'étais pas capable de reconstituer seul avec le dessin, je lui ai demandé de m'expliquer ce qu'elle avait voulu représenter.

Ce procédé a permis « *de conduire des processus de conscientisation, de verbalisation et de réflexion sur ces déterminants*. » (Molinié, 2010 : 155) Il a transmis d'autres éléments que lors d'une verbalisation et a exprimé la perception de Setareh avec une précision que sa maitrise de la langue française ne lui aurait pas permis d'avoir.



Sa représentation de l'école fourmille de détails et nous permet de comprendre à la fois de quelle manière elle conçoit cet espace et son ressenti. Voici l'intégralité de ses paroles lorsque je lui ai demandé de m'expliquer ce qu'elle avait dessiné : « j*'ai fait les toilettes + garçons et filles / ça c'est la porte // ça c'est J.* <prénom du professeur> *avec les=enfants / là c'est la porte de entrée / là c'est M.* <prénom d'une adulte surveillante> / *là c'est les=enfants + ils sont dans la cour / là c'est la porte de M.* <porte de sortie> */ là c'est le toit et là c'est le ciel // ça c'est le soleil / »* (2 : 11). Puis elle a énuméré le nom des élèves de sa classe.

Le dessin sépare clairement trois bandes : le ciel en haut, deux « montagnes » au centre et l'école en bas. L'ancrage terrestre de l'école est visible, mais il est plus étonnant de voir que les deux-tiers de la feuille figurent des espaces extérieurs. C'est d'ailleurs l'impression que donne son dessin : l'espace scolaire est ouvert, non cloisonné. Lors de notre discussion, il est apparu que les « montagnes » étaient en fait le toit de l'école ; élément curieux et qui n'est pas réaliste, puisque le toit de l'école d'Ivry est plat. En apparence, ce toit figure davantage un paysage et ces montagnes rappellent celles qu'elle a vues, soit dans son pays d'origine soit durant son parcours migratoire.

Le tiers inférieur, qui représente l'école, est beaucoup plus réaliste : la porte principale, à droite, existe, tout comme celle de gauche, à moitié dessinée peut-être parce que les élèves ne l'empruntent jamais (c'est une sortie secondaire, de secours). Entre les deux, seules les toilettes sont matérialisées : la porte d'entrée et les deux toilettes, réservés à gauche aux garçons et à droite aux filles. A droite des toilettes est dessinée une petite table et une poubelle. Cela représente le rituel de l'entrée dans l'école depuis le début de la crise sanitaire. La première action qu'ils font est de se laver les mains. « MATILE », qui est approximativement le prénom de la jeune surveillante qui supervise cette action, est, comme dans la réalité, à côté de la table.

Ce dessin ne représente pas du tout les classes, ce qui est surprenant. Par contre, le groupe classe est nettement identifié : entre la porte de gauche et les toilettes, des élèves sont alignés, certains sont nommés (leur prénom est approximativement écrit au-dessus de certains personnages). Setareh s'est d'ailleurs représentée de la même manière que les autres. Le groupe est mené par une femme un peu plus grande que les élèves, l'enseignante (dont le prénom est lui aussi approximativement écrit). Les autres enfants sont dessinés dans tout l'espace de l'école, mais sans cloisonnement, comme s'ils étaient libres de circuler.

Plus que les espaces, pour Setareh, l'école, c'est avant tout les enfants qui y sont scolarisés. Elle a dessiné 28 personnages, 14 garçons et 14 filles, facilement identifiables car très schématisés et stéréotypés. Ils sont petits, car ce sont des enfants, et on peut voir seulement deux adultes, la surveillante et l'enseignante.

Setareh a une image très positive de l'école. Un seul élément est écrit en dehors du nom des personnages : « soleil ». De plus, le centre de la porte d'entrée est figuré par un cœur, motif que dessine sans cesse Setareh dans la plupart de ses productions. Ce motif tient à la fois à ce qu'elle ressent qu'à ce qu'elle veut faire ressentir pour le spectateur. Elle ne se distingue pas dans le groupe classe et se considère comme une élève parmi les autres.

On aurait pu prévoir que la représentation dessinée serait, pour cette enfant de 8 ans, basée sur des lieux communs, des *topoi*, une école ressemblant à une maison par exemple. C'est ce qui était en marche lorsqu'elle a commencé son premier dessin. Mais du moment où elle s'est arrêtée et a dit « *c'est une maison + c'est pas une école* » (2 : 11), elle a décidé de s'éloigner de cette représentation collective et de se focaliser sur une représentation personnelle, une véritable vision de l'école et de ce qu'elle ressent implicitement. Ce dessin, effectué au crayon papier, reste aéré, utilise tout l'espace de la feuille : l'école emplit sa vie et est très importante pour elle.

2.2 L'école de Thierno : un espace conflictuel

Cette vision assez harmonieuse de l'école ne ressemble pas à celle que Thierno a exprimée. En entrant dans l'école d'Ivry, Thierno avait davantage de représentations de l'école que Setareh. Il connaissait des enfants qui avaient été scolarisés en Guinée, et une prise en charge scolaire existait quand il était en Espagne. Quand je lui ai demandé pourquoi il n'avait pas été à l'école en Guinée, la mère de Thierno m'a répondu : « s*i tu as pas des moyens en Guinée // j'étais à Mamou + dans la ville / il avait beaucoup de copains qui allaient à l'école //* » Elle me dit cependant qu'« *en Espagne + il a commencé à l'école //* » alors qu'elle m'a affirmé qu'il n'avait jamais été à l'école avant son arrivée en France. Après éclaircissement, Thierno a participé à des ateliers sportifs de taekwondo en Espagne. Pour elle, il s'agit d'une structure qui s'apparente à une école. On comprend qu'elle rapproche les deux par leurs points communs : son enfant est pris en charge par des formateurs, éducateurs, pour un apprentissage.

Pour Thierno, la conception de l'école est également assez confuse. A la question « avant d'arriver ici, tu étais déjà allé dans une école ? », il répond : « *non + sauf en Espagne + ils ont mis dans un foyer et il y a une madame qui apprend lundi mardi mercredi il nous apprend à lire à dessiner / mais c'est pas dans une école c'est dans notre maison / elle parlait espagnol mais aussi français il y avait des autres enfants c'était dans une petite salle comme ça //* » (3 : 9). Il ajoute spontanément : « *ça va être bien / je vais avoir beaucoup des amis / ma mère elle m'a dit quand tu étudies tu vas avoir beaucoup des amis*. » (3 : 10). Dans son discours, Thierno a beaucoup de mal à séparer espace familial et espace scolaire, ce qui n'est pas surprenant : c'est sa mère qui lui a appris les rudiments de la lecture, l'écriture et de l'algèbre et les seuls espaces de cours qu'il a vus n'étaient pas situés dans une école, mais créés dans un centre

d'accueil temporaire pour migrants en Espagne. Cette confusion est également matérialisée par son refus de dessiner. Quand je lui ai proposé de dessiner une école, il m'a regardé sans rien dire. Je lui ai dit qu'il avait le choix de le faire ou pas et il a décliné. Cette attitude ne montrait pas une opposition vis-à-vis de moi, mais il a esquivé l'activité, pour ne pas être en difficulté : « *je sais pas dessiner* // » (3 : 13)

Les représentations de Thierno demeurent approximatives et il répète ce qu'il a entendu : pour lui l'école sert à « *apprendre les langues savoir lire et écrire* / » (3 : 12). C'est le discours tenu par les adultes de l'école, et notamment celui que je tiens lors du premier entretien d'évaluation des élèves. Il est face à moi et répète ce que je souhaite entendre. Ses images mentales sont difficiles à identifier car elles ne semblent pas fixées et manquent de repères, de fondement. Ce qu'on perçoit dans son discours et son attitude reste cloisonné à des représentations artificielles ou du moins extérieures à lui : il ne se les est pas appropriées.

2.3 S'approprier les représentations des autres

Les entretiens et le dessin ont été réalisés durant la même période, mais ne se situent pas au même moment de leur scolarisation : quand elle a réalisé son dessin, Setareh était en classe depuis plusieurs mois alors que Thierno était arrivé trois semaines avant dans l'école quand je me suis entretenu avec lui. On ressent cette différence dans la manière dont ils se saisissent des représentations des autres.

Plusieurs sources ont construit leurs images mentales :

- Le discours familial, principalement celui des parents.
- L'observation d'une structure apparentée à une école, pour Thierno.
- Le discours des pairs : autres élèves déjà scolarisés dans l'école.
- Le discours des adultes référents, comme les travailleurs sociaux qu'ils avaient rencontrés avant leur entrée à l'école.

Si l'on prend l'exemple du discours rapporté par la travailleuse sociale que nous avons interrogée, on identifie plusieurs éléments qui régissent une vision spécifique de l'école :

> « *on dit que l'école est pour les enfants entre 6 et 18 ans que c'est une école exprès pour les enfants qui viennent d'arriver en France + que c'est temporaire/ et une fois qu'ils seront transférés ils intégreront une école entre guillemets normale // mais les*

gens ne posent pas vraiment de questions sur l'école // ceux qui posent le plus de questions ce sont les francophones qui ont déjà été à l'école qui savent comment ça marche / ou ceux qui ont été dans d'autres pays comme la Suède ou l'Allemagne / »

Les éléments énoncés sont factuels, mais insistent clairement sur l'ambiguïté entre une caractérisation globale de l'école en France, implicite et celle de cette école en particulier. La travailleuse sociale situe l'école d'Ivry dans l'ensemble des écoles en France « *entre guillemets normale*<s> ». Cet adjectif, qui qualifie souvent les établissements ordinaires, induit une marginalisation de l'école d'Ivry. Alors que l'on pourrait penser qu'elle risque de déstabiliser les enfants qui entendent ce discours, cette dénomination n'a pas d'effet notable sur la représentation des enfants au moment où ils arrivent à l'école, car ils ont d'autres sources pour compléter leurs images mentales et surtout, ils peuvent voir les bâtiments de l'école, ce qui les rassure. On peut d'ailleurs noter l'absence d'image visuelle issue de la réalité dans le passé de Setareh et Thierno : aucun des deux enfants ne nous a dit avoir vu une véritable école avant d'arriver à Ivry.

L'appropriation progressive de la réalité scolaire va modifier les représentations individuelles de chacun des deux enfants et nous pouvons tirer quelques éléments des données recueillies, en les schématisant. En premier lieu, les images mentales, en l'absence de réalité visuelle, se sont construites à partir des discours environnants. Selon le statut des locuteurs porteurs de ces discours, l'enfant attache plus ou moins d'importance à ce qui est dit : pour Thierno, on sent que les paroles de sa mère sont considérées comme vraies, tout comme celle des enseignants. Par contre, la parole des pairs, avec qui les relations sont plus instables, sont saisies, mais jugées moins fiables.

La vision personnelle se construit petit à petit : les éléments repérés comme structurants et invariants (une école est un bâtiment, il y a des élèves et des professeurs, on y va pour apprendre) sont quelquefois stéréotypés dans les représentations, mais restent une expression simplifiée d'une réalité mentale plus complexe. Plus l'enfant a d'expérience scolaire, plus il va se détacher de ces stéréotypes et des discours des autres. Le positionnement de Setareh et Thierno a été saisi à un instant T, mais évolue au fur et à mesure que les connaissances sur la scolarité se développent. Dans un premier temps, après avoir écouté et entendu le discours des autres, ils se construisent des images, proches de *topoi*, très proches des discours entendus. Les repères s'installent et se modifient avec les informations les plus récentes ; les enfants réinterprètent des informations.

Les représentations observées témoignent de ressentis différents. Setareh a une image très positive de l'école, ce qui l'invite à s'engager pleinement dans les apprentissages dès les premières heures de classe. Thierno, de son côté, a davantage de mal à se positionner, car il ne se représente pas précisément la vie de l'école ou le système scolaire. Ses repères entrent en conflit avec ce qu'il vit. Ont-ils été déstabilisés par leur entrée à l'école ? Lors des premiers jours de classe, on a pu observer que ces deux élèves étaient, comme la très grande majorité des nouvellement arrivés en classe, observateurs, réservés, mais sans blocage, sans opposition ni à l'espace, ni au système, ni au fonctionnement de l'école. Les représentations initiales, qui préexistaient avant leur scolarisation, demeuraient positives et leur a facilité leur entrée à l'école. Cependant, comment s'articulent ces représentations avec les émotions ?

3. Le cheminement des émotions

Notre objectif est de cerner le cheminement des émotions en essayant d'identifier d'une part la nature des principales émotions, d'autre part le rôle qu'elles jouent dans les apprentissages, chez ces deux élèves. Après avoir précisé quelles sont les fragilités de Setareh et Thierno, nous repèrerons les éléments significatifs lors de leurs premiers jours de scolarisation. Puis nous caractériserons les principales émotions qu'ils ont pu ressentir et nous transmettre. Cette affectivité, dépendante du rapport aux autres, nous amènera à analyser leurs relations avec les autres élèves et les adultes de l'école, qui construiront une image leur permettant d'être en capacité d'apprendre.

3.1 Fragilité et vulnérabilité des deux écoliers

Il est important de souligner d'emblée qu'il n'y a pas de fragilité psychologique a priori due à la migration : « *la trajectoire migratoire ne permet pas d'augurer des fragilités psychologiques ultérieures* » (Mendonça Dias & Armagnague, 2018 :76). Certes, nous l'avons détaillé dans la première partie (voir *infra 4.3*), la fragilité est engendrée par le changement d'environnement, leur situation sociale précaire et le fait que ces enfants soient non scolarisés antérieurement. Autrement dit, c'est à la fois leur histoire personnelle et leur situation présente qui crée cette vulnérabilité : « *Les expériences migratoires des jeunes et les conditions de séjour de leur famille ont des incidences sur les apprentissages scolaires. La précarité sociale des jeunes dont*

les proches sont dans l'attente d'un titre de séjour ou d'une régularisation administrative induit des situations anxiogènes qui impactent leurs expériences et leurs comportements scolaires. » (Mendonça Dias & Rigoni, 2019 : 21)

L'école d'Ivry se présente comme un lieu privilégié pour accueillir les élèves. Il devient rapidement un lieu sécure pour eux. Dans le centre d'hébergement d'urgence, elle se présente comme un lieu identifiable et familier, même avant le premier jour d'école : sa façade, recouverte d'une fresque réalisée par d'anciens élèves, est un repère et les enfants jouent toute la journée dehors, juste à côté de l'école. De même, dès qu'on entre ou sort du centre, on passe devant l'école. C'est un premier cadre rassurant.

De plus, la classe, dans laquelle sont regroupés douze élèves maximum, est un lieu qu'ils peuvent s'approprier rapidement. L'école n'est pas grande et les élèves ne changent jamais de classe, ce qui participe à leur stabilité. Enfin, dans la classe, les affichages, mêlant les apprentissages (les lettres, le lexique du corps, les mois etc) et les productions d'élèves, devient vite un espace accueillant et familier. C'est encore plus vrai lors des ateliers audio-visuels que nous avons observés, car il y a deux adultes pour les douze enfants : la prise en charge est plus différenciée et individualisée. Par conséquent la vulnérabilité des élèves, si elle est admise et prise en compte par les enseignants, n'est pas apparente dans les démarches pédagogiques. Les élèves sont soumis à des règles collectives, que l'on retrouve dans toutes les écoles de France.

Ainsi, l'école d'Ivry est conçue pour rassurer les élèves et sécuriser leur prise en charge. Ce qui ne signifie pas que chaque élève perçoit cet espace ainsi, comme nous allons le voir.

3.2 Les premiers jours à l'école

« *Arrivant en France, les enfants reconstituent un univers de références sociales et environnementales, notamment sur le territoire de l'école ou dans l'espace transitoire conduisant à l'école.* » (Mendonça Dias & Armagnague, 2018 :71) Cependant, comment Setareh et Thierno ont-ils construit leur univers, et particulièrement leur univers affectif lors de leur arrivée à l'école ? Pour répondre, nous allons décrire tout d'abord le déroulement du temps d'accueil dans cette école, puis nous nous focaliserons sur celui des deux élèves étudiés.

Après le premier rendez-vous évaluatif, au cours duquel l'enfant est reçu avec sa famille par le coordonnateur, la date du premier jour d'école est communiquée, souvent le lendemain ou le surlendemain. L'élève est accueilli alors directement dans son groupe par l'enseignant.

Dans le groupe Alpha, la première heure de cours pour un nouvel élève n'est pas un temps individualisé, mais collectif : l'élève est directement intégré dans le groupe classe. Des actions spécifiques lui sont destinées : distribution des fournitures, du carnet de liaison, de l'emploi du temps. « *Selon le contexte de son arrivée (début, milieu ou fin de semaine, ambiance dans le groupe, activités en cours), je prends plus ou moins le temps d'expliquer l'emploi du temps et les règles à l'école. Je demande aussi à chacun de se présenter pour accueillir l'élève*. » (Professeure). Pédagogiquement, l'élève réalise des activités différenciées ou non : s'il est visiblement capable de faire ce qui est proposé à l'ensemble du groupe, il le fait ; « *Si l'activité n'est pas appropriée à son niveau, je propose tout de suite autre chose (graphisme ou reconnaissance des lettres de l'alphabet avec des lettres mobiles, alphabet à reconstituer avec lettres mobiles et abécédaire imprimé...).* » (Professeure).

La professeure que nous avons interrogée insiste sur le rôle des émotions : « *J'ai remarqué que lorsqu'un élève arrive dans la classe, il a peur de ne pas être apprécié, de ne pas avoir d'amis sauf s'il a vécu dans le centre et qu'il a eu l'occasion de se faire des amis avant sa scolarisation bien sûr. Si un élève vient d'arriver et qu'il n'a pas encore d'amis, il risque de s'isoler, se faire discret ou au contraire instaurer une relation conflictuelle vis-à-vis d'un groupe qui pourrait (selon ses propres craintes) ne pas lui offrir son amitié.* » Elle relie immédiatement interactions et émotions, qui sont envisagées comme des réponses, des réactions face au groupe. Au-delà de la capacité à réaliser des activités scolaires, le plus important est pour elle de s'insérer le plus rapidement possible dans le groupe d'élèves.

Au moment où ils sont entrés à l'école, Setareh et Thierno n'avaient pas du tout le même statut dans leur cercle familial. Autant Thierno était clairement identifié comme le fils ainé, un enfant par sa mère et les autres adultes que nous avons rencontrés, autant Setareh apparaissait comme l'interlocutrice principale de la famille. La famille passait par elle pour communiquer avec les adultes du centre, que ce soit avec Emmaüs solidarités, le pôle santé ou l'école, et en retour, les personnels administratifs transmettaient souvent un message à Setareh pour l'ensemble de la famille. Conscients de cette situation, l'ensemble des adultes du centre a rapidement tout fait pour que Setareh soit considérée par tout le monde comme une enfant.

La professeure qui a accueilli Setareh le premier jour se souvient « *d'avoir rencontré une petite fille dynamique et débrouillarde avec une forte personnalité et un fort esprit d'indépendance. Elle avait des amis dans la classe (rencontrés pendant le mois d'août) et me paraissait être tout de suite à l'aise malgré des conflits de place.* » Cette impression est confirmée pour la travailleuse sociale : « *je l'ai pas trouvée très timide ou perdue / elle était assez à l'aise / on a*

tout de suite vu qu'elle gérait leur famille/ » Ce qui est souligné ici est l'absence de signes visibles d'anxiété. L'adjectif « *fort* » répété deux fois insiste sur sa capacité à s'adapter à son nouvel environnement. Elle décide d'imposer sa personnalité dans l'école et ne pas s'effacer, ce qui témoigne de manière visible de sa volonté.

Différemment, « *Thierno n'a pas été discret lorsqu'il a intégré la classe le premier jour. Au moment de se ranger avant d'entrer en classe, il a commencé à se chamailler avec le groupe*. » (Professeure). Dès la première heure, il installe un rapport conflictuel, avec les autres élèves et oblige l'enseignante à le reprendre souvent. Comme Setareh, il se montre, se met en avant, mais contrairement à elle, ne souhaite pas être considéré comme les autres : il se situe d'emblée à la marge du groupe, entrant et sortant du groupe plusieurs fois durant la même séance. Par exemple, lors de la première séance de l'atelier audio-visuel, son attitude a beaucoup varié : il a écouté la présentation du projet en restant dans le groupe, puis a écouté les consignes de la première activité, et l'a bâclée pour ensuite s'extraire de la dynamique de la séance en commençant à la perturber. On voit cette relation double et dichotomique dans une des remarques de la professeure : lors des premiers jours, « *j'ai vu un élève curieux, observateur et enthousiaste. Je l'ai trouvé aussi sur la défensive et méfiant à l'égard du groupe.* »

Thierno s'est installé dès son arrivée à l'école dans une dualité. Comme cette enseignante, l'ensemble des adultes l'a perçu. L'envie d'apprendre est en conflit constant avec son rapport difficile aux autres. S'il y avait eu une autre forme de scolarisation, par exemple des cours particuliers et des temps d'ateliers avec les autres enfants, cette sensation aurait certainement été atténuée. Nous rapprochons l'envie d'entrer dans les apprentissages et l'opposition aux autres car ses relations interpersonnelles jouent et contrecarrent son envie d'apprendre. Néanmoins, la professeure utilise trois adjectifs pour définir son attitude face aux apprentissages et deux caractérisations (une expression et un adjectif) pour son comportement face aux autres : pendant les premiers jours, l'enjeu scolaire a paru plus important pour Thierno, ce que nous avons également observé. Il a essayé de faire passer son envie d'apprendre avant ses conflits avec les autres.

On peut comprendre son attitude si on distingue motivation et mobilisation. Christine Passérieux[7] explique que la motivation manifeste l'envie d'apprendre. Il s'agit d'un processus externe, qui peut venir de l'enseignant. Différemment, la mobilisation est un processus interne : l'apprenant se forge son propre projet. Pour Thierno, même s'il témoigne d'une certaine

[7] Christine Passérieux, Entrer dans les apprentissages dès l'école maternelle, GFEN, repéré à : http://www.gfen.asso.fr/m/entrer_dans_les_apprentissages

motivation, dont le moteur est sa curiosité et son appétence à découvrir son environnement, il n'arrive pas à se mobiliser. Dans l'exemple donné lors de l'atelier vidéo, l'intervenante avait pourtant explicitement cadré le projet et l'activité, mais l'adhésion de Thierno a été ponctuelle. De son côté, Setareh a manifesté dès le premier rendez-vous son envie d'aller à l'école. La travailleuse sociale nous a même indiqué qu'elle l'avait sollicitée pour son frère : « *elle a manifesté une demande pour <son frère> qui avait 5 ans / mon frère il est grand + il peut aller à l'école /* » Elle s'est tout de suite investie et l'ensemble des adultes a ressenti sa motivation. Aussi, les deux élèves étudiés n'ont pas montré de réticence pour venir à l'école. Ils avaient envie d'y aller, et de découvrir leur premier environnement scolaire. Leurs attitudes ont montré leur appétence, mais pour Thierno s'est installé rapidement un comportement irrégulier : deux sentiments contradictoires l'animaient.

3.3 La perception des sentiments des deux élèves

Plus globalement, les sentiments qui se sont fixés au cours des premières semaines ont renforcé ces attitudes. Nous allons essayer de les décrire, en mettant en évidence l'articulation entre les sentiments positifs et négatifs.

Quand on demande à Setareh comment elle trouve l'école, elle répond « *grande* » (alors qu'elle ne fait que 200 m^2) et montre l'émoticône 5 (visage le plus souriant). Tous les jours, elle est contente de venir à l'école, est toujours à l'heure, a toujours son matériel et a toujours fait son travail. A son arrivée, son état d'esprit était différent : elle montre l'émoticône 1 et ajoute : « *K. et R. est ma copine + je sais pas le travail le lire et écrire* » (2 : 15). Elle avait déjà parlé de l'école avec deux amies à peu près de son âge, savait approximativement à quoi s'attendre, mais avait peur de ne pas être à la hauteur. Elle a résumé sa première journée ainsi : « j*e comprenais pas / après ils m'ont dit ils <les adultes> sont gentils + tout le monde qui parlait et je sais pas de quelque chose / a la fin de la première journée j'étais contente parce que j'étais avec ma copine / » (2 : 16).* On identifie deux étapes dans l'évolution des sentiments durant cette journée cruciale : elle arrive en étant contente et angoissée parce qu'elle ne savait pas ce qui allait se passer et ne comprenait pas les adultes ; puis elle repart contente, car elle a compris qu'il y avait un cadre bienveillant et rassurant et elle a pu être proche de son amie, seul repère faisant le lien entre l'extérieur et l'intérieur de l'école.

L'angoisse du premier jour était directement liée au rapport entre représentation et réalité : ce qu'elle imaginait ressemblerait-il à la réalité ? Comme elle avait une image positive de l'école

et une haute considération du rôle de l'élève, son angoisse provenait également de ses capacités : serait-elle à la hauteur ?

> « *C'est difficile de détecter les sentiments de Setareh car elle prend beaucoup sur elle. Elle sait se protéger et construit un monde autour d'elle. Elle est tout de suite entrée dans l'apprentissage mais à sa manière, il a été difficile d'obtenir son attention dans le présent. Elle était dans les premiers temps toujours décalée car elle finissait un travail personnel ou le travail de la veille ou bien menait de front plusieurs activités inachevées mais ne participait pas à ce que nous faisions. Elle disait qu'elle ne voyait pas et préférait copier les réponses directement depuis la copie d'une copine de classe. Je pensais qu'elle avait des problèmes de vue, ce qui n'était finalement pas le cas. Le sentiment qui prédomine chez elle est la colère qu'elle est tout de même capable de maîtriser la plupart du temps même si on sent que ça peut la ronger. J'ai l'impression que l'apprentissage participe plus d'une nécessité que d'un plaisir ou d'une envie. Elle est aussi perfectionniste et ne supporte pas la moindre rature.* » (Professeure)

Cette attitude en retrait est une protection d'après la professeure, mais au vu des observations faites lors de son arrivée, il s'agissait peut-être également d'une attitude d'observation et de défense pour trouver sa place. D'ailleurs, c'est ce que l'enseignante souligne comme élément principal de l'entrée en classe de Setareh : le décalage. Elle n'a pas trouvé sa place tout de suite pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'elle ne réussissait pas à suivre le rythme de travail du groupe. Une autre hypothèse est qu'elle a souhaité imposer son rythme pour signifier sa présence. On voit ici plusieurs stratégies pour attirer l'attention sur elle : elle se marginalise volontairement ou non et affirme qu'elle ne voit pas, ce qui symboliquement est tout à fait représentatif de sa situation : elle ne voit pas comment il faut faire pour être en réussite. Alors que tous les enseignants ont observé qu'elle était vive et tout à fait capable de réussir l'ensemble des activités proposées, elle se fragilise, se dévalorise. Enfin, la professeure souligne qu'à son arrivée, c'est la « *nécessité* » qui guide son entrée dans les apprentissages. Il s'agit du point de vue de la principale enseignante du groupe, mais il est intéressant dans la mesure où elle distingue « nécessité » et « plaisir, envie ». Le comparatif utilisé dans son énoncé indique bien la différence dans l'intensité de ces sentiments. Plus tard, Setareh modifiera l'ordre de ces sentiments : du moment où elle sera installée dans la classe, elle combinera nécessité et plaisir : elle verbalisera souvent sa volonté d'apprendre vite à lire et écrire, et sera attirée naturellement par des activités ludiques, avec des dessins, des découpages, des jeux.

Thierno quant à lui, semble avoir été animé des mêmes émotions : « *j'ai vu beaucoup des enfants qui étudiaient / quand ils m'ont vu ils ont souri + ils m'ont dit bonne arrivée // j'avais un peu peur » (3 : 15).* Pour lui, son ressenti positif résulte de la bienveillance des pairs.

L'entretien avec la professeure (voir 3.2) contredit l'impression de Thierno, qui n'a pas conscience de l'agressivité dont il est animé. On pourrait associer celle-ci à son sentiment de peur, mais il est davantage le fait de son histoire personnelle et de ses comportements antérieurs, avec les autres enfants dans le centre ou ailleurs. Dans le discours qu'il produit lors de son principal entretien, il reconstruit cette première journée dans son souvenir, et il cherche à le rendre plus positif, pour montrer une image plus positive de lui, et également pour ne pas entrer dans une explication qui le mettrait en difficulté, ses problèmes d'agressivité le dépassant et étant toujours importants au moment de l'entretien.

Thierno, comme Setareh, sont deux enfants qui extériorisent facilement leurs sentiments, ou du moins qui ne refusent pas d'exposer ceux dont ils ont conscience. Ainsi, les sentiments perçus montrent qu'il y a toujours une dualité qui s'exprime entre l'attractivité, l'envie de découvrir et d'apprendre, et la peur, l'anxiété de ne pas être capable d'être élève, n'ayant jamais eu d'expérience scolaire. Chacun d'eux s'est construit des stratégies pour gérer ses émotions dans le cadre scolaire : Setareh cherche à imposer son rythme et un univers individuel sans remettre en cause le déroulement collectif des cours, tandis que Thierno oscille constamment entre période d'adhésion et de fuite voire de refus à l'égard de ce qui est proposé. Ces deux attitudes témoignent du fait qu'ils ont compris que le but était de s'inclure dans le groupe et plus largement dans la communauté scolaire, mais qu'ils n'y arrivent pas totalement.

3.4 Affectivité et relations interpersonnelles

Dans son *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues,* Violaine Bigot décrit notamment les relations interpersonnelles en classe. Elle souligne que l'axe horizontal de ces relations comprend la relation affective (Bigot, 2018 : 32). Nous allons tenter ici de caractériser l'affectivité dans les principales relations interpersonnelles dans l'école pour les deux élèves.

Dans la classe du groupe alpha, la professeure envisage l'espace classe comme un espace dédramatisé : « *Je crois que je répète beaucoup l'expression « C'est pas grave » car très vite elle est répétée par les élèves mais c'est une mauvaise habitude*. » Cet énoncé est intéressant à double titre. La notion de répétition, inhérente à l'apprentissage, est ici utilisée pour sécuriser l'élève dans une atmosphère bienveillante. Cette répétition est à la fois un outil pédagogique et émotionnel, permettant d'apaiser un échec individuel ou une tension collective. De plus, l'expression employée, « *c'est pas grave* » tente de remettre du sens dans les apprentissages :

la difficulté insurmontable, l'échec à une activité n'est pas une impasse mais une étape vers la construction d'un savoir ou savoir-faire. Enfin, « *c'est une mauvaise habitude* » remet en cause immédiatement cette stratégie. La professeure considère que sa réaction n'est pas appropriée ou pas comprise par les élèves. Pour l'avoir observée, elle utilise cette expression lorsqu'elle voit qu'un élève est affecté : par une feuille déchirée, un exercice non réussi etc. Cette réaction a un effet immédiat sur l'élève : elle lui montre qu'elle ne juge pas cette forme d'échec d'une manière définitive, qu'elle a un autre regard. L'élève est déculpabilisé. Ce qui gêne l'enseignante, c'est peut-être le fait que ce soit devenu une habitude pour elle : elle pense qu'elle l'utilise trop souvent et qu'elle perd ainsi son objectif émotif. Mais en général, cette expression touche son but : elle dédramatise le processus d'apprentissage, sans minimiser l'effort qu'il faut pour être en réussite.

Dans la classe, l'enseignant se considère, consciemment ou non, comme le garant des émotions et de l'affectivité qui traverse son cours. C'est lui qui fixe les limites acceptables, limites qui varient d'un professeur à un autre. Tout en laissant les émotions se diffuser plus ou moins librement, ils régissent leurs circulations. Les professeurs interrogés prennent tous consciemment en compte les émotions des élèves.

Mais s'instaure souvent une hiérarchie dans les émotions. D'une part, une attention particulière est portée aux émotions positives. Le but pour ces enseignants est de créer une atmosphère propice aux enseignements, c'est-à-dire, selon eux, où l'expérience de l'apprentissage est vécue positivement. Il est intéressant de remarquer que les émotions négatives, comme la peur, l'angoisse, ne sont pas niées ni refoulées, mais qu'elles sont envisagées comme une étape vers un sentiment épanouissant, quand, par exemple, un exercice sera réussi.

D'autre part, les émotions sont réparties selon leur incidence sur le cours : « *En général, je préfère laisser l'émotion s'exprimer dans la mesure où elle reste inoffensive*. » (Professeure) L'attribut « inoffensive » n'est pas anodin : dans l'esprit de cette enseignante, les émotions inoffensives sont celles qui n'entravent pas le déroulement de la séance. « *Devant la colère d'un élève, j'essaie au contraire de le calmer, de le raisonner, de le rassurer pour éviter les bagarres qui peuvent survenir en cours ou après le cours.* »

Les émotions liées aux relations interpersonnelles, d'abord avec les autres élèves, ensuite avec les adultes de l'école, priment sur celles liées aux apprentissages. L'important est d'avoir réglé

ses conflits avec les autres pour être mentalement prêt à apprendre. Ainsi, le rôle des pairs apparait comme primordial.

Durant nos observations, il n'y a eu aucun problème dans l'acceptation du rôle des adultes ou des règles de l'école. Setareh et Thierno les ont compris et se les ont appropriés, même s'ils tentent de les transgresser plusieurs fois par jour. De plus, ils ont la même attitude face aux apprentissages : curieux, ils ont envie d'apprendre et ont une image positive de l'apprentissage. Par contre, l'instabilité réside dans leurs relations aux autres. Comme tous les enfants, ils ont cherché une place dans le groupe classe et ont déployé une grande énergie à cette tâche, ce qui a monopolisé leur attention : « *Je ne dirais pas qu'il* <Thierno> *a des problèmes de concentration mais qu'il n'est pas toujours concentré à bon escient. Il est très vite happé par des préoccupations extérieures (récré, conflits...).* » (Professeure) Encore davantage que dans une classe ordinaire, la place dans le groupe est un gage de stabilité. Néanmoins, elle est difficile à trouver et est tout le temps remise en cause en fonction des départs et des arrivées d'élèves : « j*'ai beaucoup d'amis + Ri. K. S. + et aujourd'hui personne juste S. et Ra /* » (Setareh, 2 : 18). Thierno et Setareh ont beau être très sociables, ces changements dans leur environnement amical sont facteur d'instabilité qui prolonge celui de leur parcours migratoire. De ce côté, il n'y a pas de rupture et le sentiment d'insécurité affective perdure.

Quand on leur demande quel a été leur meilleur jour à l'école, les réponses sont en relation avec les autres élèves et non pas avec les apprentissages. Setareh répond « *le jour que je joue avec tout le monde /* » (2 : 22) en soulignant que cela contraste avec le jour où a eu lieu son principal entretien, « *maintenant je parle pas avec personne beaucoup /* » (2 : 22). La variation des émotions est constante au cours de la journée, comme chez chacun d'entre nous, mais on sent que des relations harmonieuses avec les autres enfants installent plus durablement une stabilité émotionnelle, facteur qui permet d'entrer sereinement dans les apprentissages. Pour Thierno, l'ambivalence des sentiments est schématisée très simplement : le meilleur souvenir est lié à l'école ; le pire souvenir est en relation avec le regard des autres sur lui. Il résume ainsi sa meilleure journée : « *la première fois dans mon école ici la première fois d'entrée ici / parce que le premier jour quand j'ai venu on a fait la lecture + on m'a donné des cahiers pour écrire et on a fait calcul //* » (3 : 24) et son souvenir le plus douloureux : « *la dernière fois je suis blessé sur mon doigt les autres ils pensent que je rigole / ils m'ont touché le doigt + M. avec son frère //* » (3 : 25). Deux éléments attirent notre attention : il désigne l'école avec l'adjectif possessif « mon », signe de son appropriation. Son premier jour reflète exactement ses attentes, comme il les a exprimées auparavant. Du coup, il semble rassuré, et heureux. A l'inverse, la

blessure qu'il décrit est une douleur physique et morale : non seulement elle remet en cause la confiance entre lui et les autres, mais elle montre également l'agressivité des autres à son égard. On sent bien ici qu'il s'agit d'une blessure narcissique.

Les deux élèves que nous avons observés ont construit leur place, leur image sur des rapports de domination. La domination devient un enjeu scolaire : en déterminant leur place dans la classe, ils se positionnent par rapport aux apprentissages. Pour Setareh comme pour Thierno, l'image positive d'eux-mêmes est liée à leur popularité et leur ascendance sur les autres. Les deux élèves ont, dans les premières semaines, cherché à être dominants dans le groupe.

Setareh est clairement devenue rapidement le leader de la classe : « *Elle s'est très vite imposée comme une élève charismatique et parfois autoritaire. Elle a tendance à prendre le pouvoir sur les autres*. » (Professeure) L'ensemble des adultes qui l'entourent le constate : elle impose son caractère, aussi bien positivement que négativement. Elle peut soit insuffler une énergie de travail et emmener les autres avec elle, soit développer une atmosphère électrique, conflictuelle lorsqu'elle est en colère.

Thierno, lui aussi, à sa manière, cherche un rapport de domination. Très souvent dans des relations frontales avec les autres garçons et quelques filles dont Setareh, il dépense beaucoup d'énergie à asseoir sa place de garçon dominant, quitte à le faire par la force physique, en récréation par exemple.

Vis-à-vis des adultes, les deux élèves ont la même attitude : ils les respectent, mais cherchent à garder le contrôle de leur puissance dans l'enceinte de l'école. Pour Setareh, « *C'est difficile pour elle d'accepter de se laisser guider par l'enseignant ! (…) Malgré tout, Setareh est très respectueuse de l'autorité et des règles quand on les lui rappelle.* » (Professeure) Quant à Thierno, « *au début, les élèves se sont beaucoup plaints de Thierno car avant même d'être inscrit dans l'école, il frappait les enfants, surtout les petits*. » (Professeure) Tous deux n'ont aucun problème pour comprendre les règles de l'école et les intérioriser. Mais, tels des adolescents ou des enfants tout-puissants, ils veulent ponctuellement les dévier ou les oublier, pour imposer leurs propres règles. Pour ces deux élèves, il faut souvent revenir sur ces règles et leurs conséquences. Ce qui n'est pas particulièrement significatif d'un comportement spécifique lié à leur passé.

Aussi, on peut cerner chez les deux élèves la même volonté de trouver une place dans le groupe en l'imposant, par le leadership. Chez Setareh, cela lui a permis d'insuffler son énergie à une partie du groupe et de retrouver une place qui ressemble à celle qu'elle a dans sa famille. Quant

à Thierno, il ne réussit pas à trouver une place stable, sans doute car son image reste instable : les autres lui reconnaissent des qualités liées à sa vivacité intellectuelle, qui lui permet d'aider quelquefois les autres ou plus souvent, de terminer le premier et d'en faire une fierté en l'annonçant à tout le monde, mais ce sentiment peut basculer d'un instant à l'autre.

3.5 Une image positive de soi-même

En réalité, l'affectivité extériorisée par les mots ou les comportements matérialise leur recherche d'une image positive, image qu'ils reconstruisent à partir du regard des autres et qu'ils confrontent avec ce qu'ils ressentent. « *Je pense que Setareh se sent forte et indépendante à l'école*. » (Professeure) L'association des deux attributs témoigne du cheminement que l'on perçoit dans la construction de l'identité scolaire. Les deux élèves cherchent à trouver ou préserver leur indépendance par leur force, physique et mentale.

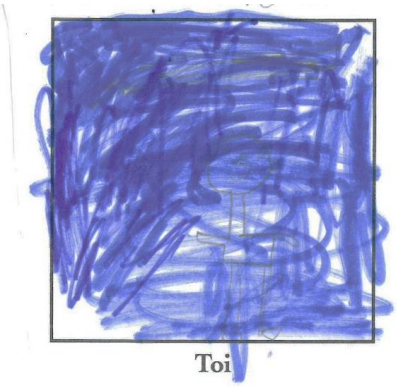
Se construire une image positive d'eux-mêmes, cela passe par ce que Bernard Charlot[8] appelle la lecture au positif, qui consiste à lire autrement ce qui apparaît comme du manque, à se départir d'un jugement, qu'il soit moral ou idéologique, à comprendre ce qui est à l'œuvre. Pour Setareh, ce qui est à l'œuvre est l'adéquation entre ce qu'elle est, c'est-à-dire une petite fille de 8 ans, et son rôle d'élève. L'ensemble des élèves et des adultes la considère comme telle dans l'école, ce qui lui correspond, lui plait et la soulage. Contrairement à son environnement familial où on lui confie des tâches qui sont en décalage avec son âge. On voit son plaisir dans son investissement scolaire : « *Elle est tout le temps en train d'absorber, d'observer, d'essayer de comprendre et de progresser malgré ses préoccupations extérieures et les conflits avec d'autres élèves*. » (Professeure) En dehors des activités scolaires, elle demandera souvent à la professeure de rester quelques minutes pour ranger la classe ; elle lui offre également quelquefois des dessins ou des coloriages.

Pour Thierno, le conflit extérieur semble être le reflet de son conflit intérieur : « *Il a peur de mal faire, il qualifie souvent son travail de « nul », je lui ai demandé pourquoi il pensait cela de son travail, il a répondu « parce que je ne suis jamais allé à l'école ». Cela semble trahir un grand complexe chez lui.* » (Professeure) D'autre fois, nous avons observé qu'il affichait une certaine fierté, voire une arrogance à finir son exercice avant les autres. Il définit lui-même ses

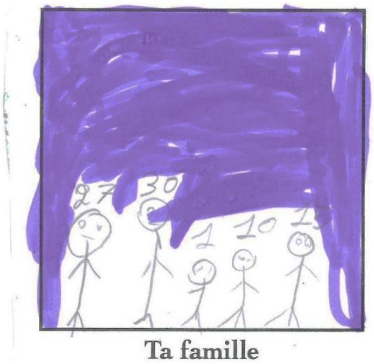
[8] CHARLOT, Bernard, (1997). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Anthropos, Paris.

domaines de compétences : il affirme être bon en mathématiques et nul en dessin. En réalité, il confond compétences et envie : il aime les mathématiques et déteste dessiner. Du moment où l'autre risque de voir qu'il est en difficulté, il tente d'esquiver, de se cacher. Il accepte plus volontiers d'être en position d'apprenant quand il est en tête à tête.

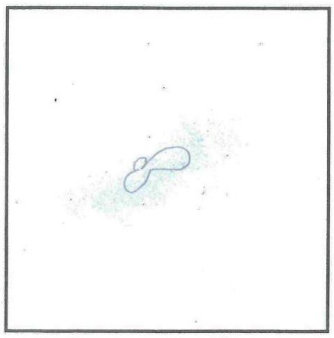
Lors de la deuxième séance de l'atelier vidéo, l'intervenante a demandé aux élèves de réaliser trois dessins, chacun dans un cadre : Toi, Ta famille, Ce que tu préfères. L'objectif était de cerner les sujets qu'ils désireraient le plus aborder dans cet atelier. Les élèves n'étaient pas chronométrés, ils pouvaient les réaliser à leur rythme. Thierno, comme il n'aime pas dessiner, a réalisé l'activité en une dizaine de minutes. Il suffit d'observer rapidement ses productions pour le voir : il a utilisé un crayon à papier, puis a pris un feutre bleu (puis un feutre violet quand il a vu que le feutre bleu était usé) pour remplir grossièrement le cadre.



Toi



Ta famille



Ce que tu préfères

Il a bien vu que les autres prenaient leur temps, mais il a vite affirmé à l'intervenante qu'il avait terminé. Voyant cela, elle lui a demandé s'il en était sûr et l'a invité à compléter ses dessins, surtout le troisième. Elle lui a également proposé de refaire un autre dessin s'il le souhaitait. Thierno l'a laissé négligemment sur le bureau et disant « *non c'est bon ça va /* ». Mais on voyait clairement qu'il n'avait pas envie de réaliser l'activité mais qu'il n'était pas du tout satisfait de ce qu'il avait fait. Néanmoins, certains éléments sont significatifs.

Il représente sa famille au complet, en la reconstituant dans le dessin : il vit avec sa mère et son petit-frère en France, mais a ajouté son père et un autre adulte, dont il n'avait jamais parlé. On sait qu'il est capable de réaliser un travail soigné, et il a plus ou moins respecté le cadre, en ne dépassant que très peu malgré sa négligence. De plus, il prend soin de ne pas recouvrir sa famille, qui reste visible et identifiable, chaque membre étant identifié par son âge, indiqué au-dessus des personnages. Le contraste est saisissant avec son autoportrait : il avait tenté de se représenter d'une manière plus complexe qu'un schéma de bonhomme, mais a arrêté et a recouvert le dessin du fond bleu. L'ensemble parait confus et ne laisse que deviner le personnage. Symboliquement, il s'efface, se cache, n'arrive pas à exister face à cette masse bleue. L'image qui en découle est celle d'une production d'un enfant de maternelle qui aurait 3 ou 4 ans, alors que Thierno a 8 ans. Ce n'est pas son incapacité motrice à produire un dessin détaillé, mais son affectivité qui l'empêche d'accéder à ce que propose l'intervenante. Son image semble matérialiser sa souffrance à trouver sa place et qu'une charge pèse sur sa personnalité.

L'observation du champ sensoriel des deux élèves étudiés a eu plusieurs fonctions. Dans un premier temps, elle nous a permis d'identifier leur état d'esprit à court et moyen terme. Dans un second temps, elle détermine leur système émotionnel et leur évolution plus intime : Setareh a su trouver sa place rapidement et une certaine stabilité alors que Thierno demeure dans une situation instable et conflictuelle, de laquelle il n'arrive pas à s'extraire.

4. Insérer l'école dans son histoire personnelle

En travaillant sur le cheminement émotif, on s'aperçoit qu'on peut distinguer deux types de réactions émotionnelles. La première est liée à la contingence des situations : elle est une réponse immédiate à une action. Elle est cloisonnée dans un court laps de temps. Par exemple,

lorsque Thierno ou Setareh « *se chamaillent* » avec d'autres enfants, pour reprendre le verbe utilisé par la professeure. Ce verbe est intéressant car il représente bien la situation que nous évoquons : se chamailler, selon l'usage actuel, c'est s'opposer pour des futilités, des actes sans conséquences. C'est un élève qui envoie sur Thierno un ballon pendant la récréation, et qui provoque une altercation de courte durée. C'est une élève qui emprunte à Setareh son matériel scolaire sans son autorisation, ce qui la contrarie. La réaction est provoquée par une situation ponctuelle, qui aura probablement peu d'incidence sur les comportements et les personnalités des protagonistes. Une fois le conflit réglé, il est achevé. La colère est un rempart contre l'agression.

Mais « *se chamailler* », par son étymologie, fait référence à un acte guerrier, violent. La pronominalisation peut nous orienter vers une deuxième interprétation : la violence de certains conflits est intérieure, et remue quelque chose en soi et non pas simplement à l'extérieur de soi. C'est le deuxième type de relations émotionnelles : la réaction n'est pas simplement contingente, ponctuelle, mais a une résonance plus profonde. Elle est l'extériorisation d'un élément enfoui. Elle a non seulement des conséquences sur les relations interpersonnelles, mais se présente également comme la résurgence d'une situation traumatique par exemple.

Se référant aux travaux de Kerbrat-Orrechioni (2009) sur la subjectivité langagière des discours individuels, Guedat-Bittighoffer (2014 : 333) rapproche analyse de discours et construction d'une narration liée à l'affectivité. Dans son recueil de données, elle mesure cette subjectivité induite lors des entretiens ou des consignes des activités réalisées en classe. De même, nous tenterons de tirer des éléments d'analyse à partir de la subjectivité des élèves étudiés et de leur narration. Dans un premier temps, nous verrons quelle conscience du passé ont Setareh et Thierno, et s'ils sont engagés dans un processus de résilience. Puis nous nous arrêterons sur l'articulation entre mémoire, narration et apprentissage : font-ils le lien entre ces trois notions de leur nouvel univers scolaire ?

4.1 Quelle conscience du passé ?

Dans un premier temps, nous avons voulu savoir si les enfants interrogés savaient retracer et verbaliser leur parcours migratoire, pour ensuite comprendre s'ils évaluaient leur arrivée à l'école comme une rupture ou une continuité par rapport à cette narration migratoire. Les enfants sont-ils conscients que leur parcours de vie est inhabituel, exceptionnel par rapport à

celui des autres enfants de leur âge ? L'appropriation de leur vécu est-il un facteur qui intervient dans l'entrée dans les apprentissages ?

Lorsque j'ai demandé à Setareh de raconter son parcours à l'aide d'un planisphère (je sais qu'elle situe l'Afghanistan sur cette carte pour l'avoir vue faire auparavant), elle évacue la question en répondant : « *je sais pas je suis petite /* » (2 : 26). Le présent du verbe être se lit aussi bien pour matérialiser comment elle se perçoit aujourd'hui, mais aussi, car elle ne sait pas encore utiliser l'imparfait ou le passé composé, comme dans l'expression d'un souvenir : « j'étais petite. » Pour avoir discuté avec l'ensemble des élèves du groupe Alpha sur les parcours et les pays traversés, je sais que Setareh connait certains éléments de son parcours, même si quelques périodes restent floues dans son esprit. Pourquoi ne souhaite-t-elle pas le raconter lors de l'entretien ? On ne peut pas répondre avec certitude. Peut-être qu'elle ne veut pas répéter une nouvelle fois la liste des pays qu'elle a traversés : les élèves nouvellement arrivés répondent constamment à cette question à chaque fois qu'ils sont en présence d'un nouvel adulte. On peut noter que par contre, Setareh a répondu avec précision à la question « quelles langues tu parles ? », dont les réponses permettent de retracer approximativement son parcours. Peut-être qu'elle signifie qu'elle veut passer à autre chose, sa réponse montrant qu'elle distingue son parcours passé et l'étape qu'elle est en train de vivre en France. Ce qui instaure une rupture entre passé et présent. Peut-être enfin qu'elle répond cela par mimétisme familial : on l'a dit, les parents n'ont jamais réussi, ni avec moi ni avec les travailleurs sociaux, à présenter une vision cohérente et linéaire de leur parcours. Cela tient certes à la barrière de la langue, au handicap du père, qui, malentendant et non appareillé, perçoit difficilement le discours des interlocuteurs ; cela tient aussi certainement aux multiples traumatismes vécus : l'accident de la mère qui l'a rendue invalide etc. En ne répondant pas, Setareh s'inscrit dans le discours familial.

L'histoire personnelle des élèves surgit dans l'espace scolaire de plusieurs manières : par leurs comportements, par leur langage. L'exemple le plus représentatif est celui de Thierno. On l'a vu, il se construit sur des oppositions, surtout avec les autres élèves. Sans surinterpréter les relations antérieures avec d'autres enfants, au cours de son parcours migratoire, on peut affirmer que la stratégie conflictuelle était déjà en place avant son arrivée en France. Deux indices nous l'indiquent. D'un côté, le seul rapport avec d'autres enfants que sa mère et lui décrivent demeure l'atelier de taekwondo en Espagne. Or cet art martial, basé sur la maitrise des forces, signifie

selon son étymologie coréenne, « la voie des pieds et des poings ». Même s'il ne s'agit pas de conflit, tous les arts martiaux sont des sports de confrontation.

D'autre part, depuis le premier jour de scolarisation Thierno stigmatise les « Arabes » : « *A la récréation il s'est disputé avec les autres élèves garçons (surtout les deux élèves syriens qu'il s'est mis à appeler « les arabes »). A la fin des trois heures d'école, il est parti très énervé contre « les arabes ». Au deuxième cours, je lui ai demandé pourquoi il avait tant d'animosité à leur égard supposant qu'il avait vécu des mésaventures dans un pays arabe. En effet, il m'a raconté qu'il avait séjourné au Maroc et que des Marocains lui avait tout volé (téléphone, argent...). J'ai essayé de lui faire comprendre que <ces deux élèves> n'avaient aucun rapport avec ses agresseurs marocains.* » (Professeure) L'enseignante établit le lien entre la détermination stigmatisante de ses pairs et son séjour de quelques mois au Maroc. Lors des entretiens, il est apparu que cette façon de s'exprimer n'était pas empreinte de racisme, mais d'agressivité : pour Thierno, les « arabes », terme choquant en France, désigne les opposants. Sa mère nous a décrit les relations difficiles entre eux et les Marocains lors de leur séjour : leur mépris, agressivité et rejet à leur égard. C'est à ce moment-là que s'est construit cette image négative pour Thierno et sa mère. Elle rejaillit dans la classe, car les deux élèves incriminés parlent arabes entre eux et ont pu être assimilés aux agresseurs marocains.

En dehors de ces deux éléments, Thierno se souvient très précisément des étapes de sa migration : il n'y fait pas souvent référence, mais répond sans entrave aux questions qui portent sur ce sujet :

> ***« tu peux me raconter ton parcours depuis ton pays d'origine /***
> *j'ai quitté Guinée après Maroc + et après Espagne //*
> ***tu te rappelles de ton arrivée en France /***
> *avec le train // »* (3 : 32-33)

Avant l'entretien, il m'avait décrit un peu plus longuement son parcours, et revient dans l'entretien sur certaines étapes, au Maroc ou en Espagne.

Aussi, les deux enfants ont conscience de leur passé. Ils situent les étapes de leur parcours avec le même degré de précision que leur parent ; ce qu'ils disent ne semble pas être une vision personnelle, plutôt un récit collectif emprunté à leur entourage. Le fait qu'ils ne puissent pas situer certaines étapes importantes dans une chronologie datée est sans doute dû à la fois à leur

âge et, dans le cas de Setareh, au fait que le système temporel de son pays d'origine n'est pas identique à celui utilisé en France.

4.2 Le cheminement vers une résilience

L'entrée à l'école est un bouleversement surtout pour les enfants non scolarisés antérieurement. L'instauration du rythme scolaire dans leur vie, les nouvelles exigences, stratégies d'apprentissage qui se développent, les nouvelles relations qui se nouent, provoquent de nombreux changements. Le premier changement est temporel : les enfants que nous avons suivis doivent vivre à la fois dans l'urgence, due à la précarité de leur situation sociale, et dans un temps plus long, celui de l'apprentissage. On a pu observer que cette dichotomie s'exprimait dans le groupe Alpha par la volonté de terminer le plus rapidement possible toute activité proposée dans l'école. Pour montrer aux autres et au professeur que l'on est le premier, un élève est prêt à bâcler sa production. Terminer le premier, c'est se donner de la valeur vis-à-vis des autres. Certes, la plupart des enfants a cette attitude lors de l'entrée à l'école, mais comme ils voient que leur travail, s'il est appliqué et développé sur un temps plus long, est valorisé, ils comprennent rapidement que leur intérêt est de réfléchir à la réponse demandée plutôt que de systématiquement, intervenir spontanément et rapidement.

« *Parce que la temporalité de l'école n'est pas celle de l'immigration, l'inclusion scolaire d'enfants et jeunes migrants devrait tenir compte de la migration comme une expérience de long terme.* » (Mendonça Dias & Armagnague, 2018 :78) Cette préconisation invite la communauté scolaire à envisager la scolarisation des enfants migrants dans une narration, une continuité, qui n'existe pas actuellement. Pour Setareh et Thierno, comme pour les autres élèves restant plusieurs mois dans l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry, cette pause leur permet de créer un espace de transition, propice à une forme de résilience.

Le changement de comportement de Setareh a été flagrant pour toutes les personnes qui la côtoient : *« de ce qu'on a vu Setareh quand elle est arrivée elle se comportait comme une petite adulte / déjà l'école elle adore ça / on l'a vue petit à petit se mettre à jouer + avoir des copines / avant l'école c'était l'auxiliaire de vie des parents + elle a pu reprendre sa place d'enfant / on sent qu'elle adore apprendre //* » (TSE) Thierno a également changé, mais l'analyse de son comportement est plus délicate. D'un côté, il montre une envie d'apprendre et acquiert

rapidement les apprentissages. D'un autre côté, il est en révolte, en rupture : il se bagarre tout le temps, a une relation rapidement agressive avec les autres : « *il bagarre toute la journée + je lui dis ici on fait pas de bagarre je lui tape un peu les mains et des fois il y a des mères qui viennent me voir + ça m'énerve //* » (mère Thierno). Thierno est revenu durant toutes les parties de l'entretien sur ce thème et a prononcé sept occurrences de « bagarre », dont la plupart au moment où il évoque ses relations avec les autres garçons du groupe classe. Il en est tout à fait conscient, car lorsque je lui ai demandé « tu te sens bien ici ? », il a répondu : « c*'est difficile / des fois bagarre des fois heureux des fois bagarre des fois heureux //* » (3 : 36). L'alternance entre les moments douloureux, sources de conflits et les périodes plus stables montre bien l'état dans lequel il se trouve : il n'arrive pas à pacifier sa personnalité. L'autre indice qui accentue cette impression réside dans l'absence de projection vers le futur : Thierno ne s'imagine pas adulte, ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard, alors que la plupart des enfants se projettent dans un métier, même fantasmé. Il subit encore trop les événements pour s'en extraire et se construire sereinement.

En réalité, on ressent un enjeu qui dépasse Thierno : il est régulièrement absent et on l'a dit, assez turbulent, voire quelquefois agressif. Certes, il s'agit malheureusement du réflexe le plus répandu pour communiquer ses émotions aux autres garçons principalement, mais ce n'est pas simplement une attitude mimétique des autres enfants, afin de faire partie du groupe et d'y imprimer sa personnalité. Thierno adore venir en classe, mais n'arrive pas à être régulier, à se concentrer longtemps.

En l'observant face aux apprentissages en classe, on voit qu'il agit par impulsion : il est d'une très grande vivacité, comprend vite les consignes, mais dans la minute qui suit, il est accaparé par une discussion, un problème avec son voisin latéral ou devant lui. Il ne se focalise à nouveau sur l'activité qu'après une remarque de l'enseignante. Ce n'est pas le comportement d'un élève qui essaye mais n'y arrive pas encore ; c'est davantage celui d'un élève qui a un conflit intime à résoudre pour entrer pleinement dans les apprentissages.

On peut penser que ce rapport conflictuel avec les apprentissages s'exprime déjà dans le comportement de sa mère. La plupart du temps, elle est une adjuvante exceptionnelle pour son fils. Elle-même non scolarisée, elle a acquis des compétences scolaires, comme la lecture, l'écriture et les rudiments de mathématiques grâce à des tiers : « *j'ai jamais été à l'école / j'ai appris à la maison comme il y avait des jeunes filles qui avaient été à l'école + j'ai appris la couture dans un centre couture // Mais là-bas on étudiait pas //* » (mère Thierno) Dans cette dernière phrase, elle souligne que l'apprentissage pratique d'un métier n'entre pas pour elle

dans la notion de l'école, lieu où l'on apprend avant tout les matières générales intellectuelles. Elle insiste au cours de l'entretien sur l'importance de l'école : « *souvent je dis à Thierno tu as qu'à étudier / parce que les personnes qui m'ont appris j'ai appris avec les livres de calcul et il reste à côté de moi //* » Il y a une véritable volonté de transmission positive du savoir pour son fils.

D'ailleurs, lors du premier entretien d'évaluation de Thierno, on a vu qu'il avait une haute opinion de l'école, de ce qu'on y faisait et ce qu'il allait y trouver. Sa mère s'est montrée exigeante : lorsque je lui ai demandé de faire deux additions, elle l'a regardé et lui a dit : « t*u sais faire + ça // »* avec un ton qui signifiait qu'il devait réussir, ce qui a été le cas. Alors qu'il n'a jamais eu de cours de lecture ou d'écriture, j'ai été surpris de constater que Thierno connaissait toutes les lettres de l'alphabet et déchiffrait certaines syllabes simples. Sa mère m'a alors expliqué qu'elle lui avait appris : « *comme ils m'ont appris dans l'école je lui ai ramené pour apprendre 1+1 2+2 / il était très content d'apprendre + il apprend vite //* » Deux notions ressortent de son énoncé : l'importance de la transmission (on m'a appris, je lui apprends) et l'affectivité qui découle de cette transmission (lui est content d'apprendre et elle est fière de pouvoir le faire et de voir que ce système est performant). Sa méthodologie se base sur la répétition des stratégies d'apprentissages, à peine adaptées pour son fils, mais elle permet de sécuriser à la fois la mère-formatrice et l'enfant-apprenant.

Pourtant, ces dispositions s'opposent à certaines attitudes de la mère : depuis qu'elle voit son fils s'émanciper, comme elle sait qu'il se bagarre quelquefois, elle préfère qu'il n'aille pas à l'école les jours où elle a rendez-vous à l'extérieur du centre, car elle ne pourrait pas le surveiller lorsqu'il sort de classe. Cette attitude qui part d'une intention protectrice, est en réalité néfaste pour la relation de son fils à l'école : il se figure que l'école n'est pas obligatoire et que la décision parentale prime sur les règles de l'institution. Du coup, une certaine confusion règne dans son esprit : nous avons surpris une conversation au cours de laquelle il expliquait à deux copains de son groupe qu'il n'était pas allé à l'école hier car il n'avait pas envie, comme s'il signifiait aux autres avec fierté que c'était lui qui fixait les règles de sa propre scolarité. Renseignements pris, la réalité a montré que la décision venait de la mère, car elle devait se rendre à un rendez-vous médical.

Autrement dit, on voit que d'une part, la mère de Thierno lui offre, physiquement et mentalement, la possibilité d'apprendre : le terrain de l'apprentissage est solide et il peut s'appuyer dessus pour construire son parcours résilient. Cette résilience, qui se manifeste par l'envie de Thierno d'apprendre vite, est contrecarrée par une hésitation due notamment à certaines réactions et attitudes de sa mère. Selon lui, même si son discours en faveur de l'école

est constant et invariant, son positionnement ne l'est pas suffisamment. La réaction de la mère, qui s'entend au regard de la situation de migration et de sa volonté de protéger son fils, n'est pas comprise par le fils.

Setareh, quant à elle est arrivée à l'école en ayant déjà cheminé vers une forme de résilience. On note que les enseignants comme les travailleurs sociaux ont vu qu'elle prenait en charge la situation familiale, qu'elle avançait géographiquement et intellectuellement en s'étant construit cette personnalité. En arrivant à l'école, qui était un nouvel environnement inconnu, elle n'a pas pris le temps de se projeter dans son rôle d'élève. Dans les premières semaines, on l'a vu, son attitude principale a été de rester en marge du groupe en étant toujours à côté de l'activité proposée : ses actions ont eu l'habileté de l'extraire du groupe pour qu'elle puisse l'observer et faire taire les peurs qu'elle a exprimées, tout en attirant l'attention sur elle, en obligeant les enseignants à suivre sa progression individuelle et en affirmant, alors que ce n'était pas vrai, qu'elle ne voyait pas le tableau et devait se rapprocher.

Ce cheminement résilient est peut-être également exprimé par ses désirs d'avenir. A la question « tu voudrais faire quoi plus tard, comme métier ? », Setareh répond : « *je veux docteur j'aime beaucoup le docteur / ils ont vu quelque chose / j'aimerais travailler dans l'hôpital* // » (2 : 30). Sans surinterpréter cette réponse, qui ressemble finalement aux réponses que formuleraient de nombreux enfants à cet âge, on peut néanmoins la concevoir comme une synthèse de sa situation et de son rôle dans la famille. Ses parents, handicapés, ont besoin de cette aide médicale. Ce métier représente un moyen de réparer, garantir la bonne santé de la famille, le maintien en vie. La phrase « *ils ont vu quelque chose* » est plus énigmatique. Nous lui avons demandé de préciser mais ses réponses, répétitives, n'ont pas permis de comprendre vraiment ce qu'elle voulait signifier. D'après les éléments recueillis, on peut supposer qu'elle dit à la fois « ils ont étudié, ils savent, ils ont des solutions aux problèmes de santé » et « ils ont un vécu et des connaissances qui leur permettent de réagir ». Cependant, nous pouvons concevoir que son ambition de devenir docteur, à son âge, montre qu'elle comprend l'importance des apprentissages et qu'elle souhaite continuer à apprendre. Cette réponse matérialise l'image positive qu'a le savoir pour elle.

Les premières semaines de scolarisation ont été très importantes pour les deux élèves. Setareh y a trouvé un lieu dans lequel elle peut vivre sa résilience : redevenue enfant, elle surinvestit

l'école, est impatiente d'apprendre et curieuse de découvrir. Pour Thierno, le cheminement est plus complexe : il a amorcé un changement, comprend que l'école peut accueillir cette transformation. Il tente de se séparer de ce comportement agressif qui lui nuit, il le sait, mais n'y parvient pas à ce jour. L'entrée dans les apprentissages est alors entravée par des éléments de son passé, des ressentis suffisamment inconscients pour le dépasser, qui font irruption dans la classe ou la cour de récréation.

4.3 Mémoire, narration et apprentissage

Le traitement des informations est un enjeu essentiel pour entrer dans les apprentissages. Ces mémoires, que nous avons identifiées dans la première partie (voir *infra* 4.6) subissent comme les émotions, auxquelles elles sont liées, des bouleversements lors de l'arrivée à l'école. Il est intéressant alors de comprendre comment Setareh et Thierno gèrent les informations qu'ils reçoivent : quelles sont celles qui sont immédiatement mobilisables ? Par quels processus les mobilisent-ils ?

L'école va proposer un schéma d'organisation de la mémoire pour l'apprentissage. Souvent implicitement, des méthodologies seront mises en œuvre pour travailler la mémoire auditive, visuelle, kinesthésique. Par exemple, nous avons pu observer une séance où la professeure avait pour objectif de faire apprendre le début d'un poème. Après avoir répété le texte plusieurs fois, elle a recopié le texte au tableau. Setareh comme Thierno ont une excellente mémoire visuelle. Cependant, elle n'est pas encore totalement graphique : ils sont capables de reconnaitre globalement un mot, car ils connaissent le texte, mais ne sont pas capables de mémoriser les lettres des mots principaux. La professeure les fait progresser dans leur mémoire graphique en utilisant la mémoire auditive, très développée chez les élèves non scolarisés antérieurement. Différents types de mémoires sont sollicités : la mémoire immédiate, pour répéter l'énoncé, à court terme, et à moyen terme, pour retenir un poème, pour mémoriser le message précis durant une semaine ou deux.

Pour la professeure, « *Setareh a une excellente mémoire selon moi. Ceci dit, elle réfléchit à ce qu'elle fait et ne répète pas par coeur les activités de lecture comme d'autres peuvent faire.* »

Quand on demande à Setareh comment elle fait pour apprendre une leçon, elle répond : « *je sais pas / je regardé bien + je lire + je sais quelque chose facile / je demande à personne et je demande à <la professeure> si c'est difficile //* » (2 : 31). Elle souligne que personne ne lui a

appris à le faire. Par les observations que nous avons pu faire, nous avons vu qu'elle avait installé très rapidement des stratégies d'apprentissages liées à sa mémoire visuelle. Pour apprendre une leçon, elle reste assise et lit et relit la leçon : « *j'ai assis et j'ai le lire et j'attends //* » (2 : 34). Ces trois verbes résument son processus d'appropriation, basé sur la lecture et la répétition et qui montre qu'elle a conscience qu'il y a un temps nécessaire pour la mémorisation. Autrement dit, on ne cerne aucun conflit entre narration et mémorisation chez Setareh : elle acquiert des connaissances rapidement, qui se structurent avec ses acquis.

Thierno, de son côté, a lui aussi des facilités pour apprendre de nouvelles connaissances. Curieux, vif, il sait comment faire pour mémoriser. Il connait le processus et a compris que la plupart des apprentissages à retenir étaient liés à la mémoire visuelle : « *il faut lire c'est un problème pour moi / (…) des fois ma mère elle me aide pour lire / (…) des fois quand je fais comme ça <il mime : rester les bras croisés devant une table> je peux lire //* » (3 : 38-39). Dans ces énoncés, on voit que sa mère lui a montré une posture d'apprentissage qu'il tente de reproduire. Pour l'avoir observé, nous avons vu qu'il n'avait aucune difficulté à apprendre, mais que son comportement l'empêchait quelquefois de le faire. Autrement dit, il est nécessaire pour Thierno de distinguer processus d'apprentissage, qui est ancré et en cours d'acquisition, et l'intégration de ces apprentissages dans sa narration intime. On a l'impression, sur le chemin de sa résilience, que Thierno se situe au moment où il souhaite une rupture avec le vécu migratoire et la situation présente, en France à Ivry, mais qu'il reste dominé, soumis à cette situation migratoire et familiale. Contrairement à Setareh qui a clairement pris en main la situation familiale pour se construire elle-même, Thierno subit et ne profite pas du temps scolaire pour s'en extraire.

Par comparaison entre les deux profils d'élèves étudiés, on peut conclure que dans le processus de mémorisation, Setareh et Thierno n'ont aucun problème pour encoder les informations et les stocker. Thierno, dont le rapport à son vécu n'est pas apaisé, distingue cependant clairement ce qu'il vit et ce qu'il apprend. Il n'y a pas de refus ou d'impossibilité de mémoriser ; au contraire, il a développé des stratégies lui permettant de recueillir rapidement les informations nouvelles. Néanmoins, leur entrée dans les apprentissages a montré des difficultés dans la phase de récupération des informations : ils ne savent pas solliciter leurs acquis à bon escient. L'un des principaux exemples que nous avons pu observer est chez Setareh l'excitation qu'elle éprouve quand les professeurs annoncent un test ou un contrôle. Alors qu'elle ne savait pas comment apprendre et réviser à son arrivée, elle a été demandeuse, explicitement, de techniques pour

mieux apprendre et être plus performante lors de l'évaluation. Elle sait désormais mobiliser ses connaissances et a conscience du travail à effectuer en dehors de l'école pour être en réussite.

On peut établir un parallèle entre les dispositions affectives et la mémorisation : du moment où l'élève est disposé à apprendre, qu'il en a pris la décision, alors l'apprentissage peut avoir lieu et la mémorisation fonctionner.

5. La place de la langue française

Maitriser la langue du pays d'accueil est évidemment un adjuvant pour s'intégrer dans son nouvel environnement social et culturel. De même, comprendre et savoir produire un discours en français à l'école d'Ivry est un atout qui permet d'avancer plus vite, de mieux lire les consignes, comprendre l'enseignant et les autres francophones. Elisabeth Bautier[9] souligne que le langage est le lieu principal de la stigmatisation des différences sociales : il constitue une pratique sociale fondamentale. Il fait partie de l'identité de l'élève, de son rapport à l'autre. De plus, la langue à l'école n'est pas simplement un outil de socialisation, elle est en elle-même un objet d'étude : l'élève doit comprendre cette nouvelle posture et l'intérioriser.

Lorsqu'elle n'est pas acquise avant d'arriver en France, il peut s'installer un conflit de loyauté entre la langue d'origine et le français : les deux langues sont en concurrence et entrent en opposition. Après avoir décrit la place de la langue française dans la biographie langagière de Setareh et Thierno, nous nous demanderons si, pour eux, la maitrise de la langue française facilite l'entrée dans les apprentissages.

5.1 Le français dans la biographie langagière

Une partie des entretiens réalisés pour cette étude a cherché à mettre en évidence les principales langues de contact des deux élèves. Dans un premier temps, cela a été un moyen pour comprendre les parcours, en ôtant l'affectivité liée à cette thématique. Les enfants ont livré très simplement les langues qu'ils « connaissaient ». Pour eux, « connaitre » signifie bien avoir été en contact avec, car il suffit qu'ils connaissent quelques mots d'une langue pour qu'ils affirment

[9] BAUTIER, Elisabeth (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, Paris

la connaitre. Pour nous, ces informations sont néanmoins précieuses car elles témoignent de leur environnement et permet de distinguer la ou les langue(s) familiale(s), la langue de communication avec les interlocuteurs extérieurs à la famille, enfants et adultes. Dans un second temps, ces questions ont eu pour objectif de mieux appréhender la place actuelle du français dans leur environnement.

A la question « Quelles langues tu parles ? », Setareh a répondu : « a*fghan dari / je connais quand je petit / je parle france je parle anglais et un peu arabe et ourdi et irani et je parle turki un peu + et je parle pakistani un peu / avec le kurdi je parle avec <un autre élève> mais je fatigué quand je le parle //* » (2 : 4). Les langues qu'elle évoque reflètent à la fois son parcours migratoire et les amitiés qui se sont tissées au long de ce parcours. Elle synthétise ici sa biographie langagière. Bien entendu, « parler une langue » n'a pas la même signification pour un linguiste et un enfant. Il n'y a pas de distinction entre connaître quelques mots et réellement maitriser cette langue. Ses affirmations sont déclaratives, et nous n'avons pas vérifié ce qu'elle disait, mais au vu des informations recensées, on sait que le dari est sa langue première, celle de son enfance, langue de la cellule familiale et qu'elle a découvert le français quand elle est arrivée en France, au centre d'Ivry : « *quand j'ai arrivé ici + j'ai une copine qui a dit bonjour comment tu t'appelles //* » (2 : 6). On voit très clairement que sa première interaction en français a eu lieu avec une élève de l'école, hors temps scolaire. Ce qui est également intéressant dans l'énoncé de Setareh, c'est la conscience qu'elle a de l'effort que suscite la pratique d'une langue étrangère et seconde.

Thierno, lui, parle le peul et le français. : « *peul c'est ma langue natale / le français ma mère elle me l'a appris //* » (3 : 4). Sa venue en France est vécue positivement par lui et sa mère : « *c'est mieux ici il parle mieux le français et il peut étudier mieux / il parle un peu espagnol et un peu arabe //* » (mère Thierno) La langue est un facteur clairement sécurisant pour la famille, qui a motivé le choix de la France. Son apprentissage du français s'est réalisé dans le cadre familial, auprès de sa mère : le français est avec le peul une langue maternelle, au sens premier. Mais sa mère affirme que dans toutes les interactions entre eux, « *on parle peul on parle pas français //* », ce que Thierno confirme. Ils s'adressent rarement l'un à l'autre en français, alors que tous les deux maitrisent cette langue et qu'elle a souligné à plusieurs reprises l'importance du français. On peut supposer qu'il y a une répartition assez nette entre langue intérieure et extérieure : le peul est réservé à la relation intime et le français aux interactions en dehors du cercle familial. Pédagogiquement, il est évident que la maitrise du français lui permet

d'appréhender plus rapidement les activités à effectuer : « *Thierno est francophone et comprend très bien les consignes.* » (Professeure)

Le français est donc une langue découverte récemment par Setareh, plus ancienne pour Thierno. Mais comment répartissent-ils ces langues dans leur esprit ? Etablissent-ils une hiérarchie ?

Consciemment, il n'existe pas de hiérarchie pour Setareh et Thierno, mais une répartition des langues en fonction de leur utilisation ou de leur utilité potentielle. Pour Thierno, quand on lui demande s'il préfère une des deux langues qu'il pratique, il répond « *j'aime tous les deux /* » (3 : 7). Et il est très étonné quand on lui demande s'il y a une des deux langues qui est plus importante que l'autre. On voit qu'il ne s'est jamais posé la question, que ce n'est pas un problème pour lui. Dans son esprit, l'utilisation des langues est clairement établie : le peul avec sa mère et ceux qui connaissent le peul, le français avec les autres. Cette répartition existait déjà en Guinée et n'a pas été modifiée en arrivant en France : en Guinée « *je parlais peul avec tout le monde par exemple si quelqu'un il ne connait pas notre langue je parle un peu français / par exemple les ivoiriens ils viennent je parle un peu français //* » (3 : 5)

Le français est important pour l'un comme pour l'autre, parce qu'il est la langue du pays d'accueil : « *comme je viens ici je veux parler vite le français//* » (2 : 8), ce que confirme la travailleuse sociale : « *très vite elle commençait à faire des phrases en français / on sentait que c'était important //* » Setareh indique également qu'elle aime bien le français et ne fait pas beaucoup de distinction entre l'ensemble des repères en France.

Comme elle se sent bien en France, elle aime l'école, les adultes du centre, la langue française, de manière indifférenciée. Par contre, elle va mettre à part l'anglais, car « l*'anglais dans un autre pays c'est beaucoup (…) parce que ma mère elle m'a dit que quand tu pars dans un autre pays tu parles anglais c'est bien //* » (2 : 9). Même si elle se trompe entre l'adverbe de quantité « beaucoup » et de qualité « bien », elle montre ici l'importance de l'anglais d'une part par ce qu'en dit sa mère, d'autre part par l'emploi qu'elle peut en faire au quotidien : pour communiquer spontanément avec l'ensemble des enfants, elle utilise quelques mots et structures approximatives d'anglais, par exemple, au début de la récréation « *go, we play* ».

Dans le centre, à l'exemple de Setareh, les usages linguistiques se répartissent schématiquement ainsi : avec la famille, les enfants parlent la langue première, maternelle ; avec les autres enfants, ils emploient soit la langue première si elle est commune, soit un globish qui sert à la

communication usuelle ; le français est utilisé avec les adultes du centre, dans les classes et avec les élèves qui le maitrisent suffisamment : il se substitue alors au globish, mais c'est assez rare. En classe, l'utilisation des langues étrangères n'est pas du tout proscrite, mais tous les échanges verbaux se font en français.

Autrement dit, la maitrise du français n'apparait pas absolument nécessaire pour la vie de ces enfants tant qu'ils restent dans le centre à l'extérieur de l'école, mais l'ensemble des élèves sait que l'un des objectifs de l'école est de leur apprendre le français, et le message des professeurs insiste sur l'importance de cet apprentissage. Mais dans quelle mesure la maitrise ou non du français va accélérer ou freiner l'entrée dans les apprentissages de ces deux élèves ?

5.2 Maitrise du français et entrée dans les apprentissages

Pour Setareh, il est difficile de savoir si l'absence de maitrise du français a entravé son entrée dans les apprentissages. Le fait qu'elle ne comprenne pas ce que disaient les adultes et les élèves parlant français l'a stressée, comme elle nous l'a indiqué, mais il semble qu'elle a surmonté cette difficulté petit à petit, car elle a toujours su communiquer ce qu'elle souhaitait, par exemple aux professeurs. Lors des premières séances, nous avons pu voir qu'elle utilisait les gestes, par exemple pour désigner qu'elle voulait une paire de ciseaux ou des feutres, ou en utilisant quelques mots, sans phrases, pour transmettre l'information. Dans le cadre de cette école et du groupe Alpha, elle n'a pas vécu négativement sa non francophonie car l'apprentissage du français est l'un des objectifs principaux et la majorité des élèves sont non francophones. Le fait qu'elle arrive dans une structure adaptée a facilité son entrée dans les apprentissages et a pu prendre en charge ses besoins.

La situation était différente pour Thierno. Suffisamment francophone au moment de son arrivée à l'école, il n'a pas éprouvé de difficultés en classe pour comprendre les activités proposées, ni les interactions. Thierno est conscient de son niveau intermédiaire en français, et nous l'affirme à deux reprises. D'une manière anecdotique, il explique que « *le premier jour dans l'école je suis sorti pour jouer j'ai entendu nique ta mère nique ta mère et je comprenais pas / j'ai demandé à un monsieur + il m'a dit c'est un gros mot //* » (3 : 27). Ce que raconte cet épisode qu'il a jugé nécessaire de raconter lors de l'entretien, c'est le décalage entre ce qu'il avait appris par l'intermédiaire de sa mère et le français de contact lors des interactions réelles dans le centre.

On sait, depuis la thèse de Nancy Huston[10], que les jurons, qui font partie de l'espace linguistique, participent à l'immersion et à l'intégration des individus allophones. Dans le centre d'hébergement d'urgence, ces jurons circulent quotidiennement et sont, comme dans la plupart des établissements scolaires, l'expression d'un conflit. En donnant cet exemple, Thierno place une nouvelle fois le conflit au centre de son discours, comme la bagarre précédemment évoquée. La langue est le reflet de son état d'esprit.

Le deuxième exemple qu'il a décrit concerne l'apprentissage : « *par exemple les mathématiques je vais traduire dans ma langue natale dans mon cerveau et je vais écrire //* » (3 : 30). Alors qu'il connait parfaitement les nombres en français, il éprouve la nécessité, notamment pour valider sa démarche et les résultats trouvés, de passer par le peul, sa langue maternelle. Cette langue d'origine joue le rôle d'espace linguistique de référence. S'instaure alors une analogie : Thierno utilise le peul car il a l'impression que le résultat sera plus facile à trouver. Le français, qu'il ne maitrise pas totalement, lui confère une possibilité d'erreur supplémentaire.

La maitrise de la langue française joue un rôle affectif important pour les enfants. On le voit avec Setareh et Thierno, qui expriment la même idée alors qu'ils n'ont pas été dans la même situation au départ. Setareh, non francophone lors de son entrée à l'école, a insisté sur l'insécurité due à l'absence de maitrise du français. Voilà pourquoi elle voulait l'apprendre vite, pour acquérir le statut d'actrice de ses interactions, et non plus spectatrice. Thierno, lui, répond ainsi à la question « est-ce que tu étais content d'arriver en France ? » : « *content + parce que je voulais rester parce que je parle français / avec ma langue natale //* » (3 : 34). Maitriser le français le rassure et lui assure une compréhension plus large et rapide de son nouvel environnement.

Autrement dit, pour ces enfants, la démarche d'apprendre le français apparaît naturelle : puisqu'ils sont en France, ils doivent apprendre le français. Pour Thierno et sa famille, le fait de maitriser le français a pu le projeter dans son nouvel environnement plus rapidement que Setareh, plus soucieuse et observatrice dans un premier temps. Par contre, l'affectivité en classe ne semble pas liée à la maitrise ou l'absence de maitrise du français : chacun des deux élèves arrive à exprimer ce qu'il veut et ne se sent pas bloqué. Setareh, qui est à un niveau intermédiaire comme on peut s'en rendre compte lors de l'entretien, n'hésite pas à construire un véritable

[10] Thèse reprise et publiée en 1980 : *Dire et interdire : éléments de jurologie*, Paris, Payot & Rivages

discours dans une langue approximative. Pour ces enfants migrants, le français est la langue actuelle à apprendre, sans savoir si elle leur servira dans le futur. Il est le langage du présent.

6. Vers le champ didactique et pédagogique

Cette étude aura permis de mettre en perspective plusieurs champs liés aux apprentissages qui sont sous-exploités en didactique et pédagogie : les représentations, l'affectivité, l'histoire personnelle. Seul le champ didactique du plurilinguisme est actuellement suffisamment investi pour proposer aux chercheurs et communauté éducative des démarches favorisant les apprentissages et valorisant le patrimoine langagier. Elle ouvre des perspectives qui invitent à développer quelques innovations pédagogiques. Nous avons souhaité présenter ici certaines activités liées à ces thématiques dans l'enseignement aux élèves allophones non scolarisés antérieurement, qui peuvent être autant de pistes à explorer et à approfondir.

On peut imaginer que l'enseignant en UPE2A ou accueillant un élève allophone non scolarisé antérieurement dans un autre dispositif prenne en charge le cheminement affectif des élèves. Dans son célèbre ouvrage, Serge Boimare affirme en conclusion : « *Pour présenter le savoir, je dois d'abord assainir le climat, diminuer l'inquiétude. Je dois faire en sorte que ces émotions, ces peurs, soient tamisées pour intégrer la réflexion, sans la mettre en pièce.* » (1999 : 155). Cette réflexion peut avoir plusieurs applications pédagogiques. Tout d'abord, en travaillant sur « *le climat* ». La classe doit devenir un cadre affectif sécurisé, qui libère et délivre les élèves pour qu'ils entrent dans les apprentissages. Concrètement, on peut imaginer se servir des techniques utilisées par les méthodes de relaxation : construction d'un cadre visuel apaisant, d'une classe où les principes de l'apprentissage sont matérialisés par les objets et affichages. Comme dans les classes ordinaires de l'école maternelle, les classes de collège ou de lycée pourraient devenir des espaces qu'on a envie de s'approprier. Car en général, aujourd'hui, ces espaces sont impersonnels et n'incitent pas à l'apprentissage.

Les manuels, pour des raisons pédagogiques et commerciales, ont bien compris qu'un cadre aéré, la page mieux illustrée, plus proche de l'univers visuel des enfants, était un atout, et proposent depuis une vingtaine d'années une forme beaucoup plus attractive : contrairement aux manuels anciens de la fin du vingtième siècle, ce n'est plus l'enfant qui doit faire le chemin vers l'univers du manuel, austère, mais le manuel qui reproduit des repères d'un univers enfantin pour l'inciter aux apprentissages.

Le travail sur l'affectivité n'est pas simplement une question de cadre ou de présentation. *Emotissage* décrit de nombreuses expérimentations pédagogiques : citons celle développée par Françoise Berdal-Masuy (2018 : 39 *sq*), qui, pour motiver des étudiants FLE, utilise la lecture d'histoires à des enfants comme objectif. S'engage alors un travail sur la prononciation et les techniques de paroles. Les étudiants, pour se rapprocher de la lecture par des locuteurs natifs, doivent identifier les émotions véhiculées par la langue et comprendre comment elles se transmettent. On pourrait transférer ce projet aux élèves non scolarisés antérieurement : de nombreux albums de jeunesse traitent des émotions et l'articulation entre lecture et illustration peut favoriser ce travail sur les émotions.

La deuxième partie de *L'éducation émotionnelle* de Michel Claeys-Bouuaert (2014) détaille de très nombreuses activités dont l'objectif est de travailler « *l'intelligence émotionnelle* » individuelle ou collective. Les propositions tiennent compte quelquefois de l'histoire personnelle, par exemple « *305-Souvenez-vous d'un moment…* » (2014 : 96) ou des relations interpersonnelles, par exemple « *319-Face aux émotions, que puis-je faire ?* » (2014 : 104). Ces activités sont, elles-aussi, adaptables à différents publics, notamment aux élèves allophones nouvellement arrivés et peu scolarisés antérieurement.

On l'a vu avec Setareh et Thierno, le rôle des représentations est primordial et influence durablement l'entrée dans les apprentissages. Le meilleur moyen de laisser un espace intellectuel, affectif dans la classe pour chacun des élèves est certainement d'inviter leur histoire personnelle dans l'école. Il ne s'agit pas de régler des chocs post-traumatiques, de s'immiscer dans des champs qui ne sont pas ceux de la classe, comme celui de la psychiatrie ou de la médecine, mais d'indiquer que ce nouvel espace pour eux accueille aussi leur vie en dehors de l'école. Trop souvent, l'école est un lieu sanctuarisé qui, physiquement et intellectuellement, est isolé du monde extérieur. En observant les ateliers vidéo et par notre expérience, de nombreuses activités sont mises en place avec succès car les élèves s'y engagent naturellement. C'est le cas lorsqu'on a pu demander aux élèves de se dessiner, de dessiner leur famille, ce qu'ils aimaient ou détestaient. Plus tard, l'intervenante les a emmenés par petits groupes pour filmer un élément de leur quotidien ou de leur passé, après l'avoir fait surgir en classe, lors de séances précédentes. Ainsi, plusieurs thèmes ont pu être traités : « le déroulement de ma journée, ma famille, une photo ou un objet que j'aime, mes amis dans le centre ». L'école d'Ivry, inséré dans le centre d'hébergement, permet cette porosité entre monde scolaire et univers familial. La connaissance du contexte social, de leur lieu de vie a permis de faire éclore des dynamiques de classe, facilitant l'entrée dans les apprentissages. L'outil vidéo est

également un élément attractif ainsi que l'atelier : en étant mobile dans l'école et en dehors, en utilisant d'autres stratégies pédagogiques que celles d'un cours ordinaire, les enfants n'ont pas l'impression de fournir un effort et entrent plus facilement dans l'activité. Ces actions décloisonnées et liées à l'histoire personnelle permettent de fluidifier la narration personnelle, de l'insérer dans l'espace scolaire, en douceur.

Faire intervenir l'histoire personnelle dans les apprentissages, c'est être conscient du rôle social qu'ont les enseignants dans le parcours de leurs élèves. Ils les prennent en charge à un moment de leur histoire et peuvent s'en saisir, délicatement, pour l'inscrire dans leur mémoire. Travailler la mémoire et le processus de mémorisation est un élément clé pour que les élèves allophones entrent dans les apprentissages rapidement. Dans un premier temps, il est nécessaire de rendre conscient le fait que chaque pays hiérarchise les mémoires : en Europe comme en Aise, la mémoire visuelle est valorisée car l'apprentissage de la langue passe essentiellement par la pratique écrite. Apprendre à lire et graphier les idéogrammes chinois prend une grande place dans la scolarité chinoise de l'école élémentaire ; en France, l'apprentissage de l'orthographe est également très long et un marqueur social important. Dans les pays du Maghreb, la langue est davantage acquise à l'oral : la mémoire auditive est primordiale. En classe en France, il est essentiel de montrer aux élèves cette différence et de réaliser des activités pour développer ces mémoires. Par exemple, dans le cas des élèves non scolarisés antérieurement, un exercice très simple peut être mis en place : chaque élève a une ardoise et un feutre effaçable. L'enseignant produit au tableau une forme, un dessin, un mot, qu'il laisse affiché pendant quelques secondes, puis les élèves doivent le reproduire sur leur ardoise. L'analyse des différentes productions d'élèves permet de retrouver la bonne réponse ou de se rapprocher du dessin réalisé au tableau.

De même, des exercices existent, surtout destinés aux élèves de maternelle, pour travailler sur les trois étapes de la mémorisation : l'encodage, le stockage, la récupération. Pour les élèves non scolarisés antérieurement, comme nous l'avons vu chez Thierno et Setareh, il est difficile de récupérer les informations stockées, de les mobiliser rapidement. Des activités peuvent être organisées pour travailler sur les associations d'idées, les comparaisons, pour établir des liens entre le concret et l'abstrait. On pense aux jeux de mémory, que l'on peut personnaliser, aux associations dessins-graphies qui peuvent prendre des formes variées.

L'ensemble de ces exercices a un but pédagogique à court terme. Mais il est aussi un moyen d'indiquer à l'enfant comment dissocier le processus mémoriel scolaire de la mémoire traumatique. Le travail sur l'affectivité concerne aussi la mémoire : apprendre un texte, dont le thème peut rappeler en écho certains souvenirs, est envisagé comme une activité scolaire

désolidarisée de cet écho. L'objectif est scolaire et affectivement lié à une activité de classe : l'émotivité est alors associée à l'apprentissage, non pas à l'histoire personnelle.

Cette troisième partie a fait émerger des éléments intéressants qui nuancent les hypothèses énoncées au début de ce travail. En analysant les discours, attitudes, comportements de deux élèves allophones nouvellement arrivés et non scolarisés antérieurement, nous avons mieux cerné comment ils sont entrés dans les apprentissages. Nous allons maintenant proposer une synthèse des résultats.

Conclusion

Le travail que nous avons mené pour cette étude s'est révélé passionnant, étonnant et d'une grande richesse. Impliqué dans l'enseignement du Français langue étrangère et seconde depuis de nombreuses années, travaillant dans l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry depuis sa création il y a quatre ans, je pensais que les résultats obtenus confirmeraient les intuitions issues de ma pratique professionnelle. Or en cherchant à comprendre l'entrée dans les apprentissages des élèves allophones, nouvellement arrivés et non scolarisés antérieurement, j'ai exploré des notions que je n'avais pas appréhendées jusque-là et qui ouvrent de nouvelles perspectives. A partir des hypothèses de départ, nous synthétiserons ici les principaux résultats obtenus et ouvrirons des perspectives pour prolonger ce travail.

Nous avions énoncé une première hypothèse : *les enfants NSA ont une représentation stéréotypée de l'école.* Au moment où nous les avons interrogés, les deux écoliers suivis nous ont décrit des représentations plus complexes. Avant de découvrir la réalité de l'école et de la vie scolaire, leurs images mentales sont de plusieurs natures : les images stéréotypées (comme la représentation d'une école en forme de grande maison) mais surtout des *topoi* qui sont comparés, assemblés, combinés constamment aux nouvelles données qu'ils peuvent recueillir, par le discours de leur entourage ou ce qu'ils peuvent découvrir par eux-mêmes, dans les medias par exemple. Une fois que les enfants deviennent élèves, c'est-à-dire qu'ils ont pénétré dans l'école et sont scolarisés, les représentations se modifient et élaborent une vision personnelle, intime. Selon la situation personnelle, la combinaison de ces images est quelquefois difficile ; celles-ci demeurent floues ou instables, elles ne se fixent pas.

Ces images mentales semblent être hiérarchisées par une relation affective entre l'information elle-même et son origine : suivant la source de l'information, celle-ci prend plus ou moins d'importance dans leurs représentations. Si c'est un parent ou un membre proche de l'entourage en qui ils ont confiance qui leur a délivré l'information, les enfants la valideront et l'intégreront à leurs représentations.

Notre seconde hypothèse s'intéressait au champ affectif : *les tensions entre émotions positives et négatives sont exacerbées lors des premières semaines*. Les entretiens et les observations n'ont pas permis de valider cette assertion. Il est difficile de mesurer l'intensité des émotions, aussi bien au moment où elles s'expriment qu'*a posteriori*, lors des entretiens. Il est clair que les élèves ont manifesté et décrit des sentiments positifs et négatifs mêlés lors de cette période. L'énergie positive engendrée par la motivation d'aller à l'école leur permet de dépasser

rapidement les peurs primitives. Les sentiments et émotions ne sont pas moins intenses au fur et à mesure que le temps scolaire s'écoule, mais ils sont canalisés, prévisibles et donc davantage maitrisés par les élèves. Par contre, certaines émotions, émanant d'autres sphères que scolaires, interférent dans les apprentissages, et jouent sur la mobilisation d'un élève. Dépassé par une émotion qu'il ne maitrise pas, il n'arrive pas à maintenir sa posture d'apprenant.

L'affectivité se trouve au centre du cheminement vers les apprentissages lors des premières semaines de scolarisation : elle influe sur les représentations et détermine la possibilité d'apprendre. On l'a vu, l'intérêt pour les apprentissages tient aux activités proposées, mais essentiellement à la qualité des relations interpersonnelles dans l'école, principalement entre pairs. L'image de soi, constituée de ce que l'on transmet de soi et de ce que l'on perçoit de soi à travers les autres, façonne l'identité et la personnalité. Notre troisième hypothèse portait indirectement sur cette question : *après la rupture du jour de la rentrée, l'enfant tente de construire des liens entre ce qu'il vit à l'école et ce qu'il est. Ces liens vont développer un continuum entre passé et présent.*

Or, s'il y a bien changement de rythme, bouleversement dans la vie de l'élève, il n'y a pas nécessairement rupture le jour de la rentrée. Dans un premier temps, il va chercher à s'inclure dans l'espace scolaire, par des stratégies individuelles : en tentant d'imposer ou d'adapter son rythme à celui de la classe, en trouvant sa place dans la classe, par exemple en devenant un élève dominant un groupe. Dans un deuxième temps, il va s'approprier les données de sa scolarité et les faire sienne, en les incluant dans son histoire personnelle. La narration intime ne se construit pas nécessairement par rupture mais, pour les enfants migrants arrivant dans un nouvel environnement, le cheminement vers une forme de résilience se poursuit ou s'achève. L'école est un lieu qui peut recevoir cette résilience, car elle peut accueillir l'histoire personnelle tout en la dépassionnant.

Le travail sur les mémoires s'inscrit dans cette démarche. L'enfant qui arrive en classe doit comprendre comment apprendre, comment stocker et mobiliser les connaissances acquises, mais aussi distinguer le processus de mémorisation des apprentissages de celui mis en place lors de la migration, où la mémoire agit par exemple pour prévenir des situations dangereuses. Cette dissociation affective lui permet dans le cadre scolaire de s'emparer de l'information sans y adjoindre un sentiment traumatique.

Notre quatrième et dernière hypothèse était également en relation avec les émotions : *la maîtrise de la langue cible (le français) est un facteur sécurisant qui permet d'accélérer l'inclusion dans*

le groupe-classe. Connaitre la langue cible rassure l'enfant nouvellement arrivé. Cependant, ce n'est pas spécifiquement la maitrise de cette langue qui est un facteur sécurisant, mais la possibilité de communiquer pour mieux comprendre son nouvel environnement et en devenir plus rapidement un acteur à part entière. Les deux élèves que nous avons observés voient comme une évidence l'objectif de maitriser le français, mais, en attendant le moment où ils pourront échanger en français avec l'ensemble des interlocuteurs, ils mettent en place des stratégies pour répondre le plus efficacement possible aux interactions quotidiennes. En classe, maitriser le français aide pour comprendre plus vite une consigne ou une séance, mais, dans le groupe-classe peuplé en majorité d'élèves allophones, cela ne favorise pas l'inclusion dans le groupe. Maitriser le français apparaît comme important, mais, du point de vue de ces enfants, pas fondamental. Néanmoins, le travail sur le rôle de la langue aurait pu être approfondi, car certaines questions restent en suspens : dans quelles situations et à partir de quelle durée de scolarisation tentent-ils de communiquer en français avec d'autres élèves ? La scolarisation dans ce type d'école, où les élèves ne sont pas totalement en immersion, les freine-t-elle dans l'apprentissage du français ?

D'une manière générale, les limites du travail que nous avons mené résident dans l'ambivalence du terrain choisi. Formidable structure unique en France, l'école du centre d'hébergement d'urgence d'Ivry-sur-Seine est un prisme par lequel l'ensemble des problématiques liées à la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés est perçu. Cependant, les observations et analyses sont difficilement généralisables, car elle demeure une école à part : sa taille, son organisation interne restent spécifiques. Les élèves qui y sont scolarisés ne la perçoivent pas forcément comme une école ordinaire ; elle est un lieu intermédiaire entre le monde scolaire et le monde extérieur.

La seconde réserve se rapporte à la méthodologie. Tout au long de ces pages, nous avons retracé le discours des interlocuteurs que nous avons rencontrés. Les données ont été recueillies par observations et entretiens. Cependant, il serait nécessaire d'approfondir le protocole de recueil des données lors d'entretiens avec des enfants allophones. Nous avons évité le plus possible de faire appel à un traducteur, pour rester en tête-à-tête avec chaque personne, avec qui une relation de confiance était déjà établie bien avant cette recherche. Mais ce que disent les enfants est difficile à cerner quand la langue commune n'est pas suffisamment maitrisée.

Enfin, cette étude interdisciplinaire a souhaité présenter un point de vue tirant partie de la sociologie, de la sociolinguistique, de la psychologie transculturelle et de certaines démarches didactiques et pédagogiques. Or il aurait été profitable de faire appel à des professionnels de certaines disciplines pour utiliser leurs connaissances et compétences et approfondir nos analyses.

Notre travail porte sur des élèves qui sont peu regardés dans l'éducation nationale. Il existe une difficulté, une tension à les prendre en charge en France dans le milieu scolaire. L'entrée à l'école est une rencontre fondatrice entre une identité et une société, compressée dans la salle de classe et l'établissement. Si l'envie, la curiosité, la motivation, l'ambition sont là, l'apprenant s'appropriera l'ensemble des paramètres éducatifs et pourra se construire en tant qu'être intelligent, agissant, membre d'une communauté.

Les élèves allophones non scolarisés antérieurement ne représentent qu'une infime partie du public scolaire ; en étudiant leur entrée à l'école, on ouvre des perspectives pour la compréhension et la prise en charge des autres élèves, notamment ceux qui sont en difficulté ou en souffrance à l'école. Ce travail pourrait aisément se prolonger d'une part en élargissant le corpus d'élèves étudiés : nous n'avons pas pris en compte les élèves effacés, qui n'arrivent pas à s'exprimer aussi facilement que les deux élèves que nous avons suivis. Jordan, que nous évoquions dans les premières pages, est désormais suffisamment francophone pour suivre une classe ordinaire. Cependant, il n'a pas les compétences scolaires qu'on demande à un enfant de son âge : comment le mettre en réussite malgré tout dans notre système scolaire, sans dévaluer ses compétences, notamment plurilingues ? La réponse à cette question dépasse bien largement l'univers scolaire. Elle implique un engagement politique, une vision de la société, pour que Setareh, Thierno ou Jordan puissent, une fois entrés dans les apprentissages, poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions.

Annexe 1 : Grilles des entretiens semi-directifs

Elèves

Ces questionnaires sont destinés à deux élèves, arrivés récemment dans l'école. L'un n'est pas suffisamment francophone : un traducteur sera présent.
L'ensemble des entretiens sera réalisé dans une salle de l'école. Chaque élève sera interrogé individuellement.

Hypothèses

- *Les enfants NSA ont une représentation stéréotypée de l'école.*
- *Les tensions entre émotions positives et négatives sont exacerbées lors des premières semaines.*
- *Après la rupture du jour de la rentrée, l'enfant tente de construire des liens entre ce qu'il vit à l'école et ce qu'il est. Ces liens vont développer un continuum entre passé et présent.*
- *La découverte de la langue cible (le français) est un facteur sécurisant qui permet d'accélérer l'inclusion dans le groupe-classe.*

Objectifs

- *Identifier les représentations de l'école avant d'entrer dans l'école*
- *Identifier les émotions et ressentis liées à l'arrivée à l'école et aux premiers mois de scolarisation*
- *Cerner si l'entrée dans la scolarisation a été incluse dans l'histoire personnelle de chaque élève*
- *Identifier si la langue française a été un élément adjuvant pour favoriser l'entrée dans les apprentissages*

Thèmes

- *Présentation*
- *Biographie langagière et utilisation des langues (loyauté)*
- *Représentations de l'école*
- *Entrée dans les apprentissages*
- *Affectivité dans l'apprentissage : relations aux autres élèves, avec les profs, avec les apprentissages (difficultés…)*
- *Rôle de la langue française*
- *Narration de la migration*
- *Rôle de la mémoire : qu'est-ce qu'il y a dans ta tête ?*

Présentation
Obj : mettre en confiance l'enfant et matérialiser le caractère officiel de cet entretien (car je connais déjà les réponses à ces questions : les informations ne sont pas importantes, mais comment l'entretien débute).

- Comment tu t'appelles ?
- Tu as quel âge ?
- A Ivry, tu vis avec qui (parents, fratrie) ?

Biographie langagière

Obj : installation dans l'entretien ; Découverte des premières informations. Le but est que les questions soient personnelles mais dont les réponses demandent très peu de temps de réflexion.

Cerner la représentation de l'image des langues (langue maternelle, seconde + français)

- Quelles langues parles-tu ?
- Avec qui parles-tu (telle langue) ? Et telle autre ?
- Quand as-tu entendu parler français pour la première fois ?
- Est-ce qu'il y a une langue que tu préfères parler ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a une langue qui te semble plus importante qu'une autre ? Si oui, quelle est la langue la plus importante en ce moment pour toi ?

Représentations de l'école

Obj : cerner les représentations des écoles soit dans lesquels l'enfant a réellement été scolarisé (même quelques semaines), soit comment il imaginait une école (à partir des interactions avec ses frères et sœurs, amis, parents etc…)

- Avant d'entrer dans cette école, avais-tu déjà pénétré dans une école ?
    - Si oui, à quoi ressemblait ton/tes école(s) (pays, ville, description physique) ? De quoi te souviens-tu ?
    - Si non, comment tu imaginais une école : dessine l'école que tu imaginais
      Questions guide possibles :
        - à quoi ressemblait-elle ?
        - Que se passait-il à l'intérieur ?
        - Qui t'avait parlé de l'école avant que tu n'arrives en France ? (fratrie, parents, amis)
        - Qu'est-ce qu'ils t'ont raconté sur l'école ?

Affectivité liée à la scolarisation

Obj : cerner les émotions, les ressentis essentiels conscients attachés à la scolarisation du point de vue des enfants.

- Comment tu trouves cette école ? Grande/petite, agréable/hostile, tranquille/stressante + émoticones



1 2 3 4 5

- Tu peux me raconter ton premier jour dans cette école ?
    - Quels sentiments avais-tu en arrivant ? Peur, joie, envie, tristesse… (NB : des émoticones sont proposés si l'enfant reste mutique)
    - Pourquoi (avais-tu peur/étais-tu joyeux.se…) ?
- Tu as envie d'aller à l'école ?
- Est-ce que tu as des amis à l'école ? Comment s'appelle-t-il ? Est-ce que tu joues avec eux en dehors de l'école ?

- Qu'est-ce que tu fais à l'école ? Matières, activités
- Pour toi, c'est facile ce qu'on fait à l'école ?
- Tu peux me décrire les professeurs ?
- Qu'est-ce que tu préfères ?
- Qu'est-ce que tu détestes faire à l'école ?
- Quel a été ton meilleur jour à l'école pour l'instant ?
- Quel est ton pire souvenir dans cette école à ce jour ?
- Tu dirais que les journées passent vite à l'école ou passent lentement ?

Rôle de la langue française
Obj : cerner si la langue française a été un élément adjuvant dans l'entrée dans les apprentissages.

1er cas : élève francophone
- Tu m'as dit que tu parlais le français en arrivant dans l'école :
    - Est-ce que tu comprenais tout ce que disais les autres dans l'école ?
    - Tu trouves que c'est facile d'apprendre le français ?
    - Tu trouves que c'est facile de parler français ?
    - Tu trouves que c'est facile d'écrire en français ?
    - Quand tu es en classe, tu réfléchis en français ou dans une autre langue ? (ou : quand tu comptes, tu comptes en français ?)
    - Et quand tu rêves, tu rêves en français ?
    - Pour toi, c'est important de parler français ? Pourquoi ?

2ème cas : élève non francophone
- Tu m'as dit que tu ne parlais pas du tout le français en arrivant dans l'école :
    - Comment tu faisais pour comprendre ce que le professeur demandait ?
    - Qu'est-ce que tu ressentais : c'était angoissant ou pas de ne pas savoir parler français ?
    - Comment tu as fait pour apprendre le français ?
    - Maintenant, tu arrives à mieux comprendre : avec qui parles-tu français ?
    - Pour toi, c'est important de parler français ? Pourquoi ?
    - Quand tu es en classe, tu réfléchis en français ou dans une autre langue ? (ou : quand tu comptes, tu comptes en français ?)
    - Et quand tu rêves, tu rêves en français ?
    - Pour toi, c'est important de parler français ? Pourquoi ?

Narration
Obj : cerner si l'entrée dans l'école a été vécue comme une continuité dans l'histoire personnelle ou non.
- Est-ce que tu peux me raconter ton parcours depuis ton pays d'origine ?
- Tu te rappelles ton arrivée en France ? De quoi te souviens-tu ?
- Est-ce que tu étais content d'arriver en France ? (Emoticones)
- Qu'est ce que tu voulais faire en France ? Est-ce que tu as demandé à tes parents d'aller à l'école ?
- Quand tu es arrivé au CHUM d'Ivry, est-ce que tu étais content ? Pourquoi ? (Emoticones)
- Tu te sens bien ici ?
- Quelle a été la meilleure période de ta vie ?

- En reprenant les grandes étapes de ta vie (NB : qui seront notées à la main sur une feuille), quelle note mettrais-tu (ou quel émoticone) à ta vie ici ?
- Et plus tard, où voudrais-tu vivre ? Comment tu t'imagines dans dix ans ?

Mémoire
Obj : identifier le rôle de la mémoire dans l'apprentissage, et notamment s'il y a un blocage, une réticence ou une impossibilité d'apprendre.

- Comment tu fais pour apprendre une leçon ?
- Est-ce que quelqu'un t'a expliqué comment faire ?
- C'est facile pour toi d'apprendre ?
- Est-ce que tu restes assis ou tu préfères être debout ?
- Tu trouves que c'est plus facile d'entendre la leçon pour l'apprendre ou tu préfères lire ce qu'il y a écrit sur ton cahier pour l'apprendre ? (ex : table de multiplication de 2)
- En général, tu te souviens bien des choses que tu vis ?

Merci beaucoup de m'avoir aidé !

Questionnaires semi-directifs
Grilles d'entretien

Professeur

L'entretien avec le professeur référent du groupe-classe a lieu dans l'école, après les entretiens avec les enfants-sujets, car certaines paroles pourront servir de déclencheur pour quelques réponses.

Objectifs :
- *Identifier les pratiques d'accueil lors des premiers jours.*
- *Identifier les pré-requis.*
- *Cerner les éléments qui vont favoriser l'entrée dans les apprentissages (liens prof-nouvel élève et insertion dans le groupe d'élèves)*

- Comment faites-vous lorsque vous accueillez un nouvel élève ? Y a-t-il un protocole particulier : activités, documents distribués, temps d'échange individuel, mise en place d'un tutorat… ?
- Commence-t-il tout de suite à faire les mêmes activités que les autres ?
- Quels sont les prérequis pour entrer dans votre groupe-classe ?
- Comment faites-vous pour que l'élève trouve sa place dans le groupe ?
- Comment faites-vous pour que l'élève soit serein, rassuré et non pas angoissé lorsqu'il a cours ?
- Est-ce que vous prenez en compte les émotions de l'élève ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Parlons de XXX (les mêmes questions seront posées pour chacun des deux élèves-sujets)
- Quand vous l'avez vu pour la première fois, que saviez-vous de cet élève ?
- Quelle image avez-vous de son premier cours avec vous ?
- D'après vous, quels sentiments l'animaient (curiosité, envie, angoisse, peur, timidité…) ?
- Comment a-t-il fait pour s'intégrer au groupe ? Y a-t-il eu des difficultés particulières ? Si oui, lesquelles ?
- D'après vous, l'élève se sent-il bien dans vos cours ?
- Comme il s'agissait d'une première scolarisation, comment avez-vous fait pour lui faire comprendre ce qu'il devait faire (consignes, concentration etc…) ?
- Est-ce qu'il progresse ?
- Est-ce qu'il a des problèmes de concentration ?
- Est-ce qu'il a des problèmes de mémorisation ?
- D'après vous, est-ce que l'élève vit à l'école comme dans un espace à lui, isolé de sa famille, qui lui permet de s'épanouir, ou au contraire, un espace plus douloureux, séparé de sa famille ?

Questionnaires semi-directifs
Grilles d'entretien

Parents

Un entretien est réalisé avec les parents présents sur le centre. Pour la famille non francophone, un traducteur est présent.

Objectifs

- *Identifier l'environnement des enfants-sujets*
- *Identifier le rapport à l'école du père et/ou de la mère*
- *Identifier les actions en relation avec l'école dans le cercle familial*
- *Identifier les relations avec la langue française au sein de la famille*

- Est-ce que vous pouvez me parler de votre parcours scolaire ?
- Est-ce que vous étiez content d'être à l'école quand vous étiez enfant ?
- Pour vous, en quoi l'école est importante ?
- Participez-vous aux cours pour adultes qui ont lieu sur le centre ?

- D'après vous, est-ce que votre enfant avait envie d'aller à l'école ? Comment cela se manifestait-il (questions etc…) ?
- Comment s'est passé son premier jour à l'école : que vous a-t-il raconté ?
- Est-ce qu'il vous parle de l'école : tout le temps, parfois, rarement ?
- Est-ce que vous lui posez des questions sur l'école : activités, déroulement de la journée ?

Pour la famille francophone

- Est-ce que vous parlez français quand vous êtes avec lui ? Si oui : tout le temps, dans certaines situations (lesquelles ?).

Pour la famille non francophone

- Votre enfant participe-t-il aux rendez-vous officiels avec vous, pour vous aider à traduire vos réponses ?
- Est-ce qu'il vous apprend des mots ou des phrases en français ?
- Quelle est son attitude vis-à-vis de vous, qui ne parlez pas encore français : que vous dit-il ? (si mutique, propositions de réponses : il faut que tu apprennes le français ; je t'aiderai à traduire etc…)

- Est-ce que vous comptez rester en France ? Si oui, pour la vie, ou pour une période plus courte ?
- Et votre enfant, a-t-il envie de rester ici, en France ?

Questionnaires semi-directifs
Grilles d'entretien

Travailleur social

Objectifs

- *Retracer le parcours des enfants-sujets*
- *Identifier les interactions entre travailleur social et ces enfants*
- *Cerner le rapport à l'école et aux apprentissages de ces enfants*

- Vous souvenez-vous du premier jour où est arrivé cet enfant ? Comment était-il (à l'aise, mutique etc…) ?
- Quand a eu lieu le récit de situation avec cette famille ? Qui était présent ? Qui a raconté ?
- Quelle a été l'attitude de cet enfant à ce moment-là ?
- Est-ce que l'enfant a manifesté son envie d'aller à l'école ?
- Que lui avez-vous dit sur l'école ?
- Est-ce que, d'après vous, cet enfant aime aller à l'école ? est-ce que ce sentiment a évolué depuis son premier jour à l'école ?
- Est-ce quelqu'un l'aide à faire ses devoirs ?
- A quels moments voyez-vous cet enfant ?
- Est-ce qu'il vous parle de l'école, de ses camarades, des activités ?
- Avez-vous vu un changement d'attitude, de comportement, qui serait pour vous liés à l'école ?

Annexe 2 : Transcription partielle (Setareh)

Nous présentons ici une transcription partielle des échanges. Selon les conventions, la durée des pauses est indiquée ainsi : « + » pour une pause courte, « / » pour une pause plus longue, « // » pour la fin de l'énoncé. Les paroles de l'écolier sont en italiques, les miennes en gras. Nous avons choisi de numéroter non pas les lignes, mais les échanges, ce qui facilite le repérage quand nous y avons fait référence dans notre travail.

Date : 8/04/2021 – 12h
Durée : 55 minutes
Lieu : bureau de l'école

Entretien réalisé en tête à tête. Setareh est restée très attentive à l'ensemble des questions. Je lui ai demandé si je pouvais la filmer, ce qu'elle a accepté.

1. **alors tu es prête / on va commencer / je vais te poser des questions et tu réponds comme tu veux // c'est pas un test + c'est pour comprendre ce que tu penses / tu as compris /**

oui

2. **tu as quel âge/ tu connais ta date de naissance /**

10 ans / je sais pas quelle année je suis née //

3. **a Ivry tu vis avec qui /**

avec mes parents + mon mère + Ylias mon petit frère / j'ai juste un frère //

4. **quelles langues tu parles /**

a*fghan dari / je connais quand je petit / je parle france je parle anglais et un peu arabe et ourdi et irani et je parle turki un peu + et je parle pakistani un peu / avec le kurdi je parle avec <un autre élève> mais je fatigué quand je le parle //*

5. **tu parles dari avec qui /**

je parle dari avec pas personne avec mes parents mais pas beaucoup + je parle pas beaucoup avec mes parents / je parle juste dari avec mes parents + je parle les autres langues avec mes copines //

6. **quand est-ce que tu as entendu parler français pour la première fois / tu comprends la question / tu avais entendu quelqu'un parler français avant d'arriver ici /**

non mais juste quand j'ai arrivé ici + j'ai une copine qui a dit bonjour comment tu t'appelles // Les parents avec lui elle est en Paris mais je sais pas maintenant //

7. **il y a une langue que tu préfères parler /**

Non

8. **quelle est la langue que tu aimes le mieux parler /**

non + rien / le français j'aime beaucoup l'anglais dans un autre pays c'est beaucoup mais je parle français // comme je viens ici je veux parler vite le français //

9. **est-ce qu'il y a une langue qui te semble plus importante qu'une autre /**

Non rien + parce que ma mère elle m'a dit que quand tu pars dans un autre pays tu parles anglais c'est bien //

10. **avant d'entrer dans cette école / tu avais déjà été + vu une école ?**

je sais pas j'ai jamais été dans une école / je lire dari + c'est mes parents qui m'ont dit pour moi /

11. **comment tu imaginais une école /**

(Elle n'arrive pas très bien à comprendre ce que je lui demande. Je lui propose de dessiner comment elle imagine l'école. Elle commence à dessiner une école et s'arrête au bout de 3 min)
c'est une maison / c'est pas une école //
(Je lui donne une autre feuille. Elle commence un nouveau dessin, très appliquée : au crayon papier pendant dix minutes. Ensuite, je lui demande de m'expliquer ce qu'elle a dessiné.)
j'ai fait les toilettes + garçons et filles + ça c'est la porte + ça c'est J. avec les enfants + là c'est la porte de l'entrée + là c'est M. / là c'est les enfants + ils sont dans la cour + là c'est la porte de Mé. + là c'est le toit et là c'est le ciel + ça c'est le soleil /
(Puis elle énumère le nom des élèves de sa classe).

12. **comment tu trouves cette école / elle est grande ou petite /**

elle est grande /

13. **comment est l'école / regarde les dessins** (je lui montre les émoticones) **et dis-moi lequel tu choisis :**

(elle montre l'émoticone 6 :grand sourire)

14. tu peux me raconter ton premier jour dans cette école /

c'est S. qui a dit tu vas à l'école avec 2 personnes une français et une mathématiques / tu viens demain 10h / après elle a demandé mais pas beaucoup juste un peu + après elle a dit tu viens demain à 9h / la mardi, c'était toi avec T. //

15. **quand tu es arrivée à l'école + tu étais comment /**

(je lui montre les émoticônes. Elle montre l'émoticône 1 : triste)
K. et R. est ma copine + je sais pas le travail le lire et écrire //

16. **tu avais peur /**

oui je comprenais pas / après ils m'ont dit ils <les adultes> sont gentils + tout le monde qui parlait et je sais pas de quelque chose / a la fin de la première journée j'étais contente parce que j'étais avec ma copine

17. **tu as envie d'aller à l'école /**

j'aime bien l'école / j'aime le mathématique j'aime le lire avec écrire /

18. **est-ce que tu as des amis à l'école / comment ils s'appellent /**

j'ai beaucoup d'amis + Ri. K. S. + et aujourd'hui personne juste S. et Ra / elle est à l'hôpital + je vais pas beaucoup dehors + je reste à la maison + je travaille je regarde des films je dormi / je aime pas sortir //

19. **pour toi c'est facile ce qu'on fait à l'école /**

c'est pas difficile / c'est pas quelque chose de difficile / je préfère difficile + non facile facile / je préfère les mathématiques j'aime beaucoup / j'ai dans le téléphone quelque chose pour mathématiques je le fais tous les jours //

20. **tu peux me décrire les professeurs / comment ils sont /**

J. elle est bien + elle est gentille / les autres professeurs ils sont bien //

21. **qu'est-ce que tu n'aimes pas tu détestes faire à l'école /**

j'aime pas fâcher avec personne / ma mère elle a dit tu joues pas avec garçons qui sont pas bien //

22. **quel a été ton meilleur jour à l'école pour l'instant /**

Le jour que je joue avec tout le monde / mais maintenant je parle pas avec personne beaucoup / avant je partais dehors beaucoup mais maintenant je veux pas /

23. **et ton pire souvenir dans cette école c'est quoi /**

non + c'est ça (elle montre l'émoticône 5) *pas toujours il y a un jour c'est ça* (elle montre l'émoticône 1)

24. **je reviens à la langue française + tu trouves que c'est facile d'apprendre le français /**

oui + je sais je compris que les personnes elles ont dit quoi / quelque chose elles ont dit quoi / après je le sais //

tu veux dire que tu comprends quelquefois ce que les personnes disent et d'autres fois tu leur demande quand tu ne comprends pas /

oui c'est ça /

25. quand tu es en classe + tu réfléchis en français ou dans une autre langue / tu comprends la question /

j'ai compris mais je sais pas //

26. est-ce que tu peux me raconter ton parcours depuis l'Afghanistan /

(je lui montre un planisphère)

je sais pas je suis petite /

27. tu te rappelles ton arrivée en France / de quoi tu te souviens /

c'était comme ça (elle montre l'émoticône 5)

28. quand tu es arrivée ici, au centre d'Ivry tu étais contente /

c'est F. R. qui m'a dit il y a une école /

29. tu te sens bien ici /

oui

30. et tu voudrais faire quoi plus tard /

je veux docteur j'aime beaucoup le docteur / ils ont vu quelque chose / j'aimerais travailler dans l'hôpital //

31. j'ai presque fini toutes mes questions / juste je veux savoir comment tu fais pour apprendre une leçon /

j*e sais pas / je regardé bien + je lire + je sais quelque chose facile / je demande à personne et je demande à <la professeure> si c'est difficile //*

32. est-ce que quelqu'un t'a expliqué comment on fait /

non je sais pas / ma mère elle m'a dit / J. elle m'a dit aussi //

33. c'est facile pour toi d'apprendre /

c'est facile.

34. est-ce que tu restes assise ou tu préfères être debout quand tu apprends /

j'ai assis et j'ai le lire et j'attends // quand on dit il y a un test + je fais toute seule // il y a des personnes qui me disent mais c'est pas bien / c'est pour ça que j'écoute personne //

ça y est + on a fini / merci beaucoup de m'avoir aidé //

Annexe 3 : Transcription partielle (Thierno)

Nous présentons ici une transcription partielle des échanges. Selon les conventions, la durée des pauses est indiquée ainsi : « + » pour une pause courte, « / » pour une pause plus longue, « // » pour la fin de l'énoncé. Les paroles de l'écolier sont en italiques, les miennes en gras. Nous avons choisi de numéroter non pas les lignes, mais les échanges, ce qui facilite le repérage quand nous y avons fait référence dans notre travail.

Date : 29/04/2021 – 11h15
Durée : 40 minutes
Lieu : salle de réunion de l'école

Thierno est seul face à moi. L'entretien se fait en français.

1. **donc tu as compris je vais te poser des questions pour savoir comment tu fais pour apprendre / c'est pas parce que tu as fait quelque chose dans l'école / là je veux comprendre ce que tu as dans la tête //**

oui ok //

2. **comment tu t'appelles / tu as quel âge /**

9 ans / je suis né le 15 décembre 2011 //

3. **tu vis avec qui /**

je suis avec ma mère et mon petit frère Ibrahim + il a un an / je viens de Guinée //

4. **tu parles quelles langues /**

peul et français un peul / peul c'est ma langue natale / le français ma mère elle me l'a appris //

5. **avec qui tu parles peul ou français /**

je parlais peul avec tout le monde par exemple si quelqu'un il ne connait pas notre langue je parle un peu français / par exemple les ivoiriens ils viennent je parle un peu français //

6. **tu te rappelles quand tu as entendu parler français pour la première fois /**

ma mère elle savait un peu le français + après elle m'a appris / avec ma mère je parle le peul //

7. **est-ce qu'il y a une langue que tu préfères parler /**

*je préfère (*il reformule et réfléchit*) // J'aime tous les 2 //*

8. **est-ce qu'il y a une langue qui te semble plus importante qu'une autre /**

je sais pas // (on voit qu'il est étonné, qu'il ne s'est jamais posé la question.)

9. **avant d'entrer dans cette école + tu avais déjà été dans une école /**

non + sauf en Espagne + ils ont mis dans un foyer et il y a une madame qui apprend lundi mardi mercredi il nous apprend à lire à dessiner / mais c'est pas dans une école c'est dans notre maison / elle parlait espagnol mais aussi français il y avait des autres enfants c'était dans une petite salle comme ça.

10. **tu avais envie d'aller à l'école /**

ça va être bien / je vais avoir beaucoup des amis / ma mère elle m'a dit quand tu étudies tu vas avoir beaucoup des amis // quand tu parles français tu vas avoir beaucoup des amis //

11. **comment tu imaginais l'école /**

j'ai imaginé l'école elle va être grande comme ça / c'est dehors //

12. **qu'est-ce qui est intéressant pour toi à l'école /**

apprendre les langues savoir lire et écrire //

13. **tu veux bien dessiner l'école /**

(il hésite)

tu es pas obligé mais comme ça je verrai comment tu imagines l'école /

je sais pas dessiner //

14. comment tu trouves cette école /

Bien / mais des fois il y a des bagarres / il y a des insultes en arabe // J. avec les arabes ils me font de signes //

15. tu peux me raconter ton premier jour dans cette école / tiens regarde il y a des bonhommes qui sourient ou là qui sourient pas / tu peux me montrer comment tu te sentais le premier jour /

Il montre l'émoticône 5 (très content).

et alors c'était comment ton premier jour /

j'ai vu beaucoup des enfants qui étudiaient / quand ils m'ont vu ils ont souri + ils m'ont dit bonne arrivée // j'avais un peu peur / la première fois je suis dans ce centre-là j'ai vu des bagarres + la dernière fois il y a des arabes qui sont venus m'insulter ma mère elle m'a dit tu dis rien elle m'a dit il y a des problèmes + il y a des problèmes /

16. tu as envie d'aller à l'école /

oui /

17. pourquoi t'es pas venu cette semaine /

ma mère elle me réveille pas à 8h / j'ai mis une application pour me réveiller //

18. est-ce qu'il y a certaines fois où tu ne veux pas venir à l'école /

quand je suis fâché avec les autres / le lundi je me suis pas réveillé mais le mardi les autres ils sont venus + je suis fâché alors je suis pas venu //

19. tu as des amis à l'école /

Ici / ben oui + Se. Sa. eux tous / mais eux ils aiment les bagarres ils font toujours des bagarres / c'est eux qui me provoquent / je suis fâché avec eux //

ma mère m'a dit fais plus jamais la bagarre + après 5 min M. et son grand frère ils est venu et il me tape / un monsieur est venu et a dit c'est moi qu'ai insulté *//*

20. qu'est-ce que tu fais à l'école dans la classe comme matières /

j'étudie / apprendre les choses lire écrire dessiner + tout //

21. c'est facile pour toi ce qu'on fait à l'école /

un peu + par exemple les mots je peux pas réciter ça bien bien + mais les mathématiques j'aime / je sais les plus + 1+1 + j'aime bien / mais les fois je sais pas + par exemple 1x1 je sais pas //

22. qu'est-ce que tu préfères comme activité /

je préfère les mathématiques / même pour lire + mais c'est difficile pour moi / un jour on est parti à l'hôpital ils m'ont donné une livre //

23. et qu'est-ce que tu détestes faire à l'école /

je sais pas //

24. c'était quand ton meilleur jour à l'école pour l'instant /

la première fois dans mon école ici la première fois d'entrée ici / parce que le premier jour quand j'ai venu on a fait la lecture + on m'a donné des cahiers pour écrire et on a fait calcul // et aujourd'hui aussi on a fabriqué pour pousser les arbres <jardinage> mettre de terre + tout /

25. et c'était quoi ton pire souvenir dans cette école /

la dernière fois je suis blessé sur mon doigt les autres ils pensent que je rigole / ils m'ont touché le doigt + M. avec son frère //

26. tu dirais que les journées passent vite à l'école ou passent lentement /

vite + mais jusqu'à 12h c'est vite vite / l'après-midi + un peu //

27. tu m'as dit que tu parlais le français en arrivant dans l'école / est-ce que tu comprenais ce que disaient les autres dans l'école /

oui le premier jour dans l'école je suis sorti pour jouer j'ai entendu nique ta mère nique ta mère et je comprenais pas / j'ai demandé à un monsieur + il m'a dit c'est un gros mot //

28. tu trouves que c'est facile de parler français /

oui parce que le français quand tu commences c'est doucement doucement mais tu vas apprendre beaucoup aussi //

30. quand tu es en classe + tu réfléchis en français ou dans une autre langue / tu comprends la question /

(il réfléchit)

oui par exemple les mathématiques je vais traduire dans ma langue natale dans mon cerveau et je vais écrire // quand je vous entends parler d'abord il y a des mots que vous parlez vite je comprends pas tout le temps //

31. et quand tu rêves + tu rêves en français /

(il sourit, est surpris de la question)

j'entends pas les gens parler dans mon rêve / je vois ça bouge ça bouge ça bouge mais j'entends pas parler //

32. maintenant je vais te poser des questions sur ta vie + ok / tu peux me raconter ton parcours depuis ton pays d'origine /

j'ai quitté Guinée après Maroc + et après Espagne //

33. tu te rappelles de ton arrivée en France /

avec le train //

34. tu étais content d'arriver en France /

content + parce que je voulais rester parce que je parle français / avec ma langue natale //

35. qu'est ce que tu voulais faire en France / tu as demandé à tes parents d'aller à l'école /

ma mère elle m'a dit tu vas aller à l'école en France / et moi j'étais content //

36. tu te sens bien ici /

c*'est difficile / des fois bagarre des fois heureux des fois bagarre des fois heureux //*

37. plus tard tu voudrais vivre où /

je préfère la France /

comment tu t'imagines dans dix ans /

je sais pas j'ai pas bien réfléchi

tu voudrais faire quoi comme métier /

des fois j'aime le ballon / j'aime aussi défendre faire la boxe /

ah la boxe + tu en a fait déjà /

oui un peu / en Espagne

38. on va terminer par des petites questions sur ta manière d'apprendre /+ ok /

oui c'est bon /

comment tu fais pour apprendre une leçon /

il faut lire c'est un problème pour moi / je voulais apprendre bien bien dans l'école /

39. y'a quelqu'un qui t'a expliqué comment il faut faire /

des fois ma mère elle me aide pour lire / elle m'a aidé pour les mathématiques / la première fois qu'elle m'a appris j'ai dit c'est bien //

40. c'est facile pour toi d'apprendre / est-ce que tu restes assis ou tu préfères être debout /

des fois quand je fais comme ça <il mime : rester les bras croisés devant une table> je peux lire //

41. tu trouves que c'est plus facile d'entendre la leçon pour l'apprendre ou tu préfères lire ce qu'il y a écrit sur ton cahier pour l'apprendre /

oui par exemple les leçons c'est un peu difficile /

ça y est c'est fini / ça va / merci beaucoup de m'avoir aidé //

Annexe 4 : Attestation sur l'honneur

Document sous droit non diffusable

Bibliographie

ABRIC, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Provence : Aix-en-Provence.

AUMONT, B. & MESNIER, P-M. (1992) *L'acte d'apprendre, Paris,* PUF.

ARNOLD, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA - Études de linguistique appliquée*, vol. 144, n° 4, pp. 407‑ 425. Repéré à : https://doi.org/10.3917/ela.144.0407

ARNOLD, J., FONSECA-MORA, M.C. (2007). Affect in teacher talk. Tomlinson, B. (ed.) *Language Acquisition*. London: Continuum, pp. 107-121. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/210269419_Affect_in_teacher_talk

BERDAL-MASUY, F. (dir),. (2018). *Emotissage : quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*. Presses universitaires de Louvain.

BIGOT, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. 3èmecycle.* France. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314832

BLANC, N. (2006). *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris, Editions In Press.

BOIMARE, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

BOUCHE-FLORIN, L., SKANDRANI, S. M. & MORO, M. R. (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*, *32* (1), 213–227. Repéré à : https://doi.org/10.7202/016517ar

BOUVILLE, J., ATLANI-DUAULT, L., HEIDENREICH, F. & MORO, M-R. (2005). Se protéger en exil: L'attachement chez les enfants de familles en demande d'asile. *L'Autre*, 3 (3), 385-398. Repéré à : https://doi.org/10.3917/lautr.018.0385

CASTELLOTTI, V. (Dir.). (2001). *D'une langue a d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.

CHAMPALLE, A. (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones.* Sciences de l'Homme et Société. Repéré à : ⟨dumas-00910152⟩

CLAEYS-BOUUAERT, M. (2014). *L'éducation émotionnelle, de la maternelle au lycée*, Paris, Le Souffle d'or

Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. *(2001) Cadre européen commun de références pour les langues.* Strasbourg. Repéré à : https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE international

CUQ, J.-P., & GRUCA, I (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG

CYRULNIK, B. (2005). Résilience et développement cognitif. *Le Coq-héron*, 2, 112-127. Repéré à : https://doi.org/10.3917/cohe.181.0112

CYRULNIK, B. (2006). « Les mémoires », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 2, 9-16. Repéré à : : http://journals.openedition.org/apliut/2428 ; DOI : https:// doi.org/10.4000/apliut.2428

CYRULNIK, B. (2013). La résilience : un processus multicausal. *Revue française des affaires sociales*, p. 15-19. Repéré à : https://doi.org/10.3917/rfas.125.0015

DEL OLMO, C. (2014). De l'impact favorable des émotions négatives dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. *Colloque international des Etudiants chercheurs en DIdactique des langues et en Linguistique*, Lidilem, Grenoble, France. Repéré à : ‹hal-01251993

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2014) *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, Doctorat en sciences du langage, sous la direction de Frédéric TUPIN et Marie-Ange DAT, Université de Nantes.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2014) Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. (dir). *Vers le plurilinguisme. Vingt ans après ?* (pp.159-165). Paris : Editions des archives contemporaines.

KUCHARCZYK, R (2019). *L'impact des facteurs affectifs sur le développement de la compétence plurilingue. Vers une approche SMART en classe de langue tertiaire.* Revue TDFLE, (actes n°1). Repéré à : https://doi.org/10.34745/numerev_1349. Repéré à : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/141-l-impact-des-facteurs-affectifs-sur-le-developpement-de-la-competence-plurilingue-vers-une-approche-smart-en-classe-de-langue-tertiaire

MAINGUENEAU, M. (2014) *Pourquoi et comment les élèves entrent-ils dans les situations d'apprentissages*, Mémoire de Master 2. Repéré à : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097459

MENDONÇA DIAS, C. & ARMAGNAGUE, M. (2018). « Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question », dans Ph. Jaffé et alii. (dir.). Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse: Protection, Prestations, Participation. Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève.

MENDONÇA DIAS, C. & RIGONI, I. (2019). La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. Migrations Société, 2(2), 49-63. Repéré à : https://doi.org/10.3917/migra.176.0049

MENDONÇA DIAS, C., (2020). « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire » dans Bruno Garnier et Philippe Blanchet (coord.) *Diversité linguistique et formation citoyenne*, Etudes de Linguistique Appliquée (ELA), 43-60.

MIALARET, G. (2004), *Méthodes de recherches en science de l'éducation*, Paris : PUF.

MOLINIE, M (2010), La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue, *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée,* dir.Blanchet & Chardenet, ed. AUF/EAC. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588

MORO, M-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*. Paris: la Découverte. Print.

MORO, M-R (2010). *Nos enfants, demain. Pour une société multiculturelle.* Paris : Odile Jacob

NORA, P. (2021). *Jeunesse*, Paris, Gallimard, NRF.

PASSERIEUX, C. Entrer dans les apprentissages dès l'école maternelle, repéré à : http://www.gfen.asso.fr/m/entrer_dans_les_apprentissages

PELEN, J-N. 2008. Entre intime, histoire et Grands Récits : l'assemblement narratif du Sujet : Réflexion introductive. In Crivello, M., & Pelen, J. (Eds.), *Individu, récit, histoire.* Presses universitaires de Provence. doi :10.4000/books.pup.593. Repéré à : https://books.openedition.org/pup/5931?lang=fr

PIAGET, J. (1961). *Les relations entre intelligence et affectivité chez l'enfant.* Paris: C.D.U.

PUOZZO CAPRON, I. & PICCARDO, E. (2013) « Au commencement était l'émotion » : Introduction, *Lidil* 48. Repéré à : http://journals.openedition.org/lidil/3308

RAFONI, J-C (2007). Apprendre à lire en Français langue seconde, Paris : L'Harmattan.

RAZAFIMANDIMBIMANANA, E, BLANCHET, P. (2011). *Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants : méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois*. Child Health and Education, 2011, 3 (1), pp.31-46. Repéré à : halshs-01456216

TARAZI-SAHAB, L. & MORO, M-R. (2013). Changer de langue à l'adolescence chez les adolescents bilingues au Liban. Une modalité de séparation-individuation. *La psychiatrie de l'enfant*, 2(2), p.393-410. Repéré à : https://doi.org/10.3917/psye.562.0393

SITES

FRANÇAIS LANGUE SECONDE

http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/les-eleves-nsa/

(dernière consultation : juin 2021)

CASNAV DE L'ACADEMIE DE CRETEIL

http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article947

(dernière consultation : juin 2021)

DEPP

https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

(dernière consultation : juin 2021)

LE DEVELOPPEMENT COGNITIF SELON PIAGET
https://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html
(dernière consultation : avril 2021)

Index des sigles

CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs
CHUM	Centre d'hébergement d'urgence pour migrants
DCL	Diplôme de compétences en langue
DELF	Diplôme d'étude de langue française
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
NSA	Non scolarisé antérieurement
RASED	Réseau d'aide et de soutien aux élèves en difficulté
UPE2A	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table des illustrations

Dessin de l'école (Setareh) ……75
Dessin de Thierno ……92
Emoticônes ……...116

Table des matières

Sommaire 4
Introduction 7
Première partie : comment les élèves entrent dans les apprentissages 12
1. Les champs disciplinaires 12
1.1 Sciences de l'éducation 13
1.2 Sciences du langage et didactique des langues 14
1.3 Psychologie transculturelle 15
2. L'entrée dans les apprentissages : concept et caractéristiques 16
2.1 Concept d'apprentissage 17
2.2 Eléments liés à l'apprentissage 19
3. Comment les enfants se représentent l'école 21
3.1 Images et représentations 21
3.2 Attitudes et ressentis 23
3.3 Motivation 24
4. L'affectivité à l'école 26
4.1 Les interactions dans l'espace scolaire 27
4.2 Les réponses émotionnelles des élèves 28
4.3 Vulnérabilité des enfants migrants allophones 29
5. L'inscription dans une histoire personnelle 31
5.1 Rupture temporelle et résilience en classe 31
5.2 L'articulation du vécu et des acquis scolaires dans la mémoire 33
5.3 Situer l'entrée à l'école dans sa narration intime 35
6. Le rôle de la langue française 36
6.1 L'insécurité linguistique 37
6.2 La parole est une structure affective 39
7. Une identité en construction 40
Deuxième partie : une méthodologie adaptée au terrain 43
1. Le public cible 45
1.1 Les élèves allophones 45
1.2 Les élèves non scolarisés antérieurement 46
1.3 Les élèves en situation instable 47
2. Le terrain : l'école du centre d'hébergement d'urgence 48
2.1 Présentation du centre et de l'école 48

2.2 Paradoxes d'un projet : enclaver une école en immersion 50
2.3 Parcours scolaire des élèves dans cette école 51
3. Posture : le chercheur en action 53
3.1 De l'acteur au regardeur 54
3.2 Les biais de la démarche méthodologique 56
4. Méthodologie de recherche : entretiens et observations 57
4.1 Les démarches possibles 57
4.2 Les entretiens semi-directifs 58
4.2.1 Avec les écoliers 60
4.2.2 Avec les enseignants 60
4.2.3 Avec les travailleurs sociaux 61
4.2.4 Avec les parents 62
4.3 L'atelier vidéo 63
5. Compléments au protocole 64
5.1 Les observations 64
5.2 Les autres élèves 64
6. Les deux écoliers choisis 65
6.1 Setareh 65
6.2 Thierno 67
Troisième partie : analyse et résultats 69
1. Spécificités des données recueillies 69
1.1 Un contexte particulier : la situation sanitaire 70
1.2 Recueillir des discours individuels : quelles conséquences ? 71
1.3 Comparer le visible pour saisir l'invisible 72
2. Quelles représentations sont véhiculées par les écoliers ? 73
2.1 L'école de Setareh, loin des stéréotypes 74
2.2 L'école de Thierno : un espace conflictuel 77
2.3 S'approprier les représentations des autres 78
3. Le cheminement des émotions 80
3.1 Fragilité et vulnérabilité des deux écoliers 80
3.2 Les premiers jours à l'école 81
3.3 La perception des sentiments des deux élèves 84
3.4 Affectivité et relations interpersonnelles 86
3.5 Une image positive de soi-même 90
4. Insérer l'école dans son histoire personnelle 92

4.1 Quelle conscience du passé ? ... 93
4.2 Le cheminement vers une résilience ... 96
4.3 Mémoire, narration et apprentissage ... 100
5. La place de la langue française ... 102
5.1 Le français dans la biographie langagière ... 102
5.2 Maitrise du français et entrée dans les apprentissages ... 105
6. Vers le champ didactique et pédagogique ... 107
Conclusion ... 111
Annexe 1 : Grilles des entretiens semi-directifs ... 115
Annexe 2 : Transcription partielle (Setareh) ... 122
Annexe 3 : Transcription partielle (Thierno) ... 125
Annexe 4 : Attestation sur l'honneur ... 128
Bibliographie ... 129
Index des sigles ... 133
Table des illustrations ... 134
Table des matières ... 135
Résumé ... 138

Résumé

Les enfants allophones non scolarisés antérieurement, qui arrivent en France après l'âge de 8 ans, sont peu nombreux mais leur prise en charge scolaire constitue un défi : comment leur apprendre à lire, écrire, compter, maitriser le français, pour qu'ils puissent rejoindre un cursus ordinaire avec les élèves francophones ? Le moment de l'arrivée à l'école est crucial : ont-ils envie, peur d'aller à l'école ?

L'entrée dans les apprentissages de ces élèves met en jeu plusieurs éléments durant les premières semaines : les représentations, l'affectivité, l'histoire personnelle de chaque élève et le rôle de la langue française au début des apprentissages.

En nous basant sur le cas de deux écoliers scolarisés dans une école spécifique, incluse dans un centre d'hébergement d'urgence, des données ont été recueillies lors d'entretiens avec les enfants et leur entourage : parents, professeurs, travailleurs sociaux. Des observations de classe, pendant un atelier audio-visuel, ont étayé ce recueil.

Après leur analyse, il apparait que les représentations se sont construites sur des informations transmises par des personnes proches, affectivement liées à eux. Leurs ressentis se développent à partir de cette affectivité, élément central dans leur découverte de l'univers scolaire. Les émotions qui les traversent varient selon la qualité de leurs relations interpersonnelles, surtout avec leurs pairs. D'autre part, l'entrée dans les apprentissages s'inscrit dans leur histoire personnelle, sans rupture du moment où ils trouvent leur place en classe et peut accompagner une part de résilience. Dans le cadre d'une classe destinée aux élèves allophones, la maitrise de la langue française n'accélère pas obligatoirement les apprentissages au cours des premières semaines.

Mots clés

allophone – non scolarisés antérieurement – entrée dans les apprentissages – affectivité – représentations – histoire personnelle

Abstract

The number of allophone children who have not previously enrolled in school, and arrive in France after the age of 8, is small, but their schooling is a challenge: how to teach them to read, write, count, master the French language, so that they can integrate the normal curriculum with French-speaking students? The time of arrival at school is crucial: are they willing or afraid to go to school?

Several elements are at stake at the beginning of the learning process of these students and especially during the first weeks: representations, affectivity, the personal history of each student and the role of the French language.

Based on the case of two schoolchildren attending a specific school, staying in an emergency accommodation center, data was collected during interviews with the children and people close to them: parents, teachers, social workers. Class observations, during an audio-visual workshop, backed this information up.

After their analysis, it appears that the representations were built on information transmitted by people close to the children and emotionally linked to them. Their feelings develop from this affectivity, which is a key element in their discovery of school. Their emotions vary depending on the quality of their interpersonal relationships, especially with their peers. On the other hand, the beginning of their learning process is part of their personal history, without breaking the moment when they feel that they belong in the class and can lead to resilience. In a class intended for allophone students, mastering the French language does not necessarily speed up learning during the first weeks.

Keywords

allophone - not previously educated - entry into learning - affectivity - representations - personal history

