



HAL
open science

Les arts plastiques au service de l'apprentissage du français langue seconde : étude de cas d'un élève allophone nouvellement arrivé en cycle 3

Louise Rouillon

► To cite this version:

Louise Rouillon. Les arts plastiques au service de l'apprentissage du français langue seconde : étude de cas d'un élève allophone nouvellement arrivé en cycle 3. Education. 2023. dumas-04345032

HAL Id: dumas-04345032

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04345032>

Submitted on 14 Dec 2023

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



Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Les arts plastiques au service de l'apprentissage du français langue seconde : étude de cas d'un élève allophone nouvellement arrivé en cycle 3

Présenté par
ROUILLON Louise

Sous la direction de : KRÜGER Ann-Birte
Membres du jury : PAYEN DE LA GARANDERIE Philippe & KRÜGER Ann-Birte

Grade : Maîtres de conférences en allemand à l'Université de Franche-Comté

Année universitaire 2022-2023

Résumé : Aujourd'hui, le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports vise une scolarité inclusive. C'est maintenant à l'école de s'adapter aux élèves, en prévoyant les aménagements humains et matériels nécessaires à l'arrivée en classe de chaque élève. Ces aménagements peuvent concerner les élèves allophones qui peuvent rejoindre à tout moment une classe, qu'elle soit spécialisée, comme les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés (UPE2A) ou non. En vue d'aider les enseignants à mettre en place des séances encourageant ces élèves à communiquer en français, j'ai décidé de m'intéresser aux liens possibles entre arts et didactique du français langue seconde. Ainsi, à travers ce travail, je cherche à répondre à la problématique suivante : En quoi l'utilisation des arts plastiques peut-elle inciter les élèves allophones à communiquer en français ? Après avoir mené des recherches sur l'état de l'art, il en est ressorti que les arts plastiques, tels qu'ils sont préconisés par les programmes, restent très méconnus des chercheurs mais aussi des professeurs. Ils sont, en effet, souvent confondus avec de l'histoire des arts. Néanmoins, l'aspect visuel des arts allié à l'affect que peuvent y mettre les élèves semble inciter ces derniers à participer au cours. C'est ce que je cherche à vérifier dans mon travail de terrain. C'est pourquoi je réalise une étude de cas d'un élève allophone scolarisé en cycle 3 à Besançon. Je recueille des données grâce à l'observation participante d'une séance d'arts plastiques. Il en ressort que les arts ne sont pas une solution miracle pour faire parler les élèves. Néanmoins, l'aide que représente la prédominance du visuel est indéniable pour aider les élèves à comprendre et donc à oser prendre la parole.

Abstract: Nowadays, the Ministry of National Education, Youth and Sports aims for inclusive education. It is now up to the school to adapt to the students, by providing the human and material arrangements necessary for the arrival in class of each student. These arrangements may concern allophone students who can join a class at any time, whether it is specialized, such as UPE2A (translated by Teaching Units for Newly Arrived Allophone Students), or not. In order to help teachers set up sessions encouraging these students to communicate in French, I decided to take an interest in the possible links between the arts and didactics of French as a second language. Thus, through this work, I seek to answer the following question: How can the use of visual arts encourage allophone students to communicate in French? After conducting research on the state of the art, it emerged that the visual arts, as recommended by the programs, remain very little known by researchers but also by teachers. They are, in fact, often confused with art history. Nevertheless, the visual aspect of the arts combined with the affect that students can bring to it seems to encourage them to participate in the course. This is what I seek to verify in my fieldwork. This is why I am carrying out a case study of an allophone pupil educated in cycle 3 in Besançon. I collect data through participant observation of a visual arts session. It turns out that the arts are not a miracle solution for getting students to talk. Nevertheless, the help represented by the predominance of the visual is undeniable in helping students to understand and therefore to dare to speak.

Mots-clés : allophone - arts plastiques - français langue seconde

Champ d'étude : Didactique des langues

Méthodologie : Observation participante et étude de cas

Table des matières

Introduction	5
Objectifs, Problématique et Hypothèses	8
Partie 1 : Le cadre théorique	10
I. Les élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles primaires françaises	10
1. Qui sont les élèves allophones nouvellement arrivés en France ?.....	10
1.1. Les différents statuts du français.....	10
1.2. Les élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises.....	11
2. Comment sont accueillis les élèves allophones à l'école ?.....	13
2. 1. En classe ordinaire.....	13
2. 2. En UPE2A.....	14
II. Les arts plastiques à l'école primaire française	16
1. Qu'est-ce que les arts plastiques ?.....	16
2. Les programmes.....	16
3. L'enjeu des arts plastiques à l'école primaire.....	18
3.1. Un enjeu culturel et citoyen.....	18
3.2. Un enjeu au niveau de l'individu.....	19
III. Les arts plastiques au sein de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde	20
1. Les apports des arts plastiques à l'enseignement/apprentissage du français langue seconde.....	20
1.1. Interdisciplinarité et apport culturel.....	20
1.2. Le visuel et la mise en action.....	21
1.3. Affect et motivation.....	22
1.4. De l'individualité vers le groupe classe.....	22
2. La place de l'arts plastiques et de l'œuvre en classe de français langue seconde.....	23
2.1. Quelles œuvres pour accompagner la séquence ?.....	23
2.2. La place de l'enseignant.....	24
Partie 2 : Travaux de recherche sur l'impact des arts plastiques sur la communication des élèves allophones nouvellement arrivés, en cycle 3	25
I. Méthodologie	25
1. Etude de cas.....	25
2. Questionnaires.....	26
3. Observables.....	26
4. Prévisions.....	27
II. Contexte	28
1. L'école et la classe.....	28
2. L'élève allophone.....	29
3. La séance d'arts plastiques.....	29
III. Présentation et analyse des données	30

1. Description et analyse chronologique.....	30
1.1. L'entrée et la passation de consignes.....	30
1.2. La réalisation par groupe.....	31
1.3. La mise en commun.....	32
1.4. La découverte de l'œuvre.....	32
1.5. Analyse générale de la séance.....	33
2. Lien avec mes hypothèses.....	34
IV. Conclusion des analyses : critiques et perspectives.....	36
1. Critiques.....	36
1.1. Critiques méthodologiques.....	36
1.2. Le public visé.....	37
2. Perspectives.....	38
Conclusion.....	40
Bibliographie.....	42
Sitographie.....	46
Annexes.....	49
Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance d'arts plastiques.....	49
Annexe 2 : Entretien écrit complété par la professeure des écoles.....	52
Annexe 3 : Mes observations.....	53
Annexe 4 : Entretien écrit complété par l'élève allophone et ses parents.....	56
Annexe 5 : Les productions des élèves.....	58
Annexe 6 : Une page du cahier de lexique de l'élève liée à la séance.....	61
Annexe 7 : L'œuvre découverte durant la séance.....	62

Introduction

L'éducation scolaire est un sujet primordial dans le monde, notamment en France. Elle évolue constamment afin de garantir une instruction de qualité pour tous. Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports vise une scolarité inclusive. L'inclusion scolaire est définie ainsi sur le site du Réseau Canopé : "Adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves". L'accès à l'éducation pour tous est un droit fondamental déjà énoncé dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen en 1948. Pourtant, l'école n'a pas toujours accueilli l'ensemble des enfants.

Avant le XXème siècle, il existait un modèle dit d'exclusion. Certes, l'école était obligatoire mais tous les enfants n'étaient pas considérés comme aptes à recevoir un enseignement. C'est à cette période que les tests de QI ont été créés. Ils permettaient de déterminer si un enfant était capable ou non d'apprendre. Puis, dans la première moitié du XXème siècle, nous sommes passés à un modèle dit ségrégatif. Des établissements extérieurs à l'école ont été créés afin d'instruire ces élèves jusqu'alors jugés inaptes. Dans la continuité, ces établissements sont entrés à l'intérieur des écoles. C'est le passage à un modèle intégratif. Ces élèves à besoins éducatifs particuliers, appelés EBEP, étaient dans les écoles mais ils étaient séparés des élèves dits ordinaires. Ils appartenaient à des classes spécialisées. C'était aux élèves de s'adapter à la norme scolaire, une idée encore largement répandue aujourd'hui (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps & de Léonardis, 2016).

En France, l'inclusion arrive au début du XXIème siècle. C'est un terme anglo-saxon. On considère, alors, qu'aucun élève ne peut être en dehors de l'école. C'est à l'école de s'adapter à l'élève et non plus l'inverse. Cependant, l'inclusion scolaire est un sujet encore très récent. C'est une problématique qui est donc très dynamique. A l'heure actuelle, l'inclusion scolaire est davantage un but à atteindre qu'une réalité. Ce principe commence à émerger grâce à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. La loi garantit, entre autres, l'accès à l'école la plus proche pour tous les enfants handicapés. Des projets personnalisés de scolarisation (PPS) ont été mis en place afin de répondre aux besoins de chaque enfant. D'après cette loi, c'est à l'État de prévoir les aménagements humains et matériels nécessaires à l'arrivée en classe de chaque élève (Circulaire n°2019-088 du 5-6-2019). Cependant, l'inclusion scolaire est réellement établie dans la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Cette action a pour but de garantir l'égalité des chances à l'école primaire et de favoriser la réussite scolaire de l'ensemble des enfants. L'éducation prioritaire est renforcée afin de gommer les inégalités sociales et économiques. C'est la première fois que le terme *inclusion* apparaît dans un texte officiel de l'Éducation Nationale (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

Aujourd'hui, lorsque l'on évoque les élèves à besoins éducatifs particuliers, on pense d'abord aux enfants en situation de handicap. Cela s'explique, sans doute, par le fait que c'est par eux que l'inclusion de l'ensemble des enfants a commencé. D'ailleurs, mes recherches sur l'école inclusive vont en majorité me mener vers le handicap. Pourtant, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont bien plus diversifiés. On y retrouve, bien-sûr, les enfants handicapés physiques, sensoriels et mentaux, mais aussi les enfants qui ont des grandes difficultés d'apprentissage, qui sont intellectuellement précoces, qui sont malades, qui ont une situation familiale difficile, qui sont en milieu carcéral ou encore les élèves allophones

nouvellement arrivés en France, appelés EANA. C'est sur ces élèves que nous allons nous concentrer pendant ce mémoire.

Au cours de l'année scolaire 2018-2019, on a dénombré 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en France (Brun, 2020) sur 12,4 millions d'élèves en totalité (*Rentrée scolaire : les chiffres-clés de l'année 2018/2019*, 2020). Il s'agit donc d'un public d'apprenants important. Au cours de ce travail, nous nous attarderons davantage sur le profil de ces élèves, nous allons cependant dès à présent définir le terme *allophone*.

Le mot *allophone* est un néologisme. Il est construit à partir du grec ancien ἄλλος, *allos*, qui signifie "autre", "différent", et de φωνή, *phonê*, qui signifie "son", "voix", "langue" (Académie française, 2005). Ainsi, l'élève allophone est celui qui parle une autre langue. Il est employé pour la première fois par le ministère dans la Circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012. Cette désignation vient remplacer le terme *non-francophone* utilisé jusqu'alors. Cela témoigne d'une nouvelle considération de ces élèves. Sous la dénomination *non-francophone*, les élèves nouvellement arrivés étaient définis par ce qu'ils ne savaient pas : parler français. Le terme d'*allophone*, au contraire, reconnaît les compétences de l'élève dans sa ou ses autres langues (Goï, 2013). La reconnaissance des compétences langagières de l'élève, sa biographie langagière, est indispensable pour sa confiance en lui et sa réussite scolaire (Galligani & Simon, 2022), ce changement de terme est donc loin d'être anecdotique. A leur arrivée à l'école primaire, les élèves allophones suivent généralement deux voies. Il leur est possible de rejoindre directement une classe qui correspond à leur âge, indépendamment de leur niveau scolaire. Cependant, si cela existe dans l'école ou à proximité de son habitation, ces élèves peuvent rejoindre, momentanément, un dispositif UPE2A (voir chapitre I. 2. 2). Ils sont tout de même inscrits dans une classe ordinaire qu'ils peuvent rejoindre à des moments spécifiques. Ils peuvent également s'inscrire dans une autre école proposant ce dispositif (Goï, 2015).

Cependant, en tant que professeur, on peut parfois se sentir découragé face à un élève allophone. En effet, tous les professeurs ne sont pas familiers de ce type de public. Ainsi, à l'arrivée en classe d'un de ces élèves, l'enseignant peut faire face à de nombreuses difficultés : "linguistiques, cognitives, émotionnelles, culturelles, sociales, etc." (Jacobs, 2018, p. 61). Depuis quelques années, le gouvernement insiste sur le développement culturel des élèves (voir chapitre 3.1) (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018). C'est ce point de vue que j'ai choisi d'adopter dans mon mémoire, en me penchant particulièrement sur les arts plastiques.

Les arts plastiques font partie des disciplines non linguistiques. Lorsque des élèves allophones sont inscrits en UPE2A, ils rejoignent généralement leur classe ordinaire lors de cette matière. Cela leur permet de créer des liens avec leurs camarades sans que la barrière de la langue ne soit trop pénalisante. Ces temps d'arts plastiques peuvent donc devenir essentiels à l'intégration sociale de ces élèves. Ainsi, sans s'en rendre compte, les élèves allophones apprennent le français par immersion. La discipline des arts plastiques a de nombreuses vertus. D'abord, elle présente un réel enjeu psychologique pour le développement psychique de l'enfant (Lagoutte, 1994). La prédominance du visuel permet aux élèves de dépasser la barrière de la langue (Witzigmann, 2014). Elle apporte également des apports culturels, indissociables de l'apprentissage d'une langue, ce qui permet de créer un socle commun de connaissances entre tous les enfants (Witzigmann, 2014). Les arts plastiques engagent l'élève et permettent de souder le groupe-classe (Kawtar, 2019). C'est pourquoi, à travers ce

mémoire, je m'intéresserai au comportement des élèves allophones lors des heures d'arts plastiques.

Objectifs, Problématique et Hypothèses

Issue d'une licence de Français Langue Étrangère, cela me tenait à cœur de m'interroger sur l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Mon interrogation sur les arts plastiques appliqués à l'apprentissage du français a débuté lors d'un stage dans un dispositif UPE2A d'un collège de Besançon. Lors de ce stage, les élèves du dispositif devaient créer un kamishibai, une sorte de théâtre ambulant japonais, à partir d'un livre sur lequel ils travaillaient en classe. J'ai trouvé ces séances particulièrement pertinentes pour plusieurs raisons : d'abord, d'un point de vue purement didactique, cela permettait aux élèves de travailler sur la compréhension écrite du français en illustrant l'histoire. Cependant, l'expérience allait au-delà d'une simple finalité didactique. Selon la professeure qui m'accueillait, plusieurs élèves n'avaient jamais réellement dessiné auparavant, d'ailleurs certains avaient eu beaucoup de mal à se lancer. Et pourtant, lors de mon stage, ils prenaient un réel plaisir à faire l'activité. Cela déclenchait entre eux beaucoup d'échanges, dans leurs langues premières mais aussi en français.

En revanche, il ne s'agissait pas encore d'arts plastiques comme ils nous sont enseignés à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Nous pourrions qualifier cela d'activité artistique. En effet, la didactique des arts plastiques est plus complexe. Elle nécessite de mettre en place une situation problème faisant émerger un questionnement chez les élèves. Ce sera à eux de mettre en place une stratégie afin de solutionner le problème. Cette démarche de recherche m'a beaucoup inspirée. Je me suis alors arrêtée sur les arts plastiques appliqués à l'apprentissage du français langue seconde.

Pourtant, suite à mes stages en école primaire, force est de constater que les arts plastiques sont souvent méconnus des professeurs. D'ordinaire, cette matière fait partie des disciplines sacrifiées au profit des mathématiques ou du français. Dans les écoles, les professeurs ont à cœur de faire réaliser de belles productions aux élèves et négligent ainsi les situations problèmes qui sont pourtant indispensables. Cette impression va être confirmée par mon cadre théorique. Au fur et à mesure de mes lectures, j'ai pu constater qu'en cours de langue la discipline est souvent envisagée comme un moyen de faire entrer la culture dans la classe. En effet, la majorité des articles que j'ai lus sur le thème des arts plastiques en classe de langue parlaient davantage de l'œuvre d'art plutôt que de la discipline *arts plastiques*. Bien que cet apport culturel soit indissociable des arts plastiques, il ne suffit pas, à lui seul, à définir la discipline.

Il me semble que l'utilisation des arts plastiques dans le cadre d'un cours de français langue seconde peut apporter plus que des connaissances culturelles aux élèves. C'est pourquoi, à partir de mes recherches, j'aimerais déterminer les apports des arts plastiques à l'apprentissage du français langue seconde par un EANA, en classe ordinaire. Je réalise majoritairement ce mémoire pour amener à faire réfléchir la future professeure des écoles que je suis. L'objectif de ce travail de recherche est de trouver des pistes si, à l'avenir, un élève allophone nouvellement arrivé est inscrit dans ma classe. Ainsi, ce travail s'adresse plus généralement à toute personne susceptible de se trouver dans cette situation, aujourd'hui ou plus tard. J'aimerais travailler sur une première approche de ces élèves venus d'ailleurs afin qu'ils puissent dépasser la barrière de la langue grâce aux arts plastiques. Cette approche pluridisciplinaire pourrait leur permettre d'entrer doucement dans la langue française de manière ludique.

A travers ce mémoire, j'essaierai de répondre à la problématique suivante :

En quoi l'utilisation des arts plastiques peut-elle inciter les élèves allophones à communiquer en français ?

Afin de répondre à cette question, je me pencherai, lors de mon travail de terrain, sur les apports des arts plastiques à l'apprentissage du français mis en avant dans le cadre théorique. Ainsi, mes hypothèses de recherche seront les suivantes :

- L'utilisation des arts plastiques permet aux élèves allophones de communiquer grâce à leur apport culturel et à la prédominance du visuel.
- L'utilisation des arts plastiques incite les élèves allophones à communiquer car ils s'engagent dans le cours, entraînés par l'implication de tout le groupe-classe.

Guidée par cette problématique, je m'appliquerai d'abord à rendre compte de l'état actuel des recherches concernant les élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles primaires françaises, la discipline des arts plastiques et son application à l'apprentissage du français langue seconde. Puis, grâce à un travail de terrain dans une classe de cycle 3, je chercherai à confirmer, infirmer ou approfondir les informations que j'aurais collectées lors de mes recherches.

Partie 1 : Le cadre théorique

I. Les élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles primaires françaises

1. Qui sont les élèves allophones nouvellement arrivés en France ?

1.1. Les différents statuts du français

Lors de l'introduction, nous avons déjà défini le terme *allophonie*. Cependant, pour mieux saisir ce concept, il me semble nécessaire de s'arrêter sur les différents statuts du français. Dans nos vies, nous n'utilisons pas toutes nos langues dans les mêmes contextes. Ainsi, sur les 300 millions de locuteurs du français à travers le monde, tous n'en ont pas le même usage (Lionnet, 2021). Afin de différencier les différents locuteurs, Tremblay reprend la théorie des trois cercles de locuteurs d'anglais théorisé par Graddol (1997) pour l'appliquer à la langue française. Les locuteurs du français et de l'anglais sont pensés en trois catégories distinctes.

D'abord, dans le premier cercle, on regroupe les locuteurs natifs (Tremblay, 2019). Ce cercle ne concerne donc pas les personnes allophones. Les locuteurs natifs ont le français en langue première. Dans le langage courant, on parle davantage de langue maternelle. Bien que les définitions du français maternelle et de la langue première sont proches, elles ne recouvrent pas tout à fait le même champ. La formulation *langue maternelle* peut être ambiguë. Elle renvoie, d'une part, à la langue transmise par la mère, sous-entendu l'entourage proche. D'autre part, elle renvoie à la langue transmise par la mère-patrie, autrement dit la langue du pays dans lequel on est né (Boutan, 2003). Lorsque l'on parle de *langue première*, on évoque plutôt la ou les langues de la première socialisation, qui n'est pas obligatoirement celle de la mère, ni celle de la nation (Macaire & Reissner, 2019). Dans les deux cas, il s'agit d'une langue apprise par l'enfant de manière naturelle, sans qu'il n'ait eu à passer ni par la règle, ni par l'écrit (Vigner, 2009). On parle alors d'un locuteur natif (Frisa, 2014).

Dans le second cercle sont regroupés les locuteurs dont le français n'est pas la langue première mais dont ils ont un usage quotidien (Graddol, 1997¹). On parle alors d'une langue seconde (Tremblay, 2019) car c'est une langue apprise dans un second temps (Frisa, 2014). Le concept de langue seconde diffère selon les chercheurs. Dans le monde européen et francophone, la langue seconde renvoie à la langue la plus importante après la langue maternelle. Il peut s'agir d'une langue administrative ou véhiculaire (Pruvost, 2014). Ainsi, une langue seconde peut être définie comme une langue étrangère avec un statut juridique et/ou social qui est revendiquée par la communauté qui l'emploie. Les langues secondes sont donc existantes dans des communautés bilingues ou plurilingues (Cuq, 2002). Le français langue seconde se définit, alors, majoritairement par rapport au contexte géodémographique dans lequel il est parlé ou appris (Fenclová, 2014). En France, et dans d'autres pays, la langue seconde est également considérée comme un mode d'apprentissage et d'usage du français qui vise un public qui n'a pas le français en langue première (Vigner, 2009). Le français comme langue de scolarisation est pensé comme une variante du français langue seconde. Il fait,

¹ Graddol parle de l'anglais, mais dans le cadre de ce mémoire sa théorie est appliquée à la langue française.

néanmoins, également partie du registre du français langue première. Il s'agit de la spécificité du français parlé à l'école (Verdelhan, Maurer & Durand, 1999). La langue de scolarisation, c'est la langue qui sert de vecteur aux apprentissages tout en étant elle-même un objet d'apprentissage (Vigner, 2009).

Finalement, dans le troisième cercle, ce sont les locuteurs occasionnels. On parle alors de langue étrangère (Tremblay, 2019). Nous ne développerons pas cette catégorie car cela ne concerne pas le public d'élèves allophones visé par cette étude.

Ce n'est donc pas notre niveau dans une langue qui lui donne le statut de langue première, seconde ou étrangère. Frisa insiste même que ce n'est pas parce que nous sommes un locuteur natif que nous maîtrisons parfaitement notre langue première (2014).

1.2. Les élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises

Un élève allophone nouvellement arrivé en France est un élève dont la ou les langues premières ne sont pas le français et qui n'a pas été scolarisé en France l'année précédente (Académie d'Amiens, 2022). L'enquête EANA, dirigée par le Ministère de l'Éducation Nationale (2022), considère, quant à elle, comme nouvellement arrivé un élève qui a encore des besoins éducatifs particuliers. Il demeurera cependant allophone tout au long de sa scolarité (Brun, 2020). À travers les différents textes officiels, leur dénomination a beaucoup évolué. Les EANA forment un groupe très hétérogène, il n'est donc pas aisé de trouver une formulation assez générale pour inclure tous ces élèves tout en restant assez précis. Ainsi, à travers les différentes dénominations, on retrouve quelques points saillants :

*“La nationalité : « élèves de nationalité étrangère » (circulaire de 2002) ;
Le parcours migratoire : « primo-arrivants » et « enfants de migrants » (1986) ;
« nouvellement arrivés » (2002 & 2012) ;
La biographie langagière : « non francophones » (1986) ou « allophones » (2012) ;
L'écart par rapport à l'appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation : « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », (2002 & 2012).” (Goï, 2013)*

Au cours de l'année scolaire 2018-2019, on a dénombré 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en France. Ce chiffre ne prend pas en compte les élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs qui peuvent, parfois, également compter parmi les élèves allophones. Ainsi, pour 1000 élèves scolarisés en France, on compte 6,9 élèves allophones (Brun, 2020). Cependant, il s'agit davantage d'un ordre de grandeur. En effet, il est difficile de recenser exactement le nombre d'élèves allophones sur notre territoire (Armagnague-Roucher et al., 2018). En effet, le ministère n'a aucun moyen d'identifier les élèves allophones n'ayant fait aucune demande de scolarisation (Cour des comptes, 2023).

Dans cette partie, nous allons faire un tour rapide et non-exhaustif des différents profils d'élèves allophones en France. Nous nous intéresserons également à leur scolarisation dans les écoles françaises. Il est possible de séparer en trois catégories les personnes présentes sur le sol français : les nationaux, les étrangers et les immigrés.

Une personne nationale est un individu avec la nationalité française, peu importe où il réside dans le monde.

Une personne étrangère est un individu qui n'a pas la nationalité française.

Enfin, une personne immigrée est une personne qui s'installe en France dans le but d'y rester (Goï, 2015). La personne réside en France mais elle est née étrangère dans un pays étranger (Ministère de l'Intérieur).

Ainsi, toute personne immigrée n'est pas nécessairement étrangère : elle a pu acquérir la nationalité française. Et toute personne étrangère n'est pas immigrée : elle peut être née en France (Vigner, 2009).

Il existe différents moyens pour une personne étrangère de résider légalement en France. Par exemple, elle peut être en possession d'un visa réglementaire ou faire une demande de droit d'asile. La personne peut être issue d'un regroupement familial. Elle peut, également, être entrée sur le territoire pour cause de maladie et d'obligation de soins. Cependant, que les enfants soient sur le territoire légalement ou non, l'école française a pour obligation de les accueillir (Goï, 2015).

En France, le public concerné par l'apprentissage du français langue seconde est très large. Il est pourtant souvent réduit aux élèves nouvellement arrivés. Ainsi, peuvent être concernés les enfants de migrants (généralement accueillis dans des dispositifs spécialisés), les élèves intégrant des établissements internationaux (il s'agit également de personnes migrantes mais ils appartiennent généralement à des classes sociales supérieures), les élèves des établissements français à l'étranger (seuls 46% d'entre eux sont francophones) ou encore les élèves scolarisés dans les DOM-TOM dont certains ne sont pas francophones natifs. Tous ces élèves sont dans des établissements avec un programme français et avec des cours dispensés en français. Ils doivent donc suivre un enseignement spécifique en français pour pouvoir suivre les apprentissages (Vigner, 2009).

Les profils d'EANA sont divers : il peut s'agir d'expatriés en France, d'enfants étrangers arrivés dans le cadre d'une adoption, de demandeurs d'asile, d'enfants issus d'un regroupement familial ou encore de mineurs isolés. Cependant, nous allons développer les trois dernières catégories car ce sont les plus documentées et il s'agit des principaux profils d'élèves allophones présents dans les écoles.

Les personnes immigrantes subissant des menaces ou des mises en danger de la part du pouvoir en place dans leur pays d'origine, et pouvant le justifier, peuvent faire une demande d'asile afin d'obtenir un titre de séjour. Cependant, cela reste difficile à prouver au vu des conditions chaotiques de l'immigration. Dans l'attente du droit d'asile, les enfants doivent être scolarisés. Cependant, les conditions de vie instables vont inévitablement impacter l'instruction de ces élèves.

Une personne étrangère qui vit en France peut prétendre à être rejointe par sa famille. Pour cela, il doit habiter le pays depuis plus de 18 mois, avoir un travail et occuper un logement pouvant accueillir toute sa famille. La maîtrise du français reste cependant requise pour accéder au territoire français. Ces conditions sont de réels obstacles pour les familles immigrantes. D'abord, il est difficile au niveau financier de prendre un grand logement dans le but d'accueillir prochainement le reste de la famille. De plus, apprendre le français à l'étranger n'est pas simple, surtout lorsque l'on vit dans des conditions rurales. Cela nécessite de l'argent et du temps.

Finalement, à l'école, on peut rencontrer des enfants qui ont immigré seuls. On les appelle les mineurs isolés. Il s'agit généralement des orphelins fuyant la guerre ou la misère ou des enfants envoyés en éclaireurs par leur famille. Cependant, en France, on ne peut pas être

mineur sans avoir de tuteur légal. Ainsi, si un mineur isolé est repéré et qu'aucun parent n'est trouvé pour assurer sa tutelle, alors il est pris en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE). Il va rejoindre un foyer ou une famille d'accueil et va pouvoir suivre des cours. Il s'agit en majorité d'élèves en âge d'aller au collège ou au lycée (Goï, 2015). Le rapport de recherche "EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)" (Armagnague-Roucher et al., 2018) a réalisé une étude sur l'origine des élèves allophones en France. Les données n'ont cependant été récoltées que dans trois académies : Montpellier, Bordeaux et Strasbourg. Cette étude relève une grosse proportion d'élèves ayant passé quelques années en Espagne ou en Italie au cours de leur parcours migratoire, avant ou après la naissance des enfants. Avant cela, leurs origines sont cependant très hétérogènes. Ce sont des élèves pour la plupart issus de pays du Maghreb ou subsahariens. Des élèves originaires de pays de l'Est de l'Europe, tels que la Bulgarie, sont également présents. Ainsi, cinquante-et-une langues premières ont été comptabilisées.

2. Comment sont accueillis les élèves allophones à l'école ?

2. 1. En classe ordinaire

Les politiques éducatives actuelles visent à mettre en place une éducation inclusive. Cette dernière a pour but d'accueillir tous les élèves à l'école et d'éliminer les obstacles à la participation de leurs apprentissages (Etxeberria, Arrieta, Garmendia & Murua, 2020). La démarche inclusive va au-delà de la simple intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires. L'objectif est de penser l'école différemment afin qu'elle devienne un lieu de réussite pour tous. Elle se traduit par de nombreuses pratiques pédagogiques, comme le fait de voir l'hétérogénéité des élèves comme un enrichissement plutôt qu'un obstacle. (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016).

Les élèves allophones peuvent néanmoins rencontrer des difficultés variées. D'abord, au niveau scolaire, on observe chez les élèves issus de l'immigration un plus fort taux de redoublement, d'abandon d'études et d'orientation précoce vers des filières professionnelles (Rigoni, 2020). Certains facteurs impactent la réussite des élèves dans les établissements classiques. La plus forte corrélation est celle de l'échec scolaire avec la concentration d'élèves ayant une mère avec un faible niveau d'étude (Frisa, 2014). Ce facteur est cependant à relativiser et doit être compris comme le milieu socioéconomique généralement faible de la famille. Cependant, une grande concentration d'élèves issus de l'immigration et celle d'élèves parlant d'autres langues que le français n'a pas un grand impact sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi, c'est plutôt la réunion d'élèves issus d'un même milieu socioéconomique faible qui est à éviter pour favoriser la réussite de tous (Frisa, 2014). L'immigration des élèves peut être un réel traumatisme. Cela, ajouté à leur situation socio-économique généralement instable, on comprend que leur réussite scolaire ne peut être qu'impactée (Rigoni, 2020). La majorité des migrants font partie de classes populaires dans leur pays d'accueil. Bien qu'aucun chiffre ne le confirme, les chercheurs pensent que la plupart en faisaient déjà partie dans leur pays d'origine, au vu du niveau scolaire des enfants souvent bas (Adami, 2009). Pour accueillir au mieux ces nouveaux élèves, le professeur doit mettre en place de la différenciation pédagogique. Cela se traduit par des différenciations de temps, de matériel, de support ou d'encadrement (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016) Ainsi, les élèves construisent les savoirs collectivement mais se les approprient individuellement (Goï, 2015).

L'équipe pédagogique de l'école n'est cependant pas livrée à elle-même. Le centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, connu sous le sigle CASNAV, est une organisation propre à chaque académie qui accompagne les élèves allophones arrivants en France ainsi que les enfants itinérants. Le CASNAV collabore donc avec les établissements concernés par ce public afin d'accueillir et d'intégrer au mieux ces élèves. L'organisation contribue également à développer les ressources pédagogiques nécessaires pour les cours, en partenariat avec la plateforme Canopé.

A l'arrivée de l'élève allophone dans l'école, l'enseignant lui fait passer une évaluation diagnostique (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016), accompagné par un inspecteur de l'Éducation Nationale avec l'aide d'un formateur du CASNAV (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012). Cette dernière a pour but de déterminer les compétences de l'élève en français et dans les autres langues enseignées en France, comme l'anglais, son degré de familiarisation avec l'écrit ou encore ses compétences scolaires dans sa langue première (Goï, 2015). Ce premier diagnostic permet de lui proposer un projet pédagogique adapté à son profil. A son issue, il sera décidé si l'élève peut intégrer directement une classe ordinaire ou s'il est préférable de rejoindre préalablement une classe spécialisée (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016).

Les élèves allophones sont néanmoins inscrits à l'école selon leur âge et non pas leur niveau scolaire (Goï, 2015).

2. 2. En UPE2A

Aujourd'hui, neuf élèves allophones sur dix intègrent d'abord des classes adaptées (Rigoni, 2020). Il s'agit notamment d'Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Cependant, ce dispositif vient en supplément des classes ordinaires dans lesquelles les élèves sont inscrits dans tous les cas. Généralement, le passage dans la classe UPE2A ne dépasse pas l'équivalent d'une année scolaire. Ainsi, dès que cela est possible, l'enfant rejoint la classe ordinaire dans laquelle il est inscrit. Ce passage d'une classe à l'autre se fait de manière progressive. L'enfant peut, par exemple, d'abord suivre les matières non-linguistiques avec sa classe, comme l'éducation physique et sportive ou les arts plastiques. Par ailleurs, une fois dans sa classe ordinaire, l'élève bénéficie toujours d'un accompagnement (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012). Ces dispositifs sont généralement localisés en milieu urbain, là où sont majoritairement les élèves allophones nouvellement arrivés. En milieu rural, un enseignant-ressource en français langue seconde peut circuler dans différentes écoles afin d'aiguiller les professeurs (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016). Cependant, malgré tous ces processus mis en place, l'accueil des élèves allophones n'est pas encore optimal. En effet, le Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (Armagnague-Roucher et al., 2018) met en avant plusieurs dysfonctionnements tels que des "erreurs d'évaluation initiale, éloignement géographique de structures, listes d'attente, réticences d'enseignants". L'accumulation de ces obstacles amènent les élèves allophones vers des échecs scolaires. De plus, bien que les textes soient clairs sur l'intégration des élèves allophones en UPE2A dès l'élémentaire, certaines régions n'ouvrent cet accès qu'en CE1 (Armagnague-Roucher et al., 2018). Dans ces dispositifs, l'apprentissage du français occupe une place prépondérante afin de préparer l'intégration totale en classe ordinaire (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016). Le but est qu'ils maîtrisent au plus vite le français afin qu'ils puissent prendre part aux apprentissages et socialiser avec leurs camarades (Goï, 2015). Pour ce faire, les élèves reçoivent un enseignement intensif du français de 9h minimum. Dans le dispositif UPE2A, c'est l'ensemble de l'équipe pédagogique qui doit être mise à

contribution, et non pas seulement le professeur de français langue seconde. Cela nécessite une bonne communication entre les différents acteurs de l'équipe (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012).

Le professeur du dispositif UPE2A devient alors un référent pour les élèves. Les collègues qui peuvent également prendre en charge les EANA dans les matières non linguistiques se tournent généralement vers lui en cas de problèmes. Il peut également être le lien entre les familles et l'établissement scolaire. Ils se retrouvent donc souvent surchargés de tâches administratives (Armagnague-Roucher et al., 2018). On observe que les élèves inscrits en UPE2A ne sont pas très intégrés aux autres classes, malgré des décroissements occasionnels. Ils restent souvent entre eux. En récréation, ils jouent rarement avec les autres élèves, même au football où la langue n'est pourtant pas un obstacle. Les élèves d'UPE2A sont parfois victimes de préjugés et de discriminations de la part d'élèves de classes ordinaires (Armagnague-Roucher et al., 2018).

II. Les arts plastiques à l'école primaire française

1. Qu'est-ce que les arts plastiques ?

Les arts plastiques font, aujourd'hui, partie intégrante du programme de l'école primaire. Pourtant, les professeurs ne considèrent pas toujours cette discipline à sa juste valeur. Elle est souvent perçue comme secondaire (Gaillot, 2012), et peu utile (Lagoutte, 1994). On retrouve d'ailleurs peu d'écrits scientifiques sur l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire. Les définitions des arts plastiques, ses objectifs et ses méthodes restent donc très floues. Pour Lagoutte (1994), ce rejet de la discipline est dû au fait que les arts se construisent sur l'aléatoire et l'imprévu. Cela ne correspond pas à la démarche scientifique habituellement suivie dans les autres matières. A ce titre, la discipline perd de sa légitimité. Afin de déterminer la place des arts plastiques à l'école primaire, nous allons d'abord tenter de définir cette discipline.

Le terme "arts plastiques" apparaît à la fin du XVIIIe siècle sous la dénomination *bildenden Künste* de Kant. Il regroupe alors la sculpture, l'architecture et la peinture et s'oppose aux arts oratoires (Château, 2019). C'est seulement au début du XXe siècle que les arts plastiques vont désigner la discipline que l'on connaît aujourd'hui. Le terme est créé afin de distinguer la discipline universitaire que sont les arts plastiques des arts appliqués qui font partie de la formation des techniciens de l'art (Gaillot, 2012).

"Plastique" vient du grec πλαστικός qui signifie le modelage, la forme (Gaillot, 2012). En arts plastiques, on retrouve les notions de forme (l'apparence et l'agencement) et de matière (la substance même). L'enjeu est donc de créer une forme à partir de la matière. Cependant, bien que l'on parle de la totale liberté en arts, cela ne signifie pas qu'il n'existe aucune règle (Lagoutte, 1994). Les arts plastiques doivent faire émerger une réflexion chez les élèves afin de développer leur autonomie (Gaillot, 2012). Cependant, une définition objective des arts plastiques nécessite de revenir sur l'émergence de la discipline.

La loi Haby, appliquée en 1975, appuie sur l'importance des activités artistiques pour les élèves. Elle incite à équilibrer les enseignements intellectuels, artistiques, physiques et manuels. Les arts plastiques jouent un rôle majeur dans la création d'une culture commune, nécessaire pour accroître l'égalité des chances. Les élèves sont amenés à expérimenter les différentes techniques et matières mises à leur disposition afin de développer une réelle démarche artistique (Rupin, 2016).

A partir des années 2000, les arts plastiques prennent progressivement le nom d'arts visuels. Il semblerait que ce terme regroupe les arts appliqués, les arts plastiques, le cinéma, l'audiovisuel, la photographie, etc. Cette terminaison insiste sur la part visuelle des arts. Gaillot alerte cependant sur l'ambiguïté apportée par ce terme : les arts ne sont pas qu'image. En utilisant cette terminologie, on risque de perdre une partie du sens. Les objectifs des arts plastiques, que sont la réflexion et l'autonomie, pourraient donc se perdre (Gaillot, 2012).

Les arts plastiques sont en perpétuel mouvement. Nous allons donc voir où en est la discipline aujourd'hui en nous penchant sur les derniers programmes en vigueur.

2. Les programmes

A travers les matières artistiques, qui mêlent les arts plastiques et la musique, les élèves doivent explorer leur sensibilité et la manière dont ils peuvent l'exprimer. Ils seront évidemment confrontés à des œuvres d'arts du patrimoine. Cet apport culturel est là, avant tout, pour nourrir les élèves et éclairer leurs productions. Grâce aux arts, les professeurs ont la possibilité d'ouvrir leur enseignement à d'autres disciplines qui ne font pas partie à proprement parler du programme, comme le cinéma, le théâtre ou encore l'architecture. On retrouve, néanmoins, dans le texte sur la Refondation de l'École de la République le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) qui incite à décloisonner l'enseignement des arts en allant à la rencontre de partenaires culturels. Cette démarche de projet doit mêler les arts avec d'autres disciplines du programme, comme les sciences ou le français par exemple. (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

Comme dans les autres disciplines, les arts plastiques sont pensés par les programmes comme une continuité entre les différents cycles. En arts plastiques, ils sont construits sous forme de questionnement. Nous retrouvons les mêmes notions dans les programmes des trois cycles du primaire. Le but est de les approfondir au fur et à mesure des années. En arts plastiques, les élèves doivent manipuler. Au cours de leurs apprentissages, le professeur doit les amener à découvrir différents supports qui varient selon leur format, forme ou matière, différents médiums par l'exploration de la lumière, la texture ou la couleur, et différents outils et gestes. Une séance d'arts plastiques doit mettre les élèves en situation de recherche. Cela nécessite donc une problématique. Cependant, une situation problème ne doit pas avoir qu'une seule solution : il y a diverses manières de répondre à une même question et cela doit se voir dans les productions des élèves. Ainsi, une séance d'arts plastiques qui aboutit à la création de productions toutes similaires est à repenser. Suite à la manipulation des élèves, il est primordial de se rassembler autour des productions afin de faire verbaliser les élèves sur les différentes réponses qu'ils ont mises en place. Afficher les productions dans la classe, voire dans l'école, est également important afin que les élèves soient toujours investis dans leur travail. Si leur travail n'est jamais présenté, alors ils n'auront aucun intérêt à s'appliquer (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

Une ou plusieurs œuvres d'arts doivent être impérativement présentées aux élèves durant une séquence d'arts plastiques. Elles ne sont, en aucun cas, des modèles que les élèves vont devoir reproduire. Les séances autour de la thématique "à la manière de..." sont donc à bannir. L'œuvre peut apparaître à différents moments dans la séquence. Elle peut être présentée au début comme élément déclencheur du questionnement. Il faut, cependant, être attentif à ne pas trop marquer l'esprit des élèves pour ne pas qu'ils reproduisent simplement la réponse de l'artiste et ainsi se retrouver à la fin avec des productions identiques. L'œuvre peut également avoir sa place en milieu de séquence afin de recentrer le questionnement. Finalement, l'œuvre peut être travaillée à la fin, afin de clôturer la séquence. Ainsi, les élèves vont pouvoir comparer leurs propres réponses à celle de l'artiste. Ils seront, ainsi, mieux préparés à la lire et la comprendre.

Dans ce mémoire, nous nous concentrerons surtout sur le programme du cycle 3. Les élèves vont se questionner à propos de trois notions : la représentation plastique et les dispositifs de présentation, les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace et, enfin, la matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre.

Ainsi, dans le questionnement "la représentation plastique et les dispositifs de présentation", les élèves travaillent autour de la notion de ressemblance. Ils sont en voie d'acquérir une certaine autonomie dans leurs gestes graphiques. Ils doivent pouvoir distinguer les différentes

catégories d'image et maîtriser une narration visuelle. Leurs créations devront être mises en regard et en espace afin de prendre en compte le spectateur.

“La fabrication et la relation entre l'objet et l'espace” permet aux élèves de croiser différentes techniques. Ils sont amenés à inventer, à détourner et à mettre en scène différents objets. Ils travaillent dans un espace en trois dimensions.

Finalement, autour de la question de “la matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre”, les élèves se questionnent autour de la réalité concrète des productions : la texture, la lumière, la taille, etc. Ils se concentreront ainsi sur les qualités physiques des différents matériaux à leur disposition. Ils utiliseront le bon geste et le bon outil pour avoir un effet souhaité. Ils interrogeront également le statut de la couleur.

Au cycle 3, l'autonomie des élèves est renforcée. Ils doivent également davantage observer et réfléchir. Les élèves sont incités à avoir des intentions artistiques, à être capable de les formuler et de les tenir. Afin de mettre en place leur projet, les élèves doivent acquérir des connaissances et des pratiques artistiques. Ils commencent ainsi à discerner les grandes créations qui sont portées par la création artistique et qui seront poursuivies au cycle 4 (BO n°31 du 30 juillet 2020).

Ainsi, à la lecture des programmes, on peut conclure qu'à l'école primaire, c'est une pratique autonome et éclairée des arts plastiques qui est visée. Afin de les y conduire, le professeur doit donner toutes les clés nécessaires aux élèves. Tout au long de leur scolarité, les enfants vont acquérir des connaissances et un vocabulaire technique ainsi que des compétences. Alors, ils seront à même de concevoir un projet et de prendre du recul sur leurs propres productions, ainsi que sur celles de leurs camarades. Un tenant plus culturel est également essentiel afin d'enrichir leur réflexion et leur culture commune.

3. L'enjeu des arts plastiques à l'école primaire

3.1. Un enjeu culturel et citoyen

Aujourd'hui, les arts plastiques à l'école sont présentés par le gouvernement comme étant incontournables. A l'image de la conférence de presse organisée le 17 septembre 2018, au Musée Rodin, par Françoise Nyssen, ministre de la culture, et Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, la volonté du gouvernement est de mettre l'accent sur le développement culturel des élèves. Une Charte de l'éducation artistique et culturelle a d'ailleurs été mise en place. Cette dernière a pour but de renforcer l'égalité des chances à travers l'éducation artistique. On y trouve les termes d'*éducation à l'art* et d'*éducation par l'art*. Des connaissances culturelles et techniques sont donc visées afin de permettre aux élèves de s'émanciper en tant qu'individu (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2018). De plus, il est bon de rappeler que pour de nombreux élèves, le contexte scolaire est le seul endroit où ils sont amenés à être réellement confrontés à l'art. Au vu de la quantité astronomique d'images auxquelles ils sont confrontés sur internet, il est primordial de travailler dessus à l'école afin de développer leur esprit critique (Papalazarou, 2017).

Seulement, derrière cette volonté de donner accès à la culture pour l'ensemble des élèves se cache une volonté plus grande : faire des élèves les citoyens de demain. Pascal Collin parle même du droit à l'art. Pour lui, renforcer l'enseignement artistique permettrait de former des futurs citoyens actifs qui partagent une culture commune. Les arts plastiques sont donc envisagés comme un outil pour créer une cohésion de groupe (Collin, 2013). On retrouve,

par ailleurs, cette volonté de faire des élèves des penseurs éclairés et autonomes par le biais des arts plastiques dans les programmes (BO n°31 du 30 juillet 2020).

Étymologiquement, *créer* signifie “donner naissance à partir de rien”. Cette première définition a néanmoins une connotation très chrétienne et peu réaliste : on crée toujours à partir de quelque chose.

Aujourd’hui, grâce aux neurosciences, la créativité trouve une nouvelle définition. Elle serait plutôt la capacité à trouver des solutions inédites et originales à des problèmes. Elle combine intuition et dépassement de soi. La créativité a pourtant longtemps été oubliée par les textes officiels du ministère. Elle s’annonce pourtant comme essentielle pour répondre aux grandes problématiques de demain. Elle semble alors incontournable pour former les futurs citoyens. Ainsi, en mettant les élèves en action, cela les pousse à changer de point de vue. La pratique artistique pousse les élèves à réfléchir sur le monde qui les entoure, à expérimenter. Cela mène les élèves à être capable de changer de perspective pour trouver la réponse à un problème (Aden, 2009).

3.2. Un enjeu au niveau de l’individu

Bien que les arts plastiques aient un enjeu collectif, la discipline joue également un rôle au niveau du développement individuel de chaque élève. Selon Lagoutte, les enfants cherchent naturellement à dessiner et à se confronter à la matière (Lagoutte, 1994). Le dessin est pour l’enfant un moyen de communiquer. Le chercheur insiste d’ailleurs sur le fait que, bien souvent, on dessine avant de savoir parler. Les arts plastiques répondent donc à son besoin de communication et sont donc une source de motivation chez les élèves.

Au niveau psychologique, les activités artistiques permettent aux enfants de réaliser leurs pulsions sexuelles en les transformant en actions socialement acceptables, c’est ce que Freud a appelé la sublimation. La discipline s’impose donc comme incontournable pour le développement psychique de l’enfant (Lagoutte, 1994).

Enfin, les enseigner en classe répond à un besoin plus affectif, celui du plaisir. Les enfants aiment dessiner (Lagoutte, 1994). De plus, les projets artistiques (projets qui s’ajoutent aux heures obligatoires d’arts plastiques) motivent les élèves et ont un impact sur leur réussite scolaire. Les collèves qui en proposent ont un taux de réussite au brevet d’un à deux points supérieurs aux taux départementaux. Ainsi, au-delà du développement psychologique des enfants, les arts plastiques permettent de les accompagner tout au long de leur parcours scolaire (Collin, 2013).

L’enseignement des arts plastiques à l’école n’a donc rien d’anecdotique. L’acquisition de savoirs et compétences techniques, théoriques et culturelles (Gaillot, 2012) permet aux élèves d’accompagner leur développement psychique et de leur ouvrir les portes du monde culturel. La discipline joue un rôle primordial dans le développement des citoyens en devenir que sont les élèves.

Il est intéressant d’étudier l’association de l’enseignement des arts plastiques à d’autres disciplines scolaires, comme l’apprentissage d’une langue seconde.

III. Les arts plastiques au sein de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde

Dans cette dernière partie, nous nous pencherons sur les apports des arts plastiques pour l'enseignement du français langue seconde. Dans mes recherches, je me suis rendu compte que les chercheurs accordent une grande place à l'œuvre d'art. Bien que les arts plastiques ne peuvent pas être réduits à de l'histoire de l'art, j'ai tout de même décidé de m'attarder sur la question de ces œuvres d'arts en cours de langue.

1. Les apports des arts plastiques à l'enseignement/apprentissage du français langue seconde

Le métier de professeur des écoles est souvent associé à la polyvalence. A l'école primaire, il est nécessaire et bénéfique de faire des liens entre les différentes disciplines. Chaque matière peut enrichir les autres. Ainsi, les arts plastiques peuvent accompagner l'enseignement/apprentissage du français langue seconde et aider les élèves à progresser. La combinaison de ces deux enseignements peut être très bénéfique pour les élèves et leur apporter de nombreuses connaissances et compétences, tant disciplinaires qu'affectives. Dans cette partie, nous nous pencherons sur les enjeux soulevés par l'utilisation des arts plastiques en cours de langue. Nous nous arrêterons sur la place à donner à la discipline.

1.1. Interdisciplinarité et apport culturel

Le seul fait d'utiliser les arts plastiques au service de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde illustre l'interdisciplinarité à l'école. Bien que cette démarche reste floue, elle pourrait être définie comme étant un réel décloisonnement des disciplines. L'interdisciplinarité n'est pas une juxtaposition des disciplines scolaires. Elle doit être comprise comme une mise en relation des matières, les unes avec les autres (Philippot, 2013). L'interdisciplinarité peut être pensée comme une méthode d'enseignement à part entière. Elle permet de donner du sens aux apprentissages. Les arts sont un réel tremplin vers le décloisonnement des matières.

Une œuvre d'art va généralement bien au-delà du seul aspect esthétique. Une œuvre est créée pour dire quelque chose, pour poser des questions. La matière peut donc être facilement mise en relation avec les autres disciplines des élèves (Ministère de l'Education nationale, 2016). De nombreuses recherches mettent en avant les bienfaits de l'art sur l'ensemble des disciplines scolaires. Les chercheurs expliquent cela par le développement de l'imagination, de la créativité et du sens critique (Lemonchois, 2009).

Un des apports incontournables et essentiels apportés par les arts plastiques est l'aspect culturel. Dans l'article de Stéphanie Witzigmann, *L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques* (2014), l'exemple spécifique du masque africain permet de développer des connaissances sur les cultures étrangères. C'est une réelle ouverture sur le monde qui est proposée aux élèves. Cette culture s'associe incontestablement avec l'apprentissage des langues étrangères. En effet, le caractère culturel des langues est de plus en plus pris en compte aujourd'hui. De plus, il participe à accroître le capital culturel, pensé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1993).

Cet enseignement culturel permettra donc aux élèves nouvellement arrivés en France de développer un socle commun de connaissances entre eux et avec les élèves français. Un enseignement interculturel permet de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe. Dans cette optique, il est aisé de faire discourir les élèves sur leur propre culture. Cela les motive, tout en étant une preuve de reconnaissance de leur individualité de la part du professeur (Witzigmann, 2014).

1.2. Le visuel et la mise en action

Le deuxième point intéressant lorsque l'on utilise les arts plastiques en cours de langue, c'est la prédominance du visuel. En effet, l'image est au centre de la discipline (Witzigmann, 2014), si bien qu'aujourd'hui on voit apparaître le terme d'arts visuels pour remplacer celui d'arts plastiques (Gaillot, 2012). Cette imagerie permet aux élèves de dépasser la barrière de la langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Le code visuel va être une base commune de communication. Ainsi, les élèves vont saisir le thème de l'activité ou de l'interaction avant même un échange langagier. C'est finalement le même principe que les gestes pédagogiques d'un enseignant. En utilisant son corps entier, le professeur illustre ses propos, les images. Le code visuel leur permet donc d'entrer dans la langue cible.

Le visuel génère également des réactions. Face à l'art, on ressent des émotions. Les élèves vont partir à la recherche du sens. Un échange verbal peut donc commencer à la simple projection d'une œuvre.

Les élèves sont conscients de l'aide qu'est le visuel. Ils pensent même qu'au-delà de les aider à entrer dans la langue, cela les aide à apprendre. Ils ont le sentiment que le lexique qu'ils retiennent est souvent celui qui est introduit de manière très visuelle. Ainsi, le visuel faciliterait la compréhension et la mémorisation.

Ces deux aspects s'accompagnent du fait que les élèves sont en action. Ils ne se contentent pas de regarder et de commenter des œuvres : ils font des arts plastiques. Cette mise en action semble également les aider à mémoriser. Cette dynamique cognitive va également être appuyée par la créativité qu'apporte les arts plastiques (Witzigmann, 2014). O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper ont d'ailleurs mis en avant qu'une majorité d'élèves avaient de meilleures performances en classe de langues en utilisant des stratégies d'apprentissages en lien avec les arts (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper, 1985).

Lorsque l'on parle de créativité, on pense immédiatement à la créativité *artistique*. En arts plastiques, c'est elle qui est mise en avant. Mais cette dernière est une porte ouverte vers d'autres créativités qui seront utiles aux élèves, comme celle que l'on retrouve dans la langue. En effet, les langues du monde débordent de créativité, il n'y a qu'à voir les nombreuses figures de style que nous utilisons au quotidien. Être très créatif dans une langue permet d'utiliser des tournures de phrases pour évoquer une idée. Cela permet de ne pas rester paralysé face à un mot précis que l'on ne sait pas dire. Ainsi, développer la créativité des élèves semble incontournable pour les faire progresser en français. Et pour cela, les mettre en situation de création grâce aux arts plastiques semble la solution la plus simple (Aden, 2009).

Ainsi, l'aspect visuel des arts plastiques est un réel atout pour l'enseignement d'une langue étrangère. Il permet aux élèves d'entrer dans la langue mais également de s'en saisir et de mémoriser son lexique.

1.3. Affect et motivation

Les émotions à l'école sont souvent fuies. On les associe souvent à une non-maîtrise de soi, ce qui conduirait à des échecs scolaires. Cela peut notamment être le cas en classe de langue, surtout lorsqu'il s'agit de prendre la parole. Des émotions parasites peuvent prendre le dessus sur les capacités d'un élève et le mettre en difficulté.

Cependant, un état émotionnel peut être positif et ainsi favoriser la réussite des élèves. Cette attitude peut découler d'un enseignement artistique. Une approche de la créativité à l'école permet de faire émerger des émotions positives qui contrebalanceraient celles anxiogènes (Puozzo Capron, 2014). De plus, les arts plastiques permettent aux élèves de découvrir les émotions de manière sécurisante pour eux (Wealthy, 2017).

Les arts plastiques provoquent des émotions et des réactions. Cet aspect très affectif permet de motiver les élèves. Face à une œuvre, ils ont envie d'échanger, de donner leur avis (Puozzo Capron, 2014). Dans l'article de Witzigmann, on remarque qu'ils ont envie d'en dire plus. Ils reviennent d'ailleurs régulièrement à l'allemand (2014). Revenir à sa langue première n'est cependant pas toujours possible pour des élèves allophones, ainsi, cela pourrait provoquer chez eux une motivation encore plus grande à apprendre la langue française.

Utiliser un support artistique suppose une approche sensorielle, ce qui aide à développer les capacités expressives de la parole et du corps. Il est également envisageable que les élèves choisissent eux-mêmes une œuvre, cela les implique d'autant plus (Kawtar, 2019). Nathalie Borgé nous donne l'exemple d'une étudiante qui soigne particulièrement son discours lorsqu'elle parle d'une œuvre qu'elle a choisie. Elle fait en sorte de le rendre le plus clair possible afin que ses camarades puissent comprendre. Elle met en place une construction interactionnelle de son discours en prenant en compte les auditeurs. Elle fait des gestes pour se faire comprendre (Borgé, 2021).

De plus, à l'instar d'une séance d'arts plastiques classique, il est nécessaire de verbaliser ce qui a été fait en se basant directement sur la production plastique des élèves. Cela les implique d'autant plus.

Ainsi, l'affect occasionné par l'art incite les élèves à s'exprimer en français et leur procure un intérêt particulier pour les contenus disciplinaires. Cela les motive donc à suivre les cours et à progresser.

1.4. De l'individualité vers le groupe classe

Finalement, l'utilisation des arts plastiques permet aux élèves de passer d'actions individuelles vers la prise en compte du groupe-classe.

D'abord, les élèves développent des compétences qui leur sont propres. Grâce à l'art, ils gagnent en responsabilité et en confiance en eux. Cela les pousse à s'investir davantage en classe de langue. Faire travailler les apprenants par groupe leur permet de communiquer dans des situations réelles (Wealthy, 2017). Kawtar (2019) préconise la médiation esthétique et culturelle en classe de français langue étrangère. Il la définit comme l'ensemble des actions qui relient un individu ou un groupe à une proposition culturelle ou artistique afin de favoriser la connaissance. L'objectif d'une séance serait de produire du sens qui engage la collectivité, le groupe-classe. Cette médiation se fait au sein d'une approche sensorielle. Elle met en jeu des sentiments d'empathie et de sympathie. Ces deux ressentis découlent de

l'étude des œuvres artistiques, lorsque les élèves vont s'identifier à des personnages de fiction. Ainsi, avec l'empathie, ils vont progressivement se mettre à la place des autres, les comprendre. Ils vont éprouver de la sympathie pour les personnes qui les entourent, percevoir leurs émotions tout en restant eux-mêmes (Kawtar, 2019). Ils vont donc créer des liens entre eux et les autres.

A la fin d'une séance d'arts plastiques, il est important de faire échanger les élèves sur leurs productions. Cela leur permet de développer des compétences d'écoute et de co-construction des savoirs (Papalazarou, 2017). C'est finalement ce que l'on retrouve en art : une expérience individuelle mais partageable.

2. La place de l'arts plastiques et de l'œuvre en classe de français langue seconde

2.1. Quelles œuvres pour accompagner la séquence ?

Ainsi, associer les arts plastiques à l'enseignement/apprentissage du français présente de nombreux avantages : il y a une visée interdisciplinaire, prônée à l'école primaire ; le visuel permet aux élèves de dépasser la barrière linguistique et les aide à mémoriser le lexique ; l'affect procuré par l'art les motive à s'exprimer. Cependant, il n'est pas évident de savoir quelle place donner aux arts plastiques.

Pour que les élèves soient vraiment investis dans leur travail, il est nécessaire d'aborder des thèmes et des domaines qui leur plaisent. Le professeur a donc intérêt d'explorer un large panel afin de faire ressortir les intérêts des élèves (Wealthy, 2017). Pour illustrer le travail réalisé par les élèves et augmenter leur capital culturel, il est nécessaire de leur présenter le travail que des artistes ont réalisé sur la même thématique. Cela crée une occasion d'échanger et de débattre autour de l'œuvre tout en servant le cours d'arts plastiques. Cependant, sans formation artistique, il n'est pas toujours aisé de décider quelle œuvre est la plus pertinente. Kawtar (2019) préconise de traiter une œuvre comme un document authentique. Elle agirait comme un médium entre les élèves et l'enseignant. Pour qu'il génère le plus de discussions possible, l'auteur recommande de choisir une œuvre qui offre une lecture plurielle. C'est l'ambiguïté qui va faire naître des idées chez les élèves et qui va déclencher la parole individuelle. Cela va également stimuler leur imaginaire (Kawtar, 2019). Prendre des œuvres culturellement opposées au fur et à mesure des séquences permet un contenu très riche pour les élèves (Papalazarou, 2017). L'œuvre doit cependant être placée dans son contexte. Malgré la pluralité de ses interprétations, elle doit être comprise pour que les échanges soient riches et pertinents. Une œuvre doit pouvoir motiver les élèves tout en présentant un intérêt pédagogique. Les étudiants doivent se sentir concernés par les documents qu'on leur propose (Kawtar, 2019). Muller (2011) suggère l'utilisation de photographies. Selon elle, ce support libère la parole. Cependant, les élèves sont marqués par les changements. Ainsi, il est nécessaire d'utiliser des supports et des activités variés pour ne pas lasser les élèves. Cela peut mener les élèves à des approches multisensorielles.

Il est intéressant de se pencher sur l'approche holistique. Cette dernière vise à l'enseignement d'éléments qui stimulent les sens. Les élèves peuvent examiner des œuvres, mais doivent également les produire, et cela en utilisant des supports et du matériel varié (Witzigmann, 2014).

L'obstacle le plus important que présente cette méthodologie serait que le contact avec l'œuvre ne se fasse pas directement. Cela pourrait perturber la réception (Kawtar, 2019). Cependant, il est envisageable de préparer avec les élèves une sortie dans un musée.

2.2. La place de l'enseignant

Ardouin (1997) décrit les cours d'arts par deux verbes d'actions : faire et voir. C'est dans le but de développer ces deux approches que le professeur doit articuler ses séquences. Nous nous questionnons d'abord sur le *faire*. Les séances d'arts sont des temps dédiés aux élèves, durant lesquels ils peuvent développer leur propre sensibilité. Il peut donc être difficile pour l'enseignant de trouver sa place : il doit guider les élèves dans leur processus de création sans les influencer. D'abord, en arts, les élèves doivent endosser le rôle de chercheur (Didier, 2012). Cela nécessite de mettre en place une situation-problème que vont s'approprier les élèves. Dans leur processus créatif, l'enseignant est davantage un accompagnateur. Il doit offrir les clés, la liberté et l'espace nécessaires pour que les élèves expriment leur propre créativité (Rezzi & Brissaud, 2021).

Il peut être également difficile pour un enseignant de prendre la bonne place pour donner à *voir* aux élèves. Il ne doit pas envahir l'espace d'échange langagier tout en donnant assez d'informations pour que ce dernier soit possible. Borgé (2021) et Kawtar (2019) envisagent tous les deux l'enseignant comme un médiateur. Il est imaginé comme un passeur de culture. Seulement, les professeurs ne se sentent pas aptes à aborder les œuvres d'arts, souvent jugées comme élitistes. Le professeur doit introduire les œuvres, leur contexte sans donner son avis subjectif. Il doit savoir rester neutre pour ne pas influencer les élèves et leurs prises de parole. L'enseignant n'a donc pas besoin d'être un expert. Au contraire, cela pourrait freiner les élèves à prendre la parole. Il est important que ces derniers se positionnent par rapport à ce qui leur est montré. Ils ne doivent donc pas envisager la chose comme un enseignement passif, pendant lequel ils ne feraient qu'écouter l'enseignant (Borgé, 2021). Ainsi, face à une œuvre d'un artiste ou au retour qu'ils feront de leurs propres productions, il est important de se souvenir qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Cependant, pour que les réponses ne s'éloignent pas du sujet, il est important de cadrer les élèves. Ainsi, le professeur doit insister sur les justifications que donnent les élèves pour avancer une idée. Les justifications doivent être claires et partir de ce que l'on peut voir sur l'œuvre (Papalazarou, 2017).

Partie 2 : Travaux de recherche sur l'impact des arts plastiques sur la communication des élèves allophones nouvellement arrivés, en cycle 3

I. Méthodologie

A la lecture de ce cadre théorique, il semble que l'utilisation des arts plastiques puisse être pertinente pour l'enseignement du français aux élèves allophones. A travers mes travaux de recherche, j'aimerais déterminer l'impact de la pratique des arts plastiques sur les prises de paroles d'un élève allophone.

Je rappelle que cette recherche vise à répondre à la problématique suivante : **En quoi l'utilisation des arts plastiques peut-elle inciter les élèves allophones à communiquer en français ?**

Afin d'y répondre, je me suis servie des informations que j'ai pu récolter au cours de mes recherches. Je chercherai donc à vérifier les hypothèses suivantes :

- L'utilisation des arts plastiques permet aux élèves allophones de communiquer grâce à l'apport culturel et à la prédominance du visuel
- L'utilisation des arts plastiques incite les élèves allophones à communiquer car ils s'engagent créativement et émotionnellement dans le cours, entraînés par l'implication de tout le groupe-classe.

Afin de répondre à ce questionnement, j'ai choisi de réaliser une étude de cas d'une séance d'arts plastiques. Cette dernière sera complétée par deux questionnaires, remplis par l'enseignante et par l'élève.

1. Etude de cas

J'ai préféré une étude qualitative plutôt que quantitative car cela correspond davantage au quotidien des enseignants. En effet, chaque élève a son propre parcours et son propre caractère, ainsi, aucun ne réagira de la même manière face à une situation. Une séance qui a très bien fonctionné une année peut être un échec la suivante. Ainsi, j'ai préféré me questionner sur un cas précis. Bien qu'une étude de cas soit difficilement généralisable, ce qui lui a valu de ne pas être considérée comme scientifiquement recevable pendant longtemps (Gagnon, 2008), j'ai trouvé cette méthode cohérente au vu de ma future profession. Afin de collecter des données, j'ai choisi de réaliser une observation participante non structurée au sein d'une classe dans laquelle est scolarisé un élève allophone. Cet élève était dans la classe depuis le début de l'année, cela ne faisait donc que trois mois qu'il était scolarisé en France. Le fait que l'observation ait eu lieu très tôt dans son parcours d'apprentissage du français a eu un impact sur mes observations.

J'ai donc mis en place une séance d'arts plastiques (cf. annexe 1) réalisée en classe entière (voir chapitre II. 2.). N'ayant pas pu filmer la séance, c'est la professeure de la classe qui a animé ce cours. Cela me laissait tout le loisir de prendre des notes à partir de mes

observations. Je l'ai donc autorisée à adapter la séance à sa pratique à la seule condition de conserver les cinq temps que je développerai par la suite (voir chapitre II). Elle est restée très fidèle à la fiche de préparation en ajoutant, seulement à la phase de consignes, un temps d'échange pendant lequel les élèves évoquaient leurs idées pour répondre au problème. Cela les a aidés à se projeter dans la séance tout en comprenant ce qui leur était demandé, ce qu'ils avaient le droit de faire ou non.

L'observation participante, décrite par Philippe Blanchet (2000), m'a permis d'être dans la classe sans trop perturber les élèves. Je me suis présentée comme une aide pendant la séance, une personne qui venait regarder leur façon de travailler. Cette méthode m'a également servi à interagir avec les élèves et d'observer leurs interactions entre eux, avec la professeure des écoles et avec moi. Elle a tout de même ses limites. D'abord, le fait que j'ai un calepin pour noter mes observations a pu interpeller les élèves et les rendre moins naturels car ils se sentaient observés. Le fait que je sois directement dans l'environnement observé peut influencer ma manière d'interpréter les faits et donc rendre mon analyse plus subjective. D'autant plus que je n'ai pas pu filmer la séance : je ne pourrai donc pas revenir sur la situation factuelle sans mes notes personnelles. Bien que j'aie fait en sorte qu'elles soient le plus impersonnelles possible, elles passent par le prisme de mon interprétation et peuvent donc être subjectives. En effet, ma volonté première aurait été de filmer le temps d'observation. Cela m'aurait permis *a posteriori* de revenir sur la séance à froid et de voir des scènes que j'aurais manquées le jour même. Cependant, pour des raisons indépendantes de ma volonté, la séance a été avancée. Cela a empêché la signature parentale de la demande d'autorisation de filmer. Ainsi, j'ai été contrainte de prendre des notes sur un carnet que j'ai retranscrites à l'identique sur ordinateur (cf. annexe 3).

2. Questionnaires

Cette observation a été complétée par deux entretiens écrits. Le premier a été réalisé avec la professeure en amont (cf. annexe 2). Étant assez occupée, elle m'a partagé son souhait de répondre à mes questions par écrit plutôt qu'en face à face. Ses réponses seront néanmoins complétées par ce qu'elle a pu me dire lorsque nous nous sommes rencontrées. Ce questionnaire m'a permis de connaître davantage le contexte de l'école, mais aussi de me renseigner sur l'élève allophone, son parcours scolaire et migratoire ainsi que sur sa manière d'être en classe. J'ai également transmis à l'élève allophone un questionnaire écrit afin d'évaluer son ressenti sur la séance (cf. annexe 4). Afin de pallier la barrière de la langue, j'ai écrit ce questionnaire en anglais. Il y a donc répondu calmement avec l'aide de ses parents. Cependant, il semble que mes questions n'aient pas été comprises, l'élève a plutôt répondu en s'appuyant sur son expérience générale dans la classe plutôt que lors de cette séance. Malgré tout, ces deux entretiens me permettent d'analyser plus finement les résultats obtenus grâce à mes observations.

3. Observables

Mon travail de terrain se base sur cinq observables : la participation, la langue utilisée, la direction des interactions, le ton des interactions ainsi que l'implication des élèves dans la séance. Ils sont développés ci-dessous :

- **Participation** : l'élève pose-il des questions ? La prise de parole est-elle spontanée ? A quel moment a-t-elle lieu dans la séance ?

Cet observable me permet d'évaluer l'engagement de l'élève et son intérêt pour la séance.

- La langue utilisée : l'élève fait-il des phrases en français ? Utilise-il une autre langue pour dire quelque chose qu'il ne sait pas dire en français ?

Cet observable me permet d'évaluer l'engagement de l'élève dans la séance.

- Tons des interactions : Quel ton est utilisé et à quel moment de la séance ?

Cet observable me permet d'évaluer quels points spécifiques de la séance fait le plus réagir l'élève et de quelle manière.

- Direction des interactions : Les échanges se font-ils entre le professeur et les élèves ou entre les élèves entre eux ? Les élèves ont-ils envie d'échanger entre eux ? La séance crée-t-elle une dynamique collective, une envie d'échanger ?

Cet observable me permet de déterminer quels actes de communications se mettent en place dans la séance.

- Implication dans la séance : L'élève est-il attentif durant la passation de consigne ? Les consignes sont-elles respectées ? Les objectifs de la séance sont-ils atteints ?

Cet observable s'attardera davantage sur la séance d'arts plastique en elle-même. On s'attardera sur les comportements des élèves liés directement à la séance et ses phases.

Ma problématique questionne la prise de parole de l'élève allophone au cours de la séance d'art, mes observables se focalisent donc sur celles-ci. La dernière observable, l'implication dans la séance, fait davantage le lien entre les arts plastiques et les prises de parole de l'élève. Je m'attarderai donc sur le lien entre les prises de parole et les arts plastiques : sont-elles liées ou détachées ?

Le public visé par mes observations sont les élèves allophones nouvellement arrivés, scolarisés en classe ordinaire en cycle 3. Bien que la séance soit réalisée en classe entière, ce sont les actes de communication de l'élève allophone qui m'intéressent. Le reste de la classe participe afin de garder un contexte de classe normal. Néanmoins, les réactions des autres élèves seront des indicateurs importants m'aidant, par exemple, à évaluer l'intérêt général pour la séance proposée. Ils sont également des partenaires de communication, les observer m'aidera notamment à relever les types d'interactions et leur direction.

Mon travail de recherche se compose d'une phase de mise en contexte de l'école et de la séance d'arts plastiques suivie d'une présentation des résultats puis de leur interprétation.

4. Prévisions

En mettant en place ce travail de terrain, je m'attendais à certains résultats. Je n'avais alors aucun lieu d'observation pour mon étude. Toutefois, au vu de l'arrivée récente en France de l'élève que j'ai finalement observé, ces prévisions sont à nuancer. Elles me serviront néanmoins à interpréter et à critiquer les résultats obtenus. Je pourrai ainsi comparer les résultats effectivement obtenus avec les attentes que je pressentais. Pour ce faire, je vais étayer mes prévisions à partir de mes cinq observables.

En ce qui concerne la participation de l'élève, je pense qu'il s'engagera principalement dans la phase de pratique. En effet, c'est, selon moi, une phase qui nécessitera une utilisation moindre du langage oral. S'il n'arrive pas à se faire comprendre de ses camarades, il pourra leur montrer directement. Le fait que la manipulation aide à franchir la barrière de la langue pourrait lui permettre de s'engager davantage. La phase de découverte et

de questionnement autour de l'œuvre pourrait, au contraire, le bloquer et l'empêcher de participer au cours, voire de comprendre.

Je pense qu'il utilisera davantage la langue française plutôt que sa langue première sachant qu'il est le seul élève de la classe à parler le dari. Mais s'il utilise sa langue première pour communiquer, cela pourrait être interprété comme une réelle volonté de s'engager dans la séance et d'échanger avec les autres.

Si la séance lui plaît, il se peut que l'élève ait un ton enjoué et dynamique. Au contraire, un ton plus monotone pourrait être interprété comme un manque de motivation. Cela dépendra aussi du ressenti de l'élève dans la classe et de sa personnalité.

En ce qui concerne la direction des interactions, je m'attends à ce que les échanges oraux se fassent avec le professeur. La phase de manipulation pourrait être, selon moi, un temps où l'élève échangera, même succinctement, avec ses camarades, notamment ceux de son groupe.

Finalement, je pense que l'élève sera davantage engagé dans la séance durant les phases qui le concernent directement : les phases de manipulation et de présentation de son travail. Il faudra être particulièrement attentif à la passation de consignes afin de s'assurer qu'il ait compris ce qui est attendu, sans quoi le reste des observations pourrait être faussé.

II. Contexte

1. L'école et la classe

J'ai rencontré quelques difficultés à trouver un professeur acceptant de m'accueillir afin de réaliser mes recherches. La plupart n'avaient pas d'élèves considérés comme nouvellement arrivés en France. D'autres ne se sentaient pas légitimes de m'accompagner dans cette tâche. J'ai d'abord rencontré une professeure motivée à m'accueillir, malheureusement l'élève allophone ne s'est plus rendue à l'école une semaine avant mon intervention. C'est finalement une professeure de l'école Pierre Brossolette à Besançon qui a accepté de m'accueillir afin de réaliser une séance d'arts plastiques.

C'est une grande école de 12 classes comprenant deux classes ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et une classe UEEP (Unité d'enseignement à destination d'enfants polyhandicapés). L'école accueille 180 élèves. Elle est située dans un quartier prioritaire de la ville. L'enseignante considère qu'il s'agit d'un public difficile mais que le climat scolaire est tout de même agréable. Effectivement, lors de mon observation, les échanges étaient plutôt détendus entre les élèves. Toute la classe était investie dans le travail proposé ce jour-là. J'ai mené mon observation dans une classe de CM2 composée de 21 élèves.

L'enseignante est familière du public allophone car elle a été professeure dans une UPE2A à l'école Jean Macé de Besançon. Dans le cadre d'un décloisonnement, les élèves font des arts plastiques une fois par semaine. C'est une collègue qui prend en charge cette matière. C'était exceptionnel qu'elle en fasse avec eux. Elle fait, cependant, de l'histoire des arts à travers le manuel Dictées et Histoires des Arts (Pouëssel, 2022). Elle lie donc l'orthographe à l'étude des œuvres. Les productions des élèves sont systématiquement affichées dans le couloir ou dans la classe. Ils récupèrent leurs travaux en fin d'année.

2. L'élève allophone

Un élève allophone afghan a rejoint la classe à la rentrée de septembre. Au moment de l'observation, le 15 décembre 2022, cela ne faisait donc que trois mois que son apprentissage du français avait débuté. D'autant plus qu'il n'a jamais intégré une classe spécialisée telle que les UPE2A.

A la maison, il parle le dari avec ses parents, cette langue s'écrit grâce à l'alphabet perso-arabe qui est très différent du nôtre. Son alphabet contient plus de caractères (32 lettres). Cependant, au niveau de la phonologie, sa langue se compose de plus de consonnes que nous et contient moins de voyelles. Cela peut poser problème au niveau de la compréhension de l'oral. En effet, il peut discriminer deux consonnes que nous ne différencions pas en français et, au contraire, ne pas faire la différence entre le /a/, le /e/ et le /o/ qui correspondent à la même transcription dans sa langue. D'autant plus que le français est une langue complexe, surtout au niveau des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Elle comporte de nombreux graphèmes pouvant transcrire un même son et de nombreux homophones, parophones et homographes. Ce sont autant d'éléments qui peuvent freiner la compréhension et l'entrée dans l'écrit (Frisa, 2014). A l'école, l'enseignante se concentre spécialement sur les correspondances grapho-phonologiques ainsi que sur l'apprentissage du lexique. L'élève a d'ailleurs un cahier de lexique dans lequel il colle des mots de vocabulaire illustrés, liés aux séances, qu'il devra traduire et écrire en dari avec l'aide ses parents (cf. annexe 6). Ses parents parlent également anglais ce qui leur permet de communiquer relativement facilement avec l'équipe enseignante de l'école.

L'élève a suivi un parcours scolaire normal en Afghanistan, ça n'a donc pas été un choc pour lui d'être scolarisé, bien qu'un tel changement de vie l'ait forcément impacté. Il dit apprécier l'école et son enseignante (cf. annexe 4). Bien qu'il soit à l'aise (cf. annexe 4), en cours il est très réservé et ne parle pas. Il écoute la professeure et les élèves qui prennent la parole et s'applique dans son travail. N'étant dans la classe et ayant commencé son apprentissage du français que depuis trois mois, cela semble être une attitude cohérente (Carol et al., 2016). Il parle avec les autres enfants mais cela s'arrête à des jeux de cours de récréation. Cela n'est pas un point négatif. Dans leur étude, Carol et al. montrent que des interactions réelles entre pairs incitent davantage les élèves allophones à produire des phrases complexes (2016).

3. La séance d'arts plastiques

La discipline des arts plastiques est souvent réduite à l'étude d'une œuvre d'art. Évidemment, les œuvres d'artistes doivent être présentes durant une séquence d'arts plastiques, cependant elles doivent servir à appuyer le travail des élèves, lui donner du sens. Les œuvres montrent aux élèves que des artistes se sont posés les mêmes questions qu'eux et ont proposé une réponse différente. C'est pourquoi, à travers mon travail de terrain, je me suis appliquée à proposer une séance d'arts plastiques conforme aux attendus ministériels.

Ainsi, ma séance d'arts plastiques (cf. annexe 1) est composée de cinq temps distincts : la phase d'incitation et la passation de consignes, la phase de pratique, la mise en commun et la découverte d'une œuvre. Chacun de ces temps est observé afin de déterminer s'il incite l'élève à avoir des interactions différentes.

J'ai choisi de proposer cette séance car je la trouve ludique. L'apparition d'un extra-terrestre voulant ramener chez lui un coton-tige fait souvent rire les élèves. Le fait de détendre l'atmosphère en riant dès le départ pourrait amener l'élève à vouloir participer en cassant le cadre parfois très formel de l'école. J'ai également décidé de faire travailler les élèves en petits groupes. Ce type de modalité permet aux élèves de construire les savoirs à plusieurs et

donc les incite à communiquer et collaborer (Vygotsky, 1978). Pour une telle observation, cela m'a paru être idéal pour amener l'élève à échanger avec les autres. Finalement, pour la phase de découverte d'une œuvre, je désirais évidemment qu'elle soit en lien avec le travail réalisé. C'est le cas puisque Spoerri (1961) met en avant une douche en la mettant en scène grâce à un tableau représentant une rivière. L'œuvre est drôle et originale ce qui pourrait, selon moi, surprendre les élèves et les pousser à se questionner autour de la proposition. En guidant la compréhension, notamment autour du nom de la série "détrompe-l'oeil", les élèves peuvent facilement comprendre la démarche de l'artiste. Des échanges peuvent donc aisément se créer.

III. Présentation et analyse des données

1. Description et analyse chronologique

N'ayant pas pu filmer la séance, les résultats de mes observations sont mes prises de note (cf. annexe 3). L'analyse découle de ma propre interprétation des données. Elles sont donc soumises à ma propre subjectivité et pourront aboutir sur des hypothèses. Afin d'analyser au mieux mes résultats, je décide de m'arrêter d'abord sur la séance dans sa globalité avant de suivre son déroulement chronologique. Ainsi, les différents temps pourront être comparés les uns avec les autres. Cette partie alternera la description de la séance (pour rendre mes notes plus digestes) avec un début d'analyse qui sera complété par la deuxième sous-partie : le lien avec les hypothèses.

Mon observation s'est déroulée le jeudi 15 décembre, de 15h30 à 16h30. Je suis arrivée durant la récréation. A la rentrée en classe, les élèves ne semblent pas étonnés de me voir, l'un me demande si je suis là pour regarder comment ils travaillent. Ils semblent donc habitués à avoir d'autres adultes dans la classe. Tout au long de la séance, la majorité des élèves se sont investis et ils avaient à cœur de réaliser leur production. Cela me laisse entendre que la séance leur a plu. Cela est confirmé, à mon sens, par les productions des élèves (cf. annexe 5) que je trouve abouties et réfléchies. Elles sont toutes conformes aux consignes. Cette activité a créé beaucoup d'échanges entre les élèves et le ton des interactions était plutôt détendu. On a même ri à certains moments. Cependant, l'élève allophone n'a quasiment pas parlé, uniquement à une seule reprise, et n'a pas participé à l'élaboration de la construction. Il a cependant été attentif tout du long et a écouté l'enseignante et les enfants qui prenaient la parole. Ce comportement est habituel : dans son questionnaire (cf. annexe 2), l'enseignante décrit ce même tempérament. Nous avons d'ailleurs attendu quelques mois avant de faire cette séance pour lui laisser le temps de prendre ses marques mais il ne s'est pas désinhibé sur la prise de parole depuis son arrivée dans la classe. Ce n'est pas un comportement étonnant. En effet, les élèves allophones ont tendance à ne pas prendre d'initiatives durant les premiers temps. Ils réagissent plutôt aux interpellations de l'enseignant (Carol et al., 2016).

1.1. L'entrée et la passation de consignes

N'ayant qu'une heure devant nous, l'enseignante explique rapidement qu'ils vont faire des arts plastiques. Bien qu'ils n'en fassent pas d'ordinaire avec leur enseignante (ils en font une fois par semaine à l'occasion d'un décroisement), ils ne semblent pas étonnés. L'entrée dans la séance, lorsque la professeure des écoles se présente comme un alien, a beaucoup fait rire les élèves. Seul l'élève allophone n'a pas rigolé, cela me questionne sur sa

compréhension de la situation. D'autant plus que rien n'a été mis en place pour s'adapter à lui (j'ai laissé le champ libre à l'enseignante pour faire cette séance comme à son habitude). Toutes les interactions se sont déroulées en français. L'élève semble cependant écouter : ils tournent quasiment toujours la tête vers la personne qui parle. A certains moments, il arbore une position passive avec les mains sur la table et la tête appuyée dessus. C'est le seul élève de la classe à avoir cette position. Cela peut montrer son ennui, surtout s'il ne comprend pas. Cette posture peut également être due à un état de fatigue. En donnant les consignes, l'enseignante présente un à un les différents matériaux à leur disposition. En les nommant, elle les montre. Il y a donc un apport de vocabulaire : carton, papier aluminium, feuilles blanches, feuilles colorées. Je m'attendais à ce que certains de ces mots se retrouvent dans le questionnaire de l'élève (cf. annexe 4), surtout que certains font partie de son lexique (cf. annexe 6). Cependant, n'ayant pas compris que les questions portaient sur cette séance d'arts plastiques, on ne retrouve aucun élément lié aux arts plastiques dans le questionnaire de l'élève. Il est donc impossible de savoir s'il a mémorisé du vocabulaire ou non. Au sein même de la consigne le verbe "mettre en valeur" n'a pas été compris par tous les élèves de la classe. Une élève explique aux autres que cela signifie "le rendre joli". L'enseignante complète par "le coton-tige doit devenir extraordinaire". Le temps de consigne était un moment collectif, l'enseignante n'a donc pas particulièrement soigné son langage pour se faire comprendre de tous. Son discours était complexe. Si certains mots de vocabulaire n'ont pas été compris de tous les élèves, on peut se demander ce qu'a compris l'élève allophone. Dans ces moments, la stratégie des élèves allophones est de souvent d'imiter le comportement des pairs (Carol et al., 2016). Sans doute, il aurait été nécessaire de revenir spécifiquement vers l'élève allophone pour lui réexpliquer les consignes en s'adaptant à son niveau. Afin de mieux comprendre la consigne, l'enseignante leur demande alors leurs idées pour réussir à les mettre en valeur. Après un léger tâtonnement où l'enseignante les guide en faisant référence aux musées, des idées émergent : réaliser une statue avec le coton-tige au sommet, le mettre dans un cadre, le mettre sur un fond brillant, derrière une baie vitrée. Encore une fois, l'élève écoute les autres, tourne la tête quand ils prennent la parole, mais ne dit rien. L'enseignante ne l'invite pas à donner une idée. Je ne saurai donc pas s'il a compris. Cependant, j'attends de voir le travail en groupe pour voir si une de ces idées ressort dans sa production, cela pourrait montrer qu'il a compris.

1.2. La réalisation par groupe

L'enseignante constitue elle-même les groupes. La classe étant disposée en îlots, les groupes préexistants sont gardés. De manière générale, tous les élèves sont engagés dans cette tâche. Ils échangent en groupe sur leur stratégie. Un brouhaha se crée mais toutes les discussions semblent concerner le projet. Cela montre, à mon sens, que les élèves sont investis dans leur travail. L'élève allophone travaille donc avec les élèves qu'il a l'habitude de côtoyer en classe. L'enseignante donne une fiche lexique (cf. annexe 6) à l'élève. C'est une habitude pour lui. Il sort donc son cahier dans lequel sont les autres fiches et la colle. Ainsi, dès le départ, l'élève ne participe pas aux échanges : il est concentré sur cette autre tâche. Il prend cependant du temps pour exécuter cette action. Je m'interroge sur la pertinence de lui donner cette fiche à ce moment-là. Cela ne l'aide pas pour réaliser l'activité, il s'en servira seulement avec ses parents. Ainsi, le faire sortir de l'activité en lui faisant coller dans son cahier ne l'empêche-t-il pas de faire partie des discussions de groupe ? En effet, il est en quelque sorte à part, pendant qu'il est occupé à coller la feuille, les autres commencent à réfléchir ensemble. Ainsi, il est dès le départ mis à l'écart du groupe, même si ce n'est pas forcément volontaire. Ces fiches peuvent, selon moi, lui être données à d'autres moments, comme à la rentrée en classe pendant que tout le monde se met en place, ou à la fin

de la séance. Lorsqu'il a fini de coller, il range son cahier mais n'entre pas en contact pour autant avec les élèves de son groupe. Parfois, il semble les écouter échanger mais à d'autres moments il regarde ailleurs. Encore une fois, la question de la compréhension se pose. S'il ne comprend pas, il est normal qu'il ne reste pas attentif tout du long. Cependant, les élèves du groupe n'engagent pas non plus la conversation avec lui. Il est possible qu'ils n'échangent pas avec lui car ils n'ont pas les moyens de comprendre et de se faire comprendre. Ils seraient alors intéressés de réfléchir à un projet de classe dans lequel des outils seraient mis en place pour faciliter la communication. Cela pourrait se traduire par la mise à disposition d'un traducteur sur l'ordinateur ou la possibilité de dessiner sur une ardoise. Peut-être qu'avec de tels moyens, l'élève entrerait plus en contact avec les autres, et vice-versa. A un unique moment dans toute la séance je vais le voir échanger quelques mots avec son voisin. C'est l'élève allophone qui engage la conversation mais je ne suis pas parvenue à comprendre tellement il parlait bas, pourtant j'étais à côté de lui à ce moment-là. Je pense que c'était en français car son camarade a rigolé. Après cela, il ne parlera plus. L'élève allophone ne participera pas à la construction du projet. Là encore, je me demande s'il a compris ce qu'ils faisaient. Ne participe-t-il pas car il n'a pas compris leur but, par timidité, par manque d'envie ?

1.3. La mise en commun

A la fin du temps imparti (20 minutes), l'enseignante récupère les productions, même si certaines ne sont pas tout à fait terminées. Elle les place au tableau. Chacun leur tour, un élève de chaque groupe vient présenter aux autres sa production. L'élève allophone garde la même attitude : il ne participe pas mais écoute les élèves qui présentent leurs œuvres. L'enseignante ne l'incitera pas à parler. Par ailleurs, parler d'une production à laquelle il n'a pas participé est difficile. La classe est silencieuse, tout le monde est attentif et s'intéresse aux productions des autres. Une élève est stressée de devoir aller au tableau pour présenter son travail, elle rit nerveusement. Tout le monde se met à rire, dont l'élève allophone. Cela montre peut-être son envie de faire partie du groupe et son empathie pour les autres élèves.

1.4. La découverte de l'œuvre

Cette phase de la séance est de l'histoire de l'art, les élèves étaient donc habitués à en faire avec leur maîtresse. L'œuvre (cf. annexe 7) a été affichée au tableau. L'élève allophone l'a regardée attentivement, il semblait être intéressé. Durant cette phase, il regardera l'œuvre avec ce qui semble être de l'intérêt à plusieurs reprises. Cela peut prouver son intérêt pour le tableau. Peut-être le regardait-il, également, car, ne comprenant pas réellement ce que les élèves racontaient, cela lui faisait une occupation de l'observer. Malgré son hypothétique intérêt pour l'œuvre, il ne participera pas verbalement à la séance, bien qu'il continue d'écouter et de tourner la tête vers les intervenants. Afin d'avoir son avis sur l'œuvre et l'inclure dans les réflexions de la classe, il aurait été possible de l'inviter à échanger sur le sujet. Il aurait pu, par exemple, écrire sa pensée à partir d'un traducteur numérique et l'enseignante aurait pu lire le texte à la classe. Bien que les traductions soient rarement parfaites, elles permettent toutefois de se comprendre. Ce premier échange aurait pu être un point de départ à une réflexion collective. D'autant plus qu'en ne cherchant pas à l'intégrer davantage, il peut ne pas se sentir reconnu et comme faisant partie du groupe et, par conséquent, ne pas chercher à faire partie de cette analyse collective. Il est également envisageable de faire appel à ses parents pour écrire quelques lignes en anglais sur son ressenti sur l'œuvre, en aval ou en amont. Souvent, intégrer les parents peut amener les élèves

à s'investir d'autant plus tout en développant leur intégration linguistique et culturelle (Kabanza, 2009). Attention toutefois à cette piste, il ne s'agirait pas de surcharger l'élève de travail personnel. Durant cette ultime phase, je commence à ressentir de l'ennui dans la classe. Le ton est plus monotone bien que tous les élèves répondent avec pertinence aux questions de l'enseignante sur l'œuvre. L'élève allophone montre lui aussi des signes de fatigue : il a sa tête entre ses mains et joue avec un bout de papier qu'il a dû ramasser pendant la phase de pratique. Ces comportements ne sont cependant pas surprenants : la séance s'est déroulée en fin de journée et en fin de semaine, juste avant les vacances de Noël.

1.5. Analyse générale de la séance

Ainsi, le comportement de l'élève allophone est resté le même, peu importe les phases de la séance. Il n'a presque pas parlé et n'a pas participé à la séance. Il était cependant attentif et semblait écouter lorsque quelqu'un parlait. Il aurait pu être intéressant de comparer son comportement avec celui qu'il a durant d'autres matières, notamment durant les mathématiques et l'éducation physique et sportive qu'il cite dans son questionnaire (cf. annexe 4). Cependant, selon la professeure, cette attitude est classique et elle n'en était pas étonnée. Il serait donc intéressant de mettre en place des outils qui pourraient faciliter les communications entre pairs. Peut-être qu'en rendant les échanges plus faciles, l'élève intégrerait la vie de classe. Finalement, si on ne le fait pas entrer dans ce groupe, il ne pourra pas s'épanouir davantage. D'autant plus qu'il écoute quasiment toujours lorsque quelqu'un prend la parole, il n'est donc pas désintéressé de l'école ni de ses camarades. Peut-être lui manque-t-il seulement une aide pour entrer en contact et communiquer ?

La phase qui a néanmoins semblé le plus l'intéresser est la dernière. Il a observé l'œuvre avec beaucoup d'intensité et à plusieurs reprises. Ainsi, ce que j'ai observé ne correspond pas à mes prévisions. Effectivement, je pensais que la phase de pratique serait celle où il se dévoilerait le plus car elle ne nécessite pas obligatoirement l'usage de la langue. Au contraire, l'élève n'a pas du tout cherché à participer au projet, ni à construire quelque chose dans son coin. Peut-être que de ne pas avoir échangé avec les élèves sur leur stratégie pour répondre au problème l'a empêché de se joindre au groupe pour la confection. Il est possible que si les élèves de son groupe étaient allés vers lui, en engageant la conversation (en mimant, en dessinant ou en montrant par exemple) il aurait participé. Ce serait alors à l'enseignante d'inciter les élèves de la classe à parler avec lui.

Je pensais que la phase de pratique et de présentation des résultats le ferait participer car il y aurait eu un engagement personnel de sa part. Cependant, comme il n'a participé ni aux échanges, ni à la construction, il paraît logique qu'il ne se sente pas personnellement engagé. La cause de ce comportement pourrait venir, selon moi, de son caractère réservé. En effet, d'après sa maîtresse, ce que j'ai observé ce jour-là est son comportement habituel. Le jour de l'expérience, elle m'a d'ailleurs prévenue que, selon elle, il ne participerait pas. En revanche, il est important de rappeler qu'il n'est en France que depuis quelques mois, il s'ouvrira peut-être davantage avec le temps. D'autant plus qu'il n'a pas été pris en charge dans une classe spécialisée pour les EANA, telles que les dispositifs UPE2A. Bien que sa maîtresse soit expérimentée concernant les élèves allophones (cf. annexe 2), l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde ne peut pas être aussi efficace. En effet, dans sa classe il est le seul à ne pas parler français, il est donc difficile de lui enseigner le français langue seconde tout en assurant la continuité des apprentissages aux autres élèves de la classe. Serait-il possible d'envisager un suivi plus poussé avec des conseillers travaillant au CASNAV ? Dans son questionnaire, il dit connaître quelques mots de français, l'alphabet,

quelques bases en mathématiques et dit pouvoir se présenter (cf. annexe 4). On peut se demander comment il interprète ces compétences. Les trouve-t-il suffisantes ? Peut-être est-il en insécurité linguistique ? Approfondir ses compétences en langues française lui permettrait, peut-être, d'être plus à l'aise, de gagner en confiance, et donc de s'ouvrir davantage.

Ce manque d'engagement dans la séance pourrait venir de ses modalités qui n'intéressaient pas l'élève. Cependant, tout au long de l'observation, la classe avait l'air emballée par le projet. Chaque phase a été, selon moi, une réussite au niveau collectif. Les résultats finaux prouvent, par leur aboutissement en seulement 20 minutes, l'engagement des élèves dans l'activité. D'ailleurs, certains dont la construction n'était pas terminée, ça a été le cas d'un élève du groupe de l'enfant allophone, sont repartis avec leur création afin de la finir pendant les vacances. Cependant, l'élève vient d'Afghanistan, on peut donc se demander quel est son rapport à l'art. En effet, le régime autoritaire imposé par les Talibans exerce une forte pression sur les artistes. On compte de nombreux attentats à leur encontre (Mourgues, 2021). Cette vision de l'art influence peut-être le comportement de l'élève. Ainsi, il serait difficile pour lui de s'exprimer à travers l'art qui peut avoir une connotation interdite, risquée, voire mortelle.

2. Lien avec mes hypothèses

Pour poursuivre cette analyse, je vais revenir à mes deux hypothèses. Je rappelle que mon but était de vérifier les informations trouvées durant la création de mon cadre théorique. Ainsi, je cherche à déterminer si les arts plastiques incitent l'élève à communiquer grâce à l'apport culturel et à la prédominance du visuel (qui permet de dépasser la barrière de la langue). Ma deuxième hypothèse est que les arts incitent l'élève à communiquer car ils engagent personnellement les élèves et leur sensibilité dans le cours, ce qui crée une implication générale de toute la classe dans les apprentissages.

Nous pouvons commencer par analyser les résultats par le prisme de la première hypothèse. Nous nous attarderons donc sur la place du visuel en art. On peut penser que ce pan de la séance concerne essentiellement la dernière phase, à savoir la découverte de l'œuvre. Cependant, le visuel avait également une place dans la pratique et dans la mise en commun des productions. D'abord, durant la présentation de l'œuvre et de la mise en commun, le visuel jouait un grand rôle : les discussions tournaient autour d'un élément visuel (l'œuvre ou les productions des élèves). Alors que je me suis posé à plusieurs reprises la question de la compréhension par l'élève allophone, cela lui permettait au moins de comprendre le contexte. En anticipant les prises de paroles des élèves, cela permettait à l'élève de ne pas être totalement perdu. Ainsi, accentuer ce côté visuel durant l'entrée et la passation de consignes aurait pu aider davantage l'élève à comprendre. Lors de l'état de l'art, nous avons également constaté que les accroches visuelles produisaient des réactions chez les élèves. Bien qu'ici il n'y ait pas eu de réactions franches, il est indéniable que l'élève était intrigué par l'œuvre. L'aspect visuel des arts ne se limite cependant pas à des images. La mise en pratique permet aux élèves de montrer et donc de se faire comprendre par autre chose que la parole. Ainsi, l'élève allophone aurait pu prendre part à la construction en montrant aux autres directement à partir des matières plastiques. Cela lui aurait permis de dépasser la barrière de la langue. Cela fait partie des éléments que l'enseignante peut mettre en place en le verbalisant à toute la classe.

Pour résumer, la place du visuel dans la séance a pu aider l'élève à comprendre ce qui était dit, surtout qu'il n'avait aucune autre aide. Le visuel a donc pu être un moyen de se

raccrocher à la séance mais cette observation n'a pas permis de le vérifier pleinement. L'apport visuel durant cette séance n'a pas été suffisante pour qu'il prenne la parole.

Nous allons maintenant nous attarder sur la deuxième hypothèse. Nous nous questionnerons donc sur le rôle de l'engagement personnel dans les arts et sur le rôle du groupe-classe dans la séance.

L'élève est engagé dans la séance car elle lui procure des émotions. Durant la phase de pratique, les élèves se sont investis dans leur production, ils y ont mis un peu d'eux. Quand on soigne son travail, on a envie d'en parler et de partager notre processus de création avec les autres. Sur ce point, l'élève allophone n'a pas pris part au travail, il a regardé ce que faisaient les élèves de son groupe mais ne les a pas aidés. Il n'a donc pas mis d'affect dans cette réalisation. Ce point ne pourra donc pas être vérifié par cette étude. Cependant, l'émotion peut aussi émerger lors de la découverte de l'œuvre. Nous en avons déjà parlé donc je ne vais pas développer ce point à nouveau. Nous dirons simplement que l'élève semblait intrigué par l'œuvre. Durant la séance, le groupe-classe a été très mobilisé. Tous les élèves ont été investis. On peut parler de co-construction des savoirs car ils rebondissaient sur les réponses des uns et des autres, notamment lors de la phase de passation de consignes (lorsqu'ils cherchaient des idées) et du questionnement autour de l'œuvre. Cependant, il est difficile de savoir si l'élève a profité de cette co-construction sachant qu'il n'y a pas participé activement. Il a tout de même toujours écouté ce que disaient ses camarades, il y a donc été attentif. Le fait qu'il ne parle pas de la séance d'arts plastiques lors de son questionnaire (cf. annexe 4) ne nous permettra malheureusement pas de vérifier s'il a retenu du lexique ou des éléments graphiques. Dans le cadre théorique, nous avons relevé que les mises en commun sont encouragées afin que les élèves s'expriment et s'écoutent les uns les autres. Il est clair que cet élève a développé sa compétence d'écoute, il faudrait peut-être dorénavant l'accompagner davantage pour lui donner la possibilité de s'exprimer. Le travail en groupe, comme cela a été le cas lors de la mise en pratique, encourage les communications en situation réelle. Effectivement, les élèves ont beaucoup échangé entre eux. Les discours n'étaient pas guidés par l'enseignante ou soumis à une binarité question-réponse. Ils n'étaient pratiquement qu'entre élèves, la professeure et moi-même leur demandions de temps à autre ce qu'ils faisaient. Une seule communication en situation réelle a été relevée chez l'élève allophone, lorsqu'il s'est adressé à son voisin de classe. Sachant que c'est la seule prise de parole qu'il a eue pendant une heure, le fait que cela se passe de manière informelle est à relever. Le fait d'appartenir à un groupe est sécurisant pour l'élève, peut-être cela lui a-t-il permis d'être assez à l'aise pour oser prendre la parole ? Cette situation de mise en pratique en arts plastiques s'est, peut-être, rapprochée des jeux de récréation pendant lesquels il entre en communication avec les autres enfants (cf. annexe 2). Je me questionne cependant sur le ressenti de cet élève. Se sent-il appartenir à ce groupe-classe ? C'est peut-être justement en créant une cohésion de groupe qu'il réussira à entrer en communication.

Pour conclure, l'engagement de l'élève dans la séance n'a pas été flagrant. Il est donc difficile de prouver que plus on s'investit personnellement dans un travail, plus on a envie de prendre la parole pour s'exprimer dessus. Cependant, la mise en action de l'ensemble du groupe-classe dans une même tâche semble avoir touché l'élève. Bien qu'il ne se soit pas engagé physiquement dans le travail de son groupe, ce sera dans ces conditions informelles qu'il prendra pour l'unique fois la parole. Il serait alors pertinent de creuser cette piste davantage.

IV. Conclusion des analyses : critiques et perspectives

1. Critiques

Pour conclure cette analyse, il est possible d'émettre quelques critiques sur ce travail de recherche. Nous nous focaliserons d'abord sur différentes critiques plutôt d'ordre méthodologiques pour nous concentrer, ensuite, sur le choix du public ciblé.

1.1. Critiques méthodologiques

Certaines critiques sont directement liées à la situation que j'ai observée. D'abord, l'élève était d'un tempérament discret. Même en contexte normal, hors observation, il écoute beaucoup les autres sans prendre lui-même la parole. C'est le parti pris d'une étude de cas : elle n'est pas représentative de toute la population d'élèves allophones. Il aurait été intéressant d'observer plusieurs élèves afin de comparer les différentes données et, ainsi, ne pas se restreindre à un caractère personnel. J'ai eu de grandes difficultés à trouver un enseignant qui acceptait de m'accueillir et je n'ai pas voulu repousser davantage les dates d'observation pour garder un temps suffisant pour analyser les données et rédiger mes recherches. Il aurait donc été complexe de trouver, dans les temps, de nouveaux lieux d'observation afin de compléter ces résultats. Cependant, il est possible de se demander si l'élève et ses camarades ne manquent pas d'outils pour entrer en communication. En effet, l'élève est en France depuis quelques mois seulement, ses compétences en français sont encore très restreintes, ce qui rend les échanges difficiles, voire impossibles sans aide. Ainsi, la mise en place d'outils simples à prendre en main, tels que des traducteurs sur l'ordinateur ou des ardoises pour dessiner, inviterait peut-être davantage les élèves à discuter. D'autant plus que les interactions entre pairs participent grandement au développement de la syntaxe chez les élèves allophones (Carol et al., 2016). D'autres facteurs sont liés directement à cette observation, comme la date choisie. En effet, l'observation s'est déroulée le jeudi 15 décembre, de 15h30 à 16h30, soit un jour avant les vacances de Noël. Les élèves n'étaient pas dans leur meilleure forme. A cette période, ils sont généralement fatigués, ce qui fait monter l'excitation. Malgré tout, la classe s'est investie dans le travail. L'aspect ludique des arts plastiques a sans doute contribué à ne pas considérer la séance comme un "vrai" cours. De plus, le fait que l'élève allophone ait gardé un comportement habituel me pousse à croire que ce facteur, bien qu'il ait pu influencer des comportements, n'était pas déterminant dans mon étude. Finalement, les circonstances ont fait que je n'ai pas pu filmer la séance, comme il était convenu au départ. Assurément, je n'ai pas pu voir tous les comportements. De plus, en voyant des actions, je les ai écrites avec ma subjectivité. Les revoir en vidéo m'aurait sans doute permis de les comprendre autrement, de leur donner plus de contexte.

D'autres critiques sont plutôt liées à mon propre travail en amont. D'abord, à la lecture de mes notes et de l'analyse que j'en fais, j'aurais souhaité avoir interagi davantage avec l'élève durant l'observation. Cela m'aurait peut-être permis de répondre à certains questionnements, comme celui de la compréhension par exemple. C'est d'ailleurs un des avantages de l'observation participante : l'observateur fait directement partie de l'environnement (Blanchet, 2000). Cependant, la séance est passée très vite et j'avais peur de manquer des informations si j'interagissais avec l'élève. Je critiquerais également mon manque de prévoyance en ce qui concerne l'élève allophone. Lors de mes préparations, j'ai pris le parti de laisser la professeure décider des adaptations pour l'élève. Comme l'élève a été très interpellé par

l'œuvre et donc le visuel, en mettre davantage, par exemple à l'aide du rétroprojecteur, aurait pu l'aider à comprendre. Il aurait, par exemple, été possible de mettre une image d'alien durant l'entrée. Ce type de biais aurait pu être évité si j'étais allée observer la classe au préalable lors de situations de classe habituelles. Cela m'aurait également permis de comparer les comportements ordinaires à ceux induits par la séance d'arts plastiques. Évidemment, réaliser la même séance dans d'autres classes permettrait d'étayer l'analyse des données et de réduire le biais de l'étude de cas qui est de ne pas pouvoir généraliser les résultats. Observer différents élèves permettrait peut-être de faire apparaître des invariants ou des grandes tendances. Au contraire, chaque cas pourrait être tellement différent que les données ne se recouperaient pas entre elles. Lors de l'analyse des données, il est ressorti que la séance d'arts n'avait pas suffisamment engagé l'élève, il n'a pas pris part à la construction. Le fait qu'il n'ait pas mis d'affect dans ses réalisations n'a pas pu le pousser à parler. Ainsi, comme le préconisent Borgé (2021) et Kawtar (2019), demander à l'élève de choisir lui-même une œuvre pour la présenter pourrait le motiver davantage. Il serait alors intéressant de renouveler l'expérience dans la même classe afin de faire évoluer nos analyses.

Enfin, peut-être que mon ambition de départ était trop élevée par rapport à mon temps et mes moyens. En effet, pour évaluer le réel impact des arts plastiques sur la communication des élèves allophones, il aurait fallu un travail de recherche plus conséquent. En me restreignant à une observation d'une heure dans une classe, cela m'a permis de dégager des pistes et des hypothèses sans pouvoir aboutir sur des réelles conclusions. Ainsi, pour obtenir des résultats concluants, cela aurait sans doute nécessité une plus grande collaboration avec l'enseignante qui m'accueillait : des temps d'échanges plus long, une séance (voire une séquence) préparée ensemble et adaptée à sa classe et sa vision, des observations préalables des temps de classe habituels, des échanges avec l'élève et ses parents, etc. D'autant plus que des observations préalables auraient habitué les élèves à ma présence. Leurs comportements auraient donc plus été davantage naturels et habituels bien qu'ils n'aient pas semblé trop troublés. Enfin, ce mémoire de recherche n'est que le départ d'une recherche plus ample. Il ouvre des pistes qu'il serait intéressant d'approfondir.

Ces critiques méthodologiques sont cependant liées à une critique générale qui semble les regrouper toutes : le choix de mon public visé.

1.2. Le public visé

Effectivement, le public visé par l'étude peut également être critiqué. Il a, à mon sens, joué un grand rôle dans ma recherche. En effet, ce travail ciblait les élèves allophones nouvellement arrivés, scolarisés en classe ordinaire en cycle 3. Il s'agit, sans doute, d'une population trop précise et donc trop fermée. Cela m'a mis en difficulté pour trouver un lieu d'observation. En effet, nombreux sont les enseignants qui n'avaient plus d'élèves considérés comme nouvellement arrivés. Selon l'enquête EANA, dirigée par le Ministère de l'Éducation Nationale (2022), est considéré comme nouvellement arrivé un élève qui a encore des besoins éducatifs particuliers. Cela s'explique sans doute par le fait que neuf élèves allophones sur dix intègrent d'abord des classes adaptées (Rigoni, 2020). Ainsi, lorsqu'ils rejoignent définitivement des classes ordinaires, leur maîtrise du français est déjà bonne. D'autant plus que les textes préconisent l'intégration des élèves allophones en UPE2A dès l'élémentaire (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012). Ainsi, en me focalisant sur le cycle 3, il m'a été difficile de trouver des élèves scolarisés dès leur arrivée en classe ordinaire. En effet, les élèves allophones habitent en majorité en milieu rural (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016), c'est donc particulièrement dans ces lieux

que j'ai concentré mes recherches de lieux d'observation. Je ne m'y étais cependant pas restreinte, en effet, la première école où je devais, à l'origine, observer une séance était à Amagney, un village en périphérie de Besançon. Cependant, en ville, c'est aussi là que sont les dispositifs UPE2A. A Besançon, on trouve quatre écoles primaires proposant une UPE2A ou un dispositif adapté aux EANA, dans le Pays de Montbéliard on en compte sept (Le blog des UPE2A du Doubs, s. d.). Il est donc difficile de trouver un élève allophone scolarisé en classe ordinaire car beaucoup sont dirigés vers ces dispositifs proches de chez eux. Ainsi, il aurait, sans doute, été plus judicieux de me focaliser vers des élèves de maternelle qui sont toujours scolarisés en classe ordinaire.

Ainsi, ce public très fermé a restreint les possibilités de lieux d'observation. J'ai donc été tributaire de l'enseignante qui m'accueillait. J'ai dû aménager les dispositifs de ma recherche aux convenances de l'enseignante. Je n'ai, alors, pas pu filmer le temps d'observation (bien que l'avancement de la date ait joué, l'enseignante semblait réticente à mettre en place un tel dispositif). Sans pouvoir revenir en amont sur une vidéo de la séance, mes prises de notes sont sans doute incomplètes ou, parfois, trop subjectives. De plus, avoir à annoter chaque action m'a contrainte à délaissier mon rôle d'observatrice participante. En sachant que la séance était filmée, j'aurais sans doute plus osé rentrer en contact avec l'élève allophone pour le questionner. Je n'ai également pas pu passer d'entretiens semi-directifs ni avec elle, ni avec l'élève allophone. Ainsi, mes questionnaires aboutissent à des réponses courtes (cf. annexe 2) voire hors-sujet (cf. annexe 4). Cela aurait sans doute été évité lors d'un entretien face à face durant lequel j'aurais pu poser des questions afin d'approfondir une réponse ou reformuler une question qui n'aurait pas été comprise. J'aurais également pu revenir sur des interrogations qui ont émergé lors de mon analyse, notamment concernant la compréhension ou son rapport à l'art. Finalement, beaucoup de questions restent en suspens. Ainsi, si mon choix pour l'étude de cas avait été plus large, j'aurais pu choisir un lieu dans lequel j'aurais pu mettre en œuvre mes conditions de recherche initiales.

Finalement, le choix d'un public-cible trop restreint questionne la pertinence d'une telle étude. Cette recherche aurait sans doute eu plus d'impact en étant comparée avec d'autres études de cas et d'autres niveaux de classe. Je me suis restreinte aux classes ordinaires pour correspondre à mon objectif : trouver des pistes pour encourager les élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire à communiquer en français. Cependant, une même observation menée en classe UPE2A aurait sans doute pu être transposée aux classes ordinaires. En effet, nous aurions retrouvé la place du visuel, l'implication personnelle de l'élève ainsi que l'implication du groupe-classe. La seule variable qui aurait sans doute impacté les comportements des élèves allophones aurait été la présence de pairs parlant la même langue ou une langue proche comme peuvent l'être les différentes langues arabes. Ainsi, en nous concentrant sur les réactions directement liées aux arts plastiques, les résultats répondraient tout aussi bien à l'objectif et à la problématique de notre recherche.

2. Perspectives

Le but de ma recherche, à travers l'étude de cas, n'était pas d'être représentatif de toute la population des élèves allophones mais plutôt d'être cohérent avec le quotidien d'un professeur des écoles. De ce point de vue, l'objectif est rempli. Cette étude a tout de même soulevé quelques problématiques. A travers ce travail, je cherchais des pistes pour la future professeure des écoles que je suis afin d'accueillir au mieux un potentiel élève allophone dans ma classe. Il est maintenant évident que les arts plastiques ne sont pas une solution miracle pour apprendre le français. Cela dépend du tempérament et des accroches de chacun. La seule utilisation des arts n'est pas suffisante pour amener un élève réservé à s'ouvrir. Il est

indéniable que l'utilisation du visuel pour entrer en contact, communiquer et aider les élèves à comprendre est efficace, même au-delà de l'allophonie. C'est un aspect prédominant dans les arts plastiques, ce qui en fait leur force pour un tel enseignement. Cependant, élargir l'utilisation d'aides visuelles à d'autres enseignements ne peut être que bénéfique.

Conclusion

Nous arrivons au terme de ce travail de recherche. Il me paraît, alors, primordial de revenir sur la problématique qui nous a guidés tout du long : **En quoi l'utilisation des arts plastiques peut-elle inciter les élèves allophones à communiquer en français ?**

Afin d'y répondre, nous avons commencé par faire le point sur l'avancement actuel de la recherche. Cela nous a permis de mettre en lumière le statut des élèves allophones nouvellement arrivés en France, de définir les termes importants de ce travail, comme l'allophonie, de déterminer le poids des arts plastiques dans les programmes ainsi que sur l'utilisation effective des arts en cours de langue. Ce cadre théorique nous a permis de dégager quelques points saillants, tels que la méconnaissance des arts plastiques comme ils nous le sont présentés par le Ministère de l'Education nationale, la prédominance du visuel qui aide les élèves à comprendre et leur engagement dans la matière en y mettant de l'affect.

C'est donc dans le but d'approfondir ces deux aspects, tout en s'appliquant à proposer une séance conforme aux attendus nationaux, que nous avons mené un travail de terrain. Ce dernier s'est déroulé dans une classe de cycle 3 dans laquelle était scolarisé un élève allophone. Je suis allée observer une séance d'arts plastiques. L'élève, de nature réservée, n'a, cependant, que très peu parlé. Bien que ce comportement soit normal au vu du parcours de l'élève qui apprend le français seulement depuis quelques mois, cela nous a interrogé sur les modalités de la séance. Certaines adaptations n'auraient-elles pas pu aider l'élève à se sentir plus à l'aise ? Il a cependant été très attentif aux interventions de son enseignante et de ses camarades, ce qui prouve sans doute son envie de faire partie du groupe-classe.

A partir des données obtenues grâce à une observation participante, nous avons cherché à tester les hypothèses. Concernant la place du visuel en art qui aiderait l'élève à comprendre et donc à interagir, l'hypothèse est, ici, infirmée. En effet, bien que l'élève ait semblé intéressé par l'œuvre, cela n'a pas été suffisant pour qu'il s'exprime. Durant le temps de pratique, il n'est presque pas entré en contact avec les autres élèves, même en montrant directement à l'aide du matériel sur la table. Cela ne veut pas dire que l'utilisation de documents très visuels est inutile, mais surtout qu'ils ne se suffisent pas à eux-mêmes. Seulement les proposer à l'élève ne le fera pas s'exprimer de sa propre initiative. Il est nécessaire que le professeur le questionne et lui donne la place dans la classe qui lui revient. Le fait que l'élève ne soit pas passé par une classe spécialisée telles que les UPE2A est également à interroger. En ayant des notions plus approfondies en français, l'utilisation d'éléments visuels comme prétexte pour s'exprimer serait peut-être plus impactant. Sans avoir les outils pour exprimer sa pensée, il est difficile de dire ce que l'on ressent.

La deuxième hypothèse qui suppose que l'élève prend la parole grâce à son engagement durant le cours et l'engouement du groupe-classe est partiellement vérifiée. En effet, l'élève n'a pas participé durant la séance, il est donc difficile de juger si s'engager dans son travail invite à vouloir en parler. Cependant, c'est durant la phase de pratique qu'il prendra, pour l'unique fois, la parole. Il a, effectivement, engagé une courte conversation avec son camarade. Le fait que cette prise de parole se passe dans des conditions informelles, lorsque la professeure était plus effacée, peut montrer que les échanges entre pairs peuvent faciliter la prise de parole. Nous nous sommes questionnés sur le fait que l'élève fasse déjà partie du groupe-classe ou non. Dans le cas contraire, proposer des activités ou des outils lui permettant de l'intégrer pourrait lui permettre de s'ouvrir et de développer ses compétences en français. Ainsi, il serait bienvenu d'approfondir le rôle des relations entre pairs dans l'entrée dans une langue seconde.

Certains points auraient pu être améliorés dans cette étude, ce qui nous aurait, sans doute, permis d'avoir plus de réponses à nos interrogations. Afin d'approfondir et de clarifier certaines observations, des poursuites sont envisageables. D'abord, réaliser d'autres observations dans des classes de cycle 3 afin de comparer les résultats. En effet, étant dans une étude de cas, le caractère personnel de l'élève influence directement les observations. Ainsi, avoir un panel plus large d'élèves permettrait de diminuer cet impact. Il serait également possible de poursuivre les recherches dans cette même classe en faisant en sorte d'impliquer davantage l'élève dans le cours, en l'invitant, par exemple, à choisir lui-même une œuvre sur laquelle travailler. Dans l'hypothèse que ce travail de recherche serait poursuivi, il serait nécessaire d'élargir le public-cible qui concerne, actuellement, les élèves allophones nouvellement arrivés, scolarisés en classe ordinaire en cycle 3. En effet, lors de la recherche d'un lieu d'observation, il s'est avéré très restreint. Abandonner une de ces variables, comme la scolarisation en classe ordinaire, permettrait de toucher un public plus large.

Les arts plastiques sont un outil parmi d'autres qui permet d'inciter les élèves allophones à échanger en français. Cette étude a le mérite de prouver qu'il ne s'agit pas d'une solution miracle. Sans doute, le fait de passer par les arts est stimulant pour certains élèves, c'est le cas dans certaines études présentes dans notre cadre théorique, mais pas pour tous. Sachant que les arts nécessitent de mettre beaucoup d'affect, tous les élèves ne sont pas prêts à se livrer autant. Cela dépend du parcours personnel de chacun. Notre rapport à l'art dépend de notre culture et de notre sensibilité personnelle. Ainsi, la meilleure solution afin d'encourager les élèves allophones à communiquer serait de s'adapter à chaque élève, ce qui est recommandé à travers l'école inclusive, et de trouver les activités qui les intéressent et qui les encouragent le plus à parler en français. Cela nécessite de s'intéresser à ses élèves, à leurs loisirs, leurs intérêts. Les investir de la sorte dans les séquences d'apprentissage leur permettrait, peut-être, de s'approprier les savoirs et de trouver leur place dans ce nouvel environnement.

Finalement, ce mémoire de recherche marque plutôt un commencement qu'une finalité. A travers cette étude de cas, de nombreux points ont été soulevés comme l'impact du visuel comme aide à la compréhension, l'importance des classes spécialisées pour un premier apprentissage du français en école élémentaire ou encore le rôle des pairs pour entrer dans une langue. Chaque piste ouverte pourrait être l'objet d'une recherche approfondie qui contribuerait à la compréhension de notre propre problématique.

Bibliographie

Académie Française (2005). *Dictionnaire de l'Académie française, tome 1 (Neuvième Édition) : A-Enz (Littérature Française, 33) (French Edition)* (FAYARD éd.). FAYARD.

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Créations loisirs enseignement international.

Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques (Art, cinéma et musique) (French Edition)* (LE MANUSCRIT éd.). MANUSCRIT.

Aden, J. (2009). *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre*. Synergies Europe 4 : 173-180.

Ameline, J.-P. (s. d.). *Daniel Spoerri - La Douche - 1961*. Centre Pompidou. Consultable sur <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/4EtONgu>, consulté le 27 septembre 2022.

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. ESF éditeur.

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Tersigni, S. (2018) Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). [Research Report] Défenseur des Droits; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Isd.

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain : méthode et théorie (DIDACT LINGUISTIQUE)* (0 éd.). Presses Universitaires de Rennes 2 (PUR).

Borgé N. (2018). *Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage du français comme langue étrangère, Recherches en didactique des langues et des cultures*, en ligne, 15-3, mis en ligne le 01 septembre 2018. Consultable sur <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>, consulté le 08 octobre 2021.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1993). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éd. de Minuit.

Boutan, P. (2003). Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°130, 137-151. Consultable sur <https://doi.org/10.3917/ela.130.0137>, consulté le 17 février 2022.

Brun, L. (2020). *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. Note d'Information n° 20.39, novembre 2020. Consultable sur

<https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2018-2019-307217>, consulté le 19 janvier 2022.

Carol, R., Behra, S., & Macaire, D. (2016). Les enfants allophones à l'école maternelle : interactions langagières et appropriation du français. Dans *Diversité linguistique et culturelle à l'école - Accueil des élèves et formation des acteurs* (p. 47-68). Editions L'Harmattan.

Château, D. (2019). *Plastique, arts plastiques, « bildenden Künste »*. Dictionnaires le Robert. Consultable sur [https://vep.lerobert.com/Pages_HTML/\\$ART2.HTM](https://vep.lerobert.com/Pages_HTML/$ART2.HTM), consulté le 10 juin 2023.

Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ?. *Carrefours de l'éducation*, 42, 215-239. Consultable sur <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/cdle.042.0215>, consulté le 09 avril 2022.

Collin, P., & Wallon, E. (2013). *L'urgence de l'art à l'école : un plan artistique pour l'éducation nationale* (THEATRALES éd.). THÉÂTRALES.

Cour des comptes. (2023). LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES. Dans *Vie Publique*. Consultable sur https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/288663.pdf, consulté le 17 avril 2023.

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
—, Gruga, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Didier, J. (2012). La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques. Dans P. Losego (Ed.), *Actes du colloque : "Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières?" 13 – 14 septembre 2012* (pp. 260-270). Consultable sur <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2018>, consulté le 22 janvier 2023.

Etxeberria, F., Arrieta, E., Garmendia, J. & Murua, H. (2020). Éducation inclusive, plurilinguisme et immigration. Dans Dias, M. C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (dirs.), *Allophonie - inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (pp. 71-87). LAMBERT-LUCAS.

Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 147-155. Consultable sur <https://doi.org/10.3917/ela.174.0147>, consulté le 17 février 2022.

Frisa, J. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Canopé Editions.

Gagnon, Y.-C. (2008). *L'étude de cas comme méthode de recherche : Guide de réalisation*. Presses de l'Université du Québec.

Gaillot, B. (2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Galligani, S., & Simon, D.-L. (2022). Biographie Langagière (Prise en compte de la). *ADEB*. Consultable sur <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Biographie-langagie%CC%80re-prise-en-compte-de-la.pdf>, consulté le 20 avril 2023.

Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Canopé.

Goï, C. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Conférence inaugurale au séminaire national du Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, France.

Graddol D. (1997) *The Future of English ? A guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*, The British Council & The British Company (UK) Ltd. Consultable sur <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-future-of-english-en.pdf>, consulté le 17 février 2022.

Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89, 57-69. Consultable sur <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.4000/rechercheformation.4423>, consulté le 19 avril 2022.

Kabanza, F. (2009). L'enfant immigré et l'intégration linguistique et culturelle. *Diversité*. Consultable sur https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/OEPRE/Enfant_immigre_et_integrations_linguistique_et_culturelle.pdf, consulté le 17 avril 2023.

Kawtar, E. (2019). *L'œuvre d'art : un document authentique en classe de FLE*. *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, en ligne, Vol. 4, Num. 4, p. 53-71, Consultable sur <https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367382>, consulté le 8 octobre 2021.

Lagoutte, D. (1994). *Enseigner les arts plastiques*. Paris. Hachette.

Lemonchois, M. (2009), *Création artistique et apprentissages en français : les classes à Projet Artistique et Culturel*. Synergies Europe, 4, 43-54.

Lionnet, E. (2021, 24 décembre). *La Francophonie en quelques chiffres, pour voir le monde sous un autre angle*. TV5MONDE. Consultable sur <https://information.tv5monde.com/info/la-francophonie-en-quelques-chiffres-pour-voir-le-monde-sous-un-autre-angle-400601>, consulté le 17 février 2022.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Macaire, D. & Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève*, Cnesco, Conférence de consensus, Paris (14.03.2019).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. Consultable sur <https://eduscol.education.fr/document/21358/download>, consulté le 5 février 2023.

Mourgues, E. (2021). Accueillir les artistes afghans : une urgence. *France Culture*. Consultable sur <https://www.radiofrance.fr/franceculture/accueillir-les-artistes-afghans-une-urgence-4277288>, consulté le 7 février 2023.

Muller, C. (2011). *Paroles sur images, les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français langue étrangère*. Thèse de doctorat sous la direction de J.-C. Beacco, Université Sorbonne Nouvelle.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-581.

Papalazarou, C. (2017). Images on canvas : art, thinking and creativity in ELT. Dans K. Donaghy & D. Xerri (Éds.), *THE IMAGE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING* (p. 89-103). ELT Council.

Philippot T. (2013). « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre », *Tréma* [En ligne], 39. Mis en ligne le 01 juin 2015. Consultable sur <http://journals.openedition.org/trema/2950>, DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.2950>, consulté le 08 janvier 2022.

Pouëssel, M. (2022). *Dictées et histoire des arts Cycle 3 + ressources numériques*. RETZ.
Pruvost, J. (2014). *Avant-propos. À la rescousse de la lexicographie... Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 133-135. Consultable sur <https://doi.org/10.3917/ela.174.0133>, consulté le 17 février 2022.

Puozzo Capron, I. (2014). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue : réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 11(1), 101-111. Consultable sur <https://doi.org/10.26522/vp.v11i1.921>, consulté le 8 octobre 2021.

Rezzi, N., & Brissaud, J. (2021). Les arts plastiques : un enseignement au service d'un savoir fondamental, le respect d'autrui. *Questions vives recherches en éducation*, N° 35. Consultable sur <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5777>, consulté le 22 janvier 2023.

Rigoni, I. (2020). Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain. Dans Dias, M. C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (dirs.), *Allophonie - inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (pp. 91-106). LAMBERT-LUCAS.

Spoerri, D. (1961). *La Douche* [Huile sur toile]. Centre Pompidou, Paris, France.
Tremblay, C. (2019). La francophonie et la langue française dans le monde : Quelle importance ? Quelles perspectives ? *Les Analyses de Population & Avenir*, 12, 1-16. Consultable sur <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/lap.012.0001>, consulté le 17 février 2022.

Ventoso-Y-Font, A., & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'Inclusion Scolaire*. RESEAU CANOPE.

Verdelhan, M., Maurer, B., & Durand, M. C. (1999). Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique. *Tréma*, 15-16, 147-157. Consultable sur <https://doi.org/10.4000/trema.1758>, consulté le 19 février 2022.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*. Hachette Education.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, édité par M. Cole et al., Londres, HUP.

Wealthy, D. (2017). Fostering a Positive EFL Class Environment through the Use of the Arts. *MEXTESOL Journal* 40(3). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Witzigmann, S. (2014). L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques. *E-CRINI*, 6(Actes du colloque Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques, 6 et 7 septembre 2012). Consultable sur <https://crini.univ-nantes.fr/publications-crini/e-crini/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques>, consulté le 8 octobre 2021.

Sitographie

Académie d'Amiens - circonscription de Pont-Sainte-Maxence. R. D. L. (2022). *Élèves allophones (EANA)* –. consultable sur <http://pont-sainte-maxence.dsden60.ac-amiens.fr/spip.php?article114>, consulté le 21 avril 2022.

Académie de Toulouse. (s. d.). *Loi de Refondation*. , Consultable sur <https://web.ac-toulouse.fr/web/dsden-gers/9358-loi-de-refondation.php#:~:text=Le%20minist%C3%A8re%20de%20l'%C3%A9ducation,la%20priorit%C3%A9%20de%20la%20Nati on>, consulté le 9 avril 2022.

Académie de Versailles. (s. d.). *Besoins éducatifs particuliers* Consultable sur <http://www.ash91.ac-versailles.fr/besoins-educatifs-particuliers/>, consulté le 16 avril 2022.

Le blog des UPE2A du Doubs. (s. d.). Consultable sur <http://upe2a-doubs.ac-besancon.fr/>, consulté le 5 février 2023.

Ministère de l'Éducation nationale (2018). *A l'école des arts et de la culture*, mis à jour en décembre 2021. Consultable sur <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723>, consulté le 30 décembre 2021.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2016). *Favoriser un processus d'apprentissage en interdisciplinarité à partir de séquences en arts plastiques*. Consultable sur <https://eduscol.education.fr/document/18325/download>, consulté le 8 janvier 2022.

Ministère De l'Education Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (s. d.). *Inclusion scolaire*. Réseau Canopé. Consultable sur <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html>, consulté le 02 avril 2022.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)*. Consultable sur <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>, consulté le 07 mai 2022.

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). Circulaire n°2019-088 du 5-6-2019 *Pour une école inclusive*. Consultable sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>, consulté le 16 septembre 2022.

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Publié au BO n°31 du 30 juillet 2020. Consultable sur https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2?menu_id=69, consulté le 18 janvier 2022.

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Publié au BO n°31 du 30 juillet 2020. Consultable sur https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72, consulté le 18 janvier 2022.

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021. Consultable sur <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>, consulté le 18 janvier 2022.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2012). Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 *Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Consultable sur <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>, consulté le 21 avril 2022.

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (2022). *Enquête EANA : les débuts dans le système scolaire français des élèves allophones nouvellement arrivés non autonomes en français*. Consultable sur <https://www.education.gouv.fr/enquete-eana-les-debuts-dans-le-systeme-scolaire-francais-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-325562>, consulté le 5 février 2023.

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (2016). *Se repérer dans la notion d'interdisciplinarité, identifier de possibles obstacles pour mettre en œuvre le travail interdisciplinaire*. Consultable sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/92/2/37_RA16_C4_APLA_divers-diff-inter_sereperer_interdisciplinarite_DM_646922.pdf, consulté le 8 janvier 2022.

Ministère de l'Intérieur. *Glossaire*. Consultable sur <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Glossaire>, consulté le 24 février 2022.

Rentrée scolaire : les chiffres-clés de l'année 2018/2019. (2020). France 3 Centre-Val de Loire. Consultable sur <https://france3-regions.francetvinfo.fr/centre-val-de-loire/rentree-scolaire-chiffres-cles-annee-20182019-1534354.html>, consulté le 11 avril 2023.

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance d'arts plastiques

Séance : 1/1	Classe : CM2	Nombre d'élèves : 21	Matériel : objets de la trousse, feuilles blanches et de couleur, aluminium, carton, scotch	date : 15/12/2022		
Objectif de la séance : Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur						
	Temps	But	Scénario	Critère de réussite	Critère de réalisation	
Phase 1 Entrée et passation de consignes	10 minutes	Les élèves sont motivés par le travail et comprennent ce qui leur est demandé	La professeure se présente comme étant un extraterrestre revenant d'un voyage sur la planète Terre. Il a ramené un souvenir avec lui : un coton-tige. Il voudrait le mettre en valeur afin que tous ses amis puissent l'admirer. Consignes : A partir du matériel qui a été mis à votre disposition, vous allez devoir valoriser ce coton-tige. Il doit devenir un objet incroyable. Mais vous n'avez pas le droit de modifier le coton-tige lui-même.			
Phase 2 Pratique	20 minutes	En groupe, les élèves se mettent d'accord sur leur réponse puis réalisent leur projet	Les élèves sont partagés en groupes de 4. Chaque groupe a un coton-tige. Ils ont le champ libre pour mettre en valeur l'objet. La professeure passe dans les groupes, répond aux questions, regarde les différentes stratégies adoptées par les élèves pour pouvoir en parler ensuite	Le coton-tige a été mis en valeur, en avant par une stratégie que l'élève est capable d'expliquer. Le coton-tige n'a pas été directement modifié.	Réaliser une production en 2D ou en 3D	

Phase 3 Mise en commun	10 minutes	Chacun leur tour, un élève de chaque groupe va au tableau pour expliquer leur stratégie afin de répondre au problème.	<p>PE :“Comment avez-vous fait pour mettre en valeur ce coton-tige ?” réponse attendue :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En 2D/3D ? ● Utilisation des couleurs ? de matière ? ● Position du coton-tige (debout/ couché) / Mise en scène <p>Les réponses doivent venir des élèves, mais la professeure peut questionner les élèves pour les orienter.</p>	Les élèves sont capables de parler de leur production et de justifier leurs choix.	
Phase 4 Découverte d'une oeuvre	10 minutes	Savoir analyser une oeuvre en groupe et faire le lien avec notre travail	<p>La douche de Daniel Spoerri.</p> <p>→ Présentation de l'oeuvre (donner l'artiste et le titre)</p> <p><i>PE</i> “qu'est ce que c'est” <i>E</i> “une peinture” <i>PE</i> “que représente-t-elle” <i>E</i> “un paysage dans lequel on voit passer une rivière sur laquelle est accrochée une robinetterie de douche”</p> <p>→ Lien avec la séance <i>PE</i> “A votre avis, pourquoi j'ai choisi de vous présenter cette oeuvre aujourd'hui ? Quel est le lien avec votre travail du jour ?” <i>E</i> “l'artiste a utilisé un objet dans son oeuvre” <i>PE</i> “Lequel ?” <i>E</i> “la douche” <i>PE</i> ”Comment a-t-il fait pour la mettre en valeur ?” <i>E</i> “Il a utilisé une peinture qu'il a mise en lien avec l'objet. Détournement de 2D/3D” (L'oeuvre fait partie d'une série appelée “détrompe l'œil” → comprendre le jeu de mot tous ensemble / qu'est ce qu'un trompe-l'oeil, pourquoi ici détrompe l'oeil)</p>	Les élèves ont réussi à répondre aux questions et ont fait le lien entre l'oeuvre et leur travail	

			<p>→ <i>“Selon la définition du dictionnaire, un trompe-l’œil est une « peinture visant essentiellement à créer, par des artifices de perspective, l’illusion d’objets réels en relief ». Chez Spoerri, le « détrompe-l’œil » prend le contre-pied du trompe-l’œil, puisqu’il confronte une représentation idéalisée du monde (portrait, paysage, scène de genre...), telle que la peinture académique en a produit, à des objets réels qui viennent la contredire.”</i> (Ameline, s. d.)</p>		
--	--	--	---	--	--

Annexe 2 : Entretien écrit complété par la professeure des écoles

Contexte école / classe :

Pourriez-vous décrire votre école et votre classe (nombres d'élèves, nombres de classe, etc)

12 classes, 2 ULIS, 1 UEEP, 180 élèves

Pourriez-vous me parler de votre public scolaire et l'ambiance dans l'école

Quartier prioritaire de la ville, public difficile mais bonne ambiance.

L'élève allophone :

Avez-vous déjà eu des expériences avec le public allophone ?

Avant cette année, oui. Ecole Jean Macé en UPE2A

Présentez l'élève allophone dans votre classe : que savez-vous sur son parcours migratoire, scolaire et linguistique ?

Afghanistan
Dari (alphabet différent)
parcours scolaire normal

Quelles stratégies ont été adoptées afin de mener à bien la scolarisation de l'élève ?

Cahier de lexique en rapport avec le travail mené en classe, travail sur les lettres et les sons

Quelle est l'attitude de l'élève en classe ?

Il écoute et s'applique. Ne participe pas pendant les cours, reste passif.

L'élève est-il socialement intégré aux autres enfants ?

Oui, mais cela se limite aux jeux de récréation

La place des arts plastiques :

Parlez-moi de vos cours d'arts plastiques : A quelle fréquence faites-vous des séances d'arts plastiques ? Comment mettez-vous en place des séances d'arts plastiques (Manuel / internet / ...). Y a-t-il un espace privilégié pour les arts plastiques ? (Salle de classe aménagée? Séance en salle de motricité ?) Y a-t-il un espace pour afficher les productions des élèves ? Les productions des élèves sont-elles toujours affichées dans la classe ou dans l'école ?

Art plastique : fréquence d'une fois par semaine. Séances laissées à une collègue dans le cadre d'un décloisonnement.

Les productions sont systématiquement affichées et sont rendues aux élèves en fin d'année.

Faites-vous un lien entre l'apprentissage du français et les arts plastiques ?

Oui, utilisation du manuel Dictées et histoire des arts, par les éditions RETZ. Travail sur l'orthographe et l'histoire des arts.

Annexe 3 : Mes observations

	<u>Participation</u>	<u>Langue utilisée</u>	<u>ton des interactions</u>	<u>direction des interactions</u>	<u>implication dans la séance</u>
<p><u>Entrée et passation de consignes</u></p> <p>10 minutes</p> <p>Pendant ce temps, je suis assise dans le fond de la classe. J'ai une vue d'ensemble.</p>	<p>- très attentif (comme le reste de la classe). Regarde la professeure quand elle parle, semble l'écouter. Tourne la tête vers les élèves qui prennent la parole - position de l'élève : mains sur la table et menton sur les mains. (ennui ?)</p>	<p>Tout le monde échange en français. Pas d'adaptation particulière à l'élève allophone.</p>	<p>Dans la classe, le ton est léger, détendu. Les élèves rigolent face à la situation.</p>	<p>- Avant la séance : un élève me demande si je suis là pour regarder comment ils travaillent - dans consigne : "mettre en valeur" pas compris par les élèves. Une élève explique aux autres le sens : "le rendre joli". L'enseignante complète par "le coton-tige doit devenir extraordinaire". - Questions entre la professeure et les élèves. Elle guide la réflexion. Ne force pas l'élève à s'exprimer, ne l'interpelle pas personnellement - Questions générales destinées à tous les élèves de la classe</p>	<p>- présentation du travail → professeure se présente comme un alien. Tous les élèves rient mais pas lui. Il a compris ? - apport de vocabulaire : carton / papier aluminum / feuilles blanches / feuilles colorées (professeure montre les différents matériaux et les nomment en même temps) verbe : mettre en valeur - Mise en commun des différentes idées pour répondre à la consigne : statue avec coton-tige au sommet / cadre / le mettre sur un fond brillant / derrière une baie vitrée (retrouvé dans groupe de l'élève ?).</p>
<p><u>Réalisation par groupe</u></p> <p>20 minutes</p>	<p>Globalement, toute la classe est emballée. Engouement général. Tout le monde travaille</p>	<p>une fois durant ce temps il va dire quelque chose très bas à son camarade à côté de lui. Je</p>	<p>Interactions joyeuses. Très bonne ambiance dans la classe en général. Il rigole</p>	<p>- Les élèves des groupes discutent entre eux. Dans le groupe de l'élève, ils</p>	<p>- Réalisation par groupe. Classe disposée en îlots. Ces groupes seront</p>

<p>Pendant ce temps, je circule entre les groupes pour ne pas que l'élève allophone ne se sente trop observé.</p>	<p>avec sérieux et participe à la construction de son groupe sauf l'élève allophone. Brouhaha dans la classe mais en passant dans les groupes, tous les élèves échangent autour du travail à faire.</p>	<p>suis à côté à ce moment-là pourtant je n'ai pas entendu. Je pense que c'était du français car son camarade a réagi/rigole.</p>	<p>à un moment à ce que disent ses camarades → il les regarde, les écoute mais ne participe pas</p>	<p>discutent mais il ne cherche pas à rentrer en contact avec eux : il reste muet. Il n'est pas toujours attentif à ce que disent les enfants de son groupe : parfois il les regarde, parfois il regarde ailleurs. Les élèves n'engagent pas la discussion avec lui → habitude de ne pas parler ? - PE et moi, on demande parfois aux élèves ce qu'ils font → pas à l'élève allophone car il ne participe pas</p>	<p>utilisés sans modification. Élève allophone dans un groupe de 4. - pendant ce temps, professeure donne une "fiche lexique" à l'élève. Il devra traduire le vocabulaire en dari avec ses parents à la maison. - l'élève n'a pas du tout participé à la conception du projet. Même durant des tâches qui ne nécessitent pas la parole comme pour coller à l'aide du scotch des éléments.</p>
<p>Mise en commun 10 minutes Je reprends ma place au fond de la classe depuis laquelle j'ai une vue générale.</p>	<p>-L'élève allophone regarde et écoute ses camarades pendant qu'ils présentent leur production. Il ne participe cependant pas oralement. -Globalement, tout le monde a été attentif et a écouté ses camarades présenter leur projet.</p>	<p>Ici aussi, tout ce qui va être dit dans la classe sera en français.</p>	<p>Élèves un petit peu stressés de devoir présenter leur travail. A un moment, une élève est tellement gênée qu'elle se met à rire → rire des camarades de la classe dont l'élève allophone</p>	<p>La professeure a repris le rôle de leader de la classe. Les élèves présentent aux autres élèves leur travail mais professeure leur pose des questions pour les inciter à développer.</p>	<p>- Ecoute mais ne participe pas. Professeure ne l'incite pas à parler → difficile de parler d'une production à laquelle il n'a pas participé</p>
<p>Découverte de l'oeuvre 10 minutes</p>	<p>- Encore une fois, l'élève allophone ne participe pas oralement. Il continue</p>	<p>/</p>	<p>Ton des interactions plutôt monotone. Fin de séance et fin de journée. Les</p>	<p>La professeure pose des questions aux élèves concernant l'oeuvre →</p>	<p>- Malgré son apparent intérêt pour l'oeuvre, l'élève ne participe pas oralement aux</p>

<p>Je suis restée au fond de la classe.</p>	<p>d'écouter ses camarades en tournant la tête vers eux lorsqu'ils prennent la parole. - Il regarde cependant attentivement l'œuvre affichée au tableau. Il semble très intéressé et se tourne à plusieurs reprises pour l'observer. - quelques signes d'ennui : tête dans les mains / joue avec un bout de papier</p>		<p>élèves participent tout de même avec sérieux.</p>	<p>histoire de l'art. Les élèves participent.</p>	<p>échanges.</p>
---	--	--	--	---	------------------

Annexe 4 : Entretien écrit complété par l'élève allophone et ses parents

Hello, currently a student at the University of Franche-Comté in order to become a school teacher, I must, to validate my master's degree, carry out a research project. This research project aims to study the effect of visual arts on the learning of French by people who do not speak it.

I came to observe, for an hour, an art session in your child's class. This questionnaire follows my visit. It will help me to complete my observations. The goal is to be as sincere as possible, I do not expect any particular response. The information will remain strictly confidential.

Thank you for your help and investment.

- 1 Can you quickly tell me what the class did during this session? What were the different times of the session?
- 2 What did you learn during this session?
- 3 How did you find this session? What did you like or dislike?
- 4 How did you feel during this session (comfortable, lost, involved, ...)?
- 5 For you, what role did language and French in particular play in this session? Do you think you took a language course?
- 6 - Do you think this session helped you express yourself in French? Why ?

Answer : 4/1/2023

1- Generally I am studying French Language
Mathematic, & Sport. I am going to school
at 8:20am to 12:00pm one hour free time coming
home for lunch again 2:00pm coming back to
school till 4:30pm.

2- I have learnt French Alphabet some word
given by my teacher. as well ~~fundamental~~ Basic
Mathematic. I went swimming & learn
Swimming I happy from my teacher. She is ^{supper}

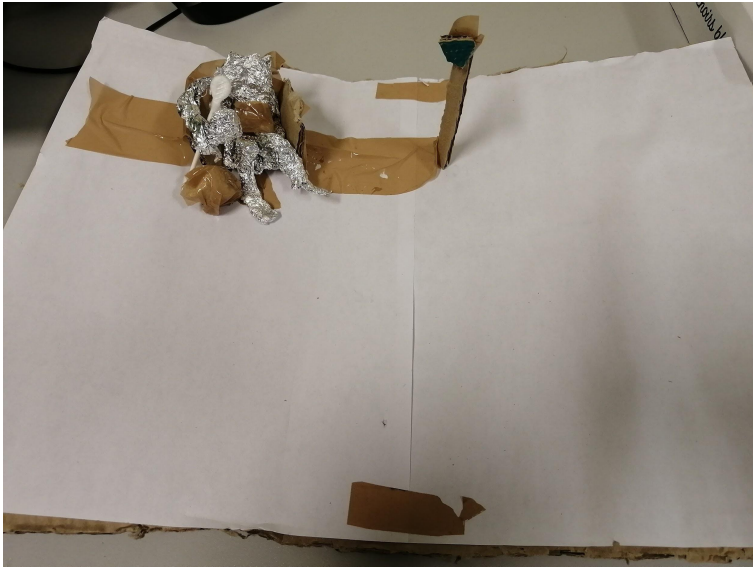
3- I like my school I have nothing negative to have dislike.

4- I feel comfortable.

5- if my French language time increase I will be happy during school lesson & official school days.

6- I can introduce myself.

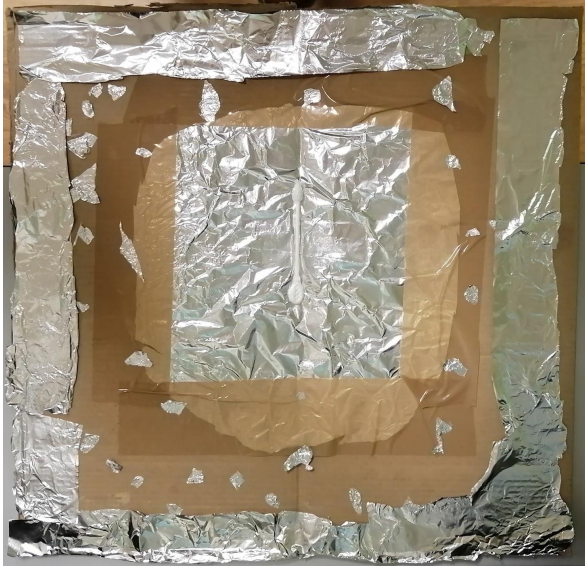
Annexe 5 : Les productions des élèves



Production 1 : un roi qui tient le coton-tige



Production 2 : un guerrier qui tient le coton-tige comme une arme



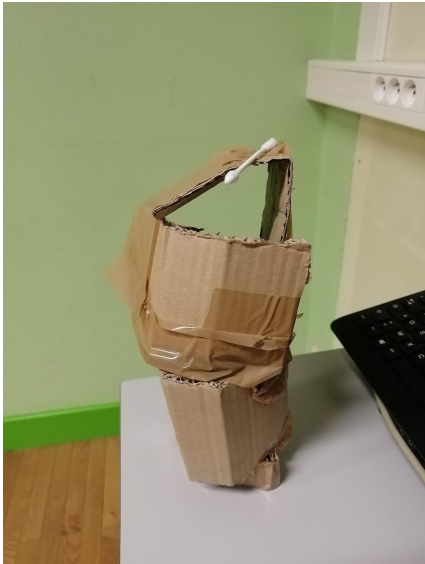
Production 3 : coton-tige mis au centre d'un cadre inspiré par la lune



Production 4 : coton-tige mis dans un livre de souvenir



Production 5 : coton-tige au centre d'un cadre brillant



Production 6 : coton-tige au sommet d'une fusée (production du groupe de l'élève allophone)

Annexe 6 : Une page du cahier de lexique de l'élève liée à la séance

un coton-tige



shutterstock.com - 1210079266

du papier aluminium

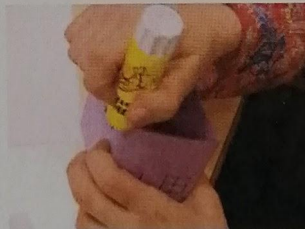


shutterstock.com - 74820251

le scotch



Tu colles.



la douche



Annexe 7 : L'œuvre découverte durant la séance



Spoerri, D. (1961). *La Douche* [Huile sur toile]. Centre Pompidou, Paris, France.