Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1er degré, Professeur des Ecoles

L'allophonie : le rôle des enseignants dans la réussite éducative des élèves et la prise en compte de leur langue première

présenté par
Mélanie Faivre

Sous la direction de : Ann-Birte KRÜGER
Membres du jury : Bérénice ZUNINO et Ann-Birte KRÜGER
Grades : Maitres de conférences en Allemand

Année universitaire 2017-2018

L'allophonie : le rôle des enseignants dans la réussite éducative des élèves et la prise en compte de leur langue première

Table des matières

Table des matières 2

Introduction 4

Questions, hypothèses et problématiques 6

I. Etat de la recherche 7

I.1. Quelques définitions 7

Allophonie 7

Bilinguisme/Multilinguisme/Plurilinguisme 7

Répertoire langagier 8

Réussite éducative 9

Politique linguistique et politique linguistique éducative 9

II.2. Le statut du bilinguisme en France et à l'école 11

I.2.1. Une République française monolingue 11

I.2.2. Les échelles de valeur du bilinguisme et leur reconnaissance problématique, dans la société et à l'école 12

I.2.3. Une logique d'assimilation 14

I.2.4. Un système éducatif différent des autres 16

I.2.5. Les différentes politiques linguistiques éducatives et leurs évolutions dans le temps ... 17

II.3. Penser la diversité comme une ressource avec les politiques linguistiques éducatives *bottom-up et l' « empowerment »* 20

I.3.1. La langue, constitutive d'une identité 20

I.3.2. Les finalités et les moyens des tentatives de valorisation des langues des élèves au sein des politiques linguistiques éducatives « bottom-up » 23

I.3.3. Donner une importance aux affects pour le développement de l'élève 25

I.3.4. Les différentes institutions 28

I.3.5. Pistes pédagogiques pour les enseignants dégagées par la recherche 32

II. Travaux de recherche sur la pratique professionnelle des enseignants de cycle 3 envers les élèves allophones 36

II.1. Méthodologie 36

II.2. Restitution des résultats 38

II.2.1. Questionnaires 38

II.2.2. Entretiens 47
II.3. Interprétation des résultats 66
II.3.1. Discussion d'hypothèses 66
II.3.1.1. L'allophonie au cycle 3 66
II.3.1.2. Le regard de l'enseignant sur les langues 68
II.3.1.3. La formation des enseignants 69
II.3.1.4. Interprétations complémentaires 70
II.3.2. Critique 73
II.3.3. Portée des résultats 73
II.3.4. Perspectives 74
Conclusion 75
Annexes 77
Questionnaires 77
Entretiens 97
Bibliographie 117
Sitographie 119

Introduction

Il existe aujourd'hui dans le monde 7000 langues reconnues, selon la linguiste Marie-Françoise Rombi (2015), sans compter les dialectes régionaux et les différents patois. La planète est donc ainsi un lieu multilingue où les individus plurilingues sont majoritaires. Il existe plusieurs termes pour nommer ces individus parlant plusieurs langues, ainsi que les phénomènes issus de la pratique de ces langues, comme le bilinguisme ou le multilinguisme par exemple. Ces termes clés seront définis par la suite afin d'en saisir l'importance. Le fait, pour un individu de parler plus d'une langue, remonte aux invasions ou aux conquêtes militaires dans l'Histoire, ainsi qu'au colonialisme, comme l'explique Jacques Leclerc (2017). Cette notion n'est donc pas récente, bien que le fait de s'en préoccuper le soit. C'est d'ailleurs de cette préoccupation qu'est né le terme allophonie, qui est un néologisme, comme l'explique Cécile Goï dans son article *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques* (Goï : 2013). En effet à la place de qualifier les personnes parlant une autre langue que celle du pays de « non-francophones » par exemple, on enlève le suffixe privatif pour préférer la forme « allophone », qui montre les ressources mobilisables par cette personne. Le bilinguisme, qui est donc la notion centrale de ce travail, est inséparable de la notion de « répertoire langagier », qui comprend toutes les ressources et compétences mobilisables par un acteur dans ses différentes langues.

Il est donc possible d'apposer le constat de l'hétérogénéité constitutive de l'être humain ; en effet toute personne est constituée de ses propres représentations, de sa vision des choses, influencées par plusieurs facteurs. Ainsi, il est impossible de tendre vers une unité entre les hommes, comme avec par exemple l'utilisation d'une seule langue. Ces flux culturels véhiculés par les différentes langues existantes posent un certain nombre de problématiques majeures dans la société actuelle, avec notamment les phénomènes migratoires. Chaque personne, adulte ou enfant arrivant dans un autre pays que le sien, arrive « porté par une relation particulière au monde, nourrie par les formes de l'imaginaire de sa sphère culturelle première », comme l'explique Gérard Vigner (2015 : 50). La France est un des pays accueillant ces populations, en effet chaque année, selon le site du Gouvernement français, entre 2004 et 2012, il y a eu 200 000 immigrés[1] qui sont entrés en France. L'arrivée d'une population multilingue dans un pays pose la question de l'éducation de leurs enfants, et de leur accueil par les structures éducatives françaises.

Il ne s'agit pas d'occulter les autres problématiques majeures liées aux déplacements de population, mais ici de se centrer sur un aspect précis de l'arrivée des migrants en France, c'est-à-dire l'allophonie et son impact sur la réussite éducative des élèves. La réussite éducative étant un terme complexe à définir, il sera lui aussi développé dans la suite de ce travail, et mis en contraste avec la notion de

[1] Définition du terme « immigré » selon L'INSEE, Octobre 2016 : « un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. »

réussite scolaire. Ce terme a été préféré dans l'intitulé de ce travail de recherche en raison de ses critères plus étendus.

Selon Andréa Young et Latisha Mary (2016 : 184), « un pays est jugé équitable au niveau de son système éducatif s'il a la capacité de répondre au défi posé par la diversité culturelle croissante ». Il s'agit donc ici de faire un état des lieux de l'accueil des élèves plurilingues dans le système scolaire français, tout en prenant en compte la réalité de l'existence d'enjeux politiques, institutionnels et démocratiques au sein de cet espace scolaire. Une fois ce constat effectué, il est nécessaire de se poser des questions sur les éventuelles failles du système scolaire français dans la prise en compte des élèves plurilingues, et ainsi de se poser la question fondamentale à laquelle vise ce travail de recherche : quelle est la marge de manœuvre des professeurs des écoles en cycle 3 dans le processus de valorisation des langues des élèves allophones ? Pour répondre à ces questions, ce travail s'appuie sur différentes lectures réalisées au cours de deux années de master, ainsi que sur différentes ressources numériques. Il s'appuie également sur des observations et entretiens réalisés sur le terrain, dont des analyses sont faites. Dans un premier temps, il convient de définir plusieurs termes clés de ce travail de recherche. Un état de la recherche est ensuite nécessaire et s'opère en deux temps : tout d'abord le constat du statut du bilinguisme en France et à l'école, puis la présentation de l'idée qui permet de penser la diversité comme une ressource, au moyen des politiques linguistiques éducatives *bottom up ,* terme emprunté à Marine Derivry (2015 : 51) et de l'« *empowerment* », terme utilisé par Anne-Emmanuelle Calvès (2009) qui permettent l'intégration des enfants au système scolaire. Cette étape de ce travail de recherche est volontairement très ouverte et contient des notions très variées, puisque l'importance du rôle des enseignants dans la façon qu'a l'élève de vivre son plurilinguisme ne se conçoit qu'après avoir étudié la place des personnes allophones dans la société, et la part de cette allophonie dans l'identité et le développement personnel de l'individu. L'analyse du contexte est ainsi essentielle à une analyse de situations de classes concrètes. Une troisième partie expose ensuite les résultats des différents questionnaires et entretiens menés avec les enseignants, puis enfin une dernière partie tire les conclusions majeures de ce travail de recherche.

Questions, hypothèses et problématiques

Tout au long de ce travail de recherche, une des principales difficultés a été de ne pas se disperser parmi l'immensité des problématiques posées par l'allophonie, et c'est pourquoi ce travail part d'entrées très variées pour arriver à la problématique suivante : quelle est la marge de manœuvre des professeurs des écoles en cycle 3 dans le processus de valorisation des langues des élèves en contexte d'allophonie ? Il m'a semblé nécessaire d'aborder le contexte d'arrivée des enfants allophones en France en détail, ainsi que les représentations des langues que la population française peut avoir. Le ressenti et l'attachement que peut avoir un enfant envers sa langue d'origine m'a semblé également très important pour délimiter la marge de manœuvre de l'enseignant au sein de sa classe.

Mon projet de recherche, c'est-à-dire les élèves allophones en cycle 3 est de plus assez complexe, car il prend en compte deux types d'enfants : les élèves nouvellement arrivés en France qui sont intégrés dans des UPE2A, mais aussi les élèves arrivés sur le sol français il y a plusieurs années, et qui ont déjà vécu une scolarisation du cycle 1 au cycle 2, et qui eux possèdent un certain ressenti sur la manière dont leur langue d'origine est acceptée en classe. Je pense qu'il est ainsi intéressant de croiser ces deux approches pour se faire un avis juste de la marge de manœuvre des enseignants en classe avec ces enfants. Il me semble ainsi possible de poser une première hypothèse, c'est-à-dire que les enseignants de cycle 3 qui intègrent des enfants d'UPE2A ont plus de facilité à instaurer une relation de confiance avec les élèves parlant une autre langue que la langue de scolarisation, puisqu'ils n'ont hypothétiquement pas encore eu à subir de rejet de cette langue. Les enseignants faisant face, eux, à des élèves présents depuis plusieurs années en France auront à enseigner à un élève dont la langue d'origine aura pu être rejetée et dévalorisée au cours de toute sa scolarisation, et dont le chemin vers la valorisation de sa langue d'origine sera plus complexe.

Il me semble également possible de poser quelques autres hypothèses sur le pouvoir des enseignants quant à la valorisation de la langue d'origine des élèves. Cette marge d'action dépend également des propres représentations des enseignants envers les langues des élèves. La volonté de valoriser les connaissances des élèves dans leur langue dépend donc grandement de la volonté des enseignants de faire évoluer leurs propres représentations. Ma dernière hypothèse porte sur le manque d'information des enseignants. En effet, les enseignants ne sont pas, ou du moins commencent seulement à pouvoir bénéficier de formations leur permettant d'intégrer les élèves allophones dans leur classe. Sans quelques connaissances fondamentales, leur pouvoir d'action est ainsi limité.

I. Etat de la recherche

I.1. Quelques définitions

Avant de poursuivre plus loin cette étude, il s'agit de définir les notions clés de ce travail, que nous allons employer fréquemment par la suite.

Allophonie

L'allophonie est le terme le plus important de ce travail de recherche. Comme évoqué précédemment et selon Cécile Goï (2015), ce terme est un néologisme, qui tend à mettre en valeur le fait que l'élève parle d'autres langues, grâce au préfixe « allo », qui signifie « alter » c'est-à-dire l'autre. En effet il s'agit du point de départ de notre problématique, à savoir comment valoriser les élèves allophones au sein des classes en école élémentaire. Selon le site de l'académie de Versailles, ce terme désigne un « apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil. ». Ces enfants peuvent ainsi, à leur arrivée en France être ou ne pas être plurilingues. Le Conseil de l'Europe, lui, retient la définition suivante dans son article pour le Canada (2003 : 9) *Language education, canadian civic identity and the identities of canadians:* « The word Allophone is used to designate persons of recent immigrant origin (first or second generation) who may speak English or French in their work and even their homes, but whose mother tongue is not English or French ». Selon cette seconde définition, les personnes appelées « allophones » sont des immigrés récents, qui parlent dans leur cercle privé une langue différente de celle du pays d'accueil. Il convient donc de définir ces autres termes intimement liés à l'allophonie avant de poursuivre cette étude.

Bilinguisme/Multilinguisme/Plurilinguisme

Tout d'abord, les mots bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme constituent la base des recherches sur les langues. Il est ainsi indispensable de les définir, puisqu'ils seront les piliers de ce travail de recherche. Il est admis que le multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues au sein d'une même aire géographique, selon le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* (2007) ; ainsi les individus présents dans un espace multilingue peuvent ne parler qu'une seule langue. Le plurilinguisme, lui, désigne le fait pour un individu de parler plusieurs langues, sa langue d'origine et une ou plusieurs autres langues. Il est le contraire du monolinguisme. Quant au bilinguisme et au trilinguisme, ils désignent le

fait de parler deux ou trois langues différentes et reconnaissent à l'individu une compétence plurilingue que nous définirons par la suite.

La notion de bilinguisme étant floue, il convient de la définir ; en effet être bilingue ne signifie pas la capacité de parler parfaitement les deux langues en présence, mais bien le fait d'avoir « un minimum de compétences nécessaires pour comprendre, lire et parler dans une autre langue que la langue maternelle », selon Alexandra Kroh (2000). Est donc bilingue « celui qui croit l'être ». Il est donc impossible d'être parfaitement bilingue, puisqu'il n'existe tout simplement pas de monolinguisme parfait, comme l'explique Christine Hélot (2007 : 22). Il convient d'ajouter que le bilinguisme n'est pas statique, en effet, il est constitué de compétences dynamiques, en mouvement tout au long de la vie d'un individu, selon les périodes, les lieux, les interactions… La compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est une manière de nommer les capacités de l'individu bilingue, selon le *Portofolio européen des langues,* est une compétence dynamique, qui évolue dans le temps en fonction du vécu de son locuteur, comme l'explique Christine Hélot (2007 : 178). Il n'existe ainsi pas de bilinguisme « type ». Chaque personne à une relation et un rapport particulier avec les différentes langues en contact dans sa vie.

Répertoire langagier

La notion de répertoire langagier se doit elle aussi d'être définie avant d'aller plus en avant dans le traitement du sujet choisi. Il s'agit de la capacité d'un sujet à utiliser les compétences langagières construites dans le cercle familial, et dans d'autres groupes sociaux, afin de pouvoir communiquer en utilisant un discours ou les différentes langues du sujet interagissent. Il s'agit donc, plus que d'un savoir, d'une compétence communicationnelle, comme l'explique Marion Dufour (2007) dans son article : *Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique.* Il s'agit plus particulièrement de la compétence du sujet à mobiliser tout le contenu lexical de plusieurs langues dont il dispose, en mêlant les genres et les registres. Selon le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* (2007 : 8), le répertoire langagier ou linguistique peut être illustré par la description suivante des capacités d'un européens d'âge moyen scolarisé au secondaire :

« - *la pratique d'une langue « nationale » écrite et parlée selon les normes courantes du pays acquises dans le système éducatif*

- *une variété de première langue parlée selon les normes de la région et/ou de la génération qui sont celles du locuteur*

- *une langue régionale ou minoritaire que le locuteur peut parler et/ou écrire, le cas échéant, aussi bien que la langue nationale*

- *la compréhension, mais pas nécessairement la pratique, d'une langue étrangère ou plus, à un niveau élémentaire, acquise à l'école et/ou par l'usage des médias ou la pratique du tourisme*

- *la pratique à un niveau plus élevé d'une autre langue étrangère avec la capacité de la parler et de l'écrire.* ».

Ainsi, ces différents points constituent le répertoire langagier d'un individu, composé de sa langue d'origine, de sa langue de scolarisation qui peut être identique ou différente à cette première langue, et d'une ou des langue apprises à l'école ou dans le cadre familial. D'autres pratiques linguistiques, comme celles d'une langue régionale peuvent s'ajouter à ce répertoire linguistique. Cette composition du répertoire linguistique sera par la suite mise en question lors des entretiens et des questionnaires réalisés avec les enseignants, afin d'étudier la façon dont le répertoire linguistique des élèves est potentiellement élargi au sein de l'école.

Réussite éducative

Il convient également d'expliquer le choix du terme « réussite éducative », en l'opposant au terme « réussite scolaire ». La réussite scolaire comprend, selon les textes officiels du ministère de l'Education Nationale, le fait que « chacun, quelle que soit son origine sociale et géographique, puisse accéder au niveau de qualification le plus élevé possible dans la voie qu'il a choisie ». La réussite scolaire s'inscrit donc dans une dimension académique, et est quantifiable d'un point de vue des résultats scolaires, mais s'inscrit aussi dans une dimension sociale, et plus largement de réussite éducative. Un élève doit pouvoir, au cours de sa scolarité être dans un contexte d'épanouissement global propice au développement et à l'exploitation de ses capacités, talents, et buts personnels. La réussite éducative, toujours selon le ministère de l'éducation nationale (2012-2013), regroupe l'instruction, la socialisation et la qualification. Ce terme peut également être rapproché du concept allemand de la *Bildung,* qui exprime le fait de se développer sur le plan personnel, social et dans l'éducation scolaire, selon Nathalie Thomauske, dans son article : *Le débat sur les pratiques langagières dans l'éducation de la petite enfance : l'exemple de Berlin*, (2013 : 78). Ainsi, ce terme de réussite éducative est essentiel à ce travail de recherche, car la prise en compte des langues des élèves s'inscrit bien plus que dans la recherche de la réussite scolaire. En effet il s'agit, à travers la valorisation des langues des élèves de leur permettre de s'épanouir personnellement avec leurs différentes langues, et que seulement ensuite cela leur permette de réussir scolairement parlant.

Politique linguistique et politique linguistique éducative

Enfin, le terme de politique linguistique éducative est important puisqu'il détermine également l'orientation que peuvent prendre les enseignants dans leur façon de considérer les langues des élèves. Une politique linguistique est la détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société, plus exactement il s'agit de « réguler, normativiser, et d'organiser » la présence de plusieurs langues au sein d'une même société, ou de réguler les variétés d'une seule et même langue, selon Thierry Bulot et Philippe Blanchet (2011). Pour Jean- Claude Béacco (2016 : 10), la politique linguistique « concerne les questions relatives à la

gestion des langues dans l'espace social », et émerge tout d'abord comme un champ d'étude spécifique de la sociolinguistique, puisque les études menés en sociolinguistique permettent de fonder ces politiques. Ces études se bornent cependant à des observations sans en tirer de conséquences particulières. C'est pourquoi elle se définit plus tard comme « une forme délibérée d'intervention sur les langues », ou encore comme des « actions d'aménagement des langues de son territoire par l'Etat ou par des institutions qui agissent en son nom » (2016 : 13). Les différentes actions menées par les politiques linguistiques peuvent porter sur la forme de la langue en elle-même ou bien sur son statut. Les personnes qui mènent ces actions sont l'Etat et les linguistes (2016 : 14). La politique linguistique est également de plus en plus vue non comme une forme d'action neutre de l'état qui gouverne, mais bien comme « politique politicienne » (2016 : 20). Thierry Bulot et Philippe Blanchet expliquent que la notion de politique linguistique éducative apparait dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les années 90. Cette notion couvre les choix didactiques à effectuer envers les différentes langues en présences ou non dans un système éducatif. Elle comporte la problématique d'une « éducation civique » à la diversité des langues existantes, comme le montrent Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2007 : 24). Selon Jean- Claude Beacco (2016 : 69), il s'agit de plus de « développer les répertoires linguistiques individuels, de manière à renforcer la cohésion sociale ». La finalité d'une politique linguistique éducative est, selon lui, de « l'acceptation sereine, de la gestion démocratique et de la valorisation réfléchie et volontariste de la diversité des langues, des sociétés et des personnes », chose qui n'est souvent pas le principe directeur d'application des politiques linguistiques éducatives par les Etats. La politique linguistique éducative dépend donc grandement des orientations politiques d'un pays, et de ses représentations culturelles. La politique linguistique éducative est un facteur qui a été soumis à de nombreuses évolutions, et qui évolue encore aujourd'hui. Il est également important de comprendre que la politique linguistique et la politique linguistique éducative ne se résument pas à une seule et même chose. En effet une politique linguistique éducative n'est qu'une des mesure prise par la politique linguistique générale, comme le souligne Marisa Cavalli dans un de ses articles. Elles ont de plus une signification politique très importante puisqu'elles reflètent les tensions d'une communauté nationale, comme le souligne le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* (2007 : 9) Ainsi, la politique linguistique éducative menée dans l'environnement d'un élève, contribuera dans une part non négligeable, et bien qu'accompagnée d'autres facteurs, à sa réussite éducative.

Il s'agit enfin de définir ce qui est entendu derrière des termes de politique linguistique éducative *bottom-up*. Ce dernier terme anglais désigne un mouvement du bas vers le haut, en opposition au mouvement dit *top down*. Dans le cadre éducatif, il s'agit de revendiquer la langue d'origine de l'élève pour en faire un objet porteur de fierté et d'identité, un objet de savoir, et non quelque chose qui pénaliserait son détenteur en l'entrainant vers le bas, comme si sa langue était « prise en otage », comme l'explique Marisa Cavalli. Il s'agit, de revendiquer le

plurilinguisme en opposition à une forme d'homogénéisation linguistique. Dans le cadre de ce travail, il s'agit de se demander comment amener les structures éducatives à mener une politique linguistique éducative *bottom-up*, puisqu'il est prouvé, comme le montre la suite de ce travail que c'est cette politique linguistique éducative dite *bottom-up*, qui amène les élèves à se trouver en situation de réussite éducative.

II.2. Le statut du bilinguisme en France et à l'école

I.2.1. Une République française monolingue

Avant de débuter tout travail de recherche sur l'allophonie des élèves en France, il convient d'en instituer le cadre. En effet le plurilinguisme est considéré d'une manière particulière et différente de certains pays, qu'il convient d'expliquer en regard de l'Histoire de la France et d'autres facteurs.

Tout d'abord, le français, depuis ses origines a toujours été considéré comme une « belle langue », qu'il convient de préserver. Les poètes de la Renaissance, comme Pierre De Ronsard ou Joachim Du Bellay par exemple, ont illustré la beauté de leur langue en la maniant de manière experte dans des poèmes célèbres, et plus encore, les dramaturges en ont fait leur outil de prédilection à travers l'usage des alexandrins. Ainsi, les professeurs des écoles tendent aujourd'hui à enseigner un français « normé », correspondant aux exigences d'une langue inflexible. Il n'existe pas de français ouvert uniquement aux relations sociales, où le besoin de se faire comprendre de l'autre est la seule préoccupation, comme l'expliquent Rita Carol, Severine Behra et Dominique Macaire (2016 : 58) dans leur article : *Les enfants allophones à l'école maternelle : interactions langagières et appropriation du français*. De plus, dans l'école française, l'écrit est premier par rapport à l'oral, qui est considéré comme second, selon Gérard Vigner (2015 : 52). Ainsi, la vision d'une langue française comme langue normée est renforcée par cette vision secondaire de l'oral au sein des écoles françaises, qui considèrent le fait de pouvoir se faire comprendre moins important que le fait de produire un écrit de qualité. Cette conception de la langue française est tout à fait contraire aux enseignements du FLE (Français Langue Etrangère), qui préconise de considérer l'oral comme premier et l'écrit second, comme l'énonce également Gérard Vigner (52). Le français vécu comme une « belle langue », participe ainsi à l'exclusion des personnes qui ne possèdent pas les compétences nécessaires pour utiliser la langue française de manière parfaite, ou du moins suffisamment maitrisée du point de vue des exigences qu'elle comporte. Leurs compétences à l'oral, aussi importantes qu'elles soient, sont donc ignorées et dévalorisées, la maitrise de la langue écrite étant le seul critère valable.

Gomez Fernandez, dans *Nams and multilingual primary school in France and Luxembourg (2016),* utilise le terme « monolingual *habitus* », utilisé pour la première fois par Ingrid Gogolin, qui illustre bien la position de la France vis-à-vis de sa langue. En effet le terme *habitus* signifie une manière d'être, une façon de se

comporter, et utilisé avec *monolingual,* qui signifie monolingue, il désigne le fait de ne pouvoir être, exister en société qu'avec une seule langue, le français.

De plus, il est clairement indiqué dans l'article deux de la Constitution que « la langue de la République française est le français », ainsi il semble impensable pour certaines personnes de séparer les valeurs de la République de la langue qui les porte, c'est-à-dire le français. Les textes officiels contribuent donc à la perpétuation d'un espace monolingue, comme le montre Christine Hélot (2007 : 13). La République est également « indivisible », et l'un des principaux facteurs d'unité nationale est bien la langue française. Toute atteinte à cette unité, et donc à la langue est donc considérée comme portant atteinte aux valeurs de la République.

Enfin, l'une des raisons pour lesquelles le français est un vecteur d'identité nationale en France, est le fait que le France n'est pas un pays construit par l'immigration. En effet, les pays construits par l'immigration offrent plus de place au plurilinguisme, puisqu'il est à l'origine de leur construction. L'immigration est ainsi le principal facteur de plurilinguisme. Par exemple, l'Angleterre, comme l'explique Christine Hélot dans (2007 : 9), est un pays qui accorde une plus grande importance aux langues au sein de son territoire.

Ainsi, ces différents facteurs contribuent à rendre le territoire de la France monolingue, presque hermétique aux apports des autres langues. C'est ce monolinguisme dominant qui est à l'origine de la reconnaissance problématique des plurilinguismes des individus.

I.2.2. Les échelles de valeur du bilinguisme et leur reconnaissance problématique, dans la société et à l'école

Au sein de la société, il s'avère que les différents bilinguismes se retrouvent dans une situation de reconnaissance problématique, en partie à cause du monolinguisme français, et engendrent des notions nouvelles telles que les bilinguismes d'élite et de masse. Ces échelles de valeurs se retrouvent par la suite au sein de l'école, provoquant certaines conséquences sur le développement personnel, ou plus largement sur la réussite éducative des élèves plurilingues, qu'il convient de prendre en compte en regard de l'état actuel de l'accueil des situations de plurilinguisme en France.

Il existe tout d'abord des langues socialement ou économiquement plus prestigieuses, comme l'explique Christine Hélot (2007 : 33). C'est cette affirmation qui va créer ce que nous appelons aujourd'hui le bilinguisme de masse, en opposition au bilinguisme d'élite, mieux reconnu en France. Les langues souffrant de dévalorisation sont ainsi les langues issues de l'immigration (p.13). Il existe également une certaine « peur » du bilinguisme, en raison de la culture qu'elle véhicule, ou bien du système politique différent dont sont issus les immigrés. De plus, certains cherchent à prouver que langue de l'immigration est directement reliée à la délinquance, comme dans le rapport *Benisti*, rédigé en 2004 par Jacques- Alain Benisti. Les situations de plurilinguismes qui sont, quant à elles, favorisées, sont celles des langues pédagogisées depuis longtemps, comme l'anglais par exemple,

d'après Gérard Vigner (2015 : 45). Il convient cependant d'ajouter que le statut des langues change tout le temps d'un pays à l'autre, comme par exemple l'espagnol, selon Christine Hélot (2007 : 35). En effet, l'espagnol était auparavant considéré comme une langue représentative de l'immigration, puis au fur et à mesure de son existence, elle est devenue de moins en moins dévalorisée. Une probable évolution du statut des langues issues des « sous-cultures » n'est donc pas inenvisageable. Le concept des sous-cultures est également un concept crée avec celui du bilinguisme de masse, en effet il s'agit de prétendre qu'une culture est moins développée, moins intellectuelle qu'une autre, en raison de facteurs différents, comme par exemple le fait qu'une langue soit uniquement orale, et qu'elle ne possède pas d'écrit. Les « sous-cultures » seraient ainsi basées sur les interactions sociales quotidiennes avant tout autre chose.

L'école est un lieu qui perpétue les inégalités de la société, et qui perpétue également les enjeux politiques, institutionnels et démocratiques présents au sein de la société, comme l'explique l'ouvrage *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, écrit par Ann-Birte Krüger, Nathalie Thamin et Stella Combrone- Lasnes (2016 : 9). C'est donc tout naturellement qu'elle perpétue la vision négative du bilinguisme, déjà présente au sein de la société. Il existe également une certaine représentation des lieux d'accueil des enfants comme un lieu qui les prépare à accéder aux études supérieures et à une intégration sociale dans une société compétitive et méritocratique, pour reprendre la formule de Christine Hélot et Marie Nicole Rubio, (2013 : 7). Les langues dites « de la culture de masse » ne possèdent ainsi pas les ressources nécessaires pour être économiquement rentables sur le marché du travail, ce qui fait qu'elles sont très peu reconnues, voir invisibilisées à l'école. Ainsi, un élève parlant une autre langue que la langue de la scolarisation, qui ne soit pas un bilinguisme d'élite est considéré comme souffrant d'un handicap l'empêchant de progresser. Il est établi qu'il existe un regard institutionnel différencié sur les enfants de migrants, avec les orientations de l'enseignement de la langue française notamment, et le nom des différentes classes existantes, comme l'explique Gérard Vigner (2015 : 5) Les langues hiérarchisées de cette manière ne sont donc plus considérées comme des langues pouvant, en étant combinées à une autre, constituer un bilinguisme. Le bilinguisme de certains enfants est donc vu comme une lacune, un handicap, plutôt qu'un bilinguisme à part entière. L'école refuse donc le potentiel linguistique des langues parlées en familles, comme l'énonce Christine Hélot (2007 : 13). Un autre exemple de la hiérarchie des langues est la différence qui est faite entre les sections internationales ou européennes, et les sections orientales dans les établissements scolaires. En effet la première est bien mieux considérée selon les représentations que peuvent en avoir les parents d'élève ou bien les élèves eux-mêmes. Toutes ces discriminations et phénomènes d'invisibilisation de la langue d'origine des élèves contribuent à un certain nombre de difficultés dans la pratique de la forme scolaire. Gomez Fernandez explique que les élèves provenant de l'immigration sont plus vulnérables du fait de la ségrégation et sont plus susceptibles

d'abandonner l'école, dans *Nams and multilingual primary school in France* (2016 : 135).

Un appui sur les théories de Pierre Bourdieu (1964, 1970) est utile pour comprendre la logique de reproduction des inégalités de l'école. En effet chaque famille dispose d'un *habitus*, qui est une manière d'être, un ensemble de comportements. Cet *habitus* est composé de « capitaux culturels », qui sont des habiletés en écriture, à l'oral, une connaissance de la littérature ou de la musique par exemple. Ces capitaux culturels sont transmis par la famille, et, dans le cas de familles socialement ou économiquement défavorisés, sont moindres, ou radicalement différents de ceux des familles dites plus prestigieuses socialement. Seulement, l'*habitus* de l'école est plus proche des capitaux culturels des familles favorisées que de ceux des familles défavorisées, ainsi l'école est un mécanisme de reproduction des inégalités déjà présentes dans la société, puisque les élèves des classes moins favorisées ont un plus grand travail à faire pour combler l'écart entre les attentes de l'école, et les attentes présentes au sein de leurs familles. La langue est ce que nous pouvons appeler un « capital culturel », seulement si elle est légitimée par le système éducatif, et dans le cas des langues de l'immigration, elle est, au contraire d'un capital culturel, vue comme un handicap, un frein à l'acquisition du français et donc un frein à une bonne intégration.

L'école, imitant ainsi la société est donc le cadre d'institution d'inégalités envers les élèves plurilingues. Cette perpétuation des discriminations et inégalités se fait de manière plus ou moins consciente de la part des parents des élèves, des parents des élèves plurilingues eux-mêmes, de la part du personnel enseignant mais aussi de tous les acteurs de la communauté éducative. Il est ainsi possible de dire qu'un retour sur les représentations actuelles de la société envers les personnes plurilingues est nécessaire pour un meilleur accompagnement des élèves plurilingues dans les écoles.

I.2.3. Une logique d'assimilation

Les langues considérées comme « légitimes », dans un environnement donné tendent donc à vouloir assimiler les autres, celles qui sont considérées comme les langues issues des cultures minoritaires, dans une volonté d'homogénéisation linguistique contraire aux valeurs prônées par le plurilinguisme. Certains mots apparaissent alors, comme ceux de semi-linguisme ou de bilinguisme soustractif.

Il s'agit, dans les deux cas de concepts politiques dangereux, comme le souligne Christine Hélot (2007 : 24). Il s'agit, dans ces deux cas, de penser qu'une des deux langues est effacée au profit de l'autre, et qu'il y a une absence, un manque de quelque chose. Dans le cas du semi-linguisme, il s'agirait par exemple de penser qu'un locuteur ne maitrise pas assez une deuxième langue pour être reconnu comme bilingue à part entière, et qu'elle ne vaut pas la peine de lui accorder la

même importance qu'une langue sue et maitrisée. Le bilinguisme soustractif, lui, prétend que l'une des langues prend toujours le pas sur l'autre, et qu'il est impossible de maitriser autant deux langues, puisque ce que l'on apprend d'un côté se soustrait de l'autre. Ainsi tout ce que l'on apprend dans une langue est soustrait à l'autre. Ce concept est en effet dangereux puisqu'il sous entendrait que la pratique d'une autre langue que la langue de scolarisation serait incompatible avec le fait de mener une scolarité dite « réussie ». Son contraire existe, et est désigné sous le terme de bilinguisme additive. Le bilinguisme soustractif, est décrit par François Grosjean (2015 : 151) comme surtout utilisé pour désigner les enfants. Il explique également le danger de catégoriser les différentes sortes de bilinguisme tels que les bilinguismes « coordonné, composé, subordonné, actif, passif, additif, soustractif… », puisque le bilinguisme parfait considéré comme « équilibré » n'existe pas, en effet les locuteurs utilisent leurs compétences dans des situations différentes et avec des personnes différentes, pour des objectifs différents. Dans cette situation, le fait de considérer que l'acquisition de deux langues dans le bilinguisme additif faciliterait les capacités métalinguistiques et de flexibilité cognitives, ou au contraire les freineraient dans le cas du bilinguisme soustractif est risqué puisqu'il s'agit de bilinguisme dans les deux cas. De plus le fait de considérer un bilinguisme comme soustractif pourrait, selon François Grosjean faire un effet de « prophétie auto-réalisatrice » dans l'environnement de l'enfant.

Cette logique d'assimilation, qui tend à la substitution de la langue d'origine par la langue du pays d'accueil, est constatée dans plusieurs situations qui montrent à quelle point cette façon de faire joue de manière néfaste sur le développement de la personnalité. Dans l'un des ouvrages de Christine Hélot (2013 : 180), il est évoqué une situation d'asymétrie entre deux enfants, c'est-à-dire que leurs rapports ne sont pas égaux, bien que le lieu, leur âge et leur rôle tendent à montrer qu'ils devraient l'être. Ainsi, deux enfants dans un jardin d'enfant tiennent une conversation, l'un d'entre eux est locuteur natif de langue française, et l'autre est un enfant allophone. Lors de cette conversation, il est montré que lorsque l'enfant allophone est repris sur son vocabulaire alors qu'il avait pourtant juste, il accepte spontanément cette correction. Ce manque de confiance résulte de son rapport à son identité ethnique et de la façon dont cette identité ethnique est vue par le pays d'accueil. Il est également important dans cette situation de montrer que l'enfant allophone est tout aussi légitime que l'enfant locuteur natif pour utiliser le français.

Il s'agit ainsi, par l'assimilation de la langue d'origine des personnes arrivant sur le sol français, de substituer une langue à une autre afin d'arriver à ce que dénonce Christine Hélot (2007 : 95), comme une « francisation » des locuteurs allophones. Après avoir réalisé l'état des lieux du statut du bilinguisme en France dans la société, il convient de voir ce qu'il en est dans les écoles, puisque comme chacun le sait, école et société sont fortement liés.

I.2.4. Un système éducatif différent des autres

L'espace scolaire est le cœur d'enjeux politiques, institutionnels et démocratiques, comme le dit l'introduction de l'ouvrage *Diversité linguistique et culturelle à l'école* (2016 :9), et c'est pourquoi il est fortement lié au monolinguisme dominant en France, qui, par sa manière particulière de fonctionner rend impossible tout décloisonnement et échanges entre les savoirs, chose essentielle à un locuteur allophone. Tout d'abord, il convient de dresser un portrait du système éducatif en France, du point de vue des élèves allophones.

Il est important de noter que chaque pays à un système éducatif qui lui est propre, et que lorsqu'un élève allophone rentre pour la première fois dans une école française, il peut être soumis à ce qu'appelle Gérard Vigner un « choc éducatif » (2015 : 16). En effet les formes que prennent les systèmes éducatifs d'autres pays peuvent être très différentes, et passer d'un système autoritaire, ouvert, à un système sélectif. Toutes ces formes font émerger des comportements d'apprentissages très variés et adaptés à chacune d'entre elles de la part des élèves. L'âge d'entrée à l'école est de plus très différent selon les pays, et la France est le pays qui ouvre les portes de l'école le plus tôt en Europe (2 ans). Toutes ces différences font émerger chez l'élève nouvel arrivant une certaine surprise, qualifié de choc pédagogique. Après avoir posé le fait que tout élève allophone arrivant dans une école française peut être potentiellement perdu quant à ce que l'on attend de lui, il est important de s'intéresser de plus près au cas de l'école maternelle, puisque cette partie de la scolarité permet de comprendre le fonctionnement global de l'école dans le système français. En effet, comme l'évoquent Isabelle Leclaire et Françoise Audras (2016 : 95), la maternelle est pour un enfant allophone un double abandon, celui de cocon familial pour rejoindre l'école d'un côté, et celui de leur langue d'origine pour celle de scolarisation de l'autre. A ce choc s'ajoute l'enjeu pour l'enfant de parler, de s'exprimer de manière satisfaisante, tout en le faisant dans une autre langue que celle qu'il a toujours entendue, selon Isabelle Leclaire et Françoise Audras (2016 : 34). De plus, le français ne mettant pas en avant l'importance de se faire comprendre par rapport à une expression normée, les enfants ont, la plupart du temps, peu l'envie de s'exprimer et préfèrent rester silencieux de peur de se tromper. Les études cliniques montrent, selon ces mêmes auteures, des cas de mutisme, de trouble du spectre artistique, quand l'élève allophone est complètement privé de sa langue et culture d'origine au sein de l'école.

L'école française, est, contrairement à certains pays, peu encline au décloisonnement et au transfert des compétences entre les matières, ce qui ne facilite pas par la suite l'intégration des élèves d'école élémentaire allophones au secondaire, puisqu'ils vont passer d'un lieu ou tout est relativement ouvert avec des liens entre les matières, à des matières distinctes l'une de l'autre. Gérard Vigner (2015 : 35) explique que l'école permet « la maitrise du discours dans des répertoires distincts ». Ainsi, chaque matière, avec chaque professeur (2015 : 148) possède des

codes de communications inutilisables si on les échange, ce qui ne rend pas l'exercice du bilinguisme facile, puisque la pratique de deux langues est faite d'échanges constants entre ces langues. Cette forme d'apprentissage est donc peu propice au développement d'un raisonnement plurilingue chez un locuteur. Les approches interdisciplinaires qui pourraient favoriser les transferts entre les langues ne sont donc pas présents ou du moins pas assez au sein du système scolaire français, ce qui contribue à perpétuer un monolinguisme dominant.

I.2.5. Les différentes politiques linguistiques éducatives et leurs évolutions dans le temps

Après avoir dressé un état des lieux de la place du bilinguisme dans la société française et à l'école, il convient de s'intéresser aux différentes politiques linguistiques éducatives. En effet, cette thématique a un lien avec le sujet de ce travail de recherche, puisque c'est dans un pays régit par différentes politiques linguistiques qu'évoluent les professeurs sur lesquels va porter ce travail de recherche. Ces enseignants doivent ainsi tenir compte des obligations de certaines politiques linguistiques au travers de leur pratique, et de leur prise en compte des langues des élèves. Selon les derniers textes sur les politiques linguistiques, il est demandé aux enseignants d'accorder une plus grande place aux langues des élèves.

Comme il a été défini dans la première partie de ce travail ces politiques linguistiques se déclinent également en politiques linguistiques éducatives, qui s'appuient largement sur la façon de considérer les langues dans la société que nous avons évoquée précédemment, c'est-à-dire un monolinguisme dominant. Il existe cependant d'autres formes de ces politiques revendiquant une place entière pour la langue d'origine de la personne allophone, qui tendent à se développer dans les écoles et que nous allons étudier tout particulièrement, en s'appuyant sur les recherches montrant l'importance d'accorder une place à la langue d'origine de la personne allophone.

Tout d'abord, il est important d'aborder quelques principes d'application des politiques linguistiques, évoqués par Jean- Claude Béacco (2016). Le premier principe d'application est celui des besoins langagiers et des représentations sociales. Les besoins langagiers concernent la possibilité effective de créer une formation adaptée pour répondre aux besoins réels de formation en langue des locuteurs. Ils sont « l'ensemble des ressources qui lui seront nécessaires pour gérer avec l'efficacité requise les situations de communication dans lesquelles il va être impliqué », selon Jean-Claude Béacco (2016 : 30). Les représentations sociales des langues concernent tout ce qui a été décrit précédemment au sujet des échelles de valeur du bilinguisme et du degré de légitimité des langues. Ces représentations sont très importantes puisqu'elles conditionnent la demande de formation en langue des différents apprenants. Par exemple, des politiques linguistiques peuvent s'appuyer sur des stéréotypes relatifs à la valeur d'une langue, qui justifient la disparition

progressive de la langue d'un groupe minoritaire par son peu de valeur et d'utilité, comme l'explique le Conseil de l'Europe (2007 : 12). Jean- Claude Béacco ajoute qu'un autre principe d'application de politique linguistique est celui de l'unification, (2016 : 41). En effet puisque les choix de politiques linguistiques sont réalisés par des gouvernements, il s'agit pour eux de valoriser des éléments linguistiques « faisant partie de la conception de la nation ou des intérêts collectifs prioritaires de la société ». Cette unification repose sur plusieurs idéologies, celle de l'inégalité des langues, qui peut conduire à vouloir protéger la langue nationale, l'idéologie de la nation qui contient l'idée que la langue est un critère d'appartenance nationale, et l'idéologie de l'économie, qui prétend que « la multiplicité des langues est un handicap (2016 : 51). Cette idéologie économique tient compte de l'intérêt que peut avoir un locuteur à apprendre et à utiliser une langue dans un marché économique donné (2007 : 13). Le dernier principe d'application de politique linguistique est celui de la diversité, plus spécialement celui de la « diversification des actions publiques », en faveur d'une langue. L'éducation aux langues peut -être un exemple d'application de ces actions publiques. Les politiques linguistiques comprennent de nombreux enjeux, comme celui de gérer les revendications linguistiques (2016 : 69), celui de gérer le degré de légitimité des langues, et les équilibres politico-linguistiques.

Après avoir détaillé ce qui était contenu dans le terme de politique linguistique, il s'agit de revenir plus précisément à celui de politique linguistique éducative. En effet, selon Jean- Claude Béacco (2016 : 117), l'acteur le plus massivement sollicité pour les langues est le système éducatif, puisqu'il « touche tous les citoyens à travers l'éducation obligatoire ». Le système éducatif possède de nombreux pouvoirs, comme celui de légitimer une langue, en effet le fait qu'elle soit enseignée ou non est déterminant dans l'importance que peut lui conférer la société. Ainsi, l'absence d'une langue dans un système d'enseignement participe à son exclusion et à la formation de représentations négatives. La présence ou l'absence d'une langue dépend aussi de son « enseignabilité », en effet pour enseigner une langue, il faut pouvoir avoir accès à des ressources telles que des manuels par exemple, qui ne sont pas toujours disponibles. De plus cette enseignabilité est jugé en fonction de la capacité du programme d'enseignement à répondre à plusieurs questions de type « Quelles en sont les finalités ? Quand apprennent les élèves ? Avec quoi apprennent-ils ? Comment évaluer ? » (2016 : 128). La diversification de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles fait également face de nombreux problèmes tels que les idées reçues sur l'apprentissage des langues, comme par exemple le bilinguisme soustractif, ou les obstacles administratifs, comme la question des coûts des heures d'enseignements pour des professeurs de langues plus rares et difficiles à trouver.

Il convient de donner des exemples de politiques linguistiques éducatives proposées par Jean-Claude Béacco. Le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui organise les éléments théoriques les plus importants dans l'apprentissage d'une langue, propose un scénario curriculaire (2016 : 152), en organisant les enseignements de différentes langues dans la durée des

apprentissages, afin de mieux « projeter et échelonner les différents objectifs d'apprentissage ». Il s'agit de pouvoir organiser les enseignements de manière moins « sectorisée », en tenant moins compte des logiques administratives et plus des aspirations et du répertoire linguistique des apprenants. Deux exemples de parcours curriculaires sont expliqués, l'un propose l'enseignement d'une langue régionale et l'autre celle dans langues étrangères dans l'enseignement professionnel. Dans les deux cas, les objectifs principaux sont de valoriser le rôle des langues comme pont vers d'autres langues, et d'acquérir une forme de conscience envers celle-ci, qui comprend son statut socio-culturel, son rôle identitaire, ou la comparaison avec la langue de scolarisation (2016 : 156). Une autre forme de politique éducative linguistique passe aussi par la transversalité entre les enseignements (2016 : 167), en effet il s'agit de faire communiquer les savoirs abordés en cours de langue avec ceux des autres matières scolaires et de ne pas cloisonner chaque matière. Par exemple, le Plan d'étude romand comprend des finalités communes entre la langue de scolarisation et les langues étrangères. Le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles) propose quant à lui, des pistes d'approches pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le CECRL, à travers notamment des activités d'éveil aux langues, par des approches interculturelles, par la didactique intégrée des langues, et l'intercompréhension entre les langues parentes. *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe,* qui a pour but de promouvoir le plurilinguisme, propose quant à lui des questions à se poser permettant de créer les politiques linguistiques éducatives (2007 : 28)

« - Quelles sont les fonctions des systèmes éducatifs et, en particulier, de l'enseignement des langues dans la société et comment pourrait-on les modifier pour poursuivre des politiques de diversification linguistique et de plurilinguisme ?
- Comment doit-on concevoir les programmes pour tenir compte des occasions d'apprentissage des langues offertes à différents moments tout au long de la vie et dans des institutions différentes ?
- Quel est l'effet de la disponibilité d'enseignants sur l'élaboration des politiques ? »

Il convient également de s'intéresser à l'application de ces différentes politiques linguistiques éducatives à travers le temps. Au niveau européen, le comité des ministres du conseil de l'Europe affirme en 1999 que le plurilinguisme est une condition de la citoyenneté en Europe (2007 : 19). Selon le Conseil de l'Europe, l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire était exclu jusqu'à très récemment à cause de problèmes de coûts et des craintes que l'enseignement de ces langues n'interfère avec l'acquisition de la langue nationale (2007 : 15). En effet, comme le montrent Laurent Puren et Thao Tran Minh dans leur article (2008 : 361), le plurilinguisme a longtemps été rejeté par l'éducation qui avait pour rôle d'être au service de « l'homogénéisation du pays », afin de promouvoir le régime Républicain. Au XIX^{e} siècle, les lois Ferry veulent que le français devienne la seule langue en usage. C'est pendant cette période qu'un inspecteur générale de l'enseignement primaire, Irénée Carré, met en place une méthode d'enseignement de la langue

française, qu'il appelle méthode « maternelle », qui exclue totalement l'emploi des langues maternelles des élèves. Les élèves surpris à utiliser leur langue d'origine sont punis et doivent dénoncer leurs camarades qui en font de même. Cette politique sera poursuivie jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale. C'est pendant la deuxième moitié du XXe siècle, que les langues autres que le français commencent à être reconnues, tout d'abord avec les langues régionales, grâce à la loi Deixonne qui propose une heure d'enseignement facultatif par semaine aux élèves. Durant les années 1970, les langues des élèves issus de l'immigration font l'objet de « programmes particuliers s'adressant à des populations spécifiques » (2008 : 363), et des classes d'initiation et d'adaptation sont ouvertes. En 1978, il est permis de faire profiter les enfants non allophones de la diversité linguistique que représentent les élèves allophones. Aujourd'hui, malgré l'évolution des représentations sur les langues des élèves, les langues d'origines continuent de n'être réservées qu'à des moments privés destinés à cet usage, comme les intercours par exemple, et les élèves eux-mêmes sont réticents à utiliser leur langue au sein même de l'institution scolaire. Cette situation montre à quel point l'école a été modelée par les différentes politiques linguistiques éducatives qui ont pu exister. C'est donc dans le cadre de ces différentes politiques linguistiques éducatives appliquées en France que l'on pourra observer les actions des enseignants envers les langues des élèves.

Après avoir exposé les différentes politiques linguistiques existantes et leur évolution dans le temps au sein de la société française, il convient de montrer que la diversité représentée par les langues des élèves est, loin d'être un fardeau, une richesse qu'il convient d'exploiter au sein des politiques linguistiques éducatives *bottom-up.*

II.3. Penser la diversité comme une ressource avec les politiques linguistiques éducatives *bottom-up et l' « empowerment »*

I.3.1. La langue, constitutive d'une identité

La langue maternelle d'origine d'un élève défini son identité, elle fait partie de lui. L'identité est en effet une partie importante dans les travaux de recherche sur l'allophonie, puisque l'identité est formée, selon la philosophie, d'une partie d'identité dite comme « substance », et d'une partie d'identité comme « processus », comme l'explique Marie-Rose Moro. Cette partie identifiée comme processus est « une construction dynamique et à renouveler constamment dans la relation à l'autre » (1989 : 110). Ainsi, la façon dont l'autre perçoit la langue d'origine de l'élève a une très grande importance dans la façon qu'aura l'élève de se percevoir lui-même. C'est pourquoi il faut privilégier des rapports d'échanges constructifs sur la langue des élèves, et non un refus ou de l'ignorance, qui risqueraient d'avoir des conséquences désastreuses sur la construction identitaire de l'enfant. C'est aussi pourquoi priver un élève de l'exercice de la sa langue première revient à le priver d'une partie de lui-

même. Il est important de noter que cette partie est évolutive, et que tout rapport négatif à la langue d'origine de l'élève peut être inversé dans le rapport à l'autre, et donc dans de cadre de notre travail, dans le rapport élève/enseignant.

Comme le dit Gérard Vigner (2015 : 50), quelqu'un qui parle plusieurs langues est « quelqu'un qui est porté par une relation particulière au monde, nourris par les formes de l'imaginaire se sa sphère culturelle première ». Change langue est un découpage particulier du monde, comme ont pu le démontrer de nombreux linguistes, et chaque langue voit une même réalité d'une manière qui peut être différente, avec des mots qui lui sont propres. Ces mots véhiculent une certaine culture, que peut s'approprier ou non la personne bilingue une fois adulte, mais enfant, le locuteur allophone va souvent se retrouver dans une situation de « reconnaissance » envers sa langue d'origine qui va induire un certain sentiment de loyauté envers celle-ci. Tina Hickey (2016 : 163), souligne-lui, que lorsque l'enfant va devoir trouver sa place dans un groupe social, il forge son identité, et que cette identité sera celle d'un locuteur multilingue. Hans Jurgen Krumm, (2008 : 109), demande à des enfants de décrire leur langue d'origine, et leur traduction de leur rapport aux langues est très parlante. Martin, 12 ans explique par exemple que sa langue de scolarisation, l'anglais est « dans sa tête », puisqu'il doit réfléchir pour cette langue, alors qu'au contraire l'allemand, sa langue d'origine est « dans ses bras », parce qu'elle est très facile.

Comme évoqué précédemment par Isabelle Audras et Françoise Leclaire (2016 : 94), des études démontrent que les élèves privés de leur langue d'origine souffrent de mutisme dans une grande majorité, et de trouble du spectre autistique. Selon Jean-Marie Frisa dans *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde* (2014 : 49), priver un enfant de sa langue d'origine et imposer le français comme langue de scolarisation unique fait l'effet d'une « violence intolérable », puisqu'il n'a ainsi aucun accès à tous les repères qu'il a pu construire à travers l'usage de sa langue première. Il est donc ainsi aussi perdu que s'il n'avait pas de possibilité de penser et d'exprimer sa pensée. Jim Cummins (2001 : 16), évoque le fait que le rôle de l'école est de promouvoir les talents et les prédispositions des enfants, ainsi priver les élèves de leur langue première est égal au fait de les empêcher de se servir de leurs connaissances et donc de développer leurs talents. Il ajoute que le refus de la langue première provoque une rupture dans la relation qu'entretient l'élève avec sa famille, ce qui est également une forme de violence. Ses recherches montrent également que le développement éducationnel et le développement des capacités de raisonnement de l'enfant sont liées à son utilisation des deux langues, c'est-à-dire une utilisation permanente des deux langues avec des aller-retours d'une langue à l'autre. Ainsi, priver un enfant de sa langue première est égal à l'empêcher de développer toutes ses capacités cognitives de manière suffisante. D'un point de vue identitaire, le fait d'empêcher l'utilisation d'une langue réduit de manière significative les capacités du locuteur dans celle-ci. Seulement une langue véhicule, plus que des capacités langagières, une culture. Ainsi pour les

élèves allophones qui perdent l'usage de leur langue première, un « fossé émotionnel » se creuse entre eux et leurs parents, entourage. (2001 : 19). Pour les élèves arrivants plus âgés, il survient alors un autre problème, celui de la lecture. En effet, comme l'explique Jean-Marie Frisa (2014), « on apprend à lire qu'une seule fois dans sa vie ». Tout l'enjeu est alors de transposer ses compétences en langue d'origine dans la langue de scolarisation, et le rapport à l'écrit est conditionné par le rapport à l'écrit entretenu dans la langue d'origine de l'apprenant. De plus, les familles des élèves allophones de langue minoritaire arrivant en France étant souvent issus de classes défavorisés, il s'agit de ne pas les appauvrir encore plus en les privant de l'usage de leur langue première, comme le soulève à juste titre Michel Dollé (2013 : 64).

Le langage est partie prenante de l'identité de son locuteur, et à plus forte raison chez un locuteur allophone, puisque les deux langues en présence agissent comme des codes complémentaires. Jean-Marie Frisa (2014) évoque ce que le CECRL (Cadre européen commun de référence) nomme la « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Cette appellation tend à sortir des clichés et des dichotomies, qui sépareraient les langues en deux compétences distinctes. Elle montre que les compétences du locuteur en deux langues peuvent être utilisée en même temps pour parler d'un seul sujet. Selon ce même auteur, le bilinguisme est en fait indécomposable en deux monolinguismes distincts, puisque la compétence langagière de l'individu repose bien sur deux langues. Jim Cummins et le concept d'interdépendance linguistique décrit par Sven Sierens et Griet Ramaut (2013 : 104), peut servir à illustrer cette notion de code complémentaire. En effet, le locuteur opère en faisant des transferts conceptuels d'une langue à l'autre pour évoquer une même réalité. Cécile Goi (2016 : 33) parle également « d'articulation cognitive » entre les deux langues. Le mot « articulation » démontrant à quel point il est impossible de séparer les eux langues comme deux parties du corps reliées par une articulation. Il s'agit de lutter contre les stéréotypes qui disent que le développement de langage est plus lent chez les enfants bilingues, au prétexte qu'ils sont perturbés par deux modes d'expression différents, comme le donne en exemple Christine Hélot (2013 : 46). Le plurilinguisme est, selon elle (2013 : 11), le fait de penser en plusieurs langues à la fois, et de se servir de façon de décrire, de vocabulaire différent selon les langues. Elle évoque les deux langues en présence chez un locuteur comme deux codes culturels pour interpréter le monde (2007 :90). Jean- Marie Frisa évoque l'idée que chaque élève allophone est « un plurilingue en devenir », et qu'il s'agit pour cela de donner libre cours à l'utilisation de ses deux langues, puisqu'elles sont son moyen de communication personnel, un moyen de communication indivisible. Rester monolingue pour un élève allophone est un « gâchis des aptitudes linguistiques » selon l'ouvrage « *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde* ».

Bien que la langue de l'apprenant fasse partie de son identité, il s'agit de porter une attention particulière au fait de ne pas enfermer les gens dans une identité

culturelle assignée, comme le montre Cécile Goï (2015). Jean- Marie Frisa (2014), lui ajoute qu'il ne faut pas « prendre les élèves pour des prototypes de leurs groupes alors qu'ils n'en sont que les représentants ». Ainsi, le langage et plus particulièrement la langue première de l'apprenant est constitutive de son identité, mais il s'agit de ne pas résumer pour autant son identité à ce langage.

I.3.2. Les finalités et les moyens des tentatives de valorisation des langues des élèves au sein des politiques linguistiques éducatives « bottom-up »

Comme nous avons pu le voir précédemment, la langue première de l'apprenant est indissociable de sa personnalité et de sa manière d'être, c'est pourquoi l'acceptation de cette langue est nécessaire pour l'élève, afin qu'il puisse grandir et établir une relation harmonieuse avec les différentes langues de son répertoire langagier. Ce but est précisément celui visé par les politiques linguistiques éducatives dites « *bottom-up* ». La *Bildung*, qui est un concept allemand évoqué par Nathalie Thomauske (2016 : 78), qui désigne le fait de se développer sur le plan personnel, social et dans l'éducation scolaire, peut être une bonne définition des visées des politiques linguistiques éducatives. Nous allons donc étudier ces différentes finalités et les moyens d'y parvenir.

Tout d'abord, Sven Sierens et Griet Ramaut parlent (2013 : 110), d'environnement favorable, au sein de l'école. En effet il s'agit d'assurer à l'élève allophone au sein de l'école un environnement d'apprentissage « sécurisant et positif ». Au sein de cet environnement favorable, les élèves disposent d'un soutien interactionnel en langue maternelle et effectuent des taches fonctionnelles qui ont du sens pour eux. Il s'agit de supprimer tout ce qui pourrait rendre l'élève mal à l'aise, et de lui procurer tous les éléments nécessaires pour lui assurer une réussite dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, et cela passe premièrement par le refus d'enlever à l'enfant la possibilité d'user de sa langue d'origine. Le schéma ci-dessous du CLE utilisé par Verhelst (2006) dans l'ouvrage de Sven Sierens et Griet Ramaut, représente cet environnement favorable sous la forme de trois sphères, la première « un environnement d'apprentissage sécurisant et positif » contenant les deux autres puisqu'elle en est la condition première.

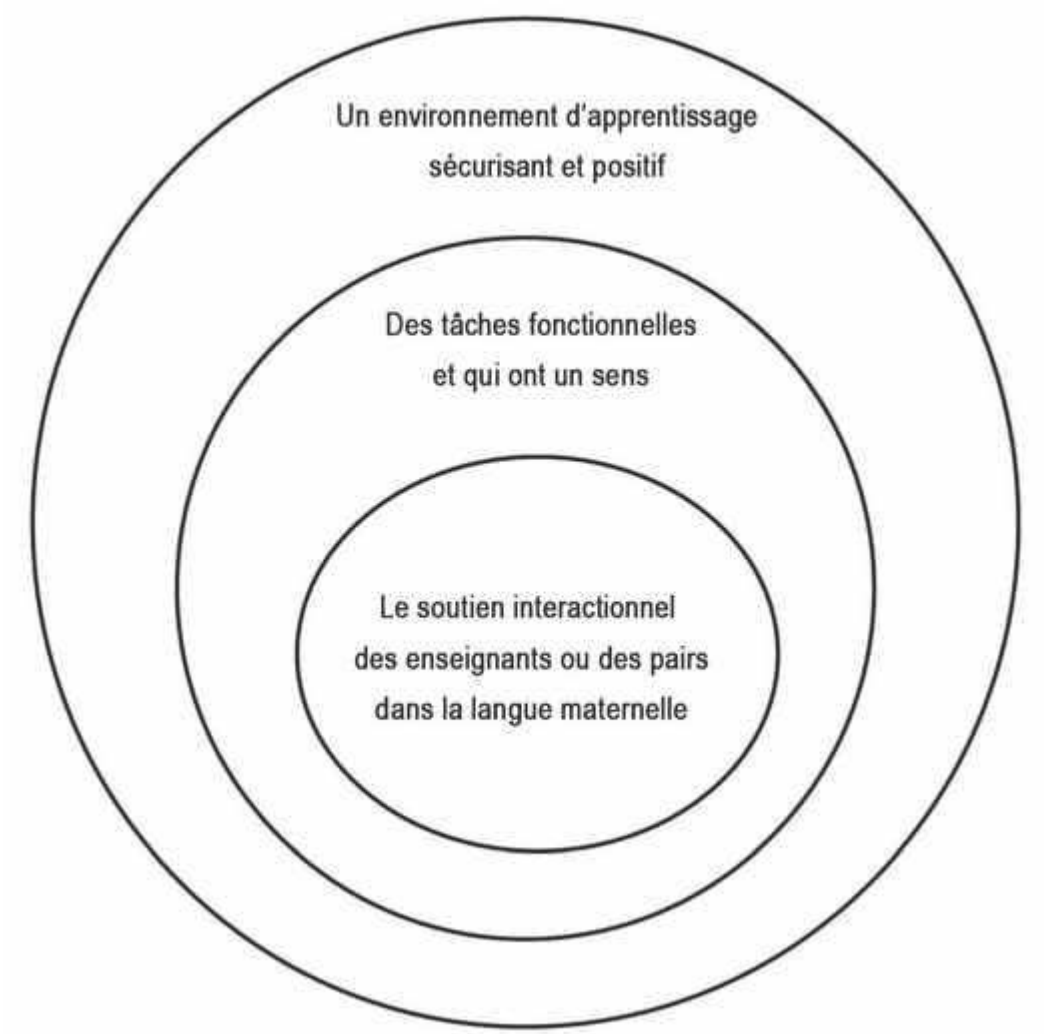


Image 1 : Schéma de l'environnement favorable d'apprentissage, CLE, 2006

Christine Hélot argumente quant à elle que les résultats cognitifs sont supérieurs quand la langue maternelle est valorisée par l'école et la famille (2007 : 35), ce qui contribue à établir ce que nous avons appelé un environnement d'apprentissage favorable. En effet, si l'élève ne considère pas sa langue première comme un handicap, il pourra alors penser qu'il est aussi capable de progresser dans la langue de scolarisation que n'importe quel natif de cette langue.

Ainsi, un appui en langue maternelle doit être permis, comme l'affirme Nathalie Thomauske (2013 : 86). Il conditionne l'apprentissage de langue de scolarisation, puisque, selon Gérard Vigner (2015), le rapport à l'écrit dans la langue maternelle est fondamental. En effet la façon qu'aura l'élève allophone de considérer l'écrit influencera celle dont il verra l'écrit dans sa langue de scolarisation. S'il possède des compétences à l'écrit dans sa langue première, il pourra plus facilement s'appuyer sur celle-ci pour produire des écrits dans la langue de scolarisation (2015 : 82). C'est pour cela qu'en parallèle des apprentissages en langue de scolarisation, l'élève doit pouvoir enrichir ses compétences dans sa langue d'origine, afin que les compétences soient plus facilement transférables. Il ajoute de plus pour appuyer

cette idée qu'« on apprend une langue à partir de sa propre langue ». (2015 : 132). Christine Hélot, dans cette même visée, explique que les deux langues doivent de développer jusqu'à la littératie, c'est-à-dire, selon l'OCDE « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités*". Le fait que les deux langues atteignent ce palier de « littératie » permet en effet de prendre appui sur l'une pour évoluer dans l'autre.

Un autre point qui se doit d'être pris en compte dans les politiques linguistiques éducatives *bottom up*, est l'importance accordée aux moments de conversations entre pairs. Tout d'abord, il est recommandé de placer les élèves allophones dans des classes d'âge similaires, comme le mentionne Jean- Marie Frisa (2014). Les échanges sont, selon l'introduction de *Diversité linguistique et culturelle à l'école* (2016 : 18), plus riches entre pairs, c'est pourquoi il convient de leur accorder autant d'attention qu'aux moments de participation en classe avec l'enseignant. Jean- Marie Frisa (2014), explique que les situations de communication possèdent des composantes linguistiques, sociologiques et pragmatique, ce qui en fait des situations d'expérimentations variées et très importantes pour le développement de l'enfant. Rita Carol, Séverine Berha et Dominique Macaire (2016 : 61), expliquent que ces moments sont privilégiés pour l'apprentissage de la langue de scolarisation car, en plus d'être un moment important de socialisation, les élèves y parlent de tous les sujets, sur des registres et des genres différents. De plus, ces moments ne sont pas centrés sur la production d'un discours normé et grammaticalement correct, mais bien sur la volonté de se faire comprendre de l'autre. Il ne s'agit pas ici de quoi est capable l'élève au cours d'une interrogation par l'enseignant, mais bien de quoi il est capable sans lui (2016 : 64), au sein d'un groupe de pairs de la même classe d'âge.

Enfin, selon Cécile Goï, (2015) « on apprend à parler en construisant des apprentissages », c'est pour cela que les apprentissages langagiers en langue de scolarisation doivent être mêlés aux séances d'apprentissages disciplinaires proprement dites. Jean Marie Frisa (2014), explique que tous les moments sont des situations d'apprentissage de la langue. Il s'agit donc de considérer chaque moment avec l'élève comme une occasion d'enrichir son vocabulaire et ses compétences langagières.

I.3.3. Donner une importance aux affects pour le développement de l'élève

La finalité des politiques linguistiques éducatives *bottom up* étant que l'élève puisse se développer harmonieusement avec ses deux langues, il semble nécessaire de parler de l'importance des affects, c'est-à-dire des sentiments que peut éprouver l'élève vis-à-vis de ses deux langues, à l'école mais aussi dans sa famille. Christine Hélot affirme que le rapport affectif à la langue est important dans l'apprentissage (2007 : 32). Bien que ce travail porte sur la part de l'enseignant, il est important de

souligner que pour des jeunes élèves, les actions des proches conditionnent le pouvoir d'action de l'école et de ses acteurs.

La première chose dont peuvent être sujets les élèves allophones est le conflit de loyauté. En effet il s'agit d'un sentiment de culpabilité éprouvé par l'élève à utiliser la langue de scolarisation plutôt que celle de ses parents. L'élève aura l'impression de renier ses origines en utilisant une autre langue, et donc freinera son apprentissage de la langue de scolarisation. La langue de l'école n'est pas, comme le souligne Christine Hélot, chargé d'autant d'affects que la langue première (2016 : 49). C'est pourquoi il convient, dans le but de promouvoir les politiques linguistiques éducatives *bottom up,* de réduire ces conflits de loyauté potentiel, en légitimant autant la langue d'origine que la langue de scolarisation, comme l'explique l'introduction de *Diversité linguistique et culturelle à l'école* (2016 : 11). Le conflit de loyauté inspire, selon Jean-Marie Frisa (2014), une véritable concurrence entre les langues qui est néfaste au développement personnel. Ce conflit de loyauté est illustré par les auteurs qui s'expriment dans *L'aventure du bilinguisme* (2000), en effet, les différentes personnes bilingues s'exprimant décrivent toutes un sentiment de trahison lorsqu'ils s'expriment dans une autre langue, et affirment que la composante affective de la langue joue beaucoup sur la manière de vivre son bilinguisme. Selon Wallace Lambert (2007 : 34), si deux langues sont également valorisées dans le contexte familial et le milieu scolaire, le bilinguisme peut être vécu comme harmonieux.

Le sentiment d'exil est beaucoup évoqué par Christine Hélot pour qualifier l'exclusion de la langue d'origine chez un locuteur allophone (2007 : 88). Christine Hélot explique que si la langue maternelle est niée, c'est comme si une partie de l'élève était niée avec elle (2007 : 222), et que si cette langue n'est pas menacée de perte par le système scolaire, l'enfant voit moins de danger à rentrer pleinement dans la langue de scolarisation (2007 : 223). Il est important que le rapport au savoir n'invalide pas celui des parents, c'est-à-dire leur langue. Il est également important de ne pas effectuer de hiérarchisation volontaire entre les langues en cantonnant l'usage de la langue familiale aux moments privés et celui de la langue de scolarisation à l'école, comme l'explique Nathalie Thomauske (2013 : 84). De plus, il est important, selon Cécile Goï, d'expliquer à l'élève pourquoi il est en France, afin que cette situation ne soit pas subie, mais bien comprise et acceptée. Elle ajoute que l'enfant doit faire lui-même acte de reconnaissance de ses différentes langues afin de vivre une scolarité harmonieuse, il s'agit de lui donner « l'autorisation de réussir ». Le fait que la langue maternelle soit acceptée fait que l'élève connait un rapport « plein » envers sa langue d'origine, et non un manque qui fait qu'il pourrait culpabiliser en utilisant la langue de scolarisation. Ainsi, reconnaitre le bilinguisme participe beaucoup à la construction identitaire de l'enfant (2007 : 90).

Du côté du rapport élèves/école/parents, il est prôné une relation forte et bienveillante avec les familles, une co-éducation partagée, et une conciliation des altérités. En effet le rapport de l'élève à l'école étant pour beaucoup conditionné par le rapport des parents à l'école, il convient de donner une part de responsabilité aux

parents dans la scolarité d'un élève allophone. C'est pour cela que lors de l'arrivée d'un élève allophone dans l'école, un soin particulier devra être assuré à l'accueil des parents par le directeur, afin de s'assurer qu'ils aient compris tout ce qu'ils doivent savoir concernant la scolarité de leur enfant. Isabelle Audras et Françoise Leclaire évoquent l'exemple d'une personne allophone et de la vision de l'école par ses parents, qui conditionne beaucoup de choses. En effet cette femme décrit une situation dans laquelle elle s'est retrouvée en voulant traduire une lettre de l'assurance à son père, non locuteur français. La réalité évoquée dans la lettre n'existant pas dans la langue de son père, son père lui a alors demandé « mais qu'apprend tu à l'école ? » (2016 : 108). Cette réponse cristallise bien les attentes que peuvent placer certains parents dans l'école, qui vont rejeter toute responsabilité pour fonder sur l'école l'ensemble de leurs espoirs. Les parents d'élèves allophones peuvent également voir les efforts de l'école envers leur enfant allophone comme une tentative de discrimination, selon Christine Hélot (2013 : 10). Il s'agit de clarifier la situation et d'expliquer aux parents que si leurs enfants font des activités différentes des autres, c'est pour favoriser leur réussite et non tenter de les mettre à part en les catégorisant. Certains parents refusent totalement leur langue d'origine, pensant que l'école a pour but de leur enseigner uniquement la langue de scolarisation pour leur permettre de réussir socialement. Il est alors nécessaire de leur faire comprendre que l'acceptation de leur langue d'origine n'est pas un handicap. Il s'agit également de lutter contre la notion de « perdu d'avance », que peuvent éprouver certains parents d'élèves allophones envers l'école. En effet, ils pensent que la langue de la maison est un handicap pour leur enfant, et qu'il ne pourra jamais aussi bien réussir qu'un élève non allophone, comme l'explique Nathalie Thomauske (2013 : 82). Christine Hélot transmet le discours de parents d'élèves allophones qui évoquent la non transmission de la langue d'origine comme une véritable souffrance, qui nuit autant à eux-mêmes qu'a l'élève puisque le rapport à la langue d'origine n'est pas positif (2007 : 212). Accepter la langue d'origine ne met ainsi pas en danger la langue de scolarisation mais la favorise (2007 : 225). Un des autres points importants est le fait de légitimer la langue des parents aux yeux de l'école (2207 : 231). En effet, un élève issu d'une langue dite « minoritaire » aura tendance à s'ouvrir moins facilement sur sa langue et sur ses parents s'ils parlent cette langue, mais si ses parents viennent intervenir à l'école pour, lors de séances d'éveils aux langues, présenter leur culture et leur langue, ce rapport peut tout à fait changer. En effet, si la langue des parents à sa place à l'école, cela veut bien dire que sa langue d'origine à une réelle place légitime en tant que savoir. La valorisation des parents joue, selon Isabelle Audras et Françoise Leclaire, un rôle important dans l'intégration de l'élève (2016 : 100).

Les parents doivent pouvoir comprendre les documents concernant leur enfant distribués par l'école, afin de s'impliquer pleinement dans une co-éducation mené par l'école et la famille. Cécile Goi dénonce le fait que beaucoup de parents signent des documents de l'école sans les comprendre. Les AEF (actions éducatives familiales)

permettent aux parents de prendre des cours de français, afin d'assurer un meilleur suivi de leur enfant.

De plus, le français joue pour beaucoup dans la réussite scolaire selon Rita Carol, Séverine Berha et Dominique Macaire. En effet, la façon dont il a été appris est déterminante. Si le français a été appris en totale opposition avec la langue utilisée à la maison, il peut arriver que l'élève, en assimilant l'école à ce rejet du milieu familial, rejette complétement l'école (2016 : 50). Michel Candelier, affirme ainsi avec raison que « les élèves ont du mal à s'intéresser à une école qui ne saisit pas cette opportunité de s'intéresser à eux » (2006 : 5).

Ainsi, il est primordial d'établir une relation de confiance entre l'école, les parents et l'élève, et de construire une relation fondée sur la confiance et l'acceptation du répertoire langagier de l'élève. Une citation de Pierre Encrevé (2007 : 13) pourrait résumer parfaitement cette idée : « *Il parait nécessaire de respecter l'ensemble des connaissances linguistiques des élèves, quelles qu'elles soient, de s'y intéresser, de leur dire que les langues que parlent leurs parents sont de « vraies langues » aussi dignes d'intérêt que le français standard* ». Il conclue ensuite par l'idée qu'« *il est très important de dire aux enfants que, étant donné l'inégalité sociale des idiomes, ils ont intérêt à maitriser les usages hiérarchiquement placés en haut de l'échelle nationale et même internationale, même s'ils peuvent trouver un intérêt personnel à conserver la langue « dévaluée » de leur grand-mère* ».

I.3.4. Les différentes institutions

En France et au niveau international, différentes structures existent pour la règlementation des différentes politiques linguistiques, et pour l'accueil des élèves allophones au sein des écoles. Dans un premier temps, nous allons étudier les principales structures au niveau international, puis au niveau national.

Tout d'abord, le Conseil de l'Europe, institution internationale, mène des activités de promotion du plurilinguisme à travers le monde, d'éducation à la diversité et aux différentes langues, selon la convention culturelle européenne (1954). C'est au Conseil de l'Europe que l'on doit le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et le portfolio européen des langues. C'est également cette institution qui a élaboré le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Il agit avec le Centre Européen pour les Langues Vivantes, et la Charte Européenne des Langues Régionales et Minoritaires. Cette institution a pour but de promouvoir le plurilinguisme, la diversité linguistique, la compréhension mutuelle, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale, à travers les différents états. Le programme EVLANG (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues Evlang), est un programme européen mené par Michel Candelier, qui, depuis 1998, a pour but d'évaluer l'impact des séances d'éveil aux langues sur les élèves dans l'école. Ces séances d'éveil aux langues ont pour but de

faire étudier aux élèves la diversité du langage pour en comprendre son fonctionnement. L'éveil aux langues est issu d'un courant nommé *Language Awareness,* crée par Philippe Hawkins dans les années 80.

Au niveau national, il existe en France les circulaires pour les enfants nouvellement arrivés, mises en place par le ministère de l'éducation nationale. La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 qui indique l'organisation de la scolarité pour les élèves allophones est la plus récente, et abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France. La circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002 indique les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. Le site dédié à l'enseignement, Eduscol indique que ces circulaires veulent garantir plusieurs axes fondamentaux :

- *« La lutte contre les discriminations*
- *L'harmonisation des procédures d'accueil*
- *L'objectif d'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*
- *L'apprentissage du français comme langue seconde pour les publics allophone*
- *La garantie de la continuité éducative pour les publics itinérants »*

Le CASNAV, le centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage est une autre des institutions nationales. Cette institution « *est un pôle d'expertise, une instance de coopération et de médiation, un centre de ressources et de formation* ». Elle a pour but d'accompagner la scolarisation des élèves allophones arrivants et celle des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. C'est le CASNAV qui gère les UPE2A dans les écoles, c'est-à-dire les classes où sont inscrits les élèves allophones nouvellement arrivés, et dont le but est de passer progressivement à une scolarisation en classe normale. Le CASNAV propose notamment aux parents d'élèves allophones des documents dans leur langue, afin qu'ils puissent comprendre les informations nécessaires à la scolarisation de leur enfant, et réalisent des évaluations diagnostiques des élèves nouvellement arrivés en français et dans leur langue d'origine, afin de déterminer quels sont leurs besoins exacts. La brochure ci-dessous est un exemple d'information réalisée par le CASNAV à destination d'une famille turc, que nous pouvons retrouver sur le site Eduscol, dans la catégorie « Ressources pour les EANA » :



Bienvenue

HOŞGELDİNİZ

En France, **l'école publique est gratuite et l'instruction est obligatoire** pour les filles et les garçons âgés de 6 à 16 ans. Le parcours de l'élève peut commencer à 3 ans (voire 2 ans dans la limite des places disponibles) et peut se poursuivre au-delà de 16 ans.

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

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

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

À l'école, votre enfant apprend la langue française. Parler français est une nécessité car le français est la langue de la République. À l'école, c'est en français que votre enfant apprend à parler, lire, écrire, compter. Cependant, il est important pour lui de continuer à parler dans sa langue d'origine.

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

Fransa'da, 6 yaşından 16 yaşına kadar, **okul mecburi ve ücretsizdir.** Çocukların çoğunluğu, okula 3 yaşlarında başlar (yer olursa 2 yaşında başlayabilir) ve 16 yaşından sonra da devam edebilir.

Fransa'da yaşayan fransız ve yabancı **çocukların okula gitmesi bir haktır.**

Okul, Fransa Cumhuriyeti'nin bütün değerlerini öğretir ve ona saygı duyar; çocukların kökenleri, milliyetleri, dinleri, cinsiyetleri, cinsel yönelimleri, ailevi durumları, handikapları ne olursa olsun saygıyla karşılanırlar. Kızlar ve erkekler sınıflarda beraber okurlar, aralarında hiçbir ayrımcılık yapılmaz.

Okul laiktir: herkesin kültürüne, diline ve dinine saygı gösterir. Bununla birlikte, hiçbir koşulda çocuklara ve yetişkin velilere kendi politika ve dini görüşlerini impoze etmelerine izin verilmez.

Okulda çocuğunuz fransızcayı öğrenir. Fransızca konuşmak zorunludur, cumhuriyetin dilidir. O yüzden, okulda çocuğunuz konuşmayı, okumayı, yazmayı ve saymayı fransızcayla öğrenecektir. Çocuğunuzun gelişimi için, kendisine ana dilinizle hitap etmeniz çok önemlidir.

Okulda, çocuklar birlikte yaşamayı, birbirini daha iyi tanımayı, kültürlerini paylaşmayı öğrenecekler.

Image 2 : Brochure d'accueil pour les parents d'élèves allophones turcs

Le CASNAV aiguille les équipes éducatives en leur proposant une démarche de prise en charge des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) grâce à des propositions de formations, comme le montre le schéma ci-dessous, issu du site de formation en ligne M@gistère[2]:

[2] en partenariat avec le CASNAV de Besançon



Image 3 : Carte mentale de la formation proposée par M@gistère aux enseignants sur les élèves allophones

Le CASNAV propose des documents aux équipes éducatives qui leur permettent d'accompagner au mieux la scolarisation des élèves allophones, tels que des bilans initiaux, des projets personnels individualisés. Les bilans initiaux indiquent à la fois la maitrise en langue maternelle et en langue de scolarisation. Voici un exemple d'évaluation initiale pouvant être réalisée avec un élève nouvellement arrivé, issu du site de l'académie de Poitiers.

Résultats observés aux évaluations initiales

Synthèse

L'enfant est-il…	Oui	Non
totalement non lecteur dans sa langue d'origine ?		

L'enfant est-il…	Oui		Non
	lecteur débutant	lecteur confirmé	
lecteur dans sa langue sur des caractères non latins ?			
lecteur dans sa langue sur des caractères latins ?			

L'enfant…	Oui	Non
sait-il écrire en lettres cursives ?		
comprend-il un peu le français ?		
parle-t-il un peu le français ?		
a-t-il les connaissances en mathématiques attendues d'un enfant de son âge ?		
manifeste-t-il des compétences scolaires d'attention et d'application ?		

En effet, lors de l'arrivée d'un élève allophone en France, le CASNAV réalise obligatoirement un document d'évaluation des compétences de l'élève. Les

enseignants soumettent ce document à l'élève et vérifient les compétences de l'élève en lecture dans sa langue d'origine, en mathématiques dans sa langue d'origine et la maîtrise de la langue française dans quatre domaines : la compréhension orale ; l'expression orale ; la compréhension écrite ; ainsi que la production et l'expression écrite. Suivant ces résultats, les enseignants décident de l'inscription de l'élève dans une classe d'UPE2A ou dans une classe ordinaire.

Le CASNAV prend également en compte l'importance de l'entrée en maternelle d'un enfant allophone. C'est pourquoi le site du CASNAV de l'Académie de Créteil propose divers articles sur ce moment crucial de la scolarité de l'enfant et donne plusieurs conseils pour que la langue de l'enfant ne soit pas source de conflit entre l'enfant, ses parents et l'école. Il alerte notamment les parents sur les risques du mutisme, en demandant aux parents et aux enseignants de vérifier si l'élève comprend et communique par exemple. Il donne également quelques pistes d'étayage pour les enseignants. Des innovations sont faites par le CASNAV chaque année, comme avec la création dans l'académie de Paris d'une classe UPE2A-ULIS. Cette classe permet ainsi d'accueillir à l'école des élèves allophones en situation de handicap.

Enfin, il existe également des associations, comme EDiLiC par exemple, qui visent à promouvoir la diffusion de l'éveil aux langues dans le système éducatif. Elle diffuse les travaux issus de la recherche, organise des rencontres entre les différents acteurs faisant face à des situations d'allophonies, organise différents évènements…Elle organise des congrès dans le monde réunissant des enseignants, des chercheurs, des responsables de l'éducation, où chacun peut échanger librement sur le sujet de l'allophonie et de la diffusion des langues dans le monde. Chacun peut devenir membre de l'association. Le site Internet propose également une carte interactive où l'on peut avoir accès aux plus récentes avancées en matière d'éveil en langue dans le monde.

I.3.5. Pistes pédagogiques pour les enseignants dégagées par la recherche

Les équipes éducatives ont un rôle très important dans l'intégration des enfants allophones au sein de la classe. Leur intervention peut être déterminante dans l'acceptation de la langue d'origine de l'élève. Les recherches ont déjà dégagé un certain nombre de points sur lesquels peuvent agir les équipes éducatives et notamment les enseignants au sein de la classe.

Une constatation est faite, qu'il convient d'énoncer en premier, c'est celle qui explique que le plurilinguisme fait perdre le contrôle aux enseignants au lieu précis où ils devraient l'avoir, c'est à dire dans l'école. En effet Nathalie Thomauske (2013 : 85) énonce ainsi un des problèmes majeurs de la présence du plurilinguisme dans l'école. Les enseignants, préférant ignorer cette partie du savoir des élèves, plutôt que de chercher les moyens de développer ces capacités linguistiques, jouent ainsi

souvent un rôle négatif dans la façon qu'ont les élèves de considérer leur propre bilinguisme. Christine Hélot (2013 : 38) explique ainsi que chaque acteur de l'équipe éducative possède et applique sa propre politique linguistique, selon ses capacités et représentations personnelles. Il est ainsi nécessaire, comme l'explique Simon (2016 : 156), d'activer la relation à l'altérité des enseignants qui « ne savent pas quoi faire des langues des élèves ». Virginie Lapique (2016 : 223) explique ainsi que pour les enseignants les autres langues sont une richesse, mais que cela reste un constat virtuel et non intégré à la didactique de l'enseignant. Andréa Young et Latisha Mary (2016 : 179) évoquent l'expérience menée par des étudiants en langue qui ont fait le choix de suivre des cours entièrement dans une langue inconnue, afin de comprendre la désorientation des élèves allophones dans une classe. Cette expérience menée par des enseignants pourrait ainsi permettre de comprendre à quelle point la prise en compte des besoins spécifiques de ces élèves est importante.

Ces pistes pédagogiques vont être abordées sous l'angle de « *l'empowerment* ». Ce terme signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir » selon Anne-Emmanuèle Calvès (2009). Il s'agit ainsi de passer au-dessus de la part d'angoisse de l'enseignant qui ne connait pas la langue d'origine de l'élève allophone, et de concentrer son énergie sur la valorisation de la part d'action de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de la langue de scolarisation de l'élève. L'enseignant peut ainsi se rendre compte qu'il a un réel rôle à jouer dans la valorisation des deux langues de l'élève, et qu'il peut et doit se servir de la langue d'origine de l'élève comme soutien. Andréa Young et Christine Hélot (2006) décrivent l'action des enseignantes qui s'investissent dans le projet Didenheim, un projet faisant intervenir les parents d'élèves allophones en classe, comme « un réel processus d'empowerment ». Toutes les possibilités d'actions évoquées par la suite appartiennent toutes à cette volonté de « donner du pouvoir » à l'enseignant, afin de valoriser la langue d'origine de l'élève allophone. Elles impliquent donc une volonté nécessaire de faire évoluer ses propres représentations.

Christine Hélot (2013 : 27), évoque ainsi le fait que les enseignants doivent adopter des stratégies d'enseignement multilingues, afin de faire se développer au mieux les capacités des élèves. La littérature de jeunesse multilingue, les affichages, le fait de bien prononcer le nom d'un enfant étranger sont autant de moyen de créer un environnement sécurisant et propice au développement (2013 : 55). Jean Marie Frisa (2014), mentionne aussi l'importance des ressources numériques fournies par des sites tels qu'Eduscol qui fournissent nombre de ressources pédagogiques sur les élèves allophones, ainsi que des outils d'aide à l'évaluation. Il explique que la création d'un projet pédagogique individualisé pour chaque élève allophone est nécessaire au bon déroulement de sa scolarité, afin d'en fixer les principaux objectifs.

Les séances d'enseignement en classe sont, selon Cécile Goï (2016), peu propices au développement de la langue de scolarisation. Rita Carol, Séverine Berha, et Dominique Macaire (2016 : 55) précisent cette idée en expliquant que les

élèves allophones ont moins d'interactions avec le professeur des écoles qu'avec les autres élèves, et que la passation des consignes n'est souvent pas adaptée à une séance en classe entière. Le professeur des écoles aura tendance à poser des questions à l'élève allophone qui ne nécessitent que des réponses par « oui » ou « non », et qui ne permettent pas à l'élève de se lancer dans un énoncé plus complexe. C'est pour cela qu'il est constaté que les moments d'échanges de l'élève allophone avec ses pairs sont plus appropriés pour s'exercer à la langue de scolarisation.

Les séances d'enseignement en elles-mêmes doivent être adaptées aux élèves allophones. La différenciation pédagogique est, selon Cécile Goi (2015), la plus adaptée pour les élèves allophones. Selon Jean-Marie Frisa (2014), il s'agit de travailler avec les élèves avant et après chaque séance, et de répéter, de faire des liens en permanence afin que les avoirs puissent se fixer et être compris par les élèves. Selon *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde* (2014 : 88), il est important de mettre en œuvre des actions pédagogiques dans les classes construites sur des compétences orales repérées chez les élèves, afin de partir de ce qu'ils savent déjà faire. Certains sites académiques mettent à disposition des enseignants des fiches « boites à outils » qui leur permettent de pouvoir mettre des choses en place adaptées aux élèves allophones. Par exemple le CASNAV de l'académie de la Réunion conseille aux enseignants de mener des séances en trois temps : un moment ou l'élève fait les mêmes activités que la classe, ce qui lui permet d'être intégré au groupe, puis un second moment plus personnalisé où la différenciation pourra se faire. L'enseignant pourra donc donner les consignes oralement plutôt que par écrit, lui proposer de remplir un texte à trou plutôt que d'effectuer une production écrite. Enfin, un troisième temps sera mis en place, durant lequel l'élève sera placé en situation de réussite avec une activité qu'il aura commencé une semaine auparavant, un coloriage ou un mandala par exemple. Il est aussi proposé des pistes pour valoriser la langue et la culture de l'élève, par exemple construire un projet de classe autour du pays ou de la langue d'origine de cet élève. Le CASNAV de l'académie de Créteil met en avant les avantages d'un tuteur pour l'élève allophone. En effet l'accompagnement par un pair plutôt que par le professeur des écoles peut faciliter la communication et les apprentissages, en étant moins pesante que celle de l'enseignant. Cette présence ne doit cependant pas être permanente, afin de laisser la possibilité à l'élève de progresser seul. Le fait de travailler en groupe est également une bonne solution pour pouvoir observer les capacités langagières de l'enfant, puisque les exigences en matière de construction de phrases seront moins élevées entre pairs. L'enfant sera ainsi plus libre de s'exprimer même si ses phrases ne sont pas entièrement correctes. Le site de l'académie de Bordeaux propose des fiches d'accompagnement pour les professeurs accueillant des élèves allophones en classe :

L'élève suit les activités de la classe.			
1	Je le fais travailler sur le thème abordé avec le reste de la classe.		

Pour les leçons, connaissances et compétences.			
2	Je définis des objectifs très circonscrits (par exemple, un élève non francophone peut acquérir autour de 5 mots par séance, donc il s'agit de cibler ceux qu'on souhaite lui faire acquérir).		
3	Je ralentis le temps didactique.		
4	Je cible son travail sur une ou deux consignes à la fois.		

Pour préparer le travail écrit.			
5	Je lui donne les documents à l'avance (pour les élèves autonomes).		
6	Je lui donne une photocopie de la page du manuel utilisée : il peut l'annoter.		
7	Je lui donne quelques mots clés à traduire.		

Dans les fiches d'activités pour toute la classe que je réalise.			
8	Sur mon polycopié, j'organise les exercices en difficultés croissantes : les plus simples sont au début de la feuille (le temps qu'il les réalise, les autres élèves réalisent tous les autres exercices).		
9	J'utilise la police Comic Sans MS (reconnue plus lisible).		
10	J'ajoute des illustrations légendées ou à légender, quand le cours s'y prête (photocopie du manuel annoté, google image).		
11	J'élimine les éléments parasites (sous-titres redondants, étayage non accessibles linguistiquement…).		
12	J'organise une mise en page claire et aérée (tabulation, une consigne/une ligne, mots importants en gras…).		
13	Au début, j'écris des phrases simples, à la forme active, au présent, avec des mots concrets, qui calquent les énoncés à l'oral utilisés en classe.		
14	Je limite les longueurs des textes (par ex., jusque 80 mots en A1, 160 en A2).		
15	Je le fais travailler sur le métalangage (la page, le document, le schéma…).		
16	J'écris toujours le déterminant avec le nom (pour indiquer le genre).		
17	Au niveau débutant, je propose des exercices où il faut légender des images, relier, compléter un texte, relever des informations dans un texte court…		
18	Je prévois une photocopie supplémentaire si l'élève s'est trompé : il peut recommencer son travail et avoir une version propre.		

Image 5 : Fiche d'accompagnement des apprentissages pour un professeur accueillant des élèves allophones

Cette fiche permet ainsi au professeur de pouvoir anticiper l'accueil de l'enfant en classe, en mettant en place des habitudes qui faciliteront les apprentissages de l'enfant. Il s'agit ainsi d'adapter le travail à l'enfant et à ses connaissances et capacités. Le site propose également des fiches sur l'attitude à adopter lors de la première rencontre avec l'enfant et ses parents, sur l'évaluation, sur les interactions orales, etc… Ces fiches sont des outils directement issus des recherches sur les élèves allophones montrant qu'il est essentiel d'intégrer la langue première de l'enfant aux apprentissages.

La formation des acteurs de l'équipe éducative est revendiquée comme le principal moyen de faire évoluer la place des élèves allophones au sein de l'école, et Andréa Young (2013 : 195), explique que la formation des ATSEM, en maternelle est tout aussi importante que celle des enseignants puisqu'ils côtoient quotidiennement les élèves. La formation des enseignants au sein des ESPE est également importante, puisqu'il s'agit de donner des outils aux enseignants afin d'être préparés à accueillir des élèves allophones au sein de leur classe.

II. Travaux de recherche sur la pratique professionnelle des enseignants de cycle 3 envers les élèves allophones

II.1. Méthodologie

Après avoir fait le constat, à travers de nombreuses lectures, de la place accordée au plurilinguisme en France, et dans les écoles, il convient de réaliser des recherches sur le terrain, au sein de classes, afin de déterminer les possibilités d'actions des enseignants concernant l'inclusion des élèves allophones. Les questionnaires et entretiens réalisés porteront tous sur des enseignants.

A ce stade de ma recherche, je pense donc utiliser la méthode de l'enquête sociolinguistique. En effet, elle est la méthode convenant le mieux au thème étudié. Il s'agit d'étudier la langue d'origine des élèves, mêlée aux interactions quotidiennes dans un lieu de socialisation qu'est l'école primaire. Ce travail de recherche comportera des entretiens semi-directif et des questionnaires réalisés avec des enseignants. Les questions seront en majorité à réponses fermées et comporterons plusieurs formes : échelles, réponses à entourer, afin de varier les modalités de réponses.

Le public visé par le questionnaire[3] est principalement celui des professeurs des écoles. En effet il s'agit de faire parvenir ce questionnaire à des enseignants ayant en charge des élèves allophones dans leur classe, que ce soit en classe ordinaire ou dans des dispositifs tels que les UPE2A. Ce questionnaire sera également adressé à des professeurs des écoles stagiaires, afin de voir si une différence notable dans la formation des enseignants existe pour la prise en compte des langues des élèves allophones. L'objectif de ce questionnaire est d'analyser plusieurs choses : tout d'abord les tentatives menées par les professeurs des écoles pour intégrer la langue des élèves dans les apprentissages scolaires. Cette langue est-elle mise en valeur et intégrée comme une aide aux apprentissages, ou au contraire est-elle considérée comme un obstacle qu'il faut mettre de côté ? Ce questionnaire tente également d'analyser les représentations premières que peuvent avoir les professeurs des

[3] Voir annexe

écoles sur les langues premières des élèves. Sont-ils freinés dès le départ face à la langue première de l'élève ? Quelles sont leurs représentations personnelles faces à certaines langues ? Leur maitrise de cette langue rentre-t-elle en compte dans leur décision d'intégrer cette langue ? Le questionnaire portant sur les élèves des personnes qui y répondent, il sera ainsi possible d'analyser les représentations des langues que peuvent avoir les professeurs des écoles dans le cas de langues différentes. Puis, il s'agit de savoir si les professeurs des écoles ayant des élèves allophones au sein de leur classe ont accès à des formations, ou des aides, leur permettant d'intégrer ces langues à l'acquisition des savoirs en français par les élèves. Enfin, le questionnaire permet de voir si le nombre d'élèves ou l'âge du professeur des écoles a une quelconque influence sur la prise en compte des langues des élèves. L'objectif final est de recueillir un nombre suffisant de réponses pour pouvoir obtenir des résultats significatifs sur la manière dont la langue première des élèves est intégrée au sein des apprentissages, et sur les moyens d'améliorer cette mise en valeur de la langue seconde de l'élève. Ces questionnaires seront proposés via la plateforme internet « google docs » afin de viser un public plus large d'enseignants en France. Ils se présenteront sous la forme de questions à réponses à choix multiples pour la plupart, et de réponses tapuscrites pour d'autres plus complexes.

Les entretiens visent également un public d'enseignants, à la fois de classe normale et d'UPE2A. Contrairement aux questionnaires, les entretiens permettent de réaliser des échanges plus riches et permettent de véritables interactions entre le chercheur et la personne interrogée. Les questions, assez ouvertes, permettent aux personnes interrogées de développer au maximum leurs réponses. L'intérêt des entretiens est que le chercheur peut relancer la personne sur un aspect de sa réponse, afin qu'elle puisse encore la développer, ou bien faire reformuler la personne sur une idée qui n'est pas assez claire. Le fait que la personne ne connaisse pas à l'avance les questions permet d'obtenir des réponses franches et directes, ce qui peut être intéressant à analyser. Le contenu des questions est sensiblement le même que celui des questionnaires, mais les réponses sont beaucoup plus développées. Les entretiens abordent donc la place faite à la langue de l'élève dans la classe, les supports utilisés avec les enfants allophones, les étayages mis en place, le rapport de l'enseignant aux langues, mais surtout la façon dont lui-même se place face à des langues connues ou inconnues. L'entretien induit, au contraire des questionnaires qui sont anonymes, une prise de responsabilité au niveau du contenu des réponses. C'est une des raisons qui m'a conduite combiner ces deux méthodes de recherche, pour obtenir une analyse plus fine et plus proche de la réalité.

Ensuite, mon travail comportera une analyse descriptive pour les questionnaires, et pour les entretiens. Enfin une partie interprétative clôturera mon travail de recherche, en prenant appui sur des résultats significatifs au niveau descriptif. Les entretiens et questionnaires confondus seront proposés à différents enseignants de

cycle 3, à des enseignants d'écoles intégrant des UPE2A, et des professeurs des écoles stagiaires pour étudier leurs représentations concernant ces enfants.

II.2. Restitution des résultats

L'analyse des entretiens et des questionnaires utilisés pour ce sujet de recherche vise à restituer les données obtenues de manière objective. Dans cette partie, il n'y aura que les résultats obtenus, classés et résumés par sous-thèmes pour les entretiens, et résumés pour les questionnaires. Aucune interprétation ou hypothèse ne sera formulée dans cette partie.

II.2.1. Questionnaires

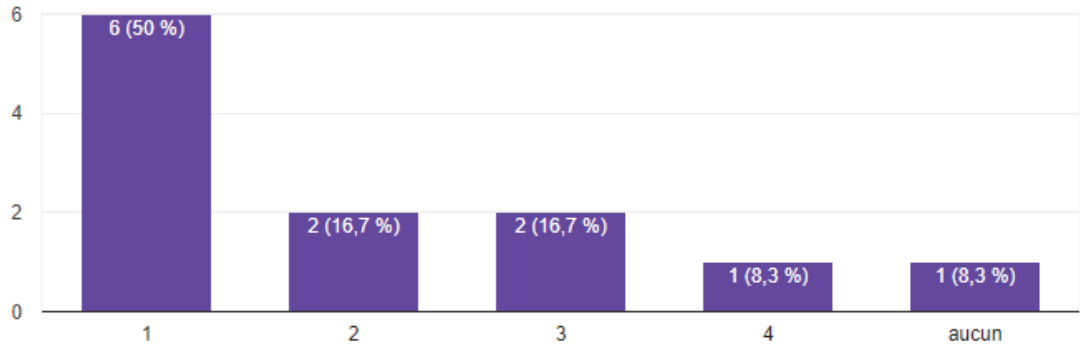
L'analyse des questionnaires[4] se fera sous une forme graphique lorsque cela est possible, dans un souci de lisibilité des réponses. Lorsque les réponses sont tapuscrites, une analyse des sous-thèmes qui se recoupent sera faite. Les questionnaires, au nombre de 11, ne sont pas assez nombreux pour proposer une réelle analyse statistique. C'est donc pour cela que l'interprétation de ces données sera croisée avec l'analyse des entretiens. Les graphiques présentés ci-dessous sont ceux de la plateforme utilisée pour la diffusion des questionnaires, *google docs.*



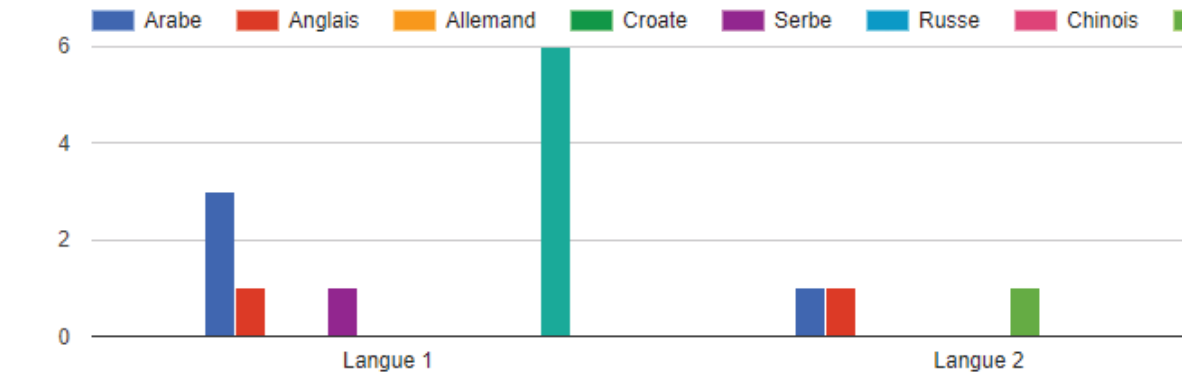
[4] Voir annexe

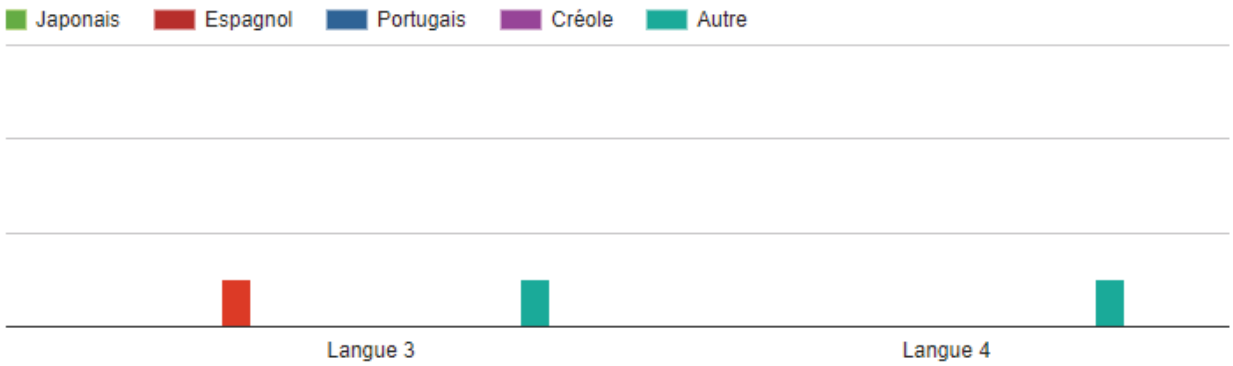
Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

12 réponses



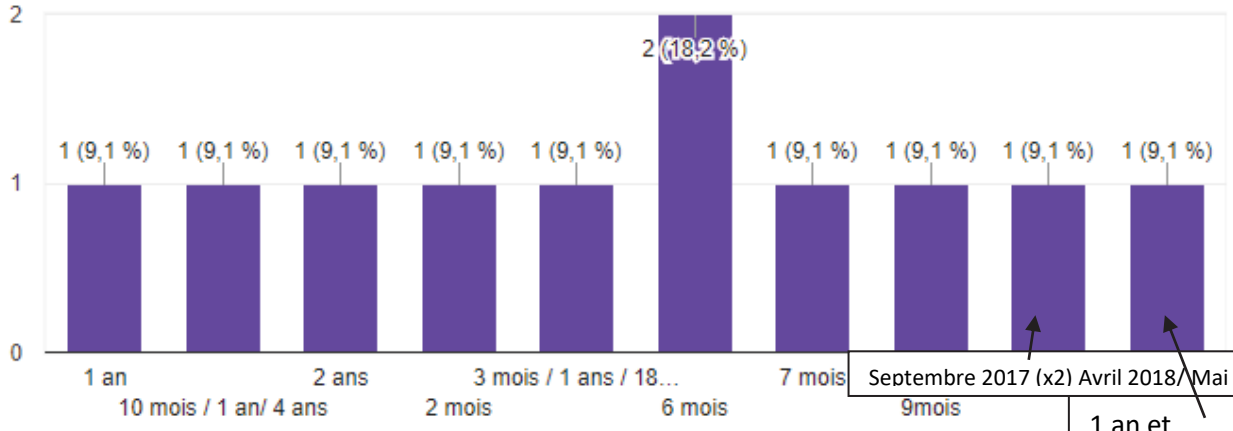
Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?





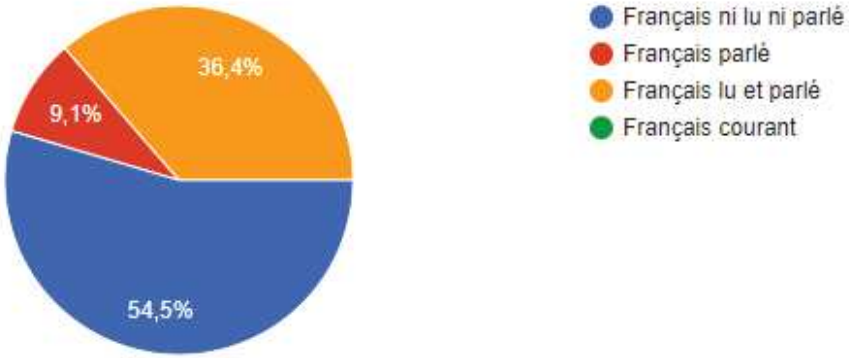
Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

11 réponses



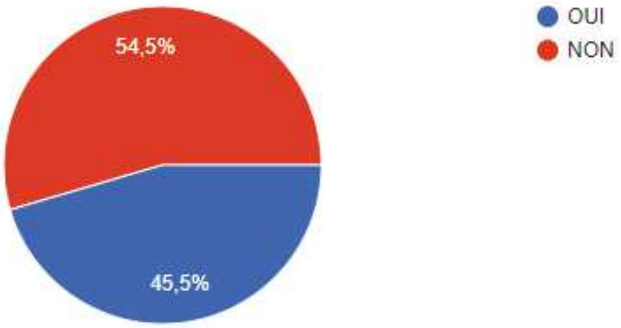
Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ?

11 réponses

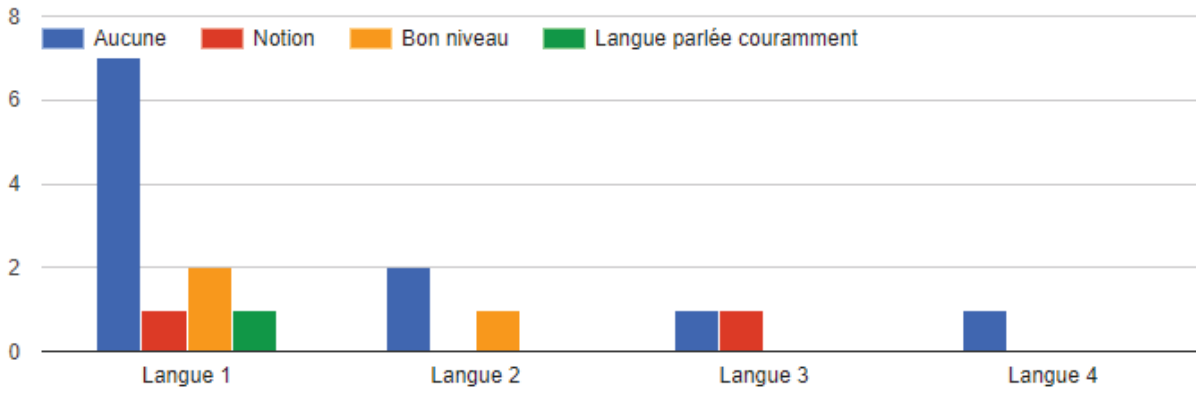


A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

11 réponses



Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ?



Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

10 réponses

Non (5)
non
Elles parlent le flamand.
oui car l'iranien n'utilise pas du tout le même alphabet, la même écriture, les mêmes sons. Il doit tout r&apprendre.
Oui car ne comprend pas les consignes, ce qui le frustre terriblement car il est très capable et intelligent
Alphabet différent de l'alphabet français

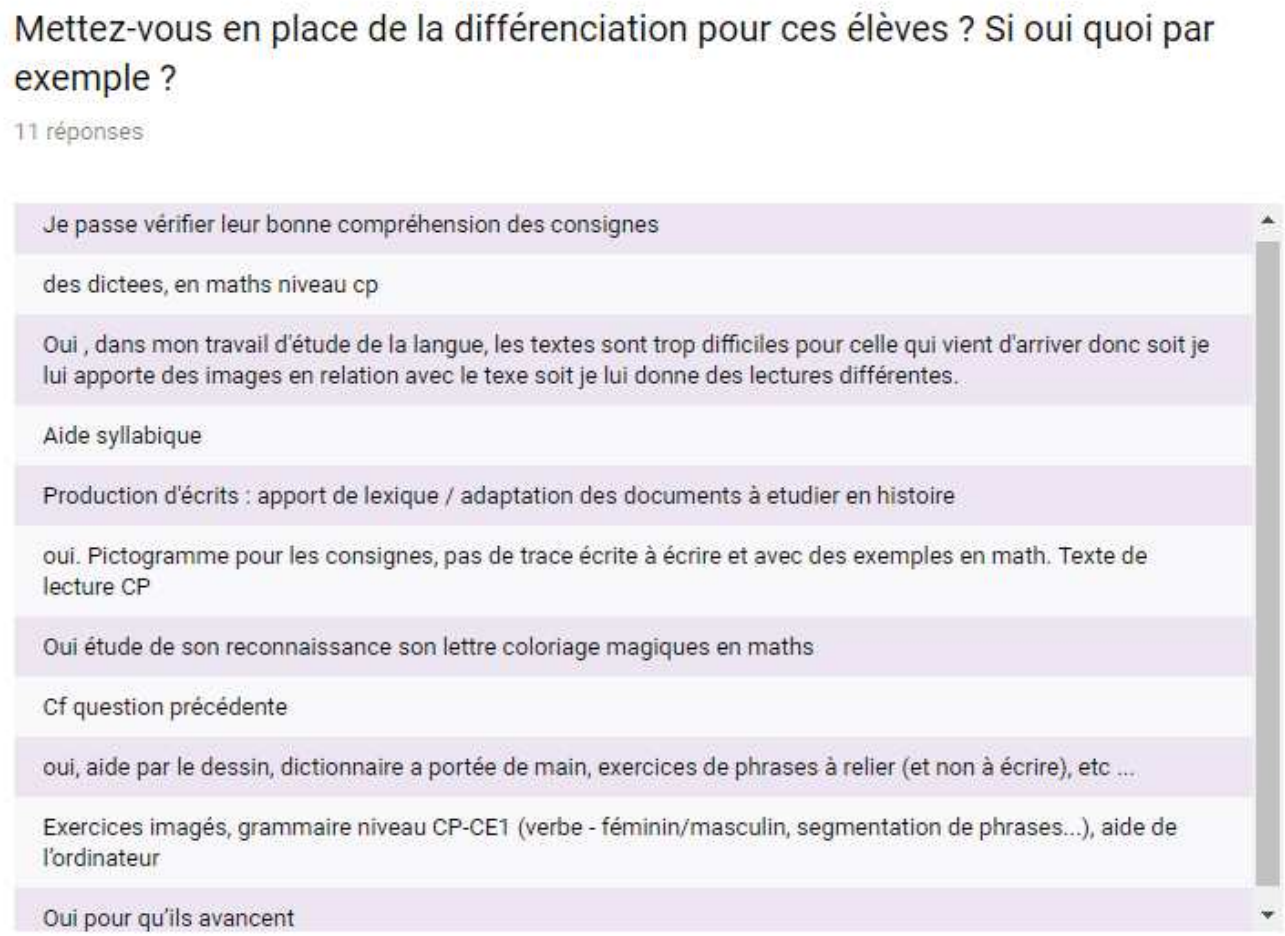
L'alphabet est mentionné comme obstacle aux apprentissages en français, et la langue est vue comme un obstacle à la compréhension pour les trois dernières réponses. Une majorité de non est à constater.

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

10 réponses

atelier specifique
Utilisation d'imageries pour se comprendre. Lectures d'album plus simples. Travail en duo avec d'autres élèves
Différenciation
Ateliers de langage
travail sur des logiciels de lecture et vocabulaire français; différenciation, explication de consignes avec des gestes
Decloisonnement en cp sur temps de lecture
Beaucoup d'images pour la visualisation ; aide par des camarades qui jouent les interprètes
Des activités différentes des autres au début (autres objectifs) puis progressivement les mêmes activités différenciées
Tutorat, groupe de besoin
Dictée à l'adulte. Travail avec 1 Manuel de cp plus encodage

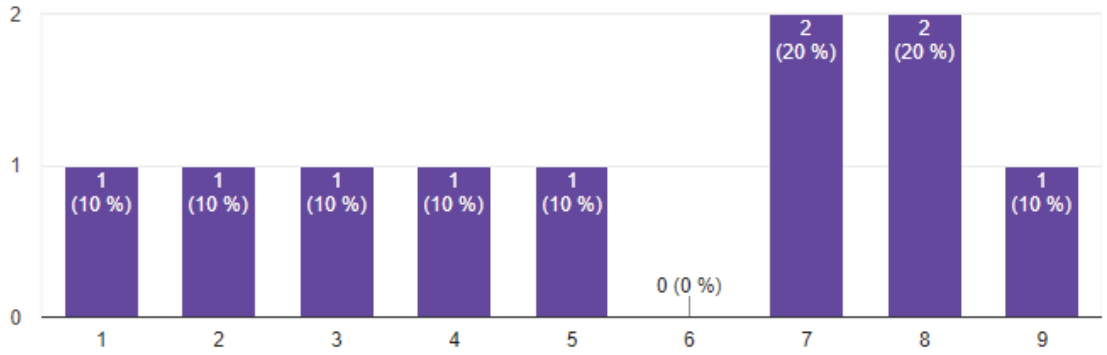
Le travail en groupe est mentionné, ainsi que des activités différentes des autres. Les élèves utilisent des albums d'un autre niveau et des images. Le décloisonnement est mentionné, ainsi que le langage par les gestes et des logiciels de lecture.



Les exercices sont imagés, la trace écrite est réduite. Un travail sur la lecture, les sons est également fait. Le dictionnaire, l'ordinateur sont également des outils utilisés. L'enseignant vérifie la compréhension des consignes.

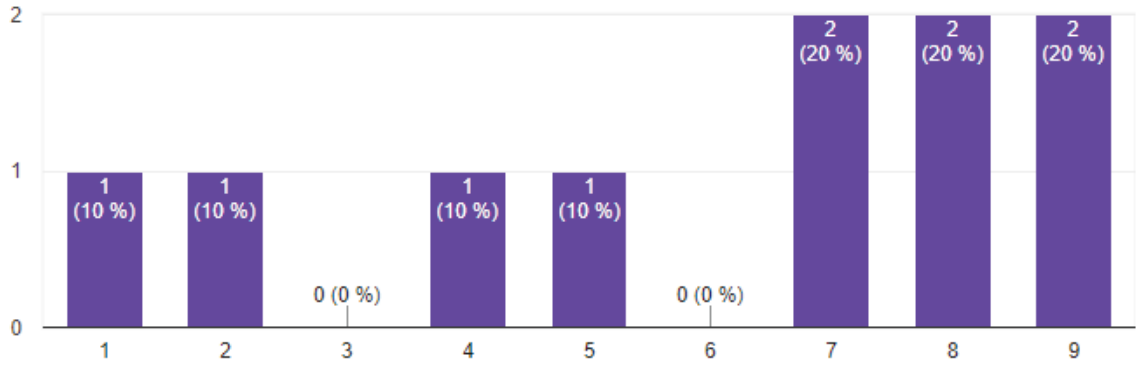
Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

10 réponses



Et dans son développement personnel ?

10 réponses



Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

7 réponses

non
Je ne comprends pas les deux questions précédentes. Leur langue d'origine est très importante, elle est parlée à la maison mais pas du tout en classe. Quelquefois, entr'elles, elles l'utilisent mais plutôt à ma demande pour apporter des informations à la dernière arrivée. Non pour la question.
Cours d'anglais
Jeux autour de l'oral, rituels sur l'oral ....
non
Echanges sur les coutumes règles de classe ...
Je ne crois pas

Une majorité de réponses est négative. Les autres réponses montrent que les compétences des élèves sont intégrées dans des moment oraux.

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

9 réponses

Non (3)
non
Une PE spécialisée est intervenue l'année dernière mais l'élève travaillait seule avec elle. Cette année, une autre personne intervient et elle prend mes deux élèves dans l'école de la ville voisine (nous sommes dans un village) du coup mes deux élèves travaillent aves des élèves qui parlent encore une autre langue et elles apprécient de voir qu'elles ne sont pas seules dans cette situation.
Site casnav
upe2a
Non aucune
👎

L’upe2a et le CASNAV sont mentionnés comme aides. Une majorité des réponses est négative

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

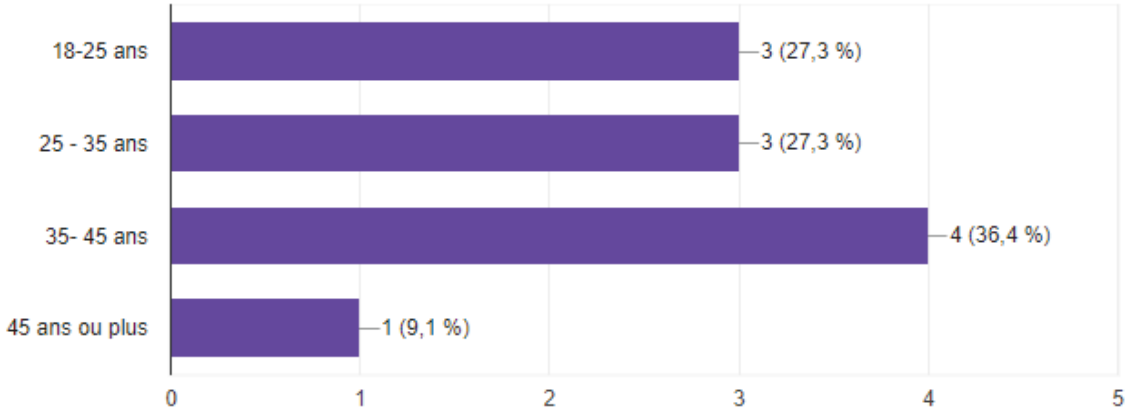
10 réponses

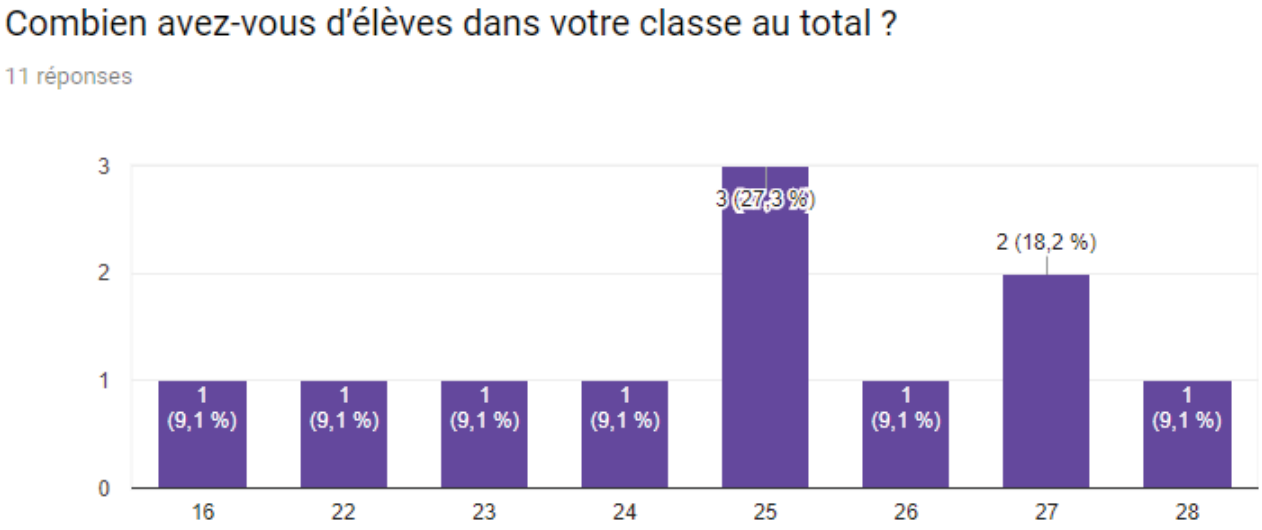
Non (3)
non (2)
je n'ai pas d'allophones dans ma classe cette année, je suis PES et n'ai reçu aucune formation cette année me permettant d'accueillir et d'accompagner ces élèves dans de bonnes conditions d'apprentissages... Je pense qu'il existe des formations magistères à ce sujet, j'espère pouvoir en bénéficier rapidement .
J'ai demandé "des billes " à la PE pour proposer d'autres activités. j'ai créé un référentiel de la classe pour le vocabilaire de base plus celui de la classe. Mais je veux surtout essayer de faire entrer mes deux élèves dans notre langue et donc j'essaie de ne pas trop apporter d'autres choses que ce qui est fait avec le groupe classe.
Pas assez de formation
Non comment faire avec 1 élève allophone qui est très demandeur et non autonome et le.reste des élèves a.gérer
Non pas du tout, lorsque cet élève est arrivé en classe, je me suis sentie désarmée ... les élèves sont pris en charge par le FLE, peut être pourrions nous avoir une formation de leur part pour mieux accueillir ces nouveau arrivants

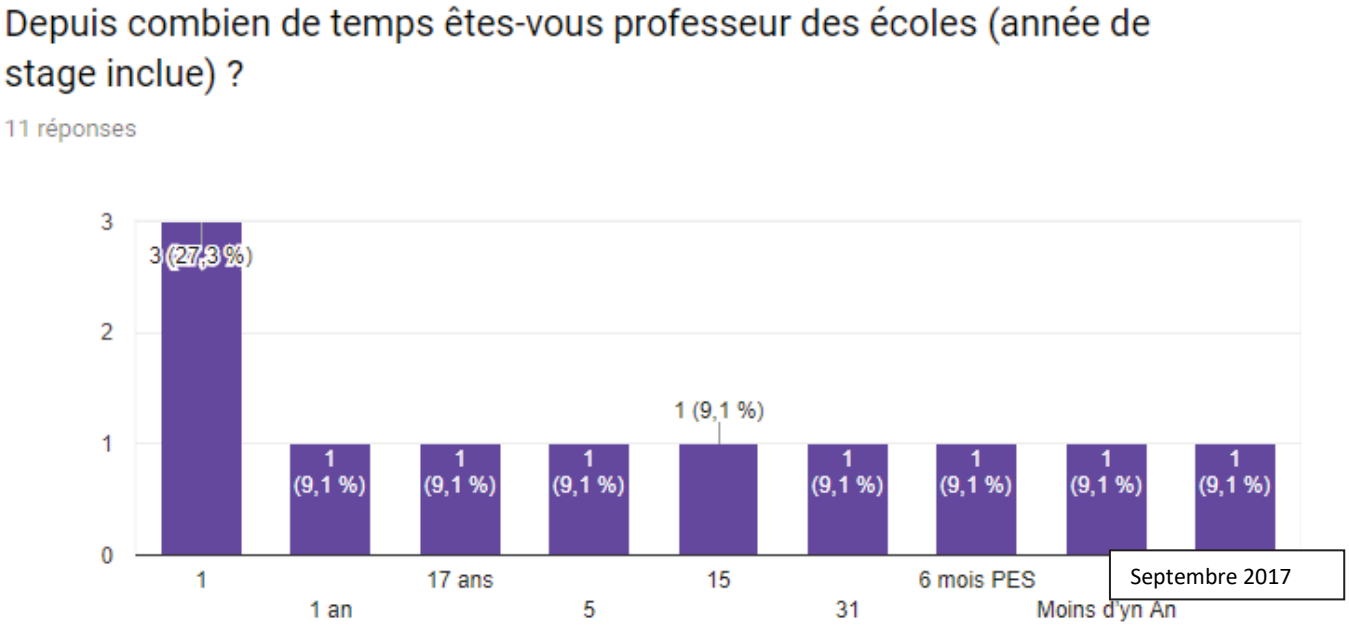
Toutes les réponses données sont négatives.

Quel est votre âge ?

11 réponses







II.2.2. Entretiens

L'analyse des quatre entretiens qui ont été réalisés avec quatre professeurs des écoles, dont un professeur de classe UPE2A , est faite en suivant le modèle d'analyse horizontale présenté par Enrick Barbillon et Jeanne Le Roy (2012 : 55). Ce modèle découpe chaque entretien de manière thématique, afin de ne garder que les éléments signifiants. Ainsi la singularité de chaque individu n'est pas prise en compte

dans ce type d'analyse. Les douze questions que comportent chaque entretien seront analysés selon plusieurs thématiques : La définition de l'allophonie, l'étayage apporté par l'enseignant en classe, la place faite à la langue première des élèves, le travail d'équipe, la formation, la position de l'enseignant face aux langues des élèves, puis face aux langues en général, l'allophonie en cycle 3, et enfin la place de l'enseignant dans la réussite éducative de l'élève. Les éléments particuliers comme le type de public, ou encore la formation et l'âge de l'enseignant pourront intervenir lorsque cela apporte quelque chose à l'analyse d'un point précis, dans la partie interprétative de ce travail. Les analyses seront donc faites sous forme de tableau dans un premier temps, en intégrant des extraits des entretiens situés en annexe.

Thématique	Entretien[5]	Corpus	Sous-thèmes
Définition de l'allophonie	1	En général, c'est un élève dont la langue maternelle n'est pas le français ou alors dont la langue de scolarisation n'est pas le français.	Langue maternelle ou langue de scolarisation = pas le français
Définition de l'allophonie	2	Ce sont des élèves qui ne parlent pas français.	Ne parlent pas le français
Définition de l'allophonie	3	C'est un enfant qui ne parle pas la langue française.	Ne parlent pas le français
Définition de l'allophonie	4	Pour moi le terme allophone fait référence à un enfant qui ne parle pas la langue du pays dans lequel il est.	Ne parle pas la langue du pays où il se trouve

[5] Voir annexes entretiens

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-thèmes
Etayage de l'enseignant	1	Quand on sait que ces élèves arrivent, on peut préparer des choses, par exemple, moi j'avais préparé un petit kit avec l'essentiel du vocabulaire, de l'école, du matériel, dans un porte vue illustré avec les mots, avec les nombres écrits en chiffres en lettres Ces élèves sont tous arrivés à la rentrée, ce qui change beaucoup de choses Ils avaient des sous-mains quelques fois en classe. J'écrivais également beaucoup au tableau. Tous les mots de vocabulaire clé en géographie sont écrits au tableau dès qu'on les rencontre. Ces élèves étaient tous lecteurs sur l'alphabet latin, ce qui est important à savoir. Sur chaque exercice je repassais vers eux pour vérifier la compréhension au niveau des consignes, sinon un autre camarade pouvait expliquer […] Les leçons étaient toujours copiées, c'était un entrainement. Je ne les ai jamais exemptés de copier, même s'il y a plein de fautes Les consignes étaient aussi illustrées Le placement en classe me paraissait important, et ce dès le premier jour, ils n'étaient pas loin de moi, ensemble. Comme cela, dès qu'on a 5 minutes, je peux aller les voir. Chaque moment que j'avais de disponible, ils étaient ensemble, ce qui me permettait d'aller vite près d'eux et d'être très efficace. Dès qu'ils commençaient à s'améliorer et que V (enseignante UPE2A) les prenait en charge, je commençais à les basculer soit vers des élèves qui parlaient leur langue, soit vers des élèves suffisamment patients et ouverts pour qu'ils puissent leur donner un coup de main. Et puis après, au fil de l'année on regarde les affinités, leur avancement.	Kit d'arrivée Importance de l'arrivée à la rentrée Sous-mains Vocabulaire écrit au tableau Vérification de la compréhension des consignes Entraide entre élèves Ecriture systématique des leçons Consignes illustrées Placement en classe important Etayage apporté par

		[…] une autre élève a été assise à côté d'un élève dyslexique. Ils arrivaient à travailler ensemble et à compenser leurs difficultés. Ça c'est quelque chose qui marche bien. . Eviter de rater le sport, la musique est important car ils sont en réussite […] Je les interroge très vite, car c'est sur les réponses les plus évidentes, comme par exemple la nature d'un document en Histoire qu'il vont pouvoir être valorisés, sinon si on attend, ils n'auront plus le vocabulaire pour des questions plus complexes. Les interroger sur des choses où ils peuvent réinvestir des structures de phrases apprises avec l'enseignant UPE2A, des mots vus précédemment. […]et je leur demandais de garder les leçons pour voir l'évolution. Au niveau des adaptations, il m'est arrivé en maths de traduire en résolution de problème, y compris en évaluation. A un moment donné, on se dit qu'on évalue des maths, alors est ce que je devrais juger des maths si le problème est le français ? La difficulté est la même si l'on traduit. Quand ils rentrent dans la lecture je reprenais le matériel pour les dyslexiques […]. Il y a des adaptations que l'on peut reprendre d'autres difficultés, comme la dictée à trous par exemple Les dictionnaires peuvent avoir leur utilité, pour les mots abstraits du cycle 3 par exemple, comme la laïcité, la Révolution, la liberté	les autres élèves Mettre les élèves en situation de réussite Constater l'évolution Traduction des exercices Reprise du matériel pour d'autres difficultés Utilité des dictionnaires pour expliquer l'abstrait
Etayage de l'enseignant	2	Je dirais de premier abord, et de manière provocative, « rien ». Mais il convient d'expliquer que le fonctionnement de classe permet cela. C'est une pédagogie qui s'inspire de la pédagogie institutionnelle, qui différencie déjà énormément. A ce titre-là, chaque enfant a déjà un parcours personnalisé, donc le fait qu'elles soient allophones ne change rien en termes de pédagogie. J'utilise des supports, comme des fiches autocorrectives. Chacun travaille sur une fiche adaptée à son niveau, alors elle ne	Pédagogie différenciée déjà mise en place dans l'école Fiches autocorrectives

		travaille pas avec les mêmes outils que les autres, elle ne fonctionne pas vraiment par fiche mais plutôt par tâche, par exemple en numération, elle réalise sa tâche, elle revient me voir, je valide ou pas et je lui donne une autre tâche, de manière orale. Au début elle n'écrivait pas donc on lui a donné du travail de graphisme au début. La grosse différence était que celle qui venait d'Italie était scolarisée, contrairement à A, elle avait également un trouble dys. Mis à part ça elle connaissait le fonctionnement de l'école, elle savait écrire, ce que c'était qu'une leçon et la langue italienne était assez proche, elle est rentrée assez vite dans le français. Alors que A a une histoire bien différente et n'a jamais été scolarisée. […] Les autres élèves sont bienveillants avec elle, ils l'ont bien accueillie. Les problèmes du début c'était par exemple s'orienter sur la page, écrire sur la ligne. A avait un sous-main avec les nombres, les lettres.	Travail de graphisme Tâches à réaliser Elèves bienveillants Comprendre les implicites du fonctionnement de l'école Sous-main nombres/lettres
Etayage de l'enseignant	3	Pour la jeune fille, les seules adaptations ont été dans les matières spécifiques comme l'Histoire, la géographie, c'est une réalité qu'elle n'a pas, une histoire qu'elle ne connait pas, donc il y a eu plus de connaissances à apporter Pour elle, il y avait parfois une tablette pour chercher des traductions sur des mots où elle hésite, au début de l'année elle venait me voir pour me demander le sens de certains mots, mais cela est fini maintenant. On lui expliquait avec ce qui était le plus efficace, c'est-à-dire les images, c'est très rapide, mais ça ne concerne pas tous les mots. Les difficultés étaient sur les mots de type sentiments, émotions, où on est dans l'abstraction et cela pose problème. Le fait que l'école soit très connectée aide beaucoup On a acheté des fichiers d'un autre niveau en dictée et en conjugaison […] Je suis partie au début dans des textes de CP, Nous avons commencé avec du CE1, sachant que la difficulté était qu'il n'avait pas le	Connaissances à apporter Explications de l'enseignant à l'aide d'images Difficulté de l'abstraction Ecole numérique = point positif Fichiers d'autres niveaux

		sens, alors que tous les exercices en français sont basés sur le sens. Donc la priorité a été le vocabulaire. C'est vrai que les outils tout fait sont quand même intéressants, c'est vraiment un plus car c'est un travail important en plus du reste de la classe, et les fiches ne se perdent pas et sont ensemble. |…]il est près de moi, car il fait les dictées à part, ce qui me permet dès que j'ai 5 min, de pouvoir travailler avec lui La deuxième partie du travail c'est qu'il avait des petits livres les « J'*apprends à lire* », donc il devait lire. Il avait le CD pour écouter, lire, il y a des images et c'est relativement simple et puis c'est ce qui a permis l'apprentissage des mots. Le CD était pratique et les dessins expliquaient les mots facilement. Et pour moi aussi, car je pouvais vérifier facilement en lui disant « montre-moi sur le dessin l'ours » , c'était donc dans les deux sens. Au départ il devait en lire un par semaine, car il ne connaissait aucun mot, maintenant je lui demande d'en lire deux par semaine mais ce n'est pas fait. Mais ce qui a posé le plus de souci c'était l'oral, qui devrait précéder l'écrit. On se rend compte de toutes les choses qu'un enfant non allophone ne remarque pas, mais qui n'est pas logique et qu'il faut expliquer.	Travail du vocabulaire Outils déjà fait Placement Livres avec CD pour faciliter l'intercompréhension Importance de tout expliciter
Etayage de l'enseignant	4	On utilise beaucoup tout ce qui est imagier avec les référents dans les écritures, on essaie de mettre les trois écritures (cursive, scripte,). On utilise aussi les flashcards, sur les consignes, le matériel, la présentation du cahier, on a tout ce qui est référentiel des sons. Nous avons tout ce qui est référentiel au niveau des outils, tout ce dont ils peuvent avoir besoin à tout moment, comme la date, les couleurs, les pronoms personnels, les sons toujours affichés. Au moment d'encoder un mot on va vraiment se référencer au mot modèle (ex : le on de bonbon). On essaie de garder les mêmes pour	Imagiers Différentes écritures Flashcards Référentiel des sons

		faciliter le travail d'encodage. On a la bande numérique, et un panneau de rituel, comme un peu un fonctionnement de maternelle, on accorde vraiment une grande importance au langage oral, car pour pouvoir passer à l'écrit, il faut qu'ils maitrisent l'oral. Ils pourront écrire et lire que ce qu'ils savent dire, donc tous les matins on a un temps pour expliquer ce qu'on fait pendant un temps important d'oral. Ensuite on passe à des ateliers à l'écrit selon les projets en cours. Ils ont sur leurs tables le référentiel des lettres et des chiffres, et ils ont en libre-service le référentiel des sons, le geste graphique, des lignes d'écriture pour s'entrainer. Il y a également un temps d'apprentissage pour apprendre à utiliser ces outils au début d'année, pour qu'ils aient le réflexe de chercher l'information où elle peut être. S'ils ont des outils mais qu'ils ne savent pas s'en servir cela n'a pas de sens. Ils ont aussi le cahier d'exercice qu'ils ont toujours avec eux pour que le collègue sache où ils en sont et qu'il puisse réinvestir, un cahier de leçon avec les sons, les leçons de grammaire qui ont été vues, ils ont aussi un porte vue qui concerne la vie de la classe, les chansons, les sorties, une sorte de cahier de vie de maternelle. On les utilise car à la maternelle il y a beaucoup d'images et beaucoup de langage et c'est ce dont ils ont besoin. Il y a des temps collectifs et d'ateliers, les groupes changent en fonction des besoins et des niveaux. Je prends quelques fois un groupe de 2 ou 3 pour reprendre un point spécifique, il n'y a pas de règles, on s'adapte en fonction des besoins pour créer les groupes en expliquant pourquoi.	Bande numérique Panneau de rituel oral comme en maternelle Gestes graphiques Apprendre à utiliser les outils Porte-vue Organisation souple

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-thèmes
La place de la langue des élèves	1	Je n'en ai jamais fait « tout un foin ». Quelques élèves n'avaient pas envie d'en parler, car dans leur pays c'était la guerre. C'est quelque chose qui peut être douloureux pour les élèves donc moi je n'ai jamais osé. Par contre, un élève m'a déjà parlé de la façon de faire la fête dans son pays, et un autre élève en a également parlé, nous avons donc comparé les façons de faire la fête dans ces pays. Mais dans une discussion ouverte, ce n'est pas du tout structuré c'est-à-dire qu'un moment se présente, quelqu'un parle de ses habitudes, ses coutumes, et cela se fait. Cela donne lieu à un moment d'oral, d'échanges spontanés. En Histoire on faisait des parallèles, avec ce qu'il se passait en Espagne par exemple, au même moment.	Pas d'insistance Echanges spontanés Parallèles dans d'autres matières
La place de la langue des élèves	2	Cette année avec A, non, mais ce n'est pas moi qui provoque ça, cela vient des élèves. Elle n'a pas manifesté l'envie de faire ça, mais celle d'Italie si. On fait des exposés, des rituels avec des temps de parole.	Pas l'enseignant qui amène les discussions mais les élèves Exposés
La place de la langue des élèves	3	Il a fait deux exposés sur la Corée et les Jeux Olympiques, et la jeune fille aussi.	Exposés

La place de la langue des élèves	4	Cela va souvent se faire sous forme de projets, l'année dernière on a travaillé sur les contes car ils sont universels, on a donc travaillé sur les contes en langue d'origine, l'élève peut lire aux autres un conte dans une des langues qu'il connait, pas forcément sa langue d'origine. On les a aussi joués sous forme de pièces de théâtre et les autres enfants devaient reconnaitre de quel conte il s'agissait. On a aussi mis en place du *speed teaching*, on les a regroupés par types de langues et les autres enfants des autres classes apprenaient à dire bonjour, à compter dans la langue qu'il voulait. On a aussi fait les chansons du monde et on a présenté ces chansons. Cette année on a mené une exposition sur l'école. En septembre on a beaucoup travaillé sur le fonctionnement de l'école, et suite à ça on a transposé sur leur école d'origine. Pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école on est resté sur l'oral, ou sur du dessin, nous n'insistons pas, c'est libre. Cette exposition a été présentée aux autres classes.	Forme de projets Speed teaching Exposition sur les écoles du monde

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-thèmes
Le travail d'équipe	1	Tous ces élèves étaient reçus par la directrice, qui avait à cœur de faire visiter l'école aux enfants et aux parents. Il y avait un travail d'accueil déjà fait Eventuellement j'ai récupéré en APC des élèves d'autres classes, au début de l'année. Pour parer au vocabulaire urgent par exemple. Par exemple l'algérienne de ma classe avait un petit frère et ils étaient inscrits à la cantine, alors la veille de l'inscription, j'ai été a la cantine chercher des assiettes, des couverts, pour qu'ils soient un minimum au courant du vocabulaire de la cantine, donc on a mis la table. Et à certaines périodes, je les prenais en APC mais en amont des séances, pour préparer, en particulier en maths. Au moins quand on démarre la séance ils savent de quoi on va parler, ils ont déjà deux ou trois repères et cela permet de mieux participer et de décrocher beaucoup plus tard, même s'ils ne décrochent pas toujours. Du décloisonnement a aussi été pratiqué en fonction des besoins des enfants.	Accueil déjà fait APC Décloisonnement
Le travail d'équipe	2	Non, mais je ne crois pas que ce soit un besoin qui se soit imposé. Il y a eu des intégrations dans des autres classes, je ne l'ai pas fait avec A. mais je le regrette car c'était la première fois que j'accueillais en cycle 3 une enfant qui n'a pas été scolarisée et il m'a fallu du temps pour comprendre comment fonctionner et où était son niveau notamment en mathématiques, il y a plein de notions qui n'ont pas été construites et je n'ai fait que reculer	Décloisonnement qui aurait pu être mis en place

		au niveau de mes demandes. Il avait été question de l'intégrer en CP ou CE1, mais c'est une enfant très mature, très grande et cela n'a pas été mis en place. Maintenant, c'est un peu tard, je pense qu'elle le vivrait très mal.	
Le travail d'équipe	3	Il y a eu des échanges de services, des décloisonnements. On fait un programme avec l'EVS qui les prenait en charge. Il y eu l'intervenant UPE2A qui est intervenu, des achats de livres, des prêts de fichiers de niveaux inférieurs.	Echanges de services EVS Décloisonnement UPE2A Prêt de matériel
Le travail d'équipe	4		Classe UPE2A

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-thèmes
La formation	1	La formation c'était V., les échanges avec elle c'était la formation, après comme je pratique les langues étrangères, je sais à peu près où il ne faut pas « gaffer ». Je sais ce qui m'a fait mal en classe, m'a dérouté ou mise en échec, donc on évite de faire ce qu'on n'a pas aimé. J'aurais aimé être formée sur l'adaptation des séances, je le faisais déjà mais je pense que j'aurais pu aller plus loin. Rétrospectivement, je me dis que j'ai eu des élèves « faciles » et que s'ils n'avaient pas été lecteurs j'aurais été très démunie. J'ai eu de la chance, et ce que j'ai fait était suffisant	Echanges avec enseignante UPE2A Intuitions personnelles Mais élèves lecteurs latins
La formation	2	Non, c'est plus en discutant avec les intervenants UPE2A et dans les échanges qu'on peut avoir avec eux que oui, on apprend des choses. C'est eux qui nous transmettent des astuces, avec qui on discute de nos pratiques, avec qui on discute de ce qu'ils observent sur l'enfant, donc c'est plus de « croiser les regards ». Je serais tenté de dire que j'aimerais être formé sur les outils qui existent, mais je sais que ce sont des choses plutôt faciles à avoir, et que je pourrais chercher moi-même. Dans l'école on utilise des tablettes pour la différenciation, et je ne connais pas d'applications ou de logiciel spécifiquement destinés au élèves allophones	Echanges avec les enseignants UPE2A Besoin de formations sur les outils
La formation	3	Non, si je pouvais être aidée sur un point précis c'est sur le côté vocabulaire qui me semble le plus difficile. S'il existe des outils déjà fait, cela serait bien qu'ils nous soient fournis, ainsi que des ressources déjà testées et qui fonctionnent, comme les livres avec le	Besoin de formation sur les outils

		CD. C'est long et compliqué de chercher seul les outils, un outil et une problématique pour démarrer aiderait.	

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-thème
La position de l'enseignant face aux langues des élèves	1	Oui, car quand on essaie de leur expliquer quelque chose en étude de la langue tu as des points de comparaison, que la langue ait des similitudes ou non, pour leur expliquer la différence par exemple. Un jour, impossible d'entrer dans la conjugaison avec un des élèves que je suis, je lui ai montré que ce n'était pas pareil dans sa langue, et là il est rentré dans la conjugaison. Quand tu parles bien une autre langue, il y a des gymnastiques que tu fais, des comparaisons, des éclairs que tu as. Cela m'a apporté aussi à moi, par rapport à d'autres personnes, c'est que je n'étais pas paniquée quand je les ai eu Le fait d'avoir appris d'autres langues, d'être atterrie dans un pays qui n'était pas le mien, tu te dis que ça va bien se passer, tu sais ce qui a pu te dérouter toi, puis tu évites. Il faut se rendre compte que la culture de l'autre n'est pas problématique, que la langue étrangère n'est pas un problème plus grand qu'il n'est. Par exemple je ne passais pas des heures à adapter, j'utilisais du matériel qui existait déjà pour d'autres difficultés, comme des manuels d'anglais adaptés en français	Langue est un atout pour comprendre Ne pas considérer la langue première comme un problème

La position de l'enseignant face aux langues des élèves	2	Bien sûr, parce que c'est une richesse. Apprendre une langue c'est apprendre une façon différente de penser, de s'exprimer. Ils n'ont pas forcément conscience de ça. Avec une langue va toujours un aspect culturel.	La langue est un atout pour penser différemment
La position de l'enseignant face aux langues des élèves	3	Oui, car nous sommes dans un monde où l'on peut difficilement vivre en ne parlant qu'une seule langue. Cela permet aussi de constater que les systèmes éducatifs sont très différents, surtout en Corée, et que si cette élève devait retourner en Corée il y aurait un certain « choc ». Par exemple la première préoccupation du garçon était de savoir s'il était filmé en classe, comme en Corée. Je souhaite ajouter qu'il est important de sortir de la culpabilité face à un élève allophone, il ne faut pas avoir peur de « trop lui en demander », car c'est ce qu'il s'est passé avec le garçon, et des retards auraient pu être évités.	Plusieurs langues = nécessaire aujourd'hui Mais différences de systèmes éducatifs = choc Importance de sortir de la culpabilité
La position de l'enseignant face aux langues des élèves	4	Oui, parce que plus on connait de langues plus on est capables d'en apprendre, et ils vont développer des compétences métalinguistiques. C'est une richesse, ils vont s'appuyer dessus, comme par exemple pour aborder le féminin masculin qui n'existe pas dans	La langue est un atout pour comprendre Valorisation des élèves dans la maitrise de leur langue

		toutes les langues, et constater qu'il y a des différences dans les langues. Cela les valorise aussi quand ils le voient car ils ont experts dans leurs langues. On laisse vraiment exister leurs langues. Non, mais dans la démarche de valorisation, j'apprends à dire les jours de la semaine, bonjour, au revoir, et ça les amuse de voir que je n'arrive pas à reproduire les sons. Je le fais mais ce n'est pas systématique, c'est vraiment dans le cadre d'un projet ou d'un moment spécifique.	Mise en valeur de l'expertise des élèves dans leurs langues

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-thème
La position de l'enseignant face aux langues	1	Je parle, anglais, français, anglais, espagnol, ma langue maternelle est le français, mais chez moi on a toujours entendu des langues étrangères, on écoutait beaucoup de musique aussi.	Rapport très ouvert aux langues
La position de l'enseignant face aux langues	2	J'ai un rapport assez difficile avec les langues, car j'ai une incapacité à les apprendre, et un blocage qui remonte aux premières années d'apprentissage. J'ai fait allemand, et je n'ai pas appris des choses qui pouvaient me servir dans des situations concrètes.	Rapport difficile aux langues et sentiment de frustration

		J'ai beaucoup aimé les échanges, aller en Allemagne par contre. Je voyage donc beaucoup, et une maitrise d'anglais internationale. Je sais me débrouiller dans la vie du quotidien, et cela me dérange beaucoup car quand on veut partager ou échanger sur la culture de l'autre, je me sens limité. Je préfère me situer face à un élève dont je ne connais pas du tout la langue, car au moins, c'est clair, il n'y a pas d'attentes, l'anglais cela me poserait peut-être plus problème de ne pas arriver à communiquer avec lui	
La position de l'enseignant face aux langues	3	Il est très mauvais, j'ai choisi le latin au bac pour ne pas passer de langues vivantes. Je suis de formation lettres classiques. J'ai abandonné l'anglais et fait de l'allemand, ce qui était un peu mieux mais ne m'a pas passionné. Je pense que je n'arrive pas à entendre. Lors de mon premier cours d'anglais, je n'arrivais pas à prononcer Good afternoon, et le professeur m'a un peu rabrouée sèchement en se moquant. A l'oral j'ai un très mouvais rapport, l'écrit cela va un peu mieux. J'ai pourtant réussi à apprendre tout le reste mais pas l'anglais, donc je pense que cela ne vient pas de moi. Mais cela ne me donne pas l'impression d'être en difficulté.	Rapport difficile aux langue
La position de l'enseignant	4	J'ai toujours aimé les langues, j'ai un bon niveau en anglais et en espagnol, j'ai fait une année en	Rapport très ouvert aux

face aux langues		Espagne, j'ai enseigné aux Etats-Unis, à Cuba, donc oui je voyage beaucoup et je suis extrêmement intéressée et curieuse des langues et des cultures. Au début quand l'élève arrive et que c'est dur pour lui, on se sent démunis si on ne parle pas sa langue car on a envie de le rassurer et de pouvoir lui expliquer le fonctionnement et pourquoi il vient dans ma classe, mais on essaie de s'appuyer sur quelqu'un parle sa langue s'il y a.	langues

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-Thèmes
Accueillir un élève allophone au cycle 3	1	J'aurais tendance à dire non, par contre tu n'as pas le même enjeu. Il a peu de temps pour s'orienter vers des études longues plutôt qu'un bac pro qu'il n'a peut-être pas envie de faire. Derrière il y a un enfant avec ses compétences, son intelligence ses envies. C'est plus une question de temps et de pression que tu te mets en te disant « j'ai quand même une grosse responsabilité ». En maternelle je me mettrais moins cette pression, cela viendrait petit à petit…	Enjeu plus grand et question de temps Responsabilité de l'enseignant

Accueillir un élève allophone au cycle 3	2	Oui, c'est plus compliqué parce qu'au CP par exemple on apprend l'écriture, la lecture, tout est décomposé, on apprend à utiliser un cahier, le vocabulaire, on nomme les choses, on insiste. Donc un enfant qui arrive en CP va apprendre tout ça, alors qu'un élève qui arrive au cycle 3, tout cela est déjà intégré, on n'a pas besoin de redire les choses explicitement, cela fait partie de la culture partagée.	Culture scolaire implicite à apprendre complètement
Accueillir un élève allophone au cycle 3	3	Oui, car en maternelle on est dans le jeu, on est dans l'oral, et on a une exigence de connaissance moins importante. En CM2 on a un temps d'écrit qui est important	Exigence d'écrit plus importante
Accueillir un élève allophone au cycle 3	4	Plus tôt on leur apprend le français, plus tôt ils sortiront du dispositif. Une fois qu'ils ont acquis le langage ils pourront entrer dans l'écrit.	Importance de l'oral pour rentrer dans l'écrit

Thématique	Entretien	Corpus	Sous-Thèmes
Rôle de l'enseignant dans la réussite éducative des élèves	1	Je suis dans un rôle de médiation, le point de rencontre avec la culture française. Je suis un sacré ambassadeur, voir le seul. La rencontre avec la culture française se fait à travers toi, en grande partie, donc elle doit être heureuse cette rencontre. D'où l'intérêt de respecter leur culture, car certains ont de gros préjugés.	Rôle de médiation entre les deux cultures
Rôle de l'enseignant dans la réussite éducative des élèves	3	Cela apporte toute l'ouverture aux autres, mais c'est plus difficile en même temps car à l'école on a un français tout de suite écrit, et scolaire. Mais ce qui a posé le plus de souci c'était l'oral, qui devrait précéder l'écrit. On se rend compte de toutes les choses qu'un enfant non allophone ne remarque pas, mais qui n'est pas logique et qu'il faut expliquer.	Ouverture aux autres
Rôle de l'enseignant dans la réussite éducative des élèves	4	On est un repère pour eux, dès qu'ils n'auront pas compris quelque chose dans leur classe d'inscription ils vont s'adresser à moi. Ils savent qu'ici on va prendre le temps, et ils osent prendre la parole ici, car ils sont moins intimidés et sont en petit groupe. Nous servons vraiment de repère, et c'est intéressant de voir l'évolution et de les accompagner dans leurs projets.	L'enseignant est un repère, figure rassurante

II.3. Interprétation des résultats

Contrairement à la partie consacrée à la restitution des entretiens et questionnaires, cette partie vise à établir une interprétation à partir des données obtenues. Des hypothèses seront donc formulées, et soumises à la subjectivité du chercheur. Afin de réaliser cette interprétation, la méthode de recherche en sciences sociales sera utilisée, et fera donc figurer quatre parties composées d'une discussion à partir des résultats, de la critique des moyens de recherche et des données obtenues, de la portée des résultats et enfin des perspectives ouvertes par ce travail de recherche.

II.3.1. Discussion d'hypothèses

Afin de procéder à une analyse juste des données, il convient de rappeler la problématique de ce travail sur les enseignants et leur rôle dans l'accueil des élèves allophones. La problématique était donc la suivante : « Quelle est la marge de manœuvre des professeurs des écoles en cycle 3 dans le processus de valorisation des langues des élèves allophones ? ». A partir de cette problématique, il avait donc été formulé au début de ce travail plusieurs hypothèses, qu'il convient également de rappeler. Une des premières hypothèses était qu'il était plus facile de construire une relation de confiance avec un élève allophone en cycle 3, car cet élève nouvellement arrivé n'a pas eu à subir de rejet de sa langue première, contrairement à un élève qui serait arrivé plus tôt. Les autres hypothèses formulées concernaient les représentations des langues que peuvent avoir les enseignants. Il avait été avancé l'idée que le traitement de la langue première d'un enfant allophone dépendait grandement de la manière dont l'enseignant considérait lui-même les langues étrangères, et de sa volonté de faire évoluer ses propres représentations. La dernière hypothèse formulée énonçait que le manque d'information sur l'allophonie des enseignants jouait un grand rôle dans la prise en charge des élèves allophones.

II.3.1.1. L'allophonie au cycle 3

Dans un premier temps nous allons donc revenir sur l'hypothèse qui avançait l'idée que l'arrivée d'un élève en cycle 3 était plus facile à gérer car il n'avait pas eu à subir de rejet de sa langue première avant. Cette hypothèse, formulée avant le travail de recherche sur le terrain, doit évoluer dans cette partie interprétative. En effet, les travaux de recherche portant sur le cycle 3, il n'a pas été possible de faire de réelle comparaison entre un élève allophone nouvellement arrivé en cycle 3, et un élève allophone arrivé en cycle 1 ou 2 qui serait actuellement en cycle 3. Mais le travail de recherche a plutôt évolué vers une nouvelle question : est-il plus complexe d'accueillir un enfant allophone de cycle 3 qu'un enfant allophone en maternelle ?

L'analyse des données de l'entretien permet d'avancer quelques réponses à cette question, puisque cet aspect de la recherche n'a pas été priorisé lors de la construction des questionnaires. Tout d'abord, une des idées qui revient souvent dans les quatre entretiens réalisés est celle de la question du temps, en effet l'entretien 1[6] fait apparaitre les inquiétudes de l'enseignant face au manque de temps : « *Il a peu de temps pour s'orienter vers des études longues plutôt qu'un bac pro qu'il n'a peut-être pas envie de faire* ». En effet l'arrivée d'un enfant en cycle 3 implique qu'il est plus près de l'orientation professionnelle que n'importe quel autre élève allophone du primaire, ce qui veut dire que l'enseignant a peu de temps pour développer au maximum les compétences de l'élève, pour lui faire réaliser l'orientation qui lui convient le mieux. Cette question de temps implique donc une notion de responsabilité de l'enseignant qui joue un véritable rôle dans la réussite de l'enfant en cycle 3, et donc impacte potentiellement sa scolarité future. En effet l'enseignant interrogé dans l'entretien 1 dit la chose suivante : « *C'est plus une question de temps et de pression que tu te mets en te disant « j'ai quand même une grosse responsabilité ».* Pour l'enseignant interrogé dans l'entretien 2, l'arrivée d'un élève en cycle 3 implique une réadaptation nécessaire et urgente : « *alors qu'un élève au cycle 3, tout cela est déjà intégré, on n'a pas besoin de redire les choses explicitement, cela fait partie de la culture partagée*. ». L'enseignant montre par cela le fait qu'un élève allophone qui arrive au cycle 3 a très peu de temps pour s'approprier la culture scolaire[7], car chez les autres élèves elle est déjà acquise. Il faut ainsi expliciter tout ce qui est implicite. La question du temps est inévitablement liée à cette explicitation, car l'entrée au collège étant proche, plus l'élève tarde à acquérir la culture scolaire, plus l'écart se creuse entre cet élève et les autres élèves de la classe. L'importance de l'acquisition du langage oral revient dans les entretiens 3 et 4. En effet les enseignants interrogés disent que : « *en maternelle on est dans le jeu, on est dans l'oral* » (contrairement au cycle 3), et que « *Une fois qu'ils ont acquis le langage ils pourront entrer dans l'écrit* ». Ces deux enseignants mettent en avant le fait que la maitrise du langage oral est primordiale, avant de rentrer dans l'écrit. En effet, dans l'entretien 3, un des enseignants interrogés dit qu'« *En CM2 on a un temps d'écrit qui est important* ».Toutes ces idées ramènent donc au manque de temps, en effet la maitrise du langage orale étant nécessaire à la maitrise de l'écrit, il faut donc maitriser l'oral dans un temps donné pour pouvoir se consacrer le plus rapidement possible à la quantité d'écrit demandée au cycle 3. Il est donc possible de répondre à la question formulée précédemment à savoir, est-il plus difficile d'accueillir des élèves allophones en cycle 3 qu'en maternelle ? Les enseignants disposant de moins de temps qu'à d'autres niveaux, ils ont une plus grosse responsabilité dans l'acquisition du langage oral et écrit, qui fait que la façon d'envisager la scolarité de l'élève allophone est vécue avec plus de pression.

[6] Voir annexe entretien 1, question 10

[7] L'enseignant interrogé parle ici d'une élève venant d'Afrique n'ayant jamais été scolarisée auparavant (voir annexe entretien 2)

II.3.1.2. Le regard de l'enseignant sur les langues

La deuxième hypothèse traitait de la considération des langues par l'enseignant qui pouvait potentiellement influencer sur le traitement des langues des élèves. Pour répondre à cette hypothèse nous allons traiter les données de manière verticale plutôt qu'horizontale et revenir sur l'identité des enseignants interrogés, dans les entretiens et les questionnaires. Au niveau des questionnaires, la majorité des personnes interrogées n'ont aucune connaissance de la langue parlée par l'élève.[8] Sept personnes considèrent que la langue de l'élève n'est pas un obstacle dans son apprentissage. Il y a autant de participants qui considèrent que langue de l'élève est importante dans sa réussite scolaire que de personne qui ne le pensent pas.[9] Par contre il y a plus de personnes qui pensent que la langue de l'élève est un atout dans son développement personnel. Nous pouvons pourtant constater que dans ces questionnaires, même les personnes ayant donné une note basse à l'importance de cette langue effectuent des adaptations conséquentes pour l'élève allophone en classe. Quatre personnes sur sept n'incluent pas des moments où les compétences linguistiques des élèves sont utilisées en classe. Ces résultats tendent à montrer que la langue première des élèves est considérée comme un atout dans le domaine personnel, mais pas en contexte scolaire. Plusieurs personnes mentionnent même la différence d'alphabet[10] comme un frein aux progrès en langue de scolarisation. Ainsi nous pouvons avancer une première réponse à l'hypothèse formulée, c'est-à-dire que malgré la considération majoritaire de la langue première comme un obstacle aux apprentissages à l'école, tous les enseignants réalisent néanmoins des adaptations pour le progrès des élèves allophones. Ainsi, leurs propres représentations des langues premières des élèves n'influent pas sur l'inclusion de ces élèves en classe. Quant aux entretiens, les quatre personnes interrogées énoncent le fait que la langue de l'élève est une richesse, comme l'enseignant dans l'entretien 2 : « *Bien sûr, parce que c'est une richesse. Apprendre une langue c'est apprendre une façon différente de penser, de s'exprimer* », et tous réalisent des adaptations pour les élèves allophones. Il est donc intéressant d'observer un autre point non abordé dans les questionnaires : la position personnelle de l'enseignant face aux langues. Sur les quatre enseignants interrogés, deux parlent de leur rapport difficile aux langues. [11] Néanmoins ces deux enseignants réalisent de nombreuses choses pour permettre aux élèves allophones de progresser en classe, tout en respectant leur langue première. Ainsi il est possible de répondre, d'après l'échantillonnage de personnes interrogées, que les représentations personnelles des langues des élèves n'influent pas sur la considération et l'inclusion de la langue première des élèves dans les

[8] Voir analyse des questionnaires, question 6

[9] Moyenne des personnes en dessous de 5 et au-dessus de 5 sur le barème de cette question (voir analyse questionnaire sur la question « Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire »)

[10] Voir analyse des questionnaires, question 11

[11] Voir annexe entretien 2 et 3, question 9

apprentissages. Les questionnaires permettent de constater que des éléments de différenciation sont apportés aux élèves, et les entretiens que ces éléments de différenciation incluent leurs langues premières. La réponse à cette hypothèse est donc négative.

II.3.1.3. La formation des enseignants

La dernière hypothèse qui avait été formulée était le fait que le manque d'informations ou de formation influait sur la prise en charge des élèves allophones. Il convient tout d'abord de dire que toutes les personnes ayant répondu aux questions du questionnaire essaient de mettre des choses en place pour intégrer les élèves allophones, mais que la majorité évoquent le fait qu'elles n'ont reçu aucune aide ni formation pour accueillir un enfant allophone. Une des personnes évoque même le fait de se sentir « désarmée ». Donc même si une majorité de personne dit ne pas bénéficier de formation toutes essaient de mettre des choses en place. Il est alors intéressant d'observer les réponses aux entretiens. Les enseignants disent tous ne pas avoir bénéficié de formation, ou alors indirecte au travers des échanges avec les intervenants UPE2A : *« Non, c'est plus en discutant avec les intervenants UPE2A et dans les échanges qu'on peut avoir avec eux que oui, on apprend des choses. C'est eux qui nous transmettent des astuces, avec qui on discute de nos pratiques, avec qui on discute de ce qu'ils observent sur l'enfant, donc c'est plus de « croiser les regards* ». Un des enseignants interrogés évoque également ses intuitions personnelles, ne voulant pas reproduire avec les élèves allophones les difficultés qu'il avait pu avoir : « *Je sais ce qui m'a fait mal en classe, m'a dérouté ou mise en échec, donc on évite de faire ce qu'on n'a pas aimé ».* Il est aussi ressorti de ce manque de formation un besoin concernant les outils. En effet deux des enseignants mentionnent le fait qu'ils aimeraient avoir connaissance d'outils déjà prêts à être utilisés, des outils qui auraient déjà fait leurs preuves avec des élèves allophones. De cette hypothèse ressort donc plusieurs choses : bien que non formés, les enseignants mettent tous des choses en place, néanmoins, certains peuvent se sentir désarmés et ont besoin d'aide, voir d'outils qui pourraient être utilisés avec les élèves allophones. Une conséquence de ce manque de formation est donc bien visible en classe, sur les élèves allophones, car la recherche d'outil prend énormément de temps, comme l'évoque une des personnes interrogées : « *C'est long et compliqué de chercher seul les outils, un outil et une problématique pour démarrer aiderait*. ». Les élèves allophones pourraient potentiellement évoluer plus vite en classe si les enseignants disposaient d'une banque d'outils déjà testés et existant.

II.3.1.4. Interprétations complémentaires

Après avoir répondu aux hypothèses formulées au début de ce travail de recherche, il semble important de revenir sur ce qui a été amené par le travail sur le terrain et qui n'avait pas été envisagé dans un premier temps. En effet, de nombreuses informations sur ce que pouvaient faire les enseignants dans leur classe pour intégrer les enfants allophones sont ressorties des entretiens et questionnaires. Dans un premier temps, il ressort l'aide apportée non pas par l'enseignant mais par les élèves de la classe. En effet, comme le disent plusieurs enseignants dans les questionnaires [12] , ils utilisent le travail en duo avec les autres élèves ou fonctionnent avec un système de tutorat. L'enseignant dans l'entretien 1 mentionne également l'entraide entre élèves[13] et dit « *je commençais à les basculer soit vers des élèves qui parlaient leur langue, soit vers des élèves suffisamment patients et ouverts pour qu'ils puissent leur donner un coup de main ».* La place des autres élèves dans la réussite éducative des élèves allophones est donc également très importante, car elle constitue un intermédiaire entre l'adulte, qui peut, au début, constituer une position intimidante, et l'obligation de se débrouiller seul. L'enseignant 2 [14], lui, mentionne des élèves « bienveillants », qui accueillent l'élève allophone. La bienveillance, ainsi que l'aide qui peut être apportée par les élèves joue donc un rôle primordial, et constitue un des points sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour accueillir un élève allophone.

Les questionnaires et les entretiens permettent de réaliser que les outils et les systèmes de fonctionnement adoptés dans les classes avec les élèves allophones sont très variés, et qu'ils sont le fruit de la créativité des enseignants. Certains outils reviennent néanmoins de nombreuses fois, et c'est ces outils qu'il convient de souligner, car la redondance de ceux-ci dans les entretiens et questionnaires montre qu'ils fonctionnent. Après avoir mis en commun ces réponses, il peut être envisagé le fait que la mise en réseau d'outils utilisés dans les classes avec les enseignants peut être une solution à la difficulté que peut amener l'accueil d'un élève allophone en classe. Tout d'abord, un des éléments qui renvient le plus est l'utilisation d'imagiers et d'images avec des textes[15]. En effet les images et dessins sont un moyen de se faire comprendre lorsque la langue utilisée n'est pas commune. Une des enseignantes[16], utilise même ces images comme un moyen d'évaluer la compréhension de l'élève en lecture. L'utilisation d'un texte avec image est donc un des moyens ayant fait ses preuves. Le travail de l'écriture et du graphisme est un élément sur lequel tous les enseignants ont insisté dans les entretiens, et pour cela ils utilisent notamment des outils tels que des mémos, rappelant les gestes graphiques pour l'écriture des lettres, ou des modèles avec différentes écritures

[12] Voir annexe questionnaire 2,7 et 9, question 9
[13] Voir annexe entretien 1, question 3
[14] Voir annexe entretien 2, question 3
[15] Voir annexes entretien 1, 3 et 4, question 3 et questionnaire 2, 3, 6, 7, 9 et 10
[16] Voir annexe entretien 3, question 3

(scripte, cursive, majuscule…)[17]. Il est aussi mis en avant [18] la nécessité d'écrire et de pratiquer, même en faisant des erreurs, car c'est par la pratique que peuvent s'améliorer ces élèves. L'utilisation de matériel d'autres niveaux est mentionné plusieurs fois, dans les entretiens et les questionnaires[19], ce qui montre qu'il est parfois possible d'adapter les outils provenant d'autres niveaux ou d'autres difficultés, comme la dyslexie[20] pour travailler avec les élèves allophones. Ainsi, il n'est pas toujours nécessaire de créer de toute pièce le matériel avec lequel les élèves allophones vont travailler.

Il ressort également des entretiens l'importance de la mise en valeur de l'élève et de la confiance en lui dans sa réussite. Les enseignants interrogés[21] montrent qu'il est important que l'élève se sente en position de réussite, et pour cela il est important de les interroger sur les questions les plus évidentes en début de séance afin de les mettre en confiance et de ne pas les « bloquer ». Les réponses aux questions plus complexes viendront ensuite, mais il s'agit de mettre l'élève en confiance, qui vient de subir un important déracinement puisqu'il arrive dans un pays qu'il ne connait pas et qui utilise une langue qu'il ne connait pas encore parfaitement. Un des autres enseignants expliquent qu'il s'agit de mettre en avant leurs qualités d'experts dans leurs langues. C'est à travers des projets tels que le *speed teaching*, où les élèves allophones font découvrir leurs langues aux autres élèves de l'école que cela peut se produire, ou encore en classe, lorsque les élèves rectifient la prononciation d'un mot de l'enseignante dans leur langue. La constatation de l'évolution sur une année[22] participe encore à la mise en confiance de l'élève. En effet, les progrès sont considérables en une année entière pour un élève allophone, et le fait qu'il puisse constater par lui-même ce progrès, en revoyant des leçons par exemple, est important.

Certains enseignants[23] mentionnent aussi qu'il ne faut pas considérer l'allophonie des élèves « *comme un problème plus grand qu'il n'est* », et qu'il faut *« sortir de la culpabilité ».* En effet, il est plutôt aisé, dans un premier temps, de ne pas trop en demander en termes de contenu à un élève allophone, puisqu'on pense qu'il n'est pas capable de le faire, et qu'il se sentirait en difficulté. Au contraire il est légitime de pousser les élèves allophones à en faire le plus possible, tout en adaptant le contenu de manière à ce que les objectifs soient atteignables pour ces élèves.

Enfin, la vision du rôle des enseignants par les enseignants eux-mêmes est à souligner car elle met en avant le rôle de l'enseignant comme médiateur entre les

[17] Voir annexe entretien 2 et 4, question 3
[18] Voir annexe entretien 1, question 3
[19] Voir annexe entretien 1 et 3, question 3 et questionnaire 2 et 6, question 10
[20] Voir annexe entretien 1 , question 3
[21] Voir annexe entretien 1 et 4, question 3
[22] Voir annexe entretien 1, question 3
[23] Voir annexe entretien 1 et 3, question 7 et 12

deux cultures [24], et comme le mentionne l'enseignant dans l'entretien 1, ce point de rencontre est parfois le seul, donc le professeur des écoles représente à lui seul la culture française, d'où l'importance que cette figure soit bienveillante et rassurante. La position de l'enseignant comme figure rassurante est soulignée par un autre enseignant[25] , qui dit être un repère et une figure rassurante pour ses élèves. Le professeur des écoles possède donc une certaine responsabilité dans la réussite éducative des élèves, surtout dans leur mise en confiance et doit représenter un lieu où les élèves se sentent en confiance. Ce point, qui représente une grande responsabilité, peut aussi être une source de pression pour les enseignants.

[24] Voir annexe entretien 1, question 11
[25] Voir annexe entretien 4, question 11

II.3.2. Critique

Après avoir interprété les résultats obtenus grâce aux entretiens et aux questionnaires, il s'agit de revenir sur la méthode de travail utilisée au cours de cette étude. En effet, il apparait à la fin de ce travail que certaines méthodes de travail auraient pu être différentes. Tout d'abord, les hypothèses formulées au début auraient pu être plus nombreuses et détaillées, afin de pouvoir revenir sur celles-ci avec les résultats des entretiens et questionnaires. Le choix des outils utilisés pour le travail de terrain aurait également pu être différent, il apparait que dans l'interprétation des résultats il a été plus aisé d'utiliser les réponses obtenues dans les entretiens que dans les questionnaires, ceux-ci, peu utilisés auraient donc pu être supprimés au profit d'un plus grand nombre d'entretiens. De plus, les entretiens ont été réalisés avec trois professeurs de classe normale, et un professeur de classe UPE2A. Il aurait été judicieux d'utiliser une grille d'entretien différente de celles utilisées avec les professeurs de classe normale, et de réaliser un nombre égal d'entretiens avec des professeurs de classes UPE2A, puisque le mode de fonctionnement s'est avéré être très différent entre ces classes. En effet les outils utilisés en classe UPE2A sont bien plus nombreux puisque les élèves de ces classes sont tous allophones. Pour finir, les questions posées aux enseignants auraient pu être plus ciblées sur les hypothèses formulées en début de travail, afin de ne pas trop élargir l'étude.

Il a cependant été intéressant, dans ce travail, de proposer des questionnaires à des enseignants majoritairement PES (professeurs des écoles stagiaires), et des entretiens à des professeurs titulaires depuis plusieurs années, afin de voir certaines différences dans les réponses. Cela permet notamment de remarquer que les enseignants sortant de formation initiale ne sont pas plus formés que des enseignants qui exercent depuis plusieurs années, et qu'une des formations les plus sûres est l'expérience et le vécu avec des élèves allophones.

II.3.3. Portée des résultats

Les entretiens étant au nombre de onze et les entretiens au nombre de quatre, les interprétations réalisées ne permettent pas de généraliser les résultats de manière plus importante. Mais il s'agit néanmoins de constater que la diversité géographique des enseignants ayant répondu aux questionnaires est présente, puisque le questionnaire étant proposé en ligne, ce sont des enseignants de diverses régions de France qui ont répondu, et si trois entretiens ont été réalisés dans le Territoire de Belfort, un quatrième a été réalisé dans le département du Doubs. De plus, ces entretiens et questionnaires ont été proposés à des PES, des enseignants de classe normale enseignants depuis un nombre d'années différent, et a un

professeur de classe UPE2A. Ainsi, même si l'échantillonnage de personne ayant participé à l'étude est réduit, cet échantillonnage présente une certaine diversité qu'il est important de prendre en compte, et qui permet une certaine fiabilité d'interprétation.

II.3.4. Perspectives

Après avoir mis un terme aux analyses et interprétations des résultats de ce projet de recherche, il est nécessaire de revenir aux perspectives apportées par ce travail. Il semble que ce travail ait soulevé quelques problématiques, comme le manque d'outils des enseignants. Dans un même temps, ce travail montre la diversité des outils déjà utilisés en classe. Ainsi, une des solutions possibles pourrait être de constituer une banque de données, d'outils, utilisés dans des classes par des enseignants. Ces outils déjà essayés dans les classes, pourraient faire l'objet de discussions entre l'enseignant qui l'utilise et l'enseignant qui compte l'utiliser. Ces outils seraient disponibles sur une sorte de plateforme collaborative, qui profiterait aux enseignants accueillant en classe des élèves allophones. De plus, ce travail montre que les enseignants ne bénéficient pas de formation spécifique aux élèves allophones, que ce soit en formation continue ou en formation initiale. Les seules formations mentionnées sont les échanges indirects entre collègues et enseignants UPE2A. Ce travail, dont la portée est mineure, permet de rendre compte d'un manque de formation spécifique aux élèves allophones. Certains enseignants peuvent se sentir désarmés lorsqu'ils accueillent pour la première fois un élève allophone, car ils n'ont jamais été formés à ce cas de figure. Une formation initiale obligatoire pourrait être une réponse à ce type de situation problématique.

Conclusion

Après être arrivés au terme de ce travail de recherche, il convient de revenir sur la problématique posée au départ, qui était : quelle est la marge de manœuvre des professeurs des écoles en cycle 3 dans le processus de valorisation des langues des élèves allophones ? Avant d'aborder le travail de recherche nécessaire pour tenter de répondre à cette problématique, plusieurs hypothèses ont été formulées pour tenter de répondre à cette question. Les fondements théoriques ont ensuite été posés. En effet, la première partie de ce travail a été consacrée à l'établissement des définitions des grands concepts utilisés, comme l'allophonie, ou les politiques linguistiques éducatives. Puis, un état de la recherche a été réalisé, en montrant, dans un premier temps comment était considérée l'allophonie en France, dans les écoles, en insistant sur des points clefs, comme le fait que la République Française soit essentiellement monolingue. Les échelles de valeur des différentes langues, ainsi que la logique d'assimilation de celles-ci ont été abordées, tout comme le fait que le système éducatif français soit un système scolaire différent des autres. Les différentes politiques linguistiques éducatives ont également été expliquées.

Puis, une deuxième partie de cet état de la recherche a tenté de montrer qu'il était important de penser cette diversité linguistique comme une véritable ressource, en s'appuyant sur les recherches établies sur l'identité, et en montrant les avantages pour les élèves de valoriser leur langue première au moyen des politiques linguistiques éducatives *bottom-up.* Pour appuyer ces propos, les recherches sur les affects de l'enfant allophones ont été abordées dans le but de démontrer qu'ils étaient importants pour son développement. Les différentes institutions qui donnaient la priorité à la valorisation de la langue première de l'enfant ont ensuite été présentées. Les pistes pédagogiques dégagées par la recherche, et par ces institutions ont finalement été expliquées au sein de cette seconde partie.

Après avoir travaillé sur les recherches menées sur l'allophonie, et sur tous les aspects théoriques concernant l'allophonie, il a ensuite été logique de tenter de vérifier sur le terrain, dans les écoles, si les hypothèses énoncées au début se révélaient vraies, et si une réelle application des pistes pédagogiques dégagées par la recherche était effectuée en classe avec les élèves allophones. Pour cela, il a été choisi deux méthodes de travail, les entretiens et les questionnaires. Ceux-ci ont été analysés de manière thématique dans la troisième partie de ce travail. Une interprétation des résultats obtenus a ensuite été faite. Ainsi, plusieurs hypothèses énoncées au début de ce travail de recherche se sont avérées fausses, comme notamment le fait que la vision personnelle des langues par l'enseignant pouvait influer sur la prise en charge des élèves allophones. Il ressort surtout de ce travail de recherche, plus que des réponses aux hypothèses du début, tout ce que peuvent mettre en place les enseignants dans leurs classe pour les élèves allophones. Les entretiens ont notamment permis de prendre connaissance de tous les outils utilisés

par les enseignants, des moyens qu'ils utilisaient en classe pour que l'élève se sente bien. Cette marge de manœuvre, dont ce travail parle au début, est donc relativement large, puisque ce travail de recherche montre l'étendue de la créativité des enseignants en classe quand il s'agit de pédagogie pour les élèves allophones. Néanmoins, cette marge de manœuvre pourrait être encore plus grande, si les enseignants bénéficiaient de plus de formation, comme il a pu être entendu dans les entretiens. Cette possibilité d'action des enseignants est également soumise à une grande responsabilité, puisque comme il a pu être démontré, le temps est compté pour les enseignants accueillant des élèves allophones au cycle 3. Après cette partie interprétative, une critique de la méthode de recherche utilisée, ainsi qu'une discussion sur la portée des résultats a paru nécessaire afin de nuancer le propos.

Pour finir, il semble important de terminer ce travail en revenant sur un point du mémoire, c'est à dire les perspectives. En effet, un des points qui est revenu le plus souvent dans les entretiens est le manque d'outils prêts à être utilisés par les élèves allophones en classe. Il semble que cette information, ce besoin, soit un des points les plus importants à retenir de ce travail. Il a pu être montré que les enseignants utilisaient beaucoup d'outils différents dans leurs classes, qui ont pu faire leurs preuves. Une mise en commun de ces outils parait donc être une solution au manque d'outils de certains enseignants, dont le temps est précieux quand ils préparent leur classe. Ainsi, il semble évident d'achever ce travail en mettant en avant une perspective d'évolution dans la prise en charge des élèves allophones dans les écoles primaires, c'est-à-dire une banque d'outils, de références pour les élèves allophones en cycle 3.

Annexes

Questionnaires[26]

Questionnaire 1[27]

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1-CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

2

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Autre*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

6 mois

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé **Français lu et parlé** Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Oui

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : Aucune Notions **Bon niveau** Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

[26] Les réponses aux questions ont été retranscrites à l'identique, telles qu'elles ont été données

[27] Lorsque la langue ne faisait pas partie des choix proposé, le mot « autre » figure comme réponse dans les questionnaires. Les questions sans réponses signifient que la personne n'a pas répondu à la question.

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Non

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Je passe vérifier leur bonne compréhension des consignes.

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 5 6 7 **8** 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 **4** 5 6 7 8 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Non

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Non

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? *18-25 ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *25*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *1 ans*

Questionnaire 2

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1-CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

3

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Arabe*

Langue 2 : *Arabe*

Langue 3 : *Anglais*

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

3 mois / 1 ans / 18 mois

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Non

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune **Notions** Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Non

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Ateliers spécifiques

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Des dictées, en maths niveau CP

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 **5** 6 7 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 **7** 8 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Non

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Non

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Non

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? *25-35 ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *25*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *6 mois PES*

Questionnaire 3

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

1

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Anglais*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

1 an

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé **Français lu et parlé** Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Non

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : Aucune Notions **Bon niveau** Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Non

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Différenciation

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Aide syllabique

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 5 6 **7** 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 7 8 **9**

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Cours d'anglais

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Non

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Non

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? *18-25 ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *28*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *1 ans*

Questionnaire 4

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1-CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

2

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Autre*

Langue 2 : *Anglais*

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

une depuis 1 an 1/2, l'autre depuis janvier 2018

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Non

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions **Bon niveau** Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Elles parlent le flamand.

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Utilisation d'imageries pour se comprendre. Lectures d'album plus simples. Travail en duo avec d'autres élèves.

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Oui , dans mon travail d'étude de la langue, les textes sont trop difficiles pour celle qui vient d'arriver donc soit je lui apporte des images en relation avec le texe soit je lui donne des lectures différentes.

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 **5** 6 7 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 **7** 8 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Je ne comprends pas les deux questions précédentes. Leur langue d'origine est très importante, elle est parlée à la maison mais pas du tout en classe. Quelquefois, entr'elles, elles l'utilisent mais plutôt à ma demande pour apporter des informations à la dernière arrivée. Non pour la question.

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Une PE spécialisée est intervenue l'année dernière mais l'élève travaillait seule avec elle. Cette année, une autre personne intervient et elle prend mes deux élèves dans l'école de la ville voisine (nous sommes dans un village) du coup mes deux élèves travaillent aves des élèves qui parlent encore une autre langue et elles apprécient de voir qu'elles ne sont pas seules dans cette situation.

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

J'ai demandé "des billes " à la PE pour proposer d'autres activités. j'ai créé un référentiel de la classe pour le vocabilaire de base plus celui de la classe. Mais je veux surtout essayer de faire entrer mes deux élèves dans notre langue et donc j'essaie de ne pas trop apporter d'autres choses que ce qui est fait avec le groupe classe.

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? *45 ans ou plus*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *23*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *31 ans*

Questionnaire 5

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

3

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Autre*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

10 mois / 1 an/ 4 ans

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé **Français lu et parlé** Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Non

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Non

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Ateliers de langage

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Production d'écrits : apport de lexique / adaptation des documents à etudier en histoire.

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 **2** 3 4 5 6 7 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 **2** 3 4 5 6 7 8 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Jeux autour de l'oral, rituels sur l'oral ....

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Site du casnav

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Pas assez de formations

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? 35-*45 ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *24*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *17 ans*

Questionnaire 6

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

1

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Autre*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

7 mois

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé **Français lu et parlé** Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Oui

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Oui car l'iranien n'utilise pas du tout le même alphabet, la même écriture, les mêmes sons. Il doit tout réapprendre.

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Travail sur des logiciels de lecture et vocabulaire français ; différenciation, explication de consignes avec des gestes

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Oui. Pictogramme pour les consignes, pas de trace écrite à écrire et avec des exemples en math. Texte de lecture CP

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 5 6 **7** 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 7 **8** 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Non

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

UPE2A

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Non

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? 25-35 *ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *27*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *5 ans*

Questionnaire 7

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

1

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Autre*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

9 mois

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Non

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Décloisonnement en CP sur temps de lecture

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Oui étude de son, reconnaissance son/lettre, coloriages magiques en maths

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 5 6 **7** 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 7 **8** 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Echanges sur les coutumes règles de classe ...

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Non

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Non comment faire avec 1 élève allophone qui est très demandeur et non autonome et le reste des élèves à gérer

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? 35-45 *ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *26*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? 1*5 ans*

Questionnaire 8

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1/CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

1

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Arabe*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

2 mois

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Non

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : Aucune **Notions** Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Oui car ne comprend pas les consignes, ce qui le frustre terriblement car il est très capable et intelligent

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Beaucoup d'images pour la visualisation ; aide par des camarades qui jouent les interprètes

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Cf question précédente

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 5 6 7 8 **9**

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 7 8 **9**

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ?

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ?

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?

Questionnaire 9

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

1

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Autre*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

6 mois

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Oui

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : Aucune Notions Bon niveau **Langue parlée couramment**

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Non

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Des activités différentes des autres au début (autres objectifs) puis progressivement les mêmes activités différenciées

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

oui, aide par le dessin, dictionnaire a portée de main, exercices de phrases à relier (et non à écrire), etc .

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 **3** 4 5 6 7 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 **5** 6 7 8 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Je ne crois pas

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Non aucune

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Non pas du tout, lorsque cet élève est arrivé en classe, je me suis sentie désarmée ... les élèves sont pris en charge par le FLE, peut être pourrions-nous avoir une formation de leur part pour mieux accueillir ces nouveaux arrivants

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? 18-25 ans

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? 16

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? 1 an

<u>Questionnaire 10</u>

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM1

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

4

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Serbe*

Langue 2 : Japonais

Langue 3 : Autre

Langue 4 : Autre

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

Mai 2017 - septembre 2017 (x2) - avril 2018

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé Français parlé Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Oui

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Alphabet différent de l'alphabet français

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Tutorat, groupe de besoin

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Exercices imagés, grammaire niveau CP-CE1 (verbe - féminin/masculin, segmentation de phrases...), aide de l'ordinateur

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 **4** 5 6 7 8 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 **7** 8 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? 25-35 ans

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? 25

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? Septembre 2017

Questionnaire 11

Quel niveau de classe avez-vous ?

CM2

Combien avez-vous d'élèves allophones dans votre classe ?

1

Quelle est la/les langue(s) parlée(s) par vos/votre élève (s) ?

Langue 1 : *Arabe*

Langue 2 :

Langue 3 :

Langue 4 :

Depuis combien de temps vos/votre élève (s) est-il arrivé en France ?

2 ans

Quel est leur niveau en français langue de scolarisation ? (Entourez la réponse)

Français ni lu ni parlé **Français parlé** Français lu et parlé Français courant

A/ont-t-il(s) ou fait/font-il(s) l'objet d'une intégration en classe UPE2A ?

Oui

Quelle est votre propre connaissance de(s) langue(s) parlée(s) par votre/vos élève(s) allophone(s) ? (Entourez la réponse de votre choix)

Langue 1 : **Aucune** Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 2 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 3 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Langue 4 : Aucune Notions Bon niveau Langue parlée couramment

Pensez-vous que sa/leur langue (s) d'origine/maternelle fait obstacle aux apprentissages ? Si oui pourquoi ?

Non

Que mettez-vous en place dans votre classe pour faire progresser ces élèves ?

Dictée à l'adulte. Travail avec 1 Manuel de cp plus encodage

Mettez-vous en place de la différenciation pour ces élèves ? Si oui quoi par exemple ?

Oui pour qu'ils avancent

Quelle est l'importance de la langue de l'élève dans sa réussite scolaire ? (Entourez le chiffre qui vous semble le mieux convenir sur une échelle de 1 à 9)

1 2 3 4 5 6 7 **8** 9

Et dans son développement personnel ?

1 2 3 4 5 6 7 **8** 9

Mettez- vous en place dans votre classe des situations où les compétences linguistiques des élèves sont prises en compte ? Si oui lesquelles ?

Non

Avez-vous accès à des aides quelconques pour pouvoir être capable d'intégrer la langue des élèves au quotidien en classe ? Si oui lesquelles ?

Vous sentez-vous suffisamment formés pour accompagner ces élèves ? Si oui, de quelles formations disposez-vous ? Si non, lesquelles aimeriez-vous pouvoir bénéficier ?

Pour finir, quelques questions destinées à nous aider dans notre recherche :

Quel est votre âge ? *35-45 ans*

Combien avez-vous d'élèves dans votre classe au total ? *22*

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? *Moins d'un an*

Entretiens

Entretien n1[28]

1. Que signifie pour vous le terme allophone ? Qu'est-ce qu'être un élève allophone ?

En général, c'est un élève dont la langue maternelle n'est pas le français ou alors dont la langue de scolarisation n'est pas le français.

2. Pouvez-vous me faire une présentation rapide des différents élèves allophones de cycle 3 auxquels vous avez eu à enseigner ? (Classe, âge, temps d'arrivée en France, langues parlées, intégrations en UPE2A ou non)

Le premier était serbe, en CM2, il y a 3 ans. Il ne parlait que serbe. L'année d'après, en CM2, j'en avais trois, un élève franco-péruvien qui ne parlait pas français, quelques mots de français, d'espagnol et d'anglais. Le français était approximatif, et surtout il ne voulait pas le parler. Dans cette même classe j'avais un élève espagnol, scolarisé en anglais, il parlait déjà deux langues. Puis un élève indonésien, scolarisé en anglais adopté par un papa italien. L'année suivante, j'avais une élève marocaine scolarisée en Espagne, et une élève algérienne qui avait eu quelques cours de français en Algérie, très mauvaise lectrice. Ces élèves sont tous arrivés à la rentrée, ce qui change beaucoup de choses. Ces élèves n'étaient pas issus des mêmes milieux sociaux : armée du salut et famille de cadres.

3. Avec ces différents élèves, qu'avez-vous essayé de mettre en place dans votre classe pour faciliter leur inclusion ? Quels supports, affichages, formes de consignes…et pourquoi ?

Tous ces élèves étaient reçus par la directrice, qui avait à cœur de faire visiter l'école aux enfants et aux parents. Il y avait un travail d'accueil déjà fait. Quand on sait que ces élèves arrivent, on peut préparer des choses, par exemple, moi j'avais préparé un petit kit avec l'essentiel du vocabulaire de l'école, du matériel, dans un porte vue illustré avec les mots, avec les nombres écrits en chiffres en lettres. Les consignes étaient aussi illustrées, et cela dès le premier jour. Le placement en classe me paraissait important, et ce dès le premier jour, ils n'étaient pas loin de moi, ensemble. Comme cela, dès qu'on a 5 minutes, je peux aller les voir. Chaque moment que j'avais de disponible, ils étaient ensemble, ce qui me permettait d'aller vite près d'eux et d'être très efficace. Dès qu'ils commençaient à s'améliorer et que V (enseignante UPE2A) les prenait en charge, je commençais à les basculer soit vers des élèves qui parlaient leur langue, soit des élèves suffisamment patients et ouverts pour qu'ils puissent leur donner un coup de main. Et puis après au fil de l'année on regarde les affinités, leur avancement. L'année dernière la petite X je l'ai remise vite devant moi,

[28] Les réponses aux questions sont présentées sous la forme d'un exposé continu de la part de la personne interrogée, car les relances du chercheur n'ont pas été retranscrites.

et une autre élève a été assise à côté d'un élève dyslexique. Ils arrivaient à travailler ensemble et à compenser leurs difficultés. Ça c'est quelque chose qui marche bien. Après autre chose de compliqué, l'emploi du temps. Je faisais du français quand ils n'étaient pas dans la classe. Mais on les attend pour faire des maths. En français ils ne pourront pas suivre, mais en maths il est important de ne pas aller à une séance sur deux. Ils essayaient de suivre en Histoire, en Géographie. Ce qui était problématique c'est que j'étais dans une classe à section internationale, en plus certains élèves sortaient de classe pour aller en anglais. Donc entre les prises en charges UPE2A et anglais, j'avais un emploi du temps totalement atypique. Je profitais des moments où les élèves allophones n'étaient pas en classe pour faire les matières qui leur étaient inaccessibles. Eviter de rater le sport, la musique est important car ils sont en réussite. En sport ce n'est pas toujours évident au niveau des consignes, car les intervenants oublient la présence d'élèves allophones. Ils avaient des sous-mains quelques fois en classe. J'écrivais également beaucoup au tableau. Tous les mots de vocabulaire clé en géographie sont écrits au tableau dès qu'on les rencontre. Ces élèves étaient tous lecteurs sur l'alphabet latin, ce qui est important à savoir. Sur chaque exercice je repassais vers eux pour vérifier la compréhension au niveau des consignes, sinon un autre camarade pouvait expliquer. J'avais une classe avec un certain nombre de cultures, ce qui a permis que les élèves soient suffisamment ouverts pour s'entraider les uns les autres. Au niveau des adaptations, il m'est arrivé en maths de traduire en résolution de problème, y compris en évaluation. A un moment donné, on se dit qu'on évalue des maths, alors est ce que je devrais juger des maths si le problème est le français ? La difficulté est la même si l'on traduit. Par exemple si l'on traduit le mot « moins » qui pourrait les induire en erreur dans un problème, cela ne change rien à sa résolution. Quand ils rentrent dans la lecture je reprenais le matériel pour les dyslexiques, comme des QCM, et allais sur la partie compréhension en lecture sans la production écrite qui peut éventuellement freiner, voir induire en erreur l'enseignant sur la compréhension. Il y a des adaptations que l'on peut reprendre d'autres difficultés, comme la dictée à trou par exemple. Je les interroge très vite, car c'est sur les réponses les plus évidentes, comme par exemple la nature d'un document en Histoire qu'il vont pouvoir être valorisés, sinon si on attend, ils n'auront plus le vocabulaire pour des questions plus complexes. Les interroger sur des choses où ils peuvent réinvestir des structures de phrases apprises avec l'enseignant UPE2A, des mots vus précédemment. Ils apprennent beaucoup dans ces matières si tu prends la peine de souligner le vocabulaire, etc… Les leçons étaient toujours copiées, c'était un entrainement. Je ne les jamais exemptés de copier, même s'il y a plein de fautes. Cela prend le temps que ça prend, et je leur demandais de garder les leçons pour voir l'évolution. Il y en avait une qui recopiait chez elle également.

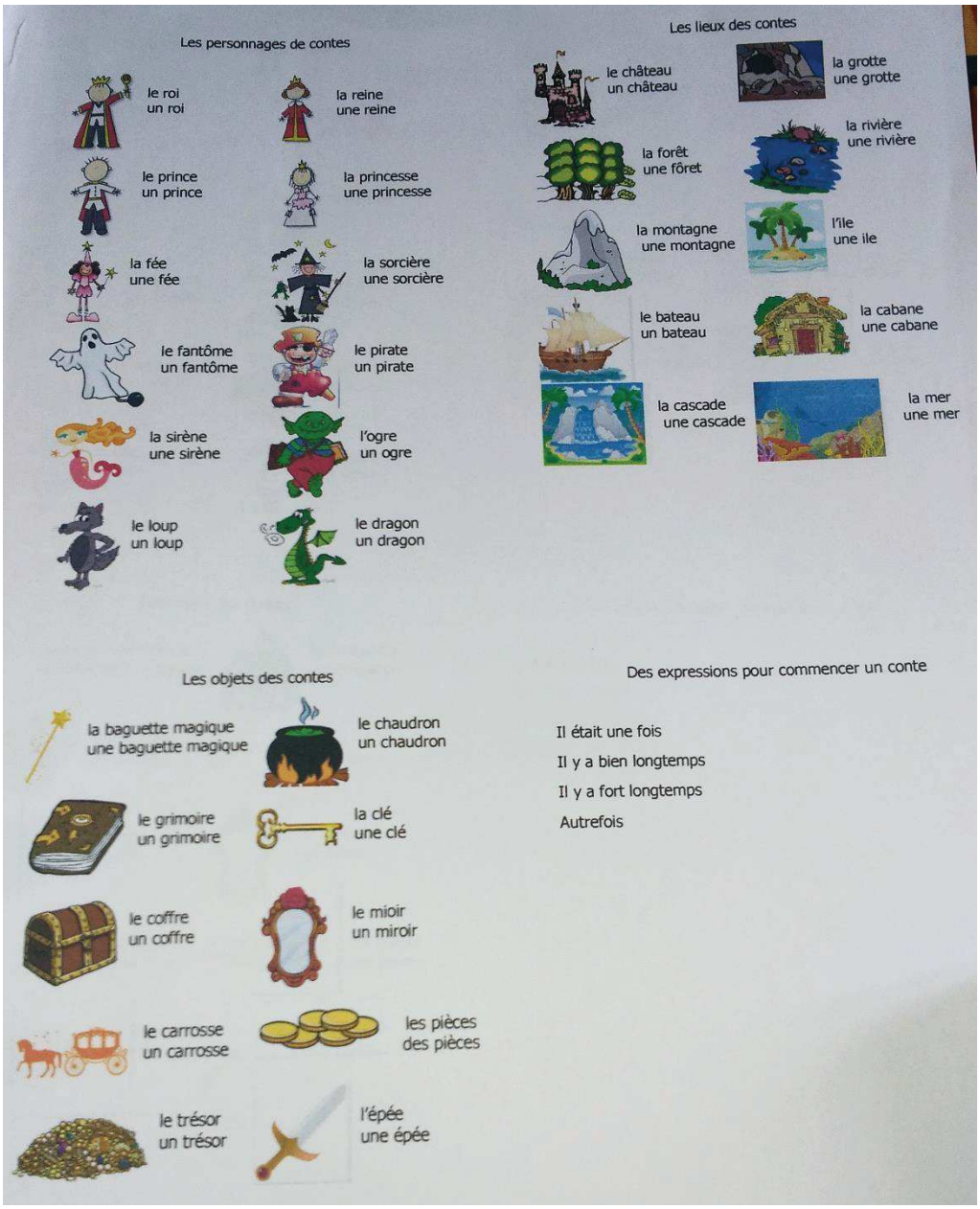


Figure 1: Le vocabulaire illustré du conte

4. Quelle place faites- vous à la culture de ces élèves en classe ?

Je n'en ai jamais fait « tout un foin ». Quelques élèves n'avaient pas envie d'en parler, car dans leur pays c'était la guerre. C'est quelque chose qui peut être douloureux pour les élèves donc moi je n'ai jamais osé. Par contre, un élève m'a déjà parlé de la façon de faire la fête dans son pays, et un autre élève en a également parlé, nous avons donc comparé les façons de faire la fête dans ces pays. Mais dans une discussion ouverte, ce n'est pas du tout structuré c'est-à-dire qu'un moment se présente, quelqu'un parle de ses habitudes, ses coutumes, et cela se fait. Cela donne lieu à un moment d'oral, d'échanges spontanés. En Histoire on faisait des parallèles, avec ce qu'il se passait en Espagne par exemple, au même moment.

5. Avez-vous pu mettre en place un travail d'équipe au sein de l'école pour ces élèves allophones ? (Décloisonnement, échange de pratiques…)

Eventuellement j'ai récupéré en APC des élèves d'autres classes, au début de l'année. Pour parer au vocabulaire urgent par exemple. Par exemple l'algérienne de ma classe avait un petit frère et ils étaient inscrits à la cantine, alors la veille de l'inscription, j'ai été à la cantine chercher des assiettes, des couverts, pour qu'ils soient un minimum au courant du vocabulaire de la cantine, donc on a mis la table. Et à certaines périodes, je les prenais en APC mais en amont des séances, pour préparer, en particulier en maths. Au moins quand on démarre la séance ils savent de quoi on va parler, ils ont déjà deux ou trois repères et cela permet de mieux participer et de décrocher beaucoup plus tard, même s'ils ne décrochent pas toujours. Du décloisonnement a aussi été pratiqué en fonction des besoins des enfants.

6. Avez-vous pu bénéficier de formation pour prendre en charge ces élèves allophones ? Si oui lesquelles ? Qu'en avez-vous retenu ? Si vous pouviez être aidé sur un aspect de la prise en charge des élèves allophones en particulier, quel serait-il ? Et pourquoi ?

La formation c'était V., les échanges avec elle c'était la formation, après comme je pratique les langues étrangères, je sais à peu près où il ne faut pas « gaffer ». Je sais ce qui m'a fait mal en classe, m'a dérouté ou mise en échec, donc on évite de faire ce qu'on n'a pas aimé. J'aurais aimé être formée sur l'adaptation des séances, je le faisais déjà mais je pense que j'aurais pu aller plus loin. Rétrospectivement, je me dis que j'ai eu des élèves « faciles » et que s'ils n'avaient pas été lecteurs j'aurais été très démunie. J'ai eu de la chance, et ce que j'ai fait était suffisant. Si les élèves avaient eu un historique plus compliqué je pense que je n'aurais pas été à la hauteur, cela aurait été plus compliqué à prendre en charge. Je n'avais pas trop à faire de différenciation sur les apprentissages, ils étaient au niveau des autres, le tout était de jouer sur la langue pour que ça leur soit accessible. Je n'ai jamais eu à me battre sur le fait que la numération décimale n'était pas acquise par exemple.

7. Pensez-vous que le fait d'avoir plusieurs langues soit un atout dans la scolarité de ces élèves ? Si oui en quoi ?

Oui, car quand on essaie de leur expliquer quelque chose en étude de la langue tu as des points de comparaison, que la langue ait des similitudes ou non, pour leur expliquer la différence par exemple. Un jour, impossible d'entrer dans la conjugaison avec un des élèves que je suis, je lui ai montré que ce n'était pas pareil dans sa langue, et là il est rentré dans la conjugaison. Quand tu parles bien une autre langue, il y a des gymnastiques que tu fais, des comparaisons, des éclairs que tu as. Cela m'a apporté aussi à moi, par rapport à d'autres personnes, c'est que je n'étais pas paniquée quand je les ai eu , le fait d'avoir appris d'autres langues, d'être atterrie dans un pays qui n'était pas le mien, tu te dis que ça va bien se passer, tu sais ce qui

a pu te dérouter toi, puis tu évites. Il faut se rendre compte que la culture de l'autre n'est pas problématique, que la langue étrangère n'est pas un problème plus grand qu'il n'est. Par exemple je ne passais pas des heures à adapter, j'utilisais du matériel qui existait déjà pour d'autres difficultés, comme des manuels d'anglais adaptés en français.

8. Vous semble-t-il nécessaire de parler la langue de ces élèves pour pouvoir leur enseigner ?

Non, cela facilite les choses si c'est le cas mais ce n'est pas impossible sans. Les dictionnaires peuvent avoir leur utilité, pour les mots abstraits du cycle 3 par exemple, comme la laïcité, la Révolution, la liberté. Il faut aussi rester pratique car des termes sont difficilement explicables. Même quand on parle la même langue les variations sont quand même importantes selon les endroits du pays.

9. Pourriez-vous me parler de votre propre rapport aux langues ? Et aux langues de ces élèves en particulier ? Ces langues vous donnent-elles l'impression d'être en difficulté dans votre métier ?

Je parle, anglais, français, anglais, espagnol, ma langue maternelle est le français mais chez moi on a toujours entendu des langues étrangères, on écoutait beaucoup de musique aussi.

10. Le fait d'accueillir des enfants allophones en cycle 3, c'est-à-dire déjà âgés vous semble-t-il plus complexes que de les accueillir en maternelle ?

J'aurais tendance à dire non, par contre tu n'as pas le même enjeu. Il a peu de temps pour s'orienter vers des études longues plutôt qu'un bac pro qu'il n'a peut-être pas envie de faire. Derrière il y a un enfant avec ses compétences, son intelligence ses envies. C'est plus une question de temps et de pression que tu te mets en te disant « j'ai quand même une grosse responsabilité ». En maternelle je me mettrais moins cette pression, cela viendrait petit à petit…

11. Pourriez-vous définir en quelques mots votre rôle dans la réussite éducative de ces élèves ?

Je suis dans un rôle de médiation, le point de rencontre avec la culture française. Je suis un sacré ambassadeur, voir le seul. La rencontre avec la culture française se fait à travers toi, en grande partie, donc elle doit être heureuse cette rencontre. D'où l'intérêt de respecter leur culture, car certains ont de gros préjugés.

12. Pour finir quelques informations complémentaires : âge, département, années d'enseignement, formation universitaire particulière ? Informations que vous trouvez utiles à cet entretien.

J'ai 50 ans, et je suis rentrée dans l'éducation nationale en 2005.

Entretien n°2

1. Que signifie pour vous le terme allophone ? Qu'est-ce qu'être un élève allophone ?

Ce sont des élèves qui ne parlent pas français.

2. Pouvez-vous me faire une présentation rapide des différents élèves allophones de cycle 3 auxquels vous avez eu à enseigner ? (Classe, âge, temps d'arrivée en France, prénoms changés ou initiales, langues parlées, intégrations en UPE2A ou non)

J'ai eu des enfants allophones et j'en ai actuellement en CM2. La première vient d'Afrique, et est une réfugiée. La seconde venait d'Italie, mais sa langue maternelle était l'arabe. A. est arrivée en France en juin, et l'autre deux jours avant la rentrée. Ces deux enfants étaient suivies par l'enseignante itinérante UPE2A.

3. Avec ces différents élèves, qu'avez-vous essayé de mettre en place dans votre classe pour faciliter leur inclusion ? Quels supports, affichages, formes de consignes…et pourquoi ?

Je dirais de premier abord, et de manière provocative, « rien ». Mais il convient d'expliquer que le fonctionnement de classe permet cela. C'est une pédagogie qui s'inspire de la pédagogie institutionnelle, qui différencie déjà énormément. A ce titre-là, chaque enfant a déjà un parcours personnalisé, donc le fait qu'elles soient allophones ne change rien en termes de pédagogie. J'utilise des supports, comme des fiches autocorrectives. Chacun travaille sur une fiche adaptée à son niveau, alors elle ne travaille pas avec les mêmes outils que les autres, elle ne fonctionne pas vraiment par fiche mais plutôt par tache, par exemple en numération, elle réalise sa tâche, elle revient me voir, je valide ou pas et je lui donne une autre tâche, de manière orale. Au début elle n'écrivait pas donc on lui a donné du travail de graphisme au début. La grosse différence était que celle qui venait d'Italie était scolarisée, contrairement à A, elle avait également un trouble dys. Mis à part ça elle connaissait le fonctionnement de l'école, elle savait écrire, ce que c'était qu'une leçon et la langue italienne était assez proche, elle est rentrée assez vite dans le français. Alors que A, a une histoire bien différente et n'a jamais été scolarisée. L'adaptation s'est bien passée, car c'est une enfant très gentille, qui mesure tout à fait la chance s'être scolarisée dans un pays qui n'est pas en guerre. Les autres élèves sont bienveillants avec elle, ils l'ont bien accueillie. Les problèmes du début c'était par exemple s'orienter sur la page, écrire sur la ligne. A avait un sous-main avec les nombres, les lettres.

4. Quelle place faites-vous à la culture de ces élèves en classe ?

Cette année avec A, non, mais ce n'est pas moi qui provoque ça, cela vient des élèves. Elle n'a pas manifesté l'envie de faire ça, mais celle d'Italie si. On fait des exposés, des rituels avec des temps de parole.

5. Avez-vous pu mettre en place un travail d'équipe au sein de l'école pour ces élèves allophones ? (Décloisonnement, échange de pratiques…)

Non, mais je ne crois pas que ce soit un besoin qui se soit imposé. Il y a eu des intégrations dans des autres classes, je ne l'ai pas fait avec A. mais je le regrette car c'était la première fois que j'accueillais en cycle 3 une enfant qui n'a pas été scolarisée et il m'a fallu du temps pour comprendre comment fonctionner et où était son niveau notamment en mathématiques, il y a plein de notions qui n'ont pas été construites et je n'ai fait que reculer au niveau de mes demandes. Il avait été question de l'intégrer en CP ou CE1, mais c'est une enfant très mature, très grande et cela n'a pas été mis en place. Maintenant, c'est un peu tard, je pense qu'elle le vivrait très mal.

6. Avez-vous pu bénéficier de formation pour prendre en charge ces élèves allophones ? Si oui lesquelles ? Qu'en avez-vous retenu ? Si vous pouviez être aidé sur un aspect de la prise en charge des élèves allophones en particulier, quel serait-il ? Et pourquoi ?

Non, c'est plus en discutant avec les intervenants UPE2A et dans les échanges qu'on peut avoir avec eux que oui, on apprend des choses. C'est eux qui nous transmettent des astuces, avec qui on discute de nos pratiques, avec qui on discute de ce qu'ils observent sur l'enfant, donc c'est plus de « croiser les regards ». Je serais tenté de dire que j'aimerais être formé sur les outils qui existent, mais je sais que ce sont des choses plutôt faciles à avoir, et que je pourrais chercher moi-même. Dans l'école on utilise des tablettes pour la différenciation, et je ne connais pas d'applications ou de logiciel spécifiquement destinés aux élèves allophones.

7. Pensez-vous que le fait d'avoir plusieurs langues soit un atout dans la scolarité de ces élèves ? Si oui en quoi ?

Bien sûr, parce que c'est une richesse. Apprendre une langue c'est apprendre une façon différente de penser, de s'exprimer. Ils n'ont pas forcément conscience de ça. Avec une langue va toujours un aspect culturel.

8. Pourriez-vous me parler de votre propre rapport aux langues ? Et aux langues de ces élèves en particulier ? Ces langues vous donnent-elles l'impression d'être en difficulté dans votre métier ?

J'ai un rapport assez difficile avec les langues, car j'ai une incapacité à les apprendre, et un blocage qui remonte aux premières années d'apprentissage. J'ai fait allemand, et je n'ai pas appris des choses qui pouvaient me servir dans des situations concrètes. J'ai beaucoup aimé les échanges, aller en Allemagne par

contre. Je voyage donc beaucoup, et j'ai une maitrise d'anglais internationale. Je sais me débrouiller dans la vie du quotidien, et cela me dérange beaucoup car quand on veut partager ou échanger sur la culture de l'autre, je me sens limité. Je préfère me situer face à un élève dont je ne connais pas du tout la langue, car au moins, c'est clair, il n'y a pas d'attentes, l'anglais cela me poserait peut-être plus problème de ne pas arriver à communiquer avec lui.

9. Le fait d'accueillir des enfants allophones en cycle 3, c'est-à-dire déjà âgés vous semble-t-il plus complexes que de les accueillir en maternelle ?

Oui, c'est plus compliqué parce qu'au CP par exemple on apprend l'écriture, la lecture, tout est décomposé, on apprend à utiliser un cahier, le vocabulaire, on nomme les choses, on insiste. Donc un enfant qui arrive en CP va apprendre tout ça, alors qu'un élève qui arrive au cycle 3, tout cela est déjà intégré, on n'a pas besoin de redire les choses explicitement, cela fait partie de la culture partagée.

10. Pour finir quelques informations complémentaires : âge, département, années d'enseignement, formation universitaire particulière ? Informations que vous trouvez utiles à cet entretien.

J'ai 41 ans, je suis dans l'éducation nationale depuis 2006.

<u>Entretien n°3</u>

1. Que signifie pour vous le terme allophone ? Qu'est-ce qu'être un élève allophone ?

C'est un enfant qui ne parle pas la langue française.

2. Pouvez-vous me faire une présentation rapide des différents élèves allophones de cycle 3 auxquels vous avez eu à enseigner ? (Classe, âge, temps d'arrivée en France, prénoms changés ou initiales, langues parlées, intégrations en UPE2A ou non)

On accueille deux familles coréennes, dont deux en CM2, une en CM1. Ils sont arrivés l'an dernier dans l'école. La fille a été scolarisée dans une autre école avant d'arriver dans l'école actuelle. Une des filles est arrivée il y a deux ans en France, les deux autres sont également arrivés il y a deux ans, avec six mois d'écart. J'ai eu deux élèves dans la même classe, une fille est un garçon avec un niveau d'acquisition très différent. Y. a une maitrise du français exceptionnelle, alors que D. à la rentrée savait seulement dire « WC », donc j'ai eu à la rentrée un élève qui ne parlait pas français, et une fille qui parlait les deux langues, plus l'anglais. Ces deux élèves n'ont pas été intégrés en UPE2A.

3. Avec ces différents élèves, qu'avez-vous essayé de mettre en place dans votre classe pour faciliter leur inclusion ? Quels supports, affichages, formes de consignes…et pourquoi ?

Pour la jeune fille, les seules adaptations ont été dans les matières spécifiques comme l'Histoire, la géographie, c'est une réalité qu'elle n'a pas, une Histoire qu'elle ne connait pas, donc il y a eu plus de connaissances à apporter, mais c'est une élève qui adore apprendre donc elle cherche. Elle m'a expliqué que pour apprendre à lire elle a beaucoup lu, en commençant par des livres de maternelle, une fois qu'elle a acquis le principe du déchiffrage, puis tous les mots qu'elle ne connaissait pas elle les cherchait, elle apprend toute seule et connait beaucoup de littérature française, le double des élèves de la classe quasiment. La maman était professeur et donc a tout de suite cherché à apprendre le français, c'était une famille très ouverte sur les nouveaux apprentissages, donc c'est un cas particulier. Pour elle, il y avait parfois une tablette pour chercher des traductions sur des mots où elle hésite, au début de l'année elle venait me voir pour me demander le sens de certains mots, mais cela est fini maintenant. On lui expliquait avec ce qui était le plus efficace, c'est-à-dire les images, c'est très rapide, mais ça ne concerne pas tous les mots. Les difficultés étaient sur les mots de type sentiments, émotions, où on est dans l'abstraction et cela pose problème. Le fait que l'école soit très connectée aide beaucoup. Pour le garçon il a fait une scolarité quasiment complète au CM1 au cours de laquelle il a appris la lecture. Il a travaillé avec *Ribambelle*, et était pris en charge une heure par semaine avec des maitres allophones. Il a appris a déchiffrer, en ce qui concerne les mathématiques, on a eu le souci des nombres, mais très vite, cela n'a plus posé de soucis, hormis en problème où cela reste difficile. Il suivait ensuite normalement avec le reste de la classe. Il était bon lecteur en coréen et cela nous a un petit peu trompé, car on pensait qu'un bon lecteur dans sa langue d'origine s'adapterait relativement vite au français. On a donc été leurré, et nous ne nous sommes pas inquiétés en nous disant que ça allait venir mais cela n'est pas venu. On pensait qu'il n'avait pas envie et qu'il ne voulait pas parler, qu'il avait un blocage. On a acheté des fichiers d'un autre niveau en dictée et en conjugaison, le verbe lui a plus posé de difficultés, car c'était le mot qui changeait. Les coréens ont un indice dans la phrase qui donne le temps, « aimer » et « aimera » il ne voyait pas la différence. On travaillait donc sur ces fichiers, ou avec des fiches. Nous avons commencé avec du CE1, sachant que la difficulté était qu'il n'avait pas le sens, alors que tous les exercices en français sont basés sur le sens. Donc la priorité a été le vocabulaire. On nous a toujours dit de ne pas s'inquiéter mais nous aurions dû, car il a mis plus d'un an à rentrer dans l'écrit. Il avait aussi un cahier d'écriture. C'est vrai que les outils tout faits sont quand même intéressants, c'est vraiment un plus, car c'est un travail important en plus du reste de la classe, et les fiches ne se perdent pas et sont ensemble. Il n'est pas avec le reste de la classe à part en maths. Pour moi la priorité est la maitrise du français car il passe en 6ème l'année prochaine. L'an dernier une EVS rattachée à la direction venait quelque fois l'aider. Dans la classe, il est près de moi, car il fait les dictées à part, ce qui me permet dès que j'ai 5 min, de pouvoir travailler avec lui. Au début de l'année il était avec la jeune fille, et elle lui traduisait tout, ce qui l'a un peu vexé d'ailleurs, et c'est ce qui a surement « décoincé » les choses. La deuxième partie du travail c'est qu'il avait des petits

livres, les « J'*apprends à lire* », donc il devait lire. Il avait le CD pour écouter, lire, il y a des images et c'est relativement simple et puis c'est ce qui a permis l'apprentissage des mots. Le CD était pratique et les dessins expliquaient les mots facilement. Et pour moi aussi, car je pouvais vérifier facilement en lui disant « montre-moi sur le dessin l'ours » c'était donc dans les deux sens. Au départ il devait en lire un par semaine, car il ne connaissait aucun mot, maintenant je lui demande d'en lire deux par semaine mais ce n'est pas fait. Je suis partie au début dans des textes de CP, avec des questions simples, en lui demandant de surligner ce qu'il ne connaissait pas.



Figure 2 : Livre utilisé pour l'apprentissage de la lecture avec CD

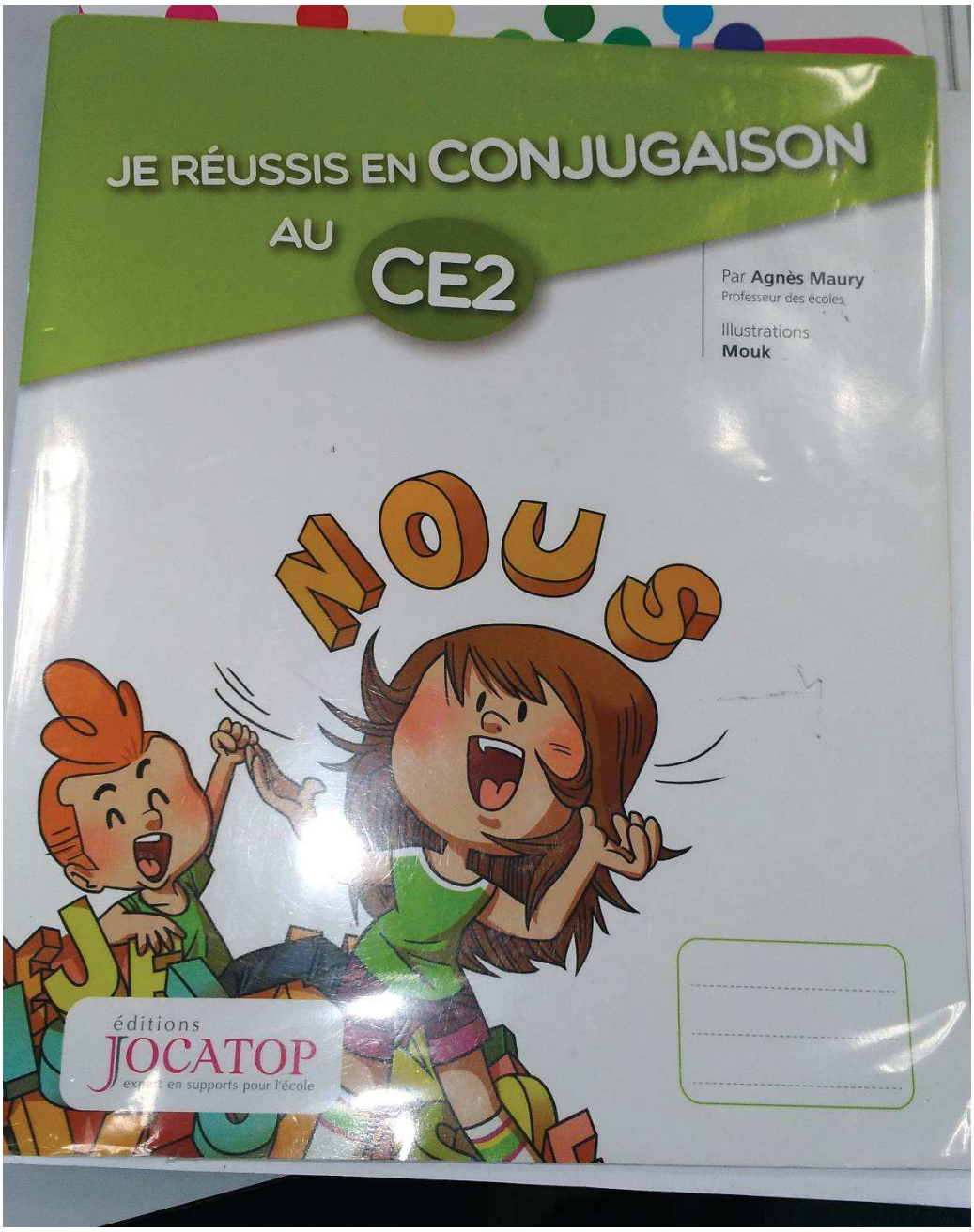


Figure 3: Fichier d'exercices de conjugaison

4. Quelle place faites-vous à la culture de ces élèves en classe ?

Il a fait deux exposés sur la Corée et les Jeux Olympiques, et la jeune fille aussi.

5. Avez-vous pu mettre en place un travail d'équipe au sein de l'école pour ces élèves allophones ? (Décloisonnement, échange de pratiques…)

Il y a eu des échanges de services, des décloisonnements. On fait un programme avec l'EVS qui les prenait en charge. Il y eu l'intervenant UPE2A qui est intervenu, des achats de livres, des prêts de fichiers de niveaux inférieurs.

6. Avez-vous pu bénéficier de formation pour prendre en charge ces élèves allophones ? Si oui lesquelles ? Qu'en avez-vous retenu ? Si vous pouviez être aidé sur un aspect de la prise en charge des élèves allophones en particulier, quel serait-il ? Et pourquoi ?

Non, si je pouvais être aidée sur un point précis c'est sur le côté vocabulaire qui me semble le plus difficile. S'il existe des outils déjà fait, cela serait bien qu'ils nous soient fournis, ainsi que des ressources déjà testées et qui fonctionnent, comme les livres avec le CD. C'est long et compliqué de chercher seul les outils, un outil et une problématique pour démarrer aiderait.

7. Pensez-vous que le fait d'avoir plusieurs langues soit un atout dans la scolarité de ces élèves ? Si oui en quoi ?

Oui, car nous sommes dans un monde ou l'on peut difficilement vivre en ne parlant qu'une seule langue. Cela permet aussi de constater que les systèmes éducatifs sont très différents, surtout en Corée, et que si cette élève devait retourner en Corée il y aurait un certain « choc ». Par exemple la première préoccupation du garçon était de savoir s'il était filmé en classe, comme en Corée.

8. Vous semble-t-il nécessaire de parler la langue de ces élèves pour pouvoir leur enseigner ?

Non, car cela marche très bien sans. Le fait d'avoir pu utiliser l'anglais comme transition entre les deux a pu être un plus pour certains, comme pour la jeune fille.

9. Pourriez-vous me parler de votre propre rapport aux langues ? Et aux langues de ces élèves en particulier ? Ces langues vous donnent-elles l'impression d'être en difficulté dans votre métier ?

Il est très mauvais, j'ai choisi le latin au bac pour ne pas passer de langues vivantes. Je suis de formation lettres classiques. J'ai abandonné l'anglais et fait de l'allemand, ce qui était un peu mieux mais ne m'a pas passionné. Je pense que je n'arrive pas à entendre. Lors de mon premier cours d'anglais, je n'arrivais pas à prononcer *Good afternoon*, et le professeur m'a un peu rabrouée sèchement en se moquant. A l'oral j'ai un très mauvais rapport, l'écrit cela va un peu mieux. J'ai pourtant réussi à apprendre tout le reste mais pas l'anglais, donc je pense que cela ne vient pas de moi. Mais cela ne me donne pas l'impression d'être en difficulté.

10. Le fait d'accueillir des enfants allophones en cycle 3, c'est-à-dire déjà âgés vous semble-t-il plus complexes que de les accueillir en maternelle ?

Oui, car en maternelle on est dans le jeu, on est dans l'oral, et on a une exigence de connaissance moins importante. En CM2 on a un temps d'écrit qui est important.

11. Pourriez-vous définir en quelques mots votre rôle dans la réussite éducative de ces élèves ?

Cela apporte toute l'ouverture aux autres, mais c'est plus difficile en même temps car à l'école on a un français tout de suite écrit, et scolaire. Mais ce qui a posé le plus de souci c'était l'oral, qui devrait précéder l'écrit. On se rend compte de toutes les choses qu'un enfant non allophone ne remarque pas, mais qui n'est pas logique et qu'il fait expliquer.

12. Pour finir quelques informations complémentaires : âge, département, années d'enseignement, formation universitaire particulière ? Informations que vous trouvez utiles à cet entretien.

J'ai 47 ans, et je suis enseignante depuis 1996. Je souhaite ajouter qu'il est important de sortir de la culpabilité face à un élève allophone, il ne faut pas avoir peur de « trop lui en demander », car c'est ce qu'il s'est passé avec le garçon, et des retards auraient pu être évités.

<u>Entretien n°4</u>

1. Que signifie pour vous le terme allophone ? Qu'est-ce qu'être un élève allophone ?

Pour moi le terme allophone fait référence à un enfant qui ne parle pas la langue du pays dans lequel il est.

2. Pouvez-vous me faire une présentation rapide des différents élèves allophones de cycle 3 auxquels vous avez eu à enseigner ? (Classe, âge, temps d'arrivée en France, prénoms changés ou initiales, langues parlées, intégrations en UPE2A ou non)

Nous accueillons 3 groupes, intensif cycle 2, intensif cycle 3 et le groupe soutien. Le groupe intensif est pour les enfants arrivés cette année soit en septembre, soit en cours d'année, et le groupe soutien est pour ceux qui ont déjà bénéficié d'une année l'année dernière mais qui ont encore besoin d'un certain renforcement linguistique. Les enfants ont normalement le droit à deux ans, mais c'est souple, certains sont prolongés ou sortent du dispositif. Les élèves viennent d'Irak, d'Albanie, de Syrie (il parle kurde), de Bosnie, d'Espagne, de Tunisie, des iles Fidji, d'Angleterre (elle est née au Portugal), et de Géorgie. Ils sont tous, sauf deux arrivés entre juin de l'année dernière et octobre.

3. Avec ces différents élèves, qu'avez-vous essayé de mettre en place dans votre classe pour faciliter leur inclusion ? Quels supports, affichages, formes de consignes…et pourquoi ?

On utilise beaucoup tout ce qui est imagier avec les référents dans les écritures, on essaie de mettre les trois écritures (cursive, scripte,). On utilise aussi les flashcards, sur les consignes, le matériel, la présentation du cahier, on a tout ce qui est référentiel des sons. Nous avons tout ce qui est référentiel au niveau des outils, tout ce dont ils peuvent avoir besoin à tout moment, comme la date, les couleurs, les

pronoms personnels, les sons toujours affichés. Au moment d'encoder un mot on va vraiment se référencer au mot modèle (ex : le on de bonbon). On essaie de garder les mêmes pour faciliter le travail d'encodage. On a la bande numérique, et un panneau de rituel, comme un peu un fonctionnement de maternelle, on accorde vraiment une grande importance au langage oral, car pour pouvoir passer à l'écrit, il faut qu'ils maitrisent l'oral. Ils pourront écrire et lire que ce qu'ils savent dire, donc tous les matins on a un temps pour expliquer ce qu'on fait pendant un temps important d'oral. Ensuite on passe à des ateliers à l'écrit selon les projets en cours. Ils ont sur leurs tables le référentiel des lettres et des chiffres, et ils ont en libre-service le référentiel des sons, le geste graphique, des lignes d'écriture pour s'entrainer. Il y a également un temps d'apprentissage pour apprendre à utiliser ces outils au début d'année, pour qu'ils aient le réflexe de chercher l'information où elle peut être. S'ils ont des outils mais qu'ils ne savent pas s'en servir cela n'a pas de sens. Ils ont aussi le cahier d'exercice qu'ils ont toujours avec eux pour que le collègue sache où ils en sont et qu'il puisse réinvestir, un cahier de leçon avec les sons, les leçons de grammaire qui ont été vues, ils ont aussi un porte vue qui concerne la vie de la classe, les chansons, les sorties, une sorte de cahier de vie de maternelle. On les utilise car à la maternelle il y a beaucoup d'images et beaucoup de langage et c'est ce dont ils ont besoin. Il y a des temps collectifs et d'ateliers, les groupes changent en fonction des besoins et des niveaux. Je prends quelques fois un groupe de 2 ou 3 pour reprendre un point spécifique, il n'y a pas de règles, on s'adapte en fonction des besoins pour créer les groupes en expliquant pourquoi.

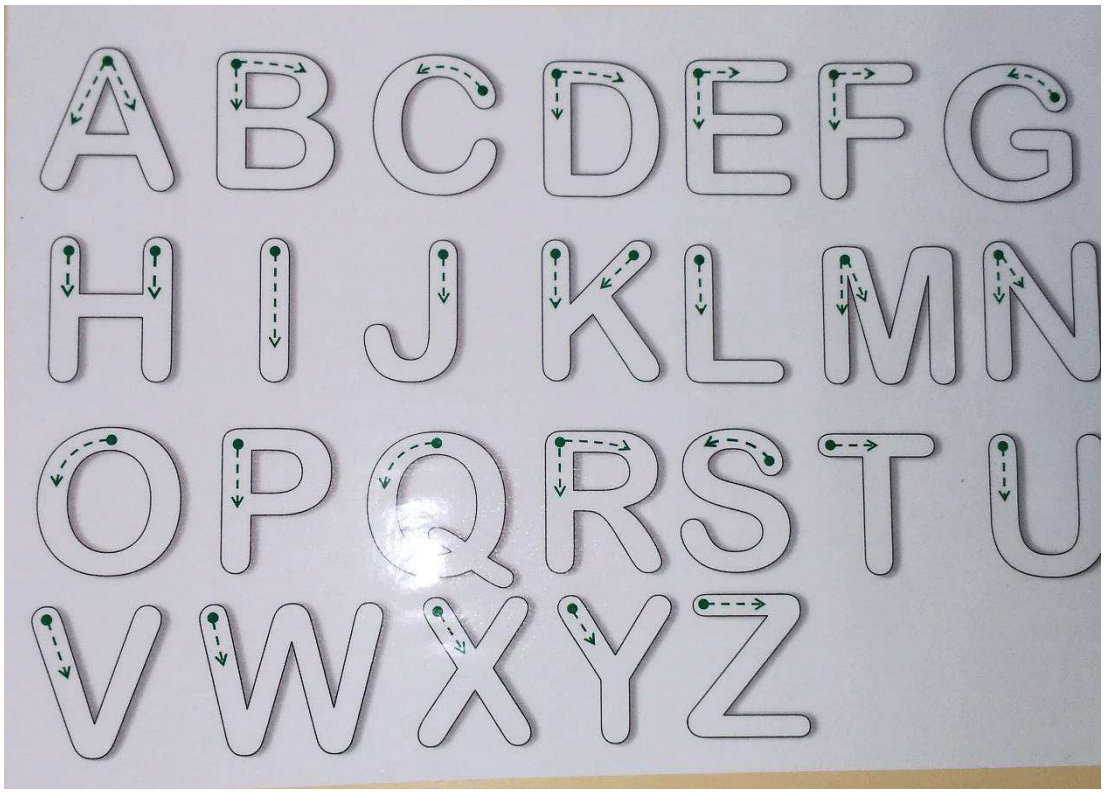


Figure 4 : Le geste graphique

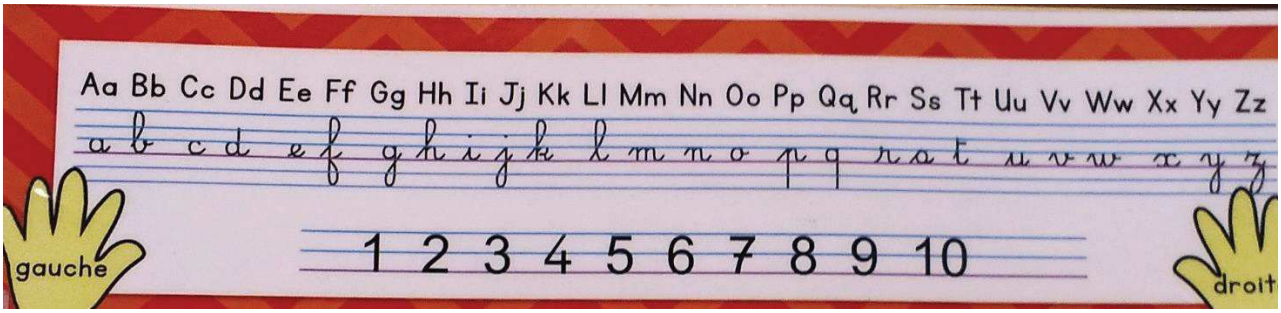


Figure 5: Aide d'écriture à disposition sur la table

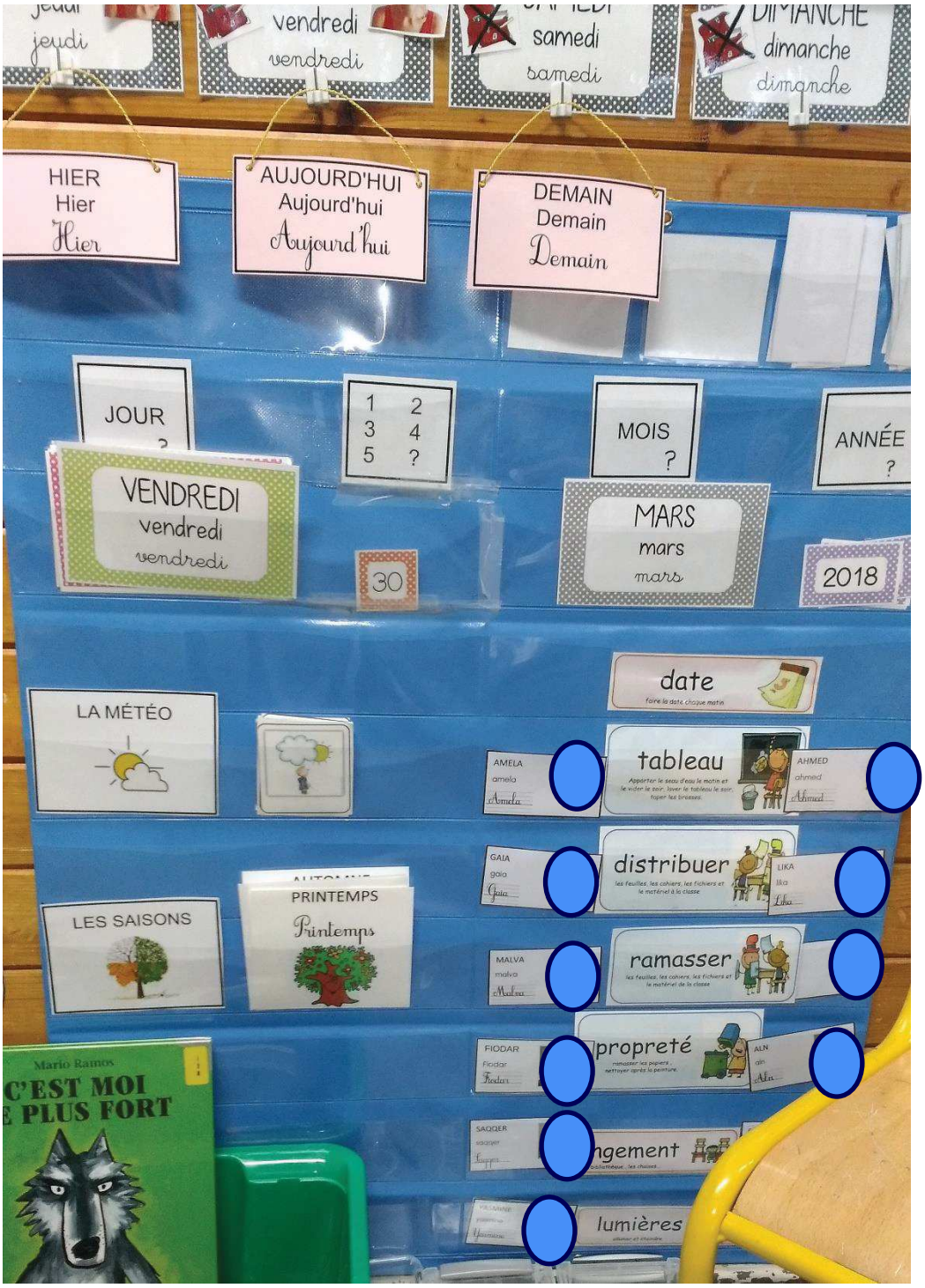


Figure 6 : Les rituels du matin



Figure 7: Porte vue avec le vocabulaire du matériel scolaire

4. Quelle place faites-vous à la culture de ces élèves en classe ?

Cela va souvent se faire sous forme de projets, l'année dernière on a travaillé sur les contes car ils sont universels, on a donc travaillé sur les contes en langue d'origine, l'élève peut lire aux autres un conte dans une des langues qu'il connait, pas forcément sa langue d'origine. On les a aussi joués sous forme de pièces de théâtre et les autres enfants devaient reconnaitre de quel conte il s'agissait. On a aussi mis en place du *speed teaching*, on les a regroupés par types de langues et les autres enfants des autres classes apprenaient à dire bonjour, à compter dans la langue

qu'ils voulaient. On a aussi fait les chansons du monde et on a présenté ces chansons. Cette année on a mené une exposition sur l'école. En septembre on a beaucoup travaillé sur le fonctionnement de l'école, et suite à ça on a transposé sur leur école d'origine. Pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école on est restés sur l'oral, ou sur du dessin, nous n'insistons pas, c'est libre. Cette exposition a été présentée aux autres classes.

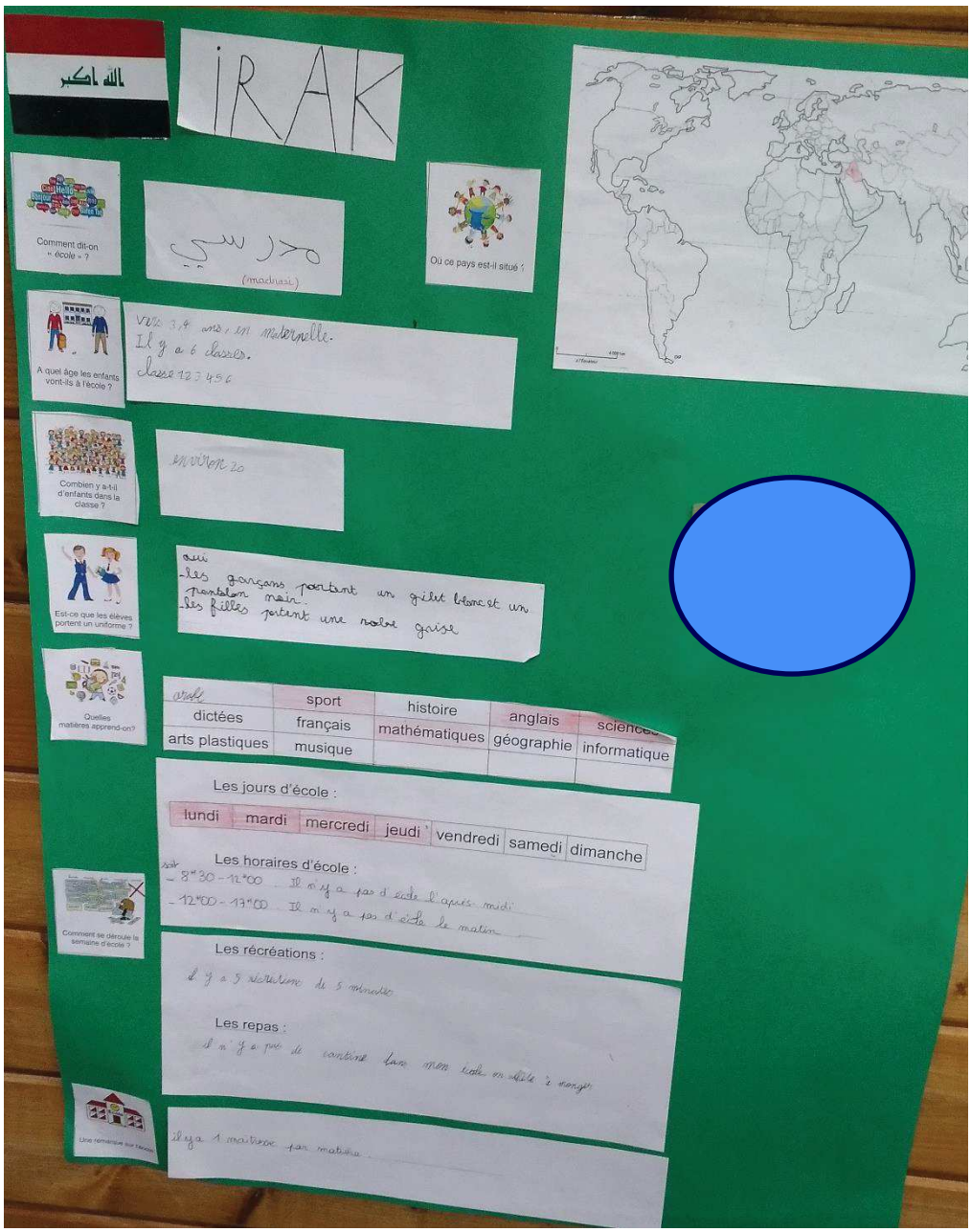


Figure 8 : Exposé sur l'école en Irak

5. Avez-vous pu mettre en place un travail d'équipe au sein de l'école pour ces élèves allophones ? (Décloisonnement, échange de pratiques…)

(Classe upe2a)

7. Pensez-vous que le fait d'avoir plusieurs langues soit un atout dans la scolarité de ces élèves ? Si oui en quoi ?

Oui, parce que plus on connait de langues plus on est capables d'en apprendre, et ils vont développer des compétences métalinguistiques. C'est une richesse, ils vont s'appuyer dessus, comme par exemple pour aborder le féminin masculin qui n'existe pas dans toutes les langues, et constater qu'il y a des différences dans les langues. Cela les valorise aussi quand ils le voient car ils sont experts dans leurs langues. On laisse vraiment exister leurs langues.

8. Vous semble-t-il nécessaire de parler la langue de ces élèves pour pouvoir leur enseigner ?

Non, mais dans la démarche de valorisation, j'apprends à dire les jours de la semaine, bonjour, au revoir, et ça les amuse de voir que je n'arrive pas à reproduire les sons. Je le fais mais ce n'est pas systématique, c'est vraiment dans le cadre d'un projet ou d'un moment spécifique.

9. Pourriez-vous me parler de votre propre rapport aux langues ? Et aux langues de ces élèves en particulier ? Ces langues vous donnent-elles l'impression d'être en difficulté dans votre métier ?

J'ai toujours aimé les langues, j'ai un bon niveau en anglais et en espagnol, j'ai fait une année en Espagne, j'a enseigné aux Etats-Unis, à Cuba, donc oui je voyage beaucoup et je suis extrêmement intéressée et curieuse des langues et des cultures. Au début quand l'élève arrive et que c'est dur pour lui, on se sent démunis si on ne parle pas sa langue car on a envie de le rassurer et de pouvoir lui expliquer le fonctionnement et pourquoi il vient dans ma classe, mais on essaie de s'appuyer sui quelqu'un parle sa langue s'il y a.

10. Le fait d'accueillir des enfants allophones en cycle 3, c'est-à-dire déjà âgés vous semble-t-il plus complexes que de les accueillir en maternelle ?

Plus tôt on leur apprend le français, plus tôt ils sortiront du dispositif. Une fois qu'ils ont acquis le langage ils pourront entrer dans l'écrit.

11. Pourriez-vous définir en quelques mots votre rôle dans la réussite éducative de ces élèves ?

On est un repère pour eux, dès qu'ils n'auront pas compris quelque chose dans leur classe d'inscription ils vont s'adresser à moi. Ils savent qu'ici on va prendre le temps, et ils osent prendre la parole ici, car ils sont moins intimidés et sont en petit groupe.

Nous servons vraiment de repère, et c'est intéressant de voir l'évolution et de les accompagner dans leurs projets.

12. Pour finir quelques informations complémentaires : âge, département, années d'enseignement, formation universitaire particulière ? Informations que vous trouvez utiles à cet entretien.

J'ai 33 ans, j'ai passé le concours pour être dans ce type de poste il y a 10 ans. J'ai exercé 8 ans en maternelle, et j'ai obtenu le poste a titre provisoire l'année dernière en UPE2A.

Bibliographie

- AUDRAS I., LECLAIRE F., 2016, Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- BALSIGER Claudine, BETRIX KÖHLER Dominique, DE PIETRO Jean-François et PERREGAUX Christiane (direction), 2012, *Eveil aux langues et approches plurielles*, Paris, L'Harmattan.
- BARBILLON Enrick, LE ROY Jeanne, 2012, *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche,* Paris, Enrick Editions
- BEACCO Jean-Claude, BYRIAM Michael, 2007, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe.
- BEACCO Jean- Claude, 2016, *Ecole et politiques linguistiques*, Paris, Didier.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean- Claude, 1967, *La reproduction,* Paris, Les éditions de minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean- Claude, 1964, *Les Héritiers*, Paris, Les éditions de minuit.
- CAROL Rita, BERHA Severine et MACAIRE Dominique, 2016, Les enfants allophones à l'école maternelle : interactions langagières et appropriation du français*, Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- CUMMINS Jim, 2001, *La langue maternelle des enfants bilingues,* Sprogforum n°19.
- DERIVRY Marine, 2015 , *Les enseignants de langues dans la mondialisation*, Paris, Edition des archives contemporaines.
- DOLLE , 2013, Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : une nécessité confrontée au modèle républicain, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès.
- ENCREVE Pierre, BRAUDEAU Michael, 2007, *Conversations sur la langue française* , Paris, Gallimard.
- FRISA Jean- Marie, 2014, *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, Besançon, Canopé.
- GOÏ Cécile, 2015, *Des élèves venus d'ailleurs*, Besançon, Canopé.
- GOÏ Cécile, 2016, Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- GOÏ Cécile, 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'Education Nationale, Paris.

- GOMEZ FERNANDEZ Roberto, 2016, Nams and multilingual primary school in France and Luxembourg, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- HELOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs.
- HELOT Christine et RUBIO Marie-Nicole, 2013, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès.
- HICKEY T., 2013, Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès.
- KERVAN Martine (coordination) et PETREAULT Françoise (direction), 2006, *Les langues du monde au quotidien- Une approche interculturelle*, Rennes, Scérén, Au quotidien.
- KLEIN Catherine (direction) ,2014, *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*, Paris, Canopé, Cap sur le français de scolarisation.
- KROH Aleksandra, 2000, *L'aventure du bilinguisme*, Paris / Montréal, L'Harmattan
- KRÜGER Ann-Birte, THAMIN Nathalie, COMBRONE LASNES Stella, 2016, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- KRUMM Hans Jürgen, 2008, Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues », par les enfants plurilingues, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris, Archives contemporaines.
- LAPIQUE Virginie, 2016, Regards croisés d'enseignant-e-s de maternelle vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle de/dans leur classe : une richesse, oui mais…, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- PUREN Laurent, MINH Thao Tran, 2008, L'élève face à la politique linguistique de l'école : langues minoritaires/langues nationales, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Paris, Archives contemporaines.
- Sierens Sven, Ramaut Griet, 2013, Maintenant les enfants veulent apprendre le néerlandais :langues familiales et stratégies d'étayage dans l'apprentissage du néerlandais en classe maternelles en Flandre, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès.
- SIMON Diana-Lee, 2016, L'enseignant acteur et architecte du plurilinguisme : réflexion sur les apports d'une approche biographique, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- THOMAUSKE Nathalie, 2013, Le débat sur les pratiques langagières dans l'éducation de la petite enfance : l'exemple de Berlin, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès.
- VIGNER Gérard, 2015, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Education, Profession enseignant.

- YOUNG Andréa, LATISHA Mary, 2016, Dix ans d'expérimentation dans la formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves : enjeux, défis et réussites, *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique.
- YOUNG Andréa, HELOT Christine, 2006, La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ?, *Écarts de langue, écarts de culture*, Francfort, A l'école de l'Autre.

Sitographie

- Académie de Bordeaux, J'accueille un élève allophone arrivant en classe ordinaire [en ligne], [consulté le 18 février 2018], disponible sur le web : < http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/PROPOSITIONS-p%C3%A9dagogiques-pour-laccueil.pdf>
- Académie de la Réunion, Boite à outils à l'usage des enseignants accueillant un EANA en classe ordinaire [en ligne], 2014, [consulté le 18 février 2018], disponible sur le web : < https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/BOITE_A_OUTILS_James_copie.pdf>
- BULOT T., BLANCHET P., Dynamique de la langue française au XXI^{e} siècle [en ligne], 2011 [consulté le 22 février 2017], disponible sur le web : <http://www.sociolinguistique.fr/cours-5-2.html>
- CALVES Anne-Emmanuèle, Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement [en ligne], 2009 [consulté le 30 octobre 2017], disponible sur le web : < https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>
- CAVALLI M., VDA – Politique linguistique et démocratie participative [en ligne], 8 avril 2013, [consulté le 4 août 2017], disponible sur le web : https://delanguesetdautre.com/2013/04/08/politique-linguistique-et-democratie-participative/#more-30
- CAVALLI M., VDA – Réforme (bi-/plurilingue) de l'école [en ligne], 5 octobre 2015, [consulté le 3 août 2017], disponible sur le web : https://delanguesetdautre.com/2015/10/05/vda-reforme-bi-plurilingue-de-lecole-3/#more-613
- CASNAV de l'Académie de Créteil, Nos conseils [en ligne], [mis à jour le 22 décembre 2017], [consulté le 18 février 2018], disponible sur le web : < http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article397>
- CASNAV de l'Académie de Créteil, Vous accueillez un élève allophone nouvellement arrivé en classe ordinaire [en ligne], [consulté le 18 février 2018], disponible sur le web :

http://casnav.accreteil.fr/spip/IMG/pdf/Vous_accueillez_un_EANA_en_classe_ordinaire_fevrier_2015.pdf
- Conseil de l'Europe, Education et langues, Politiques linguistiques [en ligne], 2014 [consulté le 11 août 2017], disponible sur le web http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp
- Conseil de l'Europe, Les approches plurielles des langues et des cultures [en ligne], 2011-2017 [consulté le 02.12.17], disponible sur le web < http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>
- Conseil de l'Europe, Language education, canadian civic identity and the identities of Canadians [en ligne], 2003 [consulté le 15 février 2018], disponible sur le web : < https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ChurchillEN.pdf>
- Crépas, ABC de la persévérance, Déterminants [en ligne], 2017 [consulté le 22 février 2017], disponible sur le web : <http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions>
- DUFOUR Marion, Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique [en ligne],25 novembre 2015 [consulté le 25 mars 2017], disponible sur le web : <http://lidil.revues.org/3515>
- EDiLiC, Buts et philosophie [en ligne], [consulté le 18 février 2018], disponible sur le web : < https://www.edilic.org/association-edilic>
- Eduscol, La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs [en ligne], 25 août 2015 [consulté le 17 février 2018], disponible sur le web : < http://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html>
- Eduscol, Ressources pour les EANA [en ligne], [consulté le 18 Février 2018], disponible sur le web : < http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>
- Gouvernement français, 10 chiffres qui vont vous surprendre sur l'immigration en France [en ligne] , 17 décembre 2014, mise à jour : juin 2015[consulté le 22 février 2017], disponible sur le web : <http://www.gouvernement.fr/10-chiffres-qui-vont-vous-surprendre-sur-l-immigration-en-france>
- LECLERC Jacques, Les causes du bilinguisme officiel [en ligne], 2015 [consulté le 02 décembre 2017], disponible sur le web http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_causes_biletatique.htm
- Ministère de l'éducation nationale, La réussite scolaire pour tous [en ligne], juillet 2012-Janvier 2013 [consulté le 22 février 2017], disponible sur le web : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/thematique/reussite-scolaire/
- ROMBI Marie-Françoise, « Combien de langues sont parlées dans le monde ? » [en ligne] , [consulté le 15 février 2018], disponible sur le web : < http://www.museedelhomme.fr/fr/combien-langues-sont-parlees-monde>

Résumé du mémoire :

Prendre en compte les langues premières des élèves allophones en classe, n'est pas un défi simple. Ce travail de recherche cherche à définir quel est le pouvoir d'action des enseignants quand il s'agit de valoriser la langue des élèves, afin qu'ils se sentent bien à l'école et qu'ils évoluent dans leurs apprentissages. Après avoir exposé l'état de la recherche en France sur ce sujet, ce mémoire propose une étude de terrain, avec des entretiens et des questionnaires proposés aux enseignants, qui vivent au quotidien l'accueil des élèves allophones dans leur classe.

Mots-clés :

Allophonie, École élémentaire, Professeur des écoles