

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation – Enseignement dans le 1<sup>er</sup> degré »

Spécialité : Les langues en contact à l'école : Plurilinguisme et interculturalité.

**Diversité à l'école : qu'en est-il des représentations et des pratiques des enseignants?**

**Etude de cas dans une classe de moyenne section, école maternelle à Strasbourg**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

Soutenu par  
Kinda Al-Khani  
Le 17 juin 2014

En présence d'un jury composé de :  
Madame Andrea YOUNG, directrice de mémoire  
Madame Christine HELOT, Assesseur

## ATTESTATION D'AUTHENTICITE

*Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.*

Je, soussigné(e) : Madame AL-KHANI Kinda

Etudiant(e) de : Master 2 Enseignement dans le 1<sup>er</sup> degré Année 2013-2014

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,

- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg, le 06 juin 2014

Signature de l'étudiant(e) :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

## Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire et pendant ces deux années passées à l'ESPE.

En premier lieu, je remercie Madame Young, maître de conférences à l'Université de Strasbourg. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a enrichie et éclairée dans le domaine des recherches et des expériences autour de mon sujet de mémoire.

Je remercie aussi Madame Hélot, professeure des universités à l'Université de Strasbourg, qui m'a aidée à entrer davantage dans les problématiques liées aux élèves plurilingues et a accepté de participer au jury de ce mémoire.

Je n'oublie pas de remercier Madame Carol, maître de conférence à l'Université de Strasbourg, qui m'a permis de participer au projet « Kidilang ».

Je remercie toute l'équipe éducative et administrative de l'ESPE, qui m'a soutenue pour arriver au bout de mon projet de réorientation.

J'exprime particulièrement ma reconnaissance envers ma mère et mes enfants pour leur contribution, leurs encouragements et leur patience.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes meilleurs amis qui m'ont entendue, soutenue et encouragée dans la réalisation de ce mémoire.

# Sommaire

<b>Sommaire</b>	p. 4
<b>Histoire personnelle</b>	p. 6
<b>Chapitre 1 : Avant-propos</b>	p. 8
1.1. Mondialisation et la notion d'intégration	p. 8
1.2. Evolution politique nationale favorisant l'adaptation de l'école à la diversité	p. 11
1.3. Problématique et questions de recherche	p. 15
<b>Chapitre 2 : Revue de littératures</b>	p. 16
2.1. Une école ouverte au plurilinguisme et à l'interculturalité ?	p. 16
2.1.1. Activités culturelles avec une approche linguistique	p. 16
2.1.2. Activités linguistiques avec une approche culturelle	p. 18
2.2. Expériences dans des écoles françaises à l'étranger	p. 20
2.2.1. Activités linguistiques et culturelles	p. 20
2.2.2. Apprentissage d'une langue en passant par la langue maternelle	p. 22
2.3. Conclusion des lectures effectuées	p. 23
<b>Chapitre 3 : Canevas de l'étude</b>	p. 25
3.1. Contexte de l'étude	p. 25
3.2. Protocole de recherche	p. 26
3.3. Méthodologie de l'étude	p. 26
3.4. Recueil de données	p. 27

<b>Chapitre 4 : Analyses des données</b>	p. 28
4.1. Quelles représentations a l'enseignante des élèves pour lesquels le français est une langue seconde ?	p. 28
4.2. Qu'attend-elle de ces élèves ?	p. 35
4.3. Quels dispositifs met-elle en place ?	p. 37
4.4. Quelle relation entretient-elle avec les parents d'élèves allophones ?	p. 43
<b>Conclusion</b>	p. 48
<b>Bibliographie</b>	p. 50
<b>Annexe 1</b> : Présentation du projet Kidilang	p. 57
<b>Annexe 2</b> : Relevé quantitatif des productions langagières de l'élève	p. 61
<b>Annexe 3</b> : Relevé des locutions de l'enseignante	p. 64
<b>Annexe 4</b> : Questions de l'entretien avec l'enseignante	p. 65
<b>Annexe 5</b> : Transcription (Kidilang, interviews)	p. 66
<b>Annexe 6</b> : Transcription (Kidilang 03, cassette 2.1)	p. 74
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p. 96

## Histoire personnelle

La diversité culturelle et linguistique fait partie intégrante de ma vie personnelle et professionnelle. Je suis née et j'ai grandi à Damas en Syrie. J'ai appris le français de la maternelle jusqu'à l'obtention de mon diplôme d'ingénieur dans ce pays. Arrivée en France, j'ai rencontré quelques soucis pour adapter la langue étrangère, le français, que l'on m'a enseigné à l'école, au contexte culturel, académique et social de cette langue. Je me suis mariée avec un Allemand et j'ai eu trois enfants qui ont grandi avec trois langues : l'arabe, le français et l'allemand. Progressivement, ils ont acquis des compétences linguistiques en anglais grâce à l'intérêt qu'ils portaient aux chansons et films internationaux. Ils ont donc développé chacun un répertoire individuel de ressources langagières et culturelles plurielles qui correspond à l'ensemble des ressources acquises dans chacune des langues connues ou utilisées et des cultures rattachées à ces langues, réunies « sous un même toit » (BEACCO, 2010). En effet, ils ont désormais des compétences plurilingues et interculturelles qui sont des capacités à mobiliser le répertoire pluriel pour faire face à des besoins de communication ou d'interaction avec autrui (BEACCO, 2010).

En 2005, je suis rentrée en Syrie et j'ai eu la chance de découvrir le métier d'enseignante au sein du lycée français à Damas. J'y ai passé sept années et j'ai travaillé en cycles 1 et 2 avec des élèves plurilingues. Beaucoup d'expériences dans ces deux parties de ma vie m'obligent à m'interroger constamment sur les dimensions culturelles, linguistiques et identitaires de cette diversité.

En 2013, je suis revenue en France et j'ai décidé de passer le concours de professeurs des écoles. Je me suis inscrite en Master à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) à Strasbourg. Dans le cadre de ces études, j'ai effectué plusieurs stages en observation et en responsabilité. Dans chaque classe que j'ai visitée, j'ai rencontré des élèves pour lesquels le français est une langue seconde. Certains avaient des difficultés à s'exprimer en français et d'autres pas. Ce constat m'a amenée à m'intéresser aux raisons possibles de ces altérités. J'ai beaucoup lu sur le sujet, j'ai assisté à un bon nombre de conférences organisées

par le CAREL (Centre d'Apprentissages et de Ressources pour une Education aux Langues) de Strasbourg autour de différentes recherches/expériences menées dans le domaine. De plus, à plusieurs reprises, j'ai essayé de parler avec des enseignants de cette diversité et des moyens qu'ils mettent en place pour la prendre en compte. La majorité d'entre eux considérait que les parents étaient responsables des difficultés de ces élèves parce qu'ils ne font pas assez d'efforts pour parler français avec leurs enfants. Néanmoins, ils étaient tous convaincus de la marge de progrès possible de leurs élèves et donnaient des exemples concrets.

Malheureusement, à ce moment-là, je ne pensais pas encore au mémoire de Master. J'aurais pu noter leurs propos et mieux cibler mes questions pour pouvoir les analyser et en tirer des conclusions. Mais, malgré tout, grâce à ces discussions informelles, ma problématique de recherche s'est cristallisée autour du thème : **La diversité est un fait réel mais qu'en est-il des représentations des enseignants et de leur pratique effective dans leur classe ?**

Je m'intéresse particulièrement aux élèves en maternelle pour deux raisons :

- La première est liée à la maîtrise de leur langue maternelle qui pourrait être encore fragile comme pour tout autre enfant de langue maternelle française. Ce point pourrait former une barrière supplémentaire à l'acquisition d'une deuxième voire troisième langue, dans certains cas.

- La deuxième est liée au nombre de recherches/expériences menées autour des enfants en bas âge : l'école maternelle étant un concept français, les chercheurs se sont davantage préoccupés des élèves à partir de 5/6 ans (âge de scolarisation obligatoire). Je me suis beaucoup inspirée du chapitre de Madame Christine Hélot sur le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue (HELOT, 2013) dans mes réflexions et mon regard envers le bilinguisme des jeunes enfants.

# Chapitre 1 : Avant propos

## 1.1. Mondialisation et la notion d'intégration :



Photo du tramway de Strasbourg : la capitale européenne se veut plurilingue  
(Photo personnelle)

La mondialisation est un phénomène inhérent au développement économique actuel. Elle opère un brassage incontournable des pays, des cultures, des structures familiales et institutionnelles. Jacques PAIN affirme qu' « en 2050, en Europe, une personne sur deux ne sera pas originaire du pays où elle vit. »<sup>1</sup>. Au 1<sup>er</sup> janvier 2008, 30,8<sup>2</sup> millions de ressortissants étrangers vivaient dans les Etats membres de l'EU27. Ce chiffre représente 6,2% de la population totale de l'UE27 (EUROSTAT,

<sup>1</sup> Pain, J., (2011). Mondialisation : l'école fera la différence, Sociologie des savoirs, Mens sana. P.47

<sup>2</sup> 11,3 millions d'entre eux étant ressortissants d'un autre Etat membre de l'EU27. Les 19,5 autres millions étaient des ressortissants de pays tiers, dont 6,0 millions de citoyens d'autres pays européens, 4,7 millions d'Afrique, 3,7 millions d'Asie et 3,2 millions du continent américain. (EUROSTAT, 2009)

2009). Dans ces conditions, les pratiques bilingues au 21<sup>ème</sup> siècle sont plus que jamais importantes (GARCIA, 2009).

*« Il est nécessaire d'envisager le rôle de la langue / des langues dans l'établissement des migrants sur leur territoire d'accueil sachant que «la maîtrise de la langue du pays d'accueil joue un rôle déterminant dans une intégration linguistique réussie en milieu social, éducatif et professionnel » (ARCHIBALD et GALLIGANI, 2009).*

Qu'est-ce que l'intégration ? Le mot est ambigu parce qu'il appartient à la fois au langage politique et à celui de la sociologie. Pour beaucoup de migrants et leurs descendants, il est connoté péjorativement et ils considèrent que les politiques d'intégration qui leur sont destinées visent à les singulariser, marginaliser voire stigmatiser.

Il convient donc, selon Dominique SCHNAPPER, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, de distinguer clairement entre les politiques d'intégration (au sens de *policy*) c'est-à-dire l'ensemble des dispositions prises pour définir et appliquer une volonté politique et le fait sociologique du processus d'intégration. (SCHNAPPER, 2007). De nombreux débats ont eu lieu au cours des années 1980-1990 entre les tenants de l'«intégrationnisme» qui insistaient sur la priorité de l'intégration des populations de toutes origines et ceux du « multiculturalisme » qui voulaient redéfinir l'organisation politique en tenant compte des appartenances culturelles multiples. Dans les faits, tous les gouvernements européens ont adopté des politiques d'intégration « en respectant les identités de chacun, mais en limitant leur expression collective dans l'espace public. »<sup>3</sup>

On peut distinguer, d'après D. SCHNAPPER, deux types d'intégration : une intégration « culturelle » des migrants et de leurs descendants qui consiste à adopter des modèles culturels de la société dans laquelle ils se sont installés et l'intégration « structurelle », c'est-à-dire la participation à la vie collective, en particulier au marché du travail. La première est plus rapide et plus facile que la seconde. « *De cet écart entre l'une et l'autre naissent les frustrations des individus et leur ressentiment à l'égard de l'ordre social.* »<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> ibid. p.19-20

<sup>4</sup> ibid. p.22

Personne n'est jamais totalement intégré et on ne peut pas distinguer l'intégration des individus de la société dans son ensemble. Ainsi, ce qui est signalé souvent par les médias comme « le problème des immigrés ou de l'immigration » est d'abord un problème de la société à accueillir, accepter toutes les populations et ses relations avec l'Autre.

Les métropoles qui accueillent des flots de migrants sont plurilingues mais les langues ne sont pas des instruments de communication socialement neutres. Elles peuvent devenir des instruments de promotion sociale mais aussi faire naître la discrimination, alimentée par des représentations négatives véhiculées sur les langues et ceux qui les parlent. Le «linguicime» lorsque la discrimination est dirigée contre les membres d'un exogroupe linguistique (BOURHIS, 2005) frappe souvent les populations nouvellement arrivées sur un territoire. Philippe Blanchet définit le concept de la glottophobie :

*« La glottophobie est une phobie qui passe inaperçue et est, de ce fait, considérée comme légitime. Il s'agit du rejet et de la discrimination des populations de par leurs pratiques linguistiques. ».* (BLANCHET, 2011)

Cette forme de discrimination linguistique n'est pas toujours reconnue par les milieux officiels mais elle est souvent mentionnée par les milieux associatifs qui pointent le fait que la non-maîtrise de la langue du pays d'accueil demeure un obstacle majeur à l'intégration de la population immigrante. A l'école aussi, la langue a ce pouvoir d'inclusion et d'exclusion : le non partage de la langue commune avec le reste du public scolaire est un marqueur de différence voire d'inégalité. James ARCHIBALD, Université McGill, indique que :

*« Dans un système scolaire qui accueille des enfants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration, ces mêmes attitudes discriminatoires peuvent être à la source de problèmes d'apprentissage et d'éventuels troubles cognitifs. »* (ARCHIBALD, 2009).

Les états ont donc grand intérêt à renforcer le système éducatif pour que les élèves puissent maîtriser la langue du pays d'accueil et devenir des acteurs à part entière dans leur nouvelle société.

## 1.2. Evolution politique nationale favorisant l'adaptation de l'école à la diversité:

Pendant longtemps en France, la scolarisation des enfants étrangers n'était pas une priorité de l'Education nationale en cohérence avec la politique du « laissez-faire » qui prévalait à cette époque.

Dans les années 1970, se sont dessinées les premières approches interculturelles mais « les premiers modèles considéraient le pluralisme comme l'addition, la juxtaposition d'éléments culturels et linguistiques isolés. L'hétérogénéité est alors considérée comme passagère. » (PERREGAUX, 1998 : 105). Ce n'est que

*« Vers 1976, on parlait du développement au sein de l'école de relations pédagogiques qui prendraient en compte les réalités culturelles vécues par l'ensemble des élèves. C'était donc une visée inclusive (comme on dirait aujourd'hui) et proactive, la France était alors précurseur de cette réflexion à l'échelle de l'Europe. » (LORCERIE, 2012).*

Des dispositifs ont été mis en place proposant un apprentissage rapide du français dans des Classes d'Intégration pour les non-francophones (CLIN), dispositif de scolarisation dans le premier degré ou des cours de rattrapage intégrés (CRI), pour les enfants scolarisés dans des classes ordinaires et nécessitant un soutien en français de quelques heures par semaine. Dans le second degré sont créées des Classes d'Accueil (CLA) pour les élèves non francophones. La circulaire (n°86-119 du 13 mars 1986) insistait sur la nécessité de la maîtrise de la langue : « *La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire.* ». Toutefois la note de service n°83-165 du 13 avril 1983 « Enseignement des langues et culture d'origine ELCO » confirme la volonté de l'Education Nationale d'assurer des enseignements des langues et cultures d'origine des enfants immigrés selon des accords signés avec certains pays concernés (GALLIGANI, 2008).

A partir des années 1980, la recherche sur l'éducation multiculturelle et plurilingue s'enrichit. En Angleterre, est développée une approche pédagogique intitulée « *Language Awareness* », (la sensibilisation linguistique) par HAWKINS et son équipe. Elle vise à favoriser le développement de représentations et d'attitudes

positives face à la diversité culturelle, de capacités métalinguistiques pour favoriser le passage des langues maternelles aux langues secondes et de savoirs sur les langues. Cette approche a été reprise par des chercheurs francophones : on peut citer : le projet EVLANG de CANDELIER en 2003 dont la finalité est de « *contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.* » (KERVAN et CANDELIER, 2003) et EOLE, Eveil au langage et Ouverture aux Langues à l'Ecole (PERREGAUX, 1998). Ce sont des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école dont l'objectif est de prendre en compte les langues minoritaires « L'école à l'épreuve de la diversité » (DE GOUMOENS, JEANNOT, DE PIETRO, 1999)

Ces démarches reprises désormais sous le nom d'Eveil aux langues veulent faire explorer, par les élèves, la diversité linguistique afin de les préparer à vivre dans des sociétés plurilingues et multiculturelles. Elles utilisent « *la présence dans la classe d'enfants dont la langue d'origine est différente pour révéler la richesse et la variation linguistique, et de la sorte éveiller le respect pour la langue de l'Autre* » (CAPORALE, 1989, p.135-136). Elles visent à « *améliorer les relations entre enfants issus de communautés ethniques différentes et enfants du groupe majoritaire en développant une prise de conscience des origines et caractéristiques des langues et dialectes ainsi que leur place respective sur la carte linguistique du monde* ». (CAPORALE, 1989, p.135-136). En effet, cette prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères dans une classe constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français (GALLIGANI, 2008) et le concept d'interculturalité<sup>5</sup> se fonde sur la reconnaissance des pluralités en mouvement. « *L'interculturel quitte le ghetto immigré et devient une des composantes de l'éducation pour tous.* » (BOULOY & BOYZON-FRADET, 1992).

En 2002, une nouvelle politique concernant l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou

---

<sup>5</sup> « L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, *interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité.* Si, au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique *reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques* auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. » (Conseil de l'Europe, 1986)

des apprentissages voit le jour. La Circulaire n° 2002-100 du 25.04.2002 modifie l'organisation de l'accueil réservé à ces élèves.

*« Ces dernières années, des données nouvelles (arrivées plus nombreuses de jeunes souvent plus âgés que par le passé, et peu ou pas scolarisés antérieurement) ont nécessité de renforcer les moyens liés à la scolarisation ainsi que les actions d'intégration qui accompagnent et facilitent celle-ci. La présente circulaire a pour objet de réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école et de répondre aux nouveaux besoins et aux nécessaires évolutions du dispositif d'accueil et de scolarisation. »<sup>6</sup>.*

La mission est confiée aux CASNAV (Centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage).

En 2012, afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » UPE2A (MEN, octobre 2012)<sup>7</sup>. Le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés en France ENAF et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs EFIV), est chargé de l'accompagnement de la scolarisation, d'une part des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et d'autre part, des enfants du voyage. Le Ministère de l'Éducation Nationale a choisi les termes d'élèves allophones pour ne plus définir négativement les nouveaux arrivants – élèves non francophones ou sans maîtrise suffisante du français – et pour promouvoir la reconnaissance des compétences dont disposent ces élèves dans leur langue d'origine. En effet, les derniers chiffres donnés par le Ministère de l'Éducation Nationale sont : « *Dans les écoles élémentaires, 78,7 % des élèves non francophones bénéficient d'une scolarité dans une classe spécifique ou d'un soutien ponctuel.* » (MEN, mars 2012). **18500** élèves non-francophones sont accueillis dans les écoles élémentaires en France<sup>8</sup>. Mais sur le territoire, le degré d'accompagnement de ces élèves est très variable :

---

<sup>6</sup> Centre national de documentation pédagogique (2010). Sélection Educasources « Français langue seconde ». En ligne <http://www2.cndp.fr/vei/>, consulté le 8 mai 2013.

<sup>7</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536), consulté le 17 mai 2014.

<sup>8</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid58968/les-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones.html>, consulté le 17 mai 2014.

« According to data gathered by local education authorities and collated centrally (RERS, 2011)<sup>9</sup>, in Paris and Rouen, Support is systematic with 100% of all ENAF (primary and secondary) benefiting from some form of language support. Whilst in other areas, such as Caen, Poitiers and Martinique, support is dramatically less, particularly in the primary sector where less than 50% of ENAF receive support. » (YOUNG, 2012, 124).

A cette occasion, je voudrais clarifier et définir le terme « enfant allophone ». Un élève allophone nouvellement arrivé en France (ENAF) est, selon la définition du ministère de l'Éducation Nationale, un élève âgé de six à dix-huit ans venant de l'étranger et arrivé depuis moins d'un an sur le territoire ou, le cas échéant, depuis moins de deux ans s'il n'a pas été ou peu scolarisé antérieurement, et s'il est en âge d'intégrer le cycle III de l'école élémentaire ou le collège. Les nouveaux arrivants scolarisés en maternelle ne sont pas considérés comme des ENAF (CHAVANES, 2013). Le dictionnaire disponible sur internet *L'internaute* donne la définition suivante : « Allophone : adjectif formé de "allo-" (qui est d'une nature différente) et de "-phone" (qui se rapporte à la parole), définit toute personne parlant une langue différente de celle de la majorité (par exemple, parce qu'elle est dans un pays étranger)<sup>10</sup> ».

Une question se pose alors : est-ce que tous les enfants pour lesquels le français est une langue seconde sont nouvellement arrivés en France ? D'après les statistiques issues de l'INSEE en 2010, 27,2% des enfants nés en France avaient au moins un parent de nationalité étrangère (YOUNG, 2013). Par conséquent, si les deux parents le sont, il va de soi que ces enfants découvrent l'usage direct de la langue française à l'école maternelle alors qu'elle était dans leur environnement mais pas adressée à eux directement. Ce sont des enfants bilingues voire plurilingues émergents (GARCIA, 2010) et je préfère personnellement les appeler ainsi.

A l'échelle internationale, l'Unesco, dans un document cadre de 2003, *L'Éducation dans un monde multilingue*, recommande trois orientations pour faire face à la diversité :

---

<sup>9</sup> Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2011, page 29 : [http://media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011\\_190014.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011_190014.pdf)

<sup>10</sup> <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/allophone/>

*« Encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et l'expérience des apprenants et des enseignants et encourage la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux. »*  
(UNESCO, 2003 : 30)

### **1.3. Problématique et questions de recherche :**

**Problématique :** quelle relation existe-t-il entre le discours d'un enseignant et sa pratique ?

La recherche s'effectue dans le cadre d'une étude de cas dans une classe de moyenne section, avec des élèves de 3/4 ans, dans une école maternelle à Strasbourg, dans une zone d'éducation prioritaire, dans un environnement socio-économique défavorisé.

Toutefois, en passant la journée dans la classe en question et dans 3 autres classes, j'ai remarqué des pratiques et des discours divergents et convergents. Ces constats m'ont amenée à essayer d'analyser le rapport que l'on pourrait faire en mettant en parallèle ce qui se dit et ce qui se fait. En effet, en visionnant les films qui concernent la classe que j'ai choisie pour mon étude, je me suis posé les questions suivantes :

- 1- Quelle représentation a l'enseignante des élèves pour lesquels le français est une deuxième voire une troisième langue ?
- 2- Qu'attend l'enseignante de ces élèves ?
- 3- Quels dispositifs met-elle en place pour aider ces élèves à progresser ?
- 4- Quelle relation entretient-elle avec les parents d'élèves allophones ?

Dans ce mémoire, je vais résumer quelques recherches et expériences que j'ai lues ou entendues en conférence, faire part de deux expériences dans un contexte d'école française à l'étranger, expliquer la méthodologie et les données que j'ai pu récolter et finir par analyser le discours de l'enseignante et la mise en relation avec sa pratique en classe afin de répondre à la problématique et les questions de recherche que je me suis posées.

## Chapitre 2 : Revue de littérature

### 2.1. Une école ouverte au plurilinguisme et à l'interculturalité ?

Force est de constater que les langues autres que scolaires sont rarement reconnues à l'école. « L'homogénéisation du public scolaire reste un objectif à atteindre auquel les enseignants ont grand peine à renoncer pour saisir l'intérêt de l'hétérogénéité. »(PERREGAUX, 1998). Pourtant des enseignants, de par le monde, ont fait le pari d'une éducation plurielle : multiculturelle et plurilingue. Parmi les recherches que j'ai lues, certaines ont choisi une ou des entrées culturelles et d'autres sont passées par la dimension linguistique ou le métalangage pour comprendre les diverses cultures. C'est pourquoi, je distinguerai ces deux approches dans les comptes rendus ci dessous :

#### 2.1.1. Activités culturelles avec une approche linguistique :

Nicola DALY, maîtresse de conférence à l'Université de Waikato en Nouvelle-Zélande, a donné une conférence le 16 octobre 2012 à l'IUFM d'Alsace, site de Strasbourg, dans le cadre du cycle de conférences du CAREL, sur la littérature de jeunesse comme outil pédagogique pour la classe multiculturelle<sup>11</sup>.

Son étude se centrait sur les enfants des immigrants, leurs langues et cultures ajoutées à la diversité locale existant en Nouvelle-Zélande, héritée de l'histoire du pays qui a conduit à la présence sur le territoire d'une mosaïque de peuples qu'elle a appelée « ethnic makeup ».

Elle est elle-même, par son histoire personnelle et ses expériences plurilingues, en contact direct avec plusieurs cultures. Elle explique qu'elle lisait beaucoup d'albums à son enfant parce qu'elle aimait particulièrement la littérature et qu'elle s'intéressait à toutes les inférences culturelles liées à la

---

<sup>11</sup> <http://audiovideocast.unistra.fr/avc/courseaccess?id=8349> Sur le site du CAREL de l'ESPE de Strasbourg :

[http://espe-carel.unistra.fr/web.carel/web/actualites/tout.php?v3=/web.carel/web/actualites/page\\_conferences\\_2012.htm](http://espe-carel.unistra.fr/web.carel/web/actualites/tout.php?v3=/web.carel/web/actualites/page_conferences_2012.htm)

lecture/compréhension des albums ou des contes.

Une expérience utilisant dans une classe des albums anglophones avec des emprunts à la langue maori a permis aux enfants d'accroître leur bagage culturel. De même, les parents dont certains n'avaient pas connaissance de la culture maori ont manifesté de l'intérêt pour les traditions ancestrales du pays.

L'analyse de cette expérience, dans le contexte néo-zélandais, présente le récit en deux langues comme un moyen de cohésion nationale qui unit les différents acteurs de la société. Cette pratique ouvre des perspectives autour des albums ou des contes bilingues qui existent de plus en plus sur le marché éditorial.

Mme Charmian KENNER<sup>12</sup>, professeure des universités en sciences de l'éducation à Goldsmiths, Université de Londres, a présenté au cours d'une conférence intitulée « Des mondes interdépendants : Partenariats d'enseignants pour un apprentissage bilingue »<sup>13</sup>, une expérience dans un autre contexte, en Angleterre, avec une population d'enfants issus de l'immigration bengalie. Il s'agit d'un partenariat entre une école institutionnelle et une école complémentaire qui pourrait se comparer, en France, à une classe d'enseignement des langues et cultures d'origine ELCO. Le projet partait d'un texte littéraire : une berceuse découverte dans la langue première des immigrants. Ensuite, un questionnaire était proposé aux parents bengalis dans le but d'extraire et de comprendre les concepts culturels de la berceuse. L'étape suivante consistait à comparer la berceuse originale à une autre issue de la culture britannique. Un travail de comparaison entre les deux cultures, les marqueurs culturels et les points en commun entre les deux berceuses, malgré la différence linguistique a fait émerger un intérêt et une reconnaissance mutuels des identités entre les deux cultures. Cette expérience a eu un impact positif sur les apprenants, les enseignants et l'école. Elle a contribué à une meilleure intégration et un meilleur investissement dans les apprentissages scolaires en langue anglaise ainsi qu'une meilleure ouverture culturelle entre les différentes communautés.

---

<sup>12</sup> Le film de la conférence et l'ouvrage sont disponibles au CAREL (KENNER, 2012, 2013)

<sup>13</sup> <http://audiovideocast.unistra.fr/avc/courseaccess?id=9381> Sur le site du CAREL à l'ESPE de Strasbourg

### 2.1.2. Activités linguistiques avec une approche culturelle :

Les travaux de Christiane PERREGAUX<sup>14</sup> présentant les approches d'EOLE (Eveil au langage, Ouverture aux Langues à l'École), en Suisse, permettent de comprendre en quoi la classe devient un lieu d'interculturalité en s'appuyant sur l'hétérogénéité des apprenants. Les jeunes enfants s'expriment sur des questions concernant les langues, leur fonctionnement et leurs usages à travers de nombreuses activités : classement de livres dans des langues différentes, chants dans plusieurs langues, utilisation de formes diverses de salutations selon les langues et les cultures, reconnaissance de systèmes d'écriture, découvertes de similitudes et de différences entre familles de langues, intérêt pour les significations et les prononciations des prénoms dans différentes langues et cultures, etc. Selon PERREGAUX, les observations microlinguistiques montrent que les élèves « *ont une motivation particulière pour parler de leur(s) langue(s) et de celle(s) des autres, pour partager leurs connaissances très parcellaires encore et pour en construire de nouvelles. Parler sur la langue ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres.* » (PERREGAUX, 1998 : 101).

D'après elle, les élèves plurilingues issus de familles migrantes, après ces activités ne se sentent plus dévalorisés et ne voient plus leurs origines comme quelque chose à cacher ou un handicap à combler. Par ailleurs, les élèves monolingues en se décentrant grâce à des activités interlinguistiques comprennent mieux leur propre langue qui devient un système parmi d'autres. La langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. « *A travers la langue, conclut PERREGAUX, c'est un travail sur l'Autre et soi-même, sur la relation, sur les images qui circulent de l'un et de l'autre, un travail qui est destiné au développement d'une culture de l'interculturel.* » (Ibid. P.109)

Des études sur les activités d'Eveil aux langues ont été menées par différents chercheurs dans le domaine de la formation des professeurs des écoles, notamment au Canada par Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser et Nathalie WALSH du

---

<sup>14</sup> Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. N° 67, p. 101-110

Conseil Scolaire de Surrey, en Colombie-Britannique, Françoise ARMAND et Erica MARAILLET, Université de Montréal. Ces recherches ont démontré la nécessité de nos jours de partir de la diversité linguistique au sein d'un groupe classe pour construire des projets pédagogiques visant l'intégration, l'estime de soi, la reconnaissance mutuelle et la co-construction linguistique indispensable à tous les individus concernés par les apprentissages scolaires<sup>15</sup>.

On peut conclure également que ces activités d'éveil aux langues ont deux dimensions indissociables : une dimension linguistique qui développe une faculté métalinguistique aidant l'enfant à comprendre la structure d'une langue et donc sa langue maternelle et la langue de l'école si elles sont différentes. Une autre dimension est culturelle et accompagne par force toute découverte d'une nouvelle langue en lien avec sa propre culture. Pour illustrer cette double dimension de l'éveil aux langues, je peux citer un projet pédagogique axé sur ces activités dans une petite école en Alsace, dans le village de Didenheim. Ce projet, à l'initiative d'une enseignante et de la directrice de l'école, avait pour but, d'une part de vaincre une forme de violence et de discrimination qui s'était installée entre les élèves, notamment envers une minorité d'élèves bilingues Franco-Turcs (YOUNG, 2008), et, d'autre part d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle présente dans leur environnement avant de commencer l'apprentissage de l'allemand (HELOT et YOUNG, 2003). Le projet consistait à faire découvrir aux enfants toutes les langues et les cultures qui les entourent en commençant par l'alsacien. Les parents étaient invités à intervenir dans les classes après une phase de préparation avec les enseignantes : ils apportaient leurs savoirs sur leur(s) langue(s), le contexte historique et géographique, les pratiques culinaires et culturelles de la région du monde où l'on parle la langue concernée<sup>16</sup>.

Grâce à Mme Christine HELOT, professeure des universités à l'ESPE de Strasbourg et Mme Andrea YOUNG, Maître de conférences et responsable pédagogique du CAREL à l'ESPE de Strasbourg, ce projet a été filmé et constitue une preuve des changements constatés par l'équipe éducative et les parents

---

<sup>15</sup> Dagenais, D., Walsh, N., Armand, F., & Maraillet, E. (2007).

<sup>16</sup> L'objectif était de resserrer les liens entre l'école et les familles (HELOT et YOUNG, 2003)

d'élèves quant à la baisse de la violence, la hausse du niveau de motivation dans les apprentissages scolaires liés à une meilleure estime de soi de l'ensemble des apprenants. De plus, les parents d'élèves ont souligné un changement de comportement positif dans les relations sociales au sein du village.

## **2.2. Expériences dans des écoles françaises à l'étranger.**

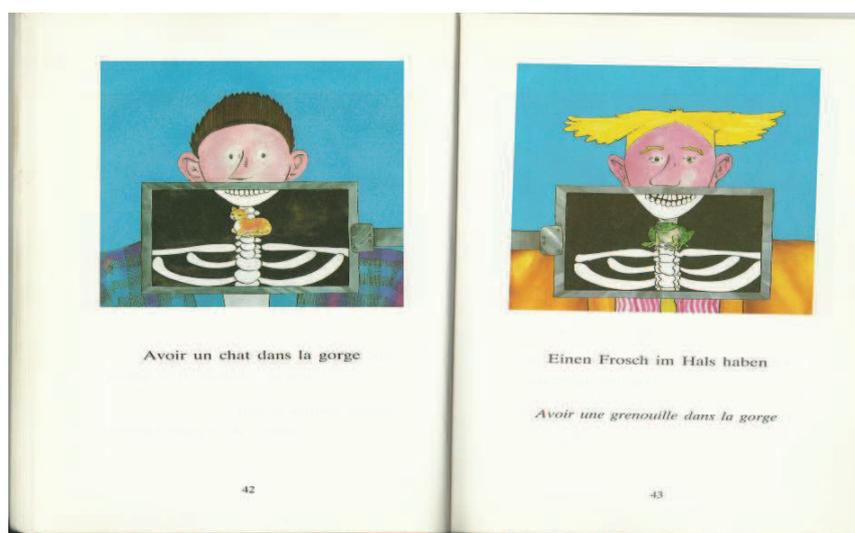
Je souhaiterais, dans le cadre de cette étude, faire part de deux expériences réalisées dans un contexte d'écoles françaises à l'étranger.

Dans le cadre de sa politique des langues, L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), préconise les projets bilingues, français + langue du pays d'accueil. A ce titre, les établissements conventionnés au Liban sont amenés à mettre en place des projets bilingues.

### **2.2.1. Activités linguistiques et culturelles**

Mme Frédérique LABEL, enseignante titulaire d'une classe de CM1 au Collège Protestant Français de Beyrouth, établissement conventionné du réseau AEFE, a mis en place un projet intitulé " Sur le bout de la langue". Pour présenter le contexte de son projet, elle dit : « De mon côté, le plurilinguisme m'intéresse depuis longtemps et mon expérience dans un pays arabophone (étant arabisante, sans être arabophone) m'a montré que connaître la langue du pays d'accueil est un atout pour l'enseignant». Le public de sa classe est composé de 80% d'élèves libanais ou franco-libanais et 20% de franco-français. Le français n'est pas leur première langue mais il est tout de même langue de communication dans ce milieu socioculturel. Ils avaient, au début de l'année, un bon niveau de langage mais ils rencontraient de grandes difficultés quant à l'aspect culturel de la langue qui perturbaient leur compréhension dans toutes sortes de lectures et les obligeaient à employer des expressions libanaises dans leur discours en français notamment au niveau des expressions familières. Outre cela, elle avait remarqué que ses élèves n'avaient pas de motivation pour progresser au niveau langagier, ce qui l'a poussée à s'investir dans ce projet pédagogique. Elle s'est servi de son expérience en tant qu'ancienne étudiante d'une langue étrangère (l'allemand) et a pris appui sur un petit ouvrage fort distrayant, *Les Idiomatics français-allemand*, de Geneviève Blum et Nestor Salas, édité par Seuil en 1989. Il s'agit d'une compilation d'expressions idiomatiques dans

les deux langues. Sur la première page, figure l'expression en français avec son illustration et sur la page de gauche, en regard, LA MEME IDEE, dans une expression équivalente en allemand, l'expression est écrite en allemand avec sa traduction en français (efficacité mnémotechnique en complément de l'illustration). Pour bien visualiser, voici un exemple :



(Les Allemands ont une grenouille dans la gorge lorsque les Français ont un chat.)

A partir d'un corpus de textes, de BD, d'articles de journaux, de poésies, les élèves découvrent les proverbes, des expressions imagées familières qui font vibrer la langue française. Ils s'interrogent sur le sens caché (figuré) de ces expressions et recherchent l'expression équivalente dans la langue arabe. Ils interrogent leur entourage (parents, grands-parents...) pour trouver ou non un équivalent aux expressions découvertes et explorées. Ils sollicitent leurs enseignantes d'arabe pour vérification linguistique. Ils sont en état de recherche permanente. La sélection se fait sur la base du goût des élèves (thématique ou non) et dans la perspective de l'illustration et de la production de saynètes qu'ils joueront dans le jardin de l'école au mois de juin.

J'ai demandé à Mme LABEL de me faire le bilan de cette activité. Elle a déclaré :

*« Le bilan est positif. Les élèves attendaient avec impatience le jour*

*programmé pour travailler sur le projet. Leurs oreilles se sont transformées en radars à expressions : ils étaient à l'affût au cours de leurs lectures, et plus attentifs à mes prises de paroles car ils savaient que s'y cacheraient des expressions. J'ai remarqué un net réinvestissement d'expressions dans leurs productions écrites et orales. Ils ont joué le jeu du lien intergénérationnel. Ils se sont lancés avec beaucoup d'enthousiasme dans l'écriture de saynètes. ».*

Elle a enchaîné en disant : *« Quelques élèves sont devenus des références : ils jugent de l'opportunité de garder ou non les expressions proposées par leurs camarades. »*

Ce type de projet pédagogique pourrait faire un lien très fort entre dimensions linguistiques et dimensions culturelles dans tout milieu plurilingue et interculturel. Il suffit de l'adapter au public concerné et de le mettre en relation avec les programmes institutionnels.

### **2.2.2. Apprentissage d'une langue en s'appuyant sur la langue maternelle :**

Une autre expérience se situe dans un pays actuellement en guerre, le lycée Charles de Gaulle de Damas en Syrie, où j'étais enseignante au primaire. Dans le bilan du projet d'école en 2006, autour d'un axe intitulé « développer l'appropriation de la langue française par tous les élèves », l'équipe pédagogique de la section maternelle avait constaté un manque concernant l'appropriation des consignes scolaires. Le niveau de langage restait très faible malgré tous les efforts consacrés à ce domaine d'apprentissage et la difficulté d'intégration des élèves de la petite section à l'école était réelle. Après concertation avec l'inspecteur académique de la région, il a été décidé d'utiliser un concept d'association entre les deux langues, la langue du pays (l'arabe) et le français, dans deux niveaux de l'école maternelle, la Petite et la Grande section, concept nommé « Les doublettes ».

Ce dispositif consistait à intégrer un enseignant en langue arabe dans les classes de petite section à temps complet durant le premier trimestre puis à mi-temps pour le reste de l'année scolaire. Le rôle de cet enseignant était d'une part, de rassurer les élèves arrivant à l'école sans aucun contact avec la langue française auparavant et, d'autre part, de faire des activités contenant les mêmes consignes et déroulements pour que tous les élèves acquièrent le langage scolaire dans les deux langues. En Grande section, le protocole était de faire deux projets artistiques et culturels autour du même thème dans les deux langues avec pour objectif de

s'assurer que les élèves aient un bon niveau de compréhension mutuelle. Exemples de ces activités : des livres à compter, des imagiers dans les deux langues, des saynètes autour des contes travaillés par les deux enseignants, des comptines ou des chansons très proches ou autour du même thème dans les deux langues. Les parents étaient sollicités pour venir confectionner des costumes, installer un décor ou encore présenter des pratiques culturelles et culinaires. Tous les élèves de l'école avaient deux heures d'arabe hebdomadaires et tout le public scolaire profitait de la découverte des différentes cultures évoquées à cette occasion. Le bilan effectué en 2010, après trois années de pratique du projet « les doublettes », était positif : les élèves de la petite section étaient beaucoup plus motivés par l'école et les activités scolaires, ils témoignaient d'une meilleure maîtrise de la langue française et d'un lexique plus étendu assimilé à l'entrée au CP.

Malheureusement, je n'ai pas pu avoir de chiffres et de données concrètes à cause de l'absence de direction française dans l'école concernée actuellement mais je sais que le projet a été reconduit pour le nouveau projet d'école 2010-2014. Pour ce type d'action, il est nécessaire de s'appuyer sur des compétences langagières pour en construire d'autres, même si les bases ne sont pas dans la même langue. De plus, nous avons remarqué que la présence de la langue et la culture de ces élèves, dans la classe et dans l'école, était une sorte de reconnaissance de leur identité qui a facilité leur intégration et leur motivation pour apprendre la langue française.

### **2.3. Conclusion des lectures et expériences effectuées :**

Toutes ces recherches montrent l'intérêt pour tous les apprenants d'activités centrées sur l'interculturel qui doit désormais être au cœur des apprentissages. Il faut qu'il y soit totalement intégré et non vécu comme une donnée périphérique. D'autre part, l'écueil de la folklorisation, des clichés sur les autres langues que la langue dominante de l'école est à éviter également. La question est de savoir quand entrer dans l'interculturel. PERREGAUX affirme :

*« Les observations faites à ce jour montrent que lorsque les activités d'EOLE (Eveil au langage et Ouverture aux Langues à l'Ecole) débutent dès les petites classes, les élèves n'ont pas de difficulté à prendre explicitement comme références des langues qu'ils connaissent.[...] Si ces activités débutent plus tard dans la*

*scolarité, les élèves, selon le rapport qu'ils ont créé avec les langues scolaire, familiale et étrangère, ont besoin de passablement de temps pour s'autoriser à faire part de ce qu'ils savent et de leurs points de vue dans les langues qu'ils connaissent et pratiquent hors de l'espace scolaire. Ils ont intégré l'idée que l'école ignorait cette part de leur réalité. » (PERREGAUX, 1998 : 103-104).*

Je suis donc convaincue qu'il faut commencer ces activités de travail sur les langues et les cultures de l'Autre le plus tôt possible.

En effet, je m'intéresse davantage à l'intégration de ce type d'activités linguistiques et culturelles à l'école maternelle puisque la majorité des recherches que j'ai consultées ont été faites jusqu'à maintenant avec des élèves d'école élémentaire. Je pense que le premier rôle de l'école maternelle est de créer des liens positifs avec l'école afin de nourrir la motivation des élèves, de perfectionner leur bilinguisme et de consolider leur rapport ainsi que celui de leurs parents à l'école.

## Chapitre 3 : Canevas de l'étude

### 3.1. Contexte de l'étude:

Pour réaliser cette petite étude sur le bilinguisme à l'école maternelle, j'ai eu la chance inouïe de pouvoir participer au projet de recherche mené par l'université de Lorraine et celle de Strasbourg « Kidilang » - *Le « plurilinguisme en herbe » à l'école maternelle : Recherche sur les langues/cultures à l'Ecole maternelle*. Ce projet de recherche s'intéresse aux enfants de toutes langues, à leur langage, leur identité et leur bien-être. Il étudie le rapport entre les textes officiels et la réalité sur le terrain (la classe). De plus, il vise les représentations et pratiques des professionnels et partenaires de l'école en ce qui concerne les circulations de langues/cultures dans les groupes d'enfants de maternelle. Sa finalité est la formation des futurs enseignants et les questions de recherche sont de nature essentiellement didactique. (Présentation du projet en annexe 1)

Dans le cadre de ce projet, j'ai pu assister à la réalisation de plusieurs films dans des classes de Maternelle en activité et d'entretiens avec les enseignantes de ces classes. Ceci m'a permis d'avoir des données très importantes que j'aurais eu du mal à obtenir, dans un temps court, pour réaliser ce mémoire. De plus, en participant à plusieurs tournages, j'ai pu avoir des points de comparaison et une possibilité de choisir un cas à étudier. Mon choix s'est porté sur une classe en particulier en fonction des observations et des notes complémentaires que j'ai faites sur d'autres enfants de la classe que l'élève désigné pour le projet kidilang. Par conséquent, pour la réalisation de ce mémoire, je fais une étude de cas dans une classe de Moyenne Section dans laquelle une majorité d'élèves sont bilingues émergents. L'école Maternelle est située dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP)<sup>17</sup>, dans un quartier urbain défavorisé. La classe est composée de 25 élèves de moyenne

---

<sup>17</sup> Ces écoles font partie du réseau de réussite scolaire (RRS), qui bénéficient d'une certaine mixité sociale puisqu'ils accueillent 57% d'enfants d'ouvriers et d'inactifs et du programme Eclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Cette organisation favorise la continuité des parcours d'apprentissage de la maternelle au collège, avec une attention particulière portée au passage de la maternelle à l'élémentaire, puis de l'élémentaire au collège. <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

section 3/4 ans. L'accueil des élèves et de leurs parents a duré environ 41 minutes. Quatre personnes assistaient l'enseignante durant cette matinée de classe : une jeune enseignante stagiaire, une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles), une ATSEM stagiaire et L'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) pour assister un élève autiste présent dans la classe.

### **3.2. Protocole de recherche :**

Le protocole est déterminé par le projet Kidilang qui repose sur des captations audio/vidéo dans des classes de Maternelle.

En ce qui concerne le cas étudié : deux caméras dont une pour capter essentiellement l'enseignante de la classe et l'autre focalisée sur Valéria<sup>18</sup> (l'élève désignée par l'enseignante comme allophone). L'élève est munie d'un microphone intégré qui permet de distinguer clairement ses productions en dépit du bruit qui l'entoure. Ces captations permettent d'analyser la pratique de l'enseignante et l'effet sur l'élève en question, Valéria. A la pause de récréation, un entretien avec l'enseignante est réalisé et filmé. Il consiste à lui poser des questions visant l'émergence de ses représentations et de ses idées quant aux élèves bilingues émergents, leur langage, leur comportement et leurs apprentissages. Par ailleurs, d'autres questions sont posées concernant la relation avec les parents de ces élèves. Quatre personnes ont assuré le déroulement de la mission : deux personnes pour les captations et deux autres pour les observations générales et l'entretien avec l'enseignante.

### **3.3. Méthodologie de l'étude**

A partir des données brutes que j'ai pu avoir (films et entretiens), j'ai décidé de faire mon analyse en mettant en relation le discours de l'enseignante concernée et les observations du comportement des élèves Valéria, Othman et Amina. Pour ce faire, j'ai transcrit certains de ces films dont je donne les détails dans le recueil des données, j'ai organisé mes notes personnelles en fonction des questions de recherche, j'ai fait un relevé de productions langagières de Valéria sur les trois temps

---

<sup>18</sup> Tous les prénoms utilisés pour cette étude sont des pseudonymes afin de préserver l'anonymat et la vie privée des personnes concernées.

filmés pour les confronter au discours de l'enseignante concernant ses attentes et sa représentation de ces élèves et finalement j'ai relevé des locutions valorisantes et chaleureuses que l'enseignante a utilisées pendant les périodes d'accueil et du rituel. Ces relevés pourraient témoigner de la pratique et de l'éthique de l'enseignante en classe avec ses élèves. En visionnant les films une dizaine de fois, j'ai constaté ces données importantes pour mon étude et je les ai relevées.

### **3.4. Recueil de données :**

Les données concernent principalement Valéria, une élève russe dont les parents sont réfugiés politiques. Elle était scolarisée, dans la même école, en petite section. Aujourd'hui, elle est dans sa deuxième année de maternelle, la Moyenne section avec des enfants de 3/4 ans. Bien que les films soient centrés sur Valéria, j'ai, de mon côté, repéré des jumeaux d'origine turque, Othman et Amina. Je les ai suivis en classe et j'ai pris en notes quelques remarques à leur sujet pour avoir des points de comparaison. Les données que j'utilise pour cette étude sont :

- le film de deux entretiens avec l'enseignante (Kidilang, interviews) : un entretien concernant Valéria (Interview 3) et un autre concernant une autre élève d'origine turque (interview 1). Je n'étais pas présente lors de ce dernier mais j'ai transcrit les deux interviews. (Transcriptions annexe 5)
- Le film réalisé pendant les périodes de l'accueil et du rituel où la caméra était focalisée sur l'enseignante (Kidilang 03, cassette 2.1) et la transcription que j'ai faite en annexe 6.
- Le film réalisé pendant les périodes de l'accueil et du rituel où la caméra était focalisée sur Valéria (Kidilang 03, cassette 1.1).
- Les deux films réalisés pendant une période d'ateliers où il y a une caméra focalisée sur l'enseignante (Kidilang 03, cassette 1.2) et l'autre sur Valéria (Kidilang 03, cassette 1.2).
- des notes personnelles que j'ai prises pendant le tournage.
- Des relevés des productions langagières de Valéria que j'ai mises en évidence pour chaque période. (Voir annexe 2)
- Un relevé des locutions valorisantes et chaleureuses utilisées par l'enseignante sur le temps d'accueil et de rituel d'environ une heure en annexe 3.
- Un relevé des questions qui ont été posées à l'enseignante lors de l'entretien semi-dirigé concernant Valéria (interview 3) en annexe 4.

## Chapitre 4 : Analyses des données

Les parties de mon analyse répondront directement à chacune des questions de recherche que je me suis posées, à savoir : la représentation qu'a l'enseignante des enfants pour lesquels le français est une langue seconde, ses attentes de ces élèves, les dispositifs qu'elle met en place pour les faire progresser et la relation qu'elle entretient avec les parents d'élèves.

Je me référerai à chaque partie du discours de l'enseignante pendant l'entretien (Kidilang- interviews) puis je mettrai en relation ces propos avec les observations des élèves et la pratique de l'enseignante en classe.

### **4.1. Quelles représentations a l'enseignante des élèves pour lesquels le français est une langue seconde ?**

En réponse à la première question posée sur Valéria :

Q1 : Valéria donc, qu'est-ce que vous pouvez en dire ? Comment elle est ? Elle s'intègre ? L'enseignante dit :

*« Elle est très ouverte. Elle s'intègre très bien. Elle est très à l'aise. C'est vraiment l'enfant allophone qui est vraiment à l'aise par rapport aux autres de la classe qui ne parlent pas le français. Mais V., elle, progresse et la maman l'a dit ce matin, hein, à l'arrivée, que, avec la maitresse donc, elle sent déjà, au bout de quinze jours, trois semaines que sa fille a fait des progrès, hein, en français ! »*

L'enseignante a un regard positif sur Valéria ; elle est contente et fière de ses progrès. Elle fait une comparaison avec d'autres élèves bilingues émergents de la classe qui « *ne parlent pas le français* ». Effectivement, elle ne dit pas qu'ils ne parlent pas du tout mais qu'il leur manque le langage en langue française. On peut considérer qu'elle est consciente qu'il y a une autre langue utilisée avant le français mais elle n'a aucune idée de son degré de maîtrise.

Valéria semble effectivement pouvoir parler et dire quelques mots en français. Sur le temps d'accueil de 41 minutes elle dit quelques mots pour s'exprimer, voici le tableau de relevé quantitatif du temps de prise de parole en français :

Communication avec un adulte :			
Adultes	Situation	Durée	Nombre de mots dits
Enseignante stagiaire	Puzzle	4'48''	6 mots (Et moi ? Voilà, ça, rentrer, après).
AVS	Lancer de dé géant	2'20''	Dénombrement des points du dé de 1 à 6 : 6 mots.
Enseignante	V. lui tend le collier qu'elle a fabriqué pour le lui nouer autour du coup.	1'35''	4 mots (Collier, rond, perle, nœud).
Camarades	Différents jeux	Elle est rentrée sept fois en communication avec eux en disant un mot à chaque fois.	

Par rapport à un enfant bilingue émergent qui a déjà passé une année de petite section dans une école en France, son niveau de langage me paraît conforme à la norme. Elle a certainement passé un bon moment à écouter la sonorité de la nouvelle langue puis a eu besoin de temps pour commencer à comprendre des mots et des phrases simples avant d'en produire. Donc, on pourrait estimer qu'elle progresse effectivement comme l'enseignante le signale.

Par ailleurs, dans son discours, elle fait allusion au niveau socio-culturel des parents de Valéria comme étant à l'origine de ses progrès et de son intégration facile :

*« Ce ne sont pas... Voilà c'est des gens, ce sont des gens qui devaient avoir un emploi là-bas[...]. Je pense que médecin, le papa était médecin je crois ! Quelque chose comme ça. ».*

En écoutant le discours de l'enseignante, surtout en interprétant ce qu'elle ne dit pas (les points de suspension), j'ai senti qu'elle était influencée par une représentation négative sur les langues de l'immigration en France. Le turc et l'arabe constituent pour elle une barrière à l'apprentissage de la langue française. En effet, lorsque j'ai discuté avec elle en dehors de l'entretien, elle m'a dit que les Turcs et les Arabes restaient souvent en communauté entre eux et ne faisaient pas d'effort pour dépasser le minimum de communication en français.

En réponse à la question 5 : Par rapport à l'activité de ce matin, comment elle fait les activités ? Elle ne se distingue absolument pas des autres enfants ?

*« Pas du tout ! Elle ne refuse pas, en regroupement, en langage, par exemple ; donc le jour de la semaine, le nombre d'absents, la météo, elle est volontaire ; elle veut venir pour [...] dire la phrase, parler dans la boîte magique. Enfin bref ! Il n'y a pas de soucis ! Elle ne se sent pas différente des autres, en tout cas ! »*

Effectivement, Valéria répond correctement à l'appel et elle était volontaire pour dire la phrase du rituel. Le temps du regroupement a duré 17'52", j'ai relevé les productions orales de Valéria comme suit :

- Elle répond à l'appel « *Coucou, je suis là !* ».
- Elle chante en groupe « *Le facteur n'est pas passé...* ».
- Elle répète le jour de la semaine « *Mardi* ».
- Elle répète l'épellation du mot mardi « *M, A, R, D, I* ».
- Elle répète la phrase du rituel : « *...d'hui, on est mardi, ... d'absents ... gris* »
- Elle a levé le doigt pour dire la phrase devant le groupe. Elle l'a dit avec l'aide de l'enseignante.
- Elle dit la phrase dans une boîte enregistreuse

Contrairement à Amina qui a refusé de le faire. Mais Othman était aussi volontaire et il l'a dit. En effet, à la grande surprise de l'enseignante, quand Othman a répondu haut et fort à l'appel du matin, elle l'a félicité en disant : « *C'est bien! "hein"! Parce qu'en début d'année, il ne le disait pas du tout "hein", quand même !* ».

Othman était fier et content et l'enseignante aussi.

En réponse à la question 6 : Quand elle ne comprend pas, elle ne demande jamais ce que ça veut dire ?

*« Elle demande. Bien sûr ! Bien sûr ! Si si ! C'est l'enfant type de l'enfant qui s'intègre très facilement ! Vous me poseriez la question pour Othman et Amina, Turcs qui ne me comprennent pas, ils ne demandent rien ! Ils sont, voilà, ils sont là ! Marissa, elle ne me demandera rien non plus ! Elle est du Turkistan ou je ne sais pas d'où, je ne sais plus. Et donc, Alaa ne me demandera pas mais parce qu'il n'a pas les outils pour me demander. Il ne sait pas parler ! Donc, voilà ! Que Valéria a déjà quelques bases. Hein, donc c'est plus facile. Donc, elle s'épanouit davantage ! Et à l'accueil, à l'arrivée des enfants, on a bien vu que les enfants qui ne se font pas comprendre dans la classe, ont du mal, encore au jour d'aujourd'hui, après trois semaines, à quitter maman ! Hein, ils sont vraiment anxieux d'arriver dans une classe où ils vont être baignés dans un bain de français où eux, n'en font pas partie. Et ça, on le ressent. Que Valéria, non ! »*

Q : Et c'est lié aussi à leur âge ou est-ce que c'est [... ]

*« Non ! (En hochant la tête) A cette époque -ci de l'année, on ne le remarque pas. Non ! A leur âge, en MS, après trois semaines, ils me connaissent de l'année dernière, voilà ! Je n'ai pas eu de pleurs ! De personne ! En début d'année, même le 1<sup>er</sup> jour, à part : A., O., Al. Donc, des enfants qui ne comprennent pas le français. Donc, l'angoisse du milieu, ça c'est sûr ! Et ça met du temps à s'estomper. Oui. »*

Q : En principe, en fin d'année [...]

*« Ah oui ! Ah bah là ! Al. Ça va déjà mieux ! Amina et Othman, Othman a encore un peu pleuré ce matin. Eh non, ça s'améliore ! On va dire que dans deux mois, on n'en parle plus ! ».*

L'enseignante montre par sa réponse que Valéria représente le modèle de l'intégration des enfants allophones. Tout en la comparant, à nouveau, avec un ton différent, avec d'autres enfants allophones qui, pour elle, ne s'intègrent pas parce

qu'ils ont peur du milieu et qu'ils n'ont pas les outils pour parler dans une autre langue que leur langue maternelle. La maîtresse semble être sensible à leurs difficultés mais que fait-elle pour les aider ? Je répondrai à cette question dans la partie 4.3, en abordant les dispositifs mis en place par l'enseignante.

Avoir peur du milieu pourrait être une raison de s'accrocher à sa maman ou son papa à l'arrivée à l'école. Cependant, on connaît tous des élèves de moyenne section de 3/4 ans qui pleurent encore en se séparant de leurs parents ! N'y a-t-il pas d'autres raisons pour faire couler les larmes d'un enfant de cet âge quand il se sépare de ses parents ? Pour répondre à ces questions, il faut rentrer dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de son histoire familiale, ce que je ne développerai pas dans le cadre de ce mémoire. Néanmoins, on connaît le rôle du développement langagier sur le bien-être de l'enfant. Madame Christine Hélot, dans son chapitre sur le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue dit :

*« Si on se place du point de vue du jeune enfant, de son bien-être et de son bien-devenir, et à partir du moment où l'on sait combien le développement langagier est crucial de la naissance à 5 ans, que ce développement langagier peut s'opérer au travers de deux langues, et que l'enfant a des relations affectives très fortes aux langues de ses parents, la question du langage et des langues devrait figurer au centre des objectifs et des valeurs de toute structure éducative destinée à l'accueil des jeunes enfants. » (HELOT, 2013).*

Le rôle de l'école maternelle dans la socialisation et la sécurisation des jeunes enfants n'est plus à prouver. Le constat et l'analyse de l'enseignante pourraient donc être valables pour tout jeune enfant en âge de développement langagier. Mais ce que l'enseignante ne perçoit pas, c'est la frustration que peuvent vivre ces enfants quand on ne reconnaît pas leur devenir bilingue (GARCIA, 2010). En effet, l'enseignante, dans son discours, ne fait aucune allusion à la langue maternelle de ces enfants et encore moins au développement langagier dans cette/ces dernières. Certains de ces élèves peuvent être bilingues émergents, pour lesquels le français est une langue seconde. D'autres sont en situation de bilinguisme précoce ; les deux parents parlent une autre langue que celle du pays d'accueil (COUËTOUX, 2010).

➤ Je reviens sur une phrase du discours de l'enseignante :

**« Ils sont vraiment anxieux d'arriver dans une classe où ils vont être baignés dans un bain de français où eux, n'en font pas partie. »**

Je souligne la dernière proposition « *ils n'en font pas partie* », n'est-ce pas une sorte d'exclusion ? Ces élèves étaient également à l'école, en petite section. Ils sont nés en France et ils sont peut-être français mais ils ne bénéficient pas d'un bain de français ! Ce discours reflète la représentation qu'a l'enseignante de ces enfants. Elle les exclut, les marginalise et les stigmatise. Ils sont écartés de la société parce qu'ils ne parlent pas suffisamment bien le français. « *Que faut-il faire ?* » C'est ce qu'elle répétait souvent, au moins 5 fois dans la matinée où nous étions sur place : « *comment faut-il faire pour leur apprendre le français ?* ». Casser la barrière entre leur langue maternelle et leur seconde langue (le français) serait un bon moyen de les aider.

D'après mes observations dans cette classe, ces enfants se sentent marginalisés, privés de valorisation et de reconnaissance de leurs compétences linguistiques et culturelles. En situation d'échange entre les jumeaux Othman et Amina, en turc, leur langue maternelle, ils semblaient débordants d'épanouissement et de vitalité. Ils ne sont effectivement pas encore bilingues puisqu'ils semblent ne pas posséder les outils pour acquérir la compétence de choisir une langue pour communiquer en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication (GENESE, F., & NICOLADIS, E., 2006). Ils n'ont pas acquis la langue qui leur permet d'entamer un langage structuré dans cette dernière. Ils sont encore en phase d'observation et d'acquisition. Ils ont besoin que l'on leur donne un peu plus d'estime, de valorisation et de confiance. Un regard positif comme celui qu'a l'enseignante sur Valéria. En effet, le ton qu'utilise l'enseignante pour parler de Valéria et des autres est très différent. Il est difficile de ne pas le remarquer mais il est très difficile d'affirmer qu'il témoigne d'une représentation positive ou négative. La seule chose dont je suis certaine est que son regard positif sur Valéria lui permet de dire qu'elle s'intègre très bien alors que, dans les observations que j'ai faites, je n'ai pas vu l'épanouissement de cette enfant. En faisant l'analyse de son relevé d'activités langagières et de sa relation avec ses camarades, j'ai plutôt constaté que Valéria s'ennuyait et qu'elle était frustrée dans ses recherches constantes de communication. Elle a cherché désespérément 5 fois, à l'accueil, à rentrer en contact avec ses camarades mais elle n'a pas réussi. Sa recherche de contact est bien

visible sur le film réalisé pendant son activité. Elle s'approchait d'eux, elle leur montrait ce qu'elle avait dans les mains ou encore elle leur donnait un jouet mais elle ne parvenait pas à faire durer un échange puisqu'elle ne possédait pas non plus les outils nécessaires pour le faire durer.

Par ailleurs et en restant sur le cas de Valéria, sur le temps de l'atelier, elle a tenté de rentrer en contact avec ses camarades de groupe constamment. Elle chantait les comptines qu'elle maîtrisait en français afin d'attirer l'attention des membres de son groupe et les inciter à chanter avec elle. En visionnant le film et en étant présente au tournage, on sent vraiment que Valéria cherche le contact mais elle n'y parvient pas. Elle se voit rejeter gentiment par les autres enfants. Elle s'ennuie énormément, elle a bâillé 19 fois au courant de la matinée. Il se peut qu'elle manque de sommeil mais, avec ce nombre d'occurrences sur deux heures, on peut penser à l'ennui. En effet, « chez l'enfant, le bâillement est en relation avec les rythmes scolaires et les habitudes de vie. » (KOCH, 1987). Le professeur Chouard<sup>19</sup>, dans une étude scientifique sur les mécanismes et rôles physiologiques du bâillement dit :

*« De nombreux autres facteurs déclenchent le bâillement. Ils peuvent être antagonistes, comme la faim ou au contraire la satiété. La fatigue n'intervient que lorsque le besoin de sommeil se fait sentir et non pas lorsqu'elle est secondaire à un travail physique intense. L'environnement a un rôle important, d'abord par ses constantes physiques (chaleur, séjour en altitude, atmosphère confinée), mais aussi par tous les facteurs qui diminuent l'attention (occupation monotone, ou ennuyeuse). » (CHOUARD, 1990).*

Je conclus que Valéria n'est pas plus intégrée qu'Othman et Amina mais c'est le regard de l'enseignante qui est différent sur ces différents élèves.

Finalement, il faut dire que l'enseignante, dans son discours, se montre tout de même confiante et assure que tous ces enfants vont arriver à dépasser leurs difficultés et leur peur du milieu. Donc, elle ne désespère pas et ne leur transmet pas d'a priori négatif.

---

<sup>19</sup> O.R.L et Directeur du Laboratoire de Recherches du C.H.U. St – Antoine à Paris en 2001. Le Laboratoire de Recherches du C.H.U. St - Antoine est un laboratoire universitaire rattaché à l'Université PARIS VI. Il est localisé dans les bâtiments du service O.R.L. de l'hôpital St-Antoine. Sa vocation est la recherche fondamentale, clinique et instrumentale, dans le domaine de l'oto-rhino-laryngologie, c'est-à-dire la plupart des fonctions sensorielles et la phonation.

## 4.2. Qu'attend-elle de ces élèves ?

Elle attend que les élèves réagissent à la parole donc sans utilisation d'autres moyens de communication, gestuels ou par modèle. Elle dit :

*« Moi, en fait, ici, je parle beaucoup. Et j'exige. Enfin contrairement aux petits où, on va aux toilettes, hop ! C'est à peine dit et, on pousse. Moi, je ne fais que parler et je veux que l'enfant réagisse. Voilà, je parle mais il fait ! C'est pas moi qui vais le pousser pour l'emmener aux toilettes ou pour mettre dans son casier ou pour... voilà, il faut qu'il comprenne, qu'il écoute déjà ! Parce que ça aussi, quand tu as un enfant qui n'est pas branché ! Qu'il n'écoute pas ! Ah bah, forcément, il se laisse manipuler à droite, à gauche ! Voilà ! Donc, il faut que l'enfant réagisse à la voix, hein, et à ce qu'on lui demande ; à la consigne. »*

En effet, son temps de sa parole sur un film d'environ 1 heure dépasse 80% du temps. Elle m'a confié qu'au moment d'une inspection par l'inspecteur de la circonscription de son école, ce dernier lui a fait une remarque à ce sujet et lui a rappelé qu'il faut donner plus de temps de parole aux élèves. Nombreux sont les ouvrages qui recommandent les petits ateliers de langage en maternelle. Faire parler les élèves en situation de jeux en accompagnement du vécu (CNDP, 2011). Elle pourrait avoir cet objectif, se faire comprendre par la parole uniquement, une fois que les élèves seraient déjà passés par des apprentissages structurés de productions langagières, par des moments de verbalisation, de compréhension et de structuration du langage.

J'ai constaté que, dans la classe, au moment du passage à l'atelier d'entraînement, les consignes étaient données par l'enseignante alors que les élèves étaient déjà en train de découvrir le matériel préparé sur leur table. Les consignes n'étaient pas entendues ou comprises par tous les élèves francophones avant qu'elles ne le soient par les allophones (Kidilang - 3, cassette 1-2). Qu'en est-il des procédures d'acquisition du langage en maternelle ? Tous les documents qui traitent ce sujet insistent sur la nécessité de moments de langage structurés et de temps de passation de consignes accompagné d'exemples ou de gestes corporels.

Par ailleurs, dans son discours sur Valéria, nous pouvons comprendre qu'elle s'attend à ce que les élèves prennent l'initiative de poser des questions quand ils ne comprennent pas et qu'ils apprennent en silence, sans pleurs et sans angoisse. Donc qu'ils s'expriment en français et qu'ils suivent l'exemple de Valéria. Elle attend d'ailleurs ce comportement de tous les élèves, allophones ou pas, dans tous les domaines d'apprentissage. Elle considère donc que les élèves bilingues émergents ne sont pas particulièrement en difficulté par rapport aux autres élèves, puisqu'elle exige un répondant similaire de leur part. Sur ce point positif, je rappelle le rapport de l'OCDE (l'organisation de coopération et de développement économiques) sur la formation des migrants de 2010<sup>20</sup> :

*« Il importe que les écoles adoptent une approche positive du multilinguisme et de l'acquisition de compétences linguistiques. Dans certains établissements, on envisage l'acquisition de ces compétences en accordant trop d'importance aux « déficits » que peuvent présenter ces élèves immigrés dans la langue de scolarisation, sans valoriser suffisamment les avantages et les ressources linguistiques que ces élèves apportent au système scolaire. Cette approche axée sur les déficits risque de conduire les enseignants à exiger moins de résultats des élèves immigrés sur le plan scolaire. » (OCDE, 2010 : 51)*

Pour illustrer ses attentes de ses élèves, je citerai l'exemple suivant : nous connaissons tous la représentation qu'ont les enfants de cet âge du corps humain : bonhomme têtard ou autre car le schéma corporel n'est pas encore intériorisé à l'âge de 3/4 ans. Les élèves ont besoin de travailler et de faire des activités avec des objectifs précis pour pouvoir dessiner un bonhomme conforme à la réalité. Il faut donc un long chemin d'apprentissage avant d'être capable de faire une représentation du corps humain. Cependant, bien que le film soit réalisé en septembre et que rien, dans la classe, ne propose un schéma ou une représentation du corps humain, l'enseignante demande aux élèves qui ont choisi l'activité "dessin", le matin, à l'accueil, de dessiner un bonhomme en critiquant leurs dessins antérieurs. Un extrait de ces propos pourrait illustrer la situation :

---

<sup>20</sup> Examens de l'OCDE sur la formation des migrants : "Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances. " Chapitre : Politiques scolaires. Consulté en juin 2014 sur : [http://www.oxydiane.net/IMG/pdf\\_9110012E.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf_9110012E.pdf)

L'enseignante s'adresse à un groupe d'élèves qui dessinent et leur parle en tamponnant la date sur les feuilles des dessins.

00:28/1:00:16 (Kidilang 03, cassette 2.1) :

*« N'oubliez pas les ventres "hein" des bonhommes les enfants là 00 "hein" monsieur "Ai" si tu veux faire un bonhomme "hein". Vas-y "M"! Hein " Ai", tu me fais un bonhomme mon chéri "/" pas que un escargot! Un bonhomme: vous me faites des escargots depuis le début de l'année 00 un bonhomme: 00 papa, maman, toi, une maison ! »*

Certes, les élèves vont apprendre quelque chose mais ils vont le faire par répétition et en silence, en utilisant leurs capacités cognitives et leur volonté d'apprendre sans pour autant pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils font, sans utiliser le langage, moteur des apprentissages à l'école maternelle. Donc, au vu de ces constatations, je me pose la question suivante : qu'est-ce qui est mis en place par l'enseignante pour aider les élèves en difficulté ? J'entends bien les élèves bilingues émergents. Que fait-elle pour les aider à devenir des enfants parlant français ?

#### **4.3. Quels dispositifs met-elle en place pour aider les élèves allophones à progresser :**

La question posée à l'enseignante pour savoir comment elle faisait pour aider les élèves allophones, dans le cas présent Valéria, est la suivante : Est-qu' il n'y a jamais eu de moments où la fille était un peu en difficulté, où elle était mal à l'aise ? L'enseignante répond :

*« Si, bien sûr ! Quand elle ne me comprend pas ! De temps en temps, elle me regarde ! Donc je vois que dans son regard, il y a quelque chose qu'elle n'a pas compris. Donc, à partir de là, je le reformule différemment. Et puis voilà ! »*

Dans l'interview avec l'enseignante, on n'en apprend guère plus sur les moyens pédagogiques et les dispositifs qu'elle met en place pour aider Valéria ou les trois autres élèves qui rencontrent des difficultés à s'intégrer. Elle indique qu'elle reformule ses consignes en utilisant des mots simples et des syntaxes courtes mais

elle n'a pas recours à un autre type d'étayage. Les arrangements d'espaces, les images et les gestes sont de bons moyens pour renforcer la communication verbale. Sans oublier les aides que peuvent apporter les élèves qui parlent la même langue maternelle. (PEREGOY, 1991, p.474, MOONS, 2010)

Pendant le tournage du film, dans la classe, je n'ai vu aucune trace d'affiche dans une langue autre que le français. Aucune présence des langues des élèves dans le milieu scolaire, aucune reconnaissance et valorisation de leur langue maternelle. Pourtant, les recherches ont montré l'importance de valoriser les langues des élèves et de mettre en avant leur bilinguisme afin de les motiver davantage dans l'apprentissage de la langue française (dominante) et d'assumer la responsabilité de conserver leur bilinguisme et leur langue d'origine.

*« Les enseignants ont un rôle essentiel en rendant les élèves conscients de la valeur de leurs connaissances en d'autres langues et du fait que le bilinguisme est un important avantage linguistique et intellectuel. Ils peuvent par exemple démarrer en classe des projets destinés à provoquer une prise de conscience linguistique chez les enfants (en faisant noter - de façon positive - la présence des élèves bilingues et en faisant remarquer les avantages du bilinguisme) et destinés à faire partager les différentes langues avec les autres élèves (les élèves peuvent, par exemple, à tour de rôle, présenter un mot important de leur langue, le discuter et l'apprendre à tous les autres, enseignant compris) » (CUMMINS, 2001 : 19)*

L'enseignante ne connaissait pas l'origine de ces élèves. Elle a demandé à certains parents leur pays d'origine pendant le tournage. Donc, à trois semaines de la rentrée, les élèves n'ont pas parlé de leur langue d'origine, la langue qu'ils maîtrisent plus que le français, selon l'enseignante.

- Aucun objet appartenant aux différentes cultures des élèves n'est visible dans la classe.
- Aucun projet intégrant les parents n'est prévu par l'enseignante puisqu'elle estime compliquée la communication avec eux.

Plusieurs recherches ont prouvé que la reconnaissance de la langue et de la culture de ces enfants serait importante pour leur développement affectif et identitaire (COUËTOUX-JUNGMAN, 2010). Véronique Castellotti et Danièle Moore, dans un document préparé pour le Forum politique, *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation, Le rôle des compétences linguistiques et*

*interculturelles*, concluent en disant :

*« La valorisation de la diversité linguistique et culturelle contribue à renforcer la cohésion et l'intégration sociales, pour que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité (CASTELLOTTI, COSTE et DUVERGER, 2008 : 12) » (CASTELLOTTI, MOORE, 2010).*

Andrea Young et Christine Hélot décrivent, en évaluation du projet pédagogique de Didenheim, l'implication parentale et la façon dont cela fait de la communauté «extérieure » une source utile dans la valorisation de la différence :

*« En « ouvrant ses murs »<sup>21</sup>, l'école a permis aux parents d'entrer non seulement dans l'école mais aussi dans l'espace des savoirs à transmettre. Ainsi une reconnaissance leur a été accordée et leur statut a changé puisque ceux-ci ont dû faire face aux enfants et prendre la place du maître. Ils sont devenus des partenaires de l'enseignant qui sans eux ne pouvait mettre en œuvre le projet. Leurs savoirs ont été légitimés dans l'école ainsi qu'aux yeux de leurs propres enfants, puisque leur(s) langue(s) et leur(s) culture(s) sont devenues objets de savoirs dignes d'être enseignés. Ces parents sont donc devenus acteurs de et dans l'école. » (HELOT et YOUNG, 2003).*

Par ailleurs, le document *Ressources pour faire la classe, le langage en maternelle*, publié par le CNDP sur le site d'Eduscol, « Partie 5, Des élèves aux besoins particuliers », mentionne d'une part des situations particulières, notamment une qui pourrait correspondre au cas étudié : *« ils (les enseignants) se sentent plus démunis avec les enfants non francophones pour leur permettre d'apprendre vite le français. Souvent, ils ne comprennent pas non plus les parents et ne peuvent donc pas parler de l'enfant accueilli avec eux. » (MEN, 2011).* D'autre part, il donne des conseils concernant l'accueil de ces élèves. Je cite un extrait qui me paraît pertinent dans le cas présent :

*« Chaque fois que possible, la culture d'origine est valorisée (musiques, histoires) mais on se gardera d'accorder d'emblée trop d'importance à des supports écrits et aux formes écrites ; l'ancrage prioritaire des apprentissages est dans le vécu, les jeux, les manipulations, les échanges en situation. Les objectifs de l'école, les habitudes et les règles scolaires (régularité, soin, interdits, possibilités...) sont dites à l'enfant et à la famille –notamment avec l'aide d'un médiateur linguistique à l'arrivée et pour quelques rendez-vous dans l'année.» (CNDP, 2011 : 98).*

---

<sup>21</sup> Expression utilisée par une des enseignantes

Sur le plan de la pratique langagière, toujours le même document, conseille aux enseignants de réserver de courts moments de langage spécifiques à ces élèves d'une manière régulière ; au moins 5 minutes de langage en situation lors des temps sociaux (accueil, récréation, habillage ...). De plus, deux fois par semaine, un atelier particulier d'un quart d'heure permet de revenir, avec un tout petit groupe, sur des apprentissages langagiers spécifiques (échanges sur un livre, compréhension d'une histoire ...) <sup>22</sup>. L'OCDE, dans la publication de 2010, considère le soutien linguistique pour les élèves immigrés comme caractéristique de leur réussite. En effet, il conseille des interventions précoces en matière de développement langagier et la participation des parents à la stimulation linguistique (OCDE, 2010, 50).

La situation que j'ai observée dans la classe, 5 personnes pour s'occuper de 25 élèves, aurait permis à l'enseignante, sans difficulté particulière, de prendre du temps pour parler avec les élèves dits allophones dans les différents ateliers d'accueil. L'accueil a duré 41 minutes, elle a eu un échange de 4 mots avec Valéria, aucun échange avec Othman et Amina (les élèves Turcs) ou Alaa et Marissa. Néanmoins, quatre entre eux ont été sollicités pour répéter la phrase du rituel en grand groupe. Bien sûr, ces élèves ont eu des difficultés pour dire la phrase devant tout le monde puisque ils sont conscients de leur différence. Mais est-ce qu'il était pertinent de les mettre en situation d'échec ? Valéria était volontaire mais pas les autres !

D'un autre côté, pendant l'atelier qui a duré 45 minutes, l'échange langagier avec l'enseignante était inexistant. J'ai constaté également qu'au moment où elle a appelé Amina pour l'apprentissage du découpage, elle ne s'est pas adressée à elle mais discutait avec l'AVS de l'enfant autiste. Elle expliquait et verbalisait à tous les élèves qui sont passés à l'atelier avant elle mais, avec Amina, les mots se sont arrêtés. Est-ce qu'elle se sent démunie devant elle ? Si elle ne profite pas de ces moments privilégiés pour fournir et mettre des mots sur les actions, à quels moments va-t-elle le faire ? Qu'en est-il de la contextualisation des apprentissages ? « *Les apprentissages langagiers scolaires se construisent sur ce qui est acquis au sein de la famille. Il est donc nécessaire d'établir des ponts avec les compétences*

---

<sup>22</sup> Ministère de l'Education Nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Eduscol/ Scérén-CNDP, mai 2011, 214 p. Collection : Ressources pour faire la classe.

*langagières à transmettre en contexte scolaire. » (HELOT, 2007)*

En observant un autre coin de la classe, j'ai remarqué qu'Amina s'est faite appeler par l'ATSEM pour faire de la peinture, des empreintes avec des éponges de formes différentes. L'ATSEM nommait toutes les formes et les couleurs pour elle. De plus, elle lui demandait de faire l'effort de les nommer tout en les montrant. Est-ce que l'ATSEM a plus de formation dans le domaine ? Ou a-t-elle a moins peur de ne pas avoir de répondant de la part d'Amina ? Est-ce qu'elle a des facilités pour communiquer avec des enfants non- francophones ? Il est sans doute très important que les ATSEM soient formées et informées du développement de ces enfants (YOUNG, 2013) puisqu'elles font partie de l'équipe éducative qui entoure les jeunes enfants à l'école maternelle. En effet, et dans le cas présent, sans vouloir rentrer dans la psychologie de l'enfant, je peux dire qu'Amina était beaucoup plus souriante et apprenante à l'atelier peinture qu'à l'atelier découpage. En m'appuyant sur mon expérience professionnelle, je peux dire qu'Amina avait une attitude d'apprenante tout à fait conforme à son âge et son niveau de langage en français. Concernant ce point, je reviens au discours de l'enseignante :

Q : Et il n'y a jamais eu du moment où la fille était un peu en difficulté, où elle était mal à l'aise ? Il y a d'autres moments où elle est plus à l'aise ? (*En parlant de Valéria*).

Elle répond : « *Si, bien sûr ! Quand elle ne me comprend pas !* »

Q : Quand elle ne comprend pas. Et elle ne demande jamais ce que ça veut dire ?

*« Elle demande. Bien sûr ! Bien sûr ! Si si ! C'est l'enfant type de l'enfant qui s'intègre très facilement ! Vous me poseriez la question pour Othman et Amina, Turcs qui ne me comprennent pas, ils ne demandent rien ! Ils sont, voilà, ils sont là ! Marissa, elle ne me demandera rien non plus ! Elle est du Turkistan ou je ne sais pas d'où, je ne sais plus. Et donc, Alaa ne me demandera pas mais parce qu'il n'a pas les outils pour me demander. Il ne sait pas parler ! Donc, voilà ! Que V. a déjà quelques bases. Hein, donc c'est plus facile. Donc, elle s'épanouit davantage ! »*

D'après elle, Othman, Amina, Marissa et Alaa ne comprennent pas le français et ne demanderont rien parce qu'ils n'ont pas les outils (le lexique et la langue) pour

le faire. A aucun moment, elle ne se pose la question de comment les aider à acquérir ces outils. Si l’enseignante ne parle pas avec ces élèves dans des situations contextualisées en montrant et verbalisant, comment ces derniers vont-ils faire pour apprendre ? Ils vont certainement utiliser leurs compétences linguistiques dans leur langue maternelle et leur observation/écoute pour apprendre en commençant, comme tous les enfants de leur âge à ce stade du développement langagier (HELOT, 2013), par la compréhension pour aller progressivement vers la production langagière en français. Le chemin sera peut-être plus long pour Othman et Amina que pour Valéria qui semble être plus mature et qui a éventuellement une meilleure maîtrise de sa langue maternelle. Tabors a clairement décrit la séquence de développement d’un enfant bilingue émergent :

*« D’abord ils vont, peut-être, continuer à utiliser leur langue de la maison dans des situations d’échanges dans la deuxième langue ; deuxièmement, quand ils vont trouver que leur langue de la maison ne fait pas effet, dans le contexte, ils entrent dans une période « non-verbale », une période de silence pendant laquelle ils commencent à développer la compréhension de la deuxième langue ; la troisième étape est marquée par le début de l’utilisation des mots et des phrases dans la nouvelle langue et finalement, les apprenants développent la production langagière en utilisant la deuxième langue ; Ils communiquent par des phrases qu’ils construisent eux mêmes. » (TABORS, 2008, p. 37, MOONS, 2010, traduction personnelle).*

Par ailleurs, l’enseignante dans son discours semble avoir un regard positif sur ces élèves et elle assure avec confiance que, dans deux mois, ils seront intégrés et viendront volontiers à l’école. En faisant des liens avec son éthique en classe, l’enseignante valorise régulièrement les élèves et elle accorde une importance cruciale à leur bien-être en classe et leur volonté de venir à l’école. Pour arriver à cette conclusion, je me suis basée sur un relevé quantitatif des mots d’encouragement et de valorisation ainsi que des formules chaleureuses qu’elle emploie pour se rapprocher des élèves. J’ai aussi noté son souci, dans ses propos, de savoir si les élèves sont contents de venir à l’école.

Le tableau récapitulatif des locutions utilisées par l’enseignante sur le temps d’accueil et de rituel d’environ une heure envers divers élèves :

Locutions valorisantes	Locutions chaleureuses
------------------------	------------------------

- C'est très bien ! x 8	- Mon chéri/ma chérie x 12
- C'est bien ! x 16	- Ma puce x 3
- On est des grands !	- Mon grand x 2
- Tu étais grand, ce matin !	- Mon chou x 2
- Je suis contente !	- Mon bébé
- Superbe !	- Ma poucette, ma fille
- Ca va déjà mieux !	- On s'aime tellement
- Bravo ! x 3	- Tu es belle !

Le discours de l'enseignante à l'entretien : en répondant à la question concernant la relation avec les parents de la fille Turque : Est-ce que vous avez des relations avec sa famille ? (Kidilang, interview 1)

*« Oui ! La maman. Et dès le départ, donc je m'inquiète toujours à savoir si les élèves sont heureux de venir dans ma classe parce que j'ai une grosse voix ! Enfin, voilà, je les traumatise un petit peu au départ, tous ces enfants fragiles. Donc, je m'en suis inquiétée auprès de la maman qui m'a rassurée : « Non, non, non, elle est très contente de venir. » Donc, elle est contente d'être là ! »*

A mon avis, grâce à ce comportement, les élèves progressent et deviennent bilingues avant l'entrée en Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux. Effectivement, dans certaines classes, d'autres enseignants ont une attitude plus distante avec les élèves ; ils ont recours moins systématiquement aux encouragements. Je l'ai déjà remarqué, au cours de ma courte expérience professionnelle. En effet, dans ces classes, les élèves sont complètement désintéressés de l'école.

#### **4.4. Quelle relation a l'enseignante avec les parents ?**

Sur le plan relationnel avec les parents, l'enseignante considère, dans son discours, que les familles issues des quartiers défavorisés, dans des situations

économico-sociales difficiles, ne s'intéressent pas suffisamment aux projets scolaires de leurs enfants. Ce qui compte pour eux est uniquement le bien-être de ces derniers. En réponse aux questions 8 et 9 concernant la relation avec les parents d'élèves :

Q8 : Comment se passe la relation avec les familles ?

Q9 : Quand vous faites les réunions pour les parents ?

L'enseignante répond :

*« Quand j'ai fait ma réunion de parents, j'ai eu quatre parents sur vingt-cinq, hein. On est dans un quartier, quand même, où, bah mon Dieu ! Ils savent que l'enfant va bien, bah voilà ! Et mon projet d'année, ça ne les intéresse pas trop. Et ce qui compte... ».*

Bien qu'elle reconnaisse l'obstacle de la langue :

*« Déjà beaucoup ne me comprennent pas ! Que ça soit... Même l'enfant qui parle un peu le français, chez les Turcs les Marocains, les Algériens, les parents ont déjà du mal à me comprendre. Donc, c'est plutôt journallement où je vais vers les parents pour les informer de ci de ça. Et ce matin, c'est vrai, j'avais oublié qu'on allait être filmé. Donc, tout le monde était étonné ! ».*

L'enseignante a un regard négatif et une incompréhension des parents d'élèves. On peut difficilement concevoir que des parents ne s'intéressent pas aux activités de leurs enfants, sauf dans des situations où ils se sentent mis à l'écart à cause d'une certaine barrière qu'est la langue. Si l'enseignante ne fait aucun effort pour trouver un moyen de communication avec les parents, il est évident que ces derniers vont s'éloigner de l'univers de l'école et leurs enfants vont adopter le même comportement psychologique à l'égard de l'institution scolaire. Il est possible que les parents restent à distance de la vie de l'école et semblent s'en désintéresser parce que l'école ne va pas vers eux. Mais si l'enseignante essayait, au moins, de se rapprocher d'eux en faisant appel aux compétences d'autres parents qui partagent les mêmes origines et la même langue, ne se sentiraient-ils pas plus à l'aise, valorisés et intégrés dans l'école de leurs enfants ? De plus, le CASNAV propose

aux enseignants des informations et des outils dans beaucoup de langues différentes pour renforcer la relation des parents avec l'école.<sup>23</sup> A titre d'exemples : des informations aux parents autour du système scolaire en France dans plusieurs langues, traductions audio et écrites de certains albums et contes célèbres, des caractéristiques de certaines langues d'origine notamment le turc et le russe....

Je peux conclure que pour l'enseignante, l'élève russe, Valéria, issue d'une famille qui avait un statut social valorisant avant d'être réfugiée politique en France, s'intègre et fait des progrès en français. Alors que les enfants turcs et maghrébins issus de familles en difficulté économique-sociales ont plus de difficultés. En sachant que dans les deux cas, les parents de ces élèves ne parlent pas la langue française et ne participent pas davantage à la réunion des parents-enseignants, serait-il judicieux de penser que le niveau social des parents jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue française à l'école ou est-ce seulement une représentation de l'enseignante ? Cette question me fait penser au roman de Sylvie Couraud *Dans l'ombre du jour*. Dans ce dernier, on comprend qu'il peut exister d'autres raisons pour lesquelles les parents ne participent pas aux réunions parents-enseignants comme la pauvreté et le comportement désobligeant de certains enseignants envers eux. Je cite un extrait émouvant de ce roman où la mère (Teura) se dit pour conforter sa décision de ne pas se rendre à la réunion à laquelle elle est convoquée par l'enseignante de son fils :

*« Et si à la réunion de parents on lui demandait devant tout le monde pourquoi Teiki n'a pas de savates ? Il en avait à la rentrée et il les a perdues de nouveau. Et si on lui faisait remarquer ce que le travailleur social lui a déjà reproché plusieurs fois ? Bien sûr, Teura sait qu'elle devrait mettre des pansements sur les bobos de Teiki, mais elle n'ose pas crier à la face du monde que même une petite boîte de pansements coûte presque mille francs à la pharmacie du quartier, et que pour toute la famille à nourrir et à habiller, elle a moins de deux mille francs à dépenser par jour. Alors si Henere veut vraiment rencontrer l'institutrice, qu'il y aille, lui. Car cette année encore Teura oubliera la réunion. » (COURAUD, 2005)*

N.B : Herere est son mari qui l'a accusé de négliger les études de leur fils, Teiki, élève en CE1.

---

<sup>23</sup> Sur le site du CASNAV, nous pouvons trouver des ressources dans un large panel de langues <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/>

Ainsi, certains parents craignent le regard que peuvent porter sur eux les enseignants, ont une piètre image d'eux-mêmes, ce qui rejait inévitablement sur l'enfant et son estime de soi. Lorsque les parents sentent qu'on leur accorde une place et qu'ils ne sont pas jugés, leur attitude face à l'école change et celle de leurs enfants également.

L'enseignante regrette de ne pas pouvoir communiquer avec les parents. Elle exprime ce sentiment en disant :

*« Je suis désolée de justement de ne pas pouvoir communiquer avec la famille. Parce que voilà, on a besoin de parler de l'enfant à la maman ; lui dire certaines choses et quand les parents ne comprennent pas, voilà, il y a un grand blanc ! ».*

Je comprends très bien sa déception et sa frustration. Communiquer avec les parents est une partie intégrale du métier de l'enseignant. Ils sont un des pôles de l'éducation et les premiers éducateurs de leurs enfants. Cela doit être aussi frustrant pour eux puisqu'ils sont les premiers intéressés à la vie quotidienne de leurs petits. Pourtant, ils font confiance à l'école, à l'enseignante et à l'institution. On peut se poser la question dans l'autre sens : que fait l'enseignante pour casser le blanc ? A quel moment les parents vont-ils se sentir partie prenante dans la vie de l'école et co-éducateurs ? Comment l'enseignante pourrait-elle leur montrer qu'elle reconnaît leur rôle ainsi que leur culture et leur langue ?

Je réponds à ces questions en faisant un simple constat d'observation de l'accueil des élèves : l'enseignante consacre le temps d'accueil à recevoir les parents et les enfants, elle prend les élèves dans les bras, elle les maternelle, elle en prend soin. Les parents sont contents de voir que leurs enfants sont bien accueillis, que l'enseignante les aime et les cajole. A ce stade, la relation est saine, les parents ne se sentent pas rejetés par la maîtresse de la classe et elle ne leur demande jamais d'essayer de parler français avec leurs petits. Mais il n'y a pas de réel échange : les parents et les enfants ne perdent rien mais ils ne gagnent rien non plus. Les élèves, en l'absence de la reconnaissance de leur univers maternel (langue et culture), se sentiront toujours différents, auront, probablement, un niveau moyen en langage puisqu'ils ne passeront pas par des procédures de métalangage (une comparaison

entre les différentes langues qui les entourent). Certains arriveront à se faire une place dans la société de demain et d'autres tomberont dans l'échec scolaire et social.

La refondation de l'école porte le drapeau du combat contre l'échec scolaire et de l'égalité des chances. Elle rappelle également les liens renforcés entre l'école et les parents d'élèves<sup>24</sup>. Les textes, les ressources éducatives, les chercheurs et la formation des enseignants crient la nécessité de prendre l'élève dans sa globalité<sup>25</sup>. Dans un monde où la diversité est une réalité et même presque une norme, il est désormais indispensable de prendre en compte le besoin de reconnaissance des élèves allophones.

---

<sup>24</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-la-refondation-de-l-ecole-fait-sa-rentree.html>

<sup>25</sup> Prendre en compte sa scolarité, sa santé et son environnement familial et culturel.

## Conclusion

En répondant à mes questions de recherche par cette analyse et mise en relation du discours et de la pratique d'une enseignante, je constate que bien que la diversité soit une réalité qui nous entoure, certains professionnels ont encore du mal à se détacher de leurs représentations et a priori, à chercher plus profondément à comprendre leurs élèves et leur apporter la meilleure éducation par leur pratique responsable et leur éthique digne du métier d'enseignant. Je ne suis pas en train de critiquer mes collègues mais plutôt de leur rappeler que dans ce métier, on est sensé prendre l'élève dans sa globalité et lui donner ce dont il a besoin. Donc, il suffit de s'intéresser davantage à ses problèmes et ne pas le considérer en difficulté dès qu'il ne correspond pas à nos attentes.

A plusieurs reprises, dans le courant de la matinée passée dans cette classe, l'enseignante a exprimé auprès des professeurs de L'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) le souhait de savoir comment faire avec ces élèves qui ne comprennent pas et ne parlent pas le français. Elle disait clairement son besoin de formation dans le domaine bien qu'elle soit à quelques mois de la fin de sa carrière. Cette conscience d'un manque est réelle et je l'ai souvent entendue des enseignants au cours de ma courte expérience professionnelle, surtout en maternelle lorsque les jeunes enfants rentrent dans la période non-verbale. Gallant a conclu dans une étude intitulée *Kindergarten teachers speak out* : "Too much, too soon, too fast!" : « *what might happen to professionals who feel less empowered and more stressed in their jobs* » (GALLANT, 2009, p.217, MOONS, 2010). Il est donc indispensable de venir en aide à tous les enseignants, de les former et de leur donner les moyens et le soutien matériel et moral nécessaire afin qu'ils puissent assumer leur lourde responsabilité.

Enfin, bien que je l'aie parfois mise en cause dans mon analyse, j'ai ressenti une sincérité et une volonté de la part de l'enseignante observée de faire réussir tous ses élèves. Ses représentations et sa pratique étaient cohérentes, ce qui est une réelle qualité d'enseignant, éducateur et formateur. Je pense que sa vie personnelle et son parcours bilingue (franco-alsacien) lui ont, peut-être, permis de comprendre et

d'intérioriser le devenir bilingue de ces élèves sans pour autant savoir comment vraiment profiter de la diversité de son public pour en faire une grande richesse culturelle et linguistique.

J'aurais bien aimé approfondir la question de la diversité et du bilinguisme avec cette enseignante pour pouvoir lui proposer des projets de mosaïques culturelles à mettre en place dans sa classe. J'aurais souhaité pouvoir répondre à ses appels à l'aide et lui dire que, dans une classe de 25 élèves de différentes cultures et langues, il est possible de faire des miracles. Je suis peut-être très ambitieuse mais, après avoir vécu des années à me poser des questions et à vivre des expériences dans plusieurs cultures, plusieurs pays et plusieurs langues, je pense avoir trouvé des réponses grâce au séminaire « *Les langues en contacts à l'école : plurilinguisme et interculturalité* » que j'ai suivi depuis septembre 2012.

En tout cas, une chose est sûre : je ne m'arrêterai pas à cette petite étude dont je ne suis pas très satisfaite. Je n'ai eu ni assez de temps ni de données ciblées pour développer la problématique comme je l'entendais. J'ai dû faire beaucoup d'interprétations personnelles alors que je ne pense pas que mon bagage scientifique soit suffisamment riche pour faire une analyse critique des représentations et des pratiques des enseignants. C'est pourquoi je présente mes excuses à toute personne qui pense que je l'ai mal comprise ou pour tout malentendu.

A ce jour, je souhaiterais pouvoir continuer à lire et à suivre toutes les recherches dans ce domaine. De plus, mon rêve le plus cher serait de me retrouver dans des classes de ce type où je pourrais expérimenter tout ce que j'ai appris grâce aux recherches et aux formateurs du Séminaire et de l'ESPE au service des élèves et de l'institution.

## Bibliographie

- **Archibald, J. et Galligani, S.** (dir.) (2009). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris, éditions l'Harmattan, collection Logiques sociales, série études culturelles.
- **Armand, F. et Marillet, E.** (2006). Diversité linguistique : sa prise en compte dans le milieu scolaire. Le Jumelé. Tribune libre de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.
- **Beacco, J. ; Byram, M. ; Cavalli, M. ; Coste, D. ; Egli cuenat, M. ; Goullier, F. et Panthier, J.** (2010) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- **Blanchet, PH.** (2011). La glottophobie, un concept pour analyser les discriminations linguistiques. Communication de Philippe Blanchet au séminaire du programme Dynaddilif (prefics) le 02/12/2011 sur : <http://www.lairedu.fr/la-glottophobie-un-concept-pour-analyser-les-discriminations-linguistiques/> consulté en juin 2014
- **Blum, G. et Salas, N.** (1989). *Les Idiomatics – français-allemand*, Collection « Point- virgule », Éditions du Seuil, Paris.
- **Boulot, S. et Boyzon-Fradet, D.** (1992). La pédagogie interculturelle : point de vue historique et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 100, 94-100.
- **Bourhis, R.Y.; Montreuil, A.; Helly, D. et Jantzen, L.** (2007). Discrimination et linguicisme au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada. Études ethniques au Canada. *Canadian Ethnic Studies*. 39, 31-49.
- **Busch, B.** (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, 24(4), 283-294.
- **Calvet, L. J.** (2002). *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, Plon, 220 pp.

- **Candelier, M.**, professeur à l'université du Maine, Centre international d'études françaises, UFR de Lettres. Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives » - *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire* - Éduscol. Récupéré sur le site du ministère: <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

- **Candelier, M.** (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.

- **Caporale, D.** (1989). *L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues*. Dans Dabène, L. (dir.), *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. Grenoble : CSL-Lidilem, Université Stendhal - Grenoble III.

- **Castellotti, V.** (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris.

- **Castellotti, V.; Coste, D. et Duverger, J.** (éds) (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire, Document ADEB / Dynadiv Université de Tours. [En ligne] [http://www.adeb.asso.fr/index\\_2i.php](http://www.adeb.asso.fr/index_2i.php)

- **Centre national de documentation pédagogique CNDP** (2010). Français langue seconde, Sélection Educasources. En ligne <http://www2.cndp.fr/veil/>, consulté le 8 mai 2013.

- **Chouard, CH, Bigot-Massoni D.** (1990). Mechanisms and physiologic role of yawning. [en français] *Ann Otolaryngol Chir Cervicofaciale*, 107(3):145-153

- **Conseil de l'Europe** (1986), *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

- **Couëtoux-Jungman, F. ; Wendland, J. ; Aidane, E. ; Rabain, D. ; Plaza, M. et Lécuyer, R.** (2010), *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance*. Devenir, vol.22, p. 293 à 307

- **Couraud, S.** (2005), *Dans l'ombre du vent, Au vent des îles* (éd.)

- **Cummins, J.** (2001), *La langue maternelle des enfants bilingues*, Sproforum, 19, pp. 15-21

- **Dagenais, D. ; Armand, F. ; Maraillet, E. ; et Walsh, N.** (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique, *Revue Canadienne de linguistique appliquée*. 10 (2), p.197-219.

- **Daly, N.** (2012, octobre). Picturebook Collections: A pedagogical tool in diverse classrooms. Présenté au cycle de conférences du CAREL, IUFM d'Alsace, Site de Strasbourg- Meinau.

- **De Goumoens, C. ; De Pietro, J.F. et Jeannot, D.** (1999), Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 69-2, p.7-30.

- **De Carlo, M.** 1999. L'interculturel, Paris : *Clé International*, collection « Didactique des langues étrangères » dirigée par GALISSON Robert.

- **Eurostat** statistiques (16 Décembre 2009). Les ressortissants étrangers dans l'UE27 en 2008 : Les ressortissants étrangers constituaient 6% de la population de l'UE27. [En ligne] [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-16122009-BP/FR/3-16122009-BP-FR.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-16122009-BP/FR/3-16122009-BP-FR.PDF)

- **Gallant, P. A.** (2009). Kindergarten teachers speak out: "Too much, too soon, too fast!". *Reading Horizons*, 49(3), 201-220.

- **Galligani, St.** (2008) « L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? », dans MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle, SPAËTH Valérie (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Rineuve Éditions, p. 113-126.

- **García, Ofelia.** (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

- **García, O. et Kleifgen, J.** (2010). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: *Teachers College Press*.

- **García, O. et Li Wei.** (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- **Govaris, C.; Kaldi, S. et Papadopoulos, A.** (2013). School Acculturation in Greek Primary Schools: A Comparative Study Between Students With an Immigrant Background and Native Students, *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 7(3), 131-148.

- **Genesee, F. et Nicoladis, E.** (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell.

- **Hawkins, E.** (1987). *Awareness of language : an introduction*. Cambridge : *Cambridge University Press*.

- **Hélot, C. et Young, A.** (2003) : "Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2". *Numéro spécial de la revue LIDIL (Linguistique et Didactique des Langues) D.L.* Simon & C. Sabatier (eds.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, 187-200

- **Hélot, C.; Armsbach-Young, A. et Delforge, O.** (2005). *La diversité linguistique et culturelle à l'école : un projet d'école en CP, CE1, CE2* [Film documentaire]. Strasbourg, France : IUFM d'Alsace.

- **Hélot, C.** (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan

- **Hélot, C. et Rubio, M. N.** (2013) *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse : érès, pages 41-60

- **Kenner, Ch. et Ruby, M.** (2012). *Interconnecting Worlds : Teacher Partnerships for Bilingual*, Trentham Books Ltd. 1vol. (128 p.)

- **Kenner, C.** (2013, mars). *Interconnecting Worlds: Teacher Partnerships for Bilingual Learning*. Présenté au cycle de conférences du CAREL, Université de Strasbourg, Institut Le Bel.

- **Kervran, M. et Candelier, M.** (2003). « *Chapitre 3. Les activités Eulang : tâches, objectifs et domaines* », in *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Pratiques pédagogiques », p. 65 à 94.

- **Koch, P. ; Montagner, H. et Soussignan R.** (1987). *Variation of behavioral and physiological variables in children attending kindergarten and primary school*. *Chronobiol. Internat.*, 4, 525-535.

- **Lorcerie, F.** (2012). France: le rejet de l'interculturalisme. *Studi Emigrazione/International Journal of Migration studies*, (186), 278-301.

- **Manigand, A.** (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère: nécessité de changer d'approche, *Revue française de pédagogie*, 41-53.

- **Ministère de l'Éducation Nationale**, Le langage à l'école maternelle, Eduscol/ Scérén-CNDP, mai 2011, 214 p. Collection : Ressources pour faire la classe

- **Moons, C.** (2010), "Kindergarten teachers speak : working with language diversity in the classroom", Unpublished MA, McGill University, Montreal, Canada.

- **OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques/Paris. *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances*. Paris : OCDE, 2010, 123 p.

- **Pain, J.** (2011). *Mondialisation : l'école fera la différence*, *Sociologie des savoirs*, Mens sana. 1 vol. 302 p.

- **Peregoy, S. F.** (1991). Environmental scaffolds and learner responses in a two-way Spanish immersion kindergarten. *Canadian Modern Language Review*, 47, 463-476.

- **Perregaux, C.** (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. N° 67, p. 101-110

- **Schnapper, D.** (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, Gallimard, collection Folio.

- **Tabors, P. O.** (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.), Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.

- **UNESCO** : Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, L'éducation dans un monde multilingue, UNESCO/Paris : 2003, 34 p. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>

- **Young, A. S. et Hélot, C.** (2007), *Parent Power : Parents as a Linguistic and Cultural Resource at School*, pp.17–32 in CAMILLERI GRIMA, A. (ed.)

- **Young, A. S.** (2008), Diversity as an asset: Multiple language integration, pp.51-65 dans Dooly, Melinda & Eastment, Diana (dir.). *How we're going about it. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages*, Newcastle upon Tyne, Angleterre, Cambridge Scholars Publishing.

- **Young, A. S.** (2011), La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? / Linguistic diversity at school: handicap or resource?, pp.93-110, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N°55, La formation de tous les enseignants à la diversité, 3e trimestre, novembre 2011.

- **Young, A.** (2012) "Teacher Training within the Context of Linguistic Competences of Pupils with Migrant Background - The French Context" & "Teacher Training within the Context of Linguistic Competences of Pupils with Migrant Background. Raising teacher Language Awareness", pp.117-129 & 213-218 dans WINTERS-OHLE, E.; SEIPP, B. & RALLE, B. (dir.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*, Münster, Allemagne, Waxmann.

- **Young, A. S.** (2013). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, (ahead-of-print), 1-15.

**Sitographie** : Sites consultées en avril/mai 2014

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

<http://www.education.gouv.fr/cid58968/les-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones.html>

<http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/>

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010)

## Annexe 1 : Présentation du projet Kidilang

### ***Kidilang – Le « plurilinguisme en herbe » à l'école maternelle*** **Recherche sur les langues/cultures à l'École maternelle**

Le projet de recherche *Kidilang* porte sur l'étude des langues en circulation dans les classes de maternelles en France, à l'heure où les discours publics sur le plurilinguisme des individus (dimension psycholinguistique) et les pratiques sociales de référence de multilinguisme (dimension sociolinguistique) sont de plus en plus contradictoires avec les observations faites sur le terrain. Plusieurs concepts nécessitent une révision voire une redéfinition en extension mesurée à l'aune du XXIème siècle.

1. Un « plurilinguisme en herbe » : réviser la notion d'hétérogénéité linguistique

Le projet de recherche *Kidilang* s'intéresse aux enfants de toutes langues dans la construction

- du langage,
- de leur identité en tant que personne,
- de leur espace de bien-être dans le groupe.

2. Relations vs tensions entre politiques éducationnelle en France, contextes et dispositifs

Le projet de recherche *Kidilang* étudie le rapport entre les orientations exogènes (Politiques linguistiques et éducatives du Ministère de l'Éducation nationale) et les espaces temps que s'approprient les enfants et le personnel éducatif (enseignants, ATSEM) au sein de dispositifs et de contextes formels (en classe maternelle).

### 3. Étude des pratiques professionnelles déclarées et avérées des enseignants de maternelle

Le projet de recherche *Kidilang* s'intéresse aux représentations et pratiques avérées des professionnels de la petite enfance, des formateurs, des parents et des partenaires de l'école en ce qui concerne les circulations de langues/cultures dans les groupes d'enfants de maternelle.

Le projet *Kidilang* est alimenté par des captations audio et vidéo dans des classes de maternelle de Nancy/Strasbourg et des environs proches, réalisées avec des enseignants volontaires, dans des écoles dans lesquelles nous suivons notamment des élèves allophones. Ces captations sont complétées par des entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignant de la classe et assorties d'autres outils de recueil de données. En outre, le recueil de données concerne les discours sur... et l'invisible de la situation de classe. Pour les analyser, nous confrontons un groupe de professionnels de la petite enfance aux captations vidéo afin d'enregistrer leurs réactions collectives et les interactions entre eux. Des entretiens individuels sont prévus en fonction des thèmes émergents.

### 4. Nos travaux de recherche (qualitative) devraient permettre :

- d'étudier les représentations de la diversité des langues et de leurs apprentissages respectifs à côté du français langue de scolarité à l'école maternelle chez les enseignants, les divers acteurs des structures d'accueil de la petite enfance ainsi que les parents ;
- d'observer les espaces, modalités, stratégies mises en place par les enseignants et les élèves de l'école maternelle prenant – plus ou moins – en compte les contacts de langues et les « plurilinguismes en herbe » à l'œuvre en classe maternelle ;
- d'observer l'impact des biographies langagières de très jeunes élèves issus de cultures autres que celle du français et de leurs contextes sociaux sur les pratiques scolaires.

De cette étude sont attendues des perspectives de formation pour les enseignants à l'heure de la création des ESPé, dans lesquelles les

langues/cultures ont à jouer à la fois un rôle disciplinaire (certification, approches didactiques pour l'enseignement d'une langue, démarches de projets autour de l'éducation aux langues/ cultures) et transversal (lien avec les disciplines de l'école, gestion des consignes, circulation des cultures et langues dans l'école/ la classe, apprendre à vivre ensemble, etc.).

La recherche engagée est une recherche pluridisciplinaire, pluricatégorielle et interlaboratoires. Elle se caractérise par une méthodologie de recherche-action, à dimension ethnographique, dont les questions de recherche sont de nature essentiellement didactique.

Dans un premier temps, la volonté a été d'inscrire cette recherche dans le terrain lorrain. Depuis 2013, cette recherche connaît une extension régionale autour de la constitution d'un groupe régional inter- UFM (Alsace + Lorraine). Le partenariat est fondé sur des compétences complémentaires et la volonté d'échanges professionnels entre les acteurs de la recherche.

- Université de Lorraine

Responsable de la recherche : Dominique Macaire, PU 7<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> sections du CNU, enseignant-chercheur de l'ATILF, équipe AAL

- Laboratoire ATILF équipe Acquisition et Apprentissage des Langues (AAL – CRAPEL)
- Laboratoire LISEC Lorraine,
- Laboratoire Interpsy,
- École interne IUFM de Lorraine (responsable du projet : Séverine BEHRA, MC 7<sup>ème</sup> section du CNU).

- Université de Strasbourg

- École interne IUFM d'Alsace (responsable Rita CAROL, MC HDR)
- Laboratoire ICAR, sous-équipe ADIS-LANGUES (ENS Lyon)
- LiLPa – Linguistique, Langues, Parole, composante GEPE (Groupe d'études sur le plurilinguisme européen)

- LiLPa, équipe Didactique des langues
- Inspection Académique de Meurthe et Moselle
  - Madame Veillon-Perrin, IA-IEN
  - Les Inspecteurs de l'Éducation Nationale de circonscriptions
  - Mmes les Conseillères Pédagogiques Monique Berdou, Nelly Reichert et Marie-José Tollini
- CASNAV-CAREP de Meurthe et Moselle

## Contacts

- Dominique Macaire (responsable de la recherche) : [dominique.macaire@univ-lorraine.fr](mailto:dominique.macaire@univ-lorraine.fr)
- Séverine Behra (responsable du groupe de professionnels) : [severine.behra@univ-lorraine.fr](mailto:severine.behra@univ-lorraine.fr)
- Rita Carol (responsable du groupe de recherche en Alsace) : [rita.carol@espe.unistra.fr](mailto:rita.carol@espe.unistra.fr)

Avril 2013

**Annexe 2** : Relevé quantitatif du temps d'activités langagières de Valéria sur 3 périodes filmées :

1) Le temps d'accueil de 41 minutes :

Communication avec un adulte :			
Adultes	Situation	Durée	Nombre de mots dits
Enseignante stagiaire	Puzzle	4'48"	6 mots (Et moi ? Voilà, ça, rentrer, après).
AVS	Lancer de dé géant	2'20"	Dénombrement des points du dé de 1 à 6 : 6 mots.
Enseignante	V. lui tend le collier qu'elle a fabriqué pour le lui nouer autour du coup.	1'35"	4 mots (Collier, rond, perle, nœud).
Camarades	Différents jeux	Elle est rentrée sept fois en communication avec eux en disant un mot à chaque fois.	

2) Le temps du regroupement, rituels de 17'52" :

- Elle répond à l'appel « *Coucou, je suis là !* ».
- Elle chante en groupe « *Le facteur n'est pas passé...* ».
- Elle répète le jour de la semaine « *Mardi* ».
- Elle répète l'épellation du mot mardi « *M, A, R, D, I* ».
- Elle répète la phrase du rituel : « *...d'hui, on est mardi, ... d'absents ... gris* »

(Aujourd'hui, on est mardi ; on n'a pas d'absents mais il fait gris).

- Elle dit en individuel la phrase :

« *P. Attention, V !*

*V. Aujourd'hui, on est lundi. P hoche la tête pour dire non et des élèves rectifient en disant "mardi".*

*V. Aujourd'hui, on est mardi. Il y a 1 absent*

*P. Mais non ! Tu répètes ce qui s'est passé hier! Au-jour-d'hui , V !*

*V. Aujourd'hui, on est...*

*P. On est "/" elle montre l'étiquette du mardi*

*V. Mardi, on n'a pas d'absents et il fait gris.*

*P. Et il fait gris ! ».*

- Elle dit la phrase dans une boîte enregistreuse :

« *P. Une fille! Allez, V ! Viens ma puce ! Rangez vos pieds les enfants !*

*V. Aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.*

*P. C'est très bien! (P retient V qui voulait partir)*

*P. Et puis? Qu'est-ce qu'ils font les gens dans la classe là ? Ils nous*

*V. Ils nous filmé.*

*P. Ils nous filment (P retourne la boîte magique pour écouter la voix de V.) ».*

3) Le temps de l'atelier (collage du papier crépon chiffonné sur des rayons du soleil) : l'atelier a duré 52 minutes ; les élèves sont répartis en groupes de couleurs mais ils font tous la même chose. L'enseignante prend un élève après l'autre pour un apprentissage de découpage. Elle n'a pas appelé Valéria dans le courant de cette matinée.

Valéria a tenté de rentrer en contact avec ses camarades de groupe constamment. En effet, à plusieurs reprises elle prend la parole :

- « *Pas à toi ! ça c'est à moi !* » (dit à sa camarade en face).
- « *Regarde ! Comme ça ! Prends et...* » (Elle essaie d'expliquer le travail à sa camarade qui était visiblement absente mais elle n'arrive pas à terminer la phrase).

- « Voilà » (Elle montre à l'enseignante qui vient surveiller le travail des élèves). L'enseignante répond en montrant sur la feuille « Ah ! Il reste un peu de blanc là ! ».
- « Moi, tout ça de blanc, ça, ça, ça. » (Elle explique à une camarade).
- V. appelle l'enseignante et l'ATSEM pour dire qu'elle a fini.
- Elle parle toute seule en disant : « Ca, ça, ça, ça et c'est bon ! Voilà ! ».
- L'enseignante lui offre, comme aux autres élèves qui ont bien travaillé, un bonbon. V. lui dit en le mangeant : « C'est bon ! C'est bon ! » (Elle répète parce que l'enseignante n'a pas réagi tout de suite). L'enseignante rétorque : « C'est bon les frites ? Hum ! ».

Par ailleurs, au cours de cette matinée, Valéria a bâillé 19 fois.

**Annexe 3** : Le tableau récapitulatif des locutions utilisées par l'enseignante sur le temps d'accueil et de rituel d'environ une heure :

Locutions valorisantes	Locutions chaleureuses
- C'est très bien ! x 8	- Mon chéri/ma chérie x 12
- C'est bien ! x 16	- Ma puce x 3
- On est des grands !	- Mon grand x 2
- Tu étais grand, ce matin !	- Mon chou x 2
- Je suis contente !	- Mon bébé
- Superbe !	- Ma poucette, ma fille
- Ca va déjà mieux !	- On s'aime tellement
- Bravo ! x 3	- Tu es belle !

**Annexe 4** : Les questions qui ont été posées à l'enseignante lors de l'entretien semi-dirigé concernant Valéria sont :

Q1 : Valéria donc, qu'est-ce que vous pouvez en dire ? Comment elle est ? Elle s'intègre ?

Q2 : Est-ce qu'elle était déjà là l'an dernier ?

Q3 : Est-ce qu'elle parle aussi avec les copines ?

Q4 : Comment fait-elle les activités ? Elle ne se distingue absolument pas des autres enfants ?

Q5 : Est-ce qu'il n'y a jamais eu de moment où la fille était un peu en difficulté ? Où elle était mal à l'aise ? Il y a d'autres moments où elle est plus à l'aise ?

Q6 : Quand elle ne comprend pas, elle ne demande jamais ce que ça veut dire ?

Q7 : Est-ce qu'il y a des moments où elle est très spontanée ? Elle prend la parole ?

Q8 : Comment se passe la relation avec les familles ?

Q9 : Quand vous faites les réunions pour les parents ?

Q10 : Est-ce qu'il y a des activités auxquelles s'intéressent plus précisément les enfants allophones ?

## **Annexe 5 : Transcription (Kidilang, interviews)**

Entretien N°1 (00 – 4'57")

E : Enseignante de la classe

Er. : Eréna (Fille d'origine turque)

Sh. : Shada (Copine d'Eréna)

Q : Pourriez-vous nous parler, un petit peu, d'Er.

E : Er ! Aba, c'est une petite fille qui est arrivée, donc, dans ma classe, en septembre ; qui ne me comprenait pas et qui ne parlait pas. Donc, c'est une enfant qui, maintenant, arrive à être intégrée, en tout cas, parmi ses camarades, un petit peu, qui est moins timide et qui commence à me faire des petites phrases. Voilà ! Depuis le mois de septembre.

Q : Quand elle est arrivée ici, en quoi c'était difficile de travailler avec elle ?

E : Donc, elle turque, hein ! Voilà ! En quoi c'était difficile, parce que je n'arrivais pas à me faire comprendre dans ce que je voulais lui demander ; dans ce que je lui demandais de faire, elle ne comprenait pas. Donc, je devais, individuellement, lorsque tout le monde était installé à l'atelier, passer chez elle pour lui montrer par des gestes, par des.. Voilà, ce que j'attendais d'elle dans le travail, en tout cas, écrit ! Voilà !

Q : Et elle a des difficultés particulières ?

E : Non, c'est une enfant normale qui évoluera bien quand elle possédera le langage, enfin du français quoi !

Q : Et au niveau des apprentissages non plus ?

E : Non ! Non !

Q : Avez-vous observé un peu la petite aujourd'hui ?

E : (répond en riant) Oui, bien sûr !

Q : Comment vous l'avez vue, ce matin ? [...]

E : Egale à elle-même, hein ! Donc, plus à l'aise, bien sûr, qu'en début d'année. Et puis, ... normale enfin...

Q : Est-ce qu'il y a des moments où elle est plus à l'aise qu'à d'autres moments ?

E : Elle est forcément plus à l'aise en évolution corporelle, en comptine à réciter quand elle la maîtrise, bien sûr ! Que voilà, comprendre le travail du matin quand je suis au regroupement et que j'explique. Elle a du mal parce que je ne parle que français.

Q : Vous faites rien de particulier ?

E. Avec elle ? A part en individuel, hein ! Pour que .. elle puisse, en début d'année, quand on faisait l'expression (écrite/orale), on va dire de la dictée à l'adulte par rapport aux dessins, c'est une enfant qui ne me nommait pas, par exemple, ce qu'elle dessinait ou alors, elle le disait en turc et encore, qu'elle hésite encore à parler turc. Mais ...

Q : Vous l'empêchez de parler turc ?

E : Pas du tout ! Pas du tout ! Au contraire !

Q : Il y a d'autres camarades turcs ici ? Elle parle turc avec ?

E : Oui, Oui, Oui. Oui ! Ca lui arrive !

Q : Ca lui arrive. Et si vous deviez décrire les progrès qu'elle a faits cette année, qu'est-ce que vous diriez, à peu près ? En quoi...

E : Pour moi, ce qui est le plus flagrant, depuis une petite quinzaine de jours, c'est le fait qu'elle s'adresse à moi pour m'avertir de ce qu'il se passe, qui ne lui plaît pas avec un copain ou une copine : « Brigitte ! Un tel m'a fait ci, un tel m'a fait ça ! » et elle me fait une petite phrase. C'est le plus flagrant de son évolution alors qu'avant, je ne savais rien de ce qui se passait dans sa petite vie à elle, quoi !

Q : Et les autres enfants, comment ils se comportent par rapport à elle ?

E : Tout le monde...

Q : Elle est intégrée ?

E : Oui, oui ! Tout le monde est gentil, les uns avec les autres.

Q : Pas écartée ? Rien du tout ?

E : Pas du tout !

Q : Et je crois qu'elle a une petite copine aussi ?

E : Oui ! Sh.!

Q : C'est une petite turque aussi ?

E : Sh. , elle serait plutôt algérienne.

Q : Elle est algérienne. Ah d'accord !

E : Oui, oui.

Q : Et est-ce que vous avez des relations avec sa famille ?

E : Oui ! La maman. Et dès le départ, donc je m'inquiète toujours à savoir si les élèves sont heureux de venir dans ma classe parce que j'ai une grosse voix ! Enfin, voilà, je les traumatise un petit peu au départ, tous ces enfants fragiles. Donc, je m'en suis inquiétée auprès de la maman qui m'a rassurée : « Non, non, non, elle est très contente de venir. » Donc, elle est contente d'être là !

Q : Donc, vous avez un excellent contact avec les parents.

E : Ah oui ! Oui, oui, oui, oui ! Ca c'est primordial !

Q : [...]

E : Euh ! Non, non ! La maman ne parlant pas non plus turc, euh ! Français, ne parlant que turc. Donc, non. Elle ne pose pas de questions.

Q : Le papa ne vient pas ? Il ne parle pas français non plus ?

E : Non, non ! Non, non, non ! La grande sœur ! Un petit peu !

Q : La grande sœur ? [...]

E : Quand j'ai besoin de dire, d'informer la maman, je lui dit : « tu diras à maman... »

Q : [...]

E : Elle parle français !

Q : Mais la grande sœur, elle a quel âge ?

E : treize, quatorze ans.

Q : Ah donc, c'est vraiment la grande sœur !

E : Oui, oui, oui ! C'est vraiment la grande sœur, voilà !

Q : Est-ce que vous avez des remarques particulières par rapport à la fille ? Elle ne sort pas du lot ?

E : (*Dit en hochant la tête*) Cette petite fille ! Non, elle a une intelligence, tout à fait, normale. J'ai d'autres enfants qui ont cet handicap du langage mais qui, en plus, ont davantage de problèmes de compréhension. Voilà ! Mais bon ! Ce matin, j'avais deux cas qui étaient absents. Donc on n'a pas pu s'en occuper. Voilà !

Q : Merci beaucoup !

E : Merci à vous !

Entretien N°3 (11'45" – 20'28")

E : Enseignante de la classe

V. : Valéria (origine russe)

O. et A. : Othman et Amina (jumeaux d'origine turque)

M. : Marissa

Al : Alaa

Q : V. donc, qu'est-ce que vous pouvez en dire ? Comment elle est ? Elle s'intègre ?

E : Elle est très ouverte. Elle s'intègre très bien. Elle est très à l'aise. C'est vraiment l'enfant allophone qui est vraiment à l'aise par rapport aux autres de la classe qui ne parle pas le français. Mais V., elle progresse et la maman l'a dit ce matin, hein, à l'arrivée, que avec la maîtresse donc, elle sent déjà, au bout de quinze jours, trois semaines que sa fille a fait des progrès, hein. En français !

Q : En français ! Elle le sent à la maison !

E : Elle le sent à la maison.

Q : Les parents ne parlent pas français du tout ?

E : Non, pas du tout, hein !

Q : Pas du tout !

E : Pas du tout, non, non, non. Non, non, non, elle ne me comprend pas ! Quand je lui ai demandé de quel pays elle était, Ah, pays ! Pays ! Elle ne me comprend pas ! Nationalité, donc il faut trouver des subterfuges. Donc, elle ne comprend pas. Donc ce sont des Russes.

Q : Des Russes ? Ils sont là pourquoi ?

E : Réfugiés, réfugiés politiques.

Q : Réfugiés politiques alors. Donc c'est que, quand même, dans une classe sociale [...]

E : Oui, oui, oui, elle est ! Oui, oui, ce ne sont pas... Voilà c'est des gens, ce sont des gens qui devaient avoir un emploi là-bas[...]. Je pense que médecin, le papa était médecin je crois ! Quelque chose comme ça.

Q : Et la petite donc, elle était déjà là l'an dernier ?

E : Oui !

Q : Et elle fait de bons progrès, hein ?

E : Très bien ! Et la maman l'a ressenti à la maison ! Donc, c'est que

Q : Hein, hein.

E : Moi, en fait, ici, je parle beaucoup. Et j'exige. Enfin contrairement aux petits où, on va aux toilettes, hop ! C'est à peine dit et, on pousse. Moi, je ne fais que parler et je veux que l'enfant réagisse. Voilà, je parle mais il fait ! C'est pas moi qui vais le pousser pour l'emmener aux toilettes ou pour mettre dans son casier ou pour ; voilà, il faut qu'il comprenne, qu'il écoute déjà ! Parce que ça aussi, quand tu as un enfant qui n'est pas branché ! Qu'il n'écoute pas ! Aba, forcément, il se laisse manipuler à droite, à gauche ! Voilà ! Donc, il faut que l'enfant réagisse à la voix, hein, et à ce qu'on lui demande ; à la consigne.

Q : et c'est ce qu'elle fait sans problème ?

E : Ah oui ! V. ! Sans problème ! De temps en temps, elle me regarde ! Donc je vois que dans son regard, il y a quelque chose qu'elle n'a pas compris. Donc, à partir de là, je le reformule différemment. Et puis voilà !

Q : Et elle parle aussi beaucoup avec les copines ?

E : Elle communique, elle communique.

Q : Elle se mélange aux autres enfants ?

E : Oui, oui, oui !

Q : Et par rapport à, je ne sais pas ce que vous avez fait comme activité ce matin, comment elle fait les activités ? Elle ne se distingue absolument pas des autres enfants ?

E : Pas du tout ! Elle ne refuse pas, en regroupement, en langage, par exemple ; donc le jour de la semaine, le nombre d'absents, la météo, elle est volontaire ; elle

veut venir pour [...] dire la phrase, parler dans la boîte magique. Enfin bref ! Il n'y a pas de soucis ! Elle ne se sent pas différente des autres, en tout cas !

Q : Et il n'y a jamais eu de moments où la fille est un peu en difficulté où elle était mal à l'aise ? Il y a d'autres moments où elle est plus à l'aise ?

E : Si, bien sûr ! Quand elle ne me comprend pas !

Q : Quand elle ne comprend pas ! Et elle ne demande jamais qu'est ce que ça veut dire ?

E : Elle demande. Bien sûr ! Bien sûr ! Si si ! C'est l'enfant type de l'enfant qui s'intègre très facilement ! Vous me poseriez la question pour O. et A., Turcs qui ne me comprennent pas, ils ne demandent rien ! Ils sont, voilà, ils sont là ! M., elle ne me demandera rien non plus ! Elle est du Turkistan ou je ne sais pas d'où, je ne sais plus. Et donc, Al. ne me demandera pas mais parce qu'il n'a pas les outils pour me demander. Il ne sait pas parler ! Donc, voilà ! Que V. a déjà quelques bases. Hein, donc c'est plus facile. Donc, elle s'épanouit davantage ! Et à l'accueil, à l'arrivée des enfants, on a bien vu que les enfants qui ne se font pas comprendre dans la classe, ont du mal, encore au jour d'aujourd'hui, après trois semaines, à quitter maman ! Hein, ils sont vraiment anxieux d'arriver dans une classe où ils vont être baignés dans un bain de français où eux, n'en font pas partie. Et ça, on le ressent. Que V., non !

Q : Et c'est lié aussi à leur âge ou est-ce que c'est [... ]

E : Non ! (*En hochant la tête*) A cette époque-ci de l'année, on ne le remarque pas. Non ! A leur âge, en MS, après trois semaines, ils me connaissent de l'année dernière, voilà ! Je n'ai pas eu de pleurs ! De personne ! En début d'année, même le 1<sup>er</sup> jour, à part : A., O., Al. Donc, des enfants qui ne comprennent pas le français. Donc, l'angoisse du milieu, ça c'est sûr ! Et ça met du temps à s'estomper. Oui.

Q : En principe, en fin d'année [...]

E : Ah oui ! Ah bah là ! Al. Ça va déjà mieux ! A. et O., O. a encore un peu pleuré ce matin. Eh non, ça s'améliore ! On va dire que dans deux mois, on n'en parle plus !

Q : Mais V., est-ce qu'il y a des moments où elle est très spontanée ? Elle prend la parole ?

E : Elle est très spontanée (*En hochant la tête pour confirmer*) !

Q : Très spontanée.

E : Il y a des moments où elle vient vers moi pour me dire des choses ; qu'elle utilise en petit nègre, hein ! Quand elle me parle en français, c'est pas tout à fait des phrases correctes forcément. Mais elle vient vers moi pour parler.

Q : Pour parler.

E : Pour parler !

Q : D'accord ! Et la dernière question : la relation avec les familles ?

E : Oh ça ! Mais bon ! (*En haussant les épaules*) Si je parlais russe, ça irait mieux quoi !

Q : C'est pour la retraite ! (*L'enseignante interviewée prend sa retraite à la fin de l'année scolaire*)

E : Oui, après oui ! (*En rigolant*) Mais voilà ! J'ai du mal ! Enfin, je suis désolée de justement de ne pas pouvoir communiquer avec la famille. Parce que voilà, on a besoin de parler de l'enfant à la maman ; lui dire certaines choses et quand les parents ne comprennent pas, voilà, il y a un grand blanc !

Q : Quand vous faites les réunions pour les parents ?

E : Eh bah là ! Quand j'ai fait ma réunion de parents, j'ai eu quatre parents sur vingt-cinq, hein. On est dans un quartier, quand même, où, bah mon Dieu ! Ils savent que l'enfant va bien, bah voilà ! Et mon projet d'année, ça ne les intéresse pas trop. Et ce qui compte... Déjà beaucoup ne me comprennent pas ! Que ça soit... Même l'enfant qui parle un peu le français, chez les Turcs les Marocains, les Algériens, les parents ont déjà du mal à me comprendre. Donc, c'est plutôt journallement où je vais vers les parents pour les informer de ci de ça. Et ce matin, c'est vrai, j'avais oublié qu'on allait être filmé. Donc, tout le monde était étonné !

Q : [...]

E : Si, si ! Tout le monde était étonné ! Hein ! Qu'est-ce que c'est que ça ?

Q : D'accord !

E : Mais bon !

Q : Moi, j'ai encore une autre question qui se rapporte à l'entretien téléphonique qu'on a eu la semaine dernière. Vous m'avez dit qu'il y a dix enfants qui ont quitté l'école.

E : Oui ! Pour aller en privé !

Q : [...]

E : Pas dix ! Pas dix ! Moi j'en avais dix-huit ; dix-huit moyens l'année dernière. Il en reste treize. Il y en a deux qui ont changé d'école ; ils sont partis au Stockfeld. Et donc, il en reste trois qui sont partis au privé ; grande section privée.

Q : [...]

E : Non, non, non ! Trois ! Parce que dix ; ça fait beaucoup quand même !

Q : [...]

E : Donc, ce sont des parents où l'enfant a déjà un frère ou une sœur à Sainte-Anne hein ! C'est pas loin ! Ils ne vont pas loin ! Donc, voilà, ils regroupent la famille dans la même école mais c'est en privé !

Q : D'accord. Des questions ? Spontanément, non ? (*La professeur de l'ESPE s'adresse aux autres membres de l'équipe*)

Professeur de l'ESPE : Spontanément non ! Mais, on peut cogiter un peu ?

*E rigole*

Etudiante en M2 à l'ESPE : Est-ce qu'il y a des activités auxquelles s'intéressent précisément les enfants allophones ? Surtout ceux qui ont du mal à comprendre, est-ce qu'ils vont plus vers... ?

E : Ca dépend de leurs capacités après ! Là les capacités manuelles, là, aujourd'hui, vous avez vu un atelier en grand groupe parce qu'on l'a déjà abordé la semaine dernière. Ils savent ce qu'ils doivent faire. On a fait, en petits groupes. Je leur ai montré à faire des petites boulettes, chiffonner le papier, coller. Donc, c'était la suite de... Mais quand je fais des exercices plus précis : ranger des images (petit, moyen, grand) ou remettre en ordre une histoire. Là, je suis obligée en petits groupes ; surtout quand je suis dans un groupe où il y en a trois sur six qui ne parlent pas le français.

**Annexe 6** : Transcription (Kidilang 03, cassette 2.1) : Caméra enseignante, accueil et rituel

Ecole maternelle, Classe de moyenne section  
Captation du 27 septembre 2013

P : professeure  
St : professeure stagiaire  
At : ATSEM  
AVS : AVS pour élèves autiste  
V : Valéria (élève russe) – élève 1  
O : Othman (élève d'origine turque)- élève 2  
A : Amina (élève d'origine turque) - élève 3  
O et A sont jumeaux  
M : Marissa - élève 4  
Al : Alaa - élève 5  
Ai : élève 6  
Jo : élève 7  
Mo : élève 8  
N : élève 9  
W : élève 10  
Am : élève 11  
Rom : élève 12  
Wa : élève 13  
Wal : élève 14  
Wam : élève 15  
F : élève 16  
C : élève 17  
L : élève 18  
S : élève 19  
Ka: élève 20  
Ch : élève 21  
B : élève 22  
In : élève 23  
En: élève 24  
K : élève 25

Paroles prononcées : en gras

Contexte : en italique

(.....) : Inaudible

+ : chevauchement

"/" : Intonation montante

"\" : intonation descendante

:: allongement d'une syllabe

"\_" : emphase

*Accueil des élèves*

00

P : C'est très bien

*p s'adresse à un élève qui fait un puzzle*

p : si tu veux prendre comme je t'ai expliqué hier pour faire

*p s'adresse à la professeure stagiaire*

St : ça?

P : ça m'intéresse aussi (.....) l'écriture. Tu sais comme je t'avais montré hier. Mais bon! Puzzle, c'est bien! Vas-y! Tu

St : d'accord

P : (.....) tu es là toute l'année de toute façon

St : oui, de toute façon

00:28/1:00:16

*p s'adresse à un groupe d'élèves qui dessinent et leur parle en tamponnant les feuilles des dessins la date*

P: n'oubliez pas les ventres "hein" des bonhommes les enfants là 00 "hein" monsieur Ai si tu veux faire un bonhomme "hein". Vas-y M! "Ah" Ai, tu me fais un bonhomme mon chéri "/" pas que un escargot! Un bonhomme: vous me faites des escargots depuis le début de l'année 00 un bonhomme: 00 papa, maman, toi, une maison

1:50/1:00:16

P : c'est pas grave mademoiselle

*p dit à une élève en versant des pièces de légo bruyamment sur la table où elle était assise puis elle s'en va pour préparer le coin regroupement*

2:37/1:00:16

P : "Eh" si on passe devant, c'est pas grave "hein"

*p s'adresse au caméraman en passant devant la caméra*

2:41/1:00:16

*L'arrivée de O et A les jumeaux d'origine turque*

P : alors voilà O et A, je vais demander l'origine

*p s'adresse aux caméramans*

P : bonjour O: bonjour A:

*A sautille*

P : c'est quoi votre pays madame?

*P demande à la mère d'O et de A*

P : Turquie, Turquie! Allez, regardez il y a des monsieurs et des madames qui filment "hein". Allez on fait un bisou à maman00 fais un gros bisou à maman! Voilà, voilà, mouah, mouah et mouah voilà: et là on est des grands! Allez! À tout à l'heure maman! Voilà O et A des petits Turcs"\_" on pense au soleil?

*O et A cherchent leur soleil*

P : très bien O! Voilà on reconnait sa photo"\_" Allez-y! Allez accrocher au soleil

3:38/1:00:16

P : "ah" tu avais oublié M.! Va ma puce

*p s'adresse à M. qui est venu chercher son prénom*

4:03/1:00:16

P : "Ah" c'est bien! Viens on va écrire ton prénom (...)

*p dit à une élève qui lui montre son dessin à St et elle va s'installer avec elle à la table de l'activité "dessin"*

P : assieds-toi ma chérie 03 c'est quelle couleur ça Jo? C'est quelle couleur?

Jo : gris

*p pointe le dessin gris alors qu'elle avait un feutre violet.*

P : Non! Ah pardon là oui c'est gris

*p se rend compte de la confusion entre le dessin et le feutre.*

P: ça! C'est quelle couleur?

*p montre le feutre à Jo*

Jo : violet

P : Violet"/" c'est bien ma puce! J, O...

4:37/1:00:16

*Mo arrive avec sa mère. P les salue en continuant à aider Jo à écrire son prénom et en l'épelant*

P : bonjour Madame: bonjour Mo:

*p continue l'écriture du prénom de Jo*

P : "Eh" tu dis bonjour mon grand!

Mo : bonjour

P : et tu prends ton soleil et tu l'accroches STP

*p termine l'écriture du prénom avec Jo et lui dit*

P : Voilà Jo! Très bien! Et tout à l'heure, on dira ce que l'on a dessiné "hein" on fera la petite phrase

5:03/1:00:16

*L'arrivée d'Al avec son père*

P: bonjour Al! "Oh" voilà Al "hein"

*p s'adresse au père d'Al*

P: donc Monsieur votre pays c'est quoi? Votre pays":"? Turc, Marocain?

Le papa d'Al : Albania

P: Albania "/"

*Alx embrasse son papa*

P : "Oh la la, oh la la" les gros bisous "oh la"

*p dit aux caméramans*

P : tous les enfants qui ne parlent pas "Eh bah" ils ont cette angoisse "hein" tous" \_"  
ils ont cette angoisse de venir

*p prend Al dans les bras, l'embrasse et lui dit*

P : papa, il revient après "hein" allez va mon chéri! Oui!

5:45/1:00:16

P: ca y est Ai (.....) c'est toi qui a écrit? (.....)

*p s'adresse à Ai qui lui montre son dessin puis elle va l'aider à écrire son prénom en lui tenant la main et en épelant le prénom.*

6:38/1:00:16

*La mère d'Al arrive dans la classe avec un papier qu'elle montre à P*

P : Qu'est ce que vous voulez (.....) "Ah" c'est l'assurance"/" d'accord! Ok!

*La mère d'Al lui parle en anglais puis elle embrasse son fils avant de partir. P sourit et regarde Al émue.*

7:08/1:00:16

*2 élèves s'adressent à P mais elle n'a pas compris*

P : qu'est ce que tu dis toi? Qu'est ce que tu as fait? Tu as un goûter dans le sac!

N: et moi, j'ai mangé le goûter dans la maison

P : et toi, tu as mangé le petit- déjeuner à la maison! C'est bien N!

*P regarde le papier donné par la mère d'Al*

7:58/1:00:16

*W arrive à la porte de la classe*

P : bonjour W! Regarde, on a la télévision qui est venue nous voir.

*W regarde et hoche la tête*

P : ils viennent nous filmer. C'est chouette "hein"

*W hoche la tête*

P : tu vas être sage "hein"! W! Parce qu'autrement on va le voir "hein" que tu es pas sage sur le film: attention "hein"!

*W hoche la tête pour dire oui puis s'en va*

8:29/1:00:16

*p revient à la table de l'activité "dessin", elle aide une élève à remettre son bandeau correctement puis à écrire son prénom en l'épelant et en lui tenant la main pour écrire*

P : ça c'est bien! Voilà très bien! On écrira l'histoire tout à l'heure

8:56/1:00:16

*La mère de N arrive à la porte de la classe*

P : bonjour madame:

*p s'adresse à Jo en traversant la salle pour aller à l'accueil et parler avec la maman qui vient d'arriver*

P : vas-y Jo! Tu peux aller (.....)

*p demande à la mère de N*

P : N va à la cantine?

La mère de N : oui

P : c'est bien merci

*p remercie la mère de N pour le ticket de cantine*

La mère de N : (.....) caméra

P : oui, on a des gens de l'IUFM, enfin de l'école normale; des enseignants qui viennent filmer les enfants qui ne parlent pas du tout le français.

La mère de N : d'accord! "Bon" N parle le français

P : donc c'est pas elle la concernée; j'ai des Albanais enfin, Al, V, M, A, O j'ai, quand même, quelques enfants

*p explique à la mère de N en nommant les élèves concernés*

9:43/1:00:16

*p s'adresse à Am qui est rentré dans la classe discrètement*

P : Am"/" tu es rentré sans me dire bonjour: "ah bah, ah bah" viens me dire bonjour:

*La mère de N était encore là et elle s'adresse à sa fille N*

La mère de N : et toi, tu es partie sans me faire un bisou!

*P s'adresse à N et reformule*

P : et toi, tu es partie sans dire au revoir"/" ça ne va pas ça!

10:03/1:00:16

*Am s'adresse à l'a professeur et l'appelle par son prénom*

P : "Eh bah oui" *elle redit son prénom et dit:* Am: on s'aime tellement! Alors mais pas de bisous le matin, ça ne va pas "hein", allez file! Tu peux aller jouer maintenant.

*P embrasse Am et le laisse partir*

10:26/1:00:16

*p accueille une élève qui arrive avec sa maman. Elle porte un chapeau*

P : Qu'est ce que tu nous mets là? "Hohhot" "oh dis-donc!" Regarde c'est parce qu'on a la télévision? "Oh:" tu es belle "hein", tu es belle "hein".

*L'élève embrasse sa maman et accroche son chapeau*

P : au-revoir maman: on met le chapeau? Voilà! Très bien! (.....) Bonjour ma chérie. Tu prends ton soleil? Voilà:

*p parle à une élève qui a oublié de prendre son soleil*

P: Ch, tu as oublié ton soleil:! Regarde:

11:10/1:00:16

*Accueil de Rom*

P : bonjour madame: bonjour Rom: Quel accueil ! "hein". A tout à l'heure maman:

11:26/1:00:16

*p rappelle Ch*

P : Ch"/" viens chercher ton soleil mon chéri !

11:30/1:00:16

*p revient à l'accueil de Rom*

P : bonjour Rom:

La mère de Rom : dis bonjour!

P : bonjour Rom

*p prend Rom dans les bras*

La mère de Rom : elle fait des câlins

P : elle fait des câlins

*p embrasse Rom*

P : c'est bien. Tu prends ton soleil ma poucette? Voilà: viens on va te montrer où il faut

*Ch vient chercher son soleil et p lui dit : va avec Rom! Elle va te montrer*

11:53/1:00:16

*Un papa de l'année précédente vient dire bonjour à p*

P : "ha ha" ça c'est un papa de l'année dernière *dit la professeur en s'adressant aux professeurs de l'ESPE*

P : bonjour chef"/" attention à mes doigts "hein"! Merci! Bien! Regardez! La télé est venue tellement j'ai du succès

*Le papa s'adresse aux professeurs de l'ESPE*

Le papa : bonjour tout le monde! Celle là, il y en a pas deux comme celle là!

P : il y en a pas deux

Le papa : il y en a pas deux! Je suis désolé "hein"

P : il y en a pas deux "/" "hein", c'est vrai!  
Le papa : c'est une vraie maman celle là  
P : "Ah" vraie maitresse aussi  
Le papa :(.....) elle travaille incroyable

12:24/1:00:16

*P appelle N*  
P : N!

12:26/1:00:16

Le papa : une dame comme ça, je n'ai jamais vu  
P: voilà! Mais c'est pas des inspecteurs "hein" dommage "hein" c'est dommage"/"  
Le papa : (.....) enquête?  
P : si si ! Nous on est inspecté régulièrement.  
Le papa : ah bon! Je ne savais pas  
*p dit à un enfant qui lui demande quelque chose : attends! Je te mets ton petit*  
P : "Eh bah" oui "hein"  
Le papa : je suis désolé  
p : mais c'est bien!  
Le papa : je suis désolé, belle maitresse comme ça  
P : belle ou bonne"/"  
Le papa : belle et bonne, les deux!  
P : Ah bon d'accord!  
Le papa : tout! Même chez moi, à la maison, je parle d'elle. Allez au revoir!  
P : merci au revoir"/"  
Le papa : (.....) toujours  
P : toujours! Voilà!

13:03/1:00:16

P : "Oh" les beaux colliers:  
*p s'adresse aux enfants qui lui montrent leurs colliers*  
P : voilà je pense que (.....) vont arriver. On attend les derniers là elle *dit-elle en regardant sa montre*  
P : je pense que ça va arriver *puis elle regarde les soleils qui restent sur la table à l'accueil et dit : les 4 là, j'ai 25 élèves*

13:41/1:00:16

*p parle avec la St (une longue conversation incompréhensible)*  
P : maintenant que c'est lancé un peu, tu peux que (.....) prénoms (.....)

15:19/1:00:16

P : bonjour les mamans: regardez! Dépêchez- vous d'arriver là! On est attendu là (.....)  
*p s'adresse aux 2 mamans à l'accueil*  
P : Wam, Wal, il faut (.....) "hein"  
*Les élèves, wa et was entrent dans la classe et cherchent leur soleil*  
P : bonjour les enfants! Vous allez bien? Donc je vous présente Wa, le chef de la classe "hein" et des jumelles encore Wal et Wam. Voilà"/" qui tout le monde parle bien le français "hein"  
*P présente les élèves aux professeurs de l'ESPE. Elle dit à Wa*

P : donc, dis bonjour!

*Wa: bonjour*

*p rigole et s'adresse à Wal et Wam "et bonjour là aussi"*

Wal et Wam : bonjour

P : "eh ba voilà" "/" c'est bien. (.....) + *La mère de Wal et Was parle à ses filles "(.....) tu souris à la caméra "hein" maman a dit tu te fais belle quand tu vois la caméra"*

*p explique aux mamans la présence des caméras*

P : (.....) à l'inspection là, pour les enfants qui ne parlent pas le français. L'année dernière ils sont venus dans ma classe alors ils reviennent cette année. Voilà! "Voili voilà"

Les mamans : allez + P : je te donne. tu prends des mouchoir tu vois! *p parle à un élève.*

Les mamans : allez bonne matinée

P: bonne matinée! Au revoir

16:50/1:00:16

*p revient voir la St et lui explique des choses concernant le travail*

17:04/1:00:16

*p se retourne et dit à Mo qui dessine*

P : regarde ça Mo! Si c'est bien! "Ah" qu'est-ce que tu as fait d'autre là?

Mo : un arbre

P : un arbre et

Mo : une maison

P : (....) c'est quand même un peu plus là et toute la famille et ça?

Mo : un singe

P : un singe: et la tortue, tu m'as dit que tu savais faire hier

Mo : là je ne sais plus

P : tu ne sais plus. Alors qu'est-ce que tu saurais d'autre "hein"? Qu'est-ce que tu saurais faire d'autre

Mo : un fantôme

P : un fantôme"/" essaye voir!

P: tiens! Tu veux une feuille? *P dit à Wal qui vient demander une feuille en la pointant du doigt*

*P se lève, distribue des feuilles et va voir M*

P : viens, on va écrire ton prénom M:! C'est bien!

*P épelle le prénom, le dit puis s'en va*

18:22/1:00:16

*p cherche le tampon de la date et va à la table de l'activité "dessin" pour mettre la date sur les dessins des élèves. En même temps, elle regarde les dessins et dit à Wal*

P : un petit lapin "/"? Et quoi?

*P continue de tamponner la date et dit à un élève*

P: c'est un cou; c'est le cou pour accrocher le ventre

*p se dirige vers l'AT et elles se parlent (.....)*

18:54 :1:00:16

AT : qui est-ce qui a un goûter les enfants? *L'Atsem s'adresse aux élèves*

Les élèves: (.....)

*l' Atsem appelle les enfants pour le goûter*

19:14/1:00:16

*Al va chercher son sac. P lui dit*

P: Allez Al! Vas-y!

*Al sort de la classe et un élève rentre avec son sac et dit en montrant son sac à quelqu'un: "j'ai un goûter là"(.....)*

19:42/1:00:16

*p discute avec la St.*

*Un élève dit à un autre : " et moi, j'ai la même veste que toi."*

*Un élève va montrer son dessin à la P. Il attend qu'elle termine sa discussion avec la St. Il essaie de lui parler mais elle ne l'écoute.*

P : oui mon chéri p s'adresse à un autre élève qui l'appelle et elle dit à celui qui attendait:

" Attends 2 secondes" puis elle se lève. Elle va aider l'élève qui l'avait appelée à ouvrir son goûter. Elle lui dit : "fais attention de ne pas renverser!" Elle enchaine en disant à un autre élève assis à la table du goûter : "donne mon chéri! Je vais te l'ouvrir" elle lui ouvre son gâteau.

20:27/1:00:16

*L'Atsem arrive. P lui dit*

P : Moi, j'ai l'impression que la classe, elle est 2 fois (....) que l'année dernière.

Atsem : (.....)

P : ils sont sages": " oui! Mais j'ai l'impression que j'ai moins de places pour mes pieds, tu vois?

20:50:1:00:16

*p s'adresse à Ai*

P : (.....) Ai! Hier, j'ai dit à sa maman (.....) mais tu n'étais pas un bébé ce matin "hein"? Tu étais grand "hein"? Et (.....) pleurer aussi "ha" mon chéri!

*Une sonnerie retentit. P dit: "Ah bah voilà F!"*

21:12:1:00:16

*L'élève qui attendait pour montrer son dessin à P revient la voir. Il lui montre*

P : alors! Ça c'est quoi?

E : un fantôme

P : un fantôme: "oh lala" tu vas avoir peur là. *L'élève hoche la tête pour dire oui* On a peur? C'est bien mon chéri! Bon! On fera la phrase tout à l'heure? *L'élève hoche la tête pour dire oui.*

21:33/1:00/16

P : alors j'ai un petit Congolais qui va arriver là!" voilà! De Brazzaville. Mais qui parle français! P dit aux professeurs de L'ESPE puis elle va ranger la poussette.

22:05/1:00:16

*P accueil F*

P : bonjour F! Bonjour mon grand! Bonjour Monsieur. Regarde! On vient nous filmer là F: il faut voir si tu parles bien le français. Est-ce que tu parles le français F? Dis oui! Tu n'as pas de langue? Regarde moi F! Dis bonjour P! F ne la regarde pas.

F : bonjour P  
P : bonjour F! Comment tu vas?  
F : ça va bien  
P : "Eh bah" très bien! Je suis contente. Tu as bien dormi?  
*Fr hoche la tête pour dire oui*  
P : oui! Tu fais un bisou?  
*P embrasse F et lui dit "allez! Tu prends ton soleil et tu vas l'accrocher! Hein?"*

22:53/1:00:16

*P va vers le coin regroupement. V lui donne le collier qu'elle a fabriqué pour qu'elle le lui noue sans parler; juste en lui montrant le collier.*

P : (.....) enlève

*p va enlever quelques perles du collier. V la suit. P lui met le collier et lui parle: " (.....) qu'est-ce que c'est" en pointant le collier. V réfléchit*

*Des perles tombent par terre. P dit aux élèves : " On ramasse!*

*p s'adresse à Jo et pointe les perles du doigt.*

P : Mais non! Mais non il y en a plein par terre bébé! Ramasse il y en a encore là bas derrière Jo! Là!

*P continue sa conversation avec V*

P : Qu'est-ce que c'est V? *En montrant le collier*

V : un collier

P : un collier:

V : un collier

P : d'accord, un collier ma grande. C'est bien! Et qu'est-ce que c'est ça? *p lui montre les perles*

V : un rond

P : des perles

V : des perles

P : des perles

*p se retourne pour voir les autres élèves qui font des colliers*

24:26/1:00:16

*p s'adresse à Jo qui avait un collier*

P : il faut le laisser va (.....) sur la table! Là bas regarde! Il y en a aussi! Passe là bas en dessous là. *p montre à Jo les perles par terre; en dessous de la table.*

*Les filles ramassent.*

P : il y en a encore là. *p montre les perles par terre*

P : voilà! Et tu laisses ton collier sur la table (.....) je vais te le mettre. *P noue le collier à Ma et s'adresse à V qui l'observait*

P : qu'est-ce que je fais là? Un nœud "!"

V :(.....)

P : un nœud

*p range les colliers, ramasse quelques perles et dit à Jo : " va chercher la perle qui est là bas Jo! (.....) en dessous."*

*Jo cherche la perle*

P: mets la là! C'est bien!

*P noue le collier de Jo*

P: on a fait un nœud ! (.....)

*P range un collier, observe les élèves et va à la table "dessins"*

26:18/1:00:16

P : alors mademoiselle!

*P prend une chaise et s'installe à côté de Wam*

P : qu'est-ce que tu as fait Wam? Qu'est-ce que tu as dessiné? Wam!

*Wam pointe son dessin et dit : "un loup"*

P : des loups! Superbe!

26:39/1:00:16

*p regarde le dessin de Ma qui est assise en face de Wam et lui dit : "oh"! C'est joli Ma!*

*P demande à Wam de se déplacer en lui montrant la chaise à côté et en lui disant : " assieds-toi là." puis elle dit à M : " M viens me voir. Viens ma chérie!"*

26:56/1:00:16

*Pendant le déplacement de M, un élève qui goûtait dit à P : "moi, j'ai fini"*

P : tu as fini ta bouteille. *Puis elle se retourne pour vérifier la fermeture de sa bouteille en disant: "attends! Il faut la fermer!" voilà! Et essuie ta bouche!" elle enchaine en disant à Al qui mangeait à côté: "Ca va Al? C'est bon? C'est pas bon?" elle rigole et dit: "mais si; c'est bon!"*

27:18/1:00:16

*C vient pour montrer son dessin à la p. P prend un feutre et dit:*

P : tu veux écrire ton prénom? *C hoche la tête pour dire oui. P lui donne le feutre dans la main droite. C tend sa main gauche. P se rend compte et dit : "Ah oui, tu es gauchère!" Elle lui donne le feutre dans la main gauche. p tient la main de C et dit: "allez!" P épelle le prénom de C en l'écrivant avec elle puis lui dit : "voilà! C! On fera la phrase tout à l'heure. D'accord?"*

28:08/1:00:16

*p revient à M qui attendait pour parler de son dessin*

P : qu'est-ce que tu as dessiné M?

M : du soleil

P : du soleil/" oui! Et là? "hein"?"

M: (.....)

P : Qu'est-ce que c'est et ça qu'est-ce que c'est? 03Une fleur:

M : une fleur

P : une fleur. Et ça, qu'est-ce que c'est? 03Un ballon? *Ma hoche la tête pour dire oui*

P: c'est un ballon? Et ça qu'est-ce que c'est?02 un avion? *M hoche la tête pour dire oui*

P : oui? Et là?

M : un soleil

P : un soleil. Et là?

M : un soleil

P : aussi un soleil. Combien tu en as dessiné? Et ça aussi un soleil? *M hoche la tête pour dire oui*

P : allez! Fais les rayons

*M dessine les rayons*

P: "bah" je ne sais pas ce qu'elles sont devenues vos poussettes "hein" ! Elles doivent être dehors "hein"! *P dit à une élève qui cherchait les poussettes*

E: Ah oui!

*P revient à M qui dessinait les rayons du soleil*

P : comment ça s'appelle ça? *P montre les rayons*

*M la regarde*

P : les rayons

M : les rayons

P : du soleil

M : du soleil

*Une élève s'approche de la table de dessins pour prendre une feuille. P lui dit : "tu veux faire un dessin?" l'élève hoche la tête pour dire oui. P lui pose une feuille sur la table et dit : "vas-y!" ensuite elle dit à M : "les rayons du soleil:."*

29:57/1:00:16

*Wal tend son dessin à la P pour le lui montrer*

P: il faut écrire ton prénom Wal! Allez! Prends un feutre!

*Wal prend un feutre et le donne à la P qui lui demande : "c'est quelle couleur?"*

Wal : (.....)

P : rose. *P tient la main de Wal pour l'aider à écrire son prénom*

*une élève vient lui demander quelque chose d'incompréhensible. P répond : "tu attends un petit peu!"*

*P épelle le prénom de Wal en l'écrivant avec elle puis elle le redit. Elle demande à Wal en pointant un dessin*

P : C'est qui? C'est qui tout ça?

Wal : papa

P : papa:

Wal : Nisrine

P : qui?

Wal : Nisrine

P : Nisrine

Wal: (.....)

P : comment?

Wal : (.....)

P : Wam: et puis?

Wal : (.....)

P : papa: Et maman n'est pas là?

*Wal montre le dessin de maman*

P : elle est là maman? Haha *elle rit*

*P écrit et Wal s'en va*

P : "Eh" Wal!

Wal : oui

P : Wal! *P fait signe à Wal de revenir. Wal revient*

P : pourquoi vous êtes dans le rond là? *P montre le cercle qui entoure les personnages que Wal avait dessinés.*

Wal : (.....)

P : mais non! Papa, il est là tu m'as dit! C'est qui ce gros machin là?

Wal : (.....)

P : ça c'est qui alors? Ça là le rouge!

Wal : (.....)

P : c'est pas possible ça! Ce gros truc là, c'est papa? *Wal est d'accord*

P : on dirait une barbe à papa. Alors, il a tout le monde sur son dos, papa. Sauf maman!

*Wal hoche la tête pour dire non*

P : maman, elle est dehors. Et qu'est-ce qu'il fait avec vous tous papa?

*Wal hausse les épaules pour dire qu'elle ne sait pas*

P : Qu'est-ce qu'il fait papa? Tu ne sais pas!

*Wal part jouer. P écrit dans le cahier et dit : "ok!"*

32:05/1:00:16

*p revient au dessin de Ma*

P : combien tu as dessiné de soleils M? *Ma ne répond pas*

P : compte! *M la regarde bizarrement*

P : compte un peu! *M parle avec le feutre dans la bouche. P lui reprend le feutre et lui dit: "on va compter les soleils: un, deux"*

M : deux, trois, cinq

*p hoche la tête pour signaler l'erreur et dit : "quatre. Quatre soleils!" en montrant 4 doigts.*

P : "Eh bé dis-donc" alors dis bien: j'ai dessiné

M : j'ai dessiné

P : quatre soleils

M : quatre soleils

*p écrit en même temps*

P : j'ai dessiné 4 soleils. C'est bien! Et là, qu'est-ce que c'est?

*Ma hausse les épaules pour dire qu'elle ne sait pas.*

P : qu'est-ce que c'est? Je te l'ai dit tout à l'heure. Une fleur:

M : une fleur

P : regarde! *P dessine*

P : (.....) une fleur:

M : une fleur

*p écrit une fleur et dit : "voilà! C'est bien M! Tu peux y aller."*

33:42/1:00:16

*Wam arrive pour s'installer à côté de la professeure*

P : à nous! Tu vas écrire ton prénom? *Elle prend un feutre et tient la main de Wam pour l'aider à écrire son prénom. Qu'est-ce qu'on écrit?*

Wam : (.....)

P : mais non! On va écrire Wam d'abord

*p elle épelle le prénom de Wam en l'écrivant avec elle*

34:10/1:00:16

*p dit à Am qui a fait tomber des perles partout*

P : on ramasse tout Am "hein"! Ça ne va pas"/ j'en ai plein partout; mettez le collier sur la table! On met le collier sur: la table!

34:22/1:00:16

*p continue l'écriture du prénom de Wam*

P : Wam, qu'est-ce que tu as dessiné alors ma chérie?

Wam: (....)

34:32/1:00:16

*P s'dresse à un élève en disant : il y en trop! Attends ! l'Atsem va t'aider*

34:37/1:00:16

P: attends! Vas-y! Redis!

Wam: ça c'est le monstre. Ça c'est l

P c'est le monstre?

Wam : ça c'est le (.....)

P : ça c'est l'indien?

Wam : (.....)

P : j'entends pas bien

Wam : (.....)

P : un quoi? Un lapin"/"

Wam : (.....)

P : une sorcière!

Wam : (.....)

P : alors! Je vais écrire un petit peu à la fois. Attends! Ici, on écrit une sorcière; une: sorcière. Là, c'est un lapin tu m'as dit d'accord!

Wam : (.....)

P : c'est maman"hein"

35:41/1:00:16

*p s'adresse aux élèves qui font du bruit puis elle se lève pour aller les voir*

P : les filles! Je ne suis pas d'accord "hein"/"(.....) je ne suis pas d'accord!

36:17/1:00:16

*p retourne à la table pour continuer la dictée à l'adulte avec Wam*

P : alors! C'est maman: redis!

Wam : ça c'est maman

P : c'est ma:man. Et puis! Alors! Là, tu as fait des jambes et tu as oublié les bras, tiens!

*P redonne le feutre à Wam pour qu'elle complète son dessin*

P : et les mains03voilà:

*Wam dessine les bras et les mains*

P : voilà: et c'est qui lui? Et le nez et la bouche!

*Wam dessine le nez et la bouche*

P : et les pieds?

*Wam dessine des pieds (des orteils)*

P : "aba non!" c'est pas les doigts! C'est les pieds avec des chaussures *puis elle l'aide à dessiner des pieds*

P : voilà: (.....)"hein" les mains sont là

*p montre les mains*

P : alors! C'est qui lui?

Wam : (.....)

P : c'est la maman de wa: "haa:"

*p écrit et dit : c'est, la, maman, de, Wa "aba" il y en a des histoires là! C'est bien! Maman, le lapin, et puis?*

Wam : une bouteille

P : une bouteille: ? Une, bouteille *elle écrit en le disant à haute voix*

38:07/1:00:16

*p s'adresse aux élèves qui font tomber les perles*

P : c'est toutes mes perles là! Moi, je ne suis pas contente! "hein" franchement!

38:18 /1:00:16

*Retour à Wam*

P: une bouteille, une sorcière, maman, c'est la maman de Wa. Et on n'a pas dit ça; c'est quoi ça? C'est quoi?

*P montre un dessin à Wam*

Wam : même une sorcière

P : c'est encore une sorcière!

*P écrit le mot sorcière sur le dessin*

P : et là, c'est qui?

Wam : (.....)

P : haa! Le papa!

*P écrit "mon papa"*

P : "eh ba !" il y a du monde là dessus "hein" bien! On montrera tout à l'heure aux enfants;

38:56/1:00:16

P : on va ranger les enfants!

*P se lève et va voir un autre élève qui dessinait encore. Les autres élèves commencent à ranger la classe bruyamment.*

P : doucement! *Puis elle aide l'élève à écrire son prénom en l'épelant*

39:32/1:00:16

*Un élève l'interpelle en disant: regarde!*

P: "Ah" tu es beau!

*p se fâche contre des élèves qui jouaient à l'extérieur de la classe*

P : qu'est-ce que j'ai dit? Jo:! On range les enfants!

*P met la date sur les dessins des élèves et tous les élèves rangent la classe*

40:58/1:00:16

*Au coin regroupement, p fait asseoir les élèves avant d'aller s'asseoir*

P : quatre par banc! Ai par terre! F par terre! Wal par terre. *Puis elle compte les élèves sur un banc et demande à un élève de se mettre par terre. Voilà! Que chacun ait un petit peu de place quand même "hein"*

41:24/1:00:16

F : il n'y plus de soleil

P : F tu t'assois mon chou! Bien! Qu'est-ce qu'il y a?

F : il n'y a plus de soleil

P : non! On n'a plus de soleil; il fait gris!" exact! Je crois que, tout à l'heure, il va revenir. Mais bon! *Elle hausse les épaules tristement.* Si on fait la météo maintenant, on est obligé de dire qu'il n'y a plus de soleil

41:44/1:00:16

*Au coin regroupement, p dit aux élèves*

P: alors comme vous avez vu on est filmé d'accord? Parce que il y a des gens qui voudraient savoir comment on parle français "/". Donc, je vous demande de bien parler"/".

Les élèves : ouiii

P : "hein", vous voyez ma boîte magique "hein"? C'est pas duuu pour rire! C'est important de bien parler: pour se faire comprendre: d'accord? Donc articulez! Déjà dans l'appel:

*p fait l'appel en suivant le cahier d'appel. Les élèves répondent à l'appel en disant "coucou, je suis là"*

P : S

S : coucou, je suis là!

P : W

W : coucou, je suis là!

*W ne répond pas fort alors P dit: "bien et fort! Recommence W!"*

W : coucou, je suis là

P : "bein" ça va déjà mieux! *Puis elle continue l'appel*

P : Mo

Mo : coucou, je suis là!

P : Wa

Wa : coucou, je suis là!

42:32/1:00:16

P : A

A : coucou, je suis là!

P : O

O : coucou, je suis là!/"

*P rigole et dit : "c'est bien! "hein"! Parce qu'en début d'année, il le disait pas du tout "hein", quand-même! P dit aux professeurs de L'ESPE*

P : Ai

Ai : coucou, je suis là!

P : Bravo: Wal

Wal : coucou, je suis là!

42:48/1:00:16

P : Wam

K: Coucou, je suis là! *K l'élève autiste dit sans qu'il soit appelé par la p*

P : "Oh!" bravo K: "ah" on ne va pas le couper "hein"? *P dit à l'AVS de K*

P : c'est bien mon chéri! Après, ça va être ton tour.

*P continue l'appel.*

P: Ro

Ro : coucou, je suis là!

P : C

C : coucou, je suis là!

P : Ka

Ka : coucou, je suis là!

P : K

*K ne voulait plus répondre. P lui dit : "Coucou, je suis là!" mais pas de réponse de K*

P : "hein", il l'a dit tout à l'heure donc il ne va plus le dire. C'est pas grave! Il l'a dit au moins une fois ce matin.

P : Ch

Ch : coucou, je suis là!

P : Al

Al : coucou, je suis là!

P : Am

Am : coucou, je suis là!

P : N

N : coucou, je suis là!

P : V

V : coucou, je suis là!

43:29/1:00:16

*Mo interrompt l'appel en disant à la P : "et tu as pas dit Mo!"*

*P ne répond pas et continue dans l'ordre de son cahier d'appel.*

P : B

B : coucou, je suis là!

P : Mé

*p appelle Mo par son nom de famille en le regardant.*

Mo : c'est moi?

P : oui toi!

Mo : Ah non! C'est toi!

P : Ah non! C'est toi!

Mo : Ah non! C'est toi!

*P joue avec Mo en rigolant. Les élèves rigolent bien aussi. Puis p reprend l'appel*

P : Jo

Jo : coucou, je suis là!

P : In

In : coucou, je suis là!

43:50/1:00:16

P : L

L : coucou, je suis là!

*L répond à l'appel haut et fort*

P : "ba" ça c'est très bien dit ma fille "hein"?

P : M

M : coucou, je suis là!

P : très bien!

P : En

En : coucou, je suis là!

P : et F

F : coucou, je suis là!

44:03/1:00:16

*Après la p demande aux élèves*

P : "Eh bah" voilà! Est-ce que j'ai fait une petite croix?

Les élèves : non:

P : ça veut dire quoi?

Elève : ça veut dire qu'il y en a plus d'enfants

P : ça veut dire qu'il y a beaucoup d'enfants, oui. Ça veut dire quoi? *P montre le panier des soleils qui est vide*

Elève : il y a rien:

P : qu'il y a rien. Qu'il n'y a pas:

Elèves : de soleils

P : de soleils dans mon panier. Donc, il n'y a pas d'ab01sents; il n'y a pas d'enfants qui sont restés à la maison. Tout le monde est venu ce matin; vous êtes tous

présents, d'accord? Al, tu as sommeil mon bébé? *P enchaîne en rangeant son cahier d'appel.*

44:41/1:00:16

P : vous êtes tous présents. Donc, est-ce qu'on doit laisser le domino qui dit "1"?

Elèves : non:

P : non, non il n'y a pas d'absents *p se lève pour enlever le domino*

P : qu'est-ce qu'il faudrait mettre alors là?

Elèves : rien (.....)

P : c'est rien; c'est-à-dire

Elève : à sa place

P : quand il n'y a rien, on dit qu'il y a:

Elèves : (.....)

P : qu'elle est le chiffre qui dit "rien"?

Elèves : rien, rien

*p commence à écrire le chiffre zéro*

Elèves : zéro "/"

P : voilà: c'est zéro

Elève : c'est comme un œil

P : c'est comme un rond; c'est comme un œil. C'est zéro. Voilà! Il n'y a pas d'absents.

45:15/1:00:16

Quel jour, on était hier les enfants? *K (l'élève autiste pousse un cri)*

Elèves : lundi, mardi

P : exact! "/" *p montre le jour avec une baguette*

P : on était le premier jour de la semaine, lundi. Le facteur n'est pas passé

Les élèves : il passera dans 5 minutes. Dring dring dring et le voilà. Lundi, mardi *p montre les jours et fait un signe pour arrêter les élèves au mardi*

P : stop! On est quel jour aujourd'hui?

Elèves : (.....)

P : oui

Elève : mardi

P : mardi: vous voyez où on est arrivé? Juste après lundi, c'est

Les élèves et la P : mardi

P : on continue notre chanson

Elèves et la P: lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche: *K crie pendant le chant*

46:12/1:00:16

P : en fait, il aime bien les chanson "hein" K "hein" *p dit à l'AVS de K*

P : alors, tout à l'heure, il va falloir qu'on fasse plaisir à K parce que I (l'AVS) me disait qu'il adore: "Dans mon pays d'Espagne). On va chanter "Dans mon pays d'Espagne) K après? *P demande aux élèves*

Elèves : oui:

P : "hein" après!

46:32/1:00:16

P : donc, on se souvient, qu'est-ce qu'on a dit? On est quel jour aujourd'hui?

Elèves : le mardi

P : mar:di on est quel jour aujourd'hui B?

B : (.....)

P : attention! Il va falloir allumer son ordinateur ce matin! On est quel jour aujourd'hui"/"?

Les élèves et la P : mar:di:

P : B! On est quel jour"/"?

B : (.....)

P : mardi: tu vois quand on écoute"/" on peut répéter"/". On est mardi. Qui est-ce qui va me trouver?

Elèves : moi:

P : attendez! Hier on a oublié de le faire avec la flèche. Voilà! *P remet la flèche sur lundi* Donc hier, on était. Hier, on était lundi:. Qui est-ce qui va me trouver mardi?

Elèves : moi, moi...

C : moi

P : allez! C! Cherche moi mardi! Avec un "M". *C tourne la flèche à Mardi*

P : voi:là! M, A; R, D, I. On répète!

Les élèves et la P : M, A, R

P : Ka! Regarde ma baguette!

Les élèves et la P : D, I. Vos yeux sont comme des appareils photos! Vous devez suivre le bout de ma baguette là! C'est là que je (.....). Aujourd'hui on est mardi, nous n'avons pas d'absents

Elève : tout le monde, il est là!

P : tout le monde est là"/". Nous n'avons pas d'absents et F nous a dit qu'il faisait

Elève : gris

P : gris. Qui est-ce qui va me mettre la flèche?

Elèves : moi:

P : "bah" F! Vas-y! C'est toi qui l'as dit mon chéri. Il fait gris! Tourne la flèche à "il fait gris"!

*F tourne la flèche*

P : montre! Qu'est-ce que tu m'as mis? Qu'il y a du vent! Ha! Gris! Montre lui le nuage gris C "hein"! Ah non! Ça c'est l'orage! Oui? Voilà! C'est là-bas! Voilà. Il fait gris! Donc je répète ma petite phrase :

Les élèves et la P : Aujourd'hui, on est mardi. Nous n'avons pas d'absents: mais il fait gris!

P : qui est-ce qui me la dit?

Elèves : moi, moi *ils lèvent les doigts*

P : Mo! Non non reste là d'abord! Ecoutez-bien! Ouvrez vos oreilles!

Mo : aujourd'hui, on est lu

*p montre par un geste des mains que ce n'est pas lundi et montre l'étiquette du mardi. Un élève dit "mardi. Alors p dit à Mo : "regarde! Am, il te le dit"/" Vas-y Mo!"*

Mo : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : d'accord: tu répètes C

C : aujourd'hui, on est

*p reprend sa baguette et dit aux élèves en montrant le mardi : "regardez avec vos yeux! "*

*p montre les étiquettes et les élèves répètent la phrase.*

P : aujourd'hui

Les élèves : on est mardi. On n'a pas d'absents et

P et élèves : il fait gris"/"

P : En.

*p demande à En de répéter mais il ne voulait pas. Alors elle demande à Ch mais elle dit à En : "après tu me le fais En "/" "hein!"*

Ch : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : voilà: In!

In : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : d'accord! Ka!

Ka : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P ! L

L : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

50:24/1:00:16

P : attention! V!

V : aujourd'hui, on est lundi

*p hoche la tête pour dire non et des élèves lui rectifient en disant "mardi". Alors V continue*

V : aujourd'hui, on est mardi. Il y a 1 absent

P : mais non! Tu répètes ce qui s'est passé hier! Au:jour:d'hui V!

V : aujourd'hui, on est

P : on est "/" *elle montre l'étiquette du mardi*

V : mardi, on n'a pas d'absents et il fait gris.

P : et il fait gris! Am!

Am : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : voilà, c'est très bien!

51:05/1:00:16

P : Al! Tu essayes?

Al : aujourd'hui, on est (.....)

P : j'entends pas! On est mardi"/!"

Al : on est mardi. On a 1 absent

P : on n'a pas d'absents

Al : (.....)

P : Non, il n'y a pas un absent, il y en a pas! Il n'y a pas d'absents

Al : il n'y a pas d'absents et il fait gris

P : et il fait gris "/"

51:35/1:00:16

P : Ro!

*Ro ne répond pas, tout de suite, à l'appel de la P*

P : Alors, là on va voir tous les enfants qui ont oublié de regarder ma baguette et d'ouvrir leurs oreilles"/!" Et qui dorment depuis tout à l'heure"/!"

51:48/1:00:16

P : N! Je t'écoute!

N : aujourd'hui

P : ne me regarde pas! C'est ma baguette que tu regardes"/!"

N : (.....)

P : je ne t'entends pas! Plus fort!

N : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : Ah! Bah! Tu vois! Tu n'as pas dormi toi!

52:09/1:00:16

P : Wal!

Wal : (.....)

P : Non, enlève ta main de là

Wal : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : et il fait gris.

52:21/1:00:16

Les élèves lèvent les doigts et disent : "moi, moi"

P : Euh: A! Allez A! Laisse là tranquille O! Tu saurais dire? Aujourd'hui, on est mardi"/" vas-y A! Ne regarde pas O!"/" Non O!"/" Aujourd'hui on est mardi. Essaye!

A n'ose pas parler

P : O!

O : aujourd'hui, on est « madi »

P : oui:"/" on n'a pas d'absents"/"

O : (.....) pas d'absent

P : et il fait gris"/"

O : et il fait gris

P : "hein"! Il fait gris"/"

O : (.....)

*O avait du mal à bien prononcer et à articuler*

P : il fait gris"/"

53:04/1:00:16

P : alors qui est-ce qui vient ?

Elèves : moi, moi...

P : vous ne savez pas où je veux vous emmener! *Elle sort une boîte magique qui enregistre les voix des élèves.*

P : à la boîte magique! Allez! Vient W! Mais tu tâches de parler fort "hein"!

W : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : donc, qui est-ce qui est là haut maintenant que savez-vous depuis hier là?

Elèves : (.....) un père fouettard

P : oui, oui un père fouettard"/", un père Noël, oui mais qui on a vu dans le livre hier; qui va nous entendre?

Elèves : le père Noël!

*P montre le livre de Jean de la lune*

P : c'est qui lui?

Elèves : Monsieur Nuit

P : mais non! Monsieur Nuit, il est là aussi. Mais, on sait aussi qu'il y a

Elèves : un petit garçon

P : dans la lune:. Comment il s'appelait? J.

Elèves : Jean de la lune"/"

P : Jean de la lune:. Alors, Monsieur Nuit, Jean de la lune, tous ces gens qui sont là-haut et qui peuvent nous écouter. *P retourne la boîte magique pour écouter la voix de W. Les élèves écoutent sagement la phrase de W.*

P : Voilà"! On leur a dit et on pourrait leur dire quoi W? On pourrait les informer de quelque chose; c'est, quand-même bizarre là! Tout ce qu'on a dans notre classe aujourd'hui là! Qui c'est tous ces gens? Qu'est-ce qu'on pourrait leur dire à Jean de la lune, Monsieur Nuit, le père Noël? Dans la classe de B (*la professeur*), qu'est-ce qu'il y a? Aujourd'hui, on est filmé"/"! Ha ! Alors! Tu le dis ça? Bien fort!

W : aujourd'hui, on est filmé!"

P : *oh! P retourne la boîte magique et écoute la phrase de W.*

P : ça serait chouette si on pouvait voir le film après!

Les élèves lèvent leur doigt pour participer à l'enregistrement avec la boîte magique.

55:00/1:00:16

P : une fille! Allez! Vi! Viens ma puce! Rangez vos pieds les enfants!

V : aujourd'hui, on est mardi, il n'y a pas d'absents et il fait gris.

P : c'est très bien! *P retient V qui voulait partir.*

P : et puis? Qu'est-ce qu'ils font les gens dans la classe là? Ils nous

V : ils nous filmé

P : filment

V : filment

P : ils nous filment

*p retourne la boîte magique pour écouter la voix de V. Après l'écoute p rigole et tous les élèves rigolent aussi. Ensuite, les élèves continuent à lever le doigt.*

P : C'est bien! C'est tout, c'est tout! Parce qu'il faut qu'on fasse nos soleils "hein"

54:56/1:00:16

P : Ah tiens! En plus, je voudrais puisque tout le monde est là! Il faut que je vous donne des petites choses. Vous allez aller, bien sûr, à votre place. *P dis en tirant une petite table. Des étiquettes tombent par terre. Un élève crie : "la feuille!"*

P : "ba oui", je vais ramasser! Je ramasse. Voilà! L'AT nous a préparé vos étiquettes. Avec la St, vous allez commencer à écrire vos prénoms. On va voir s'il y en a qui reconnaissent leur prénom. Qui est-ce qui reconnaît ?

W: (.....)

P : oui: c'est toi le premier qui a su écrire W!

*P montre la première étiquette d'Am. Am lève le doigt.*

P : c'est le tien Am! Tu peux te lever, allez à ta place et tu mets ça, écoute-moi!"(*p retient Am qui s'apprêtait à partir*), dans ton tiroir.

*P montre l'étiquette d'O, il se lève*

P : c'est le tiens O! *Elle lui donne l'étiquette et lui dit : "dans ton tiroir!"*.

C'est bien si vous reconnaissez.

*P montre l'étiquette de Jo et dit : "celui-là est à qui?"*

Jo : c'est moi

P : c'est bien Jo! Oh! Mais je vais retourner les soleils "hein"!

*Puis elle montre le prénom de Wal et dit : "celui-là est à qui?"*

Wam : moi, moi

*P hoche la tête et dit : "tu as pas tout regardé!"*.

Wa : à moi

P : c'est presque aussi pareil. Non,non,non! Vous n'avez pas regardé la fin!"! Wa! C'est pas le tien!

Un élève dit : "c'est Wal!"

P : c'est Wal!ahahah!

*Un élève est venu parler à la P. Elle lui a dit : "tu vas t'asseoir à ta place!"*

*p montre le prénom de Ma. Une élève dit : "c'est moi!"*

P : non!04 C'est à qui? Ma! Si tu ne regardes pas, tu ne peux pas savoir!"! C'est à qui!"?

*Une élève dit : "M"*

P : allez M! C'est ton prénom. *Puis elle montre celui de N et elle dit en chantant : " j'ai un joli prénom; ce n'est pas cornichon, ce n'est pas jambon:, ce n'est pas bonbon:, j'ai un joli prénom"/", je m'appelle"/" en regardant N et en disant N! C'est mon petit nom à moi:!*

P : " hein hein"! Et là, je m'appelle (*elle montre le prénom de C*)

C : C

P : C! Et c'est mon petit nom: et là je m'appelle (*elle montre le prénom de Ch*)

Ch : Ch:

P : Ch: aha: et là, je m'appelle (*elle montre le prénom de Wa et le regarde*)

P : Wa: (*en hochant la tête pour lui confirmer que c'est son prénom*) c'est le tien mon chéri. Et là, je m'appelle: (*elle montre le prénom de K et le regarde*) et là je m'appelle K (*elle lui tend son prénom*) c'est mon petit nom à moi: bravo mon chou! Et là, je m'appelle (*elle montre le prénom de L*)

*p dit à K : " tu vas à ta place K!"*

L : L!

P: Ah bah tiens! Tu reconnais toi? Et là, je m'appelle L:! bravo:! Et là, je m'appelle (*elle montre le prénom de Wam*)

Wam : Wam!

P : Wam! C'est enfin le tien! Et là, je m'appelle (*elle montre celui de V*)

*p s'adresse aux élèves qui ont déjà eu leurs prénoms : "dans votre tiroir "hein", votre prénom".*

*P regarde V et dis : "V!" en hochant la tête*

P: et là, je m'appelle (*elle montre celui d'In*)

In : In!

P : In:! Et là, je m'appelle (*montre celui d'En*), *elle lui tend l'étiquette et dit : "En:!"*

P : et là, je m'appelle (*elle montre A*) A:! *(Lui donne l'étiquette)*. Et là, je m'appelle (*montre celui de S*)

S : S!

P : S:! *Et là, je m'appelle (montre celui de F, elle le regarde et lui tend l'étiquette) F:!*

P : c'est votre prénom! Et là, je m'appelle, B:! *et là, je m'appelle (montre le prénom de Ro, la regarde et hoche la tête pour lui dire que c'est le sien) Ro:!* Et là, je m'appelle (*montre celui d'Al*)

*Al lève le doigt*

P : Al:! *Et là, je m'appelle (montre à Ka son prénom; Ka se lève) Ka:!* Et là, je m'appelle

Wa : Wa!

P : Wa! Et là, je m'appelle, Ai:! *C'est ton prénom! Et toi le dernier mon grand!*

Oh!(.....)

*(Elle dit à Mo, le dernier élève*

