

**Etude de cas :**

**Analyse des représentations de trois enseignantes  
concernant l'apprentissage du français  
par des enfants allophones en maternelle**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**  
**Marie SCHEFFER**  
**le 17 juin 2014**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Andrea YOUNG, directrice de mémoire  
Christine HELOT, membre de la commission



## Attestation d'authenticité

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

Je, soussigné(e) : (nom et prénom) ..Scheffer...Marie.....
Etudiant(e) de : (formation et année) ..2. Métiers de l'éducation et de la formation
Etablissement : ..ESPE de Strasbourg.....
Certifie avoir pris connaissance du « guide du mémoire » de master de l'IUFM 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...8...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 EPCSCP. 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

Pour la réalisation de ce travail, je tiens à remercier tout particulièrement :

- Ma directrice de mémoire, Mme Andrea YOUNG, pour son suivi tout au long de la rédaction de mon mémoire et ses conseils
- Ma responsable de séminaire, Mme Christine HELOT, pour ses recommandations concernant la méthodologie de travail
- La responsable du groupe de recherche en Alsace pour le projet *Kidilang*, Mme Rita CAROL ainsi que les autres responsables du projet, qui m'ont permis de participer à leur travail de recherche dans le domaine des langues et cultures à l'école maternelle
- Les trois enseignantes des écoles maternelles qui ont accepté de réaliser les entretiens, et tout particulièrement les deux qui ont accepté par la suite de m'accorder un entretien complémentaire pour me permettre de réaliser au mieux mon travail



# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p.7
<b>Introduction</b>	p.11
<b>Chapitre 1 : Contexte de l'étude</b>	p.13
1.1. Quelques définitions	p.13
1.1.1. Bilingualité et bilinguisme – multilinguisme et plurilinguisme	p.13
1.1.2. Enfant allophone (ou alloglotte)	p.15
1.1.3. Langue	p.16
1.1.4. Acquisition et apprentissage d'une langue	p.18
1.1.5. Représentation	p.19
1.2. Etat des lieux de la recherche	p.19
1.2.1. Mécanismes d'apprentissage précoce d'une seconde langue	p.19
1.2.2. Une langue, une culture, une vision du monde	p.20
1.2.3. Eveil aux langues	p.21
1.2.4. Politiques linguistiques familiales en France	p.22
1.3. Politique linguistique éducative en France concernant la scolarisation en maternelle des enfants allophones	p.24
1.3.1. Les enfants allophones nés en France, une « catégorie » oubliée ?	p.24
1.3.2. Références dans les textes officiels	p.24
<b>Chapitre 2 : Présentation de la démarche</b>	p.27
2.1. Choix du cadre d'étude	p.27

2.1.1. Présentation des écoles et des classes	p.27
2.1.2. Présentation des élèves	p.28
2.1.3. Présentation des enseignantes	p.30
2.2. Rapport aux langues : contexte géographique et biographie langagière	p.31
2.2.1. Spécificité locale du contexte géographique	p.31
2.2.2. Biographies langagières	p.32
2.3. Données recueillies et méthodologie	p.33
2.3.1. Données du projet <i>Kidilang</i>	p.33
2.3.2. Données utilisées dans le cadre du mémoire	p.34
2.3.3. Méthode de recueil des données et méthodologie	p.35
2.4. Limites de l'étude proposée	p.36
2.4.1. Difficulté de l'analyse de discours	p.36
2.4.2. Décalage entre le discours et la pratique réelle	p.38
2.4.3. Influence du contexte de recueil de données	p.38
<b>Chapitre 3 : Analyse des entretiens</b>	p.40
3.1. Représentations de Mme X.	p.40
3.1.1. Regard porté sur le bilinguisme, l'enfant allophone et sa famille	p.40
3.1.2. Conscience de la construction identitaire entre deux cultures	p.43
3.1.3. Pratiques professionnelles déclarées	p.43
3.1.4. Lien entre le discours de l'enseignante et la recherche et les textes officiels	p.45

3.2. Représentations de Mme Y.	p.46
3.2.1. Regard porté sur le bilinguisme, l'enfant allophone et sa famille	p.46
3.2.2. Conscience de la construction identitaire entre deux cultures	p.52
3.2.3. Pratiques professionnelles déclarées	p.53
3.2.4. Lien entre le discours de l'enseignante et la recherche et les textes officiels	p.54
3.3. Représentations de Mme Z.	p.56
3.3.1. Regard porté sur le bilinguisme, l'enfant allophone et sa famille	p.56
3.3.2. Conscience de la construction identitaire entre deux cultures	p.58
3.3.3. Pratiques professionnelles déclarées	p.58
3.3.4. Lien entre le discours de l'enseignante et la recherche et les textes officiels	p.59
<b>Conclusion</b>	p.61
<b>Bibliographie</b>	p.63
<b>Annexe A : Présentation du projet <i>Kidilang</i></b>	p.66
<b>Annexe B : Codages de transcription</b>	p.68
<b>Annexe C : Entretien initial de Mme X.</b>	p.69
<b>Annexe D : Entretien complémentaire de Mme X.</b>	p.86
<b>Annexe E : Entretien initial de Mme Y.</b>	p.97
<b>Annexe F : Entretien complémentaire de Mme Y.</b>	p.111
<b>Annexe G : Entretien initial de Mme Z.</b>	p.126



Avec près de 232 millions de migrants internationaux en 2013, le nombre de migrations est en constante augmentation depuis 1990 (rapport OCDE, 2013). Si les causes de ces migrations sont très diverses (études, travail, réfugiés politiques, mariages, regroupements familiaux...), elles aboutissent toutes au même résultat : le pluralisme linguistique et culturel des pays d'accueil. Ainsi, en France en 2010, l'INSEE recensait 194 000 étrangers ayant reçu un premier titre de séjour, principalement pour des raisons d'ordre familial et des poursuites d'études<sup>1</sup>. L'augmentation du nombre de mariages mixtes – à mettre en corrélation avec l'important taux de migration – participe également à la diversité de notre société, avec un nombre considérable d'enfants grandissant dans des espaces pluriculturels et plurilingues. Or malgré la réalité de cette diversité, Hélot (2007) note que le système éducatif français reste encore « très marqué par la norme du monolinguisme » (p.9). Rémy-Thomas (2008) citée par Omer et Tupin (2013) fait le même constat, relevant que « la culture éducative à laquelle appartiennent les enseignants est fortement emprunte de l'idéologie monolingue » (p.179). Dans ce contexte, on peut alors s'interroger sur la perception que vont avoir les enseignants de maternelle du bilinguisme de leurs élèves allophones et se questionner sur les répercussions que va entraîner cette vision dans leurs pratiques professionnelles.

Pour répondre à cette problématique, nous nous baserons sur des entretiens réalisés auprès de trois enseignantes de maternelle et analyserons leurs pratiques déclarées. Ce travail s'inscrit donc dans le champ des sciences du langage, dans le domaine de la socio-linguistique (politiques linguistiques éducatives et familiales, bilinguisme / plurilinguisme) mais également dans le champ des sciences humaines et sociales puisque le travail sur les représentations est basé sur de l'analyse de discours. Ce mémoire est réalisé dans le cadre d'un projet réalisé par l'université de Strasbourg, l'université de Lorraine et le CASNAV-CAREP de Meurthe et Moselle appelé projet *Kidilang*<sup>2</sup>. Il s'inscrit dans les items suivants : « Etude des pratiques professionnelles déclarées [...] des enseignants de maternelle » et « Etude des représentations de la diversité des langues et de leurs apprentissages respectifs à côté du français langue de scolarité à l'école maternelle ».

---

<sup>1</sup> Rapport INSEE IMMFR12 : *Immigrés et descendants d'immigrés en France*

<sup>2</sup> Cf. annexe A : Présentation du projet *Kidilang*

Le premier chapitre visera à présenter le contexte de l'étude réalisée. Cette partie théorique permettra tout d'abord de définir un certain nombre de termes qui seront employés tout au long de ce travail. Nous y ferons ensuite un état des lieux de la recherche, avant de nous pencher sur les instructions officielles concernant la scolarisation des enfants allophones en France. La démarche mise en œuvre sera exposée dans un deuxième chapitre. Nous y présenterons le cadre d'étude, le contexte, les données recueillies et la méthodologie mise en œuvre. La partie finale permettra également une réflexion sur les limites de l'étude proposée. Le dernier chapitre enfin sera consacré à l'analyse des entretiens. Les pratiques professionnelles déclarées des enseignantes y seront alors mises en lien avec la recherche et les instructions officielles afin d'en examiner la pertinence.

# Chapitre 1 : Contexte de l'étude

## 1.1. Quelques définitions

Si des réflexions autour du bilinguisme – et des langues de manière plus générale – commencent progressivement à voir le jour dans les écoles, il n'en demeure pas moins que le vocabulaire employé reste assez flou pour de nombreux acteurs du système éducatif. Entre d'une part les termes polysémiques (ou à l'inverse les termes synonymes), d'autre part les notions définies par différents chercheurs pour décrire des situations spécifiques, et en dernier lieu les interprétations personnelles qui peuvent être faites par les différents interlocuteurs concernant certaines notions, il devient difficile d'éviter des confusions ou des amalgames. Pour permettre la meilleure compréhension possible de cette étude de cas, je vais donc dans un premier temps expliciter et définir les différentes notions qui seront employées tout au long de ce travail.

### 1.1.1. Bilinguisme et bilinguisme – multilinguisme et plurilinguisme

Si les termes « multilinguisme » et « plurilinguisme » ont souvent tendance à être considérés comme des synonymes, le terme « bilinguisme » est quant à lui souvent peu connu et employé. Cependant, les distinctions existant entre ces différents termes sont importantes pour éviter les confusions. Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons les définitions de ces notions définies par Hélot (2007). Les termes « bilinguisme » et « multilinguisme<sup>3</sup> » font référence au nombre de langues parlées par une personne définie. On parle ainsi de la bilinguisme d'un individu si celui-ci utilise deux langues, ou de son multilinguisme s'il a une connaissance de plusieurs langues différentes. Les termes « plurilinguisme » et « plurilinguisme<sup>3</sup> » font pour leur part référence à la coexistence de deux ou plusieurs langues au sein d'un groupe ou d'une société donnée (par exemple au sein du système scolaire ou dans la cellule familiale). Ils décrivent une dimension non plus individuelle mais sociale. Notons cependant que le terme « bilinguisme » est très fréquemment employé en milieu scolaire pour désigner la bilinguisme d'un individu et que la différence entre ces deux termes n'est généralement pas perçue. Lors des

---

<sup>3</sup> Il est à noter que ces définitions ne sont pas unanimement reconnues par l'ensemble des chercheurs. Beacco & Byram (2003) par exemple, emploient le terme « multilinguisme » pour faire référence à l'ensemble des langues parlées au sein d'un groupe, tandis que le terme « plurilinguisme » fait référence aux langues parlées par un locuteur donné.

entretiens, le terme de « bilinguisme » a donc été privilégié au terme de « bilingualité » pour faciliter la compréhension.

On peut catégoriser la bilingualité d'un individu en fonction de deux critères : la précocité ou non de l'apprentissage de la deuxième langue d'une part, et - en cas de précocité - la simultanéité d'acquisition ou au contraire l'apprentissage consécutif. On distingue alors les catégories suivantes (Abdelilah-Bauer, 2008) :

- Bilingualité précoce simultanée : cas où les deux langues sont présentes dès la naissance. L'enfant les acquiert donc en même temps. Dans ce cas de figure, Hélot (2007) met en évidence le fait qu'on ne parlera pas de langue maternelle ou de langue première au singulier puisque l'enfant est en contact dès sa naissance avec les deux langues. De même, les appellations « langue 1 » et « langue 2 » devront être remplacées par « langue A » et « langue B » afin de ne pas induire d'idée de chronologie.
- Bilingualité précoce consécutive : la langue seconde est introduite dans l'environnement de l'enfant entre 3 et 6 ans.
- Bilingualité tardive : l'apprentissage d'une nouvelle langue a lieu après l'âge de 6 ans.

La définition de l'individu bilingue voit s'affronter deux conceptions radicalement différentes. Bloomfield (1933) définit la personne bilingue comme possédant la compétence d'un locuteur natif dans deux langues. On peut voir dans cette conception une définition du bilinguisme qui serait l'addition de deux monolinguisms. Grosjean (1982) définira plus tard l'individu bilingue comme étant en capacité d'utiliser régulièrement deux langues dans la vie de tous les jours. La première définition présente un bilinguisme « idéal », la deuxième, plus réaliste accepte le fait que la bilingualité n'implique pas forcément une connaissance parfaite et identique, à l'oral comme à l'écrit, des deux langues maîtrisées par l'individu.

On retiendra par ailleurs la notion de bilinguisme « harmonieux », définie par Lambert (1977) et citée par Hélot (2007). Cette appellation décrit la situation d'un individu qui tire un profit d'un point de vue cognitif de l'emploi de ses deux langues.

Le bilinguisme dit « équilibré » est très rare comme le relève Abdelilah-Bauer (2008) car « dans une société monolingue les occasions d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont pratiquement inexistantes » (p.25).

Breugnot (2008) relève un autre sens au terme « bilinguisme » puisqu'il est également employé pour désigner une forme d'apprentissage intensif d'une autre langue.

### **1.1.2. Enfant allophone (ou alloglotte)**

Les termes « allophone » et « alloglotte » ont une seule et même signification. Tous deux sont formés sur une racine grecque, le suffixe « -phone » signifiant « son » tandis que le suffixe « -glotte » signifie « langue ». Le préfixe « allo- », du grec « allos » (autre) fait référence à quelque chose ou quelqu'un qui est d'une nature différente. De façon générale, une personne allophone est donc une personne dont la langue d'origine est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit. Un élève est quant à lui dit allophone si sa langue première - pratiquée dans son environnement familial - est différente de celle employée dans le pays où il réside et donc différente de la langue de scolarisation.

Le terme « allophone » remplace, notamment dans les textes officiels<sup>4</sup>, le terme « non-francophone », jugé trop négatif car mettant en avant la non-maîtrise de la langue du pays : on pointe alors une différence du point de vue linguistique en terme de déficit au lieu de reconnaître et d'accepter la richesse de l'altérité (Bailly, 2004). Cependant la dénomination « allophone » - comme toutes les autres dénominations qui ont été employées jusqu'à présent par l'administration française - est également porteuse de différences (Galligani, 2012). Ces différentes appellations mettent en avant un élément de l'histoire personnelle des enfants, de leur parcours de vie ou de leur expérience langagière qui s'écarte de la norme attendue (Castellotti, 2009).

Dans le contexte de l'étude, le terme « allophone » désignera donc les personnes dont la langue première n'est pas le français. Son emploi ne visera

---

<sup>4</sup> Cf. BLANQUER, Jean-Michel. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n°2012-141.

aucunement à démontrer un quelconque déficit ou manque dans les connaissances des enfants mais marquera uniquement le fait qu'ils ne possèdent pas le français comme langue première et qu'ils ont donc des compétences langagières autres (souvent cachées ou non évaluables) lors de leur entrée à la maternelle. Notons également que le terme « allophone », bien qu'utilisé pour désigner de nombreux enfants, ne regroupe en aucun cas un groupe d'enfants ayant des profils similaires. En effet, si le point commun de ces enfants est d'avoir pour langue première une langue autre que le français, il n'en demeure pas moins que la différence entre ces langues « autres » est réelle. Par ailleurs, la valorisation que peut faire la société d'accueil de leur langue d'origine, la proximité linguistique entre la langue familiale et la langue du pays d'accueil, l'alphabétisation des parents, la situation de la famille sont autant de facteurs participant à la grande diversité de profils d'enfants regroupés sous le terme « allophones ».

Parmi l'ensemble des élèves allophones, les enfants récemment arrivés sur le territoire français sont appelés EANA (enfants allophones nouvellement arrivés). Ce nouveau sigle remplace la dénomination ENAF (enfants nouvellement arrivés en France) utilisée précédemment. Si les EANA sont des enfants immigrés, c'est-à-dire nés à l'étranger et de nationalité étrangère mais venant vivre en France, il est important de relever que nombre d'enfants allophones sont pour leur part nés en France et / ou d'origine française.

### **1.1.3. Langue**

Langue : système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux. – Dictionnaire de français Larousse

Cette définition générale ne fait référence ni aux relations entre les langues et les cultures, ni aux rapports entretenus par les individus avec leur(s) langue(s). Pourtant, une même langue va porter différentes appellations selon son statut ou le contexte dans lequel elle va être employée : langue maternelle, langue native, langue première, langue principale, langue dominante, langue de scolarisation, langue du milieu, langue seconde,... Quel terme employer pour décrire quelle situation ?

Si l'on reprend la définition établie par Skutnabb-Kangas (1988) citée par Moore (2007), cinq critères pourraient être pris en compte pour définir la langue maternelle : le lien avec la langue parlée par la mère, l'antériorité d'appropriation d'une langue par rapport à une autre, le niveau et les compétences, le mode naturel d'acquisition de la langue, l'organisation de la fonction langagière. Cette définition l'amène à considérer qu'une personne donnée peut avoir des langues maternelles différentes selon la définition qu'elle aura choisie comme pertinente. De même, une langue maternelle d'une personne pourrait varier au cours de sa vie selon les critères pris en compte (par exemple si le niveau ou les compétences dans les langues que l'individu possède venaient à changer). On voit donc là que la notion de langue maternelle dépend de l'interprétation qui en est faite et est propre à chaque individu. On considèrera donc dans le cadre de ce travail que la langue maternelle d'un individu sera celle qu'il qualifie lui-même comme telle, au vue de son parcours de vie.

La langue première, également appelée langue native ou langue d'origine, est la première langue à laquelle l'enfant va être confronté. Il s'agit de la langue avec laquelle il va être en contact quotidiennement dès son plus jeune âge. C'est en règle générale la langue parlée par les parents ou par un des parents. On peut considérer qu'un enfant va avoir deux ou plusieurs langues premières s'il est confronté dès son plus jeune âge à un milieu plurilingue<sup>5</sup> au sein duquel il entendra couramment parler différentes langues. Ce cas de figure se rencontre de plus en plus souvent chez les « couples mixtes » qui décident de transmettre chacun leur langue à leur(s) enfant(s).

On qualifiera de langue dominante, la langue que l'enfant pratiquera le plus au sein de sa famille. Dans le cas de couples mixtes, il s'agit souvent de la langue du parent qui est le plus souvent en contact avec l'enfant, soit dans la majeure partie des cas de la langue de la maman. On veillera à distinguer la langue dominante de la langue principale que sera quant à elle la langue la plus employée par l'individu au quotidien.

La langue du milieu (ou langue de l'environnement) est la langue parlée par la majorité des individus hors cadre familial ou cercle d'amis. Il s'agit de la langue du pays dans lequel vit la famille. Cette langue est généralement aussi la langue de

---

<sup>5</sup> Cf. définition donnée en 1.1.1.

scolarisation, à savoir la langue dans laquelle auront lieux les enseignements scolaires (hors cas du cursus bilingue). Dans le cadre de ce travail, les dénominations « langue du milieu », « langue de l'environnement » et « langue de scolarisation » feront donc toutes trois référence à la langue française.

La langue seconde est quant à elle une langue qui va être apprise par un individu après l'acquisition de sa ou ses premières langues. On parle d'un apprentissage de français langue seconde quand l'enseignement de la langue se fait en France ou dans un autre pays francophone (à distinguer du français langue étrangère où l'enseignement du français se fait à l'étranger). Dans le cas des enfants allophones scolarisés en France, la dénomination « langue seconde » désigne là encore la langue française qu'ils vont devoir apprendre à leur entrée à l'école pour pouvoir suivre les apprentissages.

#### **1.1.4. Acquisition et apprentissage d'une langue**

L'acquisition d'une langue est un processus qui débute à la naissance de l'enfant. C'est la présence de la langue dans l'environnement de l'enfant dès son plus jeune âge, l'exposition de l'enfant à cette langue et la nécessité d'apprendre à communiquer qui vont favoriser l'acquisition de la langue avec laquelle l'enfant est en contact. L'enfant acquiert donc sa (ses) langue(s) première(s) dans un contexte familial et de façon naturelle. Il développe une maîtrise aisée et fluide<sup>6</sup> sans pour autant porter une quelconque réflexion sur sa langue.

L'apprentissage d'une langue fait en revanche référence à une pratique réfléchie, il renvoie à des aptitudes cognitives. L'apprentissage est conscient et concerne d'autres langues que celles parlées en famille.

Dans l'étude de cas proposée, la langue que les enfants apprennent est le français tandis qu'ils ont déjà acquis (ou commencé à acquérir) leur(s) langue(s) première(s) à la maison. En terme de chronologie, l'enfant passe donc par une période d'acquisition d'une ou plusieurs langues premières avant d'être mis en situation d'apprentissage de nouvelles langues par la suite.

---

<sup>6</sup> Ceci est à relativiser en fonction du contexte familial dans lequel a lieu cette acquisition : niveau de langue des parents, fréquence d'interaction avec leur enfant...

### **1.1.5. Représentation**

Une représentation est une structure dynamique, évolutive, en reconstruction quasi permanente en fonction d'une histoire, d'une réalité singulière, d'un groupe social ou d'un projet individuel permettant de comprendre et d'expliquer une nouvelle lecture des choses dans une situation donnée. - Stratilaki (2011)

Une représentation est donc une perception que l'on a d'une situation, une image que l'on se fait de quelque chose. Comme le relève Moore (2007), il s'agit toujours d'une approximation, d'une « façon de découper le réel » (p.185). Les représentations prennent en compte les éléments que l'on estime pertinents et omettent ceux jugés inutiles. Elles se retrouvent dans tous les domaines de la vie sociale et présentent chacune une vision du monde différente. Les représentations que possèdent les individus peuvent être influencées par un contexte, une appartenance à un groupe social, une histoire,...

## **1.2. Etat des lieux de la recherche**

### **1.2.1. Mécanismes d'apprentissage précoce d'une langue seconde**

Si les recherches concernant la mise en place de la bilinguïté sont nombreuses, il est important de bien identifier le contexte d'étude dans lequel elles ont été menées, les résultats pouvant varier considérablement d'une situation à l'autre. Il est donc important de rappeler ici que le terme « apprentissage » fait référence à la mise en place d'une bilinguïté consécutive, la première langue étant acquise dans le domaine familial, la deuxième étant apportée plus tard en contexte scolaire lors de l'arrivée de l'enfant en maternelle<sup>7</sup>. Les enfants allophones scolarisés en français développent donc une bilinguïté précoce consécutive qui ne peut en aucun cas être comparée à une bilinguïté précoce simultanée acquise en milieu familial. Comme le relève Hélot (2007) : « [L]es distinctions concernant l'âge d'acquisition des deux langues chez l'individu bilingue expliquent pourquoi il n'est pas possible de fonder les principes de l'éducation bilingue en contexte scolaire [...] sur les résultats de travaux portant sur les cas de bilinguïté simultanée en contexte familial » (p.43).

---

<sup>7</sup> Dans le cadre de cette étude (la langue seconde peut sinon s'apprendre dans de multiples autres contextes).

La reproduction en classe de conditions similaires à celles que rencontrerait un enfant dans un environnement bilingue familial étant impossible, le développement d'une bilinguïté harmonieuse en contexte scolaire va donc nécessiter plus qu'un simple « bain de langue ». D'après Cummins (1979), l'introduction précoce d'une langue seconde (ici le français) dans l'environnement de l'enfant entraîne de meilleures performances dans la langue première à condition que l'enfant soit déjà suffisamment compétent dans celle-ci au moment de l'exposition à la langue seconde. Ses travaux insistent donc sur l'importance de la prise en compte des langues d'origine des enfants allophones lors de leur scolarisation. Cette idée est reprise par Young (2008) qui insiste sur le fait que « (l)es enseignants devraient comprendre que l'apprentissage se construit sur les bases que l'enfant a acquises en famille et qu'il amène à l'école, [et] que l'on ne peut pas faire table rase du passé en demandant à l'enfant de laisser son bagage personnel à la porte de l'école » (p.194).

### **1.2.2. Une langue, une culture, une vision du monde**

Seuls les gens mal informés pensent qu'une langue sert seulement à communiquer. Une langue constitue aussi une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture. - Hagège (2012)<sup>8</sup>

En deux phrases, le linguiste Hagège dévoile la face cachée de la richesse que porte une langue. Au-delà du système de signes vocaux et graphiques, une langue fait référence à des codes culturels et à une certaine façon de se représenter le monde et de l'interpréter. Hagège illustre ceci d'un exemple très parlant : « En hindi [...] on utilise le même mot pour "hier" et "demain". Cela nous étonne, mais cette population distingue entre ce qui est - aujourd'hui - et ce qui n'est pas : hier et demain, selon cette conception, appartiennent à la même catégorie. »

S'il est donc si important de prendre en considération les langues d'origine des enfants lors de leur arrivée en classe, c'est donc aussi parce que ces dernières véhiculent leur culture et font par conséquent parties intégrante de leur identité. Rejeter cette langue ou la dévaloriser, c'est renier une partie de ce qu'est l'enfant, c'est une reconnaissance seulement partielle de son identité culturelle (Hu, 2008). Rigo (2008) relève que ceci est d'autant plus lourd de conséquence quand la langue première est fragile. Sentant son identité menacée, le refus d'entrer dans

---

<sup>8</sup> Entretien réalisé par Michel Feltin-Palas pour L'Express

l'apprentissage de la langue française peut être pour l'enfant le seul recours dont il dispose pour ne pas avoir le sentiment de trahir son milieu d'origine. A l'inverse, un enfant maîtrisant avec aisance sa langue native « possède les moyens linguistiques de faire la démonstration qu'il ne trahit pas les siens en devenant compétant dans un autre code » (Rigo, 2008, p.36). Cette idée se retrouve également chez Chomentowski (2008) qui souligne l'importance qu'il y a à ce que l'enfant se sente autorisé à s'approprier une nouvelle langue et les codes culturels qui lui sont associés. L'accord de la famille, même symbolique (regard positif porté sur l'école, bonnes relations avec les enseignants), constitue alors un point de départ important à la construction de l'enfant entre deux langues... et deux cultures !

Pour aider l'enfant à se construire une identité intégrant à la fois sa culture familiale et la culture du pays d'accueil, l'école et la famille ont donc toutes deux un rôle à jouer. La reconnaissance par les parents et par les enseignants de ce qui participe à la construction identitaire de l'enfant sera alors la meilleure clé pour l'aider à entrer dans les apprentissages scolaires.

### **1.2.3. « Eveil aux langues »**

Le concept d'« Eveil aux langues », défini par Hawkins (1984) et cité par Hélot (2007), propose une approche des langues radicalement différente de celle généralement mise en œuvre dans le système éducatif français. On relèvera qu'un des buts premiers de cette approche est de faciliter l'intégration à l'école des enfants issus de la migration. Il vise également, pour les enfants ayant acquis la langue de scolarisation comme langue première, à faciliter le passage de la langue d'origine à une langue autre. La démarche n'amène pas à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère mais à la découverte de la richesse linguistique et culturelle présentes dans l'environnement des enfants. Ce concept tend à amener l'enfant à prendre conscience de la diversité linguistique qui l'entoure, légitimant ainsi toutes les langues, quels que soient le statut ou la représentation qui leur sont généralement associés.

Les travaux de Hawkins, menés en Angleterre, ont été à partir de années 90 considérés dans d'autres pays, et notamment en France, avec beaucoup d'intérêt. On comprend aisément la pertinence de cette approche au vu des constats énoncés ci-dessus. Contrairement à un enfant dont on ignorerait la culture première, l'enfant

allophone reconnu dans son identité est bien mieux en mesure d'entrer dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. Mais il sera également mieux en capacité de se projeter dans l'apprentissage futur de nouvelles langues étrangères, et ce sans le ressentir comme un manque de loyauté à sa langue et sa culture premières. Le projet ne perd par ailleurs pas de vue l'objectif de l'apprentissage du français par les enfants allophones puisqu'il vise à « faire prendre conscience du rôle social et identitaire des langues y compris de la langue commune, le français » (Hélot, 2007, p.190).

#### **1.2.4. Politiques linguistiques familiales<sup>9</sup> en France**

Dans des contextes familiaux plurilingues, la naissance d'un enfant est souvent l'occasion pour les parents de réfléchir à leur situation linguistique personnelle et leur rapport entretenu avec les langues. Comme le relève Abdelilah-Bauer (2012), établir une biographie langagière permet souvent de clarifier la situation linguistique familiale, ce qui pourra ensuite faciliter les décisions concernant les langues que la famille souhaite transmettre à l'enfant. Les choix effectués par les familles peuvent être très variés et les modèles sont multiples. Ainsi, certaines familles vont opter pour des pratiques familiales essentiellement monolingues (dans la langue des parents, d'un des parents ou dans la langue de l'environnement) quand d'autres adoptent des pratiques bilingues, mettant en jeu diverses langues présentes dans la sphère familiale (Moore, 2007). S'il n'est pas possible de faire état dans ce mémoire de l'ensemble des situations envisagées et envisageables, on peut néanmoins relever quelques cas spécifiques relativement courants. Ainsi, Abdelilah-Bauer (2012) note que les couples ayant une langue commune autre que le français, optent généralement pour la transmission de leur langue commune à leur(s) enfant(s), cette transmission s'effectuant d'autant plus aisément si l'entourage est constitué de personnes parlant la même langue. Deprez (1999) observe cependant le cas de familles qui emploient avec leur(s) enfant(s) la langue du milieu, en particulier chez les familles isolées ou dans les familles mixtes, quand un seul des parents parle une autre langue. On peut néanmoins se demander si cette situation résulte alors d'un réel choix familial ou s'il s'agit là d'une situation subie, la langue du milieu ayant peu à peu pris le pas sur la langue familiale (souvent de statut minoré).

---

<sup>9</sup> J'entends par « politique linguistique familiale » les choix effectués au sein des familles concernant les langues parlées et transmises à leurs enfants. Ces choix sont propres à chaque famille et ne relèvent en aucun cas de demandes officielles ou institutionnelles.

Ces situations peuvent également résulter d'une volonté d'intégration à la société d'accueil (Hélot, 2007), poussant alors la famille à privilégier la langue du milieu à leur langue d'origine.

Moore (2007) met en avant différents critères entrant en compte dans ces décisions familiales : langue(s) parlée(s) respectivement par chacun des parents, langue(s) du milieu, interlocuteurs en présence, âge des enfants, valeur accordée aux langues en présence, projets d'insertion dans la société d'accueil, ou au contraire, de retour au pays,... On peut ajouter à cela la question des liens entretenus avec la communauté parlant la / les langue(s) de la famille, qui peuvent se révéler primordiaux pour permettre le maintien de certaines langues. Elle met par ailleurs en évidence le rôle très important que jouent les femmes dans la transmission des langues, celles-ci étant souvent plus proches des jeunes enfants que les pères.

Il est important de noter que sans réelle prise de décision au sein de la famille et sans mise en place de mesures spécifiques, le maintien de la / des langue(s) familiale(s) est souvent compromis (Hélot, 2007). La langue de l'environnement risque alors d'occuper de plus en plus d'espace dans la communication familiale, et ce au détriment de la / des langue(s) première(s). Il n'est en effet pas facile de maintenir à la maison une langue, en compétition permanente avec la langue du milieu, et ceci va donc nécessiter un investissement et une forte volonté de la part des parents. De façon générale, les langues parlées en familles ne sont de toute façon pas figées et évoluent selon les contextes et au cours du temps. L'entrée de l'enfant à l'école, qui amène un changement dans ses pratiques linguistiques et dans son rapport aux langues, implique généralement également des changements importants au sein de la sphère familiale (Moore, 2007). Abdelilah-Bauer (2012) relève qu'il n'est alors pas rare de voir les familles décider d'adopter la langue du milieu, et ce même si la langue familiale était jusqu'alors l'unique mode de communication avec l'enfant. Son analyse révèle cependant également que ce choix n'est pas recommandé car « (l)'arrêt précoce de la langue minoritaire [...] interrompt le processus d'acquisition de langage à un moment crucial de sa construction : la formation des concepts est loin d'être terminée, toutes les fonctions du langage ne sont pas acquises, les formes grammaticales sont loin d'être maîtrisées » (p.88-89).

### **1.3. Politique linguistique éducative en France concernant la scolarisation en maternelle des enfants allophones**

#### **1.3.1. Les enfants allophones nés en France, une « catégorie » oubliée ?**

Les références dans les textes officiels concernant la scolarisation en maternelle des enfants allophones nés en France sont relativement peu nombreuses. En effet, la majeure partie d'entre eux s'intéressent au cas particulier des élèves allophones nouvellement arrivés<sup>10</sup> (EANA). Ce constat surprenant laisse à penser que le cas particulier de ces enfants allophones nés en France n'est que peu reconnu et pris en considération. Leur particularité réside justement dans le fait que leur profil se situe à mi-chemin entre celui des EANA et celui des enfants français francophones<sup>11</sup>. Ainsi, la famille de certains d'entre eux étant en France depuis plusieurs années, on peut considérer qu'ils ont probablement été plus en contact avec la langue française et confrontés à la culture du pays que d'autres familles tout juste arrivées sur le territoire. Mais il n'est cependant pas possible de considérer que ces enfants auront acquis les mêmes codes culturels et langagiers que leurs camarades français francophones.

En l'absence de textes officiels faisant référence à ce cas de figure spécifique, les enfants allophones sont donc souvent accueillis à l'école maternelle de la même manière que leurs camarades ayant acquis le français comme langue première. Ceci participe malheureusement probablement au fait que leur biographie langagière soit souvent mal prise en compte lors de leur arrivée en milieu scolaire.

#### **1.3.2. Références dans les textes officiels**

Le statut de la langue maternelle<sup>12</sup> compte énormément dans l'apprentissage : quand la langue seconde est vécue comme une langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes. - Le langage à l'école maternelle (2011)<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Remplace l'ancienne appellation « élèves nouvellement arrivés en France » ou ENAF.

<sup>11</sup> Nous parlerons ici des enfants « français francophones » pour désigner tous les enfants ayant baigné depuis leur naissance dans la langue et la culture française.

<sup>12</sup> L'appellation « langue maternelle » désigne ici ce que nous avons défini plus haut sous le nom de « langue première », « langue d'origine » ou « langue native ».

<sup>13</sup> Cf. RIEUX, Jean-Thomas (dir.). *Le langage à l'école maternelle*. 2011

L'extrait ci-dessus, issu d'un document d'accompagnement des programmes, résume en quelques lignes l'idée essentielle : la langue première de l'enfant doit être prise en compte et valorisée pour aider ce dernier à entrer dans les apprentissages scolaires. Au-delà même de la valorisation, il est primordial que l'enfant continue à s'exprimer dans sa langue native, car l'apprentissage de la langue seconde est nettement plus aisé si l'enfant possède au préalable le langage d'évocation<sup>14</sup> dans sa langue d'origine. Il est donc préconisé de valoriser les cultures d'origine des enfants, et notamment leurs langues natives, en leur donnant lieu de cité au sein de la classe. Laisser aux enfants la possibilité d'enseigner quelques mots, une comptine ou une chanson dans leur langue, faire découvrir à la classe la littérature de leur pays d'origine, intégrer des éléments de graphisme venus de différentes cultures, sont autant de moyens proposés pour intégrer au sein de la classe la diversité culturelle des enfants. Ce document insiste par ailleurs sur le fait que les enfants allophones ne doivent pas être regardés comme des enfants en difficulté, car ils ont les mêmes capacités et acquis que leurs camarades francophones. La seule différence réside dans le fait qu'ils ne possèdent pas encore la langue de scolarisation qui leur permettra de les faire valoir.

On relèvera néanmoins que, si ce document a vocation à guider les enseignants vers des pratiques professionnelles plus ouvertes aux enfants allophones, on y retrouve néanmoins encore la dénomination « non-francophone ». Par ailleurs, le terme « bilingue » n'y est à aucun moment employé. Or « c'est aussi parce que l'on refuse de qualifier ces enfants de bilingues que des connotations négatives sont associées à leurs compétences linguistiques » (Hélot, 2007, p.111-112).

Un rapport de séminaire sur l'éducation plurilingue et interculturelle (Strasbourg, 2012)<sup>15</sup> appuie également l'importance des langues premières des enfants en insistant sur le fait qu'elles « ne sauraient être passées sous silence et ignorées par l'institution scolaire ». Ce bagage culturel y est vu comme une richesse devant servir à l'éducation de tous les jeunes. La question de l'inclusion des jeunes issus de la

---

<sup>14</sup> C'est un langage « précis et structuré [...] : il s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée comme l'est l'écrit ». Cf. : RIEUX, Jean-Thomas (dir.). *Le langage à l'école maternelle*. 2011

<sup>15</sup> Cf. GOULLIER, Francis. *Education plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement primaire*

migration au sein de la société française y est également abordée dans les termes suivants : « Si le premier devoir de l'École est d'assurer leur inclusion, leurs chances d'intégration scolaire et sociale dans la société d'accueil, elle doit aussi veiller à ce que ce processus ne s'opère pas au prix d'une rupture brutale et totale avec le milieu premier. »

## Chapitre 2 : Présentation de la démarche

### 2.1. *Choix du cadre d'étude*

#### 2.1.1. Présentation des écoles et des classes

L'analyse réalisée dans le cadre de ce travail porte sur des entretiens effectués auprès de trois enseignantes travaillant dans des écoles de l'académie de Strasbourg. Les écoles choisies sont des écoles maternelles car il s'agit souvent du premier lieu où les enfants allophones vont être confrontés à la langue française. Si pour certains, cette langue était déjà plus ou moins présente dans l'entourage proche (frères et sœurs plus âgés, amis de la famille, nourrice, crèche...), pour d'autres, il peut s'agir de la première découverte de cette nouvelle langue qui sera pourtant leur langue de scolarisation.

Les enseignantes chez qui les entretiens ont été réalisés travaillent toutes les trois dans des écoles différentes qui ont néanmoins le point commun d'accueillir un nombre important d'enfants d'origine étrangère qui ne maîtrisent parfois pas encore la langue de scolarisation à leur arrivée en classe. Les écoles A et B<sup>16</sup> se trouvent en périphérie de Strasbourg, en réseau de réussite scolaire (RRS)<sup>17</sup>. L'école C quant à elle se situe dans un quartier sensible de Strasbourg bénéficiant du dispositif Eclair (écoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)<sup>19</sup>. De manière générale, les élèves sont en grande partie issus de milieux défavorisés, même si Mme Y.<sup>18</sup> (école B) relève que certains enfants de sa classe sont issus de catégories socio-professionnelles plutôt aisées (parents médecins, psychiatres). Ces enfants restent cependant minoritaires au sein de la classe, et n'habitent généralement pas le quartier. Ils sont souvent inscrits dans ces écoles pour des raisons pratiques : grands-parents ou nourrice sur le secteur de l'école.

---

<sup>16</sup> Les trois écoles faisant l'objet de cette étude seront appelées A, B et C.

<sup>17</sup> RRS et Eclair sont les deux principaux dispositifs sur lesquels repose l'éducation prioritaire depuis la rentrée 2013. Les écoles, collèges ou lycées en bénéficiant sont le plus souvent implantés dans des quartiers urbains défavorisés mais certaines zones rurales en relèvent également. Ils visent à favoriser la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire. La liste des établissements Eclair est arrêtée au niveau national, tandis que le classement des établissements en RRS relève du niveau académique. Cf. site de l'Education Nationale.

<sup>18</sup> Les trois enseignantes faisant l'objet de cette étude seront appelées Mme X. (école A), Mme Y. (école B) et Mme Z. (école C)

Au moment où le premier entretien a été réalisé, Mme X. (école A) était enseignante en moyenne section dans une école accueillant principalement des enfants d'origine arabe ou turque. Elle dénombrait dans sa classe 7 enfants parlant à la maison une autre langue que le français ou bien une autre langue en plus du français. Mme Y., enseignante en grande section annonçait pour sa part une bonne moitié voire trois-quarts « d'étrangers ». Suite au deuxième entretien réalisé, on peut considérer qu'elle donnait ici le nombre d'enfants allophones, qu'ils soient étrangers ou français d'origine étrangère. Les langues présentes dans sa classe et de façon générale au sein de l'école étaient plus variées : serbe, russe, portugais, turc, créole. La troisième enseignante, Mme Z. (école C), était également en grande section. Le nombre d'enfants allophones dans sa classe et les langues parlées par les enfants au sein de l'école ne nous ont pas été communiqués. De façon générale, on peut cependant noter que les enseignantes hésitent beaucoup quand on leur demande les langues qui sont parlées par les enfants en dehors de l'école. Certaines ne les connaissent pas, d'autres font des suppositions. Mme X., en tant que directrice était la mieux renseignée car elle demandait systématiquement aux parents la ou les langue(s) parlées en famille avec leur enfant. Cependant, tout comme Mme Y., elle relevait le fait que les renseignements fournis par les parents semblaient parfois incomplets ou peu crédibles au vu de leurs propres observations en classe.

### **2.1.2. Présentation des élèves**

Dans le cadre du premier entretien réalisé, les enseignantes nous parlent chacune d'un élève scolarisé dans leur classe respective. Ces enfants sont issus de familles d'origine étrangère et ne parlaient pas le français avant leur scolarisation bien qu'ils soient tous les trois nés en France. Le tableau 1 dresse un aperçu du profil des trois enfants présentés par les enseignantes. Il permet de mettre en lumière un certain nombre de points communs entre les élèves observés (classe, niveau de langue des parents, frères et sœurs plus âgés,...). Pour des raisons d'anonymat, les prénoms des trois enfants ont été modifiés<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Comme l'ensemble des noms figurant dans ce travail.

Tableau 1 : Grille de présentation des élèves

	Emin	Samy	Adam
Enseignantes	Mme X. Directrice	Mme Y. Ancienne directrice	Mme Z. Directrice
Ecoles	A - périphérie de Strasbourg - RRS	B - périphérie de Strasbourg - RRS	C - quartier sensible de Strasbourg - programme Eclair
Niveaux	Moyenne section	Grande section	Grande section
Scolarisés depuis	Petite section	Toute petite section	Petite section
Pays de naissance et nationalité	France Nationalité française	France Nationalité française	France <i>Pas de donnée</i>
Origine	Turque	Turque	Serbe ou Croate
Langue(s) parlée(s) à la maison	<u>D'après l'enseignante</u> : turc	<u>D'après la maman</u> : français et turc <u>D'après l'enseignante</u> : turc uniquement	Sa (ses) langue(s) première(s) – non connue(s) de l'enseignante Pas de français
Maîtrise de la langue française par les parents (d'après les enseignantes)	<u>Mère</u> : « parle très bien français » <u>Père</u> : « ne parle pas bien français »	<u>Mère</u> : « parle français comme vous et moi » <u>Père</u> : « un peu plus que pas du tout » / communique juste avec des signes, l'enseignante se demande s'il ne parle pas français ou s'il ne veut pas parler français <sup>20</sup>	<u>Mère</u> : « elle essaye » mais elle reconnait elle-même ne pas maîtriser la langue française <u>Père</u> : <i>Pas de donnée</i>
Frères / sœurs	Au moins un grand frère et des grandes sœurs	Petit frère encore non scolarisé	Au moins un grand frère et des grandes sœurs

<sup>20</sup> Ces propos ont été recueillis hors caméra.

### **2.1.3. Présentation des enseignantes**

Les trois personnes ayant accepté de nous recevoir dans le cadre de cette étude sont des enseignantes affectées en maternelle dans des quartiers socio-économiquement défavorisés. Elles accueillent dans leur classe plusieurs enfants d'origine étrangère, et ce depuis plusieurs années. Mmes X. (en moyenne section) et Z. (en grande section) sont toutes deux directrices d'école, ce qui signifie qu'elles sont en charge des inscriptions au sein de l'établissement. Ceci est très intéressant dans la mesure où ce sont donc les premières personnes avec qui les parents sont en contact au sein de l'école. De plus, le temps d'inscription est un moment privilégié où il est possible pour la directrice de s'informer au mieux sur les familles et de leur donner d'éventuels conseils, ceux-ci pouvant notamment porter sur le choix des langues à parler avec les enfants hors contexte scolaire. La troisième enseignante, si elle n'est pas directrice dans l'école où elle exerce actuellement, l'a cependant été par le passé et a conservé l'habitude de conseiller les parents sur cette question quand elle estime cela nécessaire. Elles ont donc toutes trois un avis personnel clairement défini concernant la question des langues et la politique linguistique familiale que devraient mettre en place les familles.

Si le projet *Kidilang* vise à 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 [et] les parents », ce travail portera uniquement sur les représentations des enseignants. Ces données étaient en effet les plus faciles à recueillir sur un temps restreint étant donné que les enseignantes pouvaient facilement être rencontrées au sein de l'école. Par ailleurs, mener des entretiens avec des enseignantes m'assurait le fait que je ne serais pas confrontée à des problèmes de compréhension dus à la langue parlée et qu'il n'y aurait pas besoin d'envisager la recherche éventuelle de traducteurs pour pouvoir échanger. Dans le cadre de mon cursus d'étude, il me semblait par ailleurs plus intéressant de recueillir les représentations de personnes exerçant le métier pour lequel je suis formée et confrontées au quotidien à des situations auxquelles je pourrais être plus tard confrontée à mon tour.

## **2.2. Rapport aux langues : contexte géographique et biographie langagière**

### **2.2.1. Spécificité locale du contexte géographique**

Les entretiens ayant été réalisés auprès d'enseignantes en Alsace, l'étude s'inscrit dans des contextes géographique et historique particuliers qui peuvent avoir des conséquences sur les approches des enseignants vis-à-vis des langues. Trois éléments importants concernant les langues sont à prendre en considération :

- L'Alsace étant frontalière de l'Allemagne - et la ville de Strasbourg étant elle-même quasiment située à la frontière - la langue allemande est présente dans le quotidien de nombreux habitants de la région (travail ou courses en Allemagne, sorties scolaires ou échanges avec des classes allemandes, connaissances ou famille en Allemagne...).
- L'Alsace demeure une région très attachée à son dialecte, qui est encore beaucoup employé notamment dans les petits villages et dans le milieu rural. Ainsi, en 2012, une enquête commandée par l'Office pour la Langue et la Culture d'Alsace auprès de l'institut d'études marketing EDInstitut<sup>21</sup> relevait 43% de personnes se déclarant dialectophones et 33% de personnes ayant suffisamment de notions pour pouvoir comprendre un peu voire même parler dans des contextes simples. Les parents ont une grande influence dans la transmission de la langue puisque 89% des dialectophones ont appris l'alsacien par leurs parents. Malgré une baisse du taux de dialectophones en Alsace ces dernières années, l'alsacien reste le dialecte le plus fréquemment parlé en France et une des composantes majeures de la culture alsacienne. L'alsacien reste donc la langue première d'un certain nombre d'enfants qui, lors de leur arrivée à l'école maternelle, se retrouvent comme les autres enfants non francophones, à devoir apprendre le français en langue seconde.
- L'Alsace accueille un nombre considérable de personnes étrangères ou d'origine étrangère : 140 648 étrangers et 92 212 français par acquisition

---

<sup>21</sup> Etude réalisée sur la base de 801 personnes résidant en Alsace interrogées par téléphone selon la méthode des quotas

au premier janvier 2012 selon un rapport de l'INSEE<sup>22</sup>. Parmi eux, une nette majorité de turcs qui représentent près de 1,5% de la population alsacienne.

Ces informations mettent donc en lumière un environnement plurilingue dans lequel coexistent des langues variées. La probabilité d'être bilingue, d'avoir des connaissances proches qui le sont ou d'entendre au quotidien des langues différentes du français est donc relativement élevée. On peut alors supposer que les enseignantes questionnées ont peut-être elles-mêmes une sensibilisation, une expérience ou un vécu plus important dans le rapport aux langues que dans d'autres régions de France. Dans ce contexte spécifique, on peut donc légitimement s'attendre à une plus grande ouverture aux langues, une meilleure connaissance dans l'approche des enfants allophones et peut-être donc des représentations différentes de celles qui pourraient être relevées dans d'autres zones géographiques françaises.

### **2.2.2. Biographies langagières**

Si un contexte historique ou géographique peut avoir une influence dans les rapports qu'un individu va entretenir avec une (des) langue(s), l'histoire personnelle de cette personne peut également être un élément intéressant à prendre en considération. Si nous ne disposons d'aucune donnée concernant la biographie langagière de Mme Z., des entretiens complémentaires ont permis de cerner un peu mieux les rapports entretenus par Mme X. et Mme Y. avec les langues.

Mme X. a commencé sa carrière d'enseignante par un stage de deux mois en Argentine. Elle y a enseigné le français langue étrangère pendant un mois à des étudiants préparant un concours pour devenir professeurs de français, avant de passer son deuxième mois dans des écoles primaires. Elle a par ailleurs travaillé pendant un été en Espagne, bien que ne maîtrisant pas la langue du pays. Elle s'est donc retrouvée confrontée à un contexte similaire à celui des enfants arrivant à l'école sans maîtriser le français puisqu'elle a dû évoluer dans un environnement dans lequel il lui était difficile de communiquer. Elle n'a cependant jamais eu de formation sur l'accueil des enfants allophones à l'école maternelle.

---

<sup>22</sup> Rapport INSEE RP2010, *Population selon la nationalité au 1<sup>er</sup> janvier 2010*

Mme Y. se décrit pour sa part comme « parfaitement bilingue » français-alsacien. Elle pratique les deux langues quotidiennement puisqu'elle parle l'alsacien à la maison et quasiment en permanence en dehors de l'école. Elle a par ailleurs effectué un stage pour apprendre l'allemand à Bonn au *Goethe-Institut* et possède quelques notions d'anglais. Son parcours personnel est également enrichi d'un stage effectué en maternelle bilingue français-allemand dans son village dans une classe de petite section - grande section.

## **2.3. Données recueillies et méthodologie**

### **2.3.1. Donnée du projet *Kidilang***

Le projet *Kidilang* visant à recueillir - entre autre - des informations concernant les représentations des enseignants sur les régions Alsace et Lorraine (Strasbourg / Nancy et environs), un certain nombre de films ont été réalisés pour récolter les données nécessaires. En tout, ce sont quinze captations audio et vidéo qui ont été effectuées, dont cinq à Strasbourg. Celles-ci ont été réalisées auprès d'enseignants volontaires accueillant dans leurs écoles et leurs classes des enfants allophones.

Chaque captation comprend deux parties :

- Une prise de vue en classe ordinaire durant une matinée. Deux caméras ont alors été utilisées afin de filmer à tout moment l'enseignant de la classe et un enfant allophone choisi au préalable. L'enfant était équipé d'un micro pour permettre ultérieurement une meilleure transcription de ses productions verbales.
- Un entretien portant sur l'enfant observé, voire de façon plus générale l'accueil des enfants allophones à l'école maternelle.

Outre ces données, il est également prévu dans le cadre du projet la réalisation d'un questionnaire à destination d'un nombre conséquent d'enseignants afin d'obtenir également des données quantitatives.

### 2.3.2. Données utilisées dans le cadre du mémoire

Dans le cadre de mon mémoire, j'ai décidé d'analyser trois des entretiens réalisés avec des enseignantes. Travaillant uniquement sur les représentations, je n'analyserai donc pas les vidéos réalisées. Mon travail portera à la fois sur leurs représentations concernant la question du bilinguisme et de l'accueil des enfants allophones à la maternelle mais également sur la façon dont ces représentations se répercutent dans les pratiques professionnelles des enseignantes.

Ces trois entretiens de départ n'étant pas suffisants pour répondre à ma problématique, j'ai décidé de réaliser des entretiens complémentaires afin de récolter des informations supplémentaires. Les entretiens initiaux étaient en effet principalement centrés sur l'enfant observé en classe. Les entretiens complémentaires avaient pour leur part pour objectif de me permettre d'obtenir des informations plus précises concernant les rapports entretenus par les enseignantes avec les langues, leur biographie langagière, leur formation,... Le but était de les faire parler d'elles : leur définition du bilinguisme, leur regard sur les enfants allophones, leurs pratiques en classe, leurs difficultés dans l'accueil de ces enfants. Sur les trois enseignantes, deux ont accepté de me rencontrer pour répondre à mes questions, la troisième demande est restée sans réponse.

Les données dont je dispose sont donc les suivantes :

- Pour Mme X. : un entretien initial filmé de 20'29<sup>23</sup> et un entretien complémentaire enregistré de 23'10<sup>24</sup>
- Pour Mme Y. : un entretien initial filmé de 26'20<sup>25</sup> et un entretien complémentaire enregistré de 28'20<sup>26</sup>
- Pour Mme Z. : un entretien initial filmé de 6'40<sup>27</sup>

Ayant axé mon travail sur des études de cas, je dispose donc de données qualitatives et non quantitative. Le but n'est pas de réaliser des statistiques (concernant les visions qu'ont les enseignants du bilinguisme de leurs élèves ou

---

<sup>23</sup> Cf. annexe C : Entretien initial de Mme X.

<sup>24</sup> Cf. annexe D : Entretien complémentaire de Mme X.

<sup>25</sup> Cf. annexe E : Entretien initial de Mme Y.

<sup>26</sup> Cf. annexe F : Entretien complémentaire de Mme Y.

<sup>27</sup> Cf. annexe G : Entretien initial de Mme Z.

portant sur les pratiques professionnelles mises en œuvre) mais bien de mettre en lumière la diversité des représentations que peuvent avoir des professionnels travaillant pourtant dans des milieux semblables et ayant été formés de façon similaire. Par ailleurs cette étude n'est en aucun cas exhaustive puisque chaque représentation est propre à une personne donnée. S'il est certes possible de faire des liens entre certaines ou de trouver des visions ou conceptions proches, chacune n'en demeure pas moins unique et il serait réducteur de considérer que les trois cas proposés suffisent à mettre en évidence les différentes représentations que peuvent adopter les enseignants de maternelle.

### **2.3.3. Méthode de recueil des données et méthodologie**

Les premières données dont je dispose (à savoir les entretiens initiaux) ont été recueillies par des enseignants de l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Alsace dans le cadre du projet *Kidilang*. Il s'agit d'entretiens filmés ce qui a un triple-intérêt dans le cadre de l'étude :

- En premier lieu, le fait de travailler sous forme d'entretien et non de questionnaire écrit permet une plus grande possibilité d'adapter le questionnement en fonction des réponses des enseignants. Cela génère plus de souplesse et la possibilité de pouvoir approfondir certains sujets, demander des précisions, réadapter éventuellement les questions en cours d'entretien de manière à récolter au mieux les informations recherchées.
- Quand on cherche à étudier des représentations, les entretiens ont également pour point positif de permettre une plus grande spontanéité dans les réponses. On évite ainsi des réponses trop travaillées ou réfléchies (ce qui pourrait être le cas si on faisait remplir des questionnaires). En effet, la thématique de l'étude et le choix des questions posées impliquent qu'il n'y aura ni « bonne » réponse, ni « mauvaise » réponse. Le fait de devoir donner un avis personnel peut être plus difficile pour certaines personnes que d'énoncer simplement des faits. Il est donc important qu'elles ne connaissent pas au préalable les questions suivantes afin de ne pas influencer sur les réponses qui vont être produites. Le but premier est d'avoir l'avis personnel de l'enseignant et limitant au maximum

les risques d'obtenir une réponse qui serait réfléchie dans l'optique de donner la réponse pensée être celle attendue.

- Enfin, le fait de posséder une vidéo et pas seulement une bande son permet une étude plus approfondie des expressions du visage et de la gestuelle qui peuvent être très importantes pour bien comprendre et analyser certains propos. Ainsi, l'humour, l'ironie ou l'admiration dont pourront faire part les personnes interrogées sont autant d'informations qui peuvent souvent se repérer plus facilement grâce à des informations visuelles plutôt que vocales.

Les données complémentaires que je me suis chargée de réunir ont également été collectées sous forme d'entretiens individuels, et ce pour les raisons évoquées ci-dessus. Cependant, je me suis contentée de réaliser un enregistrement audio à la demande des enseignantes interrogées. C'était en effet la condition fixée à l'obtention de ces entretiens complémentaires, qui n'auraient sinon pas pu être menés, les enseignantes ne souhaitant pas être à nouveau filmées<sup>28</sup>.

L'ensemble des données recueillies a ensuite été transcrit par mes soins en respectant un protocole de transcription<sup>29</sup> établi par les responsables du projet *Kidilang*. Ce protocole de transcription commun était en effet une nécessité pour permettre ultérieurement des échanges de corpus entre les différents partenaires du projet.

## **2.4. Limites de l'étude proposée**

### **2.4.1. Difficulté de l'analyse de discours**

L'analyse de discours, qui s'inscrit dans le domaine des sciences humaines et sociales, a pour particularité d'étudier à la fois le contenu d'un énoncé (verbal ou écrit), mais également la forme qu'il peut prendre (tournures de phrases spécifiques, figures de styles particulières, choix des mots employés, intonations, silences...). Elle peut même s'appuyer également sur le visuel, le langage corporel : gestes,

---

<sup>28</sup> Les enseignantes n'ont pas souhaité être filmées une nouvelle fois car elles se sentaient peu à l'aise devant la caméra.

<sup>29</sup> Cf. annexe B : Codages de transcription

expressions faciales, regard. En ce sens, la complexité réside dans le fait que selon les personnes et les sensibilités, les analyses effectuées peuvent être très variables. Il est donc important de noter que l'analyse de discours n'est pas une science exacte, mais qu'elle va permettre - dans le cadre de cette étude - de mettre en avant un certain nombre d'observations pouvant par la suite mener à des questionnements et une réflexion.

Notons cependant au préalable quelques éléments inhérents à l'analyse de discours qui peuvent être à l'origine de difficultés de compréhensions ou d'interprétations :

- En étudiant les transcriptions, je vais analyser la façon dont les enseignantes utilisent le langage pour exprimer une pensée, une croyance, une vision, pour faire passer un message. Il est important de relever que le discours oral, bien plus que le discours écrit, comprend nombre d'approximations, d'abus de langage, de raccourcis communément admis ou compris. Ainsi, Mme Y. parle des enfants « étrangers » qui sont présents en nombre considérable dans sa classe. S'agit-il réellement d'enfants n'ayant pas la nationalité française ? Y a-t-il parmi eux des enfants nouvellement arrivés ? Ou s'agit-il d'enfants français d'origine étrangère ? Ou bien ce terme désigne-t-il de façon générale l'ensemble de ces enfants ? La question se pose alors de savoir si l'enseignante fait la distinction entre ces différents profils d'élèves, ou si le mot « étrangers » est un raccourci pour parler de l'ensemble des enfants allophones, qu'ils soient de nationalité française ou étrangère. Autre interprétation possible : ce terme traduirait-il une forme de « racisme »<sup>30</sup> qui marque la différence de ces enfants par rapport au profil-type de l'enfant français francophone ? On voit bien par cet exemple que selon la façon dont ce terme sera perçu, on peut obtenir des analyses radicalement différentes. Il est donc important de toujours garder à l'esprit cette difficulté afin de ne pas prêter à des propos une interprétation réductrice ou entrer dans des descriptions caricaturales. On peut identifier deux moments où des décalages peuvent survenir. Le premier se situe entre la pensée réelle de l'enseignante et sa

---

<sup>30</sup> Ce terme fait écho aux propos de Mme Y., qui l'emploie en entretien (premier entretien, intervention 44) et hors-entretiens.

mise en mot, la façon dont elle va exprimer cette pensée. C'est ce type de décalage qui se produit quand sans le vouloir on fait une remarque qualifiée de « maladroite » à quelqu'un. Le deuxième décalage a lieu entre ce que dit l'enseignante et ce que va en comprendre l'interlocuteur, selon le contexte, sa sensibilité, son vécu,...

- Par ailleurs, il est important de se rappeler que les termes employés quand on traite de la question des langues au sens large sont multiples et parfois difficiles à définir clairement<sup>31</sup>. Certains d'entre eux sont même définis de façons différentes selon les chercheurs qui les emploient. Ceci peut donc induire des difficultés de compréhension supplémentaires, dans la mesure où dans une conversation l'ensemble des termes ne peut être défini lors de leur utilisation. Pour illustrer cela, on peut se référer à la définition donnée de la langue maternelle, qui montre une multitude d'interprétations possibles de cette notion.

#### **2.4.2. Décalage entre le discours et la pratique réelle**

Il est également important de rappeler que ce travail porte uniquement sur les entretiens. Je ne chercherai du coup en aucun cas à vérifier les dires des enseignantes en confrontant leurs propos à leurs pratiques réelles en classe. Il n'y aura donc pas de réflexion sur d'éventuels écarts pouvant exister entre le discours et les actes réels. L'analyse sera centrée sur les pratiques supposées des enseignantes, la façon dont elles perçoivent elles-mêmes leur gestion de classe et leur positionnement vis-à-vis des enfants allophones et de leurs parents.

Si la décision de ne travailler qu'à partir des entretiens est un choix pleinement réfléchi, il n'en demeure pas moins que l'analyse des vidéos parallèlement aux entretiens serait un prolongement intéressant à ce travail.

#### **2.4.3. Influence du contexte de recueil de données**

Le dernier point sur lequel il convient d'attirer l'attention concerne le lieu où les différents entretiens ont été réalisés. En effet, tous ont eu lieu au sein de l'école où exercent les enseignantes, le plus souvent même en classe. Cette donnée est importante dans la mesure où il s'agit là de leur lieu de travail. On peut donc

---

<sup>31</sup> Cf. partie 1.1.

s'interroger sur l'influence qu'a pu avoir ce contexte d'entretien sur les réponses formulées. On peut en effet se demander dans quelle mesure ce milieu scolaire a pu - ou non - orienter les réponses pour leur donner un cadre institutionnel.

Les enseignantes ont-elle nuancé leurs propos pour ne pas « choquer » en tenant un discours trop en contradiction avec les demandes de l'institution ? Le contexte de classe a-t-il joué de façon inconsciente sur les réponses produites ? Et - dans le même ordre d'idée - le fait de répondre à un entretien mené par une formatrice de l'ESPE et spécialiste des langues a-t-il eu une influence spécifique ? Voici autant de questions auxquels il ne sera pas possible de répondre mais qu'il me semble important de relever, le contexte d'étude faisant partie intégrante de ce travail.

## **Chapitre 3 : Analyse des entretiens**

Afin d'avoir un meilleur aperçu des représentations de chacune des enseignantes interrogées dans le cadre de l'étude, les entretiens seront analysés séparément suivant trois axes de lecture. Nous étudierons dans un premier temps le regard porté par l'enseignante sur le bilinguisme<sup>32</sup>, les enfants allophones et leurs familles. Dans un deuxième temps, nous chercherons à déterminer si l'enseignante a conscience ou non que l'enfant se construit entre deux cultures et des difficultés que cela peut engendrer et qu'il va falloir l'aider à surmonter. Nous analyserons enfin les répercussions qu'ont ces représentations sur les pratiques professionnelles des enseignantes et, notamment, comment elles se traduisent dans les conseils donnés aux parents concernant le choix des langues à parler avec leurs enfants. Une dernière partie permettra de mettre en lien ces pratiques professionnelles avec les données issues de la recherche et les textes officiels. Nous pourrons ainsi mettre en lumière la pertinence ou non des différentes approches.

Notons que les données récoltées sont relativement conséquentes et qu'il est impossible dans le cadre de ce travail de les analyser dans les détails. L'objectif de cette étude sera donc uniquement de faire ressortir les informations principales concernant les trois axes de travail énoncés ci-dessus.

### **3.1. Représentations de Mme X.**

#### **3.1.1. Regard porté sur le bilinguisme, l'enfant allophone et sa famille**

Mme X. définit le bilinguisme comme étant la maîtrise parfaite de deux langues de façon similaire, c'est-à-dire avec les mêmes compétences dans les deux langues (E2, X1 et X2)<sup>33</sup>. Cependant, elle a conscience que la définition produite constitue un « idéal » et que dans les faits, chaque situation de bilinguisme est unique. Le bilinguisme qu'elle décrit est celui qu'elle fréquente quotidiennement en milieu scolaire puisqu'elle évoque à la fois les enfants allophones et les enfants inscrits en cursus bilingue pour un apprentissage intensif d'une deuxième langue

---

<sup>32</sup> Le terme de « bilinguisme » sera employé dans l'ensemble du chapitre 3 en lieu et place du terme « bilingualité », ce dernier n'étant généralement pas utilisé par les enseignants.

<sup>33</sup> Entretien 2 (complémentaire), interventions 1 et 2 de Mme X. Le même codage sera utilisé pour l'ensemble des références aux entretiens.

(E2, X2). La culture n'est pas évoquée de façon formelle au moment où le terme est défini, néanmoins l'ensemble du deuxième entretien laisse transparaître que l'enseignante associe de façon assez spontanée une langue à une culture. On peut noter qu'elle porte un regard très positif sur le bilinguisme des enfants allophones puisqu'elle considère le fait de parler deux langues comme une richesse (E1, X115). Ce point de vue est confirmé peu après lorsqu'elle relève qu'elle trouve dommage que l'enfant ne parle pas la langue de la famille et que celle-ci se perde au bout d'une ou deux générations (E1, X117 ET X118). Si l'appellation « mixte » (E1, X11 et X93), employée pour désigner le bilinguisme des enfants allophones dans le premier entretien peut surprendre et interroger, il n'en demeure pas moins que le terme « bilingue » fait bien référence pour elle aux enfants allophones même si elle-même ne l'emploie pas. L'utilisation de cette dénomination dès le début du deuxième entretien (E2, X12) confirme d'ailleurs bien ce fait.

La vision positive de Mme X. concernant le bilinguisme se retrouve dans les propos tenus pour décrire Emin, enfant turcophone de sa classe. Ceux-ci sont en effet pour la plupart valorisants : ils mettent en avant les compétences et les capacités de l'enfant. On le retrouve notamment dans les interventions suivantes :

- E1, X21 : « Emin je pense qu'il parle turc à la maison »<sup>34</sup>. Mme X. relève une compétence de l'enfant : il parle turc. Même si Emin ne peut pas forcément mettre en avant cette connaissance en classe (où on va lui demander de parler français), on voit là que l'enseignante a conscience que l'enfant a déjà appris des choses dans sa langue native. Elle ne nie donc pas les acquis de l'enfant parce qu'elle ne les perçoit ou ne les comprend pas. Au lieu de voir Emin comme un enfant moins compétent que les autres en français, elle le voit comme potentiellement aussi compétent, la seule différence étant qu'il l'est dans une autre langue.
- E1, X41 et X42 : « C'est un élève actif », « Il commence à communiquer de plus en plus », « à la fin de l'année [...] il viendra un peu plus spontanément ». L'enseignante relève les points positifs, les progrès, établit une projection positive quant à l'évolution de l'enfant ce qui prouve qu'elle ne doute pas du fait qu'il va progresser.

---

<sup>34</sup> Les extraits des entretiens seront retranscrits sans les codages pour en faciliter la lisibilité.

- E1, X49 : « Il s'exprime souvent en montrant des choses, il rentre quand même dans la communication ». Si le premier point montre que l'enfant possède trop peu de vocabulaire et de structures pour parler ce qui pourrait être perçu de façon négative, l'enseignante nuance de suite son propos en précisant que malgré cela, il entre tout de même dans la communication ce qui est bien sûr positif.

De façon plus générale, Mme X. ne considère pas la langue comme un frein à l'entrée dans les apprentissages puisqu'elle précise : « Souvent des enfants qui n'entrent pas du tout dans le langage réussissent quand même [...] parce que ce n'est pas parce qu'un enfant n'arrive pas à parler qu'il ne fait pas les activités » (E1, X50). Elle relève par ailleurs la progression des élèves en langage entre la moyenne section et la grande section, le fait qu'ils produisent des phrases plus construites, qu'ils viennent plus spontanément parler (E1, X85 et X86). Pour elle, le bilinguisme n'est en aucun cas une entrave à l'entrée dans les apprentissages. Deux conditions doivent néanmoins être réunies : les parents doivent avoir conscience de l'importance de la langue enseignée à l'école et des apprentissages scolaires (E1, X120 et E2, X7), l'école doit prendre en compte la culture des enfants allophones (E2, X27).

La bienveillance de l'enseignante vis-à-vis des enfants allophones se retrouve également dans les propos tenus à l'égard des familles de ces enfants. Selon ses dires, il y aurait de réels échanges avec la maman d'Emin, qui parle par ailleurs très bien le français. Mais une mauvaise maîtrise du français ne semble pas faire obstacle aux bonnes relations entre l'enseignante et la famille puisqu'au-delà de la communication verbale, Mme X. est très sensible à la communication non-verbale. Ainsi, même si le papa d'Emin ne semble pas bien maîtriser le français, les propos de Mme X. vis-à-vis de lui restent néanmoins très positifs : elle relève qu'il porte un regard positif sur l'école, qu'il est toujours souriant, qu'il dit toujours bonjour, qu'il est content (E1, X64 et X65). Il en ressort donc que les relations entre l'enseignante et les parents semblent sereines et que la famille paraît être bien accueillie au sein de l'école avec sa langue, sa culture et ses différences, perçues par l'enseignante comme une véritable richesse.

### **3.1.2. Conscience de la construction identitaire entre deux cultures**

Comme évoqué précédemment, Mme X. a pleinement conscience que l'enfant allophone n'est pas seulement un enfant qui parle une autre langue à la maison. C'est également un enfant qui a d'autres traditions, d'autres fêtes, qui ne va pas partir en vacances au même endroit qu'elle, qui maîtrise d'autres codes (E2, X24 à X27). Même si elle n'associe pas cette culture directement au bilinguisme ou qu'elle ne considère pas forcément que la langue et la culture sont intimement liées (E2, X24 et X25), elle a néanmoins conscience que l'enfant a un vécu différent du sien. Cette prise de conscience est très importante puisqu'en portant un regard positif sur la culture familiale et en la valorisation, l'enseignante aide l'enfant à se construire entre sa culture familiale et la culture française. Pour elle, cette construction passe par un échange, un lien entretenu en permanence entre ce que l'enfant vit à la maison et ce que l'enfant vit à l'école (E2, X33). Les parents ont donc au même titre que l'enseignante un rôle primordial à jouer dans l'établissement de ce lien. En effet, s'il va être du ressort de l'enseignante de valoriser la langue de l'enfant et sa culture familiale à l'école, il va être du ressort de la famille de véhiculer une image positive de l'école, de s'investir dans les activités qu'elle propose et d'apporter leur soutien (E2, X13). Mme X. pose donc ici les bases d'une sorte de partenariat dans lequel chacun des partis va avoir une responsabilité distincte mais concourant au même objectif : aider l'enfant à entrer au mieux dans les apprentissages et à se construire une identité plurielle mêlant la culture familiale et la culture du milieu de façon harmonieuse.

De manière générale, que ce soit pour des familles d'origine étrangère ou pour des familles françaises, Mme X. note qu'il est important que l'enfant n'ait pas l'impression que ce qu'il vit à l'école est déconnecté de ce qu'il vit en famille (E2, X29). Pour elle, l'enfant doit réaliser que ce qu'il fait ou apprend en classe va lui être utile également en dehors. Il faut que les apprentissages scolaires aient du sens, y compris dans le domaine familial, pour que l'enfant puisse y voir une utilité et une finalité.

### **3.1.3. Pratiques professionnelles déclarées**

Dans ses pratiques en classe, Mme X. essaye de mettre en œuvre différentes démarches pour aider au mieux les enfants allophones. Afin que le langage ne

constitue pas un obstacle à l'entrée dans les apprentissages, elle propose de nombreux supports visuels, donne des exemples (E1, X50). Elle offre des modèles langagiers riches, reformule, apporte du vocabulaire lors d'échanges en classe (E1, Q78 à Q80). Elle propose par ailleurs des temps de langage spécifiques pour les enfants les plus en difficulté en français. Sa démarche consiste à travailler en amont des situations de langage qui seront par la suite étudiées avec le reste de la classe. Ainsi, les enfants ayant le plus de difficultés pratiquent du réinvestissement quand les autres découvrent la situation, ils sont alors plus en situation de réussite ce qui est valorisant et peut leur permettre d'oser s'exprimer davantage. Il est à noter qu'elle ne fait alors aucune distinction entre les enfants francophones et les enfants allophones ce qui évite de stigmatiser ces derniers (E2, X18 à X23).

Très empathique, elle arrive à percevoir les difficultés que peuvent rencontrer les enfants allophones et accepte même parfois de se mettre à leur place. Ainsi, elle confie qu'elle essaye parfois de répéter des mots que les enfants lui apportent dans leur langue (E2, X27). En faisant ceci, elle valorise les savoirs de l'enfant (il connaît des choses que la maîtresse ne maîtrise pas) et met en lumière le fait qu'il n'est pas évident d'apprendre une autre langue. L'enfant peut ainsi voir que la difficulté ne vient pas du fait qu'il n'est pas capable de faire quelque chose mais bien de la nature même de la tâche, et qu'il est normal qu'il ne parvienne pas de suite à s'exprimer correctement en français.

Dans l'optique d'intégrer les familles et de créer un lien entre l'école et la maison, elle fabrique avec les élèves toutes sortes de supports qui pourront par la suite être présentés à la maison : abécédaires, jeux (E2, X13 et X29). L'important dans cette démarche n'est alors pas que l'enfant présente l'objet en français mais qu'il montre à la maison ce qui a été fait à l'école, qu'il puisse éventuellement se servir du support en famille. Pour Mme X., c'est ainsi qu'il comprendra l'importance des savoirs scolaires, le rôle de l'oral, de l'écrit, et ce sans avoir forcément eu à échanger en français (E2, X29).

Sa vision du bilinguisme l'amène par ailleurs à conseiller aux parents de conserver leur langue première dans les échanges avec leurs enfants (E1, X113 et X115 / E2, X8 et X9). On peut relever deux raisons à cela :

- Mme X. considère qu'un parent se forçant à parler français alors qu'il ne maîtrise pas bien la langue risque de donner à son enfant un mauvais modèle langagier qui risque plus de lui apporter des difficultés que de l'aider. Elle a cependant conscience que les parents adoptant cette démarche le font parce qu'ils pensent « bien faire » (E1, X113) et malgré le fait qu'elle ne cautionne pas ce choix, elle continue à voir le positif de la démarche : c'est fait dans une bonne intention.
- Le fait que Mme X. conseille également aux parents ayant une bonne maîtrise du français de continuer à parler leur langue première avec leurs enfants montre qu'elle ne se pose pas seulement la question du modèle langagier. Même si ceci n'est pas formulé de façon explicite, on voit qu'elle a conscience de l'importance de conserver la langue de la famille et de la richesse que l'enfant pourra retirer de la maîtrise de deux langues.

On peut relever que Mme X. se montre très rassurante vis-à-vis des parents : « Ils n'ont pas besoin de se mettre la pression » (E1, X113), « Même si c'est bloqué là pour l'instant [...], ça se débloquera et puis il maîtrisera les deux langues », « C'est juste une question de temps » (E1, X115). Si elle considère que l'emploi du français hors cadre scolaire n'est pas une nécessité pour que l'enfant l'apprenne correctement, elle conseille cependant aux parents de commencer à intéresser l'enfant à cette nouvelle langue (E1, X120). Lui en faire percevoir l'utilité constitue pour elle un pré-requis qui aidera ensuite grandement l'enfant à entrer dans les apprentissages.

### **3.1.4. Lien entre le discours de l'enseignante et la recherche et les textes officiels**

De cette analyse, nous pouvons faire ressortir que Mme X. a pleinement conscience de l'importance du maintien de la langue d'origine en famille, préconisé par de nombreux chercheurs (notamment Cummins, 1979 ; Rigo, Young et Hu, 2008 ; Abdelilah-Bauer, 2012). Sans stigmatiser les enfants allophones, elle prend cependant en compte le fait que ces derniers parlent une autre langue à la maison et a conscience que le français est pour eux une langue seconde. Elle n'attend donc pas de suite des enfants allophones les mêmes compétences en français que pour les enfants francophones, consciente qu'ils possèdent déjà des acquis dans leur

langue première (Young, 2008). Ses pratiques professionnelles déclarées montrent une réelle volonté d'intégration des parents d'origine étrangère au sein de l'école, démarche indispensable pour permettre de bonnes relations entre l'école et la famille.

Mme X. a par ailleurs bien conscience que l'enfant n'arrive pas seulement à l'école avec une autre langue mais également avec une autre culture, d'autres codes (Hagège, 2012). Le fait d'accepter que l'enfant arrive en classe avec ce bagage évite une rupture avec la sphère familiale et limite le risque d'un refus de l'enfant d'entrer dans les apprentissages scolaires (Rigo, 2008). En permettant aux enfants allophones de s'exprimer dans leur langue ou de parler de leur quotidien, elle met en pratique dans sa classe les recommandations du document d'accompagnement des programmes *Le langage en maternelle* (2011) qui préconise de valoriser la langue de l'enfant à l'école pour l'aider à entrer dans les apprentissages scolaires. Les enfants sont donc intégrés en classe, avec leurs différences, qui sont bien perçues par Mme X. comme une richesse (Goullier, 2012).

On relèvera également dans les pratiques de Mme X. la demande faite aux parents de commencer à intéresser les enfants à la langue de l'école et aux apprentissages scolaires. Cette requête pertinente n'est pas sans rappeler la démarche de Hawkins (1984) puisqu'elle vise à susciter l'intérêt pour la langue avant son apprentissage formel. En intégrant les familles au projet de l'école, Mme X. leur permet par ailleurs d'autoriser symboliquement leur(s) enfant(s) à entrer dans les apprentissages scolaires, sans crainte de manquer de loyauté à leur milieu d'origine (Chomentowski, 2008).

### **3.2. Représentations de Mme Y.**

#### **3.2.1. Regard porté sur le bilinguisme, l'enfant allophone et sa famille**

Contrairement à Mme X., Mme Y. ne pense pas en premier lieu aux enfants allophones lorsqu'on évoque la question du bilinguisme. Pour elle, ce terme fait référence aux classes bilingues français-allemand (E2, Y3, Y4, Y39). Après une réflexion de plusieurs secondes, elle définit le bilinguisme comme « l'apprentissage

d'une langue vivante à plein temps, sans forcément entrer dans la vraie culture du pays » (E2, Y2). On relèvera ici qu'elle considère la langue comme un objet d'apprentissage totalement dissociable de la culture. En début d'entretien, elle ne pense pas au bilinguisme « français - langue première » des enfants allophones avec lesquels elle est pourtant tous les jours en contact. Pour elle, ces enfants doivent en priorité apprendre le français, pré-requis nécessaire à l'apprentissage d'une nouvelle langue (E2, Y4 et E2, Y40, Q41, Y41). On voit là qu'elle envisage le bilinguisme de la même façon pour les enfants allophones que pour les enfants francophones : il faut maîtriser le français pour pouvoir ensuite apprendre une autre langue. Elle considère donc que pour devenir bilingue, un enfant doit maîtriser la langue de scolarisation, qu'elle soit pour lui langue première (cas des enfants francophones) ou langue seconde (cas des enfants allophones). Cette approche du bilinguisme laisse à penser que l'enseignante ne prend pas en compte les connaissances et compétences acquises par les enfants allophones en milieu familial et qu'elle ne s'appuie pas dessus pour construire de nouvelles connaissances.

Comme évoqué précédemment (partie 2.4.1.), Mme Y. utilise à plusieurs reprises le terme « étrangers » (E1, Y1, Y40, Y48) pour désigner les enfants allophones et leurs familles. Ce faisant, elle semble donc avoir une vision assez dichotomique du public qu'elle accueille en classe : il y a d'une part les français francophones et d'autre part tous les enfants d'origine étrangère ou étrangers, qu'ils soient français ou non et qu'elle désigne sous l'appellation « étrangers ». Elle semble par ailleurs établir des comparaisons entre ces deux profils d'enfants, ayant vis-à-vis des enfants allophones les mêmes attentes que pour les enfants francophones. Ainsi, quand elle parle de Samy, enfant turcophone scolarisé dans sa classe, elle déplore le fait que cet enfant parle sa langue première jusqu'à la porte de sa classe (E1, Y3). Elle perçoit donc de façon négative le fait que cet enfant parle en turc au lieu d'y voir des compétences langagières et une capacité d'interaction. Si elle relève que cet enfant est doué en graphisme (E1, Y24 et Y25), à l'aise en motricité (E1, Y27) et qu'il entre bien dans les apprentissages lorsque les consignes peuvent être comprises de façon intuitive (E2, Y19), il n'en demeure pas moins que dans la majeure partie de l'entretien, Mme Y. a tendance à focaliser son attention sur ce que Samy ne sait pas encore faire. Elle ne prend pas en compte le fait qu'il serait peut-être aussi compétent que les autres enfants si elle pouvait évaluer ses

connaissances dans sa langue native. On pourra relever à titre d'exemple les phrases suivantes :

- E1, Y4 et Y7 : « Il **ne** comprend **pas** », « Il **n'a pas** compris ». Mme Y. ne se pose pas la question de la pertinence des supports utilisés ou de la façon dont elle pourrait reformuler ses demandes. Au lieu de considérer que le locuteur (Mme Y.) et l'interlocuteur (Samy) ont tous deux un rôle à jouer pour se comprendre l'un l'autre, elle semble estimer que l'enfant est seul responsable des incompréhensions.
- E1, Y4 : « Il est assez **renfermé** ». L'enseignante énonce un fait mais ne cherche pas à en comprendre les raisons, à se mettre à la place de l'enfant. Ce comportement semble pourtant relativement compréhensible pour un enfant qui a des difficultés à communiquer avec les autres.
- E1, Y12 : « Quand il s'agit de **se battre** en récréation il est au premier rang ». Ici, Mme Y. interprète ce comportement comme la preuve que l'enfant « est bien » (E1, Y27). Or ces bagarres ne seraient-elles pas justement le seul moyen qu'il aurait trouvé pour rentrer en contact avec les autres ? En crèche et en petite section de maternelle, ce sont en effet souvent les enfants qui ne parviennent pas à communiquer par le langage qui sont les plus violents. On peut donc se poser la question de la pertinence de l'interprétation de l'enseignante concernant ce comportement.
- E1, X26 : « Il **ne** joue **jamais** à la cuisine ». Cette remarque vient en réponse à la question demandant les activités dans lesquelles l'enfant s'exprime plus que dans d'autres. Malgré cette question, visant à mettre en avant les domaines dans lesquels l'enfant est en réussite, l'enseignante continue à énoncer uniquement les domaines dans lesquels il n'est pas à l'aise.
- E1, X27 : « Il **ne** va **jamais** à la cuisine », « Il **ne** va **jamais** au coin poupée ». Là encore, l'enseignante fait des constats négatifs. Elle a cependant conscience que l'enfant ne s'engage pas dans ces activités uniquement parce qu'il est bloqué par le problème de la langue puisqu'elle

explique « qu'un enfant va lui poser une question et qu'il [devra] répondre ».

Sur les exemples relevés, on voit bien à chaque fois un lien sous-jacent avec la question de la communication. L'enfant fuit les situations où on risque de lui demander de parler en français. Bien que la difficulté de l'enfant puisse s'expliquer facilement dans les situations décrites, le tableau dressé par l'enseignante est pour sa part relativement négatif. Ceci est d'autant plus surprenant qu'elle parle en des termes très mélioratifs d'un autre enfant allophone dont la langue première est l'espagnol : « En juin il se débrouillait en français », « Au bout de deux jours il avait appris des mots français », « Il jouait avec les enfants », « Il participait » (E1, Y6). Il semble cependant important de relever que la langue française et la langue espagnole ont toutes deux des racines communes, des sonorités proches et qu'il est donc probablement plus aisé pour un enfant hispanophone d'apprendre le français que pour un enfant turcophone. Si l'on se réfère à l'importance accordée par Mme Y. à la langue allemande, on peut se demander dans quelle mesure sa perception de l'enfant bilingue ne dépend pas du prestige de la langue parlée en famille.

Concernant les familles des enfants allophones, on peut relever que Mme Y. fait très nettement la distinction entre les familles qu'elle considère comme bien intégrées en France et celles dont elle estime qu'elles ne font pas suffisamment d'efforts d'intégration. On relève alors très clairement des appréciations plus ou moins positives selon qu'elle parle de l'un ou l'autre profil de famille. Le tableau 2 répertorie la quasi-totalité des propos tenus par Mme Y. concernant les enfants allophones et leurs familles. Ceux-ci sont regroupés en fonction des profils de familles différenciés par Mme Y. : familles que l'enseignante considère comme bien intégrées ; familles que l'enseignante n'estime pas bien intégrées dans lesquelles les parents maîtrisent peu ou mal le français ; familles que l'enseignante n'estime pas bien intégrées malgré une bonne maîtrise du français par au moins un des deux parents.

Tableau 2 : Propos de Mme Y. concernant les enfants allophones et leur famille<sup>35</sup>

<p>Familles que l'enseignante considère comme bien intégrées</p>	<p>E1, Y59 : « Il y en a vraiment <b>ils sont comme vous et moi</b> mais vraiment »  E2, Y62 : « Les parents maîtrisent le français, tout en sachant parler très bien le turc ! Et moi je trouve ça <b>formidable</b> ! »</p>
<p>Familles que l'enseignante n'estime pas bien intégrées</p>	<p><u>Familles dans lesquelles les parents maîtrisent peu ou mal le français</u></p> <p>E2, Y24 : « J'ai très bien compris que elle-même ne maîtrise pas la langue donc <b>elle ne veut pas transmettre ses erreurs à ses enfants</b> »</p>
	<p><u>Familles dans lesquelles au moins un des parents maîtrise bien le français</u></p> <p>E1, Y4 : « <b>Je jette un peu la pierre</b> à la maman mais <b>elle ne fait aucun effort</b> »  E1, Y33 : « Je <b>n'ai jamais</b> vu le papa »  E1, Y34 : « Il [le papa] est peintre ou <b>un truc comme ça</b> »  E1, Y36 : « J'ai essayé un peu de <b>la</b> [la maman] <b>mettre dehors</b> »  E1, Y35 : « La maman elle est très bien, elle est très gentille <b>mais</b> c'est son petit protégé »  E1, Y36 : « Elle [la maman] <b>surveille</b> »  E1, Y40 : « Ils <b>ne</b> travaillent <b>pas</b> hein »  E1, Y40 : « Ils ont vraiment tendance à rester entre eux » (dit en <b>grimaçant</b>)  E1, Y40 : « Que voulez-vous faire si devant le pas de la porte, deux mamans turques pouf et elles parlent turc entre elles [...] voilà, <b>ma journée ça s'écroule</b> »  E1, Y40 : « Ils <b>n'ont jamais</b> le temps »  E1, Y41 : « <b>Est-ce que ça les</b> [l'école et la vie de l'école] <b>intéresse ?</b> »  E1, Y41 : « Ils s'installent là sur la place de l'église et ils jouent et <b>McDonald's et DVD et télé</b> »  E1, Y44 : « Qu'est-ce que je me suis déjà fait <b>insulter</b> par les parents devant la porte, dans leur langue heureusement, comme ça je n'ai pas compris ce qu'elle m'a dit. Je trouve ça <b>désolant</b> »  E1, Y51 : « Leur <b>culture s'arrête à leurs quatre murs</b> et leur télévision et leurs jeux électroniques »</p>

<sup>35</sup> Les éléments des citations figurant en gras visent à attirer l'attention sur les mots-clés ou autres contenus importants.

	<p><u>Familles dans lesquelles au moins un des parents maîtrise bien le français (suite)</u></p> <p>E1, Y55 : « Est-ce que <b>c'est ça l'intégration ?</b> »</p> <p>E1, Y59 : « Elles sont <b>dans leur foulard là</b>, devant la porte, <b>en clan</b>, elles parlent turc, elles <b>ne disent même pas bonjour</b> aux autres mamans »</p> <p>E2, Y24 : « J'ai [...] un élève dans ma classe qui parle très mal le français alors que la maman parle français aussi bien que moi. Donc <b>là j'ai du mal !</b> »</p> <p>E2, Y9 : « Il faudrait quand même un minimum [...] d'<b>intégration à notre culture et à notre langue</b> parce qu'ils habitent dans le pays »</p>
--	--

L'analyse de ce tableau nous permet de mettre en avant un certain nombre de points intéressants :

- On relève ici que le regard porté sur les familles peut être très variable selon les situations : admiratif pour les familles dont elle considère que l'intégration est réussie, compréhensif pour les familles qui ne maîtrisent pas bien le français et parlent donc leur langue première avec leurs enfants, beaucoup moins positif quand elle constate que la famille fait peu d'effort pour s'intégrer et continue à parler uniquement dans sa langue avec l'enfant et ce malgré une bonne maîtrise du français.
- On peut noter que, pour Mme Y., l'intégration passe non seulement par une bonne maîtrise de la langue française, mais également par une assimilation de certains codes culturels. L'expression « comme vous et moi », qui revient à plusieurs reprises lors des entretiens, donne à penser que les signes visibles d'appartenance à une autre culture lui posent problème (port du voile, pratiques alimentaires différentes).
- Les relations paraissent globalement difficile avec les familles (insultes, impression d'être en permanence surveillée).
- Mme Y. semble faire de nombreuses généralisations et amalgames qui montrent une certaine méconnaissance de la culture de l'autre.

### **3.2.2. Conscience de la construction identitaire entre deux cultures**

Dans le contexte décrit précédemment, l'intégration et la valorisation en classe de la culture de l'enfant pourraient sembler compromises. Pourtant, il n'en demeure pas moins que Mme Y. semble réellement soucieuse de transmettre aux enfants de sa classe une ouverture culturelle. On peut relever cette démarche à plusieurs reprises :

- E1, Y41 et E2, Y27 : Projet autour des écoles du monde (fabrication des écoles ou livre sur ces écoles)
- E1, Y51 et Y53 : Possibilité pour les enfants d'amener un objet de leur culture et de le présenter en classe
- E2, Y50 et Y52 : Temps de langage pour échanger sur les fêtes, les jours fériés ou les traditions françaises mais également de la culture des enfants de la classe
- E2, Y71 : Demandes ponctuelles à un enfant de dire un mot dans sa langue

Pour Mme. Y., aider l'enfant à se construire entre deux cultures, c'est l'aider à faire la différence entre ce qui relève des fêtes et traditions françaises et ce qui relève de sa culture familiale. Les échanges autour des fêtes et traditions intègrent donc bien en classe le vécu familial des enfants allophones (et des enfants francophones). Cependant, les autres tentatives d'ouverture culturelle semblent malheureusement souvent en décalage avec le quotidien des enfants. Ainsi, dans le projet de livre sur les écoles du monde, Mme Y. ne parle que peu des écoles dans les pays d'origine des enfants de sa classe. Elle reconnaît que c'est par méconnaissance et peur de « dire des bêtises » (E2, Y69). Elle ne s'appuie donc pas sur la diversité et la richesse culturelle présentes dans sa classe quand elle monte un projet visant justement à l'ouverture culturelle. Alors qu'elle semble ouverte et intéressée par le fait que les mamans viennent présenter en classe des objets de leur culture (E1, Y54), elle ne fait cependant même pas la démarche de leur poser quelques questions sur leurs pays d'origine pour pouvoir amener ces connaissances aux enfants dans le cadre de son projet. Par ailleurs, son intérêt ponctuel pour la langue

d'origine des enfants paraît en incohérence totale avec son principe d'interdire à ces mêmes enfants de parler leur langue première au sein de l'école.

On sent donc que Mme Y. a conscience que le maintien de la langue et de la culture familiales est important (E2, Y9) mais son discours paraît par moment incohérent et ses tentatives d'ouverture à la culture de l'enfant sont maladroites. La différence culturelle amène des incompréhensions aussi bien du côté des parents que du côté de l'enseignante qui rendent les relations entre école et familles difficiles. Si Mme X. attachait énormément d'importance à ce contact respectueux et bienveillant avec les parents, Mme Y. ne semble pas réaliser qu'il est primordial pour aider l'enfant à trouver un équilibre entre ces deux mondes (maison et école) qui semblent ici si éloignés, voire même hostiles. Les tensions et malaises, les problèmes de communication décrits par Mme Y. mettent ici en avant les difficultés que peuvent rencontrer certains enseignants accueillant des enfants allophones, et ce souvent malgré une envie de bien faire. N'ayant pas les clés pour décoder la culture de l'autre, elle est ici en quelque sorte dépassée dans sa pratique professionnelle. Et si certains propos ou attitudes peuvent sembler déplacés, il est important de garder à l'esprit que Mme Y. aime son métier (E1, Y41), s'y investit (E1, Y42), se sent utile dans ce qu'elle fait (E1, Y51) et cherche à proposer le meilleur d'elle-même « pour les enfants » (E1, Y41, Y42, Y45).

### **3.2.3. Pratiques professionnelles déclarées**

Mme Y. étant enseignante en grande section, elle estime que même les enfants allophones<sup>36</sup> qui entrent le moins dans la communication verbale en français sont capables de comprendre un minimum (E2, Y36). Elle ne pratique donc pas de différenciation pédagogique pour aider ces enfants dans le domaine langagier. Elle veille cependant à répéter la consigne si elle l'estime nécessaire et à rester si besoin à côté de l'enfant en difficulté pour commencer le travail avec lui s'il en a besoin (E2, Y37). Les enfants ayant le plus de besoin sont par ailleurs suivis dans le cadre des APC.

La priorité de Mme Y. pour les enfants allophones est qu'ils acquièrent une bonne base en français (E2, Y30). Pour ce faire, elle interdit donc aux enfants de

---

<sup>36</sup> On parle ici des enfants allophones scolarisés depuis la petite section.

communiquer dans leur langue d'origine au sein de l'école. L'interdiction est même valable pendant les temps de récréation et de goûter (E2, Q21 à Y23) et Mme Y. souhaiterait même que les parents maîtrisant le français se fixent également pour règle de ne pas parler leur langue première une fois rentrés dans l'école (E2, Y30). Il est à noter que l'interdit de parler sa langue d'origine à l'école semble bien compris par les enfants qui du coup n'osent même pas parler leur langue à la demande de l'enseignante (E2, Y71). Toujours dans l'optique de faire parler le plus souvent possible l'enfant en français, elle envisage la possibilité de ramener à la maison un outil de l'école, un livre fabriqué en classe. Sa démarche est cependant très différente de celle de Mme X. qui proposait aux enfants de ramener notamment des jeux à la maison pour créer du lien avec les familles et aider ainsi parents et enfants à comprendre le rôle de l'école. Mme Y. n'envisage pour sa part ces outils que comme des supports pour permettre à l'enfant d'oraliser (E2, Y28). Elle a par ailleurs une vision très surprenante puisqu'elle considère que si l'enfant venait à expliquer quelque chose dans sa langue native, il aurait alors effectué une traduction du français (E2, Y29). Ceci laisse à penser que Mme Y. considère que l'enfant allophone pense et réfléchit en français avant de dire quelque chose dans sa langue et montre là encore une vision très centrée sur la langue française.

Le fait de n'envisager la possibilité du bilinguisme qu'après l'acquisition de bases suffisantes en français amène tout naturellement Mme Y. à conseiller aux parents des enfants allophones de parler avec eux en français. Ceci est à nuancer dans la mesure où elle comprend que des parents ne maîtrisant pas bien le français ne souhaitent pas transmettre de mauvais modèles langagiers (E2, Y24). Par ailleurs, n'étant pas forcément au courant du bilinguisme de certains enfants (E2, Y63), ses conseils vont donc être donnés de façon plus ciblée aux parents dont elle sait qu'ils parlent leur langue native à leur enfant alors qu'ils maîtrisent bien le français, si elle venait à constater que l'enfant avait pour sa part des difficultés en français (E2, Y26).

### **3.2.4. Lien entre le discours de l'enseignante et la recherche et les textes officiels**

Chez Mme Y., l'apprentissage du français est la priorité. Elle ne semble pas avoir conscience que la langue première est une base pour l'apprentissage du

français langue seconde (Young, 2008). Ses attentes sont par ailleurs les mêmes pour les enfants francophones que pour les enfants allophones : maîtriser ce qu'elle considère être la base, à savoir le français, avant d'apprendre une deuxième langue. Elle ne fait donc pas la distinction entre les enfants francophones ayant commencé l'acquisition du français à la maison en tant que langue première et les enfants allophones qui apprennent le français comme langue seconde. Cette vision des choses rend alors parfois les relations avec les parents difficiles, ces derniers étant difficilement intégrés au sein de l'école s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue française et les codes culturels associés.

On notera par ailleurs que Mme Y. ne perçoit pas le lien existant entre langue et culture, ce qui ne permet qu'une reconnaissance partielle de l'identité de l'enfant (Hu, 2008). Les langues et cultures des enfants de sa classe ne sont d'ailleurs que peu mises en valeur au sein de l'école. Ses propos, souvent contradictoires, montrent une difficulté de positionnement de l'enseignante concernant l'accueil des enfants allophones. Si elle semble avoir conscience de la richesse culturelle présente au sein de sa classe, elle ne parvient cependant pas à la mettre en valeur. En interdisant aux enfants de s'exprimer dans leur langue première - y compris en récréation, moment pourtant censé être moins contraignant que les temps d'apprentissages en classe - elle dévalorise la langue d'origine ce qui peut amener l'enfant à percevoir le français comme une « langue d'oppression » (Le langage à l'école maternelle, 2011). En refusant que l'enfant s'exprime dans sa langue première au sein de l'école, les enseignants interrompent le processus d'acquisition du langage indispensable à la bonne maîtrise de la langue d'origine mais également à l'apprentissage ultérieur du français langue seconde (Abdelilah-Bauer, 2012). Leurs pratiques professionnelles vont donc à l'encontre des préconisations des textes officiels et ne tiennent pas compte des résultats des recherches portant sur le sujet. Ils risquent par ailleurs même d'aboutir à l'effet inverse que celui recherché, et ce malgré une réelle volonté de « bien faire »<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Mme Y. s'est en effet interrogée sur la pertinence de ses pratiques professionnelles concernant l'accueil des enfants allophones en demandant si celles-ci étaient bien les mêmes que celles de ses collègues (extrait non filmé).

### 3.3. Représentations de Mme Z.

N'ayant réussi à obtenir de Mme Z. un entretien complémentaire, les données que j'analyserai ici résultent uniquement du premier entretien, portant sur Adam, un enfant dont les parents sont originaires d'Europe de l'est. Les informations qui peuvent en être retirées sont donc moins conséquentes et parfois moins précises que dans les entretiens précédents.

#### 3.3.1. Regard porté sur le bilinguisme, l'enfant allophone et sa famille

L'entretien réalisé auprès de Mme Z. étant relativement court, nous ne pouvons identifier la façon dont elle conçoit le bilinguisme. Il est cependant possible d'analyser la façon dont elle perçoit un des enfants allophones de sa classe en répertoriant l'ensemble des remarques portant sur Adam.

Tableau 3 : Propos de Mme Z. concernant Adam

	Début d'année	Fin d'année
Remarques négatives	<p>Z1 : « C'est un enfant qui a commencé l'année chez les grands <b>très timide</b> »</p> <p>Z3 : « En grande section donc <b>très timide</b> »</p> <p>Z3 : « Adam <b>ne</b> parle <b>pas</b> français à la maison »</p> <p>Z5 : « En général c'est effectivement <b>très timide</b> »</p> <p>Z5 : « C'était un enfant qui <b>paniquait</b> [...] »</p> <p>Z5 : « Il <b>ne</b> savait <b>pas</b> »</p> <p>Z5 : « Il <b>fait semblant</b> de réfléchir »</p> <p>Z5 : « Il a déjà commencé à <b>pleurer</b> à certains moments où il s'est effondré, il <b>ne</b> savait <b>pas</b>, il <b>ne</b> comprenait <b>pas</b> donc <b>panique</b> »</p> <p>Z10 : « Le <b>blocage</b>, il <b>ne</b> comprenait <b>pas</b> les consignes »</p> <p>Z11 : « Il fallait lui <b>réexpliquer</b> »</p> <p>Z11 : « Il <b>ne</b> savait <b>pas</b> ce qu'il fallait faire, il <b>n'</b>avait <b>pas</b> compris toutes les consignes »</p>	<p>Z17 et Z18 : « Il va oser <b>mais</b> » ; « Cette <b>timidité</b> de <b>ne pas</b> oser ça c'est tout le temps »</p>

Remarques positives	Q30 à Z31 : Adam semble n'avoir aucun problème de relations avec les autres enfants, et ce depuis le début de l'année	Z5 : « Il est <b>plus</b> à l'aise » Z5 : « Adam là maintenant s'est <b>bien ouvert</b> » Z6 : « Il est <b>plus ouvert</b> face aux autres » Z14 : « Aujourd'hui <b>oui</b> , c'était <b>oui</b> » Z22 : « En petit groupe, avec les copains, <b>il n'y a pas de soucis</b> » Z23 : « Le fait <b>d'oser parler</b> devant les autres » / Z25 : « Et <b>avec nous</b> aussi »
---------------------	---	---

Le tableau 3 nous permet de mettre en évidence un changement assez marqué dans la façon dont Mme Z. parle de l'enfant entre le début et la fin de l'année scolaire. On observe bien ici que l'enfant est globalement décrit en début d'année en des termes plutôt négatifs. Mis à part ses bonnes relations avec les autres enfants, l'enseignante pointe de façon appuyée les difficultés rencontrées en langage. On ne dispose cependant d'aucune information concernant ses compétences dans les autres domaines (en motricité, en graphisme,...), dans lesquels il est peut-être bien plus performant. Les remarques en fin d'année sont elles beaucoup plus positives : l'enfant est encore décrit comme timide mais il s'est ouvert et ose s'exprimer aussi bien devant ses camarades que devant les adultes.

Ce tableau peut alors être interprété de trois façons :

- L'enfant a fait de gros progrès entre le début et la fin de l'année
- Le regard de l'enseignante sur l'enfant a évolué de façon positive
- L'enseignante a - de façon consciente ou non - exagéré les difficultés de l'enfant en début d'année afin de mieux mettre en valeur les progrès réalisés durant l'année

Sa pratique professionnelle fait dire à l'enseignante que le cas d'Adam illustre globalement bien le comportement des enfants allophones de façon plus générale. Elle a en effet déjà eu l'occasion de constater que les enfants sont souvent plus à l'aise en fin d'année (Z5). Elle a déjà pu également remarquer que les enfants allophones entrent plus facilement en communication avec leurs camarades qu'avec

les adultes (Z21 et Z26). Elle relève que l'enfant entre souvent en communication avec ses copains par l'action ou la gestuelle quand les enseignants demandent pour leur part de la communication verbale, ce qui est dans un premier temps plus difficile. Cette communication non-verbale n'empêche pas Mme Z. de voir que l'enfant entre bien en interaction avec ses camarades et qu'il n'a pas de difficultés relationnelles.

Les relations entretenues avec les parents d'Adam, semblent être globalement bonnes. Les propos de Mme Z. ne laissent pas transparaître de difficultés relationnelles ou de malaise comme on a pu le constater dans les entretiens de Mme Y., cependant, on peut se demander dans quelle mesure elle « connaît » (Z3) réellement la famille. En effet, bien qu'ayant eu le grand frère d'Adam dans sa classe, Mme Z. n'est pas sûre du pays duquel sont originaires les parents et ne connaît probablement pas la langue parlée en famille. On notera néanmoins que, bien que relevant le fait que la maman ne maîtrise toujours pas la langue française malgré au moins dix ans passés dans le pays (Z3), Mme Z. a tout de même conscience qu'elle essaye de faire des efforts pour communiquer (Z32). L'enseignante est donc sensible aux tentatives de la maman pour établir d'un dialogue qu'elle voit d'un œil positif. Elle explique le peu de progrès de la maman en français par le fait qu'elle ne sort pas beaucoup de chez elle hormis pour voir la famille ou se rendre à l'école (Z34). Pour elle, la maman pourrait cependant s'inscrire à des cours de français proposés dans le quartier ou essayer d'apprendre la langue avec ses enfants.

### **3.3.2. Conscience de la construction identitaire entre deux cultures**

Cette question n'ayant pas été abordée lors du premier entretien, cette partie ne pourra pas être traitée à cause du manque de données.

### **3.3.3. Pratiques professionnelles déclarées**

Les données dont nous disposons concernant les pratiques professionnelles de Mme Z. sont également assez incomplètes. Elles nous révèlent néanmoins que, tout comme Mme X. et Mme Y., elle met à profit les temps d'APC pour travailler avec les élèves ayant des difficultés de langage (Z13). Elle juge ces moments profitables à l'enfant car il peut ainsi s'exprimer devant un groupe d'interlocuteurs beaucoup plus

restreint. Elle profite également de ce temps pour proposer de travailler de façon plus ludique, notamment à travers des jeux de société.

Par ailleurs, sa vision de l'enfant allophone l'amène à considérer qu'il serait bénéfique pour l'enfant que ses parents lui parlent en français, au moins de façon ponctuelle. Elle voit ceci comme une aide qui viendrait compléter le travail effectué en classe (Z12). On ne sait cependant pas si elle donne ce conseil aux parents ou si c'est seulement une conviction personnelle qu'elle confie lors de l'entretien. On peut cependant relever la fréquence avec laquelle elle revient sur cette idée, qui montre bien à quel point elle y est attachée : six répétitions en moins de sept minutes d'entretien (Z4, Z5, Z6 et Z7, Z12, Z13, Z22). Comme Mme Y., Mme Z. pense donc que le fait que les parents communiquent en français avec leur(s) enfant(s) est primordial pour les aider à entrer dans l'apprentissage du français. On relèvera cependant une différence majeure concernant la situation :

- Mme Y. fait cette demande à une maman dont elle sait qu'elle maîtrise parfaitement la langue française
- Mme Z. semble attendre ceci d'une maman dont elle sait qu'elle ne comprend que peu la langue : « c'est toujours aussi petit nègre quand elle me parle » (Z3). Son attente ne tient ici pas compte de la situation spécifique de la famille.

Mme Z. semble donc ne pas faire beaucoup de distinction entre les différentes situations familiales et avoir une attente similaire chez toutes les familles d'origine étrangère. Il ne paraît pas y avoir de prise en considération particulière du niveau de langue des parents et de leur possibilité de s'exprimer ou non en français. En l'absence d'entretien complémentaire, il ne sera cependant pas possible de confirmer cette hypothèse.

### **3.3.4. Lien entre le discours de l'enseignante et la recherche et les textes officiels**

Malgré le peu de d'informations concernant les pratiques de Mme Z., trois points importants peuvent être relevés et mis en lien avec les données issues de la recherche :

- La demande insistante à l'attention des parents de parler français avec leur enfant semble montrer qu'elle n'a pas connaissance de l'importance pour l'enfant d'acquérir des bases solides dans sa langue première (Young, 2008 ; Abdelilah-Bauer, 2012).
- L'absence de prise en considération du niveau de langue des parents (si celle-ci est avérée<sup>38</sup>) risque - si les parents décident malgré tout d'échanger en français - de confronter l'enfant à une langue appauvrie (pas de jeux de mots, de nuances, d'expressions propres à la langue) avec des risques accrus d'erreurs telles que des confusions de mots, des problèmes de conjugaison ou l'usage de syntaxes inappropriées (Chomentowski, 2008).
- On peut enfin se poser la question de la place de la culture et de la langue de l'enfant en classe. Si cette thématique n'est pas abordée durant l'entretien, celui-ci met cependant en évidence une méconnaissance du pays d'origine de l'enfant et donc probablement également de sa langue première. Il semble donc peu probable que l'enfant ait eu l'opportunité de la valoriser en classe.

---

<sup>38</sup> Cette interprétation n'est cependant pas confirmée au vu du manque de données.

Le travail présenté met donc clairement en évidence aussi bien la variété des cas de bilinguisme que la diversité des approches et des représentations des enseignants à ce sujet. Cette étude ne prétend aucunement avoir fait le tour de la question mais permet néanmoins de mettre en lumière certaines des représentations très variées que peuvent avoir les enseignants de maternelle et les divergences qui vont en résulter dans leurs pratiques professionnelles. On retiendra de cette analyse que, bien que poursuivant les mêmes objectifs (apprentissage du français par l'enfant allophone, bonne intégration dans la société française et construction identitaire harmonieuse entre ses deux langues et cultures), les enseignants mettent en œuvre des dispositifs qui leur sont propres et qui peuvent varier considérablement, allant parfois d'un extrême à l'autre. Ces différences notables dans les pratiques sont probablement à mettre en lien avec le fait qu'il existe très peu de directives officielles concernant la scolarisation des enfants allophones nés en France. Ces derniers, « oubliés » des textes officiels, sont alors souvent accueillis à l'école maternelle de la même façon que les enfants français francophones, sans réelle prise en compte de leur histoire, de leur origine et de leurs apprentissages premiers dans leur langue native.

Les difficultés et les interrogations que peuvent rencontrer les enseignants lors de l'accueil d'enfants allophones au sein de leur classe questionnent par ailleurs sur la formation proposée à ce sujet. Les enseignantes rencontrées semblent en effet avoir été peu sensibilisées à la spécificité relative à l'accueil de ce public d'origine étrangère et y apportent des réponses très personnelles, plus ou moins pertinentes. Ces réponses sont d'ailleurs souvent à mettre en corrélation avec leur vécu et leur propre rapport aux langues. Même si la question n'a pas été posée lors des entretiens initiaux ou complémentaires, on peut relever qu'aucune des enseignantes ne fait référence explicitement aux textes officiels ou à la recherche dans ses propos. Ceci peut donc laisser à penser que leurs pratiques professionnelles sont plus instinctives que basées sur des données théoriques issues de la recherche<sup>39</sup>. Or on sait aujourd'hui qu'« il faut [...] encourager l'utilisation de la langue maternelle à l'école, [la première langue étant] un facilitateur pour l'apprentissage de la langue de l'école » (Abdelilah-Bauer, 2012, p.121). Les recherches énoncent différentes

---

<sup>39</sup> A l'exception de Mme X. dont la pratique professionnelle très pertinente démontre peut-être au contraire d'une mise en pratique des lectures ou des connaissances issues de la recherche sur le sujet.

raisons pour argumenter ce constat : l'arrêt précoce de l'acquisition de la langue première interrompt le processus d'acquisition du langage (Abdelilah-Bauer, 2012), l'apprentissage d'une deuxième langue se construit sur les bases que l'enfant a déjà acquises en famille ou au sein de la communauté culturelle (Young, 2008), l'enfant ne doit pas sentir sa langue première menacée pour ne pas risquer un refus de l'apprentissage d'une nouvelle langue (Rigo, 2008), reconnaître la langue première constitue une reconnaissance de l'identité de l'enfant (Hu, 2008). Il paraît dès lors important de repenser la formation des enseignants en conséquence, afin que leur pratique professionnelle ne soit plus seulement instinctive mais réfléchie en connaissance de cause.

Dans une société en pleine mutation, il est devenu primordial que l'école parvienne à s'adapter, acceptant de s'ouvrir à d'autres langues, d'autres cultures, d'autres façons de penser. Il est en effet certain que le nombre d'enfants bilingues, voire multilingues, scolarisés en France va continuer à augmenter, apportant au sein des classes des profils linguistiques et culturels variés. Longtemps « ancrée dans son habitus monolingue [...] en raison de ses principes républicains » (Hélot, 2007, p.19) l'école doit désormais relever un nouveau défi : « ne pas ignorer [les] biographies linguistiques et culturelles [de ses élèves], ne pas considérer celles-ci comme un éventuel frein, mais comme une source d'intérêt, un domaine à exploiter en cours » (Hu, 2008, p.83). Car c'est en s'appuyant sur les ressources de ses élèves que l'école pourra au mieux intégrer les enfants d'origine étrangère, tout en faisant découvrir à l'ensemble de la classe la diversité et la richesse des cultures en présence. Et si les préjugés négatifs et la discrimination sont souvent dus à une méconnaissance de l'autre et une peur de l'inconnu, la découverte et la valorisation d'autres cultures - qui permettent à la fois la décentration et la reconnaissance de l'autre dans sa différence - restent encore les meilleures clés pour véhiculer auprès des enfants des valeurs de tolérance et de respect.

## Bibliographie

ABDELILAH-BAUER, Barbara. *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte, 2008

ABDELILAH-BAUER, Barbara. *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte, 2012

BAILLY, Laurence. Langues, langages et lien social. *Hommes et migrations*, 2004, n°1252, p.56-65

BEACCO, Jean-Claude ; BYRAM, Michael. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue [en ligne]*. (2002, mis à jour en 04/2003). Disponible sur : < [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf)> (Consulté le 16/05/2014)

BLANQUER, Jean-Michel. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York : Henry Holt and compagny, 1933

BREUGNOT, Jacqueline. La compréhension interculturelle en zone frontalière : Quels besoins, quels outils, quelles formations ? In : HELOT, Christine ; BENERT, Britta ; EHRHART, Sabine ; YOUNG, Andrea. *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008

CASTELLOTTI, Véronique. Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Français aujourd'hui*, 2009, n°164, p.109-114

CHOMENTOWSKI, Martine. Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver. *Tréma*, 2008, n°30, p.5-17

CUMMINS, Jim. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers in Bilingualism*, 1979, n°19, p.197-205

DEPREZ, Christine. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Crédif, 1999

Dictionnaire de français Larousse **[en ligne]**. Disponible sur : < <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>> (Consulté le 22/04/2014)

EDINSTITUT. *Etude sur le dialecte alsacien*. Etude réalisée pour l'Office pour la langue et la culture d'Alsace, 01/03/2012 au 09/03/2012.

EDUCATION NATIONALE. *L'éducation prioritaire* **[en ligne]**. (mis à jour en 05/2014) Disponible sur : <[www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html](http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html)> (Consulté le 01/06/2014)

GALLIGANI, Stéphanie. Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les Cahiers du GEPE* **[en ligne]**. 2012, n°4. Disponible sur : < <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314>> (Consulté le 18/03/2014)

GOULLIER, Francis. *Education plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement primaire* **[en ligne]**. Rapport de séminaire, Strasbourg, 10/2012. Disponible sur : < [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012\\_Sem/semNov/Report\\_November2012\\_seminarLangScol\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012_Sem/semNov/Report_November2012_seminarLangScol_FR.pdf)> (Consulté le 30/05/2014)

GROSJEAN, François. *Life with two languages : An introduction to bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press, 1982

HAWKINS, Eric. *Awareness of language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984

HELOT, Christine. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan, 2007

HELOT, Christine ; BENERT, Britta ; EHRHART, Sabine ; YOUNG, Andrea. *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008

HU, Adelheid. Les langues de la migration au cœur d'une éducation plurilingue. In : HELOT, Christine ; BENERT, Britta ; EHRHART, Sabine ; YOUNG, Andrea. *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008

INSEE. *Immigrés et descendants d'immigrés en France* [en ligne]. Rapport de recherche IMMFR12. France : 10/2012. Disponible sur : <<http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/sommaire.asp?codesage=IMMFR12>> (Consulté le 25/05/2014)

INSEE. *Population selon la nationalité au 1<sup>er</sup> janvier 2010* [en ligne]. Rapport de recherche RP2010. France : 2010. Disponible sur : <[http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=15&ref\\_id=poptc02501](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=15&ref_id=poptc02501)> (Consulté le 25/05/2014)

LAMBERT, Wallace. The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and sociocultural consequences. In : HORNBY, Peter. *Bilingualism : Psychological, social and educational implications*. New York : Academic Press, 1977, p.15-27

L'EXPRESS. Claude Hagège : « Imposer sa langue, c'est imposer sa culture » [en ligne]. (28/03/2012, mis à jour le 03/04/2012) Disponible sur : <[http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee\\_1098440.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html)> (Consulté le 10/05/2014)

MOORE, Danièle. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier, 2007

OCDE. *Les migrations internationales en chiffres* [en ligne]. Nations Unies/DAES, 10/2013. Disponible sur : <<http://www.oecd.org/fr/els/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>> (Consulté le 25/05/2014)

OMER, Danielle ; TUPIN, Frédéric (dir.). *Educations plurilingues – L'aire francophone entre héritages et innovations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013

REMY-THOMAS, Florence. Les enseignants face à la diversité linguistique : vers une conception alterlinguistique de l'enseignement ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 2008, n°3, p.177-197

RIEUX, Jean-Thomas (dir.). *Le langage à l'école maternelle*. 2011

RIGO, Bernard. Ethique, interculturalité et plurilinguisme. In : HELOT, Christine ; BENERT, Britta ; EHRHART, Sabine ; YOUNG, Andrea. *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008

SKUTNABB-KANGAS, Tove ; CUMMINS, Jim. *From shame to struggle*. Clevedon : Multilingual Matters, 1988

STRATILAKI, Sophie. *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2011

YOUNG, Andrea. La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire. Penser la formation des enseignants autrement. In : HELOT, Christine ; BENERT, Britta ; EHRHART, Sabine ; YOUNG, Andrea. *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008

## Annexe A : 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 éducation 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 ESPE, 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 B : Codages de transcription

Q : questionneur principal

q : questionneur secondaire

X : Mme X / Y : Mme Y / Z : Mme Z

Les interventions sont numérotées afin de permettre d'y faire plus aisément référence.

Pour conserver l'anonymat des lieux et des personnes, les noms ont été changés.

Allongement de syllabe : « : »

Effacement : « = »

Emphase : « \_ »

Chevauchements : « + »

Pauses brèves (environ 1 seconde) : 00

Pauses longues : 020 (2 secondes), 030 (3 secondes)...

Passages inaudibles : « (...) »

Les paroles produites figurent en gras, le contexte est indiqué en italique.

## **Annexe C : Entretien initial de Mme X.**

**Q1 : Elle a des particularités qui la distinguent d'autres écoles ?**

**X1 : Nous avons une cl= une section de tout-petits / petits. Avec donc euh: bon pour l'instant dix tout-petits et euh: dans le courant de l'année on devrait en avoir seize.**

**Q2 : Ah quand même ?**

**X2 : Voilà, oui.**

**Q3 : Ah oui, vous ouvrez encore une autre classe ?**

**X3 : Non, en fait euh: lorsque les enfants sont propres euh ils sont accueillis donc dans la section et si: si ils = le sont pas en début d'année on réserve la place mais ils peuvent venir à tout moment d= l'année euh une fois que: ils sont propres. Donc pour l'instant, = y en a que dix qui: dont c'est l= cas.**

**Q4 : (...) Les atouts et les fragilités de l'école ? Il y en a ? D'après vous ?**

**X4 : Euh ben enfin, personnellement moi je trouve que les atouts c'est qu'on est une équipe soudée, et euh et que les collègues essayent vraiment de: faire leur maximum pour que les les projets notamment les actions liées au projet d'école soient mis en place. Donc euh: c'est assez dynamique et euh: on fait beaucoup d= choses euh: par rapport à d'autres écoles où j'étais euh: à c= niveau là.**

**Q5 : Et vous êtes bien installés dans le quartier ? Bonnes relations avec les parents ?**

**X5 hoche la tête affirmativement : Ca va, ouais.**

**Q6 : = y a pas de choses particulières ?**

**X6 : Bon après = y a toujours des soucis euh de temps en temps euh, sans qu'on s'y attende euh:**

**Q7 : Oui !**

**X7 : Voilà, des fois.**

**Q8 : Rien de particulier en tout cas.**

**X8 : Non ! Non, non !**

**Q9 : Et maintenant, la classe ici = y a combien d'enfants qui parlent pas français à la maison d'après vous ?**

**X9 : Ca = faudrait que j'aie alors euh:**

**Q10 : A peu près ?**

**X10 regarde dans la classe : Euh: Un 00 Deux 00 Trois 00 Euh, quatre, cinq 020 Six 030 = y en a sept !**

**Q11 : Sept quand même !**

**X11 : Ouais. Euh: mais je compte des enfants dont je pense qu'ils parlent à la fois euh: euh leur langue maternelle et le français. Je pense que c'est: Je pense qu'à chaque fois euh: c'est mixte. Parce que souvent l'un des deux parents parle bien euh le français.**

*Q acquiesce*

**X12 : Euh: donc euh: je pense que les parents s'expriment à la fois dans leur langue maternelle et en français.**

**Q12 : Oui, à la maison.**

**X13 : Voilà ouais.**

**Q13 : Comme le cas de la petite fille là, qu'on a vue au début.**

**X14 : Dilara euh oui c'est ça ! Ouais.**

**Q14 : Vous dites que la maman elle parle euh...**

**X15 : La maman elle parle bien. Euh: et le papa non !**

Q15 : Pas du tout ?

X16 : Ouais

Q16 : Et elle a des frères et sœurs ?

X17 : Elle a: elle a une grande sœur

Q17 : Oui

X18 : Qui visiblement euh, il me s=, elle = était pas dans l'école... Elle était dans l'école quand je n'étais pas encore là, qui s'exprimait euh effectivement il me semble pas très, très bien euh en français.

Q18 : Non plus.

X19 : Et du coup la petite sœur qui a l'âge d'être en toute petite section viendra en toute petite section euh lorsqu'elle s=ra propre.

Q19 : Donc on peut quand même imaginer qu'elle parle surtout turc à la maison.

X20 : Moi j= pense, ouais.

Q20 : Et le garçon maintenant ?

X21 : Euh Emin. Euh Emin je pense qu'il parle turc à la maison. Parce que la mère vient le chercher et lui parle en turc. Mais par contre la mère parle très, très bien français euh. =fin, c'est sa langue maternelle j= pense.

Q21 : Oui, oui, oui, d'accord !

X22 : Mais euh elle parle aussi euh le turc parce que avec ses sœurs qui viennent aussi l= chercher euh elle parle turc. Mais le papa ne parle pas bien français !

Q22 : Et au niveau social dans le quartier, les parents sont plutôt

X23 : C'est des classes sociales défavorisées.

Q23 : **Défavorisées quand même.**

X24 : **Ouais, ouais.**

Q24 : **C'est donc**

X25 : **Euh: je crois qu'au niveau des pourcentages c'est plus de la moitié euh: voilà.**

Q25 : **Vous le ressentez dans la classe ?**

X26 : **Euh: oui, on ressent quand même que euh:**

Q26 : **Par rap= Par exemple, comment vous voyez ça ?**

X27 : **Ben au niveau par exemple des euh, de l'investissement des parents dans l'école. Ils ont du mal à à comprendre: le rôle de l'école.**

*Q acquiesce*

X28 : **Euh donc ça c= est pas toujours évident euh parce que = y a: on a des conceptions euh: qui sont des fois différentes.**

Q27 : **Différentes oui.**

X29 : **Ouais.**

Q28 : **Et quand vous faites des réunions de parents d'élèves ?**

X30 : **Ben c'est là qu= ça s= voit aussi hein. Euh: ben: souvent les parents qui viennent euh c'est les parents qui sont dans des classes sociales plus favorisées.**

*Q acquiesce*

X31 : **Donc euh:**

Q29 : **D'accord.**

X32 : Alors bien sûr = y a des exceptions hein euh = y a des parents qui sont euh: qui sont dans une classe défavorisée et qui pourtant vont s'investir hein. Mais euh: mais souvent c'est comme ça hein.

Q30 *acquiesce* Est-ce que vous pensez que la langue peut être une barrière aussi pour les parents ?

X33 : Euh:

Q31 : Pour venir à la réunion par exemple ? Pour s'investir dans l'école ou

X34 : Peut-être ! Mais euh: on propose aussi euh aux parents des cours de: des cours de français.

Q32 : Ah oui !

X35 : Donc c'est à l'école élémentaire. Euh: ça a lieu deux fois dans la semaine et c'est un groupe de vingt mamans – =fin ça pourrait aussi être des papas mais c'est vingt mamans – euh: qui sont euh: choisies, à qui on propose en fonction de la communication qu'on a remarquée qui n'était pas évidente avec euh: avec ces femmes. Euh: et euh du coup c'est des cours qui sont axés sur euh « Apprendre le français pour s'investir dans l'école, pour pouvoir accompagner aux sorties », euh voilà. Et j= ai jamais assisté à un cours mais c'est euh, voilà, du français langue étrangère euh:

Q33 : Oui, oui.

X36 : Vraiment ciblé sur l'école quoi.

Q34 : C'est un projet intéressant oui ! C'est fait par qui ?

X37 : Alors, euh les cours c'est fait par une enseignante de: français langue étrangère et donc la secrétaire du comité exécutif du RRS intervient des fois pour donner par exemple des cours sur euh les institutions françaises, voilà c'est 00 des choses comme ça, le fonctionnement d'une école, voilà.

q1 : Et c'est un projet à l'initiative de qui alors ?

X38 : Alors c'est dans le cadre du RRS, je sais ça fait plusieurs années que ça fonctionne, je = sais pas qui l'a mis en place. Euh: donc toutes les écoles élémentaires du RRS euh ont un cours de français euh, ça s'appelle « Ouvrir l'école aux parents » et euh voilà. Donc là on est en train de chercher donc on propose aux parents. Tous mes collègues proposent ce cours mais c'est vrai que souvent euh: les personnes qui en auraient le plus besoin ne veulent pas, alors soit parce que = y a des enfants plus p=tits et que du coup personne = peut les garder, ou alors euh: parce que euh: le papa = est pas forcément d'accord euh voilà. Donc c= est pas toujours évident de trouver euh:

Q35 : Bien sûr, bien sûr ! Et si on parle maintenant des enfants, qu'est-ce qu'on peut dire par exemple sur le petit garçon là euh vous connaissez un peu mieux euh

X39 : Emin ? *X sourit.*

Q36 : Emin, voilà. J= me rappelait pas (...)

X40 : Euh: Au niveau de du langage ?

Q37 : Euh en général !

X41 : Bon c'est un élève actif

Q38 : Oui ! Oui, oui !

X42 : Donc qui euh: qui parle bon là je j'ai j= pense qu'il commence à communiquer de plus en plus et qu'à la fin de l'année on arrivera à: Voilà il il viendra un peu plus spontanément euh:

Q39 : Il était déjà là en petite section ?

X43 : Oui !

Q40 : D'accord.

X44 : Il devait v=nir en toute-petite section mais il n'était pas propre. Et j'avais aussi son grand frère. Euh: son grand frère qui était aussi en moyenne section dans ma classe donc c'est pour ça j= connais la famille euh: voilà.

Q acquiesce

X45 : Et l'an dernier, il était suivi en aide personnalisée, Emin.

Q41 : Et pour quelle raison ?

X46 : Euh: alors c'était ma collègue qui l'avait euh pris, je crois qu= c'était le lexique. C'était euh ouais !

Q42 : Ah oui, = y avait donc des

X47 : Donc là ça: j'ai l'impression qu= ça va un peu mieux et que j'ai d'autres enfants plus en difficultés donc cette année j= l'ai pas pris dans le cadre des APC. Euh:

Q43 : Il a l'air de bien comprendre donc !

X48 : Oui ! Oui, oui, oui, oui !

Q44 : Même s'il parle peut-être moins que d'autres.

X49 : Voilà, il s'exprime souvent en montrant des choses, il rentre quand même dans la communication mais pas d= la communication verbale.

Q45 : Mais est-ce que ses problèmes langagiers se répercutent par exemple sur les activités ? Est-ce qu'il participe plus ou bien est-ce qu'il participe moins ?

X50 : Non, il essaye quand même de s'engager dans les activités. Moi j'essaye toujours de montrer un exemple, de: qu= ça soit beaucoup d= dans l= visuel. Donc euh souvent des enfants qui entrent qui n'entrent pas du tout dans le langage réussissent quand même euh: parce que c= est pas parce qu'un enfant n'arrive pas à parler qu'i= qu'i= fait pas les activités et donc euh: Voilà pour lui c'est pas du tout euh:

Q46 : En fait on n'a pas l'impression qu'il soit gêné du fait que

X51 : Non

Q47 : Qu'il = parle pas aussi bien que

X52 : Et là c'est vrai que au moment des d= la répartition des élèves je = savais pas que son cousin euh: que son cousin s=rait dans la même classe. Puisque le cousin Tekin euh: je l'ai inscrit au mois de juin et en fait le père = m'a pas tu du tout dit qu'ils étaient d= la même famille. Donc du coup, bon voilà ils se sont retrouvés là et c'est euh le jour de la rentrée que j'ai compris qu'ils étaient euh: de la même famille et qu'ils passaient beaucoup de temps à l'extérieur. Donc c'est vrai que c'est à la fois positif parce que euh: c'était c'est plus facile pour Tekin qui v=nait de découvrir une nouvelle école d'être avec euh son cousin mais des fois ça les met aussi tout le temps ensemble et euh pour s'ouvrir aux autres c= est pas forcément évident euh.

Q48 : Est-ce qu'on a des moments dans la matinée où le gamin il se sent particulièrement à l'aise ? Ou particulièrement mal à l'aise si on peut dire ?

X53 : Euh. *X réfléchit.*

Q49 : Est-ce qu'il y a des situations typiques où on peut dire que

X54 : Non, je je = pense pas. Dans dans les activités d= la classe il est bien, il fait bien son travail, et puis il est très content quand euh: quand on l= félicite et qu= le travail est bien fait. Et euh =fin c'est un c'est un enfant qui euh on sent qu'il est bien à l'école donc euh ça pose p= 020 je j= ai pas l'impression en tout cas que = y ait des moments où il est

Q50 : Tout à l'heure vous avez dit que bon il était souvent avec son cousin mais de manière générale quelles sont ses relations avec les autres enfants ?

X55 : Ben là j'ai l'impression en début d'année elles étaient quasiment inexistantes hein du coup.

Q51 : Ah oui ?

X56 : Ouais, ouais, ouais ! Ils étaient vraiment tous les deux, là ils jouent quand même le matin ensemble euh: là ça fait d=puis une semaine que j'ai fait des des groupes donc euh là ils sont plus ensemble pour le travail. Mais sinon euh voilà ils s'expliquaient en turc euh comment faire le travail euh euh ils restaient toujours ensemble donc euh là forcément maintenant j'ai un p=tit peu essayé

de séparer les choses donc ils se retrouvent un peu moins ensemble. Mais là dans la cour de récréation ils étaient de nouveau tous les deux euh:

Q52 : Ah oui, ils s'isolent un petit peu !

X57 : Voilà ! Alors maintenant ils en ont trouvé un: un troisième euh: avec qui ils sont souvent euh =fin surtout dans la cour et euh: ben là je = sais pas non plus si ils parlent: français ou turc euh quand ils jouent ensemble. 00 Mais j'ai remarqué qu'ils se retrouvent de plus en plus tous les trois donc euh:

Q53 : Oui donc ils sont obligés de parler français en fait.

q2 : C'est Ali ?

X58 : Ali oui ! Ouais, c'est un enfant qui est aussi d'origine:

Q54 : Turque ?

X59 : Ouais.

Q55 : Oui et vous l'avez dit tout à l'heure il parle turc.

X60 : Ouais ! Ouais, ouais !

Q56 : Et comment se passe la relation avec les parents ? Vous en avez ou... ?

X61 : Avec les parents d'Emin ?

Q57 : Avec les parents oui !

X62 : Avec les parents d'Emin ça se passe bien. La maman est

Q58 : Il y a des échanges ?

X63 : Oui, oui, oui ! Ben comme la maman parle très bien français euh:

Q59 : Ah oui

X64 : = y a pas de soucis. Le papa vient moins souvent et quand il vient euh: je je je sens sur lui euh un regard positif sur l'école. Il est toujours souriant, il dit

toujours bonjour, on sent qu'il a env= on on sent qu'il aurait p=t-être envie d=  
faire plus mais que c= est pas possible euh:

Q60 : Oui

X65 : A cause d= la barrière de la langue. Mais j= vois qu'il arrive il est content,  
il m= sourit toujours euh:

Q61 : Oui ! Oui, oui ! Donc = y a vraiment un bon rapport...

X66 : Oui ! Oui, oui ! Ouais, ouais !

Q62 : Vous avez d'autres questions ? Moi j'ai fini avec mes questions.

q3 : J'ai remarqué (...) le petit garçon là avec les lunettes.

X67 : Oui ! Ah d'ailleurs, j'ai ses lunettes là ! *X rigole.* Oui ?

q4 : Lui il parle quoi ?

X68 : Alors euh: lui il parle français et je pense qu'il parle arabe à la maison.

q5 : D'accord.

X69 : Ouais.

q6 : Parce que j'ai vu c= matin il était un peu embêté, il trouvait plus l= p=tit  
bout x de pâte à fixe x

X70 : x De pâte à fixe, ouais x

q7 : Et j= voyais qu'il il = savait pas quoi dire.

X80 : Ouais.

q8 : (...)

X81 : En fait il = était pas scolarisé en petite section. Sa mère euh: l'a gardé à la  
maison.

Q63 : Donc là il découvre

X82 : **Donc là il découvre mais j= trouve que il rentre bien dans les apprentissages et dans l= fonctionnement d= la classe. x Et puis il parle bien l= français donc euh x**

q9 : **x Oui il essaye, il parle bien le français, ok, ok x**

q10 : **C'est peut-être juste la personnalité ?**

X83 : **Oui, alors il a encore du mal à: ou être avec des co= avec des copains, c= est pas forcément évident, c'est sa première rentrée euh:**

Q64 : **D'accord. Est-ce que – bon là on est en début d'année et bon ils vont rester encore pendant quelques mois ici – est-ce que vous voyez des grandes différences entre le début de l'année et la fin et dans quels domaines en fait ?**

X84 : **Ben euh je trouve qu'en langage euh je parle de la début de moyenne section au début de grande section hein**

Q65 : **Oui c'est ça**

X85 : **Les élèves que j'avais l'an dernier qui maintenant sont chez les grands euh ça =a rien à voir hein. Les les phrases sont plus construites:**

Q66 : **Oui**

X86 : **Pas forcément plus de lexique mais en tout cas des phrases plus construites et puis, maintenant qu'ils sont dans l'école, qu'ils connaissent les adultes, ils viennent aussi plus spontanément nous parler. Alors que j= les ai plus en classe ils viennent souvent me dire des choses alors que là c= est pas forcément évident, les enfants viennent pas encore euh:**

Q67 : **Oui, oui**

X87 : **Dire des choses quand quand = y a quelque chose qui va pas, on le voit pleurer mais ils = viennent pas expliquer euh quelque chose quoi.**

q11 : **Et parmi les sept enfants là qui parlent une autre langue à la maison, c'est principalement le turc ou = y a d'autres langues ?**

X88 : Euh le turc et l'arabe. Ouais.

q12 : C'est quels pays, vous savez, pour l'arabe ?

X89 : Euh: *X réfléchit.* Alors = y en a ça doit être le Maroc, et euh Billal là je je = sais pas.

q13 : D'accord

X90 : Ouais, je pense que c'est l'Algérie mais j= en suis pas certaine.

q14 : Donc turc et arabe.

X91 : Oui ! Mais là c'est plus euh: = y a plus d'enfants qui parlent turc à la maison que l'arabe.

Q68 : Bien

X92 : Mais par rapport à d'autres écoles euh dans lesquelles j'étais qui étaient euh avec un public encore plus défavorisé, là j= trouve quand même que le niveau de langage euh 00 est est bien meilleur quoi. Parce que euh avant j'avais des classes de grande section et en grande section euh j= faisais à peu près la même chose qu'en moyenne section euh ici. Donc c'est quand même un peu: un peu mieux euh et c'est plus facile parce que:

Q69 : C'est dû à quoi ?

X93 : Parce que souvent quand = y en a énormément qui parlent pas du tout français, c'est. Alors que là comme c'est quand même mixte euh ils vont quand même à un moment échanger ensemble, et ça va faire progresser tout le monde. Alors que quand euh à la base euh = y a d=jà pas d'éléments euh: on va dire moteur qui vont euh essayer de parler français euh:

Q70 : (...)

X94 : Voilà, c'est plus difficile quoi !

**Q71 : Est-ce que vous-même vous étiez formée dans le domaine au niveau du langage, comment on aborde ces enfants-là ? Comment on peut les faire progresser ?**

**X95 : Euh chez des enfants qui n'ont pas l= français comme langue maternelle ?**

**Q72 : Oui**

**X96 : Euh non.**

**Q73 : Absolument rien du tout ?**

**X97 : Non ! =fin euh: la formation initiale à l'IUFM sur euh voilà sur euh:**

**Q74 : En français**

**X98 : Voilà, en français. Mais pas euh:**

**Q75 : Mais pas comment on les fait progresser en langage, si ? Un petit peu quand même ?**

**X99 : Si mais pas forcément une thématique spécifique à euh:**

**Q76 : oui, oui**

**q15 : Vous étiez à l'IUFM pendant quelles années ?**

**X100 : Euh 2008 j= crois. J'ai eu l= concours en 2007 il m= semble.**

**q16 : D'accord.**

**X101 : Et après j'ai fait un stage en 020 de deux mois en Argentine donc du coup euh voilà**

**Q77 : Ah d'accord**

**X102 : J= me suis retrouvée à faire du français langue étrangère: mais c'était avec des enfants un peu plus:**

Q78 : **En fait je vous pose la question parce que je vous ai entendue parler ici avec les petits. Quand ils vous apportent un mot ou deux, vous avez tendance vraiment à reformuler et**

X103 : **Oui, oui, oui !**

Q79 : **Et vous donnez. Et ça c'est un comportement typique d'un prof de langue. Donc (...) je me suis dit quand même soit vous avez une formation ou quelque chose**

q17 : **Une expérience**

X104 : **Ouais, ouais, ouais.**

Q80 : **C'est exactement ce qu'on dit qu'il faut faire à un professeur de langue, cette élaboration.**

X105 : **Ben j'essaye de**

q18 : **En Argentine vous avez enseigné le français comme langue étrangère**

X106 : **Euh oui c'est ça, j'étais euh: euh: un mois euh: c'était avec des étudiants euh donc qui étaient dans un, dans l'équivalent d'un IUFM et qui allaient devenir professeurs de français donc qui allaient passer le concours d'entrée donc c'était des cours de conversation et un mois euh dans des écoles primaires.**

Q81 : **Ah oui, c'est intéressant !**

X107 : **Donc euh c= est pas tout à fait la même chose**

Q82 : **Une bonne expérience non ?**

X108 : **Ouais, ouais, c'était bien ! X sourit.**

Q83 : **Oui j'imagine, ça aide oui !**

q19 : **Donc apparemment tous les élèves ils entendent quand même le français quelque part à la maison.**

X109 : Voilà, à un moment ou à un

q20 : Que ce soit des p=tits frères, des p=tites sœurs

X110 : Je pense, je pense. Après euh: euh: je l= sais pas toujours mais = y a par exemple Billal euh: je sens qu'à la maison je pense qu'il = parle pas du tout français et pourtant il maîtrise très, très bien euh donc euh, ça j'ai du mal à savoir euh

Q84 : Ca vient peut-être des copains ou des

q21 : Oui mais les enfants peuvent ne pas parler le français à la maison mais les parents peuvent être aussi (bilingues)

X111 : Voilà. C'est ça qu= j'ai du mal à savoir euh:

q22 : Donc il est bilingue on peut dire ?

X112 : Euh oui je pense, ouais, ouais, ouais !

q23 : Il parle les deux langues.

X113 : Ouais. = y a beaucoup de parents qui ont aussi envie de 00 de bien faire et qui vont qui vont absolument vouloir leur apprendre le français avec leurs structures de phrases qui = sont pas forcément correctes et du coup euh: euh: lors des inscriptions j= leur dit que voilà c= ils ont pas besoin de s= mettre la pression que voilà si ils = maîtrisent pas ça = sert à rien de voilà que ça = sert à rien de vouloir leur donner des structures de phrases en français qui = sont pas forcément bonnes et et après l'enfant comprend = pas du tout euh

Q85 : Vous le dites ça ?

X114 : Oui !

Q86 : Ils vous demandent parfois qu'est-ce qu'il faut faire ou ils vous demandent conseil ?

X115 : Euh (...) oui au moment des inscriptions ils m= demandent euh: et puis j= leur dis toujours qu= c'est une richesse de connaître deux langues et que

même si c'est b= bloqué là euh pour l'instant et qu= l'enfant = parle pas français ou que un moment ça s= débloquent et puis euh il maîtrisera les deux langues, à la fois turc ou arabe et le français et qu= c'est juste une question de temps euh:

Q87 : On sent quand même que les parents sont angoissés non, par rapport aux langues ? Un petit peu non ?

X116 : Ben je = sais jamais mais du coup j= préfère leur dire tout d= suite parce que j'ai p=

Q88 : Ca les rassure

X117 : J= trouve aussi ça dommage que l'enfant = parle pas la langue euh:

Q89 : Ouais

X118 : Et qui finalement au bout de une ou deux générations = comprend plus rien ou euh:

Q90 : Tout à fait

q24 : Est-ce que vous leur demandez aux parents si l'enfant maîtrise sa langue maternelle ? Est-ce qu'il parle bien leur langue ou

X119 : Alors je: Lors des inscriptions j= leur demande quelle langue ils parlent à la maison mais j= leur demande pas au niveau de: Mais souvent quand = y a des problèmes: de langage et que l'enfant va peut-être être suivi par la rééducatrice du RASED ou euh, à c= moment-là on en discute et là souvent les parents m= disent : « Ben en turc ça va pas non plus, on comprend pas c= qu'i= dit », et souvent ça permet aussi d= savoir euh:

Q91 : (...)

X120 : Voilà ! Alors = y a aussi des parents qui = s'inquiètent pas du tout en disant euh: : « Ah euh: euh: son grand frère c'était comme ça il = comprenait rien euh jusqu'au CP euh après ça s'est débloquent donc euh: » Et donc quand on dit : « Mais essayez quand même de de ben de l'intéresser un p=tit peu »

euh et ben « Ah non, non, le grand frère il a appris plus tard alors euh: ». Et puis en fait j= pense que la différence c'est les parents qui voient l'importance euh du français et du langage dans euh dans la vie de tous les jours et des parents qui euh: qui n'ont pas forcément un travail, qui restent chez eux et qui du coup voient 00 n'en ont pas l'utilité dans la vie quotidienne parce qu'ils arrivent à s= débrouiller sans ou que voilà c'est euh la mère va faire les courses mais dans l= quartier, le père il il s'occupera de tout le reste donc la maman elle a du mal à comprendre euh:

Q92 : Que c'est nécessaire

X121 : Que c'est nécessaire et que ça va l'aider dans: dans des situations de la vie courante quoi. Ca c'était l= cas pour un enfant qu= j'avais l'année dernière. Cette année les parents comprennent vraiment euh: Donc euh: ça dépend des familles:

## **Annexe D : Entretien complémentaire de Mme X.**

**Q1 : Comment est-ce que vous définiriez le bilinguisme ?**

**X1 rigole : Euh: le bilinguisme c'est maîtriser deux langues:**

**Q2 : Maîtriser parfaitement ? De la même façon ?**

**X2 : Euh: 020 bah dans l'idéal oui après euh: après c= y a forcément euh une langue qui est travaillée à l'école et une langue qui est euh en général plus maternelle et donc qui qui reste à la maison. Après c= est pas l= cas pour euh les classes bilingues euh français allemand. Euh mais par contre dans l= cas des élèves qui sont dans ma classe le bilinguisme où euh la langue maternelle euh n'est plus euh réinvestie à l'école.**

**Q3 : Est-ce que vous-même vous êtes bilingue ? Est-ce que vous avez été confrontée à des cas de bilinguisme en dehors de l'école française. J'avais vu dans votre entretien l'Argentine...**

**X3 : Oui !**

**Q4 : Vous avez eu d'autres expériences comme ça ?**

**X4 : Et euh avant j'ai: j'ai travaillé euh: un été en Espagne donc euh: et j= maîtrisais pas la langue donc j'ai aussi eu à à apprendre: à me débrouiller dans une langue étrangère c= qui n'était pas forcément évident, sans maîtriser les structures: syntaxiques correctes voilà la grammaire des choses comme ça**

**Q5 : D'accord, donc vous avez quand même été déjà confrontée à des situations...**

**X5 : Oui !**

**Q6 : ... de contact de langues**

**X6 : Mais pas pour euh: pas pendant: deux ans quoi !**

**Q7 : D'accord ! Est-ce que le bilinguisme d'après vous peut être un frein à l'entrée dans les apprentissages à la maternelle ?**

**X7 : Euh je pense que ça peut l'être euh: lorsque les parents n'ont pas conscience euh de l'importance de la langue qui est euh: qui est enseignée à l'école maternelle ou euh lorsque les parents du coup ne veulent plus parler leur langue avec leurs enfants et du coup parlent: par exemple la langue française sans vraiment maîtriser les structures et du coup euh: finalement leurs enfants apprennent des structures qui ne sont pas correctes (...)**

**Q8 : Finalement ça ne leur est pas bénéfique d'entendre un français (...)**

**X8 : Voilà ! Après c'est pour ça qu= j= pense qu'il faut, après moi j= dis toujours aux parents qu= c'est important qu'ils leurs parlent la langue maternelles et qu'ils = arrêtent pas forcément euh euh: à un moment ou à un autre. Les parents qui ont l'impression que ça = va pas être bien pour leur enfant et qui du coup parlent français tout le temps avec eux sans vraiment maîtriser l= français et euh: dans ce cas-là ça peut être un frein effectivement.**

**Q9 : Et des parents qui maîtriseraient bien le français, vous leur donnez le conseil de parler français ou plutôt de continuer dans leur langue maternelle ?**

**X9 : Nan, je leur dit de continuer dans leur langue maternelle, euh: Après quand les parents parlent couramment le français finalement euh ils parlent plus leur langue maternelle avec leurs enfants. Souvent ils m= disent ça du coup ils =y arrivent plus euh ils gardent quelques mots mais euh:**

**Q10 : Et vous savez du coup si c'est plutôt un choix ou si c'est plutôt subi du fait que justement ils maîtrisent bien la langue ?**

**X10 : Ben en fait comme euh: quand ils maîtrisent vraiment la langue française et leur mots leur viennent en français euh s'exprimer avec leur enfant ça leur vient en français donc ils s= posent plus la question euh de parler dans une autre langue. Euh: finalement quand ils parlent deux langues à la maison, c'est souvent parce que l'un des deux ne maîtrise pas euh: la langue française et du coup euh: euh: l'un s= retrouve à parler français et l'autre parle sa langue d'origine.**

**Q11 : Donc du coup là d'après ce que vous dites, vous distinguez différents types de bilinguisme...**

**X11 : Oui ! (rigole) Mais c'est quand même maîtriser deux langues !**

**Q12 : Oui, oui, mais c= que j= veux dire c'est que les enfants bilingues, ils vont tous avoir des parcours spécifiques et le bilinguisme va se construire peut-être différemment**

**X12 : Ben c'est c'est vrai que les enfants qui sont bilingues dans ma classe par exemple c= est pas du tout le même profil que des enfants qui sont dans une classe bilingue ou euh: euh français-allemand où du coup l'allemand va pas être réinvesti, euh: à part si les parents sont euh d'origine allemande. C= qui souvent = est pas le cas. Euh c'est différent, du coup là je moi j= suis pas dans une classe bilingue mais ils ont à faire à deux langues à la maison alors que les classes bilingues français-allemand c'est bilingue à l'école mais pas à la maison. Donc euh:**

**Q13 : Oui tout à fait. Et donc quand vous parlez donc pour les familles qui n= maîtrisent pas bien l= français d'intéresser quand même l'enfant à la langue française alors qu'est-ce que vous entendez par là du coup ?**

**X13 : Ben on essaye de d'intégrer les parents euh au projet et à la vie de l'école donc c= est pas toujours évident parce que quand ils = maîtrisent pas la langue française ils = ont pas forcément envie d= s'investir et euh et on mais vraiment on essaye de euh, que même s'il = parle pas correctement qu'il puisse raconter des choses qu'il a faites à la maison et inversement euh voilà. Donc euh avec des projets où l'enfant peut revenir avec des tout un projet qu'on a construit, un livre euh un abécédaire quelque chose qu'il va pouvoir montrer à la maison, même pas forcément en français si euh si c'est compliqué pour lui euh mais euh du coup les parents pourront quand même avoir un regard sur l'école sans forcément maîtriser l= français.**

**Q14 : D'accord ! Et les conseils que vous donnez aux parents, vous le faites systématiquement lors des inscriptions ou c'est s'ils vous le demandent ?**

X14 : Euh: 020 Souvent ils m= le demandent. Sinon j= leur euh: j= leur euh parle pas de ça euh:

Q15 : D'accord

X15 : Voilà. En général ils m'en parlent puisque j= demande lors des inscriptions si l'enfant euh: euh: Quelle est la quelles sont les langues parlées à la maison.

Q16 : D'accord

X16 : A ce moment là on en discute souvent

Q17 : Hum, hum. Donc les parents sont plutôt demandeurs de conseils quand même + quand ils viennent inscrire leurs enfants +

X17 : + Ouais ! Ouais, ouais +

Q18 : Et en classe, est-ce que vous ménagez des temps de langage spécifiques avec ces enfants qui parlent justement d'autres langues à la maison ?

X18 : Ben si ce sont des enfants en difficulté oui ! Sinon euh: non ! Enfin euh pas des temps euh:

Q19 : (...)

X19 : Enfin dans des situations de langage mais par exemple les enfants en difficulté de langage sont pris dans des groupes: plus régulièrement euh: avec plus de fréquence dans une matinée par exemple que les enfants qui n'ont pas d= difficultés.

Q20 : Donc du coup vous faites de la différenciation à ce niveau-là, c'est au niveau du temps

X20 : C'est ça

Q21 : De langage qui est proposé aux enfants

X21 : C'est ça. Et les situations euh par exemple une situation euh: une situation de langage euh: j'essaye dans la mesure du possible de prendre les

enfants en difficulté de langage une fois avant et du coup ils refont finalement la même situation de langage quasiment avec d'autres enfants mais ils sont plus placés dans une situation de dans une position de réussite.

Q22 : **Donc c'est un travail en amont**

X22 : **Voilà c'est ça ! Donc euh par exemple c'est pareil pour euh: les APC.**

Q23 : **Hum, hum**

X23 : **Euh dans c= cas-là, là j= prends les enfants en: difficulté d= langage et euh: on travaille c= qui va être travaillé les semaines suivantes avec les autres. Donc du coup, au moment où euh: les autres découvrent une s= quelque chose =fin de nouveaux mots ou une situation euh: eux sont d=jà dans du réinvestissement.**

Q24 : **D'accord ! Et alors du coup, quels avantages majeurs vous voyez au bilinguisme ? Au quotidien ou à l'école ?**

X24 : **Euh: Moi moi je: enfin c= est pas vraiment le bilinguisme c'est l'idée d'avoir différentes cultures euh: j'ai j'ai plus l'impression qu= les enfants peuvent aussi m'apprendre des choses que euh si j'avais été dans une classe avec des enfants qui ont à peu près la même culture que moi. Euh voilà là = y a plus un échange, j'apprends des choses ils m= parlent des traditions, des choses que j= connais pas forcément et euh ça c'est intéressant pour moi.**

Q25 : **Même à la maternelle alors, ils parlent de ce qu'ils vivent à la maison**

X25 : **Des fois, voilà ! Quand ils ont fait euh des fêtes que euh j= connais pas, euh: leurs vacances euh c= est pas forcément euh les vacances que (moi j= vais passer) donc ça c'est intéressant ! Mais après des fois c= est pas en lien avec le bilinguisme, c'est finalement le:**

Q26 : **La richesse de l'aspect multiculturel**

X26 : **Voilà, c'est ça ! Plus que euh:**

Q27 : **En fait la langue c'est un des aspects de la culture**

X27 : Voilà c'est ça en fait ! Voilà ! Après c'est vrai que: euh: j'essaye toujours d'intégrer quand même leur euh leur culture, j= vois qu= c'est important d= me parler de là où ils étaient en vacances, euh: de de m= dire des fois des mots ça va s= dire, pour eux c'est important. Et même j= des fois euh ils me disent un mot, j'essaye de l= répéter et ils voient qu= ça ça ça rend pas la même chose et j= trouve ça important de voir que bah moi j= y arrive pas forcément et qu= c= est pas euh inné de maîtriser une autre langue et que on = peut pas parler tout d= suite euh correctement.

Q28 : Et du coup ils se rendent compte que la difficulté est dans les deux sens

X28 : Voilà, c'est ça ouais !

Q29 : D'accord ! Et euh donc du coup qu'est-ce que vous considérez qu'ils vont devoir relever comme défis alors pour pouvoir rentrer bien dans les apprentissages et apprendre justement ce français qui n'est justement pas facile à apprendre ?

X29 : Ben j= pense de enfin surtout en maternelle que si les parents = sont pas à nos côtés et nous euh: nous soutiennent pas et remarquent pas le rôle de l'école et l'importance euh: ben de l'école maternelle pour les apprentissages futurs ça va être difficile. Ca c'est vraiment euh parce que finalement quand euh des parents euh là on fabrique un jeu, ils jouent avec leur enfant à la maison, même si ils = ont pas parlé français dans toute la phase de jeu, quand l'enfant vient et a vu que ça a servi à quelque chose euh: que le jeu il a pu l= jouer en famille euh: finalement euh: c'est ça l= plus important ! Du coup là vraiment il comprend ben l'importance de l'écrit, de l'oral sans forcément avoir parlé euh une seule fois français. Quand il a l'impression que c= qu'on fait à l'école est complètement différent euh de ce qui s= passe à la maison et qu= y a pas du tout d= lien euh: c'est là qu= j'ai l'impression qu= ça va être plus difficile.

Q30 : D'accord, donc c'est comprendre en fait que c= qu'il apprend à l'école va lui servir au quotidien

X30 : C'est ça ! Et ça sans l'aide des parents c'est difficile

Q31 : **Oui.**

X31 : **Qu'on maîtrise la langue française ou pas en fait**

Q32 : **Et d'après vous alors, l'école, est-ce qu'elle a un rôle particulier à jouer dans la construction identitaire de ces enfants bilingues ? Puisque vous disiez tout à l'heure que**

X32 : **Ben j= pense**

Q33 : **= y a l'aspect culturel aussi qui est important. Donc au niveau de l'école (...) ?**

X33 : **Mais j= pense que faut pas non plus qu= ça vire euh: à: à: comment dire, voilà, à intégrer toute la culture des parents euh à l'école quoi et à finir par faire euh euh voilà, la cuisine avec les parents, euh euh: ou eux préparent à manger pour nous montrer. =fin faut aussi que ça ça soit un échange donc c'est vrai que euh: voilà c'est important de de faire, finalement qu= les enfants comprennent que c'est différent c= qui s= passe à la maison, leur culture familiale de la culture scolaire mais qu= c'est quand même relié**

Q34 : **Hum, hum**

X34 : **Sans qu= ça soit vraiment la même chose et euh sans voilà euh partir vraiment de tous les intérêts des enfants et devoir parler de foot ou de trucs qui = ont rien à voir avec l'école.**

Q35 : **Oui ! Et leur culture à eux elle est présentée un peu aux autres enfants de la classe ou c'est plus dans des échanges avec vous que: ils peuvent en parler ?**

X35 : **Dès fois on en parle en grand groupe, euh: quand ils veulent parler d'une fête ou d'un événement particulier mais ça fait pas l'objet euh: particulier de présentation euh. Voilà dans le cadre d'un projet ça pourrait être le cas mais mais pas forcément, pas chaque année quoi.**

Q36 : **D'accord. Euh sinon ça c'est à l'école élémentaire mais qu'est-ce que vous pensez de l'enseignement en langue et culture d'origine à l'école ?**

X36 : Ben j= trouve ça important. Euh: et en général les parents inscrivent leur euh: leur enfant. Les les parents qui ont deux langues en général inscrivent leur enfant.

Q37 : Ils font la démarche alors. Vous savez les langues qui sont principalement demandées ici ?

X37 : Euh: le turc et l'arabe il me semble.

Q38 : Ah oui alors sinon dans votre précédent entretien, j'avais relevé qu= vous disiez qu'il y avait moins d'investissement généralement chez les familles d'origine étrangère au sein de l'école

X38 : Ouais

Q39 : Est-ce que c'est quelque chose que vous avez pu constater dans d'autres écoles où vous étiez ?

X39 : Euh oui, oui, oui ! J'étais dans deux autres écoles aussi en ZEP

Q40 : Ouais

X40 : Et euh: effectivement il y avait pas beaucoup d'investissement euh des parents, parce que du moment où euh où = y a du langage quoi, ça devient très, très difficile assez rapidement.

Q41 : Hum, hum

X41 : Donc par exemple participer à une fête d'école c'est difficile, euh venir en sortie c'est difficile, ce genre de choses. Donc après c'est vrai que quand on leur redemande plusieurs fois, on peut arriver à: Mais: mais c'est difficile quand même et et dans ces moments-là ils = ont pas vraiment l'impression qu= c'est important pour l'enfant

Q42 : Donc c'est toujours la même chose, ça dépend de l'importance qu'ils attachent à l'école

X42 : Voilà ! Par contre c= que j= remarque c'est que les parents qui: sont d'origine étrangère et qui vont, euh même s'ils ne parlent pas correctement

français, vont faire l'effort ben en général enfin pour leur enfant c'est très, très bénéfique.

Q43 : Et c'est quelque chose que vous retrouvez chez d'autres familles françaises, un profil particulier ou vraiment c'est juste les familles d'origine étrangère ?

X43 : Non ! = y a aussi des familles françaises qui = vont pas du tout s'investir au sein de l'école. Et et du coup ça s=ra aussi du coup =fin j= trouve plus difficile pour leur enfant de comprendre l'importance de l'école. Euh voilà s'i= y a pas le soutien de la famille derrière. Mais en général à partir du moment où = y a d=jà la barrière de la langue c'est difficile pour euh: pour l'investissement.

Q44 : Oui. Mais donc de façon général c'est plutôt la question de l'importance que les parents accordent à l'école

X44 : C'est ça !

Q45 : Plutôt que

X45 : Voilà !

Q46 : Après la barrière d= la langue rajoute effectivement une difficulté

X46 : C'est ça !

Q47 : Ouais, d'accord ! Sinon quand vous parlez du fait que ben l'enfant = parle pas forcément beaucoup au début mais que à un moment donné ça va se débloquent, il va commencer à parler français, c'est quelque chose que vous distinguez très clairement ? A un moment donné on sent qu'il a emmagasiné suffisamment de vocabulaire pour oser se lancer ?

X47 : Ouais !

Q48 : Ou bien c'est quelque chose de plutôt progressif ?

X48 : Ben j= trouve que souvent euh: euh à un moment euh = y a un déblocage quand l'enfant se sent en confiance dans la classe euh qu'il est bien avec ses camarades, à un moment il va oser s'exprimer sans qu'on lui d=mande

**forcément. Et euh: et à c= moment-là on voit que tout, tout, toutes les séances de langage qu'on a faites par exemple où on avait l'impression que euh c= il avait du mal à intégrer euh: certaines structures, certains mots, euh en fait il euh c'était acquis et il va réinvestir**

**Q49 : D'accord, donc il y a vraiment un moment où on sent que**

**X49 : Ben moi je trouve qu= y a un moment où ça s= débloque et où on sent que l'enfant a envie d= parler. Et une fois que en plus on l'a valorisée cette fois-là il s= sent en confiance, il a envie de:**

**Q50 : D'accord. Après j= pense que ça dépend des enfants, par rapport à l'âge auquel ça va arriver. Vous avez des moyennes sections je crois, c'est ça ?**

**X50 : Ouais !**

**Q51 : Vous l= voyez encore en moyenne section ou c'est plutôt quelque chose qui arrive en grande section ?**

**X51 : Ben en fin de moyenne section, = y en a déjà qui parlent euh: euh: qui viennent me parler et mais souvent j= trouve que entre la le mois de juillet de de la moyenne section et mois d= septembre, quand ils reviennent là et qu'ils reviennent me voir (en ...) et me parlent euh je note une différence euh:**

**Q52 : D'accord**

**X52 : On sent qu= ça a muri euh:**

**Q53 : Alors que c= est pas forcément là où ils ont été le plus en contact avec le français**

**X53 : C'est ça, ouais !**

**Q54 : Et alors est-ce qu'il est possible que l'enfant apprenne à maîtriser très bien le français sans que ça nuise pour autant à sa langue maternelle et qu'il arrête de la parler par la suite ou bien le français risque de prendre de plus en plus de place ?**

X54 : Ah ça je, ça je = peux pas trop savoir parce que du coup j'ai du mal à évaluer leur niveau de langue euh: dans leur langue maternelle euh: euh: Mais souvent euh: = y a des parents qui me disent que ils parlent plus du tout euh: la langue maternelle à la maison. Mais aussi parce que eux = la réinvestissent pas du tout à la maison et finalement parlent français et puis euh ne parlent quasiment plus leur langue maternelle

Q55 : Hum, hum. Mais donc ça s= fait un peu dans la continuité, sans qu'il y ait une rupture ou que ça soit ressenti comme tel

X55 : Non ! Non, non, non, non !

Q56 : C'est la situation qui fait que

X56 : Voilà ! Après souvent c'est déjà des familles à la base qui parlent, qui parlaient euh par exemple l'arabe mais plus tellement (...) et puis euh du coup voilà, ça s= perd au fur et à mesure. Après j= pense que les familles qui euh, dont l'un des deux parle vraiment la langue maternelle et parle que avec leur enfant j= pense que ça s= perdurera euh: plus tard et l'enfant perdra pas euh: cette langue maternelle.

## **Annexe E : Entretien initial de Mme Y.**

**Q1 : Par rapport à l'école d'abord, est-ce que cette école a des spécificités, des fragilités, et cetera ?**

**Y1 : Ben elle est située dans un quartier euh un peu diffici= enfin un peu difficile, on est classés ZEP mais on a quand même un public euh: j= veux dire = y a des enfants quand même euh: de familles: dont les parents sont par exemple psychiatres ou euh médecins parce que la nounou habite dans le quartier ou la taty ou la mamy quoi. Mais euh = y a quand même euh beaucoup d'étrangers, énormément, énormément.**

**Q2 : = y en a beaucoup dans la classe ?**

**Y2 : Ben euh ouais moi j'en ai quand même une bonne moitié, sinon trois-quarts quoi.**

**Q3 : Et tous les enfants parlent une autre langue à la maison ou vous = le savez pas ?**

**Y3 : Ben oui, j'ai Jelena par exemple qui parle le serbe à la maison, Samy qui parle toujours le turc, même devant ma porte, euh ouais = y a pas mal d'enfants euh Sega par exemple - lui avec la pomme là - il mange euh il mange, il parle le: un africain, un dialecte africain et euh Gürel j= pense qu'il parle turc aussi, Soykan aussi et Mehmet. Quand même pas mal de turcs.**

**Q4 : Ca change beaucoup après par rapport à la pédagogie que vous appliquez ?**

**Y4 : Ben par exemple avec Samy là moi j'ai un grand souci parce que est-ce que il ne sait pas faire ou est-ce qu'il ne comprend pas c= que j= dis. Par exemple je lui demande euh « ça c'est quoi ? ». *Imite quelqu'un qui fait signe qu'il n'a pas compris ou qu'il ne sait pas.* Alors « deux », alors il me dit (*hoche la tête affirmativement*) « Deux », alors j= dis : « Montre le deux », alors il me dit (*hoche à nouveau affirmativement la tête*) « oui ». Mais parce qu'il ne comprend pas c=**

que je demande en fait ! Et quand c'est pour ça, là vous avez pu voir que le graphisme ou tout ce qui est écrit, il sait faire. Parce qu'il voit c= que font les autres et = y a rien, j= veux dire = y a pas à réfléchir mais dès que c'est oral\_ moi je crois qu'il ne comprend pas c= que j= dis et là je jette un peu la pierre à la maman mais elle ne fait aucun effort (*fait non de la tête*) pour parler français avec lui quoi. Alors elle me dit : « Oui, il comprend, il comprend » et le matin euh elle me dit : « Oui il comprend, Samy (*imitation d'un parlé turc*) ». Ben non\_ ! Donc il ne comprend pas puisque vous lui traduisez en turc ! Pareil quand je lis une histoire, il n'accroche pas du tout. A mon avis il n'est pas concentré parce qu'il = comprend rien. Alors il joue par terre, là c= matin vous avez pu voir, il joue avec autre chose, il gratte le mur euh et il est assez renfermé, il = parle pas trop avec les autres enfants. *Mouvements de la tête pour imiter l'enfant*. Alors il fait des jeux, comme ça et tout. Mais surtout, parce que son grand copain qui parle turc n'est pas là aujourd'hui ! Donc là en récréation je = sais pas c= qu'i= fait. Bon si les enfants courent il court, si les enfants sautent il saute, mais il ne comprend pas c= qu'i= s= passe. Moi chuis persuadée qu'i= comprend pas quoi.

Q5 : Et la maman est-ce qu'elle parle le français alors ?

Y5 : Elle parle\_ très\_ bien\_, c'est ça\_ ! Parce que 00 euh la maman de Jelena par exemple qui est serbe, mais elle = s'exprime pas trop bien en français disons, mais la maman de Samy enfin elle parle français comme vous et moi quoi ! C'est ça qu= je n= comprends pas ! La maman d= Jelena bon quand = y a un papier à remplir ou, elle = sait pas trop alors elle vient me d=mander. Mais elle elle parle très bien quoi ! Alors c'est aussi euh j= pense un peu un truc de conservation d= la langue, d= la religion, euh c'est aussi un peu oui alors le goûter, la religion et tout, oui mais bon

Q6 : Mais est-ce que le comportement de Samy il est typique ou atypique, c'est-à-dire tous ces enfants qui parlent une autre langue à la maison, quand ils arrivent dans votre classe ils sont bloqués euh (...)

Y6 : Non ! Ah non ! Non, non ! J'ai eu l'année dernière un espagnol qui est arrivé au mois de mai\_, (*lève l'index pour insister sur ses propos*) au mois de

mai\_ ! En juin, enfin en juin, il se débrouillait en français mais au bout de deux jours il avait appris des mots français, il jouait avec les enfants, il participait euh (...). Samy c'est vraiment euh, après je sais pas du tout c= qu'i= s= passe à la maison hein !

q1 : Il était là l'année dernière ?

Y7 : Ouais ! Et c'était exactement pareil. Parce que j'ai demandé à Sylvie, j'ai dit : « Est-ce que Samy il a vraiment des problèmes ou euh ? » alors elle me dit bah elle pareil elle = savait pas c= qu'il comprenait. Un autre exemple, c= euh on a fait un dessin en début d'année alors il me montre le feutre bleu et il me dit : « Eu ? » alors j= dis : « Bah oui, si tu veux le bleu ! ». Il change, il me montre le jaune : « Eu ? », ah j= dis : « Ben alors fais un bonhomme jaune ! », moi j= voulais lui dire : « Prends c= que tu veux ! » bah il s'est mis à pleurer. Alors après j'ai expliqué à la maman, j'ai dit « Ah mais qu'est-ce qui s'est passé ? », j'ai dit : « Mais rien ! Il me montrait toutes les couleurs moi j'ai dit mais oui et oui et oui et lui il a pleuré » ! Mais parce que j= sais pas, il =a pas compris.

Q7 : Et est-ce que il a des frères et sœurs ?

Y8 : Il a un petit frère ouais.

Q8 : Un petit frère

Y9 : Enfin un bébé quoi, c'est un bébé.

Q9 : Un bébé ouais. Parce que je me suis posé la question, euh là autour de lui il y avait beaucoup d= filles, est-ce que ça pourrait jouer ? C'est-à-dire qu'il parle moins ou qu'il coupe un peu parce qu'en moyenne section vous avez beaucoup plus de filles que de garçons...

Y10 : Ouais, ouais.

Q10 : Et il est souvent à côté de filles

Y11 : Mais bon, là = y a un garçon ou même autrement euh (*fait non de la tête*)

Q11 : Non c= est pas ça le... c= est pas le problème

Y12 : Vous avez vu même au goûter, chsais pas c= qu'il a fait j= ai pas fait attention mais en général il joue sur la table ou avec l'étiquette ou après il va au puzzle. Et quand les enfants viennent vers lui, parce que les enfants viennent vers lui, mais 00 il = répond pas forcément ou enfin je = sais pas j= fais pas spécialement attention mais euh par contre c= qu'i= a, quand i= s= passe quelque chose d'un p=tit peu vivant ou quand il s'agit de se battre en récréation il est au premier rang. Là vraiment euh, hier encore j= l'ai puni parce que voilà il était en train de taper un petit. Et alors dès qu= j'arrive il me fait (*non de la tête*). J= dis : « Bah si, je t'ai vu, c'était toi quoi. » Et mais bon il s'exprime très mal quoi.

Q12 : Mais au niveau des activités en classe, est-ce qu'il y a des activités qu'il préfère à d'autres ou ? Est-ce qu'il a des moments où il est vraiment à l'aise ?

Y13 : Oui

Q13 : Où vous avez l'impression qu'il est bien ?

Y14 : Quand il est tout seul !

Q14 : Ah oui

Y15 : Ouais. Quand je demande d'aller au puzzle, parce qu'alors il fait son puzzle, quand on fait le graphisme, quand quand on est en grand groupe, encore que maintenant ça commence à venir. Aujourd'hui il a levé l= doigt pour faire la date.

Q15 : Ah c'est lui qui a levé le doigt !

Y16 : C'est lui qui a levé l= doigt et en début d'année il euh: il levait le doigt mais parce que les autres levaient le doigt. Donc il levait le doigt (*lève le doigt*) et puis j= « Samy » mais comme les grands (*lève le doigt*) levaient le doigt lui il levait le doigt aussi mais il = savait pas pourquoi.

Q16 : Oui ! Oui, oui (...)

Y17 : Et donc euh... Mais j'ai l'impression qu'il aime bien venir à l'école.

Q17 : Il a l'air (....)

Y18 : Ouais ! Ouais, ouais ! Et il aime bien jouer euh: mais par exemple le matin, vous avez vu c= matin, tous les enfants font un jeu 020 ah il est un peu perdu parce\_ que\_ il doit parler\_ pour aller dire : « Je joue avec vous ». Et plutôt que de parler, il ne fait rien ! Et donc la maman reste là. Il est resté là c= matin tout d'un coup il l'a r=gardée, moi j= avais pas vu mais la maman elle était cachée derrière la porte. Et ça il le sait ! Donc soit je ferme la porte, soit j= renvoie la maman, et alors c= matin j'ai dit : « Fais quelque chose » donc il s= met là, il fait un dessin.

Q18 : Il fait, il faut le guider.

Y19 : Ouais. Mais dès que lui doit parler, il n'agit pas.

Q19 : Il = aime pas ?

Y20 : Il = aime pas.

Q20 : Il = aime pas. Mais en début d'année, il parlait plus ?

Y21 : Non (*fait non de la tête*)

Q21 : Ou moins ou pareil ?

Y22 : Pareil. Pareil.

Q22 : Pas de progrès en fait.

Y23 : Pas: non franchement non.

Q23 : Et quand il est arrivé en petite section, il = parlait pas du tout ?

Y24 : Je = crois pas du tout non ouais. Ou alors vraiment un minimum mais vous savez à partir du moment où les parents ne parlent pas avec eux à la maison, nous on a beau faire quoi. Le soir moi j= le prend en aide personnalisée, mais je\_ me\_ bats\_ ! La maman vient l= chercher paf c'est reparti en turc. Donc moi je m'exerce à lui apprendre plein d= vocabulaire et

deux minutes après c'est reparti dans une autre langue. Donc le lendemain ben c'est oublié quoi ! C'est dommage, c'est vraiment dommage. Parce que il a des capacités hein (...). Vous avez vu en graphisme ?

Q24 : Oui, oui

Y25 : C'est parfait quoi ! C'est parfait. Alors c= que j= fais, j= l'encourage beaucoup quand il réussit. J= lui dit « Oui, super Samy ! » euh. Parce que j= veux pas qu'i= désespère ou qu'il = ait plus envie de venir à l'école. Mais = y a des fois euh pfff

Q25 : Mais est-ce qu'il y a des activités où il s'exprime plus que dans d'autres activités par exemple ?

Y26 : Il ne joue jamais à la cuisine.

Q26 : En salle de motricité aussi ou quand il joue au foot ou j= sais pas ?

Y27 : Il aime la motricité mais euh il suit vraiment le groupe. C'est vraiment, j'ai l'impression qu'il prend assez plaisir à tout, l'essentiel c'est que moi je le sollicite le moins possible. C'est : « Je fais mais fiche-moi la paix ». C'est un peu ça quoi. Dès qu= je le demande lui, il a, il est paniqué (*met les mains de part et d'autre de sa tête*) il se bloque complètement. Donc dès qu'il réussit j= l'encourage mais en salle de motricité il adore, il sourit euh, il aime bien. En récréation vraiment il s'éclate quoi. La preuve, un enfant qui se bat, c'est qu'il est bien quoi ! Il = est pas dans son coin, quand = y a la bagarre, il est d=dans. Mais: 020 dès qu'il faut un p=tit peu communiquer\_ avec les autres c'est terminé. Il ne va jamais\_ à la cuisine, jamais. Il ne va jamais au coin poupée, alors que les garçons promènent les bébés et tout. Lui jamais\_, parce qu'un enfant va lui poser une question et qu'il doit répondre.

Q27 : Donc il s'isole carrément ?

Y28 : Ouais il s'isole, ouais.

Q28 : Et les autres comment ils réagissent quand il s'isole comme ça ?

Y29 : **Vous savez les autres commencent à prendre l'habitude. C'est comme aujourd'hui ça m'étonne que personne l'ait dit mais « Gürel est absent » « Ouf il = va pas nous embêter ! »**

Q29 : **Il = va pas nous taper.**

Y30 : **Ben oui ! Voilà c'est ça les enfants savent. Quand euh Pauline là, qui a mis, caché sa pomme dans la serviette, elle elle est têtue, elle = fait jamais rien. Alors quand j= demande un truc, les enfants disent : « Bah d= toute façon elle = va rien dire »**

*Q rigole*

Y31 : **Bah: là j= ai jamais eu le cas mais il d=mande quelque chose à Samy et un autre qui va dire : « Ah mais d= toute façon i= répond pas ». Donc eux voilà euh**

Q30 : **C'est comme ça**

Y32 : **Ils ne l'isolent pas, ils lui parlent mais qu'il ne réponde pas ça = les choque pas plus que ça, ils ont l'habitude. Là j'ai vu, je = sais pas si vous avez filmé, au puzzle Seher à un moment donné elle lui dit euh « Regarde Samy t'as vu ? ». Ah je = sais pas c= qu'il, mais alors il fait peut-être, il prend la pièce et (*hoche la tête avec un regard vide*) il fait comme ça. Mais les enfants ils savent que il fait comme ça (*fait oui puis non de la tête*) donc euh voilà hein.**

Q31 : **Voilà, ouais, ouais. Et les parents, comment est votre contact avec euh les parents ?**

Y33 : **Je n'ai jamais vu le papa, jamais !**

Q32 : **Il travaille je suppose**

Y34 : **Il travaille, oui je crois qu'il est peintre ou un truc comme ça**

Q33 : **Ouais, oui, oui !**

Y35 : Et bon la maman elle est très bien, elle est très gentille mais euh: c'est son petit protégé. Là c= matin vous avez vu, elle vient, elle prend le prénom à sa place. Non\_ !

Q rigole

Y36 : Alors après elle vient, elle l'accompagne là-bas. Non\_ ! Il sait f= mettre son prénom tout seul. Alors en début d'année j'ai essayé un peu d= la mettre dehors, j'ai dit (...) bah oui bah c'était moi la méchante du coup. Ouais la maîtresse là euh bon alors maintenant j'essaye d'apaiser un peu les choses, j= la laisse entrer mais au bout d'un moment j= dis : « Maintenant vous vous en allez » quoi. Hier soir on était installés là, au au soutien, à l'aide personnalisée. Tous à coup j= la vois là dehors à la f=nêtre !

Q rigole

Y37 : Mais j= me suis dit s'il la voit, il fait plus r=, si i= voit sa maman soit il pleure, s= ben il veut maman. Et hier soir j= la vois dehors j= dis mais c= est pas vrai quoi. Donc le portail devait être ouvert, elle a tout d= suite capté, elle est entrée et elle est là et elle surveille. Alors elle me dit toujours : « Oh il travaille bien, oh c'est le meilleur » et tout euh. Oui alors j= dis mais il faut lui parler en français. « Ah oui mais j'oublie ». Voilà quoi. Mais bon elle est gentille, je pense elle est prête à assez de choses mais 00 c'est un peu la réserve quand même.

Q34 : Mais dans l'école vous = faites pas par exemple des journées où vous apprenez un peu aux parents comment fonctionne l'école française ?

Y38 : Faites-les venir !

Q35 : C'est ça

Q2 : Ils = viennent pas ?

Y fait non de la tête.

Q36 : Quand vous faites des réunions de parents d'élèves = y a pas grand monde ?

*Y fait non de la tête.*

Y39 : Euh la réunion de parents\_ cette année\_ sur vingt-sept enfants j'ai eu dix parents, dix\_ ! C'est le record\_ absolu\_ !

Q37 : C'est les parents qui parlent français en fait ?

Y40 : Bah et c'est les parents entre nous soit dit euh: j'avais envie de dire : « Bah oui, vous n'auriez pas eu besoin de venir » quoi. Ceux qui par après râlent\_, euh posent des questions tous\_ les\_ jours\_, tous\_ les\_ jours\_, tous\_ les\_ jours\_, bah ceux là ils = viennent pas à la réunion. « Nan, nan, c'est bon euh c'est bon, j= ai pas l= temps ». Sachant qu'ils = travaillent pas hein ! « J= ai pas l= temps euh, j'ai truc, j'ai machin ». Combien d= fois, maintenant on a fait passer euh 00 EOL ou OLP, ec= EO Ecole E Ouverte aux Parents, EOP, école ouverte aux parents. Justement\_, les parents\_ étrangers\_ peuvent s'inscrire et on leur explique le système français\_. Dans ma classe zéro réponses (*fait un zéro avec ses doigts*), même pas répondu non. 00 On = peut pas faire plus. Moi j= peux pas rentrer chez eux, les chercher, les amener ici quoi. C'est un peu désolant mais, vous savez 020 EN GRIMACANT ils ont vraiment tendance à rester EG entre eux. Moi – enfin nous – on fait notre possible mais que voulez-vous faire si devant: le pas d= la porte, deux mamans turques pouf et elles parlent turc entre elles. J= suis juste là (*écarquille les yeux*) bah voilà ma journée ça s'écroule quoi. Tous c= que j'ai fait, pouf. 030 C'est c'est dommage quoi. Et ils ne viennent pas quand on fait des réunions, ils ne viennent pas. Alors on a tenté le vendredi soir, non, samedi matin, non, le mardi soir tôt, le mardi soir tard, le, non ! Ils n'ont jamais l= temps !

Q38 : Qu'est-ce qui les empêche de venir d'après vous ? Pourquoi ils ne viennent pas ?

*Y réfléchit.* 030

Q39 : Pas c= qu'ils disent mais la vraie raison ?

Y41 : La vraie raison euh pfff. Est-ce que ça les intéresse ? Est-ce que ça les intéresse ? 020 L'essentiel j= pense, par exemple pour la maman d= Samy à mon avis c'est qu'il soit: j'abuse un peu mais disons, presque le meilleur du

groupe mais moi ne m'en demandez pas trop quoi. « Et il il travaille bien hein euh il a bien fait aujourd'hui ? ». Oui mais ça vous intéresse un peu c= que: Non, ils sont d=jà partis quoi. Et alors ils s'installent là sur la place de l'église et ils jouent et McDonald's et DVD et télé euh. « Est-ce que vous leur lisez un livre ? » « Ah mais il aime pas trop, il préfère les DVD. » Bah oui, mais bon euh: c'est là ça j'ai insisté à la réunion des parents. Par exemple nous avons fabriqué des écoles du monde. J'ai dit prenez cinq minutes le matin ou le soir, à midi, moi je reste avec vous, demandez à votre enfant : « Tiens t'as fait quoi ? ». Parce que chacun a fait quelque chose. J= peux compter sur les doigts d'une main combien d'enfants ont dit : « Maman, viens voir les écoles ! ». Et où les mamans : « Ah pas maintenant, maintenant j= ai pas l= temps ! ». Moi des fois j'ai ça ne les intéresse pas quoi. Donc moi franchement, je fais mon métier, que j'adore\_, dans cette école, pour\_ les\_ enfants\_. Et je ne me formalise plus, je n= me focalise plus sur les réactions des parents. Parce que j'en ai assez d'être déçue quoi. « Maman regarde, j'ai dessiné euh un avion ! » « Ouais ok tu crois qu= j'ai jamais vu un avion, ouais ok d'accord c'est bon ».

Q40 *rigole* : Oui

Y42 : Donc moi je fais, je m'investis à 300% dans la classe mais pour\_ les\_ enfants\_. Je suis toujours là pour les parents hein, c'est c= que j= leur ai dit à la réunion : « Venez me voir, téléphonez, je prends du temps pour vous ! ». Mais après euh, jamais quoi. Cela juste pour râler, alors là oui ! C'est un peu méchant mais pour râler là, ah ouais.

Q41 : Par exemple pour quelle raison ?

Y43 : Si je fais une remarque concernant l'enfant.

Q42 : Ah il répète à la maison ?

Y44 : Ca ils répètent à la maison et euh on m'a pas cette année mais j'ai déjà eu la réflexion : « Vous le punissez juste parce que c'est un étranger ». Donc j'ai dit : « Bah à c= moment là je punis plus qu= les alsaciens et tous les autres font c= qu'ils veulent ? » Non mais c'est vrai ! « Vous êtes raciste ». Parce que

j'ai puni l'enfant qui a fait une bêtise. C'est la maman qu= j'ai convoqué hier soir elle me dit : « Ouais les autres ils le chauffent, ils le provoquent alors lui il tape dans l= tas, c'est normal ». Ben non, on n'a pas besoin qu'on le provoque. Ils cherchent toujours à dire, les vôtres aussi. Et moi j= dis pas, j'en ai euh des français enfin des alsaciens pure souche ben qui sont punis comme les autres. Mais quand c'est un turc ben j= vois pas pourquoi j= le punirais pas quoi. Et puis qu'est-ce que j= me suis d=jà fait insulter par les parents devant la porte, dans leur langue heureusement, comme ça j= ai pas compris c= qu'elle m'a dit. J= trouve ça désolant quoi mais bon.

Q43 : Oui c'est désolant.

Y45 : Après comme j= vous ai dit moi je fais pour\_ les\_ enfants\_. Pour les enfants, et point.

(...)

Y46 : Et au lit tous les soirs à 23h !

Q rigole

Y47 ouvre des grands yeux : J'ai dit : « A 23h ! ». Non mais

Q44 : Et vous avez déjà travaillé dans des classes où = y a une majorité d'enfants francophones ? Ou vous étiez toujours dans ce genre d'école ?

Y48 : Non. Moi j'ai été euh: j'ai été directrice d'une école dans le Haut-Rhin euh dans un tout p=tit village de trois-cents habitants et donc je n'avais aucun\_ étranger, aucun\_ !

Q45 : Et en fait ma vraie question est, est-ce que vous avez l'impression que vous avez complètement changé de pédagogie parce que les enfants sont différents ?

Y49 : Oui

Q46 : Par exemple par rapport à quoi ?

Y50 : Euh: 030 Je =fin je = sais pas trop comment l'expliquer comment j'ai changé ma pédagogie mais ma relation avec les enfants est complètement différente. J'ai travaillé dans un petit village à côté d= chez moi avec trente-quatre enfants, j'avais quatre niveaux d= maternelle : tout-petits, petits, moyens, grands. Euh:

Q47 : Ecole unique alors en fait

Y51 : Ecole unique, voilà. Je n= cache pas que le niveau est largement supérieur, largement. Et les parents\_ sont derrière\_. On a besoin d'un truc, tous les parents ramènent, je lance un projet euh je = sais pas quoi, tous les parents ramènent des choses. Les parents viennent tous les matins : « De quoi vous avez besoin ? ». Disons les enfants ont moins de besoins. Ici l'année dernière j'avais fait à cette époque une – ah ben là = y a une photo – une énorme table d'automne. Qu'est-ce que c'est l'automne ? 020 Euh = y a des feuilles mortes, bon, = y a des marrons. Et là c'est fini. Ici\_, à part leur appartement – mais bon, je comprends – qui va au parc ? (*air sceptique*) Qui fait un tour en vélo ? (*air sceptique*) Qui fait une promenade ? Donc j= veux dire leur culture s'arrête à leurs quatre murs et leur télévision et leurs jeux électroniques. Alors que dans le village où j'étais avant, on peut faire beaucoup, =fin pas beaucoup plus de choses mais différemment. Ici tout c= que j= fais, je leur apprend quelque chose, j'amène deux sortes de pommes : « Ahhh deux sortes de pommes ! » Alors moi comme j'ai un verger, l'année dernière j'avais apporté des coings, des quetsches, des mirabelles. Ils étaient comme ça quoi (*écarquille les yeux*). Ca dans un village où = y a que des francophones c'est différent. Alors c= que j'aimerais bien ici c'est que quelques fois un enfant apporte quelque chose de sa propre culture mais peut-être qu'en maternelle c= est pas évident. Avec des CM ça s=rait sans doute faisable.

Q48 : Plus facile

Y52 : Là ils sont quand même petits quoi. Mais euh la façon de fonctionner est quand même un peu différente dans ce milieu-là, même le milieu d= la cité. On a aussi des parents, euh où dans un village on n'a pas l= cas, les parents n'ont

pas les moyens. 00 Ca euh moi j= ai jamais vécu ça chez moi quoi. Ah « On = peut pas payer la cotisation. On peut payer en trois fois ? » (*écarquille les yeux*) Ben ouais ! Donc là euh, = y a des parents très bien ici mais qui effectivement n'ont pas les moyens. Donc ça c'est aussi à prendre en compte, que les enfants viennent en hiver avec la robe d'été avec juste un collant en-dessous et des sandalettes. Et euh: moi j'ai vraiment l'impression ici de servir\_ à quelque chose quoi. Les enfants viennent, certains ils vous tiennent tout l= temps mais parce que la maman elle les cherche : « Allez vas-y là maintenant grouille-toi ! », elle est au téléphone, la musique, le papa il a la bière. Le gamin il est complètement largué. Donc on peut leur donner un peu d'amour, pas l'amour d'une maman mais au moins d'une maîtresse quoi. Si, pour moi c'est vraiment important ça ! J= me sens vraiment utile ! Y rigole.

Q rigole

q2 : Les objets de leur culture est-ce qu'ils en parlent ? Est-ce qu'ils ont envie de montrer ?

Q49 : D'expliquer, de présenter

Y53 : Oui, oui, ils mais en fait eux ne se rendent pas compte que c'est de leur culture. C'est eux ils présentent un objet, voilà ils présentent un objet euh. Pfff autant pour eux ça s=rait un souvenir de vacances qu'un truc ramené d= la maison, là ils sont franchement trop petits ouais !

Q50 : Et les mamans ? Si elles venaient les mamans ?

Y54 : Moi ça m= plairait bien qu'elles viennent mais:

Q51 : Vous avez jamais essayé ?

Y55 : On avait, enfin l'ancienne directrice avait essayé de faire des soirées à thème. Venue des parents, zéro (*fait un zéro avec les doigts*). 00 On a fait euh l'année dernière une kermesse, une grande kermesse, les = y a des familles turques qui sont venues avec leurs\_ gâteaux\_ et leurs boissons à la kermesse. 00 Est-ce que ça c'est l'intégration ?

Q52 : Peut-être = ça se fait comme ça chez eux non ?

Y56 : Oui mais elles savaient quand même que c'était au bénéfice de l'école, que nous on vendait des gâteaux !

Q53 : Ils le savaient ?

Y57 : Mais bien sûr !

q3 : (...)

Y58 : Ben ça c'était = y a deux ans et l'année dernière pour organiser une kermesse on a dit mais il faut vraiment que les parents euh s'investissent. Cent-vingt enfants, sept parents (*montre sept doigts*) à la réunion, pour aider\_. Donc on a annulé la kermesse. Et cette année alors on a dit euh on va leur expliquer que s'il n'y a pas d'avantage de parents nous bah on = peut pas s= plier en six. Mais bon, ça = les dérange pas plus que ça.

Q54 : Ils = comprennent peut-être pas l'importance

Y59 : Non ils ne comprennent pas l'importance ouais. De vraiment l'intégration. = y en a – je = dis pas hein – = y en a vraiment ils sont comme vous et moi mais vraiment. Mais = y en a euh elles sont dans leur foulard là, devant la porte, en clan, elles parlent turc, elles ne disent même pas bonjour aux autres mamans, euh. C'est dommage quoi. Mais bon après euh: quand on dit quelque chose elles le prennent mal, les mamans, parce qu'elles disent que on s'oppose à leur religion. Alors que moi c= est pas du tout mon but quoi, moi j= m'en fiche qu'elles soient euh moi j= suis catholique et voilà quoi, c'est mon problème. Mais euh:

## **Annexe F : Entretien complémentaire de Mme Y.**

**Q1 : Alors, comment est-ce que vous définiriez le bilinguisme ?**

**Y1 : Ouf**

**Q2 : J= rentre tout d= suite dans le vif du sujet !**

**Y2 : Comment je définirais ça ? 030 Euh: pfff déjà l'apprentiss= Pour moi ce s=rait vraiment l'apprentissage d'une langue vivante mais euh: à plein temps sans forcément entrer dans la vraie culture du pays.**

**Q3 : D'accord, et donc il faudrait savoir la maîtriser dans tous les aspects de la vie quotidienne quand même ?**

**Y3 : D'après moi oui mais est-ce que c'est vraiment l= cas dans les écoles, j= me d=mande. Parce que euh surtout en primaire alors qu'ils font je crois les mathématiques, euh: l'histoire et puis d'autres matières en allemand, mais est-ce que c'est vraiment la culture du pays ? Après en maternelle euh, ici on n'a pas de classe bilingue, mais quel est vraiment le retour en maternelle ? Je, moi je me pose des questions.**

**Q4 : Donc par exemple les enfants non-francophones qui arrivent dans votre classe, qui commencent à apprendre le français, pour vous c= est pas du bilinguisme ? Ou pas encore ?**

**Y4 : Euh ben chez moi ils sont censés tous savoir parler français et j= pense que la priorité ici\_, dans cette école sans qu= y ait de bilinguisme français-allemand euh c'est de parler déjà correctement le français. Mais moi personnellement je fais d= l'allemand dans ma classe, c= que je trouve très bien sans pour autant euh: parler tout l= temps l'allemand comme c'est le cas dans des vraies classes bilingues quoi.**

**Q5 : D'accord**

**Y5 : J= trouve que c'est quand même difficile pour eux, s'ils ne maîtrisent pas le français à l'origine**

**Q6 : Donc c'est difficile pour eux d'apprendre encore l'allemand par-dessus ?**

**Y6 : Ouais, ouais**

**Q7 : Et au niveau du français alors ça, ça s= passe comment ?**

**Y7 : Pour apprendre le français ?**

**Q8 : Oui**

**Y8 : C'est difficile aussi. Là euh par exemple là le soir en aide perso on a des enfants euh le plus souvent turcs, qui parlent très mal le français. C'est difficile hein, c'est vraiment difficile, mais bon = y a du résultat et puis euh pour moi l'essentiel euh: pour l'apprentissage de la langue c'est le soutien des familles. Et si sur le pas de la porte les parents les accueillent dans leur langue, on a juste l'impression que tout c= qu'on a construit ça s'effondre.**

**Q9 : D'accord**

**Y9 : Je comprends bien qu'ils veulent garder leur langue maternelle ! Euh: moi je parle aussi l'alsacien à la maison, mais euh: il faudrait quand même un minimum de soutien, d'intégration à notre culture et à notre langue parce que ben ils habitent dans le pays, ils ont choisi de venir s'intégrer donc euh faudrait faire d'avantage pour certaines familles quoi !**

**Q10 : D'accord, et pour vous si la famille = fait d=jà pas l'effort de parler en français alors c'est, ça**

**Y10 : D'autant plus difficile pour nous ! Ah oui, ouais !**

**Q11 : Vous disiez avant que vous parliez alsacien aussi.**

**Y11 : Oui**

**Q12 : Donc vous êtes bilingue ?**

**Y12 : Oui, moi j= suis parfaitement bilingue ouais !**

Q13 : Et euh vous avez d'autres liens avec les langues ? Euh des séjours dans des pays étrangers + ou des langues que vous entendez quotidiennement ? +

Y13 : + Moi j'ai fait un stage + au *Goethe Institut* ouais à Bonn = y a quelques années et euh: comme dit moi j= parle l'alsacien euh tout l= temps en dehors de l'école et euh: un p=tit peu l'anglais

Q14 : Hum, hum

Y14 : Mais euh non sinon j= ai pas de d'examen particulier ou non, pas du tout ! Un stage au *Goethe Institut* ouais !

Q15 : D'accord mais quand même un lien important avec d'autres langues alors

Y15 : Ah oui ! Oui, oui !

Q16 : Et est-ce que vous avez eu d'autres expériences avec des enfants bilingues en dehors de l'école française ? Lors de stages justement ou ?

Y16 : Euh: au *Goethe Institut* non, j= avais pas d'enfants mais j'ai fait un stage en maternelle bilingue dans mon village et donc pendant trois s=maines où euh justement c'était assez impressionnant parce que la maîtresse était en monologue\_ pendant trois s=maines. En allemand ! Donc euh: c'était une expérience ça j'étais très contente de l'avoir faite mais euh: je s= au sortir de cette expérience j= me suis vraiment posé des questions tu vois. C'est euh la maîtresse elle parle toute seule tout l= temps, elle pose des questions, elle répond à ses propres questions. Après les enfants enregistrent certes mais 00 voilà quoi.

Q17 : Et c'était à quel niveau ça alors ? (...)

Y17 : Maternelle. Non moyens-grands. Euh petits-grands ! Petits-grands !

Q18 : Oui donc des petits qui = maîtrisent pas forcément bien le français encore ?

Y18 : Si, eux dans le village, si, si ! Là donc euh = y a pas d'étrangers et c'est donc du bilinguisme mais j= me demande si chez nous, par exemple les turcs

qui ne maîtrisent pas bien l= français ne participeraient pas davantage\_ dans une langue encore supplémentaire tu vois. Alors que dans le p=tit village, où tout le monde parle parfaitement l= français ben en allemand ils é= y en a pas un qui a même dit « Guten Tag » à la maîtresse quoi !

Q19 : Donc du coup, vous relevez la difficulté de parler la langue française pour les enfants qui arrivent qui sont allophones, est-ce que vous considérez que ça peut =fin qu'il peut y avoir une difficulté pour l'entrée dans d'autres apprentissages que la langue ?

Y19 : Pas forcément parce que s'i= y a euh comment t'expliquer euh s'ils ont compris la consigne du travail qui parfois est évidente sans être expliquée, un enfant euh qui n= parle pas français, c= qui est d'ailleurs souvent le cas, par exemple en graphisme, la maîtrise est totale mais euh le langage n'y est pas du tout.

Q20 : D'accord, donc en fait la difficulté ça s=rait dans la passation d= consignes pour des exercices qu'on = comprend pas intuitivement.

Y20 : Tout à fait, oui ! Ou alors quand on fait répéter la consigne, on s= rend compte qu'i= y a rien du tout. Alors qu'il a très bien compris c= qu'il faut faire seulement il ne sait pas le dire. Euh faire des ronds, tracer des traits debout, couchés ben il = sait pas l= dire mais il sait l= faire. Par contre reconnaître le 1, le 2, le 3, ça souvent on = peut pas savoir est-ce qu'il sait ou pas, parce qu'il ne sait pas le dire.

Q21 : D'accord. Et est-ce qu'il y a des moments où vous autorisez ces enfants à parler dans leur langue maternelle ?

Y21 : Non !

Q22 : Au moment du goûter ? En récréation ?

Y22 : Non !

Q23 : Pas du tout dans l'école ?

Y23 : Non !

Q24 : D'accord. Sinon dans votre précédent entretien j'avais relevé, donc là vous venez de me le redire, que vous conseillez aux parents de parler français avec eux à la maison. Est-ce que vous le demandez systématiquement à tous les parents d'origine étrangère ? Ou plutôt, là vous parliez des enfants turcophones ?

Y24 : Ben nan, de: J'ai une maman serbe, j'avais une maman russe, après j= m'entends que des fois c'est aussi le niveau des\_ parents\_. J'ai par exemple un élève dans ma classe qui parle très mal le français alors que la maman\_ parle français aussi bien que moi. Donc là\_ j'ai du mal ! Par contre j'avais une maman russe l'année dernière qui s'exprimait très mal\_ en français. Donc j'ai très bien compris que elle-même ne maîtrise pas la langue donc elle ne veut pas transmettre ses erreurs à ses enfants. Donc ça d'accord ! Mais la maman là en question turque, elle parle français mais parfaitement donc euh voilà !

Q25 : Donc c'est une demande aussi en fonction du niveau de langue des parents.

Y25 : Voilà, tout à fait ! Oui !

Q26 : Donc du coup vous adaptez les conseils aux parents en fait en fonction de de c= que vous pouvez observer concernant leur niveau de langue ?

Y26 : Euh je te précise aussi juste que moi je = le dis pas systématiquement aux parents. Mais quand j= vois des fois que les enfants paniquent à cause de, de quelque chose que j= leur dit ou, alors que je sais\_ qu'ils sont en mesure de comprendre et qu= la maman derrière veut traduire juste pour rassurer l'enfant j=dis non ! Il faut qu'ils comprennent ça en français ! « Viens prendre ton prénom », moi j= vois pas pourquoi la maman le traduit en turc. Il faut qu'il comprenne qu'il entre, qu'il prend son prénom, qu'il le mette là-bas, que après il prenne le jeu d'ici, les crayons de couleurs d'ici ! Non, moi j= lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, ch= pas moi en arabe !

Q27 : Et est-ce que vous voyez d'autres moyens que l'utilisation de la langue française pour permettre à l'enfant de réinvestir c= qu'il a appris à l'école à la

maison ? Ou est-ce que pour vous ça passe forcément par l'utilisation du français par les parents ?

Y27 : Ça s=rait quoi comme d'autres moyens ? 030 Emm=ner peut-être un outil de travail à la maison, un jeu, un livre 010 qu'on a fabriqué nous-mêmes. Ça c'est pas mal, moi j'ai: tendance à fabriquer avec les enfants pas mal de livres, là tu peux en voir un qu'on a fait qui s'appelle « Les écoles du monde ». Ça ça aide parce que l'enfant peut expliquer des choses et peut-être même les apprendre aux parents tu vois. Mais, il est forcément, pfff ouais quasiment obligé de passer par la langue française quand même. C= qui est très bien puisqu'il vit en France !

Q28 : Donc l'intérêt ce s=rait justement qu'il puisse parler français grâce à un support ?

Y28 : D'oraliser, ouais !

Q29 : D'accord, et vous pensez que si il allait maintenant l'expliquer dans sa langue maternelle à ses parents – par exemple des parents qui ne maîtriseraient pas bien le français – ça apporterait quand même quelque chose à l'enfant ou pas ?

Y29 : Bah oui ! Parce que si lui il le traduit dans sa langue ça veut quand même dire qu'il l'a intégré en français. Donc c'est aussi un pas d= plus quoi !

Q30 : Je reviens du coup sur la question de la langue parlée à la maison, par rapport à la maman que vous disiez parfaitement bilingue a priori, est-ce que pour vous il faudrait qu'elle parle tout le temps en français avec son enfant pour qu'il puisse réussir au mieux ou est-ce que vous pensez qu'il faudrait ménager des (...)

Y30 : Non, moi je, moi je = renie pas le fait qu'elle veuille aussi que son enfant ait sa langue maternelle. Euh moi par exemple je = voudrais pas qu'on m'interdise de parler alsacien ! Mais ça dépend des situations et elle, une fois que, il faudrait qu'elle se fixe qu'une fois qu'elle rentre dans l'école qu'au moins là qu'elle ne parle que l= français avec son enfant. Après à la maison, en famille, euh il était parti six s=maines en Turquie, ben j= me dis bien que là-bas

il a parlé turc ! C= que j= comprends ! C'est ses origines, ses racines mais là euh: ils ont quand même choisi de vivre dans un pays dans lequel il faut s'intégrer un minimum, au moins dans le domaine scolaire. Parce qu'une fois qu'il maîtrisera vraiment bien le français à l'école, = y a aucune raison que il =ait pas le turc à côté ! Il va à l'école coranique, il va à l'école du turc ou j= sais pas, moi j= trouve ça très bien mais il = faut quand même pas oublier que sa base c'est le français, que un jour il voudra travailler en France, ben que si il = parle pas français euh...

Q31 : Oui, c'est sûr que ça va être difficile !

Y31 : Ben oui ! C'est ça !

Q32 : Donc vous associez une langue à un lieu en fait ? Le français à l'école, la langue turque plutôt dans le domaine familial.

Y32 : Plutôt ouais !

Q33 : D'accord

Y33 : Si j= devais faire un choix ce s=rait ça !

Q34 : Sinon au quotidien, est-ce que vous pratiquez une différenciation pédagogique entre les enfants francophones et les enfants allophones ?

Y34 : Non

Q35 : Non ?

Y35 : Non ! Sachant que moi j'ai quand même des grands !

Q36 : Oui

Y36 : Qui ont déjà un certain vécu dans l'école et donc moi je sais que même ceux qui s'expriment mal ou très mal comprennent quand même un minimum

Q37 : Hum, après vous avez encore les APC pour (...)

Y37 : Voilà, soit je prends l'enfant vraiment, je re re re re-répète la consigne, je reste bien à côté pour voir, je redemande, ou alors je m'attarde plus avec cet

enfant-là, je prends l= crayon d= couleur avec lui : « C'est quoi ça ? », « Rouge », « Oui maintenant tu prends du rouge », mais je = peux pas faire de distinction euh: vraiment dans un atelier, dans un groupe quoi. Parce que bah, j= peux pas me diviser en six non plus ! Les APC pour ça ouais, très bien !

Q38 : Sinon, est-ce que vous voyez des, quels avantages vous verriez à la pratique du bilinguisme ?

Y38 : Ici ?

Q39 : Ouais

Y39 : Allemand ? Ou euh ...

Q40 : Les deux !

Y40 : Donc français-allemand 030 Je me pose quand même des questions quand au niveau des enfants si euh, une fois qu= la base est bien solide en français oui ! Mais il faut à tout prix que la base soit solide en français.

Q41 : Donc c= que vous dites aussi pour les enfants allophones : d'abord bien consolider la base en français

Y41 : Ouais !

Q42 : D'accord. Pensez-vous que les enfants qui parlent une autre langue développent d'autres compétences que ne développent pas des enfants monolingues ? Dans d'autres domaines que le domaine langagier ?

Y42 : Dans d'autres domaines ?

Q43 : Ouais

Y43 : 020 Je n'ai encore jamais perçu de différences. Mais\_, à ma grande surprise, les enfants qui maîtrisent mal le français ou qui sont déjà bilingues français-turc ou français euh 00 j'avais quoi, tunisien je crois enfin bon, euh accrochent en allemand. Plus facilement que des enfants euh des typiques alsaciens-français quoi ! J'étais très étonnée ! Bon après on m'a expliqué que

les racines de la langue turc ressemblaient à l'allemand et euh mais j'étais étonnée ! Ca marche très, très bien !

Q44 : Donc vous pensez qu= c'est à cause de la proximité entre les langues ?

Y44 : Je p= c'est c= qu'on m'a expliqué ouais ! Par contre je n'ai pas vu euh: des compétences: meilleures en euh, j= sais pas c= que tu m'as demandé, en dessin ou en maths parce que ils maîtrisaient une autre langue, ça non !

Q45 : Est-ce que vous pensez que l'école a du coup un rôle à jouer au niveau d= la construction identitaire de ces enfants qui sont bilingues ou en passe de devenir bilingues ?

Y45 : Oui ! Oui !

Q46 : En quel sens ?

Y46 : Le rôle de l'école euh à mon avis est quand même euh quasi fondamental. Tu t= rends compte, ils passent plus de six heures à l'école !

Q47 : Hum, hum

Y47 : 020 Où on parle tout l= temps le français, tout l= temps.

Q48 : Et donc ça va passer par quel biais alors de les aider à s= construire ? Parce qu'ils doivent se construire une identité quand même euh qui prend en compte la culture du pays d'accueil et leur culture de la maison.

Y48 : Déjà ils sont obligés de s'intégrer à un groupe classe, ils sont obligés de s'affirmer au sein d'un groupe, alors soit ils restent effacés mais euh moi je vois qu'i= y a des grands où je sais qu'ils sont musulmans par exemple pratiquants, que ils parlent une langue étrangère mais que ici\_ euh ils s'affirment\_ et ils s'intègrent dans un groupe, ils sont chefs\_ de groupe, ils sont commandants\_ dans un jeu, ils prennent la tête d'un groupe, ils décident\_ pour quelqu'un d'autre, et moi j= trouve ça formidable. Tout en sachant que demain ils s=ront pas là parce que = y a la fête du mouton et ils savent expliquer pourquoi mais ils savent aussi que ils habitent en France: parce que ils sont nés en France et qu'ils sont français mais que ils fêtent la fête du

**mouton : « Parce que ah maîtresse on n'a pas la même religion que toi ! ». Et moi j= trouve ça formidable.**

**Q49 : Donc ils sont capable même en grande section déjà de: d'expliquer et de faire la différence en fait entre la culture**

**Y49 : Oui ! Moi je leur explique beaucoup !**

**Q50 : D'accord**

**Y50 : Ouais ! Quand = y a un jour férié j= leur explique toujours pourquoi et je leur dis que eux\_ peut-être n'ont pas le même mais que chez nous c'est come ça.**

**Q51 : Et donc du coup après ils viennent apporter les jours fériés de chez eux x et vous expliquer x**

**Y51 : x Ouais, ouais x Ouais.**

**Q52 : Et ça c'est juste en dialogue avec vous ou c'est aussi expliqué à l'ensemble du groupe classe ?**

**Y52 : Ah j= le fait en collectif ça ! La fête du mouton j= leur demande c= qu'ils ont fait, euh quand ils ont, = y a encore une autre fête, quand nous on a Noël alors j= demande si certains fêtent Noël et non, ben pourquoi ? Parce que toi, parce que nous, parce que d'autres. Là euh le 8 mai, j'ai essayé un tant soit peu d= leur expliquer c= qu'i= c'était passé. Bien sûr ils sont petits mais ils retiendront toujours ! Toujours\_ !**

**Q53 : Ca fait quand même un bon support à une ouverture culturelle.**

**Y53 : Ah ouais, ouais !**

**Q54 : Alors, là j= me base de nouveau sur votre entretien précédent, vous disiez qu'il y avait assez peu d'implication des familles d'origine étrangère au sein de l'école. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez pu constater dans d'autres écoles peut-être ?**

**Y54 : Quand tu dis l'entretien précédent, c'était une question précédente ou**

**Q55 : Non, non, le premier entretien que vous aviez fait dans le cadre du projet !**

**Y55 : D'accord ! Euh: c'est vrai que certaines familles euh: ont vraiment du mal à s'intégrer mais, j= vais toucher du bois, dans ma classe ça va. Ca va. Mais franchement, bon = y a une autre classe dans l'école où c'est très, très dur. Euh les familles euh viennent en reculant quoi. Et ça c'est difficile.**

**Q56 : Et pourquoi d'après vous ?**

**Y56 : On s= posait la question avec ma collègue. = faut à tout prix que les parents euh: bah comprennent que nous on on = veut pas leur faire renier leurs racines quoi, c'est juste ben vous êtes en France alors ben faut faire quand même un minimum comme nous quoi.**

**Q57 : Et ça, ça a été verbalisé explicitement avec les parents ? Ce fait que justement, vous ne cherchez pas à leur faire lâcher leur culture d'origine**

**Y57 : Euh, ouais, quand même, ouais !**

**Q58 : Et malgré ça c'est difficile ?**

**Y58 : Après j= sais pas comment euh: ces gens-là ressentent le fait qu'on leur dise ça.**

**Q59 : Au niveau de votre formation, est-ce que vous avez une formation spécifique concernant l'accueil de ces enfants allophones ?**

**Y59 : Non, pas du tout !**

**Q60 : Non ?**

**Y60 : Non !**

**Q61 : Et pensez-vous que cette formation serait judicieuse alors, dans le cursus à l'IUFM ou par la suite ?**

**Y61 : Ben en fait ça dépend parce que euh: nous on est ici dans une cité, = y a énormément d'étrangers. Moi j'ai eu des postes: où j'ai eu sur une école, une**

école hein pas une classe, zéro étrangers. Zéro ! Donc euh: il faudrait p=t-être instaurer ça euh à partir du moment où on est vraiment dans une classe. Parce que avoir la formation à l'IUFM oui, c'est très intéressant, mais si jamais dans toute ta carrière t'as à faire à des étrangers est-ce que c= est pas une perte de temps ? A part t'apporter quelque chose toi si ça t'intéresse. Mais tu vois, si t'es dans un p=tit village: voilà. Zéro étrangers quoi ! Ou alors un ! Même ici c= est pas encore catastrophique le ratio tu vois, mais, ça peut être bien quand même. Faudrait qu= ce soit à la demande en fait ! J= pense, ça s=rait intéressant !

Q62 : D'accord ! Sinon, pour ces enfants allophones, est-ce que vous considérez que le niveau de langue qu'ils vont acquérir par la suite en français s=ra suffisant pour gérer, ben que ce soit le les demandes scolaires mais aussi au quotidien les situations auxquelles ils peuvent être confrontés ?

Y62 : Ah bien sûr ! Moi j'en vois dans ma classe qui ont progressé bon moi j= les ai suivis deux ans mais = y en a c'est vraiment hallucinant. Ils maîtrisent le français parfaitement. Mais parce que les parents euh maîtrisent le français, tout en sachant parler euh très bien le turc ! Et moi j= trouve ça formidable et = y a aucun doute sur la réussite de ces enfants

Q63 : L'enfant qui sait bien parler turc aussi ?

Y63 : L'enfant aussi ! Et moi j= savais même pas ! Donc tu vois ça c'est un exemple : « Quoi ? Tu parles turc ? », « Bah oui ». Donc si moi, j= me pose cette question c'est qu= c'est juste bingo formidable !

Q64 : Donc vous n'êtes pas forcément au courant en fait de la langue qu'ils parlent à la maison.

Y64 : Ah non ! Non, non, pas du tout !

Q65 : Donc, cet exemple, le fait d'apprendre le français ne risque pas du tout de nuire à la langue de la maison.

Y65 : Pas du tout ! Pas du tout !

Q66 : Et vous pensez que c'est pareil pour tous les enfants ou bien c'est juste un exemple ?

Y66 : Après je pense que autant = y a des différences en France par rapport aux capacités, aux compétences, ben = y en a aussi dans les autres nationalités. J= pense qu= i= y a des enfants russes, tchèques, serbes qui peuvent très bien réussir, = y en a qui auront des difficultés. Donc ça c'est, tu vois pour nous c'est un peu un problème pour les enfants qui = maîtrisent pas l= français, est-ce que c'est seulement dû à la maîtrise de la langue ou\_ d'un d'une difficulté par rapport à un domaine. Est-ce que cet enfant a des difficultés en numération ? Ou est-ce que c'est juste un problème de non-compréhension d= la consigne en français ? Donc le temps de comprendre ça, ça peut prendre euh du temps et euh: être encore une difficulté supplémentaire quoi.

Q67 : Sinon, juste à titre informatif, vous savez m= dire à peu près quelles sont les langues parlées par les enfants dans l'école ? Par leurs familles ?

Y67 : Euh je sais qu'il y a du serbe dans ma classe, et euh elle maîtrise parfaitement le serbe parce qu'elle traduit à une tante qui vient la chercher qui = parle pas un mot d= français, alors là euh, moi j= suis juste, super, j= suis épatée ! Euh le serbe, j'ai une enfant russe dont il y a encore une sœur, donc le turc, = y a j'avais une famille portugaise euh 020 turc 030 après, j'en ai des moi j= dis des blacks mais qui parlent un, tu sais un dialecte créole ou euh: Moi j= trouve ça super donc ça c'est moins l= cas à l'école mais je sais qu'ils le parlent à la maison et euh non sinon c'est tout russe et serbe. Et le reste c'est turc majoritairement.

Q68 : Et du coup quand vous travaillez, là le livre que vous disiez, c'était sur les écoles du monde c'est ça ?

Y68 : C'était juste pour montrer que = y a des écoles partout dans le monde.

Q69 : Et vous parlez du coup des écoles dans les pays d'origine de ces enfants ?

Y69 : Oui, mais comme j= en sais pas assez j= m'avance pas. Et c= était pas vraiment le but du projet. Mais on a juste dit qu'en Afrique voilà des fois ils sont assis par terre mais comme j= veux pas dire de bêtises donc euh le minimum quoi.

Q70 : Juste une question qui me vient comme ça. S'il y a un enfant qui ne parle pas du tout la langue française et qu'il a un camarade qui parle la même langue que lui, vous acceptez parfois que il traduise ?

Y70 : Ouais, ouais. J'appelle à l'aide ! Par contre c= qui est pas facile euh: là tu vas sourire j= pense, c'est de faire comprendre à l'enfant qu'il doit lui traduire !

Q71 : J'ai déjà été confrontée à ça oui !

Y71 : « Dis-lui d'ouvrir le goûter ! » 020 « Mais dis-lui en turc ! ». Ouais d'accord. Euh ohlala. Ou alors demander à un enfant : « Dis-moi bonjour en turc ». J'ai juste envie d'entendre un mot (...) ou alors il n'ose pas parce qu'en général ben dans l'école on ne veut pas que les enfants parlent turc. Du coup il = comprend pas que maintenant il doit parler turc devant tout le monde, ou alors il = comprend pas mais qu'est-ce qu'elle veut la maîtresse, bonjour en turc. Euh donc ça c'est rigolo mais c'est juste un quiproquo parce qu'il = comprend pas quoi.

Q72 : Ok. J'ai fini avec mes questions, est-ce que vous avez autre chose qui vous vient à l'esprit par rapport à ce sujet ? Des difficultés auxquelles vous avez pu être confrontée ou ?

Y72 : Euh non, c'est c= que tu disais là, là j'ai une enfant qui est arrivée euh donc = y a trois semaines et qui euh ne parle pas. Mais elle je = sais pas si elle parle turc ou de quelle origine elle est et donc là je d=mande à un autre enfant de traduire et je d=mande à, même à une maman de traduire pour la maman, parce que là la maman s'exprime mal, la gamine s'exprime mal. Et après tu vois j'ai appris qu'elle était suivie par un pédopsychiatre et donc = y a plein, plein d= choses mais la difficulté, d'ailleurs ça tu peux le ret=nir ou le noter, c'est que si les parents n'arrivent pas à t'expliquer vraiment le l'origine de l'en=. En fait cet enfant est arrivée = y a trois s=maines. On avait compris qu'elle n'avait

jamais été scolarisée. Elle m'a apporté un cahier, qui forcément ressemblait à un cahier d'école. Mais la maman encore à ce jour n'est pas capable de m'expliquer d'où vient ce cahier. Alors il y a une autre maman qui lui a demandé mais je pense que euh elle elle a dit « Ecole », oui école mais est-ce qu'une école c'est un jardin d'enfant, est-ce qu'elle était dans une garderie, est-ce qu'elle était à la crèche ? Donc ça je n'en sais rien. Après elle me dit : « Rendez-vous chez un médecin », j'ai appris par le plus grand des hasards qu'il s'agissait d'un pédopsychiatre. Donc si elle va chez un pédopsychiatre c'est déjà qu'elle avait des difficultés. Mais après j'ai appris qu'elle la maman elle me dit : « Toute seule. Papa non, pas papa ». Ah il n'y a pas de papa d'ailleurs. Mais quand tu ne peux pas parler avec des gens en français pour comprendre vraiment une situation, pour moi ce n'est pas facile de gérer cette enfant, parce que je n'en sais absolument pas ce qu'il y a derrière. Et plus j'avance, plus je me rend compte qu'il y a de gros problèmes qui ne sont pas du tout des problèmes scolaires. Là ça fait deux jours qu'elle est absente, je ne sais pas où elle est, je ne saurais pas pourquoi. Parce que la maman n'arrive pas à m'expliquer. Et que quand elle le dit à une maman turque, finalement qu'est-ce que j'en sais qu'elle me traduit. Tu vois c'est, ce n'est pas facile !

Q73 : Oui, c'est toujours le problème de la barrière de la langue.

Y73 : Ouais, voilà !

Q74 : Vous relevez donc qu'il est très difficile de gérer un enfant dont vous ne savez que peu de choses. Mais en ce cas, ne pensez-vous pas qu'il est important de connaître la langue d'origine des enfants, de savoir s'ils la parlent. Pour mieux comprendre d'éventuelles difficultés ou erreurs qu'ils pourraient faire quand ils s'expriment en français ?

Y74 : Oui et non. Parce que alors pourquoi certains réussissent très bien ? 030  
Je ne sais pas.

## **Annexe G : Entretien initial de Mme Z.**

**Q1 : Donc aujourd'hui on a notamment observé Adam. Pouvez-vous nous parler un petit peu de l'enfant ?**

**Z1 : Oui. Donc euh Adam est un enfant dont les parents sont originaires de Serbie. Serbie ou Croatie, enfin en tout cas à l'est. Euh c'est un enfant qui est: =fin qui a commencé l'année chez les grands euh très timide, qui n'osait pas trop euh: parler.**

**Q2 : Il venait d'arriver ?**

**Z2 : Non, non, enfin euh j= parle de la grande section, moi j= l'ai connu grande section effectivement.**

**Q3 : Ah grande section ! Oui, oui !**

**Z3 : En grande section hein donc euh très timide. Effectivement s'est posé tout de suite le souci euh de la langue. Adam ne parle pas le français à la maison. Et comme vous avez pu le contas= constater c= matin, la maman – je la connais pourtant hein depuis dix ans hein – j'ai j'ai eu le grand frère d'Adam déjà = y a y a dix ans et euh c'est toujours aussi euh petit nègre 00 quand elle me parle.**

**Q4 : Donc vraiment = y a, il n'entend pas parler français à la maison ?**

**Z4 : Non, pas du tout ! Non ! C'est un peu dommage, j= pensais qu'au départ qu'elle allait p=t-être apprendre avec les grands frères et 00 les grandes sœurs qui sont maintenant au collège mais euh non ! La maman euh c'est toujours (...) « Bonjour ! », « Ca va ? ». =fin, le minimum, on va dire.**

**Q5 : D'accord. Euh et par rapport au (...) euh le comportement d'Adam ce matin, par rapport aux activités et cetera.**

**Z5 : Ouais alors en général c'est effectivement très timide. Donc souvent c'était aussi un enfant qui: qui paniquait dès que je lui demandais que=que chose ou**

dès qu= c'était l'élève du jour. Il = savait pas donc j= sais pas si vous avez remarqué (*pose l'index sur sa bouche*) il met il met un peu le doigt, il fait semblant d= réfléchir. Et puis si jamais (...) il a d=jà commencé à pleurer à certains moments où c'est, où il s'est effondré oui, où il = savait pas où, pa= panique il = comprenait pas donc panique. Et là effectivement on y arrive euh fin d'année donc effectivement euh il est plus à l'aise. Bon ça c'est: c'est général hein, le fait que les enfants soient plus à l'aise en fin d'année. On ressent que effectivement fin d= grande section ils ont besoin de d'autre chose hein, donc de CP. Et Adam là maintenant s'est vraiment bien ouvert, donc euh: bon =fin suivre pour le (...) CP mais euh j= suis sûre que s'i= y avait ce p=tit coup de pouce français à la maison euh:

Q *acquiesce*

Z6 : Vu que maintenant il est plus ouvert face aux autres. = y a toujours que ce problème de langage qui effectivement euh: si ce français n'est pas parlé à la maison euh: ça fera toujours un p=tit:

Q6 : Oui

Z7 : Un p=tit frein.

Q7 : Mais il était en petite section ici ? Ou non ?

Z8 : Euh oui !

Q8 : Il a fait, alors en fait il a fait toute + la scolarité ici, en fait ! +

Z9 : + Oui ! Tout à fait, ouais ! Oui ! +

Q9 : Euh, et quand il est arrivé, donc en grande section, en quoi euh c'était difficile de travailler avec lui ?

Z10 : Mais (*bégaie*) le blocage, il ne comprenait pas les consignes !

Q10 : Il n'y arrivait pas du tout ?

Z11 : Non il fallait lui réexpliquer. Donc j'explique en général les consignes en grand groupe, avec tout l= monde, et ensuite dès que les consignes sont

expliquées en général les enfants vont et: et font leur travail. Il y a un responsable qui prend les boîtes, le matériel et en général ça y va. Et souvent je voyais Adam, enfin il = savait pas ce qu'il fallait faire, il = avait pas compris toutes les consignes, tout l'énoncé euh:

Q11 : Mais ça veut dire aussi que c'est très différent par exemple de de la moyenne section ce qu'on fait ici.

E bégaie

Q12 : Parce qu'il est quand même en troisième année ici.

Z12 : Oui mais j= veux dire euh: j= suis persuadée que on a beau: répéter, répéter en journée, si = y a pas un minimum de français à la maison, si = y a que la langue étrangère à la maison, les quelques heures de français euh: + à l'école ne suffisent pas +

Q13 : + A l'école ça + suffit pas.

Z13 : Ah ben, j'en suis persuadée hein. Parce qu'effectivement on a pris Adam vu qu'= y avait euh on a donc de l'aide personnalisée 00 depuis quelques années donc j'ai pris Adam plusieurs fois en petit groupe. Donc on peut vraiment euh partager, on était à quatre ou à cinq. On a fait des jeux de société, on a fait des choses qu'ils = ont: qu'il =a pas l'habitude de faire à la maison et effectivement on est face à lui, on peut plus communiquer. Il est en petit groupe. Donc il a été suivi toute l'année en petit groupe le soir.

Q14 : Et puis je trouve qu'aujourd'hui il a bien participé ! Il a pris l'initiative.

Z14 : Ah aujourd'hui oui c'était euh: oui !

Q15 : Il n'avait aucune difficulté en fait !

Z15 : Non ! Enfin aujourd'hui vraiment euh: par rapport à d'autres jours.

Q16 : Peut-être qu'il a besoin de la caméra !

Z16 : Voilà ! Peut-être que ça a peut-être. Voilà !

Q17 : Future star de la télé !

Z17 : Et ça par contre effectivement toujours 00 Si si vous avez remarqué quand il parle, à voix très basse. =fin il peut s'exprimer face aux autres, il faut dire : « Adam, plus fort, articule, pour que les autres entendent ». Ca reste souvent encore euh il va il va. Quand il ose, il va oser mais, mais.

Q18 : Et ça c'est c= est pas seulement aujourd'hui ?

Z18 : Non, ça c'est tout l= temps hein, ça c'est tout l= temps ! Oui ! Le fait euh: C'est cette timidité de de = pas oser ça c'est: tout l= temps hein !

Q19 : Mais est-ce qu'il y a des moments où il est particulièrement à l'aise ?

Z19 réfléchit : 020 En récréation !

Q20 : En récré ?

Z20 : Récréation c'est le jeu ! Oui avec les avec les autres = y a aucun souci hein.

Q21 : Oui, oui.

Z21 : Avec les autres j= pense qu'il rencontre moins la barrière de: (*fait des gestes avec les bras*) Il fera, s'il = sait pas le dire, il va il va le faire je pense alors qu'avec une enseignante il faudra parler. Donc = y aura plus ce ce problème de de:

Q22 : + de langage +

Z22 : + de langue + Donc effectivement en petit groupe, avec les copains, = y a pas de: pas de souci hein. C'est dommage qu'il = y ait pas ce p=tit pouce, ce p=tit pouce coup d= pouce à la maison hein ! Parce que la maman ça fait dix ans qu= j= la connais mais euh, elle me disait « Bonjour », « Au revoir » = y a 10 ans: + ça ça s'arrête là + aujourd'hui encore hein.

Q23 : + Ca s'arrête là + Et si vous deviez parler de progression donc par rapport à l'enfant, qu'est-ce que vous diriez ? En quoi il a progressé, d'après vous, pendant toute l'année en fait ?

**Z23 : Euh: Le fait d'oser parler devant les autres. La timidité.**

**Q24 : Oui**

**Z24 : Le fait d'oser parler.**

**Q25 : Avec les autres et avec vous ?**

**Z25 : Et avec nous aussi ouais, avec ouais. Et c'est pour ça qu'on l'a repris justement aussi en petit groupe le soir pour être euh: face à un petit groupe.**

**Q26 : Est-ce que c'est typique que ces enfants-là parlent plus facilement avec les camarades et moins facilement avec + les adultes +**

**Z26 : + Ben oui parce que j= pense qu= effectivement + avec les avec les copains j= veux dire euh, s'il leur manque un mot ils vont faire, enfin, ils vont, ils s=ront dans l'action.**

**Q27 : Oui.**

**Z27 : Alors qu'avec nous, on exige euh:**

**Q28 : Oui, le langage.**

**Z28 : Le langage.**

**Q29 : Oui, oui, oui.**

**Z29 : Donc effectivement entre eux euh s'i= y a pas de langage c= est pas grave. Ils arriveront à à communiquer entre eux hein par d'autres moyens.**

**Q30 : Mais il n'a aucun problème à trouver des copains ?**

**Z30 : Ah de relation non, pas du tout hein, non, pas du tout !**

**Q31 : Il est très à l'aise avec les enfants.**

**Z31 : Ah oui avec les copains oui = y a pas de soucis !**

**Q32 : Et donc, on a déjà parlé un petit peu euh des relations avec la famille donc ça se limite juste au « Bonjour », « Au revoir » ?**

Z32 : Oui bon elle ess= elle elle essaye un peu plus là. Elle regarde souvent mes habits, elle me dit : « Ah, toi beau aujourd'hui ! ». Enfin, ce genre de vocabulaire. *Sourit.* Elle est très gentille, très, très ouverte mais euh: Et elle le dit hein : « Moi pas parler fran= » =fin, elle me l'a encore dit ce matin.

Q33 : Ouais. Et le père ? Il = vient jamais ?

Z33 : Euh le père, je le voyais à l'époque quand j'avais le grand, = y a dix ans, mais en ce moment j= le vois plus beaucoup. Il travaille, donc euh: Et je pense que la maman n= doit pas sortir à part euh: + la famille euh: + ou aller à l'école.

Q34 : + Aller à l'école + Ils restent entre eux ?

Z34 : Voilà, entre eux je pense. Ouais ! Alors qu'il y a des cours de français qui sont organisés dans le quartier hein, = y a des choses qui sont faites euh [...].  
Mais euh:

Q35 : Et pourtant.

Z35 : Ouais. Ou alors elle peut apprendre avec les enfants aussi ! C'est vrai que ça c'est vraiment le constat euh: dix ans après euh elle en est au même stade de lang= de langage hein.

Q36 : Et les enfants qui sont venus = y a dix ans, vous avez une idée de ce qu'ils sont devenus ?

Z36 : Euh, je vois de temps en temps les filles. Elles ont bien bien progressé. Bon après effectivement, plus ils vont grandir, plus le vocabulaire va s'en= s'enrichir hein.

Q37 : Oui ! Oui, oui ! Oui, oui !

Z37 : Et en classe je pense que ça:

Q38 : Oui = y a pas de problème particulier.

Z38 : + Je = pense pas non +

Q39 : + Au niveau de la famille ? +

Z39 : **Non, j= pense pas du tout, non !**

Q40 : **Bien, merci beaucoup.**

Z40 : **De rien !**



Dans une société en pleine mutation, l'école française a vu en l'espace de quelques années le profil de ses élèves changer de façon radicale. Aux classes monolingues, succèdent des classes plurilingues et pluriculturelles, regroupant des enfants d'origines diverses et aux biographies linguistiques variées. Cependant, si cette diversité culturelle constitue une véritable richesse - aussi bien pour les enfants qui en sont porteurs que pour les autres élèves de la classe - elle implique cependant une vraie réflexion pour les enseignants, obligés de réadapter leurs pratiques professionnelles afin d'accueillir au mieux ce nouveau public si hétérogène. Mais quel est donc le regard porté par les professionnels de l'éducation sur ces enfants issus de l'immigration, couramment appelé enfants allophones ? Et dans quelle mesure leur vision se répercute-t-elle sur leurs pratiques professionnelles ? Pour répondre à ces questions, cette étude se basera sur des entretiens réalisés auprès de trois enseignantes de maternelle. Les analyses de leurs pratiques déclarées, mises en lien avec les résultats issus de la recherche, permettront de cerner un peu mieux les défis que l'école française va devoir relever pour parvenir à s'adapter au pluriculturalisme de sa société.