

Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Parcours : Enseignement Polyvalent dans le 1^{er} degré

Le plurilinguisme des enfants allophones à l'école :
le rôle des parents

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

soutenu par
Claire Berteau et Justine Viry

le 23 / 06 / 2015

Commission de jury composée par :
Christine Hélot, directrice de mémoire
Andrea Young, membre du jury

Remerciements

Tout d'abord, nous souhaiterions adresser nos remerciements à Madame Christine Hélot, notre directrice de mémoire, qui nous a apporté son aide, ses conseils et sa disponibilité tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Nos remerciements s'adressent également à Madame Andrea Young pour ses conseils ainsi qu'aux membres de l'association ARES pour leur accueil et pour nous avoir mis en contact avec les parents ayant participé à notre étude.

Enfin, nous souhaiterions remercier l'association Fa Mi Langues de Strasbourg et tout particulièrement Anna Forgue pour sa disponibilité et son aide tant pour l'organisation de nos entretiens que pour les informations fournies sur notre thématique.

Sommaire

1. Introduction.....	4
2. Partie théorique.....	5
2.1. Le plurilinguisme des enfants allophones dans les familles.....	5
2.2. Le plurilinguisme des enfants allophones à l'école.....	9
2.3. Les parents allophones et leur relation à l'école	14
3. Approche méthodologique	21
3.1. Une approche qualitative : le focus group et les entretiens semi-dirigés.....	21
3.2. L'organisation de notre étude.....	23
3.3. Le déroulement de l'étude.....	26
4. Analyses des données.....	29
4.1. Le plurilinguisme des enfants allophones dans les familles.....	29
4.2. Le plurilinguisme des enfants allophones à l'école.....	34
4.3. Les relations entre les parents allophones et les enseignants de leurs enfants.....	39
5. Conclusion.....	48
Bibliographie.....	51
Annexe A.....	54
Annexe B.....	67
Annexe C.....	73

1. Introduction

Durant les stages effectués au cours de notre cursus en Master au sein de l'ESPE, nous avons pu observer à de nombreuses reprises que les enfants allophones étaient nombreux dans les classes alsaciennes. Lors de ces stages, nous avons perçu les difficultés auxquelles étaient confrontés ces élèves. Ces difficultés étaient notamment dues à leur arrivée dans un pays et dans une école ayant une langue et une culture qui leur étaient étrangères. Ainsi, ces élèves allophones doivent non seulement acquérir la langue française mais également s'approprier une nouvelle culture et s'adapter au système scolaire français pour pouvoir entrer dans les apprentissages. En tant que futures enseignantes, nous nous sommes intéressées à ces élèves parce que nous souhaitons comprendre comment les accueillir au sein de la classe, comment les inclure dans les apprentissages et comment favoriser leur réussite.

Nous avons décidé de nous intéresser aux parents des enfants allophones parce qu'ils nous paraissent être au cœur du processus d'intégration de leurs enfants. Il est en effet important de noter que les parents ont une place primordiale dans la transmission des langues à leurs enfants ainsi que dans leur intégration au sein du système scolaire français. En effet, en fonction des stratégies qu'ils mettent en place mais également de leurs représentations sur le système scolaire français et sur l'importance ou non de conserver leur patrimoine linguistique, les parents jouent un rôle prépondérant dans l'intégration de leurs enfants. Il est donc pertinent de s'intéresser aux stratégies que les familles mettent en place pour transmettre leur patrimoine linguistique mais également pour permettre à leurs enfants de s'intégrer dans le système scolaire français.

À la suite de nos stages et de nos lectures, de nombreuses questions ont émergé. Parmi celles-ci, nous pouvons retenir trois questions générales qui constitueront nos axes de travail dans ce mémoire : Comment les parents perçoivent-ils le plurilinguisme de leurs enfants ? Quelle place est donnée au plurilinguisme des enfants allophones à l'école ? Quelle est la relation entre les parents allophones et l'école française ?

À la vue de ce questionnement, il s'agira de s'intéresser à travers ce mémoire au plurilinguisme des enfants allophones à l'école et au rôle joué par les parents sur ce plurilinguisme et dans leur scolarité.

Dans un premier temps nous présenterons les concepts clés relatifs à notre sujet, puis, dans un deuxième temps, nous expliciterons la méthode que nous avons mise en œuvre pour répondre à

notre questionnement. Dans un troisième temps, nous procéderons à l'analyse de nos données.

2. Partie théorique

2.1. Le plurilinguisme des enfants allophones dans les familles

2.1.1. Que signifie être bilingue, plurilingue ?

Le Petit Larousse (2003) définit le bilinguisme comme la « Pratique de deux langues par un individu ou une communauté ». Il souligne ainsi la distinction portée par Hélot (2007) entre le bilinguisme individuel et le bilinguisme institutionnel, propre à un État.

Hélot (2007) rendait compte des différentes conceptions du bilinguisme qui ont été développées par les chercheurs au cours de ces dernières années. Elle expliquait que le bilinguisme est souvent considéré comme la maîtrise de deux codes linguistiques, conception qui est notamment présente dans la définition du terme par le Petit Robert (2000). En effet, celui-ci définit le bilinguisme comme le fait de parler parfaitement deux langues. Hélot (2007) indiquait également qu'actuellement les chercheurs rejettent cette définition du bilinguisme qui insiste sur une compétence parfaite illusoire.

Grosjean (2003) contestait notamment cette idée de maîtrise parfaite de deux langues. Il précisait qu'en envisageant le bilinguisme de cette manière, on ne pourrait considérer comme bilingues les individus qui utiliseraient quotidiennement deux langues sans pour autant les maîtriser à la perfection. Il soulignait que les personnes ont très rarement un niveau de compétence équivalent dans chacune de leurs deux langues et une maîtrise égale de leurs deux langues. Au contraire, il expliquait que les personnes ont souvent un niveau de compétence inégal entre les deux langues parce qu'elles ne les utilisent pas dans les mêmes contextes. Il parlait alors de « déséquilibre entre les deux langues » (Grosjean, 2003 : 21). Grosjean (2003) considérait comme bilingues, « les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2003 : 20), quelles que soient leur niveau et leur type de compétence dans chacune des langues. Hélot (2007) rejoignait cette conception du bilinguisme puisqu'elle spécifiait que tout enfant qui grandit avec deux langues est bilingue de fait. Dans ce mémoire, nous rejoignons la conception du bilinguisme développée par Grosjean (2003) et aussi par Hélot (2007) Nous entendrons par « bilingue » tout enfant qui est en contact avec deux langues dans sa vie de tous les jours.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (le CECRL) définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. » (Conseil de l'Europe, CECRL, 2001 : 129). Dans ce CECRL, il est également précisé que cette compétence plurilingue « englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, CECRL, 2001 : 129).

2.1.2. Le rôle identitaire des langues de l'élève allophone

La langue maternelle est un patrimoine transmis par les parents à l'enfant. Ce patrimoine va avoir un impact sur l'identité même de l'enfant. En effet, Abdelilah-Bauer (2008) soulignait qu'« une langue est liée aux souvenirs d'enfance, aux parents, aux grands-parents, à l'histoire de la famille, elle est le pivot de l'identité culturelle de la personne. » (Abdelilah-Bauer, 2008, page 51). Cette langue maternelle fait donc partie de l'identité de l'enfant. Ainsi, si le système scolaire français ou sa famille rejette sa langue maternelle, l'enfant va avoir l'impression qu'ils rejettent également une partie de sa propre identité. Dès lors, il va être ébranlé dans sa confiance en lui-même, se sentir dévalorisé et va avoir l'impression qu'il doit abandonner sa langue maternelle pour s'intégrer :

Les enfants repèrent très tôt les indices imperceptibles de l'image attachée à la langue des parents. L'usage de celle-ci étant peu gratifiant pour eux, ils privilégieront la langue des autres, tout en rejetant l'autre langue. Parfois, l'opposition ressentie entre ces deux langues est si forte qu'elle nuira à la construction identitaire et linguistique de l'enfant. (Abdelilah-Bauer, 2012 : 71)

Maintenir la langue maternelle de l'enfant est donc primordial pour qu'il se sente en phase avec lui-même et qu'il puisse se sentir appartenir à un groupe dans le contexte familial.

De même, Deshays (2003) expliquait qu'il est essentiel que les parents soient présents pour l'enfant allophone lorsqu'il arrive dans une école dont il ne comprend pas la langue. D'après elle, pour que l'intégration de l'élève se passe bien il faut que ses parents le rassurent et l'encouragent. L'auteur évoquait également la nécessité pour les parents de ne pas regarder d'un œil négatif l'acquisition par leur enfant de la langue et de la culture française. Il s'agit de valoriser chacune des langues et des cultures de l'enfant sans négliger l'une d'entre elles, au risque d'ébranler fortement sa confiance en lui-même et de perturber ses apprentissages. Ainsi, si l'on s'en tient à ce constat, les représentations que pourraient avoir les parents sur le plurilinguisme de leur enfant auraient une incidence sur ses apprentissages. À travers notre étude nous allons alors chercher à comprendre quelles sont les représentations des parents allophones vis-à-vis de ce plurilinguisme et comment ils

perçoivent l'acquisition de la langue française par leur(s) enfant(s) ?

2.1.3. La place des langues maternelles dans la famille

Selon son histoire et ses représentations, chaque famille fait des choix linguistiques différents. Dalgalian (2000) expliquait que certaines familles vont tout faire pour transmettre leur langue maternelle à leur enfant et le faire communiquer dans cette langue. Deshays (2003) soulignait également que la plupart de ces familles sont conscientes que le bilinguisme est un atout pour leur enfant et cherchent donc à le maintenir en lui demandant de parler sa langue maternelle à la maison. D'autres familles, au contraire, semblent considérer la langue maternelle comme un handicap linguistique pour l'enfant. En effet, Abdelilah-Bauer (2008) indiquait que de nombreuses familles choisissent d'accorder moins d'importance à leur langue maternelle et de privilégier le français car elles ont peur que leur enfant ne puisse pas s'intégrer et qu'il se trouve en situation d'échec scolaire s'il continue à parler la langue familiale.

Chatzidaki et Maligkoudi (2012) ont mené une étude dans le nord de la Grèce, dans la région de la Macédoine-Centrale avec 37 familles immigrées d'origine albanaise ayant au moins un enfant scolarisé à l'école primaire. Ils ont mené des entretiens semi-dirigés avec ces familles dans le but d'identifier leurs politiques linguistiques. Curdt-Christiansen (2009 : 352), cité dans Chatzidaki et Maligkoudi (2012 : 676), définissait une politique linguistique comme « a deliberate attempt at practising a particular language use pattern and particular literacy practices within home domains and among family members ». Il s'agit donc des stratégies déployées par les parents pour développer ou maintenir l'usage d'une langue au sein de la famille. Suite à leurs entretiens, Chatzidaki et Maligkoudi (2012) ont regroupé les familles interrogées en trois catégories, en fonction de leurs politiques linguistiques. D'abord, 4 familles parmi les 37 interrogées ont décidé de ne pas maintenir leur langue d'origine, l'albanais afin de favoriser leur intégration dans le pays d'accueil, la Grèce. Ensuite, une deuxième catégorie de familles, comprenant 21 des 37 familles interrogées, souhaitait que leurs enfants aient des « compétences en albanais » (Chatzidaki et Maligkoudi, 2012 : 683) mais sans pour autant développer des stratégies particulières pour que ces derniers continuent à utiliser l'albanais ou pour qu'ils progressent dans la pratique de cette langue. Chez eux, ces parents « utilisaient l'albanais de manière modérée » (Chatzidaki et Maligkoudi, 2012 : 685) et ne s'opposaient pas au fait que leurs enfants leur parlaient en grec. Selon les auteurs, ces familles semblaient partager l'idéologie selon laquelle l'usage de la langue minoritaire pourrait affecter l'apprentissage de la langue du pays, idéologie qui, d'après les auteurs, aurait été véhiculée par le discours de l'école. Enfin, ces auteurs distinguaient une dernière catégorie de 12 familles qui

souhaitaient également transmettre leur langue d'origine à leurs enfants et qui, à la différence des parents de la deuxième catégorie, développaient des stratégies pour que leurs enfants maintiennent leur langue d'origine. Ils ne considéraient pas que cette langue maternelle puisse entraver l'apprentissage du grec et souhaitaient que les enfants utilisent l'albanais à la maison. De manière générale, Chatzidaki et Maligkoudi (2012) remarquaient que toutes les familles interrogées souhaitaient la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants et qu'elles « s'investissaient » toutes pour que leurs enfants parlent le grec. Elles comprenaient toutes l'importance du grec pour l'avenir professionnel de leurs enfants. Les auteurs soulignaient également que la majorité des familles interrogées pensait que l'usage de l'albanais pouvait entraver l'apprentissage du grec. Par conséquent, la plupart de ces familles privilégiaient l'apprentissage du grec au maintien de la langue maternelle. Finalement, Chatzidaki et Maligkoudi (2012) concluaient leur étude en stipulant que les parents sont « influencés par l'idéologie dominante » du pays dans lequel ils vivent et que cette idéologie les amènent à adopter différentes politiques langagières (Chatzidaki et Maligkoudi, 2012 : 684).

2.1.4. Le rôle des langues maternelles dans l'apprentissage du français

Dans ses recherches, Cummins (2001), a montré que l'arrêt prématuré de l'usage de sa langue maternelle pouvait avoir des répercussions sur le développement cognitif de l'enfant. Certains parents et enseignants décident de reléguer au second plan la langue maternelle de l'enfant car ils la considèrent comme un frein à son intégration. Or, Cummins (2001) et Dalgalian (2004) préconisaient la consolidation de cette langue maternelle pour que l'apprentissage de la deuxième langue soit plus aisé. En effet, selon Cummins (2001), l'enfant transfère les compétences qu'il possède dans sa langue maternelle dans la langue du pays d'accueil. Dès lors, si l'on s'en tient à cette théorie, un enfant allophone ayant une bonne connaissance de sa langue maternelle aurait plus de facilités à apprendre une deuxième langue car il posséderait déjà un certain nombre de compétences et de stratégies qui seraient similaires pour parler les deux langues. Pour renforcer cette idée, Cummins (2001) soulignait le fait que les deux systèmes linguistiques sont interdépendants. Ainsi, la deuxième langue ne peut se développer que si l'enfant continue de progresser dans sa langue maternelle. De ce fait, les politiques linguistiques menées par les familles des élèves allophones auraient un impact déterminant sur leur apprentissage du français et donc sur leur intégration.

D'après les théories de Cummins (2001), il serait primordial que les parents fassent en sorte que leur enfant continue de progresser dans sa langue maternelle s'ils veulent qu'il apprenne

aisément le français et donc qu'il s'intègre bien. De même, Abdelilah-Bauer (2008) a montré que le maintien de sa langue maternelle était important pour que l'enfant conserve son identité et, par la même occasion, sa confiance en lui. Ainsi, en transmettant leur(s) langue(s) maternelle(s) à leurs enfants, les parents des élèves allophones améliorent grandement leur réussite au sein de l'école française. De ce fait, à travers notre étude, nous allons chercher à savoir quelles sont les stratégies linguistiques menées par les familles que nous allons rencontrer. Choisissent-elles de transmettre leur(s) langue(s) maternelle(s) à leurs enfants ? En quelle(s) langue(s) parlent-elles avec eux ?

2.2. Le plurilinguisme des enfants allophones à l'école

2.2.1. Les différentes appellations utilisées pour désigner les enfants allophones

Le Petit Larousse illustré (2003) définit une personne allophone comme « une personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve ». Hélot (2007) expliquait qu'elle préfère employer le terme « alloglotte » :

J'emploie le terme « alloglotte » pour ne pas centrer uniquement la discussion sur les élèves étrangers ou issus de l'immigration mais pour englober tous les élèves qui parlent une ou des langues autres que la langue nationale. (Hélot, 2007 : 105).

Dans les textes officiels, le terme « allophone » apparaissait pour la première fois en 2012, dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 sur l'« organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». L'expression « enfant allophone » est donc relativement nouvelle dans les textes officiels.

Avant cette circulaire, le ministère de l'Éducation nationale avait utilisé une série d'appellations différentes pour désigner ces élèves disposant d'une autre langue maternelle que le français. Tout d'abord, ces derniers ont été appelés « élèves étrangers » dans la circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 portant sur les « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », puis « élèves étrangers non francophones » dans la circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973. De même, ces enfants ont souvent été qualifiés d'enfants immigrés dans les textes, et notamment dans la Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 relative aux : « Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires » et dans la Note de service n°82-165 du 13 avril 1983 intitulée : « Scolarisation des enfants immigrés, préparation à la rentrée ». En 2002, ces enfants disposant d'une autre langue maternelle que le français étaient nommés « Élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Galligani (2008) notait une évolution positive dans la dénomination de ces

élèves comme leur origine n'était plus mise en avant. Néanmoins, elle critiquait l'appellation « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Elle affirmait que cette dénomination montrait que ces enfants sont identifiés parmi les autres enfants sur la base de leur manque de compétence en français, présentée comme un manque. Enfin, en 2012, ces élèves devenaient les « enfants allophones nouvellement arrivés » (ENAF). Cette appellation est moins négative que la précédente comme l'accent n'est plus mis sur leur manque de compétence en français. Cependant, Galligani (2008) soulignait que malgré leur évolution au fil du temps, les appellations utilisées par le ministère de l'Education nationale pour désigner les élèves allophones contribuent toujours à « stigmatiser ces enfants » en mettant avant tout en exergue qu'ils n'appartiennent pas « au territoire français » (Galligani, 2008 : 122). Elle souhaiterait que les appellations utilisées pour désigner ces enfants contribuent à valoriser leur compétence plurilingue et pluriculturelle, comme le montre le passage suivant :

En revanche rien n'empêche les autorités éducatives de faire reposer l'acte d'identification sur la richesse de leur capital linguistique et culturel et non pas seulement sur les critères juridiques et sociaux. Certes ils ne sont pas francophones mais ce sont des enfants turcophones, anglophones, etc. (Galligani, 2008 :123)

Hélot (2007) partageait cette idée puisqu'elle regrettait que l'adjectif bilingue ne soit jamais employé dans les textes pour caractériser ces élèves. En effet, il serait important de souligner davantage dans les textes que ces élèves sont plurilingues afin de souligner leurs compétences et pas seulement le fait qu'ils n'ont pas le français pour langue maternelle.

Dans notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser le terme « allophones » pour identifier ces enfants. En effet, nous ne voulons pas employer le terme « bilingues » parce que de nombreux enfants ayant le français pour langue maternelle sont « bilingues » ou « plurilingues ». Or, à travers cette étude, nous nous intéressons spécifiquement aux élèves qui arrivent à l'école française avec une autre langue maternelle que le français, c'est pourquoi nous utiliserons le terme « allophone ».

2.2.2. La place du plurilinguisme dans les textes officiels

En 1977, à la suite des accords bilatéraux fondés sur la directive européenne du 25 juillet, l'Éducation nationale a mis en place des structures pour aider les enfants allophones à maintenir le lien avec leur(s) langue(s) maternelle(s). Il s'agit des ELCO (Enseignements de Langue et de Culture d'Origine) qui ont pour vocation d'enseigner aux élèves allophones leur(s) langue(s) d'origine afin de favoriser leur apprentissage du français. La création des ELCO repose sur l'idéologie selon laquelle pour que les élèves progressent dans leur deuxième langue, il faut d'abord

qu'ils maîtrisent leur langue maternelle¹. La création de ces ELCO montre donc que le ministère est conscient de la place qu'occupent les langues d'origine des élèves allophones dans leurs apprentissages puisqu'il souhaite laisser une place au plurilinguisme de ces élèves à l'école. Il a cependant été montré dans le rapport du Haut Conseil de l'intégration (2011) que ces ELCO n'ont pas l'effet escompté, car ils renforcent le sentiment d'être différent chez les enfants allophones :

Le maintien des ELCO, notamment en enseignement différé, ne stigmatise-t-il pas des cultures alors que d'autres concentrent l'intérêt et ont pris une place de choix dans l'enseignement des langues vivantes ces dernières années comme le chinois et le japonais ?² (Rapport du Haut Conseil de l'intégration, 2011 : 28)

D'après Abdelilah-Bauer (2012), il serait donc préférable de proposer cet enseignement des langues d'origine à tous les enfants qui seraient intéressés, quelles que soient leurs origines.

Outre la mise en place des ELCO, le ministère demande également explicitement aux enseignants de faire une place aux langues des élèves allophones. En effet, dans la circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, il recommandait de valoriser les langues et les cultures des enfants allophones et de les partager avec tous les élèves de la classe. De plus, il indiquait dans cette circulaire que le maintien de la culture de l'enfant a des effets bénéfiques sur sa capacité à s'adapter dans le système scolaire français, comme le montre le passage suivant :

D'autre part, l'expérience a fait apparaître que le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif pour leur adaptation dans les établissements scolaires français. On s'efforcera, en conséquence, de valoriser ces cultures à tous les niveaux d'enseignement. (MEN, 1978)

Dans la même optique, le ministère de l'Éducation nationale a publié en 2011, en relation avec le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), un document d'aide pédagogique concernant l'acquisition du langage en maternelle qui encourage les enseignants à « faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe » (CNDP, 2011, page 100) à la fois pour que l'enfant n'ait pas l'impression que sa langue soit dévalorisée, mais aussi pour améliorer ses apprentissages. Ce document appelle ainsi les enseignants à demander aux enfants allophones d'enseigner quelques mots aux autres élèves, à établir des liens entre le français et leurs langues d'origine et à faire usage de la littérature de jeunesse multilingue.

En 2002 le passage intitulé « cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » de l'annexe consacrée à l'école maternelle du Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février, reflétait la volonté du ministère de faire évoluer les représentations négatives des enseignants face au

1 <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

2 Citation tirée du rapport du Haut Conseil de l'intégration de janvier 2011.

plurilinguisme :

L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant (...) Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de "diglossie") sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. (MEN, 2002)³

Dans ce passage, le ministère de l'Éducation nationale expliquait que le plurilinguisme de l'enfant allophone n'est pas un frein à sa réussite scolaire. Il souhaitait faire évoluer le regard souvent négatif des enseignants du primaire sur ce plurilinguisme afin de permettre à l'enfant allophone de s'épanouir dans le système scolaire français. Cependant, comme le soulignait Hélot (2007), même si l'objectif de ce texte était de faire évoluer les représentations négatives des enseignants sur le plurilinguisme, il a été rédigé de telle sorte que cela renforce ces représentations. En effet, ce texte montre que le Ministère de l'Éducation nationale semble considérer que l'utilisation d'une langue autre que le français n'impliquerait qu'une utilisation limitée des fonctions du langage comme le montre le passage suivant :

Dans certains cas, lorsque la langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage (accompagner l'action, donner des ordres...). (MEN, 2002)

En ce sens, ce texte apporte une vision négative du plurilinguisme en milieu scolaire et familial puisque le plurilinguisme n'aurait qu'une fonction limitée dans le langage, contrairement au français.

Ces différents textes indiquent donc que le ministère de l'Éducation nationale est conscient que le plurilinguisme n'est pas une source de difficulté pour les apprentissages de l'élève et qu'il faut, au contraire, le valoriser. Néanmoins, peu de mesures sont réellement mises en place par le ministère pour soutenir le plurilinguisme dans les écoles et il continue à employer des termes relativement négatifs dans les textes officiels pour parler des élèves allophones et de leur plurilinguisme.

2.2.3. La place du plurilinguisme dans les écoles

Comme le soulignent certains chercheurs, et notamment Hélot (2007), les langues

3 Texte consultable sur le lien : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

maternelles des enfants allophones ne sont souvent pas prises en compte par les enseignants du fait de « la logique du monolinguisme » (Hélot, 2007 : 94) dont la France est imprégnée. Elle indiquait que le pays a toujours eu une politique d'assimilation et d'unification nationale que l'école était chargée d'appliquer. La langue française a été un des principaux vecteurs de cette unification et la France a ainsi laissé peu de place aux autres langues, comme le montre l'article 2 de la constitution de 1958 : « la langue de la République est le français ». Young (2013) mettait en évidence l'importance de cette « idéologie monolingue » (Young, 2013 : 164) sur les politiques linguistiques menées en classe. Comme les enseignants sont avant tout préoccupés par l'acquisition du français par leurs élèves, ils ne laissent pas de place aux autres langues. Elle constatait d'ailleurs que beaucoup d'enseignants ne conçoivent pas l'utilité de laisser une place à la langue maternelle des élèves allophones. De même, beaucoup d'entre eux ont une vision négative de la langue maternelle des élèves car ils la considèrent comme un frein à l'apprentissage du français. Hélot (2007) remarquait néanmoins que seules les langues ayant un faible statut sont ignorées. En effet, lorsque la langue maternelle de l'enfant est une langue européenne, celle-ci est prise en compte.

Certaines écoles mettent néanmoins en place des activités qui mobilisent les langues des enfants allophones au sein de leurs classes. C'est notamment le cas du projet Didenheim qui a été mis en œuvre par des enseignantes de l'école élémentaire à Didenheim en Alsace. Ce projet avait pour spécificité de reposer sur la participation des parents qui venaient présenter leurs langues et leurs cultures en classe afin de les faire découvrir à tous les élèves.

Cummins (2001) soulignait l'importance du maintien de la langue maternelle des élèves allophones pour leur permettre d'entrer pleinement dans les apprentissages. De ce fait, il serait primordial que les élèves continuent à pratiquer leur(s) langue(s) maternelle(s) pour qu'ils puissent acquérir la langue française et s'intégrer au sein de la société. Or, comme nous l'avons vu, Hélot (2007) et Young (2013) expliquaient que les écoles françaises sont empreintes d'une forte idéologie monolingue, que les enseignants ont tendance à avoir une vision négative des langues maternelles des élèves et à ne pas laisser de place à ces langues en classe. Les travaux de Cummins montrent qu'au contraire, il faudrait s'appuyer sur les langues maternelles des élèves pour les aider à progresser en français. Ainsi, à travers notre étude, nous allons chercher à connaître la place que donnent les enseignants aux langues maternelles des enfants allophones des parents que nous allons rencontrer.

2.3. Les parents allophones et leur relation à l'école

2.3.1. La place des parents dans les textes officiels et dans les écoles primaires françaises

La loi Jospin de 1989 attribue pour la première fois une place aux parents dans le système éducatif. Cette loi ouvre les portes de l'école aux familles et fonde la coopération entre les enseignants et les parents. Elle précise que « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. »⁴. En 2006 une circulaire relative « au rôle et à la place des parents dans l'école »⁵ stipule qu'il faut « renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves ». Cette circulaire fixe un certain nombre de droits reconnus aux parents ainsi que les modalités de mise en œuvre de ces droits. En 2013, une nouvelle circulaire⁶ intitulée « renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » précise que « leur participation à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves ». Au vu de ces différents textes, il apparaît que le ministère de l'Éducation nationale est conscient de l'importance de la relation entre les enseignants et les parents. Il est demandé explicitement aux enseignants de collaborer avec les parents dans l'éducation des élèves. D'ailleurs, la capacité à coopérer avec les parents est une des compétences que le ministère attend de tous les enseignants puisqu'elle figure dans le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁷. »

Les textes officiels insistent donc sur la coopération entre les enseignants et les parents. Néanmoins, Meirieu (2000) soulignait que cette collaboration est loin d'être généralisée dans les écoles françaises. Bien au contraire, ce dernier indiquait que les conflits sont nombreux entre les enseignants et les parents. Il stipulait que les parents se sentent tenus à l'écart. Le témoignage suivant extrait de l'œuvre de Meirieu (2000) traduit bien ce sentiment d'exclusion :

Les enseignants sont des gens difficiles d'accès. Quand on tente de donner notre point de vue, il semble que cela agace les enseignants : ils trouvent inadmissible de recevoir des conseils sur leur manière de s'y prendre pour faire leur métier. Nous avons le sentiment, nous les parents, d'être bien encombrants. (Meirieu, 2000, page 125)

De plus, Meirieu soulignait que les parents et les enseignants ont tendance à se tenir mutuellement responsables des difficultés de l'enfant. Il expliquait aussi que les parents ont du mal à

4 Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation disponible sur le site <http://www.legifrance.gouv.fr>

5 Circulaire n° 2006-137 du 25-8-2006 parue au Bulletin officiel n° 31 du 31 août 2006 et disponible sur le site <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm>

6 Circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013 parue au Bulletin officiel n°38 du 17 octobre 2013 et disponible sur le site http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

7 Arrêté du 1-7-2013 paru au Journal officiel du 18-7-2013

comprendre l'école parce que les méthodes d'apprentissage ont changé depuis qu'ils étaient eux-mêmes élèves. De plus, dans son œuvre, il mettait en évidence que les enseignants doivent faire en sorte d'amener les parents à mieux les comprendre, à mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Il évoquait aussi le cas de certains parents qui ne viennent pas souvent à l'école car leur culture est éloignée de celle de l'école mais aussi, parfois, parce qu'ils ont eu une mauvaise expérience avec cette école.

Ainsi, selon Meirieu (2000), les relations sont encore difficiles entre parents et enseignants et cette difficulté de collaboration est notamment due à une incompréhension mutuelle ainsi qu'à une tendance à tenir l'autre pour responsable des difficultés de l'élève. Or l'auteur, tout comme le ministère de l'Éducation nationale, affirmait qu'il est primordial que les enseignants et les parents coopèrent pour assurer la réussite des élèves. Cependant il est important de relever que l'ouvrage de Meirieu a été publié il y a quinze ans et que, de ce fait, les relations ont pu évoluer entre les parents et les enseignants.

2.3.2. La place des parents allophones dans les textes officiels

En ce qui concerne les parents des élèves allophones, le ministère de l'Éducation nationale souligne, dans la circulaire de 2012 relative à « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés »⁸, que l'école doit les informer, si possible dans leur langue d'origine, du fonctionnement du système éducatif français ainsi que de leurs droits et de leurs devoirs. De plus, cette circulaire précise « qu'il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite.» Ici le ministère met en lumière l'importance d'impliquer les parents allophones dans la scolarité de leurs enfants. Il affirme même que la réussite des élèves allophones dépend de la participation de leurs parents dans leur scolarité. De plus, le ministère a mis en place en 2008 le dispositif « ouvrir l'école aux parents pour favoriser leur intégration »⁹. Ce dispositif a été mis en œuvre à titre expérimental dans 12 départements de 10 académies en 2008-2009 afin de « favoriser l'intégration des parents d'élèves, immigrés ou étrangers hors union européenne. »¹⁰ Selon la circulaire de 2008 relative à ce dispositif, il vise trois objectifs :

permettre l'acquisition de la maîtrise de la langue française (alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement) par un enseignement de français langue seconde, afin d'obtenir une certification (...)

8 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 parue au Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012

9 Circulaire n° 2008-102 du 25-7-2008 parue au Bulletin officiel n° 31 du 31 juillet 2008

10 <http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-reussir-l-integration.html>

la présentation des principes de la République et de ses valeurs pour favoriser une meilleure insertion dans la société française

une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et devoirs des élèves et des parents, de l'exercice de la parentalité pour donner aux parents les moyens d'aider les enfants dans leur scolarité (Ministère de l'Education Nationale, 2008)

Ce dispositif propose des formations aux parents issus de l'immigration, dans les écoles et les établissements scolaires. Il comprend des formations à « l'acquisition du français », une formation pour aider les parents à comprendre le fonctionnement de l'école française et une formation permettant aux parents allophones de s'approprier les valeurs de la République.¹¹ Ce dispositif s'est ensuite étendu pour « pour passer de 12 à 70 départements entre 2008 et 2013 »¹². Il témoigne encore une fois de la place que le ministère attribue aux parents des élèves allophones dans l'intégration et la réussite de leurs enfants.

En revanche, il est important de noter qu'aucun texte relatif aux élèves allophones et à leurs parents ne mentionne l'importance de la relation entre enseignants et parents. Ceci s'explique peut-être par le fait que, comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs circulaires non spécifiques aux parents allophones, évoquent déjà la nécessité de cette relation. De même, les textes ainsi que le dispositif « ouvrir l'école aux parents » n'évoquent pas la nécessité pour les enseignants de discuter avec ces parents allophones afin de comprendre leurs attentes envers le système éducatif et envers l'éducation de leurs enfants. Il est nécessaire d'amener les parents allophones à comprendre les enjeux de l'école et ce qui est attendu d'eux et de leurs enfants mais, comme le soulignent Castellotti et Moore (2010), il serait également important que l'enseignant puisse saisir les attentes des familles vis-à-vis de l'école.

2.3.3. La nécessité de dialoguer pour dépasser les écarts culturels¹³ entre les familles allophones et l'école française

Castellotti et Moore (2010) soulignaient que les parents issus de l'immigration et les enseignants n'ont pas forcément la même conception de l'école et de leurs places respectives au sein du système éducatif. Elles expliquaient que cela peut générer des « malentendus culturels » (Castellotti et Moore 2010 : 18). Goï (2008) partageait cet avis et affirmait que la construction de la relation école famille est plus difficile lorsque les parents des enfants sont originaires d'un autre pays. En effet, l'auteur stipulait, tout comme Castellotti et Moore (2010), que ces parents partagent parfois une autre manière de percevoir l'éducation. Ainsi, l'auteur soulignait que l'école française

11 Circulaire n° 2014-165 du 14-11-2014 parue dans le Bulletin officiel n°47 du 18 décembre 2014

12 <http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-reussir-l-integration.html>

13 Goï (2008), Les cahiers pédagogiques n°465, dossier École et famille

« s'inscrit dans une histoire » et des valeurs particulières, comme la laïcité, qui ne sont pas forcément les mêmes que celles du pays dont les parents allophones sont originaires. Elle affirmait que cela rend parfois les relations entre l'école et ces familles encore plus difficiles. Ainsi, comme le soutenaient Castellotti et Moore (2010), il est nécessaire de permettre aux parents venant d'un autre pays de comprendre l'école française. D'ailleurs c'est ce que demande explicitement le ministère de l'Éducation nationale aux enseignants dans le passage suivant, extrait de la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » :

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. (MEN, 2012)

Les recherches de Gonzalez, Moll et Amanti (2005) mettent en lumière l'importance des rencontres et du dialogue entre les enseignants et les familles d'élèves allophones. Leur projet de recherche a consisté à organiser des entretiens entre des enseignants du premier degré et des familles de leurs élèves issues de minorités, à Tucson, en Arizona. Les enseignants ont mené ces entretiens au domicile des familles et ces dernières étaient d'origine mexicaine, afro-américaine ou amérindienne. Leur ouvrage publié en 2005 comporte des témoignages des enseignants ayant participé à leur recherche. Ces témoignages montrent que, grâce à cette expérience, les enseignants ayant participé au projet ont pu mieux comprendre leurs élèves et leurs familles. Ils se sont rendu compte du fossé qui existe entre le monde de ces élèves et de leurs familles et celui de l'école. Ils ont également pris conscience que les familles issues de ces minorités possèdent de nombreux savoirs contrairement aux représentations de la société. Une enseignante évoquait ces représentations erronées que la société a sur ces familles dans le passage suivant :

Parents in the neighborhood where i teach in Tucson, Arizona are sometimes viewed as lacking. They are viewed as lacking in parental skills, lacking in education and lacking in knowledge. (Gonzalez, Moll et Amanti , 2005 : 143)

Ainsi, les enseignants ont réalisé que les parents de leurs élèves issus de minorités possèdent de nombreux savoirs qui pourraient se révéler utiles à la classe. Ils ont compris que ces familles soutiennent la scolarité de leurs enfants. Suite à cette recherche, Gonzalez, Moll et Amanti soulignaient que, dans leurs familles, les élèves n'ont pas du tout la même manière d'apprendre qu'à l'école. Ils ont observé que l'école est déconnectée du monde de l'enfant, de sa façon de vivre et d'apprendre. En effet, leur recherche a révélé que dans leurs familles, les élèves se voyaient transmettre le savoir par plusieurs personnes différentes : par des membres de leur famille mais

aussi par des amis ou des connaissances de cette dernière, ce qui est très différent de l'école où le savoir ne leur est transmis que par une seule personne. De même, ils ont appris que ces enfants d'origine mexicaine participent au travail familial et que, dans ce contexte, « la plupart des enseignements et des apprentissages sont motivés par les intérêts et les questions de l'enfant » (Gonzalez, Moll et Amanti, 2005, page 74) et que « à la différence de la classe, le savoir est obtenu par les enfants et non imposé par l'adulte. » (Gonzalez, Moll et Amanti, 2005, page 75). Ainsi, rendre visite aux familles a permis aux enseignants de comprendre que la vie de l'enfant à l'école diffère de sa vie familiale. Grâce à ces visites, ils ont pu mieux appréhender le monde dans lequel vivent leurs élèves et mieux connaître leurs compétences et leurs intérêts qu'ils ont ensuite davantage pris en compte dans la mise en œuvre de leur enseignement. De même, cette expérience a permis aux enseignants de mieux comprendre les parents de leurs élèves et de les considérer en tant que personnes, ce qu'illustre le témoignage suivant d'une enseignante ayant participé au projet :

Once a teacher has spent time in a child's home, the teacher can, to some degree, have a better feel for the home lives of all students. Homes are different, and it is beneficial to visit each family as time permits. But connecting with just one family creates an awareness of parents as people. These are people with skills to offer, with successes and struggles and with goals and dreams. (Gonzalez, Moll et Amanti, 2005, page 147)

Ainsi, la recherche menée par Gonzalez, Moll et Amanti (2005) montre qu'il est important que les enseignants puissent appréhender le monde dans lequel vivent les enfants issus de minorités ethniques et leurs familles, ce qui passe notamment par un dialogue avec ces dernières. Cette rencontre avec les familles a permis aux enseignants d'adapter leur enseignement à la vie quotidienne des élèves et, ainsi, de réduire le fossé entre l'école et la famille.

2.3.4. Impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants

Tous les parents souhaitent voir leurs enfants réussir mais certains parents allophones peuvent ne pas avoir conscience du rôle que l'école française attend qu'ils jouent dans la scolarité de leurs enfants. En effet, Goï (2008) expliquait que les enseignants français et les parents d'origine étrangère n'ont pas forcément la même conception du rôle qu'un parent doit jouer dans l'école. Elle stipulait que les enseignants considèrent souvent comme un « bon parent » (Goï, 2008, page 51), celui qui les rencontre régulièrement. Or, selon elle, certaines familles ayant une autre culture pensent que les parents n'ont pas à intervenir dans la scolarité de leur(s) enfant(s). Elle prenait l'exemple, dans son article, d'une famille maghrébine qui, selon elle, dresserait une frontière entre ce qui relève de la responsabilité des enseignants et ce qui relève de sa responsabilité. Elle précise que cette famille « ne comprendrait pas d'emblée que l'on fasse appel à elle en cas de problème

dans la classe ou dans l'école : il s'agit du champ d'action des enseignants ou du directeur » (Goï, 2008, page 51). Ainsi, certaines familles pourraient ne pas s'impliquer dans la scolarité de leur(s) enfant(s) parce qu'elles penseraient qu'elles n'y ont pas leur place. D'après Goï (2008), les enseignants considèrent souvent que les pratiques familiales qu'ils souhaitent voir mises en œuvre vont « de soi ». Or certains parents ne sont pas familiers avec ce que l'on attend d'eux. Selon elle, il est donc primordial que les enseignants expliquent clairement aux parents allophones ce qu'ils attendent d'eux. Tout comme Goï (2008), Velasco (2015) expliquait dans une conférence que les enseignants américains ont plusieurs attentes vis-à-vis des parents comme leur participation à des sorties ou aux réunions parents-professeurs. Elle soulignait que quand les parents satisfont ces attentes, les enseignants les perçoivent comme des parents impliqués dans la scolarité de leurs enfants et qui souhaitent que leurs enfants réussissent. Or d'après elle, beaucoup de parents venant d'un autre pays ne répondent pas aux attentes des enseignants parce qu'ils ne sont pas conscients de ces attentes, comme ils n'ont pas fréquenté d'école américaine. Les enseignants pensent alors qu'ils n'accordent pas d'importance à la scolarité de leurs enfants alors que, d'après elle, ces parents souhaitent également voir leurs enfants réussir.

Les chercheurs Reese et Gallimore (2000) sont arrivés à une conclusion similaire à travers leur étude menée à Los Angeles. Dans leur recherche, ils ont mené des entretiens avec des parents d'enfants allophones dont le pays d'origine correspondait au Mexique ou à l'Amérique centrale et ils ont montré que ces parents ont en majorité une vision très spécifique de la lecture et de l'écriture qu'ils tiennent de leur culture d'origine. Beaucoup d'entre eux considèrent que la lecture et l'écriture ne s'apprennent pas avant l'âge de 5 ans et à l'école. De ce fait, ils ne perçoivent pas l'intérêt de lire à voix haute à leur(s) enfant(s) à la maison. Néanmoins, les chercheurs précisaient que les parents s'adaptent aux demandes de l'enseignant. Ils soulignaient ceci dans le passage suivant :

While parents did not initially share the teacher's view that reading aloud to young children was helpful in terms of their subsequent literacy development, they did follow through on teacher suggestions and requirements to read at home. (Reese et Gallimore, 2000, page 130)

Ainsi, Reese et Gallimore (2000) soulignaient, tout comme Goï (2008), que les enseignants doivent expliquer aux parents ce qu'ils attendent d'eux, et dans le cas de leur étude, qu'ils expliquent aux parents qu'il est important qu'ils lisent des histoires à leurs enfants. C'est aussi ce que soutenaient Castellotti et Moore (2010) qui affirmaient que « les parents doivent se sentir engagés et compétents dans le soutien aux devoirs à la maison » (Castellotti et Moore, 2010, page 18). Ainsi, l'école doit amener les parents allophones à percevoir qu'ils ont un vrai rôle à jouer dans l'éducation de leurs enfants, ce qui ne va pas de soi pour certains d'entre eux. Les parents que nous allons

rencontrer s'investissent-ils dans la scolarité de leurs enfants ?

2.3.5. Promouvoir la participation des parents à la vie de la classe

Castellotti et Moore (2010) insistent sur l'importance de développer une coopération entre parents et enseignants et d'engager les parents dans l'école afin de garantir la bonne intégration des élèves « issus des migrations » (Castellotti et Moore, 2010, page 18). Les auteurs insistent aussi sur la nécessité de faire venir les parents à l'école et de les faire participer à certaines activités, comme à la lecture d'histoires.

Un projet de collaboration entre parents et enseignants a été mené à l'école de Didenheim en Alsace. Les parents d'élèves allophones ont été invités à venir à l'école et à mettre en place des activités afin de présenter leurs langues et leurs cultures d'origine aux élèves. Hélot et Young (2006) stipulaient que cette collaboration entre enseignants et parents à Didenheim a permis de diminuer « l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école. » (Hélot, Young, 2006, page 217). Les auteurs soulignaient qu'en mettant en place ce projet les enseignantes ont donné une véritable place aux parents allophones à l'école. Ces derniers ont pu voir leurs connaissances valorisées et reconnues par les enseignantes. Ils ont pu percevoir qu'ils ont une utilité au sein de l'école française. Hélot et Young (2006) expliquaient que cette collaboration a également permis aux enseignantes et aux parents de mieux se comprendre. En effet, les enseignantes ont pu se rendre compte du savoir détenu par les parents des élèves allophones et les parents ont perçu à quoi correspond le métier d'enseignant. Hélot et Young (2006) affirmaient que ce projet a entraîné « de meilleures relations entre les parents et les enseignantes et une meilleure intégration des parents d'origine étrangère dans l'école. » (Hélot, Young, 2006, page 218). Le projet Didenheim a également été bénéfique pour les élèves bilingues. En effet, Young et Hélot (2006) expliquaient que la « reconnaissance d'une partie d'eux-mêmes, de certains aspects de leur vie familiale par l'école (...) a été source de déclic chez certains d'entre eux et (...) leur a permis de s'affirmer en classe » (Young et Hélot, 2006, page 220).

Gonzalez, Moll et Amanti (2005) laissent une place dans leur livre au témoignage de Marla Hensley, une enseignante à Tucson, en Arizona, ayant, dans le cadre de leur recherche, mené des entretiens avec les familles de certains de ses élèves d'origine afro-américaine. Cette dernière évoquait la participation du père d'une des ses élèves d'origine afro-américaine, Jacob, à un projet de classe. Tout d'abord, elle expliquait qu'avant sa participation à la recherche menée par Gonzalez, Moll et Amanti, elle faisait déjà participer les parents à la vie de la classe. Elle soulignait néanmoins

qu'avant d'avoir rencontré Jacob chez lui, elle le faisait intervenir pour aider la classe à jardiner. En lui rendant visite chez lui elle a compris que Jacob était musicien, qu'il écrivait des chansons pour enfants et qu'il avait ainsi bien d'autres talents à offrir que le jardinage. Elle lui a alors demandé d'écrire des chansons pour la classe afin de créer une comédie musicale. L'enseignante a également demandé à d'autres parents de participer à l'élaboration de cette comédie musicale, notamment pour la fabrication des costumes. Marla Hensley expliquait que, grâce à ce projet, les parents ont perçu que leurs savoirs étaient reconnus et qu'ils pouvaient être utiles à la classe. Elle stipulait que, suite à cela, la participation de Jacob et des autres parents à la vie de l'école et aux réunions avec les enseignants a largement augmenté alors qu'elle était initialement très pauvre dans cette communauté. Marla Hensley soutenait ainsi dans l'ouvrage de Gonzalez, Moll et Amanti (2005), qu'en laissant une place et en valorisant les savoirs des parents dans la classe, les enseignants montrent aux parents qu'ils peuvent avoir une utilité, un rôle à jouer à l'école. Ils se sentent moins différents des enseignants et, grâce à cela, le fossé entre l'école et la famille diminue.

Ainsi, plusieurs chercheurs évoquent l'importance du lien entre la famille et l'école pour la réussite des enfants allophones. Selon ces chercheurs, il serait nécessaire d'établir un dialogue entre les familles des élèves allophones et leurs enseignants pour qu'ils puissent se comprendre mutuellement et développer une collaboration, importante pour la réussite de l'élève. En plus de ce dialogue, il faudrait que les parents allophones participent à la vie de la classe et aux différentes activités qui y sont menées. Le projet Didenheim et le témoignage de Marla Hensley dans l'ouvrage de Gonzalez, Moll et Amanti (2005) mettent en lumière l'importance d'amener les parents allophones à venir à l'école et à prendre part aux activités et aux projets de la classe. Cela permet non seulement aux parents allophones et aux enseignants de mieux se comprendre, mais aussi de diminuer l'écart entre la famille et l'école. À travers notre étude, nous allons chercher à savoir comment les parents des élèves allophones se sentent accueillis au sein de l'école française et quelles sont leurs relations avec les enseignants de leurs enfants. Ces parents allophones sont-ils invités à venir à l'école, à rencontrer l'enseignant, à participer à des activités menées en classe ?

3. Approche méthodologique

3.1. Une approche qualitative : le focus group et les entretiens semi-dirigés

Pour répondre aux questions que nous nous sommes posées et que nous avons mentionnées dans la première partie de notre mémoire, nous avons décidé d'utiliser une méthode qualitative

plutôt que quantitative. En effet, nous ne nous intéressons pas à un ensemble de données statistiques mais aux points de vue des personnes interrogées. Nous souhaitons recueillir les représentations des parents allophones interrogés par rapport au plurilinguisme de leurs enfants et par rapport à l'école française. Or, la meilleure manière d'obtenir leurs représentations sur ces thématiques consistait à recueillir des discours de parents allophones sur leur vécu par rapport à ces questions, ce qui correspond à une méthode qualitative. Effectivement, rencontrer les personnes interrogées plutôt que de leur demander de remplir un questionnaire, permet de les faire parler et de mieux comprendre leurs points de vue puisque ces derniers sont souvent visibles à travers leur communication verbale mais aussi non-verbale : leur expression du visage, le ton de leur voix, etc. De même, les rencontrer permet d'approfondir leurs propos en leur demandant de ré-expliquer, de reformuler ou encore en posant d'autres questions, ce qui ne peut se faire par l'intermédiaire d'un questionnaire.

Dans un premier temps, nous avons choisi d'utiliser la méthode du focus group plutôt que de mener des entretiens individuels avec les parents. Smithson (2008) définissait le focus group de la manière suivante : « A focus group is generally understood to be a group of 6–12 participants, with an interviewer, or moderator, asking questions about a particular topic. » (Smithson, 2008 : 357). Il s'agit donc d'organiser une discussion de groupe avec plusieurs parents d'élèves allophones autour du plurilinguisme de leurs enfants et de leur relation avec l'école française. Nous avons choisi d'utiliser cette méthode plutôt que des entretiens individuels car la discussion de groupe permet de stimuler la participation des parents et d'approfondir leurs propos. Onwuegbuzie, Dickinson, Leech et Zoran (2009 : 2) soulignent que les auteurs Vaughn, Schumm et Sinagub (1996) précisaient que « belonging to a group can help the participants to feel safe to share information ». En effet, nous avons pensé que l'entretien de groupe aiderait les parents à se sentir plus à l'aise car ils ne seraient pas seuls face à nous, futures enseignantes, comme cela aurait été le cas avec des entretiens individuels et ce qui aurait pu les amener à se sentir en situation d'examen. En entretien individuel, les parents auraient peut-être davantage tendance à réfléchir à leurs réponses et à les adapter à ce qu'ils considéreraient comme nos attentes. Le fait d'être en groupe devait leur permettre de se libérer davantage et de donner leurs opinions suite aux propos des autres parents¹⁴.

Ensuite, bien qu'au départ nous voulions uniquement organiser un focus group, nous avons tout de même mené deux entretiens avec des parents allophones. Effectivement, en raison de quelques difficultés que nous évoquerons par la suite, notre focus group ne nous a pas permis de

14 <http://www.dumg-tours.fr/IMG/pdf/2- S approprier la methode des focus groups.pdf>

récolter suffisamment de données pour répondre à nos questions. Nous avons alors décidé de mener deux entretiens avec des parents ayant participé au focus group afin de compléter les données obtenues.

3.2. *L'organisation de notre étude*

3.2.1. Les sujets de l'étude

Nous avons choisi de mener notre focus group avec des parents d'enfants allophones qui sont actuellement scolarisés dans les écoles primaires françaises ou qui l'ont été. Dans le but d'entrer en relation avec certains parents, nous avons contacté l'association Fami Langues à Strasbourg dont l'objectif est de valoriser les langues et les cultures d'origine des familles allophones. Cette association organise régulièrement des activités autour de différentes langues et cultures. Nous l'avons contactée car les parents participant aux activités de cette association sont des parents qui souhaitent transmettre leur langue d'origine à leurs enfants. En participant à notre groupe de discussion, ils auraient ainsi pu nous expliquer pourquoi il est important pour eux que leurs enfants conservent leur(s) langue(s) maternelle(s). Néanmoins, après avoir pris contact avec cette association, nous avons appris que beaucoup de ses membres ont des enfants qui ne sont pas encore scolarisés. De plus, comme il s'agissait d'organiser une discussion entre plusieurs personnes, il fallait que les parents soient en mesure de se comprendre mutuellement. Il fallait donc que nous fassions intervenir des personnes parlant toutes la même langue, langue que nous-mêmes devons comprendre. De ce fait, il était relativement difficile d'organiser cette rencontre avec des membres de l'association Fami langues. La personne responsable de l'association nous a alors mises en contact avec une autre association, l'ARES à Strasbourg qui donne des cours de Français Langue Étrangère (FLE) à des personnes allophones. La responsable de ces cours nous a proposé de mener notre focus group dans leurs locaux lors de leur réunion habituelle dans le cadre des cours de FLE. Elle s'est occupée de mobiliser des parents correspondants à nos critères : des personnes ayant un niveau de français leur permettant de comprendre les autres et de se faire comprendre dans cette langue mais aussi des parents ayant ou ayant eu un ou plusieurs enfants allophones scolarisés dans les écoles primaires françaises. Nous lui avons demandé d'essayer de mobiliser au minimum quatre parents. En effet, même si d'après Smithson (2008), les chercheurs préconisent d'avoir un groupe allant jusqu'à 12 membres, nous savions qu'il serait difficile de réunir un tel nombre de personnes. Smithson précise d'ailleurs que beaucoup de focus groups comportent un nombre inférieur à 12 participants. Elle explique qu'il peut-être difficile de réunir un nombre spécifique de personnes

correspondant à certains critères. Nous avons pu constater cela lors de l'organisation de notre focus group : il est difficile de réunir une dizaine de parents d'enfants allophones ayant un niveau suffisant en français à une date donnée et dans un lieu donné. Néanmoins Smithson (2008) précise que des groupes plus petits, de 4 à 8 membres, peuvent amener les parents à participer davantage que dans les grands groupes. Effectivement, ces derniers se sentiront peut-être plus à l'aise pour parler. D'ailleurs Krueger (2002) conseille d'avoir au minimum 5 participants et au maximum 10 participants. Enfin, nous avons souhaité qu'au minimum 4 parents soient présents puisque Ritchie et Lewis (2003) (cités dans Smithson, 2008) pensent qu'un focus group ne devrait pas avoir un nombre inférieur à 4 participants

En ce qui concerne nos deux entretiens, nous avons choisi de les mener avec deux personnes présentes lors de notre focus group. Dans un premier temps, nous avons choisi d'organiser un entretien avec une personne d'origine espagnole, Madame D, parce que nous nous sommes rendu compte que, lors du focus group, elle a tenu quelques propos intéressants que nous n'avions pas bien approfondis. Ensuite, nous avons également choisi de rencontrer à nouveau Madame M, une femme française et son mari d'origine palestinienne. Ils sont parents de trois enfants, deux filles et un garçon. Les filles parlaient arabe lorsqu'elles ont été scolarisées au sein de l'école française. Nous avons choisi de mener un entretien avec cette personne et son mari parce que ce dernier n'était pas présent lors du focus group et nous souhaitions également connaître son avis par rapport aux thématiques soulevées. En effet, les deux filles sont biologiquement les enfants de Monsieur M et Madame M n'était pas encore présente dans leur vie lorsque les enfants sont entrés à l'école. Nous voulions ainsi rencontrer le père pour en apprendre plus sur la façon dont s'est passée la première scolarisation de ses filles. De plus, tout comme pour Mme D, nous savions que nous n'avions pas suffisamment approfondi les propos de Madame M lors du focus group et nous voulions l'interroger à nouveau.

3.2.2. Le choix des questions

Avant de rencontrer les parents allophones dans le cadre de notre focus group, il a fallu que nous décidions des questions que nous aimerions poser. Le focus group est semi-dirigé: il s'agit de préparer une liste de questions ou de thèmes pré-définis mais d'adapter ces questions ou ces thématiques à l'évolution de la discussion. Nous avons ainsi regroupé nos questions sous quatre thématiques et, pour chaque thématique, nous avons rédigé une question principale assez générale puis des questions secondaires plus spécifiques que nous comptons uniquement poser dans le cas où les parents n'y auraient pas encore répondu. Les quatre thématiques que nous avons choisi

d'aborder sont les suivantes :

- 1) Les choix linguistiques des participants en famille et leur perception du plurilinguisme de leurs enfants
- 2) La place des langues de leurs enfants à l'école
- 3) La relation des participants avec les enseignants de leurs enfants
- 4) Le sentiment des participants vis-à-vis de l'école primaire française : se sentent-ils accueillis au sein de l'école ? Sont-ils satisfaits de la manière dont leurs enfants ont été accueillis ?

L'élaboration des questions s'est révélée assez difficile. En effet, selon Krueger (2002) il est nécessaire d'utiliser des questions ouvertes et d'éviter les questions fermées. Effectivement, les questions fermées ne favorisent pas le dialogue et l'échange à la différence des questions ouvertes. Néanmoins, nous avons pris conscience que le fait de ne poser que des questions ouvertes ne nous permettrait pas d'obtenir certaines informations plus spécifiques. Il a alors fallu réfléchir à comment faire en sorte que nos questions soient ouvertes et qu'en même temps elle nous permettent d'obtenir les informations voulues. Finalement, bien que nous ayons essayé de rendre nos questions les plus ouvertes possible, certaines d'entre elles sont restées fermées afin de nous permettre d'obtenir des informations spécifiques. De plus, il a fallu veiller à ce que nos questions soient le plus neutre possible : il ne fallait pas qu'elles donnent l'impression aux parents que nous attendions une réponse particulière.

Ensuite, il a également fallu que nous préparions nos questions pour les entretiens avec Madame et Monsieur M et Madame D. Pour cela, nous avons décidé de poser des questions que nous n'avions pas pu poser lors du focus group mais aussi d'approfondir des propos que ces personnes avaient tenu lors de ce focus group. Nous avons donc établi notre liste de questions en fonction des données que nous avions déjà recueillies. Nous avons décidé de ne pas poser exactement les mêmes questions lors de ces deux entretiens. En effet, comme Madame M avait déjà beaucoup parlé des langues que son mari et elle ont choisi de parler avec leurs enfants et des raisons qui les ont menés à vouloir transmettre leur langue maternelle, nous ne les avons pas à nouveau questionnés sur ce sujet. En revanche, Madame D n'avait pratiquement pas répondu à cette question et nous souhaitons donc la questionner à nouveau sur cette thématique. Néanmoins, comme lors de notre focus group nous n'avions pas vraiment eu le temps approfondir les questions relatives aux relations des parents présents avec les enseignants et avec l'école française, nous avons choisi de reposer ces questions lors de ces deux entretiens.

3.3. Le déroulement de l'étude

3.3.1. La présentation du cadre et des parents allophones présents

Notre focus group s'est déroulé au sein des locaux de l'ARES qui est un centre socioculturel à Strasbourg. Cette association enseigne notamment aux parents étrangers à parler français et c'est au moment de ces cours de français que nous avons reçu les parents qui ont accepté de participer à notre étude. La salle dans laquelle nous avons reçu les parents était très conviviale. Nous étions, en effet, installés dans une petite salle autour d'une table circulaire et nous avions à disposition des boissons chaudes et des gâteaux. Nous étions très satisfaites d'avoir pu utiliser ce lieu car il s'agissait d'un espace neutre, que les parents connaissaient bien, ce qui leur a sans doute permis de se sentir à l'aise et en confiance pour discuter.

Pour notre focus group, la responsable de l'association a rassemblé cinq parents allophones qui venaient tous de pays différents et qui parlaient différentes langues. Le tableau suivant présente ces cinq parents ayant participé à notre focus group :

Tableau 1 : Présentation des membres du focus group

Participants	Origines	Langues d'origine	Nombre d'enfants	Âge des enfants	Répertoire linguistique des enfants
Madame Y	kurde (origine), turque (nationalité)	kurde, turc	2	7 et 10 ans	kurde, turc et français
Madame C	caucasienne	caucasien, turc			caucasien, turc et français
Monsieur T	lybienne	arabe	4	2, 4, 6 et 8 ans	arabe et français
Madame M	française	français	3	18 mois, 9 et 11 ans	arabe et français
Madame D	espagnole	espagnol	2	9 et 22 ans	espagnol et français

En ce qui concerne nos entretiens, nous avons mené le premier avec Madame D et une de ses amies, Madame G, au sein des locaux de l'association ARES à Strasbourg. Nous n'avions pas prévu que l'amie de Madame D soit présente mais, comme elle était là, et qu'il s'agit également d'une mère allophone, nous lui avons également posé des questions. Madame G est d'origine slovaque. Sa langue maternelle est donc le slovaque mais elle parle également l'espagnol, le russe, l'allemand et l'anglais. Son mari a pour langue maternelle l'espagnol et leur fille de 9 ans parle slovaque espagnol et français. Madame G et Madame D sont arrivées en France il y a deux ans pour

raison professionnelle : leurs maris ont décroché un contrat de trois ans en France. Leurs filles ont été scolarisées à l'âge de 7 ans au sein de l'école française et, à leur arrivée, elles ne parlaient pas du tout français. Quant au second entretien, nous l'avons mené avec Madame M et son mari d'origine palestinienne, à leur domicile.

3.3.2. Notre rôle durant le focus group

Dans un premier temps, avant de commencer le focus group, notre rôle a été d'accueillir les familles et de mettre en place un cadre favorable à la discussion. Pour cela, nous avons d'abord demandé à chaque personne de se présenter : de spécifier ses origines, les langues qu'elle parle, l'âge de ses enfants ainsi que les langues parlées par ces derniers. Ensuite, avant de commencer à poser les premières questions, nous avons présenté aux parents le cadre dans lequel se déroulerait le focus group. En effet, Krueger (2002) conseillait d'introduire le focus group de la façon suivante : “(1) Welcome, (2) Overview of the topic (3) Ground rules and (4) First question.” (Krueger, 2002 : 4) Ainsi, nous avons suivi ce que préconisait Krueger (2002) et nous avons commencé par souhaiter la bienvenue aux parents et par les remercier de leur présence. Nous nous sommes ensuite présentées et nous leur avons expliqué pourquoi nous avons organisé cette rencontre et en quoi consiste notre mémoire. Ensuite, toujours selon les conseils de Krueger (2002), nous leur avons expliqué comment se déroulerait l'échange. De plus, nous avons cherché à les mettre en confiance en leur assurant que nous n'étions pas là pour les juger mais que nous nous intéressions seulement à leur point de vue et que leur nom ne serait pas cité dans notre mémoire. Nous leur avons également demandé leur autorisation pour les enregistrer à l'aide d'un dictaphone.

Ensuite, pendant le déroulement du focus group, qui a duré environ une heure et vingt minutes, nous avons également un rôle important à jouer : celui de modérateur. Smithson (2008) définissait le modérateur de la façon suivante :

The focus group moderator (who may or may not be the researcher) guides the discussion, making sure that all topics are covered, and that all group members are given the chance to speak. They should be trying to ensure that discussion is between participants rather than between them and the moderator. (Smithson, 2008 : 359)

Ainsi, nous avons tenu ce rôle de modérateur en posant les questions, en essayant de faire en sorte que chaque personne puisse s'exprimer et en gérant le temps consacré à chaque question afin de faire en sorte que tous les thèmes que nous voulions aborder soient traités lors de l'échange. Il a également fallu que nous relançons ou que nous ciblions la conversation sur notre sujet quand les participants n'avaient plus rien à dire ou quand ils parlaient d'un thème qui s'éloignait trop du sujet

de départ. De plus, chacune de nous a pris des notes afin de relever, comme le conseillait Krueger (2002), tout ce qui concernait la communication non-verbale des parents : leur “langage corporel” (Krueger, 2002 : 9), leurs expressions du visage, etc. Enfin, en plus de prendre des notes et de guider les échanges, notre rôle a également été de montrer une attitude bienveillante et encourageante afin de mettre en confiance ces participants : nous avons été souriantes, nous avons ri avec les parents et nous les avons encouragés à continuer de parler en hochant la tête ou en acquiesçant suite à leurs propos.

Lors des entretiens, qui ont chacun duré environ une heure, notre rôle a été semblable à celui que nous avons tenu lors du focus group: nous avons également posé les questions en les adaptant à l'évolution de la conversation, nous avons veillé à avoir une attitude encourageante et nous avons mis les parents en confiance en leur garantissant l'anonymat. Nous avons également pris des notes et enregistré les entretiens avec l'accord des parents.

3.3.3. Les difficultés rencontrées et les limites à notre étude

Au cours de ce focus group, nous avons rencontré quelques difficultés. En effet, nous avons eu des difficultés à comprendre les parents ainsi que des difficultés à nous faire comprendre. Effectivement ces parents allophones sont en train d'apprendre le français et, bien qu'ils parviennent à s'exprimer en français, il subsistait des moments où la conversation était décousue parce qu'ils s'exprimaient dans leur langue maternelle ou qu'ils n'arrivaient pas à exprimer leurs idées en français. Nous avons, de ce fait eu du mal à les comprendre pendant l'échange, ce qui nous a également posé quelques problèmes lors de la transcription et pour la compréhension de cette transcription. De plus, cette difficulté relative à la langue française a également été un obstacle lorsque nous formulions nos questions. En effet, celles-ci n'étaient pas forcément adaptées au niveau de français des parents. Elles n'étaient donc parfois pas tout à fait comprises, ce qui donnait lieu à des réponses relativement éloignées de ce que nous attendions. Enfin, notre focus group ne s'est pas vraiment déroulé comme nous le souhaitions, à savoir sous la forme d'une discussion entre les parents : ces derniers s'adressaient davantage à nous qu'aux autres parents et il nous a fallu souvent les relancer pour obtenir des réponses à nos questions. Nos entretiens se sont mieux déroulés. En effet, comme Madame M parlait français, il était plus facile de nous faire comprendre. De même, lors du second entretien, nous avons pu parler anglais avec Madame G ce qui a facilité les échanges. Madame D ne parlait pas anglais mais dès que nous avons des difficultés à nous comprendre, Madame G jouait le rôle de traductrice.

Notre étude comporte certaines limites. En effet, nous n'avons rencontré que sept parents au cours de cette étude, les réponses obtenues ne sont donc pas forcément représentatives de l'ensemble des parents allophones et des enseignants en Alsace et en France. De plus, toute personne qui recueille des données dans le cadre d'une étude qualitative les interprète selon sa personnalité, ses attentes. Comme dans le cadre de cette étude nous ne comprenions pas toujours bien les parents, il est possible que nous ayons encore davantage réinterprété ces données.

3.3.4. Analyse du focus group et des entretiens

Dans un premier temps nous avons retranscrit le focus group et les deux entretiens, que nous avons enregistrés avec un dictaphone, afin d'analyser les données recueillies. Ensuite, dans nos transcriptions, nous avons cherché à repérer les thèmes communs évoqués dans chaque entretien afin de discerner nos axes de réflexion pour l'analyse des données. D'abord, nous avons regroupé nos données en fonction des trois thématiques utilisées dans la première partie de notre mémoire, à savoir : le plurilinguisme en famille, le plurilinguisme à l'école et la relation des parents allophones rencontrés avec les enseignants de leurs enfants et avec l'école française. Nous avons trié les données en les classant dans l'une de ces trois thématiques. Ensuite, nous avons hiérarchisé nos informations à l'intérieur de chaque thème et nous avons cherché à les mettre en lien avec nos lectures afin de pouvoir commencer l'analyse.

4. Analyse des données

4.1. Le plurilinguisme des enfants allophones dans les familles

4.1.1. Une volonté de maintenir les langues maternelles des enfants

Tous les parents que nous avons rencontrés lors de notre étude souhaitent que leurs enfants conservent leurs langues maternelles, et ce pour différentes raisons.

D'abord, Madame M et Madame Y souhaitent que leurs enfants conservent leur langue maternelle parce que selon elles, cette langue fait partie intégrante de leur identité :

E : euh pourquoi avoir fait le choix de transmettre sa langue maternelle ?

M : ben y a aussi la relation avec les grands-parents / avec la famille quoi / chez nous y a vraiment ça / ou euh / yaaa / ben comme comme vous dites en fait sur la l'identité

Y : ouai

M : en fait on s'est dit que si que s'il y avait pas la langue il n'y avait plus le lien avec la

famille

Y : voilà

M : donc si la famille elle est euh / elle est loin / en plus nous c'est une famille qu'on peut voir enfin il y a une partie qui est en Europe mais la grand-mère elle est euh à Gaza / on peut même pas aller la voir / donc euh / donc si il n'y a pas la langue il y a rien quoi / il y a plus rien / plus de lien / donc il y a plus de lien vers les racines / et euh

Y : ouai c'est trop grave

M : et moi je peux pas dire à mes enfants euh que français quoi

Y : tu connais pas racines / tu es rien du tout / perdu tout (Annexe A, lignes 186 à 198)

Ce dialogue entre Madame M et Madame Y indique qu'elles souhaitent notamment maintenir la langue maternelle de leurs enfants pour entretenir le lien avec leur famille et, par la même occasion, avec leurs racines. Selon elles, la langue constitue le lien avec les racines et avec l'identité de la personne. Les mots qu'elles emploient dans ce passage sont particulièrement forts. Effectivement, selon Madame M sans la langue « il n'y a plus rien », « plus de lien avec les racines » et, selon Madame Y, sans ce lien avec ses racines l'individu n'est plus rien.

Les propos de Madame Y et de Madame M traduisent l'importance de la langue maternelle dans la construction identitaire. Elles semblent considérer que perdre sa langue maternelle revient à perdre son identité. Ainsi, Madame M et Madame Y rejoignent Abdelilah-Bauer (2008) qui indiquait que la langue « est liée aux souvenirs d'enfance, aux parents, aux grands-parents, à l'histoire de la famille, elle est le pivot de l'identité culturelle de la personne » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 51). Il semblerait donc que, conformément aux propos de Abdelilah-Bauer (2008), il est important que l'enfant conserve sa langue maternelle car dans le cas contraire, ce serait comme si une partie de lui disparaissait.

Ensuite, la volonté de Madame D et de Madame G que leurs enfants conservent leur(s) langue(s) maternelle(s) repose davantage sur la volonté de favoriser leur réussite éducative. Madame D et Madame G ont l'intention de retourner en Espagne à la fin du contrat de leur mari et Madame D a précisé qu'il était important que ses filles continuent à apprendre l'espagnol pour qu'elles ne présentent pas un retard dans la maîtrise de cette langue une fois rentrées en Espagne. De même, Madame Y indique qu'elle a souhaité que ses enfants conservent leur langue maternelle pour favoriser leur réussite :

Y : (...) langue maternelle sur les enfants c'est très très grave / pour les études pour les maths pour du français c'est trop grave sur les enfants (Annexe A, lignes 149 à 151)

Y : (...) je pense que tu as bien compris bien la langue maternelle la école aussi pas de problème (...) (Annexe A, lignes 178 à 179)

Elle semble considérer que le maintien de la langue maternelle a un important impact sur les

apprentissages. Ainsi, le maintien de la langue maternelle est pour elle nécessaire à la réussite de l'élève. Monsieur M semble également penser que la langue maternelle est un atout pour la réussite :

M^r M : c'est une richesse quelqu'un qui parle français et en même temps qui parle d'autres langues euh et dans le futur tu vois c'est facile de trouver un travail / il y a plusieurs choix tu vois / je connais des gens ils ont trouvé du travail à travers de ça (Annexe C, lignes 250 à 252)

Contrairement à Madame Y, il n'évoque pas l'idée que le maintien de leur langue maternelle serait nécessaire aux apprentissages de ses enfants mais il indique que cela présente un intérêt non négligeable pour leur avenir professionnel.

4.1.2. Les représentations des parents rencontrés sur le plurilinguisme de leurs enfants

Les parents ayant participé à notre étude semblent tous fiers du plurilinguisme de leurs enfants. À la question « qu'est-ce que vous pensez du fait que vos enfants aient plusieurs langues ? », Madame G et Madame D ont répondu de la façon suivante :

G : it's very good / every language is for the futur very good / very good

D : très contents

G : très contents

D : et ma fille parle très bien français / maintenant c'est la unique de ma maison qui parle mieux / et maintenant ma fille elle apprend l'anglais (Annexe B, lignes 226 à 230)

Elles semblent penser que le bilinguisme est un atout pour leurs enfants et elles sont contentes qu'ils parlent plusieurs langues. Il faut aussi noter que Madame D paraît fière que son enfant ait un bon niveau en français. De la même manière, Madame Y et Monsieur M considèrent que le bilinguisme est un avantage pour leurs enfants. Madame Y a déclaré que parler plusieurs langues présente un atout au niveau cognitif : « je pensé que ils ont parlé beaucoup de langues pour le cerveau c'est bien » (Annexe A, lignes 143 à 144), tandis que Monsieur M considère que c'est un atout pour l'avenir professionnel. Aucun des parents rencontrés ne considère que les langues maternelles de leurs enfants représentent un frein pour l'apprentissage du français et pour leur réussite, alors que Abdelilah-Bauer (2008) expliquait que c'était le cas de certains parents.

4.1.3. Les langues utilisées par les parents avec leurs enfants à leur domicile

Les parents rencontrés ont déclaré, pour la plupart, parler davantage leur langue maternelle avec leurs enfants, à l'exception de Monsieur T qui n'a pas déclaré parler davantage l'arabe que le français. Madame D, Madame G et Madame Y ont expliqué que c'est avant tout parce qu'elles n'ont pas un niveau de français suffisant pour le parler avec leurs enfants :

Y : j'ai pas beaucoup parlé le français pour chez nous / pourquoi ? / parce que je pas bien compris / j'ai pas bien (non compréhensible) français / à cause de ça / et sur la tête de les enfants ils sont toujours mélangés / il y a un accent mauvais / à cause de sa mère / à cause de ça j'ai jusqu'à maintenant je parle pas français (...) parce que je sais que j'ai pas bien parlé (...) (Annexe A, lignes 36 à 40)

E : et pourquoi vous avez fait le choix de favoriser l'espagnol à la maison ?

D : parce que je parlais un petit peu français seulement (Annexe A, lignes 128 à 129)

D : (...) c'est vrai mon fils mon mari parlent français / je le parle un petit peu / je le comprends / mais je le parle (non compréhensible) beaucoup et normalement ma fille elle fait tout le temps avec moi / pour moi c'est plus facile de parler avec ma langue avec elle / c'est vrai que des fois quand nous sommes de retour à la maison nous parlons en français et elle me dit correctement comment dire les mots en français / elle à moi (Annexe B, lignes 74 à 78)

E : et à la maison vous parlez slovaque avec elle ?

G : slovaque espagnol

E : pas du tout français ?

G : seulement aux devoirs / c'est très difficile

E : et pourquoi / parce que vous ne parlez pas bien français ?

G : parce que je parle français très mal et je ne voulais parler français / je voulais parler français / je parlais slovaque ou espagnol (Annexe B, lignes 25 à 31)

Madame Y explique qu'elle ne souhaite pas parler français avec ses enfants parce que cela se révélerait négatif pour ces derniers. Elle pense qu'elle ne parle pas bien français et ne veut pas transmettre à ses enfants une mauvaise pratique de la langue et ce qu'elle considère être un mauvais accent. Madame Y rejoint ainsi Abdelilah-Bauer (2008) qui soulignait qu'il vaut mieux que les parents allophones ne parlent pas français à la maison afin de ne pas transmettre à leurs enfants un français non maîtrisé. En revanche, Madame G et Madame D ne spécifient pas qu'elles ne parlent pas français avec leurs enfants pour ne pas leur transmettre de mauvaises habitudes langagières. Elles indiquent seulement qu'elles parlent leur langue parce qu'il est difficile pour elles de parler français.

Monsieur et Madame M ont choisi de parler chacun sa langue maternelle avec leurs enfants : Monsieur M parle l'arabe et Madame M le français. Néanmoins Monsieur M parle plutôt en français avec ses enfants lorsque Madame M est présente. Madame M explique, tout comme Madame D et Madame G, qu'il serait difficile pour elle de ne parler qu'en arabe. De même, tout comme Madame Y, elle semble penser qu'il ne faut pas parler avec ses enfants une langue non maîtrisée :

M : en fait moi j'imaginai si j'devais parler que arabe à mes enfants euh j'aurais un peu de mal / j"saurais pas euh / j"saurais pas quoi euh faire avec mon p'tit garçon euh / quel jeu j'ferais et tout ça j"saurais pas quoi alors qu'en français j'peux dire plein de choses / donc c'est aussi le choix de / que moi aussi d'avoir une langue française qui soit forte / de dire euh / ben j'veux pas non plus parler un demi arabe (Annexe A, lignes 217 à 220)

Les parents parlent donc leurs langues maternelles avec leurs enfants. Par ailleurs, la plupart d'entre eux ne semblent pas opposés à parler également en français avec ces derniers. D'ailleurs, certains d'entre eux parlent aussi en français avec eux. C'est le cas de Monsieur M, de Madame D et de Monsieur T. Effectivement, Madame D a déclaré parler de temps en temps en français avec sa fille. Monsieur T et Monsieur M ont indiqué qu'ils parlent à la fois français et arabe avec leurs enfants. Madame G ne parle pas français avec sa fille mais elle a déclaré que si elle savait le parler, elle le parlerait avec elle. Madame Y ne parle pas en français avec ses enfants mais elle a expliqué que c'est parce qu'elle ne le parle pas assez bien. De plus, en entendant Monsieur T dire qu'il parle en français avec ses enfants, elle a tenu à justifier le fait qu'elle ne parle pas en français avec les siens, avant même que nous lui posions la question, comme si c'était un tort de ne pas le faire. Il est donc possible qu'elle aurait également parlé français avec ses enfants si elle s'en était sentie capable.

Ainsi, à part Madame C dont nous n'avons pas pu recueillir le témoignage sur ce sujet, aucun des parents ayant participé à notre étude ne semble opposé au fait de parler français avec leurs enfants à la maison. De plus, les parents que nous avons rencontrés considèrent que l'acquisition du français est importante pour la réussite de leurs enfants et pour leur intégration au sein de l'école. Madame D a expliqué qu'elle apprenait elle-même le français pour aider sa fille, afin que celle-ci puisse s'intégrer. Madame G a indiqué que le fait que sa fille parle français est important pour l'école. Enfin, Madame M a indiqué qu'elle pense qu'il est aussi important que l'enfant parle français à la maison, et pas uniquement sa langue maternelle.

Pour conclure, les parents ayant participé à notre étude ont choisi de parler leurs langues maternelles avec leurs enfants. Or, selon Abdelilah-Bauer (2008), il est nécessaire que les parents fassent ce choix car parler la langue de la famille a une influence sur la confiance que l'enfant a en lui-même. Cummins (2001) a également montré que la langue maternelle est un atout important pour l'apprentissage de la nouvelle langue et donc pour l'adaptation de l'enfant à l'école française. En maintenant les langues maternelles de leurs enfants, les parents que nous avons rencontrés contribuent à améliorer leurs apprentissages. D'ailleurs, ces parents déclarent que leurs enfants savent aujourd'hui bien parler français. Dans notre première partie nous avons indiqué que, d'après Deshays (2003), il est très important que les parents des élèves allophones voient d'un œil positif le plurilinguisme de leurs enfants. Selon Deshays (2003), pour le bien-être de l'enfant, et donc par la même occasion pour sa réussite, il est nécessaire que les parents de cet élève ne renient aucune de ses langues. En effet, elle précise que « Les parents ne doivent jamais créer une rivalité entre les deux langues et jamais dévaloriser l'une d'entre elles parce que cela risquerait de créer un grave conflit psychique chez l'enfant. » (Deshays 2003 : 96-97) Il est important qu'ils perçoivent la

langue maternelle de leurs enfants comme un atout et non comme un handicap, ce qui semble être le cas de tous les parents qui ont donné leur avis sur cette thématique. Il est également important qu'ils encouragent leurs enfants dans leur apprentissage du français et qu'ils ne tiennent pas de regard négatif sur cette langue. Or aucun des parents participants ne semble regarder d'un œil négatif le fait que leurs enfants apprennent et parlent le français, ce qui serait, selon les théories de Deshays (2003) non négligeable pour le bien-être de leurs enfants, leur confiance en eux et donc pour leurs apprentissages. Certains montrent même une certaine fierté en évoquant le fait que leur enfant parle maintenant bien français.

4.2. Le plurilinguisme des enfants allophones à l'école

Lorsque les enfants des parents rencontrés dans le cadre de notre étude sont arrivés à l'école française, la langue française leur était totalement inconnue. Ils ont été scolarisés dans un environnement dans lequel la langue parlée ainsi que le mode de fonctionnement ne leur était pas familier.

4.2.1. La place accordée par les enseignants aux langues maternelles des enfants allophones

Les parents rencontrés nous ont fait part des langues que les enseignants de leurs enfants leur ont conseillé de parler à la maison. La plupart de ces enseignants ont en effet discuté avec les parents de leur usage des langues à la maison. Les conseils donnés aux parents étaient différents selon les enseignants et les écoles. En effet, les enseignants des enfants de certains des parents allophones rencontrés avaient une perception plutôt positive de leurs langues maternelles et encourageaient les parents à maintenir ces langues dans la famille. Ce fut le cas de l'enseignante de Madame Y qui lui a dit de continuer à parler le kurde avec ses enfants. De même, Monsieur et Madame M ont été encouragés par la directrice de l'école à parler arabe à la maison. Cette dernière a déclaré que l'école allait s'occuper d'enseigner la langue française à leurs enfants et qu'ils devaient plutôt parler l'arabe avec eux. Monsieur et Madame M étaient contents que la directrice les encourage à parler l'arabe avec leurs enfants :

M^r M : non elle a dit / en fait elle m'a dit / elle voul... euh rester de parler en arabe à la maison / parce que l'école elle est capable pour la langue française

E : en fait elle vous a juste conseillé de continuer à parler votre langue

M^{me} M : ouais / ce qui est déjà vachement bien

M^r M : les filles elles parlent pas bien l'école gère le français mais euh j'étais vraiment très content de / en fait / entendre quelqu'un qui dit ça tu vois / et euh dans le système / de l'éducation français / c'est euh / c'était fort en fait parce qu'comme elle m'a adressé en fait de / d'avoir un peu plus de force en fait pour la langue arabe tu vois / elle m'a aidé tu

vois pour ça (...) (Annexe C, lignes 261 à 268)

Monsieur M indique dans ce passage que c'était important pour lui que la directrice l'encourage à parler arabe. Il indique que ce n'est pas courant au sein du système éducatif français et que ça l'a soutenu dans sa volonté de transmettre la langue à ses enfants. Madame M en revanche, bien qu'elle apprécie que la directrice les encourage à parler arabe avec leurs enfants, considère que ses enfants ne pouvaient pas uniquement apprendre le français à l'école. Elle indique que ces derniers avaient aussi besoin d'apprendre le français à la maison pour pouvoir s'adapter au plus vite à l'école française et réussir leurs apprentissages.

Ainsi, l'enseignante des enfants de Madame Y et la directrice de l'école des enfants de Monsieur et de Madame M semblent avoir une vision positive du plurilinguisme et semblent penser qu'il est important que les enfants préservent ce plurilinguisme. Au contraire, certains enseignants ont conseillé aux parents allophones rencontrés de faire une place au français à leur domicile afin de favoriser et d'accélérer l'intégration de leurs enfants. Ce fut le cas de l'enseignante de l'enfant de Madame D qui lui a dit qu'il valait mieux qu'elle parle français avec lui à la maison. Néanmoins, cette enseignante n'a pas demandé à Madame D de parler uniquement français avec son enfant, elle lui a aussi dit que c'était une bonne chose qu'elle continue à parler espagnol avec lui :

D : c'est bien pour nous parler autre langue / seulement / parler seulement à eux parce que sinon les enfants ne s'adaptent pas à la société si seulement parler notre langue / la langue maternelle / c'est ce que dit la madame / si seulement nous leur enseignons euh notre tradition / notre langue et dans chez nous les enfants sont / pardon c'est en espagnol / ne s'adaptent pas à autres enfants / à autres traditions / à autre cultures (Annexe A, lignes 472 à 475)

De la même manière, l'enseignant de l'enfant de Madame G lui a conseillé de lire des livres en français à la maison et de mettre la télévision en français.

D'autre part, nous avons demandé à certains parents ayant participé à notre étude si les enseignants ont fait une place aux langues maternelles de leurs enfants à l'école et dans la classe. Là encore, la place accordée à ces langues maternelles n'était pas la même selon les enseignants. L'enseignante de l'enfant de Monsieur et de Madame M a dit à leur enfant de parler arabe dans les couloirs avec un autre élève de la classe qui parlait la même langue. De même, Madame Y a indiqué qu'à l'école, les enseignants incitaient ses enfants à aller parler avec d'autres enfants qui parlaient la même langue qu'eux. En revanche, Madame G a indiqué que, dans l'école de son enfant, il y avait un autre enfant qui parlait l'espagnol et que l'école a décidé de les mettre dans des classes différentes, parce que les mettre dans la même classe risquait de ralentir leur apprentissage du français. D'autre part, quand nous avons demandé à Madame G si sa fille pouvait parler sa langue

en classe, elle a répondu qu'elle n'en est pas sûre mais qu'elle pense que sa fille ne peut parler qu'en français. Monsieur et madame M ont aussi indiqué que leurs enfants n'étaient pas spécifiquement encouragés à parler de temps en temps arabe en classe. Le cas de l'enfant de madame D est différent dans la mesure où il est scolarisé à l'école internationale où il suit un enseignement en français et en espagnol. Enfin, Madame et Monsieur M indiquent qu'un enseignement ELCO est mis en place dans l'école de leurs enfants et qu'ils y participent. Si sur le principe ils sont contents que l'école permette aux élèves de suivre un enseignement de l'arabe, ils regrettent cependant que cet enseignement soit trop peu fréquent et peu ambitieux :

M^r M : par exemple les filles qui prend le cours euh en arabe à l'école / mais ça sert à rien / zéro (...) les cours qu'elles ont / les cours de l'ELCO tu vois / c'est des cours qui sont pfff / fin déjà là y a des gros groupes et elles ont plus beaucoup de temps et en plus une fois par semaine c'est pas euh c'est pas très bien fait surtout / elles rigolent elles disent euh c'est bon on a appris ces trois mots (Annexe C, lignes 93 à 98)

Helot (2007) soulignait que l'école française nourrit des représentations négatives sur le plurilinguisme des enfants allophones et que les enseignants ont tendance à ne pas reconnaître les langues d'origine de ces enfants. Il apparaît à travers les différents témoignages que nous avons recueillis que les enseignants des enfants allophones des parents rencontrés semblent plus ouverts aux langues d'origine de ces élèves. Aucun enseignant n'a conseillé aux parents allophones rencontrés d'abandonner les langues maternelles des enfants à la maison. Ils semblent au contraire dans l'ensemble considérer que le maintien des langues de l'élève à la maison est une bonne chose. De même, la directrice de l'école des enfants de Monsieur et Madame M et l'enseignante de l'enfant de Madame Y acceptent que les enfants parlent leur langue avec d'autres enfants allophones dans l'enceinte de l'école. Néanmoins, les enseignants des enfants allophones des parents que nous avons rencontrés ne semblent pas véritablement accorder une place à leurs langues d'origine dans la classe et dans l'école. Le ministère de l'Education nationale (2011) indiquait qu'il était important que l'enseignant intègre la langue d'origine des élèves allophones en classe afin de valoriser ces langues. Il soulignait notamment que l'enseignant doit de temps à autre amener ces élèves allophones à dire quelques mots dans leurs langues, à « dire des comptines ou à chanter des chansons » dans leurs langues. (MEN, 2011 : 100) Castellotti et Moore (2010) conseillaient également de valoriser les compétences plurilingues de ces élèves allophones en classe. Même si les enseignants des enfants des parents rencontrés semblent ne pas avoir un regard totalement négatif sur les langues d'origine des élèves allophones, ils ne semblent pas non plus valoriser ces langues et leur laisser une place en classe. L'enfant de Monsieur et de Madame M a été autorisé à parler arabe dans les couloirs. Néanmoins, leurs enfants n'ont pas été spécifiquement encouragés à parler arabe en classe. Leurs

enseignants ne les ont pas amenés à intervenir de temps à autre en arabe. De plus, l'école de l'enfant de Madame G a fait en sorte qu'il ne puisse pas parler espagnol avec un de ses camarades qui parlait également cette langue. Madame G a aussi indiqué que, quand l'enseignante de son enfant a appris qu'il parlait une autre langue, elle a déclaré que le fait d'avoir une autre langue sera une source de difficulté pour lui. Cette école semble donc toujours marquée par la logique du monolinguisme qui avait été notamment mise en évidence par Hélot (2007) et Young (2013). Monsieur M ressent également la persistance de cette logique du monolinguisme :

M^r M : (...) en France en fait ils font pas beaucoup d'attention par rapport à ça pour avoir euh pour avoir un enfant qui parle plusieurs langues / aucun force en fait c'est ce que / c'est ce que il faut comprendre le français / comprendre le français / pas beaucoup d'attention pour d'autres langues / par exemple les filles qui prend le cours euh en arabe à l'école / mais ça sert à rien / zéro (Annexe C, lignes 91 à 94)

4.2.2. La manière dont les enfants allophones ont vécu leur arrivée au sein de l'école française

La majorité des parents rencontrés s'accordent à dire que la scolarisation de leurs enfants a été difficile au début. Ces difficultés s'expliquent par le fait qu'ils sont arrivés dans un nouvel environnement dont ils ne comprenaient pas la langue ni le fonctionnement. Madame D et madame M rapportent ainsi que leurs enfants ont très mal vécu ce début de scolarité en France. Effectivement, Madame D indique que son enfant pleurait tous les jours et qu'il ne dormait pas bien la nuit. Elle indique ensuite que c'est dur pour un enfant d'être toute la journée dans un endroit où il ne comprend pas la langue. Madame M explique également que les débuts ont été difficiles pour ses enfants parce qu'ils ne comprenaient pas la langue de l'école. Elle déclare que ses enfants ne comprenaient pas les consignes qui étaient données en classe et ne pouvaient donc pas effectuer correctement les activités. Elle indique aussi que ses enfants faisaient l'objet de la moquerie des autres enfants et qu'ils étaient mis à l'écart. Elle déclare qu'il « y avait une souffrance », que ses enfants « n'étaient pas bien à l'école » et elle souligne notamment que ses enfants avaient du mal à comprendre comment fonctionnait l'école. Elle stipule aussi que les enseignants avaient tendance à ne pas se montrer compréhensifs envers la situation de ses enfants :

M^{me} M : (...) on a beaucoup appris sur le plurilinguisme et on est allés dans les écoles expliquer que ça prend du temps pour se mettre en place et ça ils le savent pas et donc comme ils le savent pas / ils continuent à évaluer et évaluer c'est un jugement / quand tu poses un jugement sur un enfant et bah c'est plein d'implications / sur son auto estime / sur sa manière de voir son évolution quoi donc y a fallu tout ce travail de expliquer c'est comme ça et euh/ j'ai apporté des articles expliquant ce que j'avais dit qui m'ont été retournés par les enseignants sans avoir été ouverts / même sortis de la pochette plastique donc / avec tout le doute qu'elle avait l'air de trouver sur ce que je lui avais dit / notamment ce truc / qui moi m'a vraiment permis de comprendre que tous les savoirs

scolaires ça mettait au moins 5 ans à se mettre en place donc pour elle ça permet de comprendre plein de choses quoi / c'est-à-dire elles me disent elle a des difficultés en français / oui elle a des difficultés en français mais qu'est ce que ça m'apporte votre truc / elle ça lui change rien de savoir ça parce que elle / le ou la c'est pas intuitif pour elle bah (...) (Annexe C, lignes 373 à 383)

Dans ce passage elle souligne le manque de bienveillance des enseignants envers les enfants allophones et une tendance des enseignants à tenir un jugement négatif sur les compétences de ces enfants.

Deshays (2003) indiquait que les parents des enfants allophones ne perçoivent souvent pas la difficulté que cela représente pour leurs enfants d'être scolarisés dans une école dont ils ne parlent pas la langue. Elle expliquait qu'il est pourtant primordial que les parents soutiennent leurs enfants et les aident à traverser ce moment difficile. Madame D et Madame M se sont rendus compte de ce qu'une scolarité dans une nouvelle école avec une autre langue représente. Madame Y perçoit aussi cette difficulté :

Y : (...) c'est dur de faire un choix ça / c'est école autre culture la maison autre culture / pour les enfants c'est trop difficile (...) (Annexe A, lignes 175, 176)

Madame Y déclare néanmoins que ce n'est pas tellement le fait de ne pas parler la langue de l'école qui est difficile pour les enfants. En effet, elle stipule que, même si les enfants ne comprennent pas la langue, ils peuvent se sentir bien si on fait en sorte de les rassurer :

Y : (...) je pense que c'est pas que la langue / parce que comprend pas ils sont connaît pas / les enfants parlent c'est pas grave sur les enfants / c'est caractère c'est mimique c'est visage et sourire pour les enfants / c'est bien (Annexe A, lignes 284 à 286)

Elle semble donc penser que c'est avant tout la façon dont les enfants sont encouragés, rassurés qui va jouer dans leur adaptation.

Enfin, Monsieur M évoque la peur de ses enfants de parler l'arabe avec lui à l'extérieur de la maison. Dalgalian (2000) expliquait que de nombreux enfants bilingues cherchent à cacher leur bilinguisme et refusent de parler leurs langues maternelles avec leurs parents à la sortie de l'école car ils ont peur d'être stigmatisés, jugés comme étant différents et donc d'être rejetés par les autres enfants. En effet, les enfants de Monsieur et de Madame M ont souffert de ne pas se sentir intégrés dans leur classe. Dès lors, il est probable qu'ils aient refusé de parler l'arabe en dehors de la maison afin de ne pas être perçus comme étant différents par les autres élèves.

À travers les propos des familles, il transparait donc que le début de la scolarisation d'un enfant allophone est difficile à vivre pour l'enfant car il ne comprend pas ce qu'on lui demande à

l'école et qu'il n'arrive pas à communiquer avec ses camarades. Les parents allophones ayant participé à notre étude sont conscients des difficultés rencontrées par leurs enfants et s'investissent pour remédier à ces difficultés, ce qui d'après Deshays (2003) est très important pour le bien-être de l'enfant. Les difficultés rencontrées par l'enfant de Madame D et par les enfants de Madame M montrent à quel point il est important que l'école française améliore l'accueil des enfants allophones. Le ministère de l'Éducation nationale (2012) indiquait que « L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants ».¹⁵ Les témoignages de Madame D et de Madame M montrent que ça n'a pas été le cas pour leurs enfants. Leur scolarisation au sein de l'école française a au contraire été une source d'angoisse. Madame M évoque même à plusieurs reprises les effets négatifs que cette scolarisation a eu sur le bien-être et l'estime de soi de ses enfants. Il est donc primordial que les enseignants cherchent à améliorer cette scolarisation des enfants allophones, qu'ils fassent en sorte que ces enfants ne soient pas tenus à l'écart du groupe classe, qu'ils les aident à comprendre les consignes, les activités effectuées en classe et à comprendre l'école. Il est important que les enseignants n'aient pas un regard négatif sur les compétences des élèves mais qu'ils les encouragent et qu'ils valorisent leurs compétences. Tous les parents rencontrés indiquent néanmoins que leurs enfants ont surmonté ces premières difficultés et qu'ils réussissent désormais bien à l'école.

4.3. Les relations entre les parents allophones et les enseignants de leurs enfants

4.3.1. La place donnée par l'école aux parents allophones rencontrés

Nous avons vu dans la partie 1.3 de notre mémoire qu'il est important que les parents allophones et les enseignants mettent en place un partenariat pour favoriser les apprentissages de leurs enfants au sein de l'école française. Nous avons vu que ce partenariat passe notamment par des rencontres et des discussions entre les enseignants et les parents autour de la scolarité de l'enfant allophone et de leurs attentes respectives vis-à-vis de cette scolarité. Nous avons également souligné l'importance d'amener les parents allophones à participer à des activités scolaires et l'importance de les faire venir à l'école, dans les classes de leurs enfants. Nous nous sommes alors demandé si cette coopération est mise en œuvre entre les parents allophones participant à notre étude et les enseignants de leurs enfants.

Les parents ayant participé à notre étude et desquels nous avons pu recueillir un témoignage à ce sujet ont tous indiqué qu'ils discutaient avec les enseignants de leurs enfants et qu'ils les

¹⁵ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, parue dans le Bulletin Officiel du 11 octobre 2012.

rencontraient parfois. Madame G et Madame Y ont déclaré pouvoir régulièrement parler avec les enseignants de leurs enfants. En revanche, Madame D et Madame M ne partagent pas tout à fait l'avis de Madame G et de Madame Y. Madame D a expliqué avoir eu des difficultés à communiquer avec le premier enseignant de sa fille. Quand elle allait le voir pour lui parler des difficultés de cette dernière et lui demander comment ça se passait pour elle en classe, l'enseignant répondait toujours que ça se passait bien, sans donner plus de détails. Madame D ne semblait pas être satisfaite de cette réponse, elle voulait sans doute parler davantage avec l'enseignant de la scolarité de sa fille. Néanmoins, elle indique qu'elle n'a pas eu les mêmes difficultés avec la seconde enseignante de sa fille. Madame M, quant à elle, indique qu'elle ne peut pas discuter avec les enseignants :

M : (...) on fait des sorties scolaires alors on vient accompagner mais les enseignants ils parlent pas avec nous quoi / ou alors on va euh 'fin il va y avoir de la discussion quand on parle euh de l'élève / donc une fois par trimestre mais après les sorties moi je trouve qu'il n'y a pas de discussion et moi j'suis arrivée dans un contexte où je venais m'occuper d'enfants / que je débarquais / un peu comme si j'étais une étrangère quoi / parce que je venais / j'avais des enfants / je m'en occupais / j'voulais discuter avec les enseignants / j'me disais ah on va à la sortie scolaire / j'vais pouvoir parler avec eux / j'allais à la piscine / ils parlaient pas / j'dis pas qu'il faut qu'on devienne copains mais y'avait / je sentais pas ma place du tout / y'avait une distance (...) (Annexe A, lignes 562 à 568)

Dans ce témoignage elle indique qu'elle souhaitait discuter avec les enseignants, qu'elle espérait notamment le faire lors des sorties auxquelles elle a participé mais qu'il n'y avait pas de discussion. Elle stipule même que les réunions pour parler des enfants ont lieu « une fois par trimestre ». Ce passage montre aussi que Madame M souhaite communiquer avec les enseignants de ses enfants, elle s'investit pour tisser des liens avec eux puisqu'elle déclare participer aux sorties scolaires pour pouvoir leur parler. Elle demeure néanmoins consciente qu'elle est un parent et non une amie. Lors de l'entretien que nous avons mené avec elle, Madame M a également particulièrement insisté sur le fait que les enseignants ne se prennent jamais le temps d'échanger avec les parents et qu'ils n'écoutent pas les parents quand ceux-ci viennent leur parler. Elle déclare que ce manque de communication est regrettable parce que les parents et les enseignants « travaillent dans le même sens » (Annexe C, ligne 411). Enfin, Monsieur M indique également qu'il n'y a pas de réel dialogue entre enseignants et parents. Il souligne dans ce passage l'absence de moments dédiés à la communication entre les enseignants et les parents :

M^r M : on parle pas vraiment / on a pas le temps de euh parler euh / librement comme tu parles avec moi tu vois / c'est pas pareil / tu vois c'est pas euh / on peut pas trouver un moment comme ça parce que toujours en fait / même s'il y a la fête de l'école euh il y a la responsabilité aussi / et là on vient pas libre / ni les parents / ni les gens qui travaillent / avec l'école tu vois tout le temps observer / tu vois / regarder les enfants et on attrape pas un bon moment libre pour parler librement (Annexe C, lignes 319 à 323)

Ainsi, tous les parents interrogés n'ont pas eu les mêmes relations avec les enseignants de leurs enfants. Certains déclarent pouvoir fréquemment leur parler tandis que d'autres, Madame M et Madame D soulignent un manque de communication et le regrettent.

D'autre part, les parents interrogés sur cette thématique ont tous indiqué qu'ils accompagnent parfois la classe de leurs enfants lors de sorties scolaires. Madame D est également bénévole pour s'occuper de la bibliothèque de l'école. Madame Y, quant à elle, est allée dans la classe de son enfant pour aider les élèves à préparer une soupe. Tout comme les parents ayant participé au projet Didenheim¹⁶, elle semblait ravie de cette implication dans la vie de la classe. Effectivement, c'est avec un enthousiasme évident, visible de par le ton de sa voix et l'expression de son visage, qu'elle nous a raconté comment elle est allée préparer la soupe en classe. D'ailleurs, elle a évoqué le fait qu'elle est intervenue en classe pour faire de la soupe pour nous expliquer pourquoi elle se sent bien accueillie au sein de l'école. Venir dans la classe de sa fille a donc contribué à ce qu'elle se sente accueillie. Ainsi, la plupart des parents ont été sollicités par l'école pour accompagner les élèves lors de sorties scolaires, ce qui est une façon d'amener les parents à participer aux activités de l'école et donc à être d'une certaine manière associés à la scolarité de leurs enfants. Madame D est également associée aux activités de l'école dans la mesure où elle s'occupe de la bibliothèque. Néanmoins, à part Madame Y, aucun parent n'a été sollicité pour venir dans la classe de ses enfants afin de participer à une activité ou afin de mener une activité avec les élèves. Madame G a déclaré pouvoir uniquement participer aux activités qui se déroulent à l'extérieur de l'école, comme aux sorties scolaires, mais jamais à celles qui se déroulent à l'intérieur de l'école. C'est également le cas de Madame M et de Madame D. Il semble donc que les parents soient essentiellement sollicités pour aider les enseignants lors de la mise en place d'activités à l'extérieur de la classe, lors des sorties scolaires par exemple. Or lors de ces sorties, les enseignants ont besoin que des parents volontaires accompagnent la classe comme ils doivent réunir les conditions d'encadrement nécessaires à toute sortie, prévues par la circulaire n°99-136 du 21-9-1999 relative à « l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques »¹⁷. Conformément à cette circulaire, tout enseignant de l'école primaire doit être accompagné d'au minimum un adulte lors d'une sortie scolaire et, en maternelle, l'enseignant doit être accompagné d'un adulte supplémentaire à partir de seize élèves. La participation des parents allophones aux sorties scolaires ne traduit donc pas forcément une volonté de la part des enseignants de les impliquer davantage dans la vie de l'école. De plus, dans la première partie de notre mémoire nous avons vu qu'il est important de mettre en place un partenariat avec les parents allophones. Or la seule participation des parents aux sorties

16 Voir la partie 2.3.5 Promouvoir la participation des parents à la vie de la classe

17 Circulaire disponible sur le site : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/sorties.htm>

scolaires peut difficilement être perçue comme un partenariat. Castellotti et Moore (2010) ont évoqué l'importance d'impliquer les parents dans la vie de l'école, de les faire venir à l'école et de les amener à participer à certaines activités, pour favoriser l'inclusion de leurs enfants au sein de l'école française. La plupart des parents interrogés n'ont pas été invités à venir dans la classe de leurs enfants ou à participer aux activités pédagogiques menées en classe, comme si cet espace classe était réservé aux enseignants et interdit aux parents. Nous ne pouvons donc pas conclure que les parents que nous avons rencontrés sont impliqués par les enseignants dans la vie de l'école. D'ailleurs, si ceux-ci sont uniquement sollicités pour accompagner les élèves lors des sorties ou pour s'occuper de la bibliothèque de l'école sans qu'il y ait une coopération, un partenariat, nous pourrions même parler d'une utilisation des parents par les enseignants. C'est ce que Madame M a souligné :

M : moi j'sens / j'sens pas / j'me sens pas moi accueillie / j'me sens parfois utilisée comme parent dans l'école / je / on fait des sorties scolaires alors on vient accompagner mais les enseignants ils parlent pas avec nous quoi (...) (Annexe A, lignes 561 à 563)

M^{me} M : (...) j'trouve que le euh / que y a pas de place pour l'échange en fait dans l'école en fait / y a d'la place pour que les enseignants ils disent ce qu'ils pensent de l'enfant / donnent une sorte de regard sur ce qu'il faut faire ou pas / mais que / ils ont besoin de nous pour faire des sorties / j'pense que c'est un truc légal fin j'sais pas exactement / voilà euh / donc euh / mais voilà de faire euh / moi j'ai fait des sorties scolaires / j'me disais ça va me permettre de comprendre l'école et j'arrive un peu au milieu / j'comprends pas comment ça marche / et en fait j'comprends toujours pas / ça veut dire y a pas de tableau d'affichage / y a pas / on rentre pas dans l'école normalement déjà / déjà normalement on n'y rentre même pas en fait quand on va chercher les enfants / on est censé rester au portail / donc y a pas / à part quelques infos sur ce qu'ils mangent à la cantine / euh à l'entrée de l'école / y a pas d'endroits où on peut savoir ce qu'il se fasse / comment ça se passe / les / les fêtes d'écoles c'est vraiment chiant à mourir / y a rien qui est fait pour les parents / c'est des trucs qui sont faits pour les enfants un petit peu mais à part les petits spectacles de fin d'année / c'est juste euh / on s'ennuie à mourir enfin y a rien qui est fait pour que les gens se connaissent et euh rien qui est fait pour qu'il y ait du lien avec le quartier / rien qui est fait euh / c'est juste euh / on a l'impression que c'est un truc qui est posé là et qui n'est pas censé être lié avec le reste de la vie quoi / c'est / euh j'trouve c'est / ou faire des sorties scolaires / des enseignants qui se mettent vraiment de l'autre / ensemble mais de l'autre côté du bus surtout surtout et qui t'adressent pas la parole pendant toute la sortie scolaire / fin aucun échange / aucune discussion / fin aucune... même quand on tend des perches / grosses comme un éléphant / pfff / y a pas de / moi j'ai fait ça mais j'me disais c'est moi qui est bizarre ? Fin c'est pas de normal de vouloir parler à des gens euh / les j'sais pas les gens j'les gêne ? Enfin j'sais pas j'ai fait l'effort de v'nir / j'me dit que peut-être j'vais pouvoir comprendre des trucs / comment ça s'passe quoi / mais en fait non / rien / mais rien rien / et sur l'coup on y pense pas / on se dit pas grave c'était aujourd'hui / mais en fait non / c'est fait comme ça quoi / c'est juste on dérange euh / fin on dérange / on est bien tant qu'on reste à sa place (...) (Annexe C, lignes 340 à 362)

Madame M a le sentiment de ne pas avoir sa place à l'école, de ne servir qu'à l'accompagnement des élèves lors des sorties. Elle souligne aussi qu'elle a du mal à comprendre le

fonctionnement de l'école. Elle indique qu'elle ressent une « distance » entre elle et l'école et qu'elle a l'impression de déranger les enseignants. Comme Madame G, elle déclare que les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'intérieur de l'école. À la lumière de ce témoignage, il y aurait donc une réelle frontière entre l'école et la famille. Cette frontière s'exerce sur la plan physique : l'espace de l'école est réservé aux enseignants et aux enfants et il est inaccessible aux parents qui ne pénètrent que rarement dans l'enceinte de l'école, et encore moins dans l'espace classe. Cette frontière s'exerce aussi sur le plan symbolique : l'école comme lieu de transmission de savoirs est réservé aux enseignants et aux enfants. Les parents n'ont pas accès à ce lieu puisqu'ils ne comprennent pas son fonctionnement. Nous avons vu que Meirieu (2000) indiquait que beaucoup de parents se sentent exclus du système éducatif et que les parents ont parfois du mal à comprendre le fonctionnement de l'école. Le témoignage de Madame M nous montre que cette distance entre la famille et l'école subsiste encore aujourd'hui.

4.3.2. L'investissement des parents allophones rencontrés dans les apprentissages de leurs enfants

Tous les parents allophones interrogés s'investissent dans la scolarité de leurs enfants. Ils mettent en place des actions pour les aider dans leurs apprentissages, favoriser leur insertion au sein de l'école française et favoriser leur réussite. Madame D, Madame G et Madame M ont indiqué aider leurs enfants à effectuer leurs devoirs. Madame M a déclaré avoir passé énormément de temps à aider ses enfants pour ces devoirs. Madame G a engagé un professeur particulier pour qu'il aide sa fille à faire ses devoirs. Elle explique que pour elle c'est difficile de l'aider parce qu'elle ne comprend pas le français. Elle aide tout de même parfois son enfant dans ses devoirs. Madame D aide également son enfant. Elle déclare que l'aider dans ses devoirs n'est pas trop difficile parce qu'elle « lit » bien le français et parce que son enfant n'a pas beaucoup de devoirs. Elle indique néanmoins qu'elle a du mal à aider son enfant en conjugaison. Madame D, Madame G, Madame M, Madame C et Madame Y ont mis en place des stratégies pour que leurs enfants s'intègrent au sein de l'école française et réussissent leur scolarité. Madame M passait beaucoup de temps à la maison pour aider ses enfants à s'adapter à l'école française. Elle a indiqué que, pendant quelques mois, elle passait beaucoup de temps tous les soirs pour les aider à mieux comprendre les consignes données en classe. Elle a aussi déclaré avoir fait « un travail d'adaptation au contexte scolaire ». Elle a expliqué qu'elle a effectué ce travail avec ses enfants à la maison parce qu'elle sentait que c'était difficile pour eux à l'école et elle voulait faire en sorte qu'ils se sentent mieux dans leurs classes :

M^{me} M : (...) elles ont du faire pendant quelques mois / tant que c'était pas fini c'était pas

fini et ça prenait au minimum 1h30 / c'était un peu du bourrinage de devoirs à la maison / parce qu'elles comprenaient pas les consignes donc en fait j'ai fait un travail sur les consignes quoi / et un travail d'adaptation au contexte scolaire / j'leur ai appris à répondre aux demandes des enseignants / j'leur ai pas / puisqu'en fait / en y réfléchissant j'me dis ça aurait été plus plaisant dans la relation et pour nous de passer du temps et plus efficace de passer du temps à lire des histoires et à... voilà à faire des jeux mais y avait cette espèce d'urgence qui faisait que euh / il fallait j'trouvais / j'avais l'impression qu'il fallait urgemment que elles soient bien dans leur classe et avec le groupe école et donc du coup on a fait et après le truc c'est que ça ça laisse des traces pas chouettes après / ça laisse des traces sur la contrainte / obligation / ouais du coup c'était un peu un arbitrage entre les deux mais si j'avais eu un peu plus de euh / je sais pas peut être un peu plus d'expérience j'pense que j'aurais plus fait le truc en disant on s'en fiche du cadre scolaire / y a un côté vachement humiliant a jamais avoir de bonnes notes / à toujours être un peu à l'écart (...)
(Annexe C, lignes 218 à 229)

Dans ce passage elle montre qu'elle n'a pas bien vécu le fait de devoir passer autant de temps à la maison pour aider ses filles à se sentir bien à l'école. Elle aurait préféré effectuer des activités plus ludiques avec eux comme des jeux. Madame M indique aussi dans ce passage qu'elle a insisté sur ce travail à la maison parce qu'elle souhaitait que ses filles puissent le plus rapidement possible se sentir plus à l'aise à l'école. Madame M s'est donc fortement investie pour que ses enfants se sentent heureux à l'école. Madame D, quand à elle, a déclaré suivre des cours de français pour aider sa fille à s'intégrer :

D : nous apprenons le français pour aider à notre fille

E : vous apprenez le français pour l'aider ?

D : oui c'est les mêmes / c'est les parents qui doivent faire pour apprendre la langue de le pays pour aider les enfants pour intégrer / parce que nous nous avons beaucoup d'amis qui n'aiment pas la France / n'aiment pas votre culture / votre savoir faire et ne parlent pas français et ne parlent rien avec les enfants ces enfants n'aiment pas ce pays ni son école ni son enseignant parce que son parent n'aime pas le pays / ça c'est l'aider / je fais le sacrifice / l'effort pour aider à notre fille (...) (Annexe B, lignes 239 à 245)

Dans ce passage, elle parle d'enfants allophones qui ne se sont pas intégrés au sein de l'école française et du pays d'accueil. Même si Madame D souligne que c'est avant tout à cause des parents, cela montre que l'école n'a pas réussi à intégrer ces élèves. Si l'école avait davantage tissé des liens avec les parents de ces élèves, peut-être cela aurait-il permis aux enfants d'apprécier davantage l'école française ? Et inversement, si l'école avait davantage permis à ces enfants allophones de se sentir bien au sein de l'école française et de la France, peut-être cela aurait-il amené leurs parents à se sentir mieux intégrés au pays ? Madame Y n'a pas vraiment donné d'indication sur un éventuel accompagnement qu'elle fournirait à la maison pour aider ses enfants lors de leurs devoirs par exemple. Néanmoins, nous avons pu apprendre qu'elle a effectué des recherches, lu des articles pour savoir comment aider au mieux ses enfants à s'intégrer :

Y : (...) y a des problèmes quoi on va toujours euh chercher quelque chose pour les

enfants parce que ils sont beaucoup de euh (non compréhensible) pourquoi il a école autre région la maison autre région en plus ses parents toujours euh c'est pas adapté ? Ils sont cachés le derrière et sur les enfants ça va pas parce que / c'est dur de faire un choix ça / c'est école autre culture la maison autre culture / pour les enfants c'est trop difficile / à cause de ça j'ai toujours cherché quelque chose / j'ai lu sur la psychologie / j'ai lu sur la internet (rires) avec moi c'est comme ça c'est lire toujours / qui pour les enfants c'est quoi c'est bien (...) (Annexe A, lignes 173 à 178)

Dans ce passage Madame Y souligne l'écart qu'il existe entre la culture de l'école et la culture de la maison. Elle indique que cet écart est source de difficulté pour l'élève qui est pris entre deux cultures, deux espaces différents. Madame Y a mené une réelle réflexion pour savoir comment diminuer cet écart entre la famille et l'école, ce qui traduit encore une fois une réelle implication des parents allophones pour favoriser l'intégration et la réussite de leurs enfants au sein de l'école française.

Enfin, tout comme Madame G, Madame C a engagé un professeur particulier pour aider ses enfants. Ainsi, il apparaît que tous les parents ayant participé à notre étude s'investissent dans la scolarité de leurs enfants. Ils mettent en œuvre des actions pour que ces derniers s'intègrent au sein de l'école française. De plus, nous avons précisé précédemment que les parents allophones dont nous avons pu recueillir le témoignage à ce sujet participent également aux activités scolaires qui leur sont proposées : ils participent aux sorties scolaires par exemple. Madame D s'occupe de la bibliothèque et Madame Y est allée dans la classe de sa fille pour faire une soupe. De plus, ils n'hésitent pas à aller parler avec les enseignants de leurs enfants. Il y a donc une réelle implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Les parents allophones ayant participé à notre étude semblent donc considérer qu'ils ont un rôle à jouer à l'école. Madame D annonce d'ailleurs explicitement que les parents jouent un rôle important dans l'intégration de leurs enfants et que, pour aider ces derniers à s'intégrer, ils doivent également chercher à s'adapter au pays d'accueil. Madame Y quant à elle, considère que les parents et les enseignants doivent coopérer :

Y : elle sait que tu es toujours fait quelque chose / elle aussi elle aide tes enfants / elle est souriante elle rigole elle est / par exemple la maîtresse à ma fille elle les ramasse comme ça (imite la maîtresse) elle est bisous tu donnes à moi j'aime beaucoup ça comme ça j'suis très contente / ouais je sais que à cause de moi ? Parce que j'ai toujours derrière ma fille euh pour les sorties j'ai passé pour les activités j'ai passé pour les euh gâteaux j'ai fait toujours / comme ça j'ai fait / comme ça ensemble on travaille / parent et maîtresse / pour les comprendre les enfants c'est très bien (Annexe A, lignes 335 à 340)

Elle indique qu'une coopération entre parents et enseignants est favorable pour les enfants. Dans ce passage, elle semble aussi penser que les enseignants attendent des parents qu'ils s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants en participant à des activités comme les sorties scolaires, par exemple. Effectivement elle indique dans le passage ci-dessus que quand elle

s'investit dans la scolarité de ses enfants, l'enseignante s'y investit également. De plus, elle montre à travers ce passage qu'elle souhaite satisfaire l'enseignante de ses enfants et avoir une bonne relation avec elle. L'attitude de l'enseignante envers ses enfants, l'affection qu'elle leur montre est également important pour elle.

Il apparaît donc que les parents interrogés pensent avoir un véritable rôle à jouer dans la scolarité et dans l'intégration de leurs enfants au sein de l'école. Or Goï (2008) et Velasco (2015) expliquaient que tous les parents venant d'un autre pays n'ont pas forcément conscience de ce rôle. Cela n'est pas le cas des parents que nous avons rencontrés dans le cadre de notre étude. De plus, les parents rencontrés souhaitent établir un lien avec les enseignants de leurs enfants. Madame Y et Madame D sont contentes de pouvoir aller dans l'école de leurs enfants, cela les amène à se sentir accueillies. Madame G est contente de l'enseignant de sa fille parce qu'elle peut souvent lui parler et Madame M aimerait pouvoir davantage parler aux enseignants de ses filles. Ainsi, il semblerait que les parents ayant participé à notre étude soient favorables à la mise en place d'un partenariat avec les enseignants de leurs enfants. Néanmoins, pour que cette collaboration ait lieu, il faudrait que les enseignants intègrent davantage les parents dans les activités menées en classe.

4.3.3. La relation des parents allophones rencontrés à l'école française

Nous n'avons pas pu beaucoup recueillir les sentiments des parents rencontrés lors de notre étude vis-à-vis de l'école française. Notre question n'était peut-être pas suffisamment formulée ou peut-être n'avons nous pas suffisamment insisté dessus. Madame Y et Madame D ont tout de même indiqué qu'elles se sentent accueillies à l'école, elles pensent avoir une place au sein de l'école française. À la question : « Est-ce que vous sentez que vous êtes bien accueillis à l'école ? », Madame Y a répondu « euh oui toujours » (Annexe A, lignes 552, 553), en expliquant ensuite qu'elle a été invitée à venir en classe pour faire une soupe. De même, à la question : « et vous sentez que vous avez une place à l'école ? », Madame D a répondu :

D : je suis bénévole dans l'école / j'accompagne des fois quand ils partent pour faire euh le cinéma / pour faire une excursion / pour / je suis / je pense que je suis un petit peu intégrée dans l'école et bah c'est bien / je suis contente (...) (Annexe A, lignes 522 à 524)

Elle se sent donc intégrée, du moins « un petit peu » parce qu'elle participe aux sorties scolaires et qu'elle s'occupe de la bibliothèque. De plus, Madame D a déclaré être satisfaite de l'école française parce qu'il y a moins d'heures d'enseignement qu'en Espagne et elle pense que c'est bien pour les enfants. Néanmoins, elle a indiqué être satisfaite avec les programmes de l'école mais pas avec les enseignants :

D : je suis contente avec la formation / les programmes de l'école mais pas avec les enseignants je pense que quand un enfant arrive dans un pays il doit être un peu gentil avec les enfants (Annexe B, lignes 115, 116)

Elle considère que le premier enseignant que son enfant a eu suite à son arrivée en France n'a pas assez pris en compte ses besoins et le fait qu'il ne parlait pas du tout français. Elle aurait aimé qu'il se montre plus compréhensif, plus « gentil » avec son enfant. Elle explique tout de même ensuite que cela s'est beaucoup mieux passé avec la seconde enseignante de son enfant.

Madame M en revanche, ne se sent pas accueillie comme nous l'avons vu précédemment. Elle explique même que, lorsqu'elle participait aux sorties scolaires, elle ne « sentait pas sa place du tout » (Annexe A, ligne 568). Elle aimerait pouvoir davantage parler avec les enseignants et elle aimerait pouvoir « rentrer à l'école » (Annexe A, ligne 585). Elle souligne la difficulté pour elle et Monsieur M de comprendre le fonctionnement de l'école. Elle n'est pas non plus très satisfaite de la façon dont l'école a accueilli ses enfants :

M : (...) et euh et moi j'ai eu l'impression en fait de passer / euh quand je suis arrivée / de passer beaucoup de temps en fait pour les aider à faire le lien / 'fin à rattraper c'que en fait à l'école elles comprenaient pas quoi / et tout le système des devoirs / fin tout ça euh ça fonctionnait autrement / leur papa il voyait ça autrement et euh / y'a tout plein de choses que à l'école il faut faire pour comprendre quoi (...) elle a mis j'sais pas / 4 / 5 ans à / j'trouve à aller à l'école sans que ça soit une difficulté / sans que ça soit douloureux / où elle comprenait pas et puis / et on prépare les devoirs et on comprend rien / 'fin et toutes les relations après avec les enseignants et l'humiliation quoi quand on n'est pas fort à l'école c'est quand même pas très agréable (...) (Annexe A, lignes 395 à 411)

Dans ce passage elle souligne le manque de clarté de l'école pour les enfants allophones et leur famille et la difficulté que cette scolarisation au sein de l'école française représente pour l'enfant. Madame M considère que les enseignants ne se montrent pas assez compréhensifs et bienveillants envers ses enfants et elle aimerait qu'ils arrêtent de porter un regard négatif sur leurs compétences.

Nous n'avons pas réellement pu recueillir le sentiment de Madame G face à l'école française mais nous avons appris qu'elle était très satisfaite de l'enseignant de son enfant et notamment parce qu'elle peut régulièrement communiquer avec lui. Cela semble également être le cas de Madame Y.

Finalement, il semble que les relations entre les parents allophones et les enseignants de leurs enfants varient. Si certains enseignants se montrent disponibles et accueillants envers les parents allophones, d'autres maintiennent une distance entre eux et ces parents. De manière générale les parents allophones restent maintenus à l'écart de l'école. Ils sont sollicités pour participer aux sorties scolaires mais ils ne sont pas véritablement impliqués dans la vie de l'école. Le ministère de

l'Éducation nationale (2012) stipulait « qu'il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite ». À la lumière des différents témoignages que nous avons recueillis, cette directive du ministère n'est pas réellement mise en place. Les parents allophones s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants et montrent une réelle volonté de prendre part à la vie de l'école. Néanmoins cette implication des parents ne semble pas particulièrement encouragée par les enseignants. Certains enseignants contribuent même à maintenir une distance entre la famille et l'école.

5. Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons essayé de mettre en avant la place des langues maternelles dans la famille de l'élève allophone et à l'école mais également le rôle des parents allophones au sein de l'école française. Le but de notre étude était donc de comprendre le rôle que les parents des élèves allophones jouent dans leurs apprentissages. La recherche montre qu'en transmettant leurs langues maternelles à leurs enfants et qu'en ayant un regard positif sur le plurilinguisme de ces derniers, les parents des élèves allophones favorisent les apprentissages et la réussite de leurs enfants. Nous avons donc cherché à savoir dans notre étude quels sont les choix linguistiques des parents allophones dans la famille et comment ils perçoivent le plurilinguisme de leurs enfants. À travers cette étude, nous avons également voulu savoir comment le plurilinguisme des enfants allophones est pris en compte dans les écoles françaises. Enfin, nous voulions savoir si les parents allophones s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants, s'ils entretiennent de bonnes relations avec les enseignants de leurs enfants et s'ils se sentent accueillis au sein de l'école française.

À travers cette étude, nous avons constaté qu'il est important pour les parents allophones de maintenir le plurilinguisme de leurs enfants. En effet, les parents allophones que nous avons rencontrés ont tous choisi de parler leurs langues maternelles avec ces derniers, et ce pour différentes raisons. Pour certains parents, cela s'explique par le fait que la langue joue un rôle important pour l'identité de la personne. Pour d'autres, le maintien des langues maternelles est un moyen de contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants en France ou dans leur pays d'origine, s'ils sont amenés à y retourner. Nous avons également constaté que les parents allophones encouragent leurs enfants dans leur apprentissage du français. Ils portent donc un regard positif sur le plurilinguisme de leurs enfants. Ainsi, à travers leur perception du plurilinguisme et leur volonté que leurs enfants continuent à parler leurs langues maternelles tout en apprenant le français, les

parents des élèves allophones placent leurs enfants dans des conditions favorables à leur réussite au sein de l'école française.

À travers les témoignages des parents allophones que nous avons rencontrés, nous avons constaté que la reconnaissance du plurilinguisme des élèves allophones ainsi que la valorisation de leurs langues maternelles en classe n'étaient pas toujours mises en place à l'école. Nous avons constaté que les enseignants des enfants des parents que nous avons rencontrés ne portent pas un regard totalement négatif sur les langues d'origine des élèves allophones puisqu'ils ne demandent pas aux parents de ne plus parler leurs langues maternelles à la maison. Certains enseignants encouragent au contraire les parents à continuer à parler ces langues. Néanmoins, les enfants des parents allophones rencontrés ne sont pas tous autorisés à parler leurs langues dans l'école et ces enfants allophones ne sont pas non plus encouragés à parler leurs langues en classe. Dans l'ensemble, les enseignants n'incluent pas les langues des élèves dans les activités scolaires. Ainsi, le plurilinguisme des enfants allophones demeure extérieur à l'école, il a sa place dans la famille mais très rarement dans les classes. Même si les enseignants ne tiennent pas de discours négatif sur la langue des élèves, le simple fait que ces langues n'aient pas leur place à l'école pourrait affecter l'enfant qui pourrait avoir l'impression qu'une part de son identité est reniée. De plus, les études de Cummins (2001) montrent que les enseignants devraient s'appuyer sur les connaissances de l'enfant dans sa langue maternelle pour lui permettre d'apprendre le français. Les témoignages des parents rencontrés nous ont aussi permis de comprendre à quel point la scolarisation des élèves allophones au sein de l'école française peut être difficile pour ces enfants. Certains parents que nous avons rencontrés soulignent un manque de bienveillance de la part des enseignants. Un autre souligne l'écart existant entre la culture de l'école et celle de la famille. Il serait donc important d'améliorer l'accueil des enfants allophones dans les écoles françaises.

Enfin, nous avons constaté que, face aux difficultés rencontrées par leurs enfants au sein de l'école française, les parents des élèves allophones s'investissent pour qu'ils se sentent mieux dans cette école et pour favoriser leur réussite. Nous avons remarqué que ces parents allophones souhaitent établir une relation avec les enseignants de leurs enfants. Ils cherchent également à participer à la vie de l'école, en participant aux sorties scolaires par exemple. Le ministère de l'Éducation nationale et la recherche mettent en avant qu'il est important que les parents et les enseignants établissent une relation de partenariat pour favoriser les apprentissages des enfants allophones. Pour ce faire, il est primordial que les parents et les enseignants puissent se rencontrer et discuter. Nous constatons cependant que l'avis des parents questionnés sur cette relation est mitigé. En effet, si certains parents sont satisfaits de leur relation avec l'enseignant car celui-ci

prend le temps de les recevoir et de discuter avec eux, d'autres regrettent que ces enseignants soient trop peu disponibles pour discuter et qu'ils n'aillent pas vers eux. Nous avons également constaté que peu de parents allophones sont invités à venir dans l'école pour participer à des activités pédagogiques. Finalement, dans la majorité des cas, il semble subsister une frontière entre la famille et l'école. Les parents participent aux sorties à l'extérieur de l'école mais rentrent rarement dans l'école. Certains soulignent également une difficulté à comprendre l'école.

Finalement, il apparaît que les parents jouent un rôle important dans le maintien du plurilinguisme des élèves allophones. Alors que l'école française ne soutient pas particulièrement ce plurilinguisme, les parents font en sorte que leurs enfants maintiennent leurs langues maternelle tout en progressant dans l'acquisition du français. En maintenant ce plurilinguisme, les parents jouent un rôle non négligeable dans les apprentissages de leurs enfants. Les parents favorisent aussi leurs apprentissages en s'investissant dans leur réussite, en s'impliquant dans la vie de l'école et en cherchant à tisser des liens avec les enseignants.

Nous n'ignorons pas que le panel des parents interrogés n'est pas représentatif de l'ensemble des familles allophones en France. Cependant, il nous semblait intéressant de nous intéresser au point de vue de ces parents car ils sont, avec les enseignants, au cœur du processus d'apprentissage et d'intégration de l'enfant. En tant que futures enseignantes, il nous paraissait donc primordial de connaître le point de vue des parents allophones sur l'école française car ces parents sont les principaux partenaires de l'enseignant dans l'éducation de l'enfant et il est donc important de les écouter et de communiquer avec eux dans le but de favoriser le bien-être de l'enfant.

À l'issue de ce mémoire, nous sommes donc capables de mieux cerner les attentes des parents face à l'école française. Connaître leur point de vue sur l'école et leurs attentes nous permet de réfléchir sur ce qui est à repenser dans la relation enseignant-parent et de voir comment, dans la pratique, nous pourrions favoriser la coopération et l'ouverture aux parents.

Bibliographie

Articles :

1. Castellotti, V. et Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. Dans *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*, [Récupéré](http://www.coe.int) du site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int>
2. Chatzidaki, A. et Maligkoudi, C. (2012). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 675-689.
3. Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?, *Sprogforum*, 19, 15-20. [Récupéré](http://www2.ac-lyon.fr) du site de l'académie de Lyon : <http://www2.ac-lyon.fr>
4. Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4) : 351-375.
5. Dalgalian, G. (2004). Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? Communication présentée à *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?*, Saint-Denis, France. [Récupéré](http://eduscol.education.fr) du site du portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr>
6. Goï, C. (2008). Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille. *Les Cahiers Pédagogiques*, 465. [Récupéré](http://www.cahiers-pedagogiques.com) du site des Cahiers pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
7. Grosjean, F. (2003). Le bilinguisme et le biculturalisme - Essai de définition. Communication présentée à *Le bilinguisme. Aujourd'hui et demain*, Paris, France. [Récupéré](http://www.ctnerhi.com.fr) du site du Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les inadaptations : <http://www.ctnerhi.com.fr>
8. Krueger, R. (2002). Designing and Conducting Focus Group Interviews. Dans *Focus Group Interviewing*, [Récupéré](http://www.eiu.edu) du site de l'université de l'Illinois de l'Est : <http://www.eiu.edu>
9. Moreau, A., Dedianne, M-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M-F., Labarère, J. et Terra, J-L. (2004). S'appropriier la méthode du focus group. *La revue du praticien - Médecine générale*, 645, 382-384. [Récupéré](http://www.dumg-tours.fr) du site du département universitaire de médecine générale de Tours : <http://www.dumg-tours.fr>
10. Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. et Zoran, A. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3). [Récupéré](http://socialiststudies.com) du site Études Socialistes : <http://socialiststudies.com>
11. Reese, L. et Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' Cultural Model of Literacy Development: An Evolving Perspective on Home-School Discontinuities. *American Journal*

of *Education*, 108, 103-134. Récupéré du site Research Gate : <http://www.researchgate.net>

12. Young, A. (2013, décembre). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23, 157-171.

Ouvrages spécialisés :

1. Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris, France : La Découverte.
2. Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris, France : La Découverte.
3. Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris, France : L'Harmattan.
4. Deshays, E. (2003). *L'enfant bilingue. Parler deux langues : une chance pour votre enfant*. Paris, France : Robert Laffont.
5. Galligani, S. (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? Dans P. Martinez, D. Moore, V. Spaeth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, France : Riveneuve éditions.
6. Gonzalez, N., Moll, L. et Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: theorizing practice in households, communities, and classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Hélot C., Young A. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? Dans *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Allemagne : Peter Lang.
8. Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France : L'Harmattan.
9. Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris, France : Plon.
10. Ritchie, J. et Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, Thousand Oaks, California: Sage.
11. Smithson, J. (2008). Focus Groups. Dans P. Alasuurtari, L. Bickman et J. Brannen (dir.), *The sage handbook of social research methods* (p. 356-371), Londres, Royaume-Uni: Sage. Récupéré du site Research Gate : <http://www.researchgate.net>
12. Vaughn, S., Schumm, J. S., et Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*, Thousand Oaks, California: Sage.

Textes officiels :

1. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues :*

- apprendre, enseigner, évaluer.* [Récupéré](http://www.coe.int) du site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int>
2. Constitution de 1958. [Récupéré](http://www.conseil-constitutionnel.fr) du site du Conseil Constitutionnel : <http://www.conseil-constitutionnel.fr>
 3. Haut Conseil de l'intégration. (2011). *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, Rapport de janvier 2011. [Récupéré](http://www.ladocumentationfrancaise.fr) du site La documentation Française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
 4. Ministère de l'Éducation Nationale. (1970). *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, Circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970. [Récupéré](http://www.francaislangueseconde.fr) du site Français langue seconde : <http://www.francaislangueseconde.fr>
 5. Ministère de l'Éducation Nationale. (1973). *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*, Circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973. [Récupéré](http://www.francaislangueseconde.fr) du site Français langue seconde : <http://www.francaislangueseconde.fr>
 6. Ministère de l'Éducation Nationale. (1975). *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires*, Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975. [Récupéré](http://www.francaislangueseconde.fr) du site Français langue seconde : <http://www.francaislangueseconde.fr>
 7. Ministère de l'Éducation Nationale. (1978). *Scolarisation des enfants immigrés*, Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978. [Récupéré](http://www.francaislangueseconde.fr) du site Français langue seconde : <http://www.francaislangueseconde.fr>
 8. Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). *Scolarisation des enfants immigrés, préparation à la rentrée*, Note de service n°83-165 du 13 avril 1983. [Récupéré](http://www.ac-nice.fr) du site de l'académie de Nice : <http://www.ac-nice.fr>
 9. Ministère de l'Éducation Nationale. (1989). *Loi Jospin*. [Récupéré](http://www.legifrance.gouv.fr) du site Legifrance : <http://www.legifrance.gouv.fr>
 10. Ministère de l'Éducation Nationale. (1999). *Sorties scolaires. Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*, Circulaire n°99-136 du 21-9-1999. [Récupéré](http://www.education.gouv.fr) du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
 11. Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *École maternelle*, Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002. [Récupéré](http://www.education.gouv.fr) du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
 12. Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Organisation de la scolarisation. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, Circulaire n°2002-100 du 25-4-2002. [Récupéré](http://www.education.gouv.fr) du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
 13. Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Le rôle et la place des parents à l'école*, Circulaire n°2006-137 du 31-8-2006. [Récupéré](http://www.education.gouv.fr) du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
 14. Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*, Circulaire n°2008-102 du 25-7-2008. [Récupéré](http://www.education.gouv.fr) du site

du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>

15. Ministère de l'Éducation Nationale et Centre National de Documentation Pédagogique. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Récupéré du site du portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr>
16. Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
17. Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*, Circulaire n°2013-142 du 15-10-2013. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
18. Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). *Dispositif ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants*, Circulaire n°2014-165 du 17-11-2014. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr>

Conférence :

1. Velasco, P. (avril 2015). The language and educational ideologies of Mixteco-Mexian Mothers in New York.

Outil :

1. *Le petit Larousse illustré* (2003). Larousse, Paris.

Annexe A

Transcription n°1 : Le focus group

Codes de transcription :

/ remplace la ponctuation dans le discours oral

Les commentaires sont notés entre ()

E : nous qui jouons le rôle de modérateur

M : Madame M

C : Madame C

D : Madame D

Y : Madame K

T : Monsieur T

E : et vous parlez quelle(s) langue(s) avec vos enfants ?

C : caucasien et turc

E : d'accord / ok

C : chez nous quatre langues (non compréhensible) mon mari (non compréhensible) et turc et france / après les enfants à l'école euh allemande / apprendre beaucoup langues / pour les enfants très très bien / c'est c'est moi (non compréhensible) c'est pas bon (rires)

M : vous parlez déjà euh 2 3 langues

C : moi ? 4 langues

M : oui déjà

E : c'est déjà bien (rires) / et vous quel âge ont vos enfants ?

T : 2 filles 2 garçons / la fille 8 ans euh 6 ans euh 4 ans 2 ans

E : d'accord

M : par paires

T : par paires / je suis Lybien / Lybie / euh parler moi deux langues / arabe français / euh les enfants trois langues / français arabe / maintenant / école euh allemand

E : à l'école ils apprennent l'allemand ? C'est ça ?

T : oui / maintenant les enfants euh lire euh français école français école arabe / le week-end samedi dimanche euh école arabe / euh toute la semaine école français

E : d'accord

T : et les enfants euh ils comprennent bien le français / ils parlent bien

E : d'accord et avec vos enfants vous parlez euh plutôt français / plutôt arabe ? À la maison ?

T : à la maison les deux français et arabe

Y : j'ai pas beaucoup parlé le français pour chez nous / pourquoi ? / parce que je pas bien compris / j'ai pas bien (non compréhensible) français / à cause de ça / et sur la tête de les enfants ils sont toujours mélangés / il y a un accent mauvais / à cause de sa mère / à cause de ça j'ai jusqu'à maintenant je parle pas français

M : avec les enfants ?

Y : oui avec les enfants / parce que je sais que j'ai pas bien parlé / par exemple je je parlais à Paris / une dame je connais pas / chez ma belle sœur elle habitait / j'ai dit « bonjour bonjour » elle a dit direct / « toi habite Alsace ? » (rires) / comme ça

M : c'est l'accent alsacien

Y : comme ça / (non compréhensible) (rires) à cause de ça je parle pas parce que les enfants ont toujours enregistré / mauvaise chose aussi sur les enfants / (non compréhensible) accent / maintenant ça va / ce sont mes aides / répètent toujours sur moi / comme ça comme ça comme ça / on travaille ensemble / mieux comme ça

48 E : et vos enfants quand vous leur parlez euh dans votre langue / est-ce qu'ils vous répondent en français ou
49 en kurde ou ?

50 Y : euh en kurde

51 E : vous parlez spécifiquement kurde à la maison ?

52 Y : ouai / maintenant ils sont comprend tout / je sais qu'ils sont oublier pas parce que les un petit peu âgés à
53 10 ans ils sont oubliés pas que pour lui restait toujours on est répété / parce qu'après 7 ans ou 10 ans tu parles
54 pas jamais (non compréhensible) oublier (non compréhensible) faire pratique / ils sont oublier tout / à cause
55 de ça on est toujours euh raconter raconter comme ça

56 E : et M tu veux te présenter ?

57 M : et moi euh / ben je suis dans une famille où euh / les deux enfants sont les filles de mon compagnon donc
58 elles parlent arabe au départ / et après moi je suis arrivée plus tard quand elles avaient 3 et 4 ans donc elles
59 euh / elles ont du coup euh elles ont continué à parler arabe avec leur papa et en même temps comme je suis
60 arrivée ça faisait plus de français / et donc euh / après ben je / elles ont continué enfin après il est revenu sur
61 l'arabe / et là maintenant elles ont un petit frère donc du coup qui a 18 mois et donc le papa il reparle plus
62 arabe

63 E : donc en fait euh vous parlez les deux langues ?

64 M : arabe et français / ben moi je parle français et lui il parle arabe

65 T : quelle nationalité ?

66 M : palestinienne

67 T : tu comprends arabe ?

68 M : un p'tit peu

69 Y : c'est difficile ?

70 M : l'arabe ?

71 Y : oui

72 T : comme l'alphabet français arabe

73 Y : nan

74 T : oui

75 (rires)

76 T : alphabet français / alphabet arabe même chose

77 Y : problème c'est pas même racine / (non compréhensible) à cause de ça différent c'est difficile / par
78 exemple kurde le français c'est les mêmes racines / je sais que c'est le latine / racine ensemble / à cause de ça
79 y a beaucoup de mots dedans kurdes en plus / c'est les mêmes euh entendus par exemple

80 M : les mêmes sons ?

81 Y : les mêmes sons dans langue kurde / les turcs ils ont jamais dit / ils ont jamais dit euh comprendre
82 comprendre

83 M : ah oui le p et le r

84 Y : chez nous il y a ré et rrr

85 T : arabe

86 M : en fait il y a quelques sons qui sont différents

87 T : arabe a arabe r français r

88 M : français c'est r / ouais r

89 T : oui oui

90 M : c'est comme re re en arabe

91 M : ben le p ça existe pas en arabe

92 T : difficile pour l'arabe p comme ça / alphabet arabe

93 M : c'est drôle des fois ils disent des choses et ça change complètement le sens en français

94 Y : ouai en plus dans le kurde il y a du x y q w / dans alphabet turc y'en a pas

95 M : hmm
96 Y : c'est les mêmes racines / (non compréhensible)
97 C : 6 ans 3 ans très très (non compréhensible) mes filles aînées 9 ans c'est très très difficile
98 Y : (traduit les propos de C) : elle a dit que ça commençait école (non compréhensible) par exemple les
99 enfants nés ici après / pas de problèmes / c'est les un p'tit peu tard par exemple 3 ans 4 ans après arrivée ici
100 pour les langues c'est difficile parce que comprend pas
101 C : parce que (non compréhensible : propos en ture)
102 Y : (non compréhensible) un p'tit peu tard pour commencer école 9 ans c'est trop tard ils ont donné une
103 étudiante d'université pour les aides
104 C : il est arrivé à la maison par semaine 2 fois après (non compréhensible)
105 Y : elle prend une étudiante avec l'argent chaque heure pour les aides
106 C : (non compréhensible) difficile / maintenant ça va elle fait un BTS / études de droit / mon fils lycée / je
107 suis très contente de mes enfants
108 E (s'adressant à D) : on va ptetre juste demander de vous présenter parce qu'on avait déjà fait un petit tour de
109 table avant
110 E : juste les langues que vous parlez / juste les langues que vous parlez à la maison
111 D : espagnol / espagnol
112 E : et euh vos enfants à la maison ils parlent espagnol aussi ?
113 D : oui / j'ai deux enfants / une enfant de 22 ans et la et la petite c'est de 9 ans
114 E : d'accord
115 D : leur langue elle parle / espagnol / anglais et euh pendant son étude de l'école de euh pardon du collège /
116 elle étudiait le euh le français / la la fille quand nous arrivons ici elle a 7 ans et ne parlait rien rien français /
117 seulement espagnol
118 E : hmmm hmmm
119 D : et maintenant c'est là que parle mieux français que le reste de la famille
120 E : d'accord / et avec vos enfants vous parlez espagnol alors?
121 D : oui
122 E : vous parlez en espagnol je veux dire ou plutôt en français ? Quelle langue vous utilisez avec vos enfants ?
123 D : espagnol
124 E : espagnol d'accord
125 E : et ils vous répondent en espagnol ?
126 D : espagnol oui
127 E : ok
128 E : et pourquoi vous avez fait le choix de favoriser l'espagnol à la maison ?
129 D : parce que je parlais un petit peu français seulement / la maison se parlent espagnol entre les amis quand
130 elles sont avec les amis / parle mon fils anglais et un petit peu italien parce que son ami sont italiens et la
131 petite normalement parle français / avec ses amis / euh quand c'est avec autre fille espagnol normalement
132 parle espagnol / c'est curieux parce que quand elles jouent ensemble parlent en français / c'est curieux ça
133 E : oui
134 D : les filles espagnol les (non compréhensible) / quand ils sont euh quand elles sont ensemble parlent en
135 français et chantonnent en français mais quand / si il y a beaucoup filles / rien euh non mais si sont en petit
136 groupe parlent en français et jouent en français
137 E : d'accord / ok
138 E : vous avez tous euh transmis votre langue à vos enfants / euh pourquoi est-ce que vous avez choisi de
139 transmettre votre langue / maternelle je veux dire ? Donc le kurde l'arabe pourquoi est-ce que vous voulez
140 parler cette langue là avec vos enfants ?
141 Y : euh pour les comprendre (non compréhensible)

142 E : pour les ?

143 Y : pour les comprendre (non compréhensible) / pour les comprendre / parce que je pensé que ils ont parlé
144 beaucoup de langues pour le cerveau c'est bien (non compréhensible) / 2 3 jusqu'à 6 langues ils (non
145 compréhensible) / ils ont besoin de jusqu'à 6 langues le reste est sur la tête / en plus j'ai deuxième chose / euh
146 tu as étudié telle langue / tu as imaginé cette langue / ils ont jamais imaginé kurde turc je sais qui / ils sont
147 jamais imaginé sur la tête parce qu'ils ont étudié le france / moi aussi / par exemple je origine kurde / j'ai
148 passé chez turc / j'ai jamais imaginé kurde / j'ai toujours pensé le turc / langue turc parce que j'ai étudié turc /
149 je sais cette langue / à cause de ça j'ai toujours pour les oublier pas langue maternelle / langue maternelle sur
150 les enfants c'est très très grave / pour les études pour les maths pour du français c'est trop grave sur les
151 enfants

152 E : pourquoi c'est grave ?

153 Y : euh pour les études / pour les études / par exemple il sait que ses parents ils sont aussi turcs / ils sont
154 aussi kurdes / par exemple ils parlent pas / après c'est toujours Seigneur on comprend pas il est agressif
155 « pourquoi ma maman parle pas kurde parler kurde parler turc / je / pourquoi parle pas ? »

156 M : pourquoi ne ?

157 Y : sur les études pardon / sur les études c'est une mauvaise chose

158 E : d'accord

159 Y : c'est trop grave sur les enfants parce qu'ils ont fait une enquête là au Canada en (non compréhensible) euh
160 (non compréhensible) pardon 1985 les étrangers ils ont jamais fait études bien / toujours le pouce derrière /
161 ils sont (non compréhensible) la langue maternelle ils sont comprend pas / aussi maths euh français ou...

162 M : on comprend pas non plus

163 Y : on comprend pas non plus

164 M : quand on comprend pas la langue maternelle

165 Y : voilà

166 M : on comprend pas les autres choses en fait

167 Y : voilà / ils sont toujours derrière (non compréhensible) université ou lycée

168 M : en fait vous vous avez vu une étude / scientifique / c'est ça ? Qui disait qu'il fallait euh apprendre les
169 langues maternelles ? Que c'était quelque chose d'important ?

170 Y : oui euh j'ai fait une enquête comme ça parce que (non compréhensible)

171 M : parce que quoi ?

172 Y : (non compréhensible) pas étranger turc / Turquie on est là en France mais pas (non compréhensible) y a
173 des problèmes quoi on va toujours euh chercher quelque chose pour les enfants parce que ils sont beaucoup
174 de euh (non compréhensible) pourquoi il a école autre région la maison autre région en plus ses parents
175 toujours euh c'est pas adapté ? Ils sont cachés le derrière et sur les enfants ça va pas parce que / c'est dur de
176 faire un choix ça / c'est école autre culture la maison autre culture / pour les enfants c'est trop difficile / à
177 cause de ça j'ai toujours cherché quelque chose / j'ai lu sur la psychologie / j'ai lu sur la internet (rires) avec
178 moi c'est comme ça c'est lire toujours / qui pour les enfants c'est quoi c'est bien / je pense que tu as bien
179 compris bien la langue maternelle la école aussi pas de problème / tu plus que l'autre tu comprends les maths
180 mon fils par exemple il a dix ans / il est pratique en maths sa maîtresse elle dit j'ai donné une devoir il a fini
181 il a assis / deuxième devoir il a fini aussi assis devant les enfants / il est trop pratique à cause de langue je
182 sais que à cause de langue / 3 langues c'est bien après étudier bien / comme ça (non compréhensible) je
183 pensais que comme ça

184 E : d'accord / euh quelqu'un veut rajouter quelque chose ?

185 M : c'était quoi la question ?

186 E : euh pourquoi avoir fait le choix de transmettre sa langue maternelle ?

187 M : ben y a aussi la relation avec les grands-parents / avec la famille quoi / chez nous y a vraiment ça / ou
188 euh / yaaa / ben comme comme vous dites en fait sur la l'identité

189 Y : ouai

190 M : en fait on s'est dit que si que s'il y avait pas la langue il n'y avait plus le lien avec la famille

191 Y : voilà

192 M : donc si la famille elle est euh / elle est loin / en plus nous c'est une famille qu'on peut voir enfin il y a une
193 partie qui est en Europe mais la grand-mère elle est euh à Gaza / on peut même pas aller la voir / donc euh /
194 donc si il n'y a pas la langue il y a rien quoi / il y a plus rien / plus de lien / donc il y a plus de lien vers les
195 racines / et euh

196 Y : ouai c'est trop grave

197 M : et moi je peux pas dire à mes enfants euh que français quoi

198 Y : tu connais pas racines / tu es rien du tout / perdu tout

199 M : ouai c'est ça / et moi euh / pour nous les enfants ils sont euh / ils sont ils ont deux racines / parce que du
200 coup comme y a les plus grandes elles sont très intégrées dans ma famille elles font vraiment partie donc
201 elles ont vraiment un côté français / mais elles sont aussi et totalement palestiniennes donc il y a vraiment
202 euh y a le côté culturel et y a aussi le côté de la langue / mais il faut que / on veut qu'il y ait un lien quoi /
203 sinon c'est / sinon on sait que après euh / on imagine bien à l'adolescence à / à se dire euh / ben en fait euh /
204 moi j'suis aussi ça alors où est-ce que c'est euh / ou on a vu aussi d'autres familles où y avait cette situation
205 où c'étaient des couples mixtes / et les enfants ils parlent pas du tout euh / l'arabe par exemple / et euh du
206 coup il y a aucun lien vers le vers la culture enfin il y a des liens identitaires qui sont là mais c'est un peu
207 euh / c'est un peu

208 Y : compliqué

209 M : ben c'est un peu abstrait quoi / y a pas / j'sais pas y a pas de musique

210 Y : voilà

211 M : y a pas de / y a pas de cuisine / y a pas / c'est des trucs un peu / ouais j'suis ça / bon / et ça s'arrête là mais
212 c'est vide / c'est / y a pas de vécu quoi / pour nous c'est aussi ça / on peut pas aller là-bas parce que / pour la /
213 parce que c'est fermé / donc euh qu'est ce qu'on donne ? Ben il faut qu'on donne quelque chose quoi / voilà /
214 un peu sur ça pour les raisons / la langue / et aussi pour euh

215 Y : pour tout / pour tout c'est pour tout

216 M : pour le papa fin / c'est pas chouette si on parle pas / j'sais pas c'est comme une partie de lui qui disparaît
217 quoi / en fait moi j'imaginai si j'devais parler que arabe à mes enfants euh j'aurais un peu de mal / j'saurais
218 pas euh / j'saurais pas quoi euh faire avec mon p'tit garçon euh / quel jeu j'ferais et tout ça j'saurais pas quoi
219 alors qu'en français j'peux dire plein de choses / donc c'est aussi le choix de / que moi aussi d'avoir une
220 langue française qui soit forte / de dire euh / ben j'veux pas non plus parler un demi arabe / on pourrait s'dire
221 que euh moi j'pourrais euh on pourrait parler que arabe parce que j'pourrais euh / m'adapter progresser mais à
222 la fin on s'est dit non il vaut mieux que chacun parle bien sa langue / j'sais pas comment c'est chez vous /
223 vous vous parlez arabe et votre femme aussi ?

224 T : oui le euh / ma femme a maintenant euh / maintenant euh lire (non compréhensible) pour le master 2 pour
225 le langue français

226 Y : elle étudie étudier master ?

227 T : étudiante master 2 langue français / parce que le / en Lybie / Lybie pas parler français / tout le Lybie
228 parler arabe / le euh maternelle pas lire pas lire le français pas langue tout le maternelle langue arabe après /
229 anglais à français / vient en France la première 2011 ma femme après le parler le français pas parler bien
230 parce que tout Lybie sur la table pour lire sur la table (non compréhensible) parler arabe

231 Y : parlait pas pratiquait sur le papier

232 T : arrive en France il comprit pas après le entrée le (non compréhensible) langue français un an après c'est
233 pas grave parler français / maintenant c'est bon

234 E : d'accord ok / est-ce que vous pourriez nous raconter comment se sont passés les premiers jours à l'école
235 élémentaire maternelle ou élémentaire ?

236 T : premier jour ça commence ?

237 E : nan pour euh vos enfants comment ça s'est passé ? Comment ils ont été accueillis

238 D : (montre avec l'expression de son visage que cela s'est mal passé) ma fille tous les jours elle pleure

239 M : tous les jours tous les jours ?

240 D : c'est la première fois qu'elle pleure à l'école (non audible)

241 M : à l'école ou à la maison elle pleurait ?

242 E : elle pleure à la maison / elle pleure elle est timide / elle ne dit pas (non audible) / les nuits quand elle dort

243 elle pleure et elle parle et elle

244 E : elle avait un cauchemar ?

245 D : les trois mois après habiter ici elle euh / (mot espagnol) ?

246 M : crier

247 D : crier tous les nuits

248 M : elle criait pendant trois mois ?

249 D : pendant trois mois et quand je la pédiatrie me dit le pédiatre me dit que c'est normal / je suis mal parce

250 que quand je vais la réveiller elle me dit qu'elle ne veut pas euh réveiller parce que euh la tête

251 M : tourne

252 D : tourne et c'est la première fois qu'elle dit ça

253 Y : à cause du stress

254 D : oui c'est le stress émotionnel / la pédiatrie m'a dit que c'est le stress émotionnel / la hypothencia

255 M : l'impossibilité ?

256 D : le stress

257 E : mais c'est à l'école que ça se passait mal avec l'enseignant ou ?

258 D : hmm c'est parce que je pense que c'est très dur / un enfant qui ne comprend rien rien autre autre langue

259 que tu vas à l'école et pendant 8 heures tu écoutes une autre langue / ma fille elle a 7 ans / c'est le / le CM1 ?

260 Nan

261 E : CE1

262 D : CE1 et euh pendant tous les maths tous les langues tout le histoire / pendant 8 heures elle est ici écoute

263 euh les maîtresses parler et elle ne comprend rien

264 M : vous avez discuté avec la maîtresse / vous avez pu ?

265 D : nan j'ai...

266 Y : elle aussi elle parle pas

267 D : nan euh c'est normal / tous les enfants (non compréhensible) c'est la même chose / ma ma fille va à

268 l'école internationale et il y a / euh pendant euh / la classe une fois par jour / sortent les élèves qui sont

269 nouveaux dans les classes pendant une heure ils parlent en français doucement et les euh enseigne ?

270 M : la maîtresse

271 D : il y a un professeur seulement pour les nouveaux enfants / et il parle français doucement et euh les...

272 M : maternelle ?

273 D : maternelle et tous les cycles de l'école / parlent en français / ils apprennent tous les enfants nouveaux

274 apprennent à écrire à lire bien / après 4 mois ma fille parle français / c'est la méthode qu'il y a dans l'école

275 internationale / c'est bon pour eux

276 E : et euh vous comment ça s'est passé pour vos enfants ? Quand ils sont...

277 Y : euh moi deux / une fille un garçon / c'est pas le même caractère / c'est le même (non compréhensible)

278 même famille / c'est différents caractères / mon fils euh / je parle pas français quand arrive ici (non

279 compréhensible) quelques mots comprend / mon fils aussi comprend / j'ai donné à école euh toujours il

280 pleure / toujours / le troisième il avait 2 ans 2 ans et demi il jamais dit (non compréhensible) quelques-uns /

281 on est partis ensemble j'ai mis la main comme ça (geste de la main) il a dit aujourd'hui (non

282 compréhensible) / il a décide que ce matin je donnais école (non compréhensible) il a dit oui je pleure pas

283 aujourd'hui le troisième jour / comme ça je content / ma fille même famille / trois mois elle pleure (rires) /

284 elle (non compréhensible) elle tirait mon T-shirt comme ça / « maman tu pars pas » / je pense que c'est pas

285 que la langue / parce que comprend pas ils sont connaît pas / les enfants parlent c'est pas grave sur les enfants

286 / c'est caractère c'est mimique c'est visage et sourire pour les enfants / c'est bien

287 M : la maîtresse ?

288 Y : ouais c'est maîtresse ou tout le monde / par exemple tu parles pas un petit bébé / il parle pas / tu fais

289 comme ça (visage en colère) et direct il pleure / tu parles pas / tu fais comme ça / il pleure / tu souris elle
290 aussi sourire / c'est d'abord langue c'est pas grand chose pour les enfants

291 M : c'est la manière d'euh...

292 Y : voilà

293 M : d'être

294 Y : voilà ouais

295 M : l'attitude

296 Y : l'attitude c'est tout / (non compréhensible)

297 M : j'aime bien comme c'est expliqué (rires)

298 Y : (rires) voilà et elle comprend / tu parles pas tu fais ça elle pleure euh pleure comme ça

299 M : c'est vrai ?

300 Y : c'est tous les bébés c'est comme ça / et je pensais que ma fille pourquoi elle fait comme ça parce que /elle
301 a eu une infection euh / longtemps euh restée à l'hôpital ils ont fait beaucoup de piqûres sur la tête ou sur la
302 euh main sur la euh tête ou sur le bras / ils sont (non audible) toujours qui porté moi elle a un petit peu peur

303 M : à cause de ça longtemps (non compréhensible) restée sur ma fille jusqu'à 5 ans 6 ans / euh sa maîtresse
304 elle m'a dit « le cordon tu coupes pas » / euh comme ça / c'est pas le même caractère / toujours un problème y
305 en a euh sur la famille sur les enfants (non audible)

306 E : et comment ça s'est passé les premiers jours parce que du coup vos enfants ils parlaient kurde quand ils
307 sont arrivés à l'école / avec l'enseignante comment elle a réagi ?

308 Y : euh quelques mois ils sont comprend pas / quelques mois / euh ma fille est très calme euh (non audible)
309 faire quelque chose euh elle est toujours calme calme comme ça / quelques mois / après elle commence parce
310 que les enfants il est très intelligent ils sont comprend vite c'est pas pour moi / par exemple j'ai depuis trois
311 mois que j'ai passé école j'ai passé comme ça les enfants quelques mois après hop parler bien tout / ils sont
312 comprend parce que sa tête elle est vide / c'est pas comme nous (rires)

313 E : et euh comment ça se passe ou ça s'est passé avec les enseignants de vos enfants ? Est-ce que vous pensez
314 qu'ils ont pris en compte le fait que votre euh enfant il parlait une autre langue que le français ? Est-ce qu'ils
315 ont pris en compte ça dans la classe ?

316 D : je ne comprends pas

317 E : hum est-ce que vous pensez que l'enseignante de votre enfant a bien euh l'a bien accueilli à l'école ? Est-
318 ce qu'elle a pris en compte euh le fait qu'elle possède pas qu'elle euh qu'elle a une autre langue que le
319 français ?

320 D : je pense que pour moi c'est difficile je pense que euh (non compréhensible) douce c'est un petit douce un
321 petit avec les enfants c'est difficile

322 Y : pour moi / les enfants par exemple quelques mois avant ils sont comprend pas (non compréhensible)
323 personne ils sont parlé même langue en classe ils sont toujours poussés avec lui et euh chez moi euh j'ai la
324 chance parce que y a pas de c'est même ils ont même langue parce que je sais qu'il y en a un deuxième ils
325 sont toujours poussés

326 E : ensemble

327 Y : oui qu'il comprend euh quelques mois on a fait un p'tit peu problème (non audible) c'est problème /
328 toujours avec son maîtresse toujours en contact toujours chaque semaine quelques fois j'ai parlé avec son
329 maîtresse / ils ont fait quoi ? / Ils sont timides / ils sont (non compréhensible) / c'est le copain à qui ? Euh en
330 plus quand tu connaissant sa maîtresse / elle aussi ils / sont euh aide à ton fils ou fille (non compréhensible) il
331 a fait quelque chose / euh sa maîtresse aussi elle est content comme ça

332 C : oui toujours (non audible)

333 Y : elle sait que tu es toujours derrière les enfants

334 C : toujours à côté les enfants

335 Y : elle sait que tu es toujours fait quelque chose / elle aussi elle aide tes enfants / elle est souriante elle rigole
336 elle est / par exemple la maîtresse à ma fille elle les ramasse comme ça (imite la maîtresse) elle est bisous tu
337 donnes à moi j'aime beaucoup ça comme ça j'suis très contente / ouais je sais que à cause de moi ? Parce que

338 j'ai toujours derrière ma fille euh pour les sorties j'ai passé pour les activités j'ai passé pour les euh gâteaux
339 j'ai fait toujours / comme ça j'ai fait / comme ça ensemble on travaille / parent et maîtresse / pour les
340 comprendre les enfants c'est très bien

341 D : ça dépend le caractère de les maîtresse

342 Y : euh moi je sais

343 D : le premier maître de ma fille c'est (mimique) / je comprends rien moi ma fille / ma fille c'est timide et
344 douce et je l'ai dit à son maître / la fille ne parle pas français / la fille est très timide elle ne parle rien / s'il
345 vous plaît / elle ne demande rien ma fille ne demande rien rien / jamais s'il vous plaît le euh / son maître
346 (mimique) (rires)

347 D : quand nous quand la première fois à l'école vous parlez à ma fille / ça va la fille ? Très bien

348 Y : c'est tout

349 D : c'est tout et euh très bien les maths très bien l'école très bien avec les élèves / je sais très bien comme
350 c'est ma fille / j'ai seulement la demande si elle est bien dans la classe avec les autres copines / très bien
351 (imite l'enseignant) / tout c'est bien pas de problème / c'est euh son phrase préférée pas de problème / la fille
352 c'est très bon la fille c'est discipliné / la fille c'est / pas de problème

353 Y : j'ai déménagé / attends attends / un jour j'ai / j'ai déménagé à la maison / un jour j'ai déménagé ici / y a
354 du pour et du contre euh de déménager / tu fais quelque chose de ton temps euh / mes voisins ils sont
355 dérangés un petit peu euh / et une / un soir / j'ai fait euh meubles jusqu'à 11h

356 M : c'est pas normal

357 Y : ouais je sais que c'est pas normal / j'ai fait donné quelque chose / il a dit qu'j'ai pas tort / il est parti / on
358 fait pas / euh pour eux on fait pas bon / on est en tort en fait / avant / un jour y a du mariage euh / pardon /
359 anniversaire de mon fils / j'achète un cadeau dans la (non compréhensible) et toc toc toc la madame / elle est
360 agressive elle est (non compréhensible) comme ça / hier soir on fait quoi ? elle a crié devant la porte / elle a
361 crié (rires) / j'ai dit « madame pourquoi tu cries comme ça »/ euh elle a dit « hier soir j'ai eu peur » / on
362 habitait 5^{ème} / elle habitait 7^{ème} / qui est descend du 5^{ème} / c'est madame / hier soir euh / anniversaire de mon
363 fils / pas de cris / « rentrez s'il vous plaît / fermez la porte » / que des choses (non compréhensible) après on
364 a fait quelque chose / « je vais vous donner un café / vous avez voulu goûter un morceau / ah si s'il vous plaît
365 mais je mange pas vous / on est voisin » / euh elle assit / j'ai donné un café / tenez / goûtez / elle a mangé /
366 elle est venue pour le bruit / elle est restée 2 heures (rires)

367 M : mais avec les maîtresses c'est pas facile de les faire asseoir pour prendre un goûter hein

368 Y : 2 heures / allez / quand elle va partir elle a dit « madame demain je vous attends pour le café » (rires) /
369 oui comme ça et c'est les gens je sais qu'ils sont comme ça / caractère hein

370 E : est ce que l'enseignant vous a fait une remarque sur le fait que votre enfant parle une autre langue ?

371 M : chez nous c'est la directrice qui avait dit euh / qu'il fallait continuer à parler arabe et qu'à l'école ils
372 pouvaient euh / enseigner le français

373 Y : oh euh la classe de ma fille aussi il a fait comme ça de continuer là comme ça parce qu'on comprend bien

374 E : il vous a pas dit de parler français avec eux ?

375 Y : non non non / jamais de comme ça / elle un jour elle est / appelle euh moi / on a parlé ensemble / « hé
376 madame / vous les enfants ça fait longtemps que je travaille pour que les enfants ils ont jamais besoin de
377 étudier » / « pourquoi ? » / « je comprends pas » / « ils ont bien compris / d'autres personnes ont toujours
378 besoin de orthophoniste pour les (non compréhensible) »....

379 M : oui parce que le langage ...

380 Y : pour les peut mieux de parler / j'ai dit j'ai toujours la maison comme j'avais dit / parler langue maternelle
381 que pour ils sont comprend bien / moi à cause de ça euh jusqu'à maintenant euh j'ai jamais eu de problèmes
382 à l'école / après je sais pas

383 M : mais après moi je sais pas je trouvais que c'était pas vraiment vrai que si on parlait / que les filles
384 pouvaient parler arabe et que tout allait bien à l'école parce que / je sais pas après au niveau des maîtresses
385 fin / j'ai pas suivi tout

386 Y : ça change caractère

387 M : mais elles avaient plein de difficultés de compréhension en fait et du coup y avait plein de choses

388 qu'elles comprenaient pas et du coup déjà la petite elle a pas parlé à l'école euh pendant longtemps / elle
 389 parlait pas du tout / donc les maîtresses elles disaient « ah bah elle est gentille / elle parle pas à l'école / fin
 390 juste faudrait qu'elle parle quoi » / alors qu'à la maison euh / elle parlait pas mais elle chantait 'fin / elle
 391 parlait à sa manière euh / elle savait lire et après au niveau de l'école euh / y avait plein de choses sur la
 392 manière dont fonctionnait l'école qu'elle comprenait pas donc euh / même le / langage / des choses très
 393 simples / euh gauche droite / sur / avant / après / des choses qu'en français on connaît disons / que pour moi
 394 avant / après / dans un énoncé ça va être avant / à gauche / après / à droite / mais tout ça pour elle c'était pas
 395 évident / et euh et moi j'ai eu l'impression en fait de passer / euh quand je suis arrivée / de passer beaucoup
 396 de temps en fait pour les aider à faire le lien / 'fin à rattraper c'que en fait à l'école elles comprenaient pas
 397 quoi / et tout le système des devoirs / fin tout ça euh ça fonctionnait autrement / leur papa il voyait ça
 398 autrement et euh / y a tout plein de choses que à l'école il faut faire pour comprendre quoi / et euh ça nous a
 399 pris plein de temps en fait pour rattraper ça / pour comprendre ça / 'fin moi je trouvais que c'était pas si
 400 simple que de dire euh / parlez votre langue à la maison et elles vont apprendre à l'école parce que y a plein
 401 de choses comme l'école / quand les maîtresses trouvaient que ça avançait pas assez vite quoi / forcément
 402 elles étaient en train de rattraper plein de choses / bah du coup elles / elles souffraient parce que / elles étaient
 403 tout le temps en décalage avec la classe / moi je voyais qu'y avait une souffrance / 'fin qu'elles étaient pas
 404 bien à l'école / c'était pas vrai que ça se passait sans douleur quoi / ça créait plein de / et puis elles étaient
 405 fâchées de pas pouvoir communiquer en français comme elles avaient envie / la plus grande arrivait pas à
 406 décrire des choses / c'est juste maintenant / elle a 9 ans / c'est maintenant la dernière fois / y a pas longtemps
 407 qu'elle m'a fait une description d'une leçon et là tout était précis / y avait tous les mots qui décrivaient
 408 parfaitement donc c'était fluide / précis et c'est la première fois à 9 ans / elle a mis j'sais pas / 4 / 5 ans à /
 409 j'trouve à aller à l'école sans que ça soit une difficulté / sans que ça soit douloureux / où elle comprenait pas
 410 et puis / et on prépare les devoirs et on comprend rien / 'fin et toutes les relations après avec les enseignants
 411 et l'humiliation quoi quand on n'est pas fort à l'école c'est quand même pas très agréable / elles ont beau /
 412 parfois elles prenaient un peu leur parti mais c'est quand même pas chouette / elle font pas ça / du coup euh
 413 j'sais pas moi j'ai trouvé que c'était pas / que ça se faisait pas tout seul quoi / on a aussi / après ça dépend des
 414 situations peut-être au niveau affectif / au niveau de la relation euh avec les maîtresses / elles ont eu une
 415 première maîtresse vraiment nulle / méchante
 416 Y : nous jusqu'à maintenant ils ont eu de la chance
 417 M : de bonnes maîtresses (rires)
 418 Y : elles se parlaient
 419 M : mais moi je sais que la plus petite...
 420 Y : jusqu'à ici de la maternelle jusqu'au cycle / 4 ans / mon fils ma fille toujours ça change et maintenant ils
 421 sont en 4^{ème} / 1^{ère} / jusqu'à maintenant...
 422 M : pas de problèmes
 423 Y : par exemple une dame de dernière année de ses maîtresses de mon fils / elle était méchante / elle était
 424 comme ça / je dis non / elle est gentille / que lui elle parlait direct / y a beaucoup d'autorité / pour les enfants
 425 c'est obligatoire autorité / par exemple / euh lui / premier jour / il commence euh et elle rentre à la maison /
 426 j'ai vu une gonflette sur la tête / le premier jour / le premier / j'ai fait « mais qu'est ce qu'il y a » / « la
 427 maîtresse elle me touche comme ça sur sur la truc » / quoi ?
 428 M : la règle ?
 429 Y : la règle / elle a tac tac tac comme ça (gestuelle : se frappe la tête) / j'ai dit « pourquoi ? » / je sais pas et /
 430 je demandais pas / j'ai demandé à mon mari « j'arrive » / j'ai dit « attends monsieur » / le premier jour les
 431 enfants ils sont connaît pas / ils font beaucoup de bruits / on est parents / des fois on est agressifs alors / c'est
 432 pas tout / on crie / on dit « pourquoi tu fais comme ça ? déjà on comprend après on verra » / j'ai demandé à
 433 tous les parents qui ont toujours fait quelque chose / on demandait au directeur / on attend / rien du tout /
 434 quelques semaines après / on a parlé avec sa maîtresse / mon mari a passé chez elle / elle habite toujours au
 435 (non compréhensible) / « madame j'ai à cause de politique je viens ici »
 436 M : de quoi ?
 437 Y : c'est mon mari / pour les trucs politiques il est venu en France / c'est pas pour les l'argent / pour notre
 438 chance / il est toujours derrière la même moi / les enfants / le père demandait direct euh mon mon mon
 439 mari / à cause de pour que je vienne ici j'ai toujours derrière mes enfants qu'il a fait quelque chose euh /

440 entendu quelque chose comme ça / on a attendu / on n'est pas dit maîtresse / on ne parle pas cette chose /
 441 après quelques mois / on parlait / elle est sympa / et elle est toujours aime beaucoup mon fils / en plus / deux
 442 ans euh après j'ai demandé au directeur que pour ma fille aussi ait la même classe / même maîtresse aussi /
 443 c'est des fois on ne comprend pas pourquoi qu'elle fait comme ça / on dit toujours « c'est pas grave » et euh
 444 je pensais que j'ai direct parlé à directeur / premier jour mon fils / il est / tout est devant les enfants euh
 445 parler mauvais / face à face sa maîtresse ou la directrice devant les enfants pour mon fils euh négatives
 446 choses / quitte à parler direct / d'abord on comprend après on a rien de (non compréhensible) quelque chose
 447 et 4 ans / maintenant elle a toujours parlé / toujours bonjour / ça va comme ça / elle est très gentille / elle est
 448 sympa / je sais qu'il y a un jour / tous les mois comme ça / allez toute la journée mauvais jour / mauvais jour
 449 mauvais jour on est humain / des fois on s'énerve c'est normal / je sais pas que c'est pas normal quand c'est
 450 pas normal / c'est le caractère hein / le caractère / quand on est gardés comme ça c'est pas bon / (rires)
 451 E : et vous l'enseignant vous a dit quelque chose ?
 452 D : dans l'école / mon école oui / je parlais très / un petit peu je parlais en espagnol / toute la famille elle
 453 parlait en espagnol
 454 Y : dans l'école / dans l'école / si elle elle est dans l'école elle parlait français
 455 D : oui français très bien / elle s'est très bien adaptée / les trois premiers mois / pas de problème
 456 E : est-ce que l'enseignant vous a demandé de parler en français ?
 457 D : euh elle demande que nous parlons dans la famille le français / elle dit que c'est bien pour les enfants
 458 parler dans la famille français pour l'adaptation / mais si je ne parle pas français je ne peux pas parler avec
 459 ma fille / je compris les mots / je lis bien un petit peu bien mais je ne peux pas parler avec elle parce qu'elle
 460 parle mieux français que moi
 461 T : avec les enfants l'école parlait français / parlait français le matin le soir / après à la maison parler français
 462 / parler français / moi j'insistais pour parler arabe parce que euh parce que euh après oublier le arabe / pas
 463 parler arabe / oublier / tous les jours parler français à l'école après à la maison parler français / parler français
 464 après les enfants oublier le arabe / après le système euh / alors pour parler arabe avec moi / avec la famille /
 465 après après de voir pour le / pour le l'école arabe et après le / pour prendre le sac à (non compréhensible)
 466 arabe pour écrire / écrire / lire comme ça
 467 C : mes enfants parlent à la maison...
 468 Y : rentraient tous les deux à la maison ils parlaient français
 469 C : français entre eux...
 470 Y : ouais à la maison aussi
 471 C : avec moi turc / euh son papa avec langue caucasienne / 3 langues
 472 D : c'est bien pour nous parler autre langue / seulement / parler seulement à eux parce que sinon les enfants
 473 ne s'adaptent pas à la société si seulement parler notre langue / la langue maternelle / c'est ce que dit la
 474 madame / si seulement nous leur enseignons euh notre tradition / notre langue et dans chez nous les enfants
 475 sont / pardon c'est en espagnol / ne s'adaptent pas à autres enfants / à autres traditions / à autre cultures /
 476 c'est important pour les enfants de parler autre langue / c'est ensemble avec autrui / autrui / c'est important
 477 parce que j'ai rencontré le dernier jour que mon fils il est là (non compréhensible) / elle vient ici et son ami /
 478 parlait allemand / italien / français et entre nous parle anglais / français / normalement le français /
 479 normalement parce que tous parlent le français et ensemble parlent le français / autrefois parlait italien et un
 480 jour...
 481 Y : allemand
 482 D : non / un jour pour dîner il mangeait les repas italiens ou les repas euh chinois ou les repas mexicains /
 483 c'est important pour elle ou pour tout euh / que changer la culture / si seulement parler l'autre langue il ne
 484 s'adapte pas aux autres cultures / au pays où elle habitait parce que je connais une famille que et son fils /
 485 euh 16 ou 17 ans il est parti en Espagne parce que / il n'aime pas la culture française et les repas français / il
 486 n'aime pas et il n'a...
 487 Y : il n'est pas adapté ici
 488 D : parce qu'il n'y a pas ici amis / il ne s'adapte pas / il parti à mon pays et les parents sont ici pour travailler
 489 parce que nous...
 490 Y : c'est normal parce que comme je viens ici depuis 10 ans en avant / là bas j'ai travaillé / travaillé pour tout

491 faire / je suis trop actif / c'est normal d'y (non compréhensible) voyage comme ça / quand j'ai arrivé ici j'ai
492 perdu tout / je sors pas / j'ai peur / pour les sorties j'ai trop peur moi parce que je parle pas / je comprends
493 pas / je connais pas / j'ai perdu tout dans ma vie / j'ai peur / tout / j'ai peur depuis quelques ans / les gens
494 sont stressés / j'ai vu beaucoup de choses dans ma vie / des mauvaises choses / mon mari aide moi / il m'a dit
495 je sais que tu es pas comme ça / tu vas sortir / les gens / fais pas ta morte / hé pas ta morte comme ça /
496 pourquoi tu fais comme cette pauvre de peur / je dis je comprends pas / un jour la deuxième année /
497 deuxième mois / il avait deux rendez-vous face à face postal / banque / même heure / rendez-vous la même
498 heure / les deux / il a dit tu choisis / qu'est ce qu'il y a ? / toi choisir un seul / poste ou banque ? / désolé / t'es
499 maniaque ! j'ai peur / je pleurs / pourquoi tu fais comme ça ? / non / toi choisir je sais que tu as a faire / j'ai
500 cassé tout / j'ai passé à la banque et j'ai fait madame je voudrais 300 euros / elle donne à moi / j'ai sorti et
501 mon mari encore en (non compréhensible) devant la poste / pas du tout / pas du tout / comme ça j'ai petit à
502 petit / quand je comprends je peurs pas / si je sais c'est différents caractères / c'est différentes régions / même
503 à peur tout sur la famille / c'est les mêmes modèles / c'est pas euh mauvaise chose que enlève partie direct
504 l'autre comme ça / l'autre comme ça / c'est que du ça / je sais que parents toujours comme ça France aussi /
505 allemand aussi turc ça aussi ils ont peur ça des enfants / chez nous aussi / c'est toujours ces mêmes modèles /
506 différentes cultures / comme ça quand tu comprends tu peurs pas tu es adapté / tu je sais quelques femmes
507 qui sont depuis trente ans qu'ils sont arrivés ici / ils sont passés chez euh médecins de turcs / chez mange de
508 turcs / restaurant de turcs / marché de turcs / comme ça il est toujours casher / elle est pas (non
509 compréhensible) elle n'est ici que depuis cinq ou six ans et j'ai fait tout et je travaille / encore j'attrape / j'ai
510 déjà perdu mais j'attrape / les enfants aussi comme ça / on est / pour nous c'est difficile les enfants / c'est
511 plus que nous c'est difficile parce qu'ils sont / comprend pas / ils sont connaît pas / c'est normal
512 E : comment vous vous sentez par rapport à l'école française ?
513 D : je contente / je suis contente parce que l'école en Espagne plus dure qu'ici et les enfants étudient plus et
514 travaillent plus qu'ici en France / ils sont très / quand j'écoute la radio espagnole que en Espagne il y a 90
515 min toutes les semaines / toutes les semaines plus que dans les autres pays de l'Europe de devoirs pour les
516 enfants / et je pense que ici / les enfants / les petits ne connaissent pas ne connaissent pas de / connaissent la
517 université espagnole et la université française pour mon fils / pour ma fille l'école / l'école ici c'est relax / ici
518 c'est plus relax qu'en Espagne
519 E : et vous sentez que vous avez une place à l'école ?
520 D : oui j'ai / je suis euh comme c'est vous ici / en stage ? / ah pardon de aider dans la bibliothèque
521 M : à l'école internationale ?
522 D : je suis bénévole dans l'école / j'accompagne des fois quand ils partent pour faire euh le cinéma / pour
523 faire une excursion / pour / je suis / je pense que je suis un petit peu intégrée dans l'école et bah c'est bien /
524 je suis contente seulement il y a une chose que je n'aime pas / dans l'Espagne / dans tout le / dans l'école
525 dans le collège / dans le Bac il y a plus sport que ici / ici il y a...
526 Y : tout petit / trop petit
527 D : seulement demi-heure à la semaine dans notre école / l'Espagne quand ma fille vient ici dans le CP et là
528 trois heures par semaine de sport / ma fille elle a 6 ans / les enfants font beaucoup de sport là ici...
529 E : plus en Espagne ?
530 D : oui trois heures par semaine / les petites ...
531 M : trente minutes ça me semble être peu
532 E : c'est trois heures en France / moins à l'école internationale car il y a des cours de langues en plus
533 D : c'est pour ça que je dis mon école / je ne sais pas comment fait les autres écoles (non compréhensible)
534 c'est pour moi problème ici
535 Y : je suis d'accord parce qu'ils ont bien étudié / pas obligatoire religion / j'aime beaucoup ça comme ça /
536 parce que chez nous obligatoire / tu aimes pas tu passes direct / c'est pas grave / ouai non direct sur la
537 religion / ça va pas / sur le cerveau tu aimes pas / tu obligatoire / ici j'aime beaucoup / euh étudier bien / que
538 du problème heure c'est l'après-midi de trop court / en plus pour l'autre / par exemple en Allemagne ils sont
539 vus à peu près 1000 heures / en Turquie 1000 heures 50 dans notre pays 1000 heures 900 ou 80 comme ça /
540 bah ici ça ouvre 13000 heures c'est beaucoup pour les enfants / ils sont / beaucoup de fatigue
541 D : en Espagne il y a beaucoup / plus heures que ici

542 Y : j'ai intérêt à attrape comme ça
543 D : non non non
544 Y : en Espagne je sais pas / c'est pour autres pays / il est à peu près 1300 heures ça ouvre pour les enfants
545 c'est beaucoup / ils ont besoin du jeu / ils sont pas encore étudiants comme ça / euh moi ma fille elle rêvait
546 par exemple 7 heures jusqu'à après midi / tout fatiguée / entre / sort / entre / sort / pour les enfants c'est trop
547 dur / je pensais comme ça je sais pas / c'est pas moi choisir hein (rire)
548 D : en Espagne les enfants à l'école sont 7 heures tous les jours
549 Y : c'est plus d'heures que ici / je sais pas
550 D : c'est plus heures que ici / c'est pour ça que je dis que c'est plus d'heures là
551 Y : pour les lycées je suis d'accord / avant primaire / c'est les maternelles c'est trop / c'est trop
552 E : est-ce que vous sentez que vous êtes bien accueillis à l'école ?
553 Y : euh oui toujours / parce que y en a toujours contents 'fin ils ont pu euh / le mois dernier / elle demandait à
554 sa maîtresse « ma mère elle fait bien la soupe » / elle a demandé moi de faire soupe en classe / ouais devant
555 les enfants / j'ai fait 800 coupes comme ça / toutes petites et c'est très bien / tout est petit
556 M : vous êtes allée dans la classe pour faire la soupe ?
557 Y : oui avec la classe on a fait une soupe / devant les enfants / ils ont coupé / après j'ai d'abord dû tout laver
558 à la main / après j'ai...
559 M : ils ont quel âge ? c'est des enfants de quel âge ?
560 Y : euh 6 ans / après j'ai donné gobelets / ils ont boire / « santé » / très bien
561 M : moi j'sens / j'sens pas / j'me sens pas moi accueillie / j'me sens parfois utilisée comme parent dans
562 l'école / je / on fait des sorties scolaires alors on vient accompagner mais les enseignants ils parlent pas avec
563 nous quoi / ou alors on va euh 'fin il va y avoir de la discussion quand on parle euh de l'élève / donc une fois
564 pas trimestre mais après les sorties moi je trouve qu'il n'y a pas de discussion et moi j'suis arrivée dans un
565 contexte où je venais m'occuper d'enfants / que je débarquais / un peu comme si j'étais une étrangère quoi /
566 parce que je venais / j'avais des enfants / je m'en occupais / j'voulais discuter avec les enseignants / j'me
567 disais ah on va à la sortie scolaire / j'vais pouvoir parler avec eux / j'allais à la piscine / ils parlaient pas /
568 j'dis pas qu'il faut qu'on devienne copains mais y avait / je sentais pas ma place du tout / y avait une distance
569 et euh pareil là pour les fêtes de l'école / on y va / on fait des gâteaux / c'est / on vend les gâteaux et les
570 parents on est dehors / on attend on a froid / on parle si on a des parents copains / c'est chouette mais moi au
571 début j'en avais pas et je trouvais pas du tout ça rigolo quoi (rire) / j'allais aux trucs de l'école et y avait rien
572 qui était fait pour être reçu / y a aucun sens de l'accueil en tout cas moi j'trouve par rapport à d'autres
573 métiers / ou d'autres endroits là / on vient là / on est aussi accueillis dans un cadre professionnel / on est
574 accueillis avec / on est au chaud assis autour de gâteaux et d'un thé / c'est juste de l'élémentaire de l'accueil
575 et ça à l'école / moi j'trouve pas qu'y a ça / y a plein de métiers où on sait euh / où on sait dialoguer /
576 discuter / on sait accueillir / où on sait... y a plein de métiers où même à faire une réunion on va manger au
577 resto / on parle de quelque chose pour commencer à travailler ensemble / ou / on dialogue quoi / fin du
578 dialogue et à l'école et c'est / moi j'trouve pas qu'y ait ça et pourtant j'ai essayé / j'essaye hein (rires) / mais
579 j'sais pas ouai j'ai trouvé et j'trouve que c'est pas agréable / fin pourtant c'est des gens chouettes / c'est pas
580 une question de personne et j'trouve que j'sais pas / y a un truc bizarre / j'trouve pas / j'me sens pas
581 accueillie / j'suis pas étrangère en plus alors j'imagine les gens avec qui y a plus de distance /ouais / ça
582 dépend des caractères aussi
583 Y : ouais ça dépend des caractères / j'ai dit déjà j'ai la chance pour les petites choses que maintenant je pas
584 ...
585 M : ouais c'est bien / mais ça moi j'aimerais bien pouvoir rentrer à l'école mais y a...
586 Y : mais on va pas partir faire avec les enfants / des fois quelque chose avec les enfants / c'est mieux
587 M : ...pouvoir discuter avec mais y a pas hein
588 Y : quand tu rentres / « maman de B (nom de l'enfant) » / comme ça je très content pour les enfants parce
589 qu'ils ont connu ma fille et pour les dialogues / des fois j'ai un salut de copains de ma fille et donc un jour
590 ma fille comme ça / très content qu'on dit ça de mes enfants / tous les caractères c'est pas pareil
591 M : mais ça change vachement selon les écoles oui et j'crois que y a des endroits où / même si les
592 enseignants ils ont envie où y a pas / c'est pas la place mais les parents ils ont pas une place

593 Y : sait pas / même que je connais une dame / elle un jour dit « bonjour » / le deuxième elle j'ai dit / j'ai vu
594 jour j'ai vu / comme ça / un jour comme ça / un jour comme ça / j'ai passé chez elle j'ai dit « madame qu'est
595 ce qu'y a / j'ai fait quelque chose ? » / « bah non » / « pourquoi tu fais comme ça ? un jour dis bonjour ça
596 va ? nos enfants ça va ? / le deuxième tu connais pas / ça va ? » (rires) après j'ai pas dit bonjour / jamais /
597 c'est pas le même caractère / peut-être ça problème / peut-être ça psychologique / on sait pas / (rire) tous les
598 gens sont pauvres

599 M : ça dépend des écoles / dans votre école vous êtes / vous participez à l'école / vous ou votre femme ? aux
600 sorties / aux ... /vous participez un peu avec les enf... / avec les professeurs ?

601 T : votre femme

602 M : vous avec ...

603 Y : votre femme euh / elle aide pour les enfants de l'école ou son maîtresse sa maîtresse des fois ?

604 M : elle participe ?

605 T : euh avec les enfants / euh pour la maîtresse / euh pour cette année / euh mon fils / euh maintenant / euh
606 les maîtresses pour la question des enfants c'est bien les maîtresses oui c'est bien / c'est bien / F (nom de son
607 fils) après F euh la maîtresse chargée de mon fils / mon fils assez avec beaucoup bien / beaucoup bien / après
608 changé la maîtresse de F parce que je sais pas pour nous parler parler pour le changer avec

609 Y : hum c'est compliqué

610 M : oui je comprends il parlait trop

611 T : oui après à la maison pourquoi la maîtresse elle changer / après parler maîtresse pourquoi comme ça /
612 maîtresse elle parle beaucoup avec euh parle beaucoup parce que pas écrire pas lire / devoirs pas bien / ça
613 après à la maison euh maîtresse elle nous devoirs / moi pas ouvrir le sac la maîtresse aujourd'hui devoirs /
614 pas devoirs / après le matin pour ouvrir le sac quelque chose la maîtresse devoirs / après la maîtresse euh il
615 écrit avec euh avec / dans le cahier pour le

616 M : oui / de liaison ?

617 T : oui oui

618 Y : donner des réflexions

619 T : c'est ça oui

620 Y : mon fils c'est le même problème

621 M : ah elle disait pas que ...

622 Y : il est à la maison il veut jamais parler / toujours sur l'ordi...

623 T : oui oui oui souvent

624 Y : parle pas j'ai rien entendu / un jour j'ouvre sa son livre qu'il me donnait tous les jours et..

625 T : tous les jours à ouvrir le télé pour jouer / jouer / jouer comme ça

626 Y : pour je vois que je parle pas je parle pas je parle pas / je dis pourquoi / je demande à sa maîtresse voilà
627 c'est la feuille de pratique (non compréhensible)

628 T : oui tous les jours / tous les jours après arrêté (non compréhensible) / j'ai...

629 M : c'est logique c'est un enfant

630 T : arrêté avec les enfants / après devoirs / jouer / pas écrit devoirs / pas jouer / après maintenant c'est bien

Annexe B

1

Transcription n° 2 : Entretien avec Madame D et Madame G

2

3

4 **Codes de transcription :**

5 / remplace la ponctuation dans le discours oral

6 Les commentaires sont notés entre ()

7 E : nous qui jouons le rôle de modérateur

8 G : Madame G

9 D : Madame D

10

11 G : je m'appelle G / j'ai un enfant euh elle s'appelle T / elle a 9 ans / euh je parle espagnol slovaque russe /
12 allemand anglais et c'est tout

13 E : et votre langue maternelle ?

14 G: slovaque / je suis slovaque

15 E : et vos enfants parlent quelle(s) langue(s) ?

16 G : T parle slovaque français espagnol

17 E : et elle est née en France ?

18 G : euh France apprendre ici parce que mon mari travaille ici / elle apprend le français ici

19 E : d'accord / et elle est rentrée à l'école française à quel âge ?

20 G : 7 ans

21 E : et elle savait un peu parler français ?

22 G : nan

23 E : pas du tout ?

24 G : nan

25 E : et à la maison vous parlez slovaque avec elle ?

26 G : slovaque espagnol

27 E : pas du tout français ?

28 G : seulement aux devoirs / c'est très difficile

29 E : et pourquoi / parce que vous ne parlez pas bien français ?

30 G : parce que je parle français très mal et je ne voulais parler français / je voulais parler français / je parlais
31 slovaque ou espagnol

32 E : et comment ça s'est passé au début pour votre enfant à l'école ? Au tout début quand elle est arrivée ?

33 G : T a un professeur particulier en français / parce que pour nous c'est très difficile pour devoirs / T a un
34 professeur particulier et maintenant c'est très bien / il y a un an c'est très difficile parce que T ne parle pas
35 français / maintenant bien

36 E : et avec les enseignants ça s'est bien passé ou pas ?

37 G : très bien euh T a une aide pour l'école française

38 D : elle reçoit une aide pour l'école de français

39 E : Et les enseignants ils ont posé des questions sur euh ses langues ?

40 G : euh nan

41 E : pas du tout ? Ils ont rien demandé ?

42 D : seulement français

43 G : seulement français

44 E : et ils ont même pas demandé quelles langues elle parle à la maison ?

45 G : euh nan / they know she speaks two languages / they know because first time when I was next year / we

46 have very much problems because they call us that Tania don't want to speak french and we speaking about
47 this with the teacher and when she knows she speaks two languages she says / the teacher says : « it's very
48 difficult now / another language »
49 E : oh the teacher thought it was a bad thing that she spoke two languages
50 G : yeah she says that another language it's a little more difficult / I don't know why / I think it's more easy
51 because another language it's for the mind it's more easy / and now it's a little **bit** better
52 E : et vous vous n'étiez pas d'accord avec ça ?
53 G : non
54 E : et est-ce que l'enseignante vous a demandé de parler français à la maison ?
55 G : seulement lire des livres en français
56 E : elle vous a demandé de lire des livres ?
57 G : oui
58 E : mais pas de parler ?
59 G : non / la télévision seulement français / lire des livres et c'est tout
60 E : et ça c'est la maîtresse qui vous l'a demandé ?
61 G : la maîtresse et la famille
62 D : (traduit en espagnol la question posée)
63 G : c'est très difficile si non parler français mon mari la maîtresse n'a pas...
64 D : ne peut pas demander
65 G : ne peut pas demander de parler français avec ma fille
66 E : some teachers ask to do so
67 G : yeah but if I don't speak french I can not speak with my mind my daughter french / it's impossible / she
68 had problem she do it with her teacher
69 E : si vous saviez parler français est-ce que vous... (sonnerie de téléphone)
70 G : I have to go it's very important
71 E : est-ce que l'enseignant de votre fille vous a demandé de parler français à la maison ?
72 D : oui l'enseignant dit que / c'est mieux pour l'enfant que nous parlons un peu le français ensemble
73 E : et vous en pensez quoi / vous êtes d'accord ou pas ?
74 D : oui mais pour nous c'est difficile parce que / c'est vrai mon fils mon mari parlent français / je le parle un
75 petit peu / je le comprends / mais je le parle (non compréhensible) beaucoup et normalement ma fille elle fait
76 tout le temps avec moi / pour moi c'est plus facile de parler avec ma langue avec elle / c'est vrai que des fois
77 quand nous sommes de retour à la maison nous parlons en français et elle me dit correctement comment dire
78 les mots en français / elle à moi
79 E : et si vous aviez pu toutes les deux parler plus français à la maison / vous l'auriez fait ou pas ?
80 G : oui c'est facile / je parle français à la maison / parler français / parce que c'est facile parler autre langue /
81 je parler français oui je voulais parler français avec ma fille
82 E : parce que vous pensez que c'est important pour l'école ?
83 G : oui
84 E : mais vous auriez quand-même continué à parler votre langue avec vos enfants ?
85 G : oui / speaking euh french is not possible because when you don't speak and one year before she didn't
86 speak french / she starts one year before and I didn't speak french and it's very difficult speaking and I know
87 it's very important in the school when the another language when we speak in the house / it's impossible /
88 when I know speaking it's not a problem I speak with her / only when I don't speak it's very difficult
89 E : comment ça se passe avec les enseignants de vos enfants ?
90 D : moi le premier an c'est difficile / je l'ai déjà dit la dernière fois que c'est difficile / parce que je pense que
91 l'enseignant c'est sérieuse ? (elle recherche dans le dictionnaire) / sérieusement
92 E : l'enseignant ? Sérieusement dans quel sens ?

93 D : l'enseignant de ma fille c'est très sérieux très (signe de la main)
94 E : ah très carré / très...
95 D : je pense que quand une enfant vient autre pays n'est pas son pays euh je pense que c'est besoin que c'est
96 un peu gentil avec les enfants qui ne comprend pas la langue
97 E : et est-ce qu'il était gentil ?
98 D : non la première année nan / c'est gentil / c'est sec / la deuxième année oui / je pense que c'est le caractère
99 de les enseignants
100 E : l'enseignant n'a pas parlé plus doucement avec elle ? Il n'a rien fait de différent ?
101 D : non la classe c'est normal avec tous les enfants de la classe
102 E : d'accord / donc il n'a pas du tout changé son enseignement ?
103 D : non
104 G : non changé non
105 D : je pense que l'enseignant de la première année c'est sérieuse / le caractère de l'enseignant de la deuxième
106 année c'est mieux / c'est vrai qu'elle parlait la langue bien la deuxième année / c'est vrai que les caractères
107 des maîtresses aussi sont différents / le premier an c'est trop dur pour les enfants
108 G : l'école de T était totalement différente / because there was only two spanish children and they didn't want
109 to put them in the same class / they separate because they say us when they are together they go very slowly
110 for the learn to french / they separate / it's different
111 E : la façon de faire est très différente
112 D : je suis contente avec l'école et les concepts de l'enseignant mais je ne suis pas contente avec les
113 enseignants
114 E : avec les programmes de l'école ?
115 D : je suis contente avec la formation / les programmes de l'école mais pas avec les enseignants je pense que
116 quand un enfant arrive dans un pays il doit être un peu gentil avec les enfants
117 E : plus compréhensif ?
118 D : oui c'est mon opinion
119 E : et vous pensez que les enseignants de votre fille n'étaient pas assez compréhensifs ? Ou seulement le
120 premier ?
121 D : le premier seulement / c'est la chance de chacun parce qu'il y a beaucoup d'enseignants / parce que la
122 deuxième année c'est formidable et l'autre euh / je suis très content / dans l'école / enseignants / les
123 maîtresses / je suis très content / très bien intégrée ?ici
124 E (s'adressant à G) : et vous ça s'est passé comment ?
125 G : euh the school they / they say the most important it's french / only french / and mathematics (non
126 compréhensible) these two things are very important and they know we're here only three years / they know
127 this and after three years we have to go back / in the school they know this / and euh it's impossible when a
128 child is speaking national language and they have to know the same things like french children when they are
129 languages natif / it's not possible and they know we are here only three years and they study the same things /
130 only more important is french and mathematics
131 E : did they speak slowly to your children ?
132 G : no / no / no they speak normal / my child now speaking I think good french / she don't have another
133 program / they go the same rhythm like another child
134 E : did they allow your child to speak his own language / to speak euh slovak or spanish to school ?
135 G : no / only french
136 E : only french ? Because some teachers allow euh children to speak their own language / to say one word
137 for example « hello » / some teachers allow that
138 G : I don't know because I'm not in the class / (non compréhensible) only I think / no I think listen french
139 depend the child because when he's timid / every child is different go rapid slowly very fast slowly / I think
140 no only french and she studies german / another language
141 E : and so are you happy with the teachers of your child ?

142 G : yes i'm happy / we communicate very much / I speak with him everyday I ask / and the teacher
143 particulier / particular teacher / she speaks with the teacher of T / when there are some problems they / they
144 speaking together because the teacher of T says : « for me it's no problem i give you my telephone number
145 and the teacher particulier can phone me » / it's not everybody
146 E : no / it's great
147 G : this / I think / is very good
148 E : and did the teacher ask you to come to school / to school euh for example to help him with a...
149 G : no it's prohibited
150 E : no never ?
151 G : never / you have one euh one time per year the portes ouvertes
152 E : oui les portes ouvertes
153 G : oui only this
154 E : they never ask for euh sorties ?
155 G : no les sorties euh / I can help with the things extra euh / I can go with the children in the concert euh in
156 the music in the theatre / in swimming pool
157 E : ok when children are going outside the school ?
158 G : outside / inside no / outside oui
159 E : but you go with them to help / when they are going to swimming pool for example or to cinema?
160 G : yes / inside no
161 E : inside never
162 G : never
163 E : ok but you communicate a lot with the teacher ?
164 G : yes
165 E : are you going to gatherings ? Les réunions ?
166 G : euh
167 E : meetings ?
168 G : euh no because meetings is only personal meeting with teacher / not group meetings / never only
169 personal / two times per year
170 E : ok and you meet him / sometimes ?
171 G : yeah / when I have some of problems I can write I want to speak with the teacher and (non
172 compréhensible) of problem
173 E : and so you're satisfied with the teacher ?
174 G : yes this year it's a very good teacher / because he's very quiet and I'm very happy this year I don't have
175 problems / next year I don't know (rires)
176 E : and the years before ?
177 G : yes only / I think for T it was very difficult because she had two teachers / euh two days one teacher and
178 two days another teacher / and I think this is not good not only for my child / not good for anybody / because
179 two teachers in the same class is not good I think / only I don't have problems
180 E : and the teachers that your child had years before / did they ask you to go to school ?
181 G : no / this school it's / euh no
182 E (à D) : je vais vous poser la même question / est-ce que les enseignants vous ont proposé de venir à l'école
183 pour une activité ?
184 D : je suis bénévole de la bibliothèque espagnole / je vais accompagner les enfants à la piscine le premier
185 trimestre
186 E : vous allez de temps en temps à la salle de classe pour aider à faire un jeu ou euh?
187 D : non
188 E : et elle ne vous a pas demandé par exemple de venir parler espagnol ou de présenter l'Espagne aux autres

189 enfants ?
190 D : non je suis bénévole pour faire les sorties à la cathédrale, au cinéma
191 E : vous rencontrez euh l'enseignante de temps en temps ?
192 D : oui je parle avec elle / la première année (non compréhensible)
193 E : la première année ça ne s'est pas très bien passé d'après ce que vous avez dit ?
194 D : je suis un peu préoccupée et je le demande pour parler ma fille dans la classe avec les autres élèves et
195 dans la cour
196 E : il voulait pas trop parler lui ?
197 D : oui / maintenant de temps en temps je parle avec la maîtresse mais elle me dit je le vois que ma fille sait
198 très bien travailler maintenant / maintenant pas de problème / le problème c'est...
199 E : c'était avant
200 D : oui
201 E : donc globalement ça se passe bien avec les enseignants / vous pouvez leur parler ? A part la première
202 année avec les autres enseignants ça se passe bien ?
203 D : oui / je pense que c'est à cause de le caractère du premier enseignant / la première année ici sans la
204 langue et l'enseignant c'est sérieuse / c'est les deux choses ensemble / après pas de problèmes parce que la
205 fille parle bien et l'enseignant c'est gentil / les deux choses
206 E : comment ça se passe avec les devoirs à la maison ?
207 G : professeur particulier il (non compréhensible) avec devoirs mathématiques histoire pas de problème / le
208 problème c'est grammaire pour moi / grammaire orthographe dictée parce que...
209 E : c'est difficile
210 G : c'est très difficile pour prononciation / sinon c'est pas possible / voilà solution / professeur
211 E : et vous ?
212 D : pour moi pas de problème parce que je lis bien le français / je ne parle bien mais je le lis bien et c'est vrai
213 que ma fille elle a un petit peu / un peu de devoirs
214 G : elle en a pas beaucoup ?
215 D : non pas beaucoup / normalement elle pas beaucoup de devoirs mais si elle vient pour pour faire les
216 dictées euh pour apprendre les modes pour faire les dictées et les verbes / pour moi il y a problèmes / mais
217 c'est vrai que il y a euh pas devoirs normalement
218 E : normalement pas de devoirs ?
219 D : ma fille normalement pas de devoirs
220 G : moi oui
221 D : les dernières années oui / les deuxième année oui / parce que toutes les semaines vient pour apprendre les
222 verbes les modes pour écrire bien les dictées / pas de problèmes / c'est vrai qu'il y a
223 un petit peu de problèmes / normalement je fais les devoirs avec ma fille
224 E : qu'est-ce que vous pensez du fait que votre fille ait plusieurs langues ? What do you think about the fact
225 that your child speaks euh many languages ?
226 G : it's very good every language is for the futur very good / very good
227 D : très contents
228 G : très contents
229 D : et ma fille parle très bien français / maintenant c'est la unique de ma maison qui parle mieux / et
230 maintenant ma fille elle apprend l'anglais
231 G : sa fille fait français espagnol à l'école internationale
232 E : et c'est pour ça que vous l'avez mise à l'école internationale ?
233 D : parce que ma fille elle apprend maintenant les deux langues / pour moi c'est très important parce que
234 quand nous revenons en Espagne / ma fille elle c'est ici pour trois années / si quand nous revenons en
235 Espagne ma fille n'étudie sa langue pendant trois années / quand elle va elle ne savait pas sa langue / la
236 grammaire de sa langue / c'est les deuxième troisième et quatrième ans de notre école et c'est les années

237 c'est très important pour la construction de les phrases les verbes et tous les compléments c'est très important
238 E : d'accord donc c'est pour quand elle rentrera en Espagne ?
239 D : elle parle (non compréhensible) / nous apprenons le français pour aider à notre fille
240 E : vous apprenez le français pour l'aider ?
241 D : oui c'est les mêmes / c'est les parents qui doivent faire pour apprendre la langue de le pays pour aider les
242 enfants pour intégrer / parce que nous nous avons beaucoup d'amis qui n'aiment pas la France / n'aiment pas
243 votre culture / votre savoir faire et ne parlent pas français et ne parlent rien avec les enfants ces enfants
244 n'aiment pas ce pays ni son école ni son enseignant parce que son parent n'aime pas le pays / ça c'est l'aider /
245 je fais le sacrifice / l'effort pour aider à notre fille / je connais Murielle / je suis avec Murielle / je préfère
246 parler à Murielle (une de ses amies qui est française) qu'à mes amies espagnoles / je préfère faire l'effort de
247 m'intégrer et d'aller vers les autres que de rester avec les autres dames espagnoles qui sont dans le même
248 parce qu'elles se plaignent tout le temps.

Annexe C

Transcription n°3 : Entretien avec Madame et Monsieur M

- 1
- 2
- 3
- 4 **Codes de transcription :**
- 5 / remplace la ponctuation dans le discours oral
- 6 Les commentaires sont notés entre ()
- 7 E : nous qui jouons le rôle de modérateur
- 8 M^{me} M : Madame M
- 9 M^r M : Monsieur M
- 10
- 11 M^r M : je suis là depuis 14 ans
- 12 E : ça se passe comment dans votre pays d'origine ?
- 13 M^r M : en général / en fait il y a la confiance / la société / ça veut dire même si en fait t'es pas là avec tes
- 14 enfants / il y a d'autres / des adultes qui sont là / s'il y a un problème en fait qui à intervenir tout de suite tu
- 15 vois pour régler les choses / ça veut dire tu as confiance en fait / comme jusqu'à l'école / t'as pas besoin en
- 16 fait de ramener tes enfants jusqu'à l'école / ou les chercher de l'école / à quatre ans tu vois je marche tout
- 17 seul / tu vois des groupes en même temps / tu vois / tu vois qu'ils marchent sur le même chemin / tu vois /
- 18 c'est la confiance euh aucun problème
- 19 E : ici ça choque
- 20 M^r M : je viens d'un pays qu'y a la guerre aussi tu vois / c'est horrible / des fois je cache pour mes filles de
- 21 pas avoir toutes les images mais je raconte en même temps tu vois pour pas être choqué
- 22 M^r M : avec les maîtresses euh tu vois / souvent les relations euh entre un papa tout seul avec euh avec les
- 23 enfants euh tu vois là qu'ils te demandent beaucoup de choses mais là le mot que je euh ils ont vu la présence
- 24 de M^{me} M
- 25 E : ça allait mieux ?
- 26 M^r M : ouais y a une personne qui demande / c'est pas un problème alors mais un monsieur avec deux enfants /
- 27 tout seul c'est bizarre pour la société française / ouais c'est bizarre / une femme avec des enfants / c'est
- 28 normal / c'est normal et voilà euh on a l'habitude / t'as vu ma tête / ça va pas (rires)
- 29 M^{me} M : c'est tes cheveux (rires)
- 30 M^r M : je suis un bon papa / je protège mes enfants et voilà je ramène à l'école euh tu vois c'est les seuls
- 31 trucs qui que je gardais / tu vois de ramener de l'école et de les chercher de l'école / et euh / c'était dur / c'est
- 32 la guerre avec la société / ça va pas / j'aime mieux avec M^{me} M (rires) /
- 33 M^{me} M : merci j'suis bien utile (rires)
- 34 M^r M : pour donner une image pour la société pour voilà c'est normal / j'ai une femme
- 35 M^{me} M : n'importe laquelle (rires)
- 36 M^{me} M : elles / elles sont nées ici en fait mais elles sont rentrées à l'école elles euh parlait pas français
- 37 E : elles parlaient que arabe ?
- 38 M^{me} M : ouais
- 39 E : et du coup à la maison elles parlent quelle langue entre elles ?
- 40 M^r M : elles parlent plus français
- 41 E : et arabe quand vous leur parler en arabe ?
- 42 M^r M : arabe quand je parle avec eux arabe / ça dépend des moments
- 43 M^{me} M : de plus en plus en fait
- 44 M^r M : en français
- 45 M^{me} M : ouais
- 46 M^r M : si elle est pas là euh je parle en arabe

47 E : d'accord donc entre elles / elles parlent vraiment plus français qu'arabe ?

48 M^{me} M : ouais mais si là par exemple y a quelqu'un qui vient deux heures par jour qui parle que arabe avec
49 elles / enfin presque / et euh du coup ça renforce / elle répond plus en arabe en fait quand elle est là

50 M^r M : ouais

51 E : ça dépend un peu des personnes qui sont à la maison en fait

52 M^{me} M : ouais / ouais fin ça soutient en fait l'arabe parce que bon c'est quand même plus le français qui est
53 dominant quoi

54 E : et vous avez mis en place des méthodes pour maintenir l'arabe / genre des histoires en arabe ?

55 M^{me} M : un petit peu

56 M^r M : ah on a pas de euh truc vraiment bien fixé / des fois euh des fois je je raconte / je lis une histoire en
57 arabe / euh oui tu vois y a le plaisir pour pour S par exemple ah je comprends tu vois / la petite elle
58 comprend pas tout tu vois mais elle pose pas les questions / ça passe / tu mets juste en fait le geste euh de
59 raconte l'histoire dans l'autre langue ça lui fait plaisir

60 E : c'est une lecture plaisir en fait

61 M^r M : ouais / c'est intéressant / et euh je fais pas tout le temps tu vois / je euh mais j'ai envie un jour voilà
62 de mettre ça en règle / euh comme moi je travaille à l'atelier et M^{me} M a autre chose à faire et euh

63 M^{me} M : je lis pas en arabe moi aussi

64 M^r M : ouais / avec l'histoire de vacances et d'école euh tu vois (rires) j'ai pas l'énergie de mettre euh un
65 jour mettre les choses tu vois euh (non compréhensible) voilà euh faire ça

66 E : y a vraiment une envie de maintenir le bilinguisme des filles / qu'elles parlent arabe / le comprennent...

67 M^r M : si si

68 M^{me} M : et elles aussi elles ont envie

69 M^r M : ah ouais ah ouais

70 E : la plus grande est fière de comprendre l'arabe

71 M^{me} M : fin les deux en fait

72 M^r M : c'est une langue pas facile mais la langue comme tu dois la ramener pour les enfants / ça c'est
73 beaucoup de travail / tu vois que plein de travail tu vois euh dans la vie c'est pas euh seulement un moment
74 tu vois tu dis aller faut parler mais ça mais euh c'est un sacré travail

75 E : faut parler la langue régulièrement / sinon elle se perd

76 M^r M : bien sûr / sinon c'est fini / après c'est euh c'est dur mais c'est pas impossible à rattraper en fait parce
77 que je connais euh des gens / euh des français 100% / qui ont appris des fois à travers les religions / des fois
78 à travers les euh qu'ils ont aimé la poésie arabe / avant près de l'islam mais euh mais euh / mais y a des
79 choses / qui donnent des forces en fait pour les gens / qui cherchent (non compréhensible) des fois tu vois /
80 mais moi j'ai envie de euh pour mes enfants / voilà d'apprendre ça / sans avoir (non compréhensible) tu
81 vois / en fait ça vient naturel / que avec le temps / toi par exemple M^{me} M t'as euh t'as commencé à
82 apprendre l'arabe mais t'as arrêté / ça t'a fatigué / c'était voilà euh c'est dommage / apprendre une langue
83 c'est un système en fait / par rapport à l'enfant / à la culture / c'est pas pareil tu vois / un enfant si on reste
84 dans les règles ça doit en fait ça vient de là / facile / mais un adulte c'est un choix

85 E : après elles ont commencé dès leur naissance donc c'est plus naturel et c'est plus facile pour un enfant de
86 toute façon d'apprendre une langue

87 M^r M : oui tu as raison / la grande est forte mais euh comme je suis un artiste quand je quitte la France / je
88 parle en anglais / je suis obligé / tu vois je parle pas français / et là je sens en fait / c'est pas euh c'est pas
89 c'est pas une langue importante / je désolé hein / et tu en Chine ou en Corée / je sais pas euh / tu trouves
90 toujours quelqu'un qui parle anglais / en français en fait c'est difficile de trouver des gens qui parlent
91 français / parfaitement / en France en fait ils font pas beaucoup d'attention par rapport à ça pour avoir euh
92 pour avoir un enfant qui parle plusieurs langues / aucun force en fait c'est ce que / c'est ce que il faut
93 comprendre le français / comprendre le français / pas beaucoup d'attention pour d'autres langues / par
94 exemple les filles qui prend le cours euh en arabe à l'école / mais ça sert à rien / zéro

95 E : les enseignants ont dit ça ?

96 M^{me} M : non les cours qu'elles ont / les cours de l'ELCO tu vois / c'est des cours qui sont pfff / fin déjà là y a
97 des gros groupes et elles ont plus beaucoup de temps et en plus une fois par semaine c'est pas euh c'est pas
98 très bien fait surtout / elles rigolent elles disent euh c'est bon on a appris ces trois mots

99 M^r M : ils disent alors vous choisir euh russe / euh je sais pas quelle...

100 M^{me} M : y avait russe / portugais / turc et algérien / marocain / tunisien

101 M^r M : mais algérien marocain tunisien c'est arabe / la langue arabe tu vois / en fait il y a trois / je mets un
102 autre carré tu vois palestinien alors / pour donner la réponse

103 M^{me} M : mais t'façon y a qu'un groupe d'arabe ici / à la fin tout le monde est dans le même groupe

104 M^r M : ouais ouais c'est la même prof...

105 M^{me} M : qui fait...

106 M^r M : qui fait tu vois / mais par contre la demande algérien / tunisien et marocain c'est la colonisation /
107 c'est l'histoire ancien tu vois / qu'elle reste en fait jusqu'à demain en fait dans certains peuples tu vois /
108 administrative / et on déteste (rires) tout ça / et les français (rires)

109 E : et au niveau de l'école les enseignantes elles ont dit quelque chose quand elles ont su que les filles
110 parlaient arabe ?

111 M^{me} M : est-ce que ça a été discuté même ?

112 M^r M : quoi ?

113 M^{me} M : le fait que quand elles sont arrivées à l'école / les filles elles parlaient que arabe / quand elles ont
114 commencé / S (nom de leur enfant) surtout / elle a commencé l'école / elle elle parlait que arabe

115 M^r M : je dis ouais

116 M^{me} M : tu leur as expliqué ?

117 M^r M : ouais

118 E : et elles ont dit quoi ?

119 M^r M : S elle avait une maîtresse sym... très sympa / très gentille / elle a compris tu vois mais tu sais la force
120 euh d'un enfant / plus que nous hein / d'entrer dans notre atmosphère / dans notre euh c'est pas pareil comme
121 euh comme des adultes quoi / tu vois on a besoin beaucoup de temps tu vois pour arriver de parler une
122 langue mais un enfant non c'est ça passe euh / j'crois qu'ils passent euh facilement

123 E : elle a vite appris le français du coup ?

124 M^r M : oui elle a des difficultés mais / elle était bien accompagnée

125 M^{me} M : mais on peut pas dire qu'elle ait vite appris le français quand même

126 M^r M : quoi ?

127 M^{me} M : on peut pas dire qu'elle ait vite appris le français parce que euh moi quand je l'ai connue elle parlait
128 pas un français qui était fluide

129 M^r M : si si elle comprend euh / S elle était pas à la crèche / K (nom de leur enfant) oui / elle était à la
130 crèche / K elle était plus facile tu vois de d'entrer mais là pas en fait S elle plus forte en fait dans deux
131 langues / plus que sa sœur

132 M^{me} M : y a aussi le fait que pour l'instant K elle refuse de lire / que S elle s'est mise à lire énormément / elle
133 est nonchalante et pour l'instant elle a décidé que c'était pas pour elle / elle adore quand même mais pour
134 l'instant elle a décidé que c'était pas son truc / alors que S elle s'est mise à bouquiner beaucoup

135 M^r M : ouais

136 M^{me} M : mais moi j'trouve pas qu'elle ait vite appris le français parce que je me rappelle tu vois la première
137 année que t'avais rencontré mes parents ils comprenaient pas ce qu'elle disait parce que euh c'était toujours
138 des phrases mais vraiment très très très euh mixées euh c'était pas du tout clair / c'est que cette année
139 vraiment c'est la première année où je l'ai entendue faire un résumé euh avec les bons mots tu vois avec les /
140 c'était précis / c'était clair mais ça lui a mis / elle a mis 6 ans quoi à faire ça / entre ses trois ans / trois quatre
141 ans où elle entrait à l'école maternelle et d'arriver à maîtriser la langue pour expliquer quelque chose tu
142 vois / bah moi je trouve c'est juste cette année où ça y est elle est complètement à l'aise / elle a pas euh /
143 jusqu'à l'an dernier c'était du boulot elle comprenait pas les consignes en français tu vois / fin ce que je veux
144 dire c'est que le

145 M^r M : il y a la disponibilité / être disponible pour un enfant et là euh c'est la richesse / on peut pas juger
146 l'école des fois / je sais pas combien d'enfants tu vois / combien de nationalités et je passe des fois tu vois
147 pour aller euh chercher les filles tu vois un russe euh un arabe et / beaucoup de nationalités tu vois / pour moi
148 c'est une richesse tu vois / si on arrive de de de donner la confiance en fait / pour les filles j'ai passé une
149 période et les filles elles ont peur en fait de parler en arabe tu vois par exemple avec moi
150 E : à la sortie de l'école par exemple ?
151 M^r M : ouais / voilà comme ça fait un problème / tu vois euh c'est pas normal / non / si c'est normal / on
152 parle en arabe / pour ça tu vois j'ai bien aimé l'idée de M^{me} M de créer association tu vois et euh pour les
153 enfants tu vois qui parlent d'autres langues de parler avec d'autres enfants dans un espace extérieur à la
154 maison / tu vois / normalement
155 E : oui où ils n'ont pas l'impression qu'ils vont être stigmatisés si...
156 M^r M : oui c'est pas un truc bizarre / voilà de prendre l'habitude voilà de parler cette langue
157 E : et du coup la plus grande elle parlait que arabe mais est ce que l'enseignante a essayé de l'inclure en lui
158 demandant par exemple de parler quelques mots en arabe dans la classe ?
159 M^r M : euh si la maîtresse de S euh elle a euh en fait elle a entendu que S parlait en arabe (non
160 compréhensible) / elle a dit ouais c'est bien euh de parler de parler la langue et euh nous on aime bien
161 l'entendre
162 E : du coup elle lui a demandé de parler...
163 M^r M : même si on ne comprend pas / c'est bien / elle a demandé en fait aux deux filles de parler / dans le
164 couloir
165 E : ah elles ont eu le droit de parler librement arabe dans les couloirs
166 M^r M : ouais en même temps en fait tout le monde qui écoute tu vois / et ça je trouve euh vraiment c'est le
167 euh / c'est le volonté de la maîtresse / c'est pas le règle
168 E : mais elle a pas eu le droit d'intervenir en arabe en classe
169 M^r M : non
170 E : comment se sont passés les premiers moments à l'école / avec les premières institutrices ?
171 M^r M : je me souviens pas trop / j'ai pas vraiment de mémoire par rapport à ça / c'était juste en fait pour
172 mettre mes enfants à l'école / c'était dur à la sortie en fait de l'école avec la langue / elle était bien énervée tu
173 vois / elle sortait toute énervée tu vois vers moi
174 M^{me} M : parce que j crois qu'pour elle c'était dur l'école / bah moi je me rappelle qu'elle avait beaucoup de
175 colère et que euh elle avait pas de copines / les gens ils se moquaient d'elle parce qu'elle parlait pas très bien
176 français et en plus du coup elle comprenait pas bien les consignes donc elle passait ses journées à... à rien
177 comprendre quoi / c'est vrai hein / et le travail qui s'est passé euh pour plus être là dedans fin c'était pas en
178 fait un travail d'intelligence ou de connaissances ou de compétences c'était / c'était juste euh apprendre à /
179 faire ce que la maîtresse demande / c'est-à-dire obéir au cadre scolaire / et comprendre les consignes / mais
180 ça n'a rien à voir avec euh de la compétence ou avec une connaissance quelle qu'elle soit
181 E : fallait qu'elle se fonde dans le moule
182 M^{me} M : ouais voilà c'est ça fallait qu'elle apprenne à se fonder dans le moule / une fois qu'elle a su faire ça /
183 on a / on s'occupe même plus de ses devoirs / maintenant elle se fonde bien dans le moule et puis elle euh /
184 mais ce qui était un peu dur à observer / moi quand je suis arrivée c'était que / j'trouvais qu'elle était en euh
185 c'était difficile pour elle et ça avait rien à voir avec son intelligence / du coup c'était euh qu'est ce qui se
186 passe à l'école qui fait que euh elle / ça se passe pas bien en fait parce qu'il y avait pas de raisons euh de
187 raisons cognitives / fin ça avait pas de fondements par rapport à la personne quoi
188 E : du coup c'est par rapport aux autres élèves que ça se passait mal / elle se sentait exclue ?
189 M^{me} M : ouais ça elle avait des problèmes de copains et tout ça quoi / ils étaient pas sympas
190 M^r M : elle était énervée tu vois
191 M^{me} M : bah ouais elle devait avoir vachement de colère
192 M^r M : aaaarg j'arrive pas à parler
193 M^{me} M : ouais elle était fâchée de pas arriver à parler / et elle a fait énormément d'effort en fait euh pour
194 sortir de ça elle a fait / hyper volontaire quoi

195 M^r M : ouais pis maintenant elle écrit trop bien
196 M^{me} M : ouais elle a une très belle écriture
197 M^r M : elle lit
198 M^{me} M : elle adore lire
199 M^r M : (non compréhensible) K elle a pas attrapé ça
200 M^{me} M : si elle a mais elle a pas / elle a la capacité / K quoi / ça se voit pas encore / c'est K / c'est la
201 nonchalance en action / elle vient / elle fait des trucs pour qu'on la remarque mais totalement pas du tout ce
202 qu'il faut faire pour l'école / c'est vrai que la maîtresse elle est toujours (rires) bon bah voilà / allez sors tes
203 affaires mais elle est comme ça et en même temps elle apprend pleins de trucs et elle est vachement
204 intelligente / mais après c'est vrai que euh / elle a encore des difficultés / difficultés entre guillemets en
205 français mais euh / j'crois qu'ça n'a rien à voir avec les difficultés d'y a deux trois ans / c'est plus du tout de
206 l'ordre du je comprends rien / parce qu'avant en fait / elle pouvait / même les exercices de maths elle pouvait
207 pas les faire parce qu'elle comprenait pas / ce qu'il fallait faire en fait / c'était pas qu'elle savait pas faire des
208 maths mais elle comprenait pas la consigne donc du coup elle faisait des trucs elle comprenait pas donc du
209 coup elle se décourageait alors qu'en fait en maths elle est super forte / maintenant elle est super forte en
210 maths donc ça se voit puisque maintenant elle comprend les consignes et ensuite en avançant / après j'pense
211 que ça ira mieux
212 E : et au niveau des devoirs / je sais que toi y a eu une phase où tu les as beaucoup aidées
213 M^{me} M : y a eu une phase ouais où c'était euh
214 M^r M : elle est forte
215 M^{me} M : (rires) j'sais pas des fois j'me dis j'aurais p't'être pu faire autrement en fait hein / plus cool quoi /
216 mais bon c'est comme ça / mais euh / ouais y a une phase où c'était euh c'était quoi c'était en 2012 / 2013 du
217 coup / 2012-2013 j'crois que c'était ça où elles faisaient / j'sais pas / elles ont du faire pendant quelques mois
218 / tant que c'était pas fini c'était pas fini et ça prenait au minimum 1h30 / c'était un peu du bourrinage de
219 devoirs à la maison / parce qu'elles comprenaient pas les consignes donc en fait j'ai fait un travail sur les
220 consignes quoi / et un travail d'adaptation au contexte scolaire / j'leur ai appris à répondre aux demandes des
221 enseignants / j'leur ai pas / puisqu'en fait / en y réfléchissant j'me dis ça aurait été plus plaisant dans la
222 relation et pour nous de passer du temps et plus efficace de passer du temps à lire des histoires et à... voilà à
223 faire des jeux mais y avait cette espèce d'urgence qui faisait que euh / il fallait j'trouvais / j'avais
224 l'impression qu'il fallait urgemment que elles soient bien dans leur classe et avec le groupe école et donc du
225 coup on a fait et après le truc c'est que ça ça laisse des traces pas chouettes après / ça laisse des traces sur la
226 contrainte / obligation / ouais du coup c'était un peu un arbitrage entre les deux mais si j'avais eu un peu plus
227 de euh / je sais pas peut être un peu plus d'expérience j'pense que j'aurais plus fait le truc en disant on s'en
228 fiche du cadre scolaire / y a un côté vachement humiliant a jamais avoir de bonnes notes / à toujours être un
229 peu à l'écart / à toujours être euh / donc c'est pas facile d'arbitrer / de savoir euh / parce que plus ça va et
230 plus on se détache de ça et en fait plus elles sont tranquilles avec ça parce que euh / parce que voilà / elles
231 ont compris comment ça fonctionne et pis / mais j'sais pas si c'est le plus efficace à long terme quoi / j'suis
232 pas sûre / j'pense même pas / c'est un peu contre-productif sur certains sujets / mais sur le coup j'pense que
233 ça a aidé à sortir d'un truc quoi
234 E : ça lui permet de mieux être intégrée au début
235 M^{me} M : et c'est quand même important / t'as d'autres questions ?
236 E : oui donc l'accueil ça a déjà été vu
237 M^{me} M : oui c'est ce qu'il te racontait au début / et puis aussi la directrice a dit vous devez parler votre langue
238 à vos enfants euh nous on s'occupe du français tu vois / c'que j'trouve qui est bien / d'encourager les gens à
239 parler leur langue mais après ben du coup le euh / dire que l'école s'occuper du français avec le cas que j'ai
240 vu moi avec les filles bah j'trouvais que c'était pas complètement vrai que les enfants pouvaient faire le
241 passage de l'un à l'autre comme on le dit dans les livres / que en théorie les enfants apprennent trop vite et
242 voilà / j'trouvais que ça se faisait dans la douleur et pas du tout dans la sérénité quoi / et que euh / et que si
243 c'était pas accompagné ben moi j'trouvais que ça marchait pas très bien / que j'voyais des enfants en
244 souffrance avec ça et pas / et pas comme euh / voilà c'était pas si joli que ce qu'on aurait voulu euh / en tout
245 cas j'pense que ce qui était voulu par cette directrice est de très bonne volonté mais qui voit pas du tout ce
246 truc là de euh de travail qu'il a fallu faire pour qu'elles s'adaptent au cadre scolaire

247 M^r M : j'ai remarqué la maîtresse / la directrice de l'école / j'avais une discussion avec elle tu vois / elle a dit
248 ouais faut rester parler dans votre / votre langue à la maison parce que nous à l'école on est capables euh
249 pour les langues euh français / et euh / elle a donné des conseils tu vois / mais ça je trouvais ça vraiment /
250 très intelligent en fait parce que c'est une richesse quelqu'un qui parle français et en même temps qui parle
251 d'autres langues euh et dans le futur tu vois c'est facile de trouver un travail / il y a plusieurs choix tu vois /
252 je connais des gens ils ont trouvé du travail à travers de ça

253 M^{me} M : ce que je disais c'est que ça se faisait pas aussi facilement que ça pour les filles / c'était pas euh
254 parler à la maison arabe et à l'école on parle français et hop à l'école y a pas de problème quoi / moi
255 j'trouvais que euh c'était quand même problématique pour elles / j'trouvais pas ça simple tu vois

256 M^r M : c'est dur pour des enfants de comprendre ça / c'est quoi la logique ? Pourquoi on comprend tous le
257 français mais pourquoi on est obligés de parler en arabe ? C'est la résistance / des parents tu vois de mettre
258 l'enfant / vraiment à l'intérieur d'autres langues / et euh on parle pas tout le temps tu vois / soit à la maison
259 soit avec les amis arabes ou / plusieurs nationalités tu vois / plusieurs dialectes

260 E : les conseils qu'elle a donné la directrice / c'était sur comment maintenir les deux langues ou...

261 M^r M : non elle a dit / en fait elle m'a dit / elle voul... euh rester de parler en arabe à la maison / parce que
262 l'école elle est capable pour la langue française

263 E : en fait elle vous a juste conseillé de continuer à parler votre langue

264 M^{me} M : ouais / ce qui est déjà vachement bien

265 M^r M : les filles elles parlent pas bien l'école gère le français mais euh j'étais vraiment très content de / en
266 fait / entendre quelqu'un qui dit ça tu vois / et euh dans le système / de l'éducation français / c'est euh /
267 c'était fort en fait parce qu'comme elle m'a adressé en fait de / d'avoir un peu plus de force en fait pour la
268 langue arabe tu vois / elle m'a aidé tu vois pour ça / des fois je parle en français parce que c'est la facilité tu
269 vois mais pour les filles derrière non / faut parler en arabe / tu vois c'est pas de rester bloqué euh de chercher
270 la facilité / là c'est un lien / qu'est ce qu'on cherche les adultes tu vois de donner et euh si on accepte la
271 fatigue de la vie / je parle tout le temps en français

272 M^{me} M : ouais c'est vrai mais c'est une résistance aussi / fin toute à l'heure tu disais que moi je refusais de
273 parler arabe mais c'est aussi euh c'est aussi parce qu'euh / fin ce que je veux dire c'est que / en même temps
274 je refuse et en même temps je fais tout pour que l'arabe il puisse être dans la famille / mais j'ai arrêté parce
275 qu'euh / j'trouvais que c'était un peu dur aussi tu vois fin pas la langue mais le contexte en fait / le contexte
276 des de la / dans le sens du contexte politique quoi / salut on vient dans votre maison à 4h du mat' pour vous
277 prendre votre fils / fin voilà pour moi c'est pas la langue qui est difficile mais le contexte politique qui est
278 difficile / et quand j'ai réalisé que euh ce / voilà que quand on a un enfant c'est dans la famille pour toujours
279 j'pense que j'ai fait un petit blocage ouais / momentanément mais quand même / c'était pas voilà / fallait
280 réaliser que c'était voilà pas évident quoi

281 M^{me} M : t'avais d'autres questions ?

282 E : oui / j'avais aussi une question par rapport aux différences entre le système scolaire du pays d'origine et
283 celui de la France

284 M^r M : il y a certaines choses en fait ça change pas et / c'est entre les humains en fait de respecter les adultes
285 par exemple ou euh / ou pas pleurer à n'importe quel moment / c'est pas lié à la langue / c'est lié en fait à
286 donner humanité tu vois / tu peux avoir ça en France / ou en Palestine ou n'importe quel endroit tu vois /
287 c'est le parent en fait qui donne la force tu vois à l'enfant tu vois à travers différents moments de la langue /
288 de culture dans ce euh et euh / tu vois c'est oui difficile de crier ça à l'extérieur de la société parce qu'il y a
289 plein de choses qui euh arrivent avec la société / avec la solidarité par exemple chez nous y a plein de /
290 solidarité sociale tu vois / il y a un enfant dans la rue qui fait une bêtise / tu vois tu vois plusieurs adultes qui
291 disent arrête toi / tu vois que euh / ça va pas / et là non euh / tout le monde en fait est fermé / te dire t'as pas
292 le droit de parler avec moi enfin si tu le connais pas / là-bas tu acceptes en fait le réflexe des autres même si
293 ton enfant il a fait une bêtise / c'est pas un problème / intervenir en fait dans le bon moment / je veux dire /
294 non en fait à mon fils / dans n'importe quelle façon euh si tu acceptes ou non mais c'est pas grave / c'est pas
295 la catastrophe tu vois / et là euh / là / il faut euh / j'suis tout le temps / être visible en fait / les parents doivent
296 être visibles sinon tu as un problème / si t'es pas avec ton enfant / ça veut dire t'es pas...

297 E : un bon parent

298 M^r M : oui voilà en gros / je protège mes enfants / je partage quelque chose tu vois avec la société et là ça

299 compte / euh mais c'est difficile en même temps de changer euh le système ici / ça / c'est pas un truc euh
300 facile à faire hein / de changer tout tu vois / ouais ça fait peur tu vois / j'peux pas m'imaginer traverser ça
301 avec des enfants / c'est pour ça que je reste bloqué en fait derrière cette responsabilité que de / voilà / c'est
302 comme ça / c'est devenu comme une règle donc euh mais c'est dur / c'est pas facile de / accepter directement
303 comme ça euh (non compréhensible) / le respect d'abord parce que euh t'as pas envie d'être personne tu vois
304 et de faire un problème / et à la fin ça fait de la fatigue quoi / aucun participation quoi de la société tu vois
305 avec tes enfants / c'est tout le temps la responsabilité / tout le temps en fait euh à l'école notre responsabilité
306 elle arrête là alors la responsabilité des parents il faut commencer par là / il faut être là

307 E : et au niveau de l'implication à l'école / est ce que vous participez aux sorties ? Est-ce que vous avez
308 l'impression d'être accueillis par les enseignants ?

309 M^r M : oui je participe quelques fois / conservatoire / opéra

310 E : et avec l'enseignante ça se passait comment ? Il discutait un petit peu avec vous ?

311 M^r M : oui bien sûr / on vient comme eux tu vois / directement tu vois euh / c'est pas comme des amis / on
312 parle différemment tu vois / c'est pas comme des parents d'enfants tu vois / non on parle différemment parce
313 qu'on participe le geste tu vois / et l'attention / ça c'est bien / j'aime bien

314 E : parce que je sais que M^{me} M elle avait l'impression de pas être intégrée

315 M^r M : ah on parle mais on parle pas comme si c'était des amis / on a pas le temps en fait / à l'intérieur de la
316 responsabilité de la sortie / il faut avoir beaucoup d'attention / toujours la même parole tu vois / tu vois et
317 juste l'attention tu vois

318 E : en fait faut juste surveiller les enfants / vous avez pas plus le temps que ça de parler

319 M^r M : on parle pas vraiment / on a pas le temps de euh parler euh / librement comme tu parles avec moi tu
320 vois / c'est pas pareil / tu vois c'est pas euh / on peut pas trouver un moment comme ça parce que toujours en
321 fait / même s'il y a la fête de l'école euh il y a la responsabilité aussi / et là on vient pas libre / ni les parents /
322 ni les gens qui travaillent / avec l'école tu vois tout le temps observer / tu vois / regarder les enfants et on
323 attrape pas un bon moment libre pour parler librement

324 E : est-ce que vous allez aux réunions parents d'élèves / les réunions à l'école ?

325 M^r M : pff bah je je moi je passe dans le moment et ouais des fois je passe dans le moment pour avoir le
326 résultat tu vois mais euh y a pas vraiment de réunion euh qui ramènent toutes les / tous les parents pour
327 discuter

328 E : y en a pas assez selon vous de ce genre de réunion ?

329 M^r M : non / ils sont intéressés pour euh pour euh / pour voter par exemple / voter pour choisir / le / tu vois
330 en lien avec la mairie / tu choisis lequel ? Mais tu connais rien... personne / je participe juste pour faire
331 plaisir pour le système / mais euh / ça sert à rien / tu connais euh / personne / tu veux euh voter pour qui / y a
332 y a / tu vois / 3 enveloppes c'est déjà choisir tu vois / tu participes de je sais pas quelle façon mais ça sert à
333 rien / et là / ils sont bien actifs tu vois pour ça / en plus / tu vois de faire des réunions euh entre toutes les
334 familles pour rencontrer / discuter / et je comprends c'est dur

335 M^{me} M : excusez-moi / tu as bientôt fini parce qu'il faut que j'y aille / je peux vous laissez terminer tous les
336 deux / excuse-moi je t'ai coupée

337 E : on parlait des réunions...

338 M^{me} M : de parents d'élèves

339 E : oui d'ailleurs qu'est ce que tu en penses toi ? Est-ce que tu y participes souvent ?

340 M^{me} M : ouais c'est important dans la relation mais j'trouve moi c'est des trucs que je euh / j'trouve que le
341 euh / que y a pas de place pour l'échange en fait dans l'école en fait / y a d'la place pour que les enseignants
342 ils disent ce qu'ils pensent de l'enfant / donnent une sorte de regard sur ce qu'il faut faire ou pas / mais que /
343 ils ont besoin de nous pour faire des sorties / j'pense que c'est un truc légal fin j'sais pas exactement / voilà
344 euh / donc euh / mais voilà de faire euh / moi j'ai fait des sorties scolaires / j'me disais ça va me permettre de
345 comprendre l'école et j'arrive un peu au milieu / j'comprends pas comment ça marche / et en fait
346 j'comprends toujours pas / ça veut dire y a pas de tableau d'affichage / y a pas / on rentre pas dans l'école
347 normalement déjà / déjà normalement on n'y rentre même pas en fait quand on va chercher les enfants / on
348 est censés rester au portail / donc y a pas / à part quelques infos sur ce qu'ils mangent à la cantine / euh à
349 l'entrée de l'école / y a pas d'endroits où on peut savoir ce qu'il se passe / comment ça se passe / les / les

350 fêtes d'écoles c'est vraiment chiant à mourir / y a rien qui est fait pour les parents / c'est des trucs qui sont
351 faits pour les enfants un petit peu mais à part les petits spectacles de fin d'année / c'est juste euh / on
352 s'ennuie à mourir enfin y a rien qui est fait pour que les gens se connaissent et euh rien qui est fait pour qu'il
353 y ait du lien avec le quartier / rien qui est fait euh / c'est juste euh / on a l'impression que c'est un truc qui est
354 posé là et qui n'est pas censé être lié avec le reste de la vie quoi / c'est / euh j'trouve c'est / ou faire des
355 sorties scolaires / des enseignants qui se mettent vraiment de l'autre / ensemble mais de l'autre côté du bus
356 surtout surtout et qui t'adressent pas la parole pendant toute la sortie scolaire / fin aucun échange / aucune
357 discussion / fin aucune... même quand on tend des perches / grosses comme un éléphant / pfff / y a pas de /
358 moi j'ai fait ça mais j'me disais c'est moi qui est bizarre ? Fin c'est pas de normal de vouloir parler à des
359 gens euh / les j'sais pas les gens j'les gêne ? Enfin j'sais pas j'ai fait l'effort de v'nir / j'me dit que peut-être
360 j'vais pouvoir comprendre des trucs / comment ça s'passe quoi / mais en fait non / rien / mais rien rien / et
361 sur l'coup on y pense pas / on se dit pas grave c'était aujourd'hui / mais en fait non / c'est fait comme ça
362 quoi / c'est juste on dérange euh / fin on dérange / on est bien tant qu'on reste à sa place de euh utile / c'est
363 utile quoi mais si on pouvait pas v'nir ça s'rait (plusieurs personnes qui parlent en même temps)

364 E : ils viennent pas vers vous

365 M^{me} M : bah en tout cas moi je l'ai vécu comme ça après c'est pas tout le monde comme ça mais moi j'ai /
366 j'avais une curiosité / une envie au départ qui est juste en train de mourir doucement quoi / voilà quand ils
367 disent on a besoin de gens pour machin parce que y a pas assez / après on entend / après j'entends des
368 enseignants qui disent ouais les parents enfin ils envoient des petits mots en disant vous participez pas assez
369 vous / mais euh franchement moi j'ai plus envie quoi / j'vois les petits mots passer et j'ai plus envie de me
370 donner la peine d'aller faire euh / d'aller poireauter dans les trucs sans comprendre rien fin si je connais des
371 gens c'est parce que j'y ai passé du temps euh dehors et que j'parle avec les mamans de l'école quoi / mais
372 c'est juste ça fin c'est / fin voilà l'école / c'est pour ça qu'on a monté l'association / pour comprendre ce que
373 les filles avaient traversé / on a beaucoup appris sur le plurilinguisme et on est allés dans les écoles expliquer
374 que ça prend du temps pour se mettre en place et ça ils le savent pas et donc comme ils le savent pas / ils
375 continuent à évaluer et évaluer c'est un jugement / quand tu poses un jugement sur un enfant et bah c'est
376 plein d'implications / sur son auto estime / sur sa manière de voir son évolution quoi donc y a fallu tout ce
377 travail de expliquer c'est comme ça et euh/ j'ai apporté des articles expliquant ce que j'avais dit qui m'ont
378 été retournés par les enseignants sans avoir été ouverts / même sortis de la pochette plastique donc / avec tout
379 le doute qu'elle avait l'air de trouver sur ce que je lui avais dit / notamment ce truc / qui moi m'a vraiment
380 permis de comprendre que tous les savoirs scolaires ça mettait au moins 5 ans à se mettre en place donc pour
381 elle ça permet de comprendre plein de choses quoi / c'est-à-dire elles me disent elle a des difficultés en
382 français / oui elle a des difficultés en français mais qu'est ce que ça m'apporte votre truc / elle ça lui change
383 rien de savoir ça parce que elle / le ou la c'est pas intuitif pour elle bah j'peux pas changer ça / les genres si
384 c'est pas intuitif c'est pas intuitif / ça s'apprend mais ça prend du temps quoi / n'importe quel étranger qui
385 apprend le français et qui euh n'a pas de genres dans sa langue ou qui a d'autres genres et bah ça va prendre
386 du temps / ça va prendre un certain temps et euh longtemps en plus / alors elles ont toutes l'apparence de
387 personnes parlant parfaitement le français sauf que y a plein de structures dans leurs têtes qui sont différentes
388 / mais ça euh y en a qui l'ont très bien entendu et d'autres un peu moins qui évaluent comme si / comme si
389 c'était moi qui allait à l'école alors que c'est pas la même évolution linguistique quoi / et euh voilà / et tout
390 ce travail que j'ai fait en fait / ça aussi c'est pas / la culture de l'école c'est-à-dire que j'ai jamais vu des gens
391 qui savaient pas recevoir / des gens qui savaient pas accueillir / fin on en parlait la dernière fois mais moi
392 c'est quelque chose qui me / dans aucun endroit où j'ai travaillé on m'a jamais aussi mal reçu / et c'est
393 l'école française qui apprend à nos enfants la citoyenneté quoi / c'est quand même choquant / j'ai vu une
394 maîtresse d'école que que K a eu 2 ans qui exigeait des enfants qu'ils lui serrent la main tous les matins mais
395 qui nous disait pas bonjour à nous parents / mais des trucs que tu / sur les capacités à accueillir les parents /
396 la base de la politesse c'est de saluer alors elle l'enseigne à des enfants mais elle le montre pas / c'est pas
397 normal

398 M^r M : c'est pas tous les profs comme ça

399 M^{me} M : nan mais c'est quand même une structure qui permet ça / c'est pas logique / qui permet sur un
400 quotidien qui dure longtemps de montrer à des enfants à quel point tu peux être incohérent juste devant leurs
401 yeux quoi / bah moi j'comprenais pas que cette dame j'lui disais bonjour elle me répondait pas et par contre
402 elle était là en train de regarder les enfants / les sourcils froncés / parce qu'ils lui avaient pas serré la main
403 euh correctement tu vois / serré la main en plus / à 3 ans quoi / fin à 4 ans je sais plus quel âge elle avait /

404 moi j'trouve ça aberrant / c'est la culture du non-accueil / c'est quelque chose que j'peux pas comprendre /
405 que j'trouve qui est d'un incivilité qui est grossière alors que c'est le socle de notre société / et c'est euh
406 ouais j'trouve que c'est même inacceptable

407 E : c'est quand même bizarre / la majorité des enseignants disent bonjour

408 M^{me} M : nan mais t'as le bonjour mais t'as cette incapacité à s'asseoir pour parler d'un truc / tout le temps on
409 dit on a pas le temps / euh ce truc de reprocher les retards / fin cette espèce d'exigence permanente envers les
410 parents alors que / alors que on est aussi des éducateurs de nos enfants enfin j'veux dire à un moment donné
411 on travaille normalement dans le même sens donc il pourrait y avoir du dialogue quoi / une curiosité au
412 minimum / fin moi ça m'a demandé énormément d'efforts pour avoir des oreilles sur certains sujets qui à la
413 fin se sont refermés parce que c'était juste trop pour eux quoi / ça leur demandait trop d'efforts de euh
414 écouter euh de prendre du temps pour ça / le fait de jamais avoir pu s'asseoir pour discuter bah du coup
415 c'était toujours essayer d'attraper un moment pour discuter / pour faire valoir tel argument mais ça n'a pas de
416 sens à un moment donné fin / les choses elles peuvent être dites posément quoi et écoutées et après on passe
417 à autre chose fin / ma vision sur l'école